TÜRKISCHE REPUBLIK
TRAKYA UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNGEN FÜR FREMDSPRACHEN
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG
DISSERTATION



INTEGRIERTES SPRACH- UND FACHLERNEN IN DER DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG IM FACH LINGUISTIK. EINE AKTIONSFORSCHUNG ZU EINEM TEXTLINGUISTISCH-ORIENTIERTEN DIDAKTISIERUNGSMODELL

VORBEREİTET VON

JALE AYLİN ÇELİK

BETREUERIN

PROF. DR. HANDAN KÖKSAL

EDİRNE, 2022

Tezin Adı: Integriertes Sprach- und Fachlernen in der Deutschlehrerausbildung im Fach Linguistik: Eine Aktionsforschung zu einem textlinguistisch-orientierten Didaktisierungsmodell

Hazırlayan: Jale Aylin ÇELİK

ÖZET

Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği programında yapılan hedef odaklı gözlemler, öğrencilerin dil becerilerinin ders içeriğini anlama (uzmanlık metinleri, yönergeler gibi) ve bu dersin gereksinimleri ile başa çıkma noktasında yeterli olmadığını göstermektedir. Bu, özellikle öğrencilerin ilgili alanın Almanca olan eğitim dili unsurlarıyla karşı karşıya kaldıkları alan ve meslek odaklı derslerde fark edilmektedir. Bu sorunla beraber, öğrencilerin ders içeriğini verimli bir şekilde ele alabilmeleri için metin becerilerinin nasıl geliştirilebileceği sorusu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, metin-dilbilim odaklı olarak tasarlanmış, dil ve içeriğin bütünleştiği didaktik bir modelin, öğrencilerin metin yeterliliklerinin gelişimine yenilikçi bir yaklaşım getirerek katkıda bulunabileceği varsayılmaktadır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Trakya Üniversitesi (Edirne) Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği programının üçüncü döneminde Dilbilim I dersinde, bu modelin uygulandığı bir eylem araştırması yapılmıştır. Dersler Makro- ve Mikro düzeyde Scaffolding yöntemi kullanılarak planlanmış ve uygulanmıştır. Eylem araştırmasının sonuçları, metin-dilbilim odaklı olan Dilbilim I dersinde içerik temelli dil çalışmalarının öğrencilerin metin yeterliliklerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İçerik temelli dil çalışması, Dilbilim I, Metindilbilim, Scaffolding, Metin yeterliliği

Titel des Dissertationsvorhabens: Integriertes Sprach- und Fachlernen in der Deutschlehrerausbildung im Fach Linguistik: Eine Aktionsforschung zu einem textlinguistisch-orientierten Didaktisierungsmodell

Vorbereitet von: Jale Aylin ÇELİK

ZUSAMMENFASSUNG

Die zielentsprechenden Beobachtungen im DaF-Lehramtstudiengang der Trakya Universität führen vor Augen, dass die sprachlichen Fähigkeiten der Studierenden nicht ausreichen, um mit fachlichen Anforderungen der Studieninhalte (Fachtexte, Aufgaben, Indikatoren) zurecht zu kommen. Dies macht sich vor allem in den fach- und berufsorientierten Fächern besonders bemerkbar, wo Studierende mit den bildungssprachlichen Elementen des jeweiligen Faches konfrontiert werden. Aufgrund dieser Problematik drängt sich die Frage auf, wie die bildungssprachlichen Kompetenzen bzw. Textkompetenz der Studierenden gefördert werden können, damit Studierende mit den Studieninhalten rezeptiv sowie produktiv umgehen können. In diesem Kontext wird davon ausgegangen, dass ein Didaktisierungsmodell der fachintegrierten Spracharbeit, die textlinguistisch-orientiert konzipiert wird, als ein innovatives Konzept zur Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden beitragen kann. Auf dieses gerichtet wird im Studienjahr 2021-2022, im dritten Semester des DaF-Lehramtstudiengangs an der Pädagogischen Fakultät der Trakya Universität (Edirne) eine Aktionsforschung im fachorientierten Fach Linguistik I durchgeführt, bei der diese Konzeption durch die Methode des Scaffolding auf Makro- und Mikroebene geplant und implementiert wird. Die Ergebnisse der Aktionsforschung legen den Schluss nahe, dass eine fachintegrierte Spracharbeit im Fach Linguistik I, die textlinguistisch-orientiert ist, zur Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden positiv beitragen kann.

Schlüsselwörter: Integriertes Sprach- und Fachlernen, Linguistik I, Textlinguistik, Scaffolding, Textkompetenz

DANKSAGUNG

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Handan KÖKSAL, die mich bei der Anfertigung dieser Doktorarbeit unterstützt hat. Jeder Zeit gewährte sie mir bei der Planung, Implementierung und Evaluation der vorliegenden Aktionsforschung außerordentlich sachkundige, erfahrene und wertvolle Unterstützung. Ihre wegsweisende und kritisch-konstruktive Art haben wesentlich zum Erstellen dieser Arbeit beigetragen. Dankbar erkennen will ich auch ihre immer freundliche, uneingeschränkte und geduldige Bereitschaft, mir ihr großes Wissen weiterzugeben.

Ich möchte weiterhin, bei Herrn Assist. Prof. Dr. Yıldırım TUĞLU und Hernn Assist. Prof. Dr. Hüsnü CEYLAN bedanken, die mich auf diesem wissenschaftlichen Weg mit ihren Anregungen begleitet haben.

Großer Dank gebührt den freiwilligen Teilnehmern der Aktionsforschung. Ohne sie wäre diese Studie nicht entstehen können. Danke vielmals!

Nicht zuletzt bedanke ich bei meiner Jury, bei Frau Prof. Dr. Özlem TEKİN und bei Herrn Assist. Harun GÖÇERLER für ihre wertvolle Beiträge!

Mein besonderer Dank gilt abschließend meinen Eltern, aber ganz besonders meiner Mutter, die nicht nur während meiner Ausbildung, sondern in meinem ganzen Leben lang mir motivierend zur Seite stand. Ohne sie wäre Vieles unmöglich gewesen! Danke, dass du meine Mutter bist! Danke für dein Vertrauen!

Jale Aylin ÇELİK

INHALTSVERZEICHNIS

ÖZET ..... **i**
ZUSAMMENFASSUNG ..... **ii**
DANKSAGUNG ..... **iii**
INHALTSVERZEICHNIS ..... **iv**
ABKÜRZUNGEN ..... **xi**
LISTE DER ABBILDUNGEN ..... **xii**
LISTE DER TABELLEN ..... **xiii**

TEIL I

1. EINLEITUNG

1.1. Problemstellung 1
1.2. Ziel 2
1.3. Fragestellung 2
1.4. Wichtigkeit 3
1.5. Hypothese 4
1.6. Teilgesamtheit 4
1.7. Forschungsmethode 5
1.8. Sammlung und Bewertung der Daten 6
1.9. Definitionen 6
1.10. Forschungsstand 9
1.10.1. Literatur im Ausland 9
1.10.2. Literatur in der Türkei 10

TEIL II

2. LITERATUR

2.1. Zur Thematik dieser Studie: Sprachbildung in fachorientierten Fächern 14
2.1.1. Bildungsprache 15
2.1.2. Bildungssprachliche Merkmale der deutschen Sprache 21
2.1.3. Sprachsensibler Unterricht: CLIL- CLILiG - Scaffolding 41

2.1.3.1. CLIL: Ein kurzer Blick auf die Entwicklung des CLIL 45
2.1.3.2. CLIL als Definition (Content and Language Integrated Learning) ... 46
2.1.3.3. CLIL: Ziele und Grundprinzipien 48
2.1.4. CLILiG 52
2.1.4.1. CLILiG- Umsetzungsmöglichkeiten 54
2.1.4.2. Fachübergreifender Deutsch als Fremdsprache (FÜDAF) 54
2.1.4.3. Bilingualer Sachfachunterricht auf Deutsch 58
2.1.4.4. Deutschsprachige Immersionsprogramme 62
2.1.5. Scaffolding 69
2.1.5.1. Makro-Scaffolding: Die Ebene der Unterrichtsplanung 73
2.1.5.2. Mikro- Scaffolding: Die Ebene der Unterrichtsinteraktion 78
2.2. Aspekte der Textlinguistik 80
2.2.1. Grundlagen zum Begriff der "Textlinguistik" 80
2.2.2. Historische Entwicklung der Textlinguistik: Vom Satz zum Text 82
2.2.3. Was ist ein Text? 83
2.2.4. Textsorten 87
2.2.4. "Textlinguistik" im DaF-Bereich 92
2.3. Grundbegriffe der Textlinguistik 97
2.3.1. Textkohäsion und Textkohärenz 97
2.3.2. Kohäsionsmittel 101
2.3.2.1. Rekurrenz 104
2.3.3.3. Pro-Formen 108
2.3.3.3.1. Pro-Verben 110
2.3.3.3.2. Pro-Adverbien 110
2.3.3.3.3. Pro-Adjektive 111
2.3.3.3.4. Verweisrichtungen im Text 111
2.3.3.4. Artikel 114
2.3.3.5. Ellipse 116
2.3.3.6. Junktion 117
2.3.3.7. Parellelismus und Chiasmus 120
2.4. Methode der Textanalyse: Analyse der Textstruktur (Brinker) 121

2.4.1. Formen der Wiederaufnahmen 122
2.4.1.1. Explizite Wiederaufnahmen 124
2.4.1.2. Implizite Wiederaufnahmen und andere grammatische Bedingungen der Textkohärenz 130
2.4.1.3. Thematische Ebene der textlinguistischen Analyse 139

TEIL III

3. DIE FORSCHUNG

3.1. Forschungsmodell 143
3.1.1. Datensammlung 145
3.1.2. Beobachtung und Dokumentation von Prozessen 147
3.1.3. Analyse und Bewertung von Daten 149
3.1.4. Konkretes Vorgehen bei der Bewertung der qualitativen und quantitativen Daten der Aktionsforschung 151
3.2. Durchführung der Aktionsforschung 161
3.2.1. Die Unterrichtsvorbereitung der Pilotstudie 161
3.2.2. Makro- und Mikroebene der Unterrichtsplanung 164
3.2.3. Durchführung der Pilotstudie (Anhang 1-3) 169
3.2.4. Ergebnisse der Pilotstudie 170
3.3. Grund-/ Teilgesamtheit 172
3.4. Auswahl der Probanden 172
3.5. Die erste Unterrichtseinheit 181
3.5.1. Unterrichtsvorbereitung für die fachintegrierte Spracharbeit 181
3.5.1.1. Durchführung der ersten Unterrichtseinheit 185
3.5.1.2. Die Ergebnisse der ersten Unterrichteinheit: 188
3.5.2. Die zweite Unterrichtseinheit 190
3.5.2.1. Die Unterrichtplanung für die fachintegrierte Spracharbeit 190
3.5.2.2. Durchführung der zweiten Unterrichtseinheit 192
3.5.2.3. Die Ergebnisse der zweiten Unterrichtseinheit 195
3.5.3. Die dritte Unterrichtseinheit 196
3.5.3.1. Die Unterrichtsplanung für die fachintegrierte Spracharbeit 196
3.5.3.2. Durchführung der dritten Unterrichtseinheit 199

3.5.3.3. Die Ergebnisse der dritten Unterrichtseinheit 201
3.5.4. Die vierte Unterrichteinheit 202
3.5.4.1. Die Unterrichtsplanung für die fachintegrierte Spracharbeit 202
3.5.4.2. Durchführung der vierten Unterrichtseinheit 203
3.5.4.3. Gruppendiskussion als Zwischenbilanz 205
3.5.5. Die fünfte Unterrichtseinheit 207
3.5.5.1. Die Unterrichtsplanung für die fachintegrierte Spracharbeit 207
3.5.5.2. Durchführung der fünften Unterrichtseinheit 209
3.5.5.3. Die Ergebnisse der fünften Unterrichtseinheit: 211
3.5.6. Die sechste Unterrichtseinheit 211
3.5.6.1. Die Unterrichtsplanung für die fachintegrierte Spracharbeit 211
3.5.6.2. Durchführung der sechsten Unterrichtseinheit 213
3.5.6.3. Die Ergebnisse der sechsten Unterrichtseinheit 215
3.6. Einzelfallanalysen 215
3.6.1. P1: PINAR 217
3.6.1.1. Die Auswertung des Prozesses 1 von P1 218
3.6.1.2. Repräsentatives Dokument im Prozess 1: “Vortest” von P1 (Anhang 23) 219
3.6.1.3. Die Auswertung des Prozesses 2 von P1 220
3.6.1.4. Repräsentatives Dokument im Prozess 2: “Glossar 2” von P1 (Anhang 31) 222
3.6.1.5. Die Auswertung des Prozesses 3 von P1 222
3.6.1.6. Repräsentatives Dokument im Prozess 3: “Selbstevaluation 3 zur Nachhaltigkeit” von P1 (Anhang 38) 224
3.6.2. P2: ONUR 227
3.6.2.1. Die Auswertung des Prozesses 1 von P2 227
3.6.2.2. Repräsentatives Dokument im Prozess 1: “Das Angewandte Sprachtraining 1” von P2 (Anhang 24) 229
3.6.2.3. Die Auswertung des Prozesses 2 von P2 230
3.6.2.4. Repräsentatives Dokument im Prozess 2: “Glossar 2” von P2 (Anhang 31) 231
3.6.2.5. Die Auswertung des Prozesses 3 von P2 231

3.2.6.2. Repräsentatives Dokument im Prozess 3: “Nachtest” von P2 (Anhang 35) 233
3.6.3. P3: SİMAY 235
3.6.3.1. Die Auswertung des Prozesses 1 von P3 235
3.6.3.2. Repräsentatives Dokument im Prozess 1: “Hausaufgaben” von P3 (Anhang 25) 237
3.6.3.3. Die Auswertung des Prozesses 2 von P3 238
3.6.3.4. Repräsentatives Dokument im Prozess 2: “Das angewandte Sprachtraining 2” von P3 (Anhang 28) 239
3.6.3.5. Die Auswertung von Prozess 3 von P3 240
3.6.3.6. Repräsentatives Dokument im Prozess 3: “Selbstevaluation 2” von P3 (Anhang 33) 242
3.6.4. P4: DİLARA 244
3.6.4.1.Die Auswertung des Prozesses 1 von P4 244
3.6.4.2. Repräsentatives Dokument im Prozess 1: “Glossar 1” von P4 (Anhang 27) 246
3.6.4.3. Die Auswertung des Prozesses 2 von P4 246
3.6.4.4. Repräsentatives Dokument im Prozess 2: “D5, HA” von P4 (Anhang 29) 247
3.6.4.5. Die Auswertung des Prozesses 3 von P4 248
3.6.4.6. Repräsentatives Dokument im Prozess 3: “Angewandtes Sprachtraining 3” von P4 250
3.6.5. P5: AYÇA 251
3.6.5.1. Die Auswertung des Prozesses 1 von P5 251
3.5.6.2. Repräsentatives Dokument im Prozess 1: “Hausufgaben” von P5 (Anhang 25) 252
3.6.5.3. Die Auswertung des Prozesses 2 von P5 253
3.6.5.4. Repräsentatives Dokument im Prozess 2: “Textproduktion zur Wiedergabe eines Schaubildes” von P5 (Anhang 30) 254
3.6.5.5. Die Auswertung des Prozesses 3 von P5 255
3.6.5.6. Repräsentatives Dokument im Prozess 3: “Umfrage und Interview” von P5 (Anhang 36 und 37) 256
3.6.6. P6: ÜNZİLE 259
3.6.6.1. Die Auswertung des Prozesses 1 von P6 259

3.6.6.2. Repräsentatives Dokument im Prozess 1: “Glossar 1” von P6 (Anhang 27) 261
3.6.6.3 Die Auswerung des Prozesses 2 von P6 262
3.6.6.4. Repräsentatives Dokument im Prozess 2: “D5-HA” von P6 (Anhang 29) 263
3.6.6.5. Die Auswertung des Prozesses 3 von P6 264
3.6.6.6. Repräsentatives Dokument im Prozess 3: “Die individuelle Hausaufgabe” von P6 (Anhang 34) 266
3.6.7. P7: FATİH 267
3.6.7.1. Die Auswertung des Prozesses 1 von P7 268
3.6.7.2. Repräsentatives Dokument im Prozess 1: “Selbstevaluation 1” von P7 (Anhang 26) 270
3.6.7.3. Die Auswertung des Prozesses 2 von P7 272
3.6.7.4. Repräsentatives Dokument im Prozess 2: “Glossar 2” von P7 (Anhang 31) 273
3.6.7.5. Die Auswertung des Prozesses 3 von P7 274
3.6.7.6. Repräsentatives Dokument im Prozess 3: “Umfrage und Interview” (Anhang 36 und 37) 277

TEIL IV

4. BEWERTUNG UND DISKUSSION

4.1. Zur Entwicklung der Textkompetenz von P1:..... 282
4.2. Zur Entwicklung der Textkompetenz von P2..... 285
4.3. Zur Entwicklung der Textkompetenz von P3..... 288
4.4. Zur Entwicklung der Textkompetenz von P4..... 290
4.5. Zur Entwicklung der Textkompetenz von P5..... 292
4.6. Zur Entwicklung der Textkompetenz von P6..... 294
4.7. Zur Entwicklung der Textkompetenz von P7..... 296
4.8. Zusammenfassende Bewertung und Diskussion 300
4.8.1. Die Auswirkung des integrierten Sprach- und Fachlernens auf die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten außerhalb des Faches Linguistik 306
4.8.2. Die Auswirkung des integrierten Sprach- und Fachlernens auf die Textkompetenz im Fach Linguistik 310

4.8.3. Die Auswirkung des integrierten Sprach- und Fachlernens auf die Finalprüfung im Fach Linguistik 315

TEIL V

5. SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE

5.1. Forschungsfragen zum theoretischen Teil: 320

5.2. Forschungsfragen zum praktischen Teil 321

5.3. Vorschläge 327

BIBLIOGRAPHIE 336

ANHANG 354

ABKÜRZUNGEN

Abb. : Abbildung

DaF: Deutsch als Fremdsprache

DLA: Deutschlehrerausbildung

DLL-Einheiten: Deutsch Lehren Lernen: Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts

L1: Türkisch als Erstsprache

L2: Englisch als Fremdsprache

L3: Deutsch als Fremdsprache

Tab. : Tabelle

LISTE DER ABBILDUNGEN

Abb. 1: Alltagssprache im DaF 34
Abb. 2: Textualitätskriterien nach Linke, Nussbaumer & Portmann (1991) (Linke, Nussbaumer & Portmann, 1991: 25)..... 91

LISTE DER TABELLEN

Tab. 1: Sprachliche Merkmale der Bildungsprache auf lexikalischer und syntaktischer Ebene 23
Tab. 2: Untersuchung der bildungssprachlichen Elemente im DaF-Bereich bezüglich der Aufgabe 1: Inhalt wiedergeben 27
Tab. 3: Untersuchung der bildungssprachlichen Elemente im DaF-Bereich bezüglich der Aufgabe 2: Bilder beschreiben 28
Tab. 4: Untersuchung der bildungssprachlichen Elemente im DaF-Bereich bezüglich der Aufgabe 3: Texte untersuchen 29
Tab. 5: Untersuchung der bildungssprachlichen Elemente im DaF-Bereich bezüglich der Aufgabe 4: Personen beschreiben 30
Tab. 6: Untersuchung der bildungssprachlichen Elemente im DaF-Bereich bezüglich der Aufgabe 5: Gedichte untersuchen 31
Tab. 7: Untersuchung der bildungssprachlichen Elemente im DaF-Bereich bezüglich der Aufgabe 6: präsentieren 32
Tab. 8: Eine Zusammensetzung zur Identifikation sprachlicher Lernziele in naturwissenschaftlichen Fächern nach Tajmel (2009) 42
Tab. 9. Sprachliche und inhaltliche Scaffolding-Techniken nach Massler & Burmeister (2010) 71
Tab. 10: Übersicht zur zusammenfassenden Darstellung von prototypischen Kohäsionsmitteln 103
Tab. 11: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 1 von P1 218
Tab. 12: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 2 von P1 220
Tab. 13: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 3 und der Nachevaluation von P1 222
Tab. 14: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 1 von P2 227
Tab. 15: Beobachtungen und Feststellungen zu P2 während des angewandten Sprachtrainings 1 229
Tab. 16: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 2 von P2 230
Tab. 17: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 3 und der Nachevaluation von P2 231
Tab. 18: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 1 von P3 235

Tab. 19: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 2 von P3 238
Tab. 20: Beobachtungen und Feststellungen zu P3 während des angewandten Sprachtrainings 2 239
Tab. 21: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 3 und der Nachevaluation von P3 240
Tab. 22: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 1 von P4 244
Tab. 23: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 2 von P4 246
Tab. 24: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 3 und der Nachevaluation von P4 248
Tab. 25: Beobachtungen und Feststellungen zu P4 während des angewandten Sprachtrainings 3 250
Tab. 26: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 1 von P5 251
Tab. 27: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 2 von P5 253
Tab. 28: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 3 und der Nachevalution von P5 255
Tab. 29: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 1 von P6 259
Tab. 30: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 2 von P6 262
Tab. 31: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 3 und der Nachevalution von P6 264
Tab. 32: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 1 von P7 268
Tab. 33: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 2 von P7 272
Tab. 34: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 3 und der Nachevalution von P7 274
Tab. 35: Modellvorschlag für das Fach Linguistik I nach Çelik 329

TEIL I

In diesem Teil der Dissertation wird der Gliederungsteil der Forschung eingerahmt. Es werden über die Problemstellung, das Ziel, die Fragestellung, die Wichtigkeit, der Forschungsstand und die Methodik informiert.

1. EINLEITUNG

1.1. Problemstellung

Der Text im Fremdsprachenunterricht bildet die zentrale sprachlich-kommunikative und didaktische Einheit, aus dem die Lernenden Informationen, Meinungen, Argumente entnehmen können und zugleich deren sprachlich-situative Eingebundenheit in die fremde Sprache wahrgenommen wird. Bereits am Anfang des Fremdsprachenunterrichts werden Lernende mit unterschiedlichen Textsorten konfrontiert, die mit unterschiedlichen Lernzielen verbunden sind. Es geht dabei grundsätzlich darum, dass Lernende auf unterschiedliche Situationen vorbereitet werden, in denen sie kommunikativ handeln sollen. Erst wenn sie eine Textkompetenz entwickeln, mit unterschiedlichen Textsorten umgehen zu können, sie rezipieren und produzieren zu können, werden sie erst in der Lage sein, in der Fremdsprache erfolgreich zu agieren.

Im Curriculum des DaF-Lehramtsstudiengangs an türkischen Universitäten gibt es verschiedene Fächer, die sich getrennt auf die Sprach- und Facharbeit beziehen. Im Hinblick auf die sprachliche Förderung im DaF-Lehramtsstudiengang kann festgestellt werden, dass das erste und zweite Semester des Grundstudiums sich wie im üblichen Fremdsprachenunterricht auf die Entwicklung der BISC (basic interpersonal communication skills) Fähigkeiten beziehen. (vgl. Tapan, 2000). Ab dem dritten Semester des Grundstudiums ist jedoch eine Diskrepanz zwischen dem Übergang von sprachlich- orientierten Fächern zu fachsprachlich-orientierten Fächern zu beobachten. BISC Fähigkeiten der StudentInnen reichen kaum aus, um mit den fachlichen Anforderungen der Studieninhalte zurechtzukommen (vgl. Ünver,

2015: 10). Die isolierte Auffassung von Sprach- und Facharbeit führt dazu, dass die Textkompetenz sich weniger effektiv entfalten kann. Es wird davon ausgegangen, dass eine Sprach- und Facharbeit integrierte curriculare Konzeption im DaF-Bereich zur Entwicklung fächerübergreifender Kompetenz wesentlich beitragen kann. Daher sollte die Verankerung von Sprache und Fach und die Förderung von "akademischer Interaktionsfähigkeit" mit den entsprechenden Lehrplänen und Materialen von Anfang an in den DaF-Lehramtsstudiengängen erzielt werden. Das vorgestellte Didaktisierungsmodell wird repräsentativ am Beipiel des Faches Linguistik I durchgeführt, aber es geht über die ausgewählte Zielgruppe hinaus und lässt sich auf die Vermittlung weiterer fachbezogenen Fächer im DaF-Unterricht übertragen.

1.2. Ziel

Das Ziel ist, den Sprach- und Fachunterricht im DaF-Lehramtsstudiengang am Beispiel des Faches Linguistik I und II zu integrieren. Dafür ist es ein untergeordnetes Ziel, durch eine Aktionsforschung deren curricalare Konzeption aus textlinguistischem Ausblick zu bearbeiten.

1.3. Fragestellung

Wie kann man Sprach- und Facharbeit im DaF-Bereich integrieren?

Theoretisch

- Untergeordnete Fragen
  1. Wie kann die fachintegrierte Spracharbeit **im DaF-Bereich konzipiert werden?**
  2. Wie kann eine fachintegrierte Spracharbeit methodisch-didaktisch konzipiert werden?
  3. Wie kann Scaffolding als Methode eingesetzt werden?
  4. Wie kann die fachintegrierte Spracharbeit textlinguistisch-orientiert konzipiert werden?

Praktisch

5. Wie kann die textlinguistisch-orientierte cirruculare Konzeption implementiert werden? Was soll dabei didaktisch und methodisch beachtet werden?
6. Wie kann von DLL- Einheiten[1] im Lichte dieser Konzeption didaktisch und methodisch profitiert werden?
7. Inwiefern kann die fachintegrierte Spracharbeit, die textlinguistisch-orientiert konzipiert wird, zur Entwicklung Textkompetenz von Studierenden im Fach Linguistik I beitragen?
8. Wie nehmen Studierende die fachintegrierte Spracharbeit wahr, die textlinguistisch-orientiert implementiert wird?
9. Welche Vor- und Nachteile ergeben sich aus dieser Aktionsforschung für die Lehrkraft persönlich?

1.4. Wichtigkeit

Im Rahmen der DaF-Lehramtsstudiengänge in der Türkei sind Spracharbeit und Facharbeit zwei isolierte Unterrichtsfächer. Unabhängig von der Tatsache, dass das Curriculum des türkischen Bildungssystems sich im Zuge der pädagogischen und fremdsprachlichen Entwicklungen einer dynamischen Reform unterzieht, sollte die Integration dieser zwei Bereiche mit einer textlinguistisch-orientierten curricularen Konzeption als einen modernen Ansatz des DaF-Lehramtsstudiengangs festgehalten werden. Auf einer wissenschaflichen Grundlage wird diesbezüglich versucht, mit objektiven, messbaren, nachweisbaren Daten auf die Frage eine Antwort zu geben, wie die Integration dieser Bereiche sich vollziehen kann. Es wird prognostisiert, dass mit dieser Dissertation ein wichtiger Beitrag zum DaF-Bereich geleistet werden kann.

[1] DLL: Deutsch Lehren Lernen. Es handelt sich dabei um die Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts. Mehr dazu unter: https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html (Letzter Abruf: 20.09.2022)

1.5. Hypothese

Eine fachintegrierte Spracharbeit, die textlinguistisch-orientiert konzipiert wird, kann wesentlich zur Entwicklung der Textkompetenz der Deutschlehramtskandidaten beitragen.

1.6. Teilgesamtheit

Die Studie besteht aus einem theoretischen und praktischen Teil. Im theoretischen Teil wird die methodische und didaktische Vorbereitung der textlinguistisch orientierten curricularen Konzeption durchgeführt, die die Grundlage für den praktischen Teil bildet. Der praktische Teil besteht aus einer Aktionsforschung, in der die im theoretischen Teil vorbereitete curriculare Konzeption implementiert wird. Diese wird im Schuljahr 2021/2022 im dritten Semester des DaF-Lehramtstudiengangs an der Pädagogischen Fakültät der Universität Trakya, Edirne durchgeführt.

Das ganze Curriculum des DaF-Lehramtsstudiengangs bildet die Gesamtheit der Studie, wobei das Fach Linguistik I mit repräsentativer Funktion das Teilgesamtheit der Studie darstellt. Die Zielgruppe sind dabei alle Studierende des DaF- Lehramtstudiengangs der Universität Trakya, die weitgehend eine homogone Struktur aufweisen, da die Mehrheit der Studierenden Türkisch als L1 erworben, Englisch als erste Fremdpsrache (L2) gelernt haben und dabei sind, Deutsch als die zweite Fremdsprache (L3) zu erlernen.

Die in der Studie vorgesehene textlinguistische-orientierte curriculare Konzeption kann als repräsentativ für alle Abteilungen der Deutschlehrerausbildung fungieren, da alle 14 Abteilungen der Deutschlehrerausbildung in der Türkei über dasselbe Curriculum und die ähnlichen Voraussetzungen verfügen.[2]

Darüber hinaus wurde bei dem praktischen Teil der Studie bei der Auswahl der Fächer bestimmte Kriterien vor Augen gehalten. Da es sich in dieser Studie um die Integration der Sprach- und Facharbeit in der Deutschlehrerausbildung handelt,

[2] Sieh dazu. das Curriculum des Rates für Hochschulbildung (YÖK) in der Türkei. Online verfügbar unter: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Almanca_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf. (Letzter Abruf: 25.03.2021).

die die Förderung der akademischen Interaktionsfähigkeit voraussieht, bei der primär der fachgerechte Umgang mit Texten in fachorientierten Fächern und der schrittweise Ausbau sprachlicher sowie fachsprachlicher Kompetenzen abgezielt wird, wurde für den praktischen Teil das Studienfach Linguistik I ausgewählt.

1.7. Forschungsmethode

Bei der vorliegenden empirischen Studie wird als Forschungsdesign von der Aktionsforschung profitiert. Dies kann folgendermaßen argumentiert werden: Es wird von der Forscherin eine Innovation in dem Unterricht angestrebt, um die mangelnde Textkompetenz und die akademische Interaktionsfähigkeiten der angehenden DaF-LehrerInnen zu fördern. Die Aktionsforschung gibt dabei der Forscherin die Möglichkeit, über den eigenen Unterricht und sich selbst im Unterricht zu reflektieren und die eigene Unterrichtspraxis dadurch zu verbessern. Durch die Aktionsforschung kann langfristig, konsequente und kontinuierliche Beobachtungsdaten zusammengestellt, systematisiert und miteinander verglichen werden. In diesem Kontext wird durch das Konzept der Aktionsforschung ermöglicht, von unterschiedlichen Methoden Gebrauch zu machen, mit Hilfe derer dem Erkenntnisinteresse dieser Studie nachgegangen wird. Es werden dabei sowohl von qualitativen als auch von quantitativen Verfahren profitiert. Am Beginn des Aktionsforschungsprozesses wird ein persönliches Instrumentarium zum Sammeln und Bewerten der Daten zusammengestellt. Es wird dabei darauf geachtet, dass das Erhebungsinstrument unter dem Gesichtpunkt des zu forschenden Problems aufgebaut wird. Als Forschungsmethode zur Analyse und Evaluation von Unterrichspraxis im Hinblick auf das persönlich angestrebte Ziel wird der Unterricht regelmäßig durch ein Tagebuch aufgezeichnet. Darüber hinaus werden den Prozess unterstützende Datensammlungsmethoden Selbstbeobachtung (z. B. durch Tagebuch, Feldnotizennotizen etc.), Meinungsaustausch, Evaluation durch Schüler, Audioaufzeichnungen sowie die. s.g.n. Triangulation – eine Kombination dreier Perspektiven verwendet. Damit handelt es sich in dieser Studie um eine Kombination quantitativer und qualitativer Elemente aus verschiedenen Untersuchungsphasen und

somit um eine Mixed-Model-Studie bzw. ein hochkomplexes Design (vgl. Tashakkori & Teddlie, 1998).

1.8. Sammlung und Bewertung der Daten

Die Sammlung der Daten werden in zwei Phasen klassifiziert. Die erste Phase ist die Vorbereitungsphase. In dieser Phase wird allgemeine Informationen über die Studierenden gewonnen. Es wird eine Umfrage vorbereitet, die sich sowohl aus geschlossenen als auch aus offenen Fragen zusammensetzt. Es werden allgemeine Informationen über die Studierenden gesammelt, die für Implementierungsphase besonders relevant sind. Diese beinhalten Variablen wie Geschlecht, Semester, sprachliche Kentnisse. Darüber hinaus wird eine Bedarfsanalyse durchgeführt. Durch schriftlich erstellte Lernertexte wird das Niveau der Textkompetenz der Studierenden bestimmt.

Die zweite Phase bildet die Implementierungsphase der Studie, in der die Aktionsforschung durchgeführt wird. Alle Daten werden durch Tests, Interwiews, Beobachtungsbögen und schriftlich erstellte Lernertexte gesammelt und bei ihrer Bewertung werden verschiene Messungen durchzogen. Es wird ein qualitatives und quantitatives Verfahren der Datenerhebung im Sinne einer Triangulation miteinander kombiniert; bei der Auswertung kommen somit qualitative (qualitative Inhaltsanalyse) und quantitative Verfahren (beschreibende und schlussfolgernde Methoden wie Deskriptivstatistik, Retest-Reliabilität usw.) zur Anwendung.

1.9. Definitionen

Textlinguistik: Dieser Begriff wird als Teildisziplin aufgefasst, deren Gegenstand Texte sind. Diese Studie lehnt sich dabei in Anlehnung an den Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht an die kommunikativ-orientierte Textlinguistik, wobei Text nicht als grammatisch verknüpfte Satzfolge, sondern als sprachliche Handlung aufgefasst wird. Die kommunikationsorientierte Textlinguistik untersucht nach Brinker (2014) die kommunikative Funktion von Texten. In der Entwicklung der textlinguistisch-orientierten Übungen und Aufgaben werden überwiegend von den textlinguistischen-analytischen Ansätzen von Brinker

profitiert. Darüber hinaus wird versucht, diese im Lichte der fremdsprachlichen Entwicklungen im DaF-Bereich und der vorhandenen Kontextfaktoren zu aktualisieren und weiterauszubauen.

Textkompetenz: Die Textkompetenz wird im weiteren Sinne als die Fähigkeit aufgefasst, um Texte lesen, schreiben und zum Lernen verwenden zu können. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts ist dieser ein zentraler Begriff bei der Beurteilung der sprachlichen und kognitiven Situation sprachlichen Handelns (vgl. Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger, 2008). Im engeren Sinne wird diese Kompetenz im Fremdprachenunterricht auch mit der kognitiven Fähigkeit verbunden, um bestimmte Probleme zu lösen und mit diesen verbundenen Problemlösungen bewusst umzugehen (vgl. Thonhauser, 2008). Im Rahmen dieser Studie wird diese Kompetenz als eine Basiskompetenz im DaF-Bereich aufgefasst, die mit der Entwicklung und Förderung der akademischen Interaktionsfähigkeit und der Bildungssprache in einem engen Zusammenhang steht. Die Entwicklung und Förderung dieser Kompetenz ist die Voraussetzung für das bewusste Umgehen mit Texten in fachorientierten Fächern im DaF-Lehraamtsstudiengang. Diese Kompetenz kann durch systematisches und zielgerichtetes Lernen gefördert werden.

Sprachunterricht: Dieser Begriff bezieht sich auf die Arbeit der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten in der Deutschlehrerausbildung. Alle sprachbezogene Fächer im Curriculum des DaF- Lehramtsudiengangs, die sich auf die Entwicklung der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten abzielen, werden unter dieser Kategorie eingeordnet. Der Sprachunterricht nimmt einen wenigen, aber einen besonderen Platz in diesem Curriculum ein.

Fachunterricht: Dieser Begriff bezieht sich auf Fach- und Sachtexte, mittels deren das Fachwissen den Studierenden in der Deutschlehrerausbildung vermittelt wird. Alle fachbozegene Fächer im Curriculum des DaF-Deutschlehramtsstudiengangs, die zur Entwicklung des fachdidaktischen und berufspraktischen Wissens angeboten werden, werden unter dieser Kategorie

eingeordnet. Bei berufspraktischen bzw. pädagogischen Fächer handelt es sich um Fächer, die nich in der Zielsprache erteilt werden.

Bildungssprache: Diese Sprache wird von Leisen (2010) sowohl als Fachsprache als auch symbolische Sprache, Unterrichssprache und Bildsprache charakterisiert. Die Beherrschung dieser Sprache ist notwendig, um an der Bildung teilzunehmen. Kognitive Sprachkentnisse werden anhand dieser Sprache beschrieben, die im kognitiv akedemischen Bereich zum Einsatz kommen. Das Konzept der Bildungssprache bezieht sich nach Feilke (2019)[3] auf die sprachlichen Formate und Prozeduren, die in Lernzusammenhängen eine zentrale Rolle spielen und für Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erötern usw. angewendet werden.

CLIL: Content and Language Based ist ein Bildungsansatz, der seit den 90er Jahren Anwendung findet. Darunter ist eine Lernform zu verstehen, bei dem das Lernen einer Fremdsprache mit Lerninhalten verknüpft wird. Im Unterschied zum normalen Fremdsprachenunterricht oder DaF-Unterricht wird damit Lernenden ermöglicht, das Deutschlernen mit anderen Fachbereichen wie Geschichte, Biologie, Kunst etc. zu kombinieren und damit fachsprachliche Kentnisse anzueignen (vgl. Wicke, 2016).[4]

Scaffolding: Scaffolding ist eine Technik, um den Fachunterricht sprachsensibel zu gestalten, mit anderen Worten ein sprachsensibler Fachunterricht. Es geht um Sprachvermittlung im Fachunterricht, bei dem systematisch und kleinschrittig die sprachlichen Kompetenzen entwickelt werden (vgl. Gibbons, 2002).

---

[3] Feilke, H. (2019). Bildungsprache *Sprache im Fach. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, 1-4.* Online verfügbar unter*: [https://epub.ub.uni-muenchen.de/61963/1/Feilke_Bildungssprache.pdf].* (Letzter Abruf: 08.07.2022).

[4] Wicke, R. E. (2016). Content Language Integrated Learning. CLIL, FÜDAF, DFU, CLILIG-BITTE WAS? Online verfügbar unter: https://www.goethe.de/de /spr/mag/20879807.html (Letzter Abruf: 26.03.2021).

Lehrerkompetenz: Um den Unterricht erfolgreich gestalten und mit den Paradoxien und unterschiedlichen Kontextfaktoren des Unterrichts umgehen zu können, sollte Lehrkraft über bestimmte Kompetenzen verfügen, sich dieser bewusst werden und wissen, welche sie weiterausbauen kann. Diese Kompetenzen sind vielfältig. Darunter werden didaktische Kompetenz, fachdidaktische Kompetenz, methodische Kompetenz, diagnostische Kompetenz, unterrichtsorganisatorische Kompetenz, Selbstkompetenz, Fachliche Kompetenz, Beziehungskompetenz als wichtige Kompetenzen bewertet (vgl. Schart & Legutke, 2018). Im Rahmen dieser Studie kommt jedoch einer weiteren Kompetenz Aufmerksamkeit zu. Lehrende sollten auch über eine ausreichende Textkompetenz verfügen, um mit Fachsprache und Fachtexten sowohl mündlich als auch schriftlich umgehen zu können. Es wird davon ausgegangen, dass die Textkompetenz für die Entwicklung der fachlichen Kompetenz und somit für die Entwicklung der Lehrerkompetenz eine Basisrolle spielt.

1.10. Forschungsstand

Die Reihenfolge der Fachliteratur wird chronologisch aufsteigend geordnet. Der Leser wird damit über die zeitliche Entwicklung der Fachliteratur transitorisch informiert, die mit fachdidaktischen und methodischen Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik in einem engen Zusammenhang stehen. Die Erwartung des jetzigen Standpunkts, den Fach- und Sprachunterricht zu integrieren, basiert auf diesen Entwicklungen.

1.10.1. Literatur im Ausland

Brinker, K. (2014). Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. In dieser Studieneinheit werden Grundbegriffe und Methoden der Textanalyse vorgestellt. Es wird schrittweise aufgeführt, wie die Analyse eines konkreten Textes verlaufen soll. Des Weiteren wird mithilfe von Textlinguistik versucht, die Struktur und kommunikative Funktionen konkreter Texte transparent und nachprüfbar zu veranschaulichen.

Gibbons, P. (2002). Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Im Kontext von Zweitsprachenerwerb wird das Konzept des Scaffoldings, die sich aus Mikro-Scaffolding und Makro-Scaffolding zusammensetzt, als ein Unterstützungssystem im sprachsensiblen Fachunterricht dargestellt. Mithilfe von Scaffoldings, den "Gerüstbau", werden Lernende dazu befähigt, schwierige Aufgaben, autonom zu bewältigen. Übertragen auf den Kontext des Lernens soll durch dieses Konzept die Erweiterung der kognitiven Fähigkeiten, die den sukzessiven Aufbau des sprachlichen und inhaltlichen Wissens implizieren, erreicht werden.

Kniffka, G., & Neuner, B. (2008). "Wo geht's hier nach ALDI?- Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer." Im Rahmen des Zweitsprachenerwerbs ist bei Schülerinnen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, deuliche Defizite im Gebrauch der schulischen Fachsprache zu konstatieren, die sie daran hindern, im Unterricht mitzukommen. Daher wird auf die Notwendigheit der fachsprachlichen Unterstützung hingewiesen, der in einem traditonellen Fachunterricht kaum vermittelt werden kann. Mit dem Prinzip des Scaffoldings wird am Beispiel des Geographieunterrichts ein Weg aufgezeigt, wie Fachunterricht sprachsensibel gestaltet werden kann.

Röhner, C., & Hövelbrinks, B. (2013). Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. In dieser Einheit werden theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen aufgeführt.

Florin, K. W., Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E ., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S., (2018). DLL 16. Sprachbildung in allen Fächern. In dieser Fernstudieneinheit wird der Frage nachgegangen, wie Lernende mit den sprachlichen Anforderungen der fachorientierten Fächer umgehen sollen. Dafür wird das Verfahren des Scaffolding vorgestellt, bei dem systematisch und kleinschrittig die sprachlichen und fachlichen Kompetenzen entwickelt werden können.

1.10.2. Literatur in der Türkei

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de Ana Dil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. [Die Mutterprachen- und Fremdsprachendidaktik in der Türkei]. Dieser Artikel

befasst sich mit dem muttersprachlichen Unterricht, dem Fremdsprachenunterricht und dem CLIL[5] Unterricht in der Türkei. Als populärste Probleme, mit denen sich das türkische Bildungssystem in diesem Kontext auseinandersetzt, werden Defizite des muttersprachenlichen Unterrichts, Pidginization und Kreolization der Muttersprache, negativer Einfluss der Fremdsprachen und des CLIL-Unterrichts, Bewunderung der Fremdsprachen und unzureichende Produktion des neuen Vokabulars aufgeführt. Ein wichtiger Aspekt der Kontroverse besteht vor allem in der Unsicherheit, was für eine Stellung der Muttersprachenunterricht und der Fremdsprachenunterricht in dem türkischen Bildungssystem annehmen soll und wie die vorhandenen Probleme bewältigt werden können. Es wird betont, dass die Muttersprache und der muttersprachliche Unterricht in jedem Land die Priorität hat und dementsprechend in der Türkei auch als eine Staatspolitik aufgefasst werden sollte.

İşigüzel, B. (2012). Der Einfluss der Erstsprache als ein Motivationsfaktor auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen. In dieser Arbeit wird die bewusste, systematische und zielgerichtete Einbeziehung der Erstsprache in den Fremdsprachenunterricht im theoretischen und empirischen Kontext bearbeitet. Die Untersuchung führt vor Augen, dass die Erstsprache eine der wichtigsten Grundlagen der Lernmotivation und des fremdprachlichen Erfolgs bildet. Entgegen vieler Behauptungen verfügt die Erstsprache beim Erlernen einer Fremdspache beim didaktischen und motivationalen Umfang eine Schlüsselfunktion. Daher sollte sie nicht als eine Barriere, sondern als eine effektive Hilfestellung aufgefasst werden.

Çiçek, M. & Bağçeci, B. (2013). Ana Dili Bilme Düzeyi ile Yabancı Dil Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. [Eine Studie zur Analyse der Relation zwischen der muttersprachlichen Kompetenz und dem Fremdsprachenerfolg]. In dieser Studie wird die Relation zwischen den Muttersprachenkentnissen und dem Fremdsprachenerfolg untersucht. Die Studie wurde an der Sprachhochschule der Gaziantep Universität durchgeführt. Als Ergebnis dieser Studie wird festgehalten, dass zwischen dem Niveau der Muttersprachenkentnisse und dem

[5] Mit CLIL wird in dem türkischen Kontext lediglich auf eine Unterrichtsform hingewiesen, in dem der Unterricht in der Fremdsprache stattfindet.

Fremsprachenerfolg der StudentInnen eine signifikante Korrelation besteht. Von dieser Relation ausgehend werden einige didaktische Vorschläge vorgelegt.

Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. [Methoden des Fremsprachenunterrichts, ihre Funktion und Bewertung]. In diesem Artikel werden zunächst alle Methoden in der Fremdsprachendidaktik ausgeführt. Dann werden die Eigenschaften und kritische Punkte dieser Methoden dargestellt. Alle Informationen über die Grundprinzipien, Verwendungsmerkmale und Kritikpunkte dieser Methoden werden vergleichend analysiert. Unter Bezugnahme auf die Unterschiede, Mängel und Diskrepanzen in verschiedenen Quellen wird versucht, die Informationen bezüglich der Methoden in der Fremdsprachendidaktik systematisch zu klassifizieren.

Ağaçsapan, A. (2015). Öğrencilerin Dil Kodu, Öğretim Dili ve Alan Bilgisi İlişkileri. [Eine Studie zur Ermittlung der Relation zwischen den sprachlichen Kompetenzen und dem akademischen Erfolg der SchülerInnen im primären und sekundären Bereich]. In dieser Studie wird festgehalten, dass zwischen dem akademischen Erfolg und den sprachlichen Kompetenzen der Lernenden ein enger Zusammenhang besteht. Im primären und sekundären Bereich der türkischen Bildungseinrichtungen wird jedoch der Relation zwischen dem akademischen Erfolg und den muttersprachliche Kompetenzen der Schülerinnen als eine vorhandene Problematik kaum Aufmerksamkeit geschenkt. In diesem Kontext wird zunächst versucht, konzeptionell mündliche und schriftliche Sprache aus einer deskriptiven Perspektive zu betrachen. Die Notwendigkeit der Vermittlung fachinhaltlicher Kompetenz und die damit verbundene Vermittlung von fachsprachlicher Kompetenz wird diskutiert.

Aşkın-Balcı, H. (2018). Metindilbilimin ABC'si. [ABC der Textlinguistik]. In dieser Einheit werden über Satz hinausgehende linguistische Einheiten behandelt. Es werden alle textanalytische Ansätze und Verfahren zur Analyse dieser linguistischer Einheiten weitgehend vorgestellt. Das Besondere an dieser Einheit ist, dass die textlinguistische Analyse sich an die türkische Sprache und deren textlinguistische Eigenschaften orientiert. Im Zusammenhang textlinguistischer

Einheiten ist insgesamt zu konstatieren, dass diese sich weitgehend an indogermanische Sprachen orientieren. An dieser Stelle ist im Gebiet der altaischen Sprachen ein Defizit festzustellen, dem diese Einheit mit dem Fokus auf der textlinguistischen Analyse der türkischen Sprache nachgeht.

Genç, N. S., Ünal, Ç. D., & Ünver, Ş. (2018). Entwicklung und Evaluation von fach- und sprachintegrierten Unterrichtsmaterialien für die DaF-Lehrerausbildung in der Türkei. In diesem Artikel wird ein Forschungsvorhaben präsentiert, in dem die Entwicklung und Evaluation von fach- und sprachintegrierten Unterrichtsmaterialien für die DaF-Lehrerausbildung bezweckt wird. Mit diesem Forschungsvorhaben soll ein Beitrag zur Förderung einer bisher fehlenden Fachsprachendidaktik für die DaF-Lehramstsstudiengänge geleistet werden. Mit den modulartig aufzubauenden Unterrichtsmaterialien wird versucht, die Kompetenzen und Inhalte der berufsbezogenen DaF-Didaktik entsprechend der CLILiG-Prinzipien zu vermitteln.

Mehdiyev, E., Uğurlu, T. U., & Usta, H. G. (2019). İngilizce Dil Öğretiminde İçerik Temelli Öğretim Yaklaşımı: Bir Eylem Araştırması. [Integriertes Sprachlernen (CLIL) im Englischunterricht: Eine Aktionsforschung.] In diesem Artikel werden die Ergebnisse einer Aktionsforschung aufgezeigt, bei der ein fachübergreifender Englischunterricht praktiziert wird. Es wird festgestellt, dass fachübergreifender Englischunterricht sich auf die Motivations,- Neugier,- sowie Schwierigkeitswahrnehmung der Lernenden im universitären Bereich positiv auswirkt.

TEIL II

2. LITERATUR

In diesem Teil der Arbeit werden theoretische Informationen über die Thematik dieser Studie gegeben. Dies impliziert die Sprachbildung in fachorientierten Fächern sowie unterschiedliche Sprachvarietäten, CLIL / CLILiG, Scaffoldingverfahren und die Textlinguistik als Ausgangspunkt dieser Studie.

2.1. Zur Thematik dieser Studie: Sprachbildung in fachorientierten Fächern

‘Die Sprachbildung in fachorientierten Fächern’ ist ein bildungspolitisches Konzept, das in den vergangenen Jahren von vielen Akteuren vorangetrieben wird. Die Zielgruppe sind dabei vor allem Kinder und Jugendliche aus Migrationsfamilien, die aufgrund mangelnder sprachlicher Kompetenzen im deutschen Bildungssystem benachteiligt sind (vgl. Röhner & Hövelbrinks, 2013). Denn der Lernerfolg hängt stark davon ab, wie gut Lernende die Schul- bzw. Bildungssprache beherrschen. Fehlende sprachliche Kompetenzen führen dazu, dass Lernende sich in fachorientierten Fächern nicht zurecht finden und die von ihnen erwartete Leistung nicht erbringen können. Daher sollte die Förderung der sprachlichen Kompetenzen in fachorientierten Fächern als eine grundlegende Aufgabe der Schule aufgefasst werden (vgl. Beese, Benholz, Chlosta, Gürsoy, Hinrichs, Niederhaus & Oleschko, 2018).

Die Möglichkeit des Transferiens dieser Thematik bleibt jedoch nicht nur mit dem deutschen bildungspolitischen Konzept begrenzt. Auch die gegenwärtige Auffassung von Mehrsprachigkeit impliziert neben dem Beherrschen mehrerer Fremdsprachen den adäquaten Gebrauch von unterschiedlichen Fachsprachen und sieht als Ergebnis der stets voranschreitenden Internationalisierung und Globalisierung die Verknüpfung von Sprachen und Inhalten als dringend (vgl.

Haataja & Wicke, 2015). In diesem Kontext kann überall in der Welt beobachtet werden, dass sich unterschiedliche innovative Unterrichtskonzepte entwickeln, um sich verändernden Anforderungen gerecht zu werden. Der CLIL Ansatz, der einen wichtigen Anhaltspunkt dieser Studie darstellt, ist nur eines davon. Die aktuellen Entwicklungen zur Förderung der Bildungssprache geben somit auch einen Impuls zum Nachdenken im DaF-Bereich, was für eine Rolle das Phänomen der Bildungssprache im türkischen Kontext spielt. Kann überhaupt von einer Bildungssprache im türkischen Kontext und im DaF-Bereich gesprochen werden? Wie kann eine grundlegende Fachsprachendidaktik und -methodik entwickelt werden, die Studierende fachsprachlich auf den Beruf vorbereitet? Das sind Fragen, die für die Forscherin besonders vom Interesse sind und im Rahmen dieser Studie beantwortet werden sollen. Auf das Ziel der Förderung der sprachlichen Kompetenzen und den Erwerb der s.gn. Bildungssprache, ist es zunächst sinnvoll, auf diesen Begriff näher einzugehen.

2.1.1. Bildungsprache

Bildungssprache ist ein Begriff, der sich im aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs zu einem Leitvokabel entwickelt hat. Das rasant gestiegene Interesse an Bildungssprache ist einerseits damit zu begründen, dass die Beherrschung bestimmter sprachlicher Formen von Schulen als selbstverständlich vorausgesetzt wird, wobei diese von Schulen jedoch kaum als Lerngegenstand erfasst werden. Andererseits kann festgestellt werden, dass ein zunehmender Teil der Lernenden deutscher wie nicht deutscher Muttersprache die vorausgesetzten Sprachkompetenzen nicht in die Schule mitbringen (vgl. Feilke, 2012).

> "Sie [Lernende]vermischen Alltags- und Fachsprache, suchen nach Begriffen, verfügen über einen begrenzten Wortschatz, geben einsilbige Antworten und vermeiden ganze Sätze. Sie sprechen unstrukturiert, unpräzise und können ihre Sätze nicht zu Ende führen. Sie verwenden fachliche Sprachstrukturen nicht korrekt, sprechen und hören lehrerzentriert, wenden Vermeidungs- und Ausweichsstrategien an, vermeiden zusammenhängendes diskursives Sprechen und haben Schwierigkeiten beim Lesen von Fachtexten" (Leisen, 2010, 11 f.).

Die Tatsache, dass die fachlichen Kompetenzen und Leistungen der Lernenden ausschließlich durch ihre sprachlichen Kompetenzen bewertet werden

können, führt zu dem Bewusstsein, die akademische bzw. schulische Sprache als einen zentralen Gegenstand und Medium von Bildung zu betrachten. Zwar zeigen die Studien deutlich, dass die Kenntnis der Unterrichtsprache, sich als Lesefähigkeit relevant für Leistungsfähigkeiten erweist, aber die sprachlichen Fähigkeiten, die die schulischen Leistungsfähigkeiten erhöhen, zielen nicht auf die Sprachfähigkeit allgemein, sondern auf einen bestimmten Ausschnitt dieser Fähigkeit: Ein Sprachregister, dem vor allem im Kontext der formalen Bildung eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Gogolin & Duarte, 2016). Cummins (2000) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen den allgemeinsprachlichen Kompetenzen (BISC)[6], die bei den meisten Migranten bzw. Deutsch als Zweitsprache-Lernern bereits vorhanden sind, und den bildungssprachlichen Kompetenzen (CALP)[7], die mit dem schulischen Erfolg der Lernenden in einem engen Zusammenhang stehen. Die BISC-Fähigkeiten zielen auf allgemeine Sprechfähigkeiten, die aus dem Elternhaus oder der Vorerziehung mitgebracht werden. Es geht dabei um die Kommunikation über allgemeine Themen, Teilnahme an Gesprächen etc. CALP hingegen beinhaltet die Fähigkeiten, die die Bildungssprache auszeichnet. Es wird eine spezifische Sprache verwendet, die dem Schriftlichen als dem Mündlichen nahe liegt: Ein Sprachregister, der die sprachlichen Formate und Prodezuren einer Texthandlung wie Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern etc. umfasst, wie die im schulischen und akademischen Bereich vorzufinden sind (ebd. Feilke, 2012). Nach Ahrenholz (2010) ist die Bildungssprache eine Zusammensetzung aus sprachlichen Aspekten wie Fachsprache, symbolische Sprache, Unterrichtsprache und Bildsprache. Die Bildungssprache weist demzufolge eine komplexe Natur auf, die die Verwendung bestimmter fachspezifischer Terminologie, grammatischer Mittel voraussetzt, um die Teilnahme der Lernenden am akademischen Diskurs zu ermöglichen.

Bisher wurde von Schulen erwartet, dass die Entwicklung dieser Sprache sich von selbst und nebenbei vollzieht. Die Studien zeigen jedoch, dass nicht nur die Gruppe der Deutsch-als-Zweitsprache-Lerner, sondern auch deutsche Muttersprachler zum Teil unzureichenden Zugang zur Bildungsprache haben (vgl.

[6] Basic Interpersonal Cummunicative Skills
[7] Cognitive Academic Language Profiency

Pöhlmann-Lang, 2015). Dies bringt gewisse bildungspolitische Maßnahmen mit sich, die auf die Förderung der Bildungsprache bzw. die Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen im Schulsytem hinzielen. Im Hinblick auf dieses Ziel forderte EUCIM-TE–Konsortium[8] in den Jahren 2008-2010 ein Curriculum zur inklusiven bildungsprachlichen Beschulung, die deutsche Muttersprachler auch miteinbezieht. Dabei handelt es sich um IALT, die Abkürzung für *Inclusive Academic Language Teaching* im *Englischen* und als "durchgängige Sprachförderung in der Bildungssprache" im Deutschen bekannt (vgl. Gogolin, 2006). Bei diesem FörMig[9] Modellprogramm (2004-2009) wurde v.a. versucht, die Entwicklung der bildungssprachlicher Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu fördern (EICIM-TE, 2010).

Auf den Punkt gebracht kann also "durchgängige Sprachbildung" als eine Unterrichtsform bezeichnet werden, die die bildungsprachlichen Kompetenzen der Lernenden fördert und den Zugang zur Bildungssprache eröffnet. Die Sprache wird damit als Medium des Lehrens und Lernens in den Mittelpunkt gestellt.

Im türkischen Kontext kann konstatiert werden, dass der Begriff Bildungsprache lediglich als Unterrichtsprache verstanden wird. Sie taucht lediglich im Kontext des Fremdsprachenunterrichts oder eher mit dem Problem der Fremdsprachenproblematik auf und liegt damit weit hinter dem Standpunkt der aktuellen europäischen Diskussion zurück. Im Mittelpunkt der Kontroverse geht es immer noch um die Frage, in welcher Sprache der Unterricht durchgeführt werden soll, wie Fremdsprachendidaktik- und methodik im primären, sekundären und universitären Bereich erfolgen soll und die vorhandenen Probleme bezüglich des Fremdsprachenlernens bewältigt werden können (vgl. Çelebi, 2006). Dabei wird immer wieder betont, dass CLIL Unterricht, in diesem Zusammenhang der

[8] EICIM-TE: European Core Curriculum For Inclusive Academic Language Teaching. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW) (2010). Online verfügbar unter: http://www.eucim-te.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf
(Letzter Abruf: 29.03.2021).

[9] FörMig: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bund-Länder-Projekt2004-2009. Online verfügbar unter: http://www.foermig-berlin.de/) (Letzter Abruf: 03.02.2021).

Unterricht in der Fremdsprache, im türkischen Bildungssytem gescheitert hat. Dies wird resümierend mit folgenden Argumenten begründet (vgl. Köksay, 2000; Tosun, 2006):

- Türkei ist politisch, geopolitisch und ökonomisch mit europäischen Ländern nicht vergleichbar. Die Anzahl der Lernenden mit Migrationshintergrund (Türkisch als Zweit-Sprache Lerner) ist geringer und kann somit mit anderen europäischen Ländern überhaupt nicht verglichen werden. Von daher kann die Mehrsprachigkeits- und Nachbarstaatskonzepte, denen die europäische Bildungspolitik zugrunde liegt, in der Türkei nicht Geltung finden.
- Türkisch kann mit anderen Sprachen nicht verglichen werden. Sie gehört zu der altaischen Sprachfamilie und unterscheidet sich somit auf sprachlicher und linguistischer Ebene von anderen Sprachen, was das Erlernen der Fremdsprache beschwert. Sprachen, die zurselben Sprachfamilie gehören, sind nachweislich leichter erlernbar. Die Implementierung des CLIL- Unterrichts ist daher didaktisch und methodisch auch schwer umsetzbar.
- Als eine weitere kritische Argumentation wird angeführt, dass die Türkei ein unabhängiger Staat ist und keine Kolonie ist. Es gibt keinen unabhängigen Staat in der Welt, deren Bildungssprache eine Fremdsprache ist.
- Es wird in diesem Kontext auch auf die Bedeutung der Muttersprache hingewiesen. Die Muttersprache reflektiert die eigene Kultur und spielt bei der Entstehung der eigenen Identität, Persönlichkeit, Ideologie und Verhaltensweise eine entscheidende Rolle. Eine Fremdsprache obligatorisch als die Bildungssprache[10] einzuführen, kann zur Verfremdung gegenüber der eigenen oder fremden Kultur führen, was Identitätsprobleme mit sich bringt.
- Die unterschiedlichen historischen Erfahrungen zum CLIL Unterricht im sekundären Bereich zeigen, dass dieser Ansatz in der Türkei zu unterschiedlichen Problemen geführt hat. Dies wird am Beispiel der privaten Gymnasien konkretisiert.

[10] In dem türkischen Kontext wird Bildungssprache lediglich als "Unterrichtsprache" verstanden. Also die Sprache, in der der Unterricht bzw. Fachunterricht stattfindet. Dabei wird auf die Begriffe wie Fachsprache, akademische Sprache, akademische Interaktionsfähigkeit etc. nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt.

In privaten Gymnasien[11] wurden beispielweise naturwissenschaftliche Fächer in Englisch unterrichtet. Da die SchülerInnen die naturwissenschaflichen Terminologien in der Fremdsprache gelernt hatten, hatten sie in den Universitätsaufnahmeprüfungen Probleme, mit der entsprechenden türkischen Terminogie zurechtzukommen.

- Des Weiteren wurde oftmalig berichtet, dass die Lehrerkompetenzen der türkischen Lehrkräfte kaum ausreichen, um die naturwissenschaftlichen Fächer in der Fremdsprache zu unterrichten. Es wurden zwar einige Fortbildungskonzepte gestartet, aber die erwarteten Ergebnisse konnten nicht erzielt werden.
- Abgesehen von einigen prestig renommierten Universitäten, in denen die Bildungssprache eine Fremdsprache ist, ist die Qualifikation der beruflichen Ausbildung nicht ausreichend und mit der beruflichen Ausbildung in der Muttersprache kaum vergleichbar. Dies wird vor allem mit unzureichenden Lehrerkompetenzen als auch auch mit fehlenden sprachlichen Kompetenzen der Studierenden begründet.

Es lässt sich zusammenfassend sagen, dass sich in der Türkei aufgrund oben ausgeführter Faktoren zwar eine negative Tendenz zur Bildungssprache in der Fremdsprache, also zum CLIL, herausgebildet hat, wobei dem Fremdsprachenlernen dennoch ein wichtiger Stellenwert beigemessen wird. Die sprachpolitischen Entwicklungen und Reformen, die sich im Kontext der Mehrsprachigkeit entfaltet haben, sind ein definitiver Beweis dafür (vgl. M.E.B Talim Terbiye Kurulu).[12] Inzwischen findet die Annahme breite Akzeptanz, dass das Lehren und Erlernen der Fremsprachen unter bewusstem Einbezug vorhandener Sprachkentnisse und Sprachlernerfahrungen (Muttersprache und erste Fremdsprache) effizienter und effektiver gestaltet werden kann (vgl. Neuner, 2009; İşigüzel, 2012). Dementsprechend zeigen die aktuellen Untersuchungen bezüglich der Relation der Muttersprachenkentnisse und dem Fremdsprachenerfolg deutlich, dass es zwischen dem Niveau der Muttersprachenkentnisse und dem Fremdsprachenerfolg der

[11] Darunter auch Colleges (türkisch: Kolej)
[12] Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2013). İlkokullar ve Ortaokullar Almanca Dersi Programı. Online verfügbar unter: http://mufredat.meb.gov.tr/Arama.aspx?q=ALMANCA http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/424.pdf (Letzter Abruf: 29.03.2021).

StudentInnen eine signifikante Korrelation besteht (vgl. Çiçek & Bağçeci, 2013). Wenn somit die Muttersprache und der Muttersprachenunterricht in jeder Hinsicht für das Fremdsprachenlernen relevant sind und eine Voraussetzung darstellen, wirft dies unmittelbar die Frage auf, nach welchen Kriterien der muttersprachliche Unterricht in der Türkei didaktisiert wird und ob Studierende überhaupt in der Türkei über genügend muttersprachliche Kompetenzen verfügen, um eine Fremdsprache erfolgreich erlernen zu können. Hinsichtlich der Bildungssprache im türkischen Kontext, wie eingangs erwähnt, wurde festgestellt, dass dieser nur im Rahmen des CLIL Unterrichts diskutiert wird.

Der Begriff "akademische Sprache" im Sinne von "Bildungsprache und bildungssprachliche Merkmale nach europäischem Konzept" taucht dagegen lediglich im Bereich des Türkischen als Fremdsprache auf. Dabei geht es primär um die Bedürfnisse der internationalen Studierenden und Hochschulabsolventen in der akademischen türkischen Sprache und die problematischen Aspekte, mit denen Studierende bei der Verwendung dieser Sprache konfrontiert werden (vgl. Demir, 2017)[13]. Ferner kann man dem Begriff "akademische Sprache" im Kontext der Vorschulerziehung begegen. Es wird dabei die Ansicht vertreten, dass kreatives Denken sowie sprachliche und akademische Fähigkeiten, die mit kognitiven Fähigkeiten in einem engen Zusammenhang stehen, für das weitere akademische Leben der Kinder eine herausragende Rolle spielen. Von dieser Annahme ausgehend wird der Frage nachgegangen, inwiefern gezielte qualifizierte Förderprogramme sich auf die kognitiven Fähigkeiten der Kinder auswirken. Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass kognitive Fähigkeiten unterstützende Förderprogramme sich durchaus effektiv erwiesen haben und positiv auf die kognitiven Fähigkeiten der Kinder auswirken (vgl. Kızıltepe, Yaşar & Uyanık, 2017).

Darüber hinaus sollte auch betont werden, dass bisher im türkischen Kontext nur ungenügend geprüft wurde, inwieweit zwischen dem akademischen Erfolg und

[13] Demir, D. (2017). Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları. Yayımlanmış Doktora Tezi, Haceteppe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara, IN. Online verfügbar unter: http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/5246/Uluslararas%C4%B1%20%C3%96%C4%9Frencilerin%20Akademik%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C4%B0htiya%C3%A7lar%C4%B1.pdf?sequence=1&isAllowed=n (Letzter Abruf: 20.06.2020).

den sprachlichen Kompetenzen der Lernenden ein Zusammenhang besteht oder ob Lernende im primären, sekundären Bereich überhaupt genügend Zugang zur akademischen Sprache haben. Weiterhin wurde auch festgestellt, dass im primären und sekundären Bereich der türkischen Bildungseinrichtungen der Relation zwischen dem akademischen Erfolg und den muttersprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen als eine vorhandene Problematik kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Ağaçsapan, 2015). Was würde dies für das gesamte Bildungssystem bedeuten, wenn die "Bildungssprache" in der Türkei im Kontext der Muttersprache als eine "akademische Sprache" oder "eine akademische Interaktionaktionsfähigkeit" als Ziel aufgenommen werden sollte, über die Lernende unbedingt verfügen sollten, um sowohl am akademischen Diskurs erfolgreich teilnehmen als auch eine Fremdsprache erfolgreich lernen zu können. Das sind Aspekte, die in dieser Arbeit zwar nicht beantwortet werden können, aber dennoch einen Anlass zum Nachdenken geben, da sie das Fremdsprachenlernen auf eine direkte Weise beeinflussen.

Um wieder zum Thema zurückzukommen, wird im folgenden Teil zunächst den bildungssprachlichen Merkmalen der deutschen Sprache Platz eingeräumt. Danach werden die Umsetzungsmöglichkeiten der durchgängigen Sprachbildung des "CLIL / CLILiG, sprachsensiblen Unterrichts und Scaffolding geschildert.

2.1.2. Bildungssprachliche Merkmale der deutschen Sprache

Die intensive Auseinandersetzung mit der Bildungsprache in den letzten Jahren hat dazu geführt, dass die Zahl empirischer Untersuchungen gestiegen ist, in denen die Beziehung von bildungssprachlichen Anforderungen von Aufgaben aus Kompetenztestungen und die Bearbeitung dieser Aufgaben durch Schülerinnen und Schüler untersucht wird (vgl. Berendes, Weinert, Heppt & Stanat, 2013). Unter Anderem werden auch bildungssprachliche Merkmale von deutschsprachigen Texten untersucht. So benannten Gogolin und Saalmann (2007) im Rahmen ihrer Forschungen bei FörMig verschiedene Indikatoren, die für die Bildungssprache relevant sind. Darunter werden "Passivkonstruktionen, den vermehrten Gebrauch des Konjunktivs, Nominalisierungen, Konstruktionen mit "lassen", unpersönliche Ausdrücke und Komplexe Komposita" als typische Elemente der Bildungsprache

angeführt. Wieder nach Gogolin und Lange (2011), Berendes u. a. (2013) ist die Bildungssprache auf lexikalischer Ebene durch den häufigen Einsatz von folgenden Elementen gekennzeichnet:

- von Funktionsverbgefügen

eines fach-bzw. inhaltsspezisches Wortschatzes

- von Fremdwörtern

Auf grammatischer Ebene ist der häufige Einsatz von folgenden Elemenden zu beobachten:

- von Nominalisierungen
- von Komplexer Nominal oder Präpositionalphrasen
- Von Komposita und Ableitungen
- Von unpersönlichen Konstruktionen (Passivformen, Konstruktionen mit "man" und "lassen"
- Präfixverben
- Von Konjunktivformen
- Syntaktisch komplexe Satzkonstruktionen (Bsp. Partizipialkonstruktionen)

Die folgende Tabelle 1 zeigt die sprachlichen Merkmale der Bildungssprache auf lexikalischer und syntaktischer Ebene. In der linken Spalte sieht man die Quellen, die chronologisch aufsteigend gelistet sind. In der rechten Spalte sieht man der Reihe nach die lexikalische Ebene und syntaktische Ebene der Bildungssprache. Die Angaben zu sprachlichen und syntaktischen Merkmalen stammen von unterschiedlichen Linguisten, die sich mit dem Thema der Bildungssprache intensiv auseinandergesetzt haben. Bei der Auswahl der Quellen wurde außerdem darauf geachtet, dass auch aktuelle Quellen (insgesamt drei Quellen ab das Jahr 2000) miteinbezogen wurden. Diese Quellen wurden zunächst selektiv gelesen. Dann wurden die charakteristischen Merkmale zu lexikalischen und syntaktischen Merkmalen zur Bildungssprache auf lexikalischer und syntaktischer Ebene abstrahiert. Abschließend wurden diese Merkmale in einer tabellarischen Darstellung synthesiert. Die folgende Tabelle 1 ergibt sich aus dieser Synthese:

Tab. 1: Sprachliche Merkmale der Bildungsprache auf lexikalischer und syntaktischer Ebene

Quelle	Lexikalische Ebene	Syntaktische Ebene
Chafe (1982; 1985)	• Nominalisierungen	• Präpositionalphrasen • Passivstrukturen • Partizipien • Adjektivattribute
Biber (1991)	• Nominalisierungen • Verben mit unbelebtem Agens • (abstrakte) Fachbegriffe • Komposita • Adverbien	• Nominalstil • Präpositionalphrasen • Koordinierende Konjunktionen • Nebensatzkonstruktionen • Konjunktiv I und II • Modalverben • Passiv • Partizipialergänzungen • Adjektivattribute • Imperativ/Infinitiv
Bailey et al. (2004)	• Nicht spezifische akademische Begriffe • spezifiche akademische Begriffe • Nominalisierungen • Nebensatzkonnektoren	• Hypotaxen • Einfache Hauptsatze • Parataxen • Passiv • Attribute • Prapositionalphrasen • Nominalphrasen • Partizipialkonstruktionen
Heppt et al (2015)	• Fachunspezifisches bildungssprachliches Vokabular • inhaltsspezifisches bildungssprachliches Vokabular • Komposita • Verben mit nicht abtrennbaren und abtrennbaren Präfixen • Drei- und mehrsilbige Wörter	• Einfache Sätze • Subordinierdende Sätze • Koordinierende Sätze • Passivformen • Konjunktiv • Nominalphrasen • Präpositionalphrasen • Mittlere Satzlänge
Gogolin & Duarte (2016)	• nichtfachliche Fremdwörter • differenzierende und abstrahierende Ausdrücke • Fachvokabular • Nominale Zusammensetzungen • Präfix-/Suffixverben • unpersönliche Ausdrücke, selten verwendete Wörter, Präfix-/Suffixadjektive, Abkürzungen und Akronyme, anaphorische und kataphoriche Referenten, viele und seltener verwendeter Strukturwörter, Attribution durch Adjektive, Verwendung von Operatoren	• Satzgefüge • Passiv o. Passiversatzformen • Konjunktiv • Nominalisierungen • Tempus, Junktionen, Pro-Formen, Funktionsverb-gefüge

Wie die Tabelle 1 zeigt, sind bei den charakteristischen Merkmalen der Bildungsprache Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Forschungen festzustellen: So kann beispielsweise sowohl bei Chafe (1982; 1985) und Biber (1991) als eine Gemeinsamkeit konstatiert werden, dass auf lexikalischer Ebene Nominalisierungen und auf syntaktischer Ebene Präpositionalphasen in den Vordergrund treten. Mit zunehmendem Jahr jedoch, also bei aktuelleren Quellen sind auch andere spezifische Aspekte mit unterschiedlichen Formulierungen wie "akademische Begriffe, Fachvokabular, Präfix-/Suffixverben etc." in der Bildungssprache sichtbar. Es sollte jedoch dabei beachtet werden, dass die Bildungsprache in den verschiedenen Fächern sich durch ihre spezifischen Anforderungen und ihrer spezifischen Fachsprache differenzieren kann. Es ist daher verständlich, dass bezüglich der Merkmale der Bildungsprache über keine einheitliche Darstellung gesprochen werden, da viele situations- und kontextabhängige Faktoren bei der Verwendung dieser Sprache zusammenwirken können (vgl. Stahns, 2016). Insgesamt kann jedoch bezüglich der Tabelle 1 die Aussage getroffen werden, dass die lexikalische Ebene überwiegend von Nominalisierungen, Adverbien sowie von Fachbegriffen dominiert wird. Auf der syntaktischen Ebene werden Indikatoren wie Präpositionalkonstruktionen, Partizipialkonstruktionen, das Passiv sowie Nebensatzkonstruktionen überwiegend vertreten. Darüber hinaus sollte auch akzentuiert werden, dass die Forschung zu Merkmalen von Bildungssprache sich recht in den Anfängen befindet. Es liegen dennoch einige empirische Ergebnisse vor, die eine linguistische Beschreibung in den folgenden drei Gruppen ermöglichen (vgl. Gogolin & Lange, 2011):

1. Diskursive Merkmale:
    - Festlegung von Sprecherrollen (Wer spricht wann?)
    - Monologische Formen (Vortrag, Referat, Aufsatz usw.)
    - Fachgruppenspezifische Textsorten (Eröterung, Protokoll)
    - Stilistische Konventionen (Textlänge, logische Gliderung)
2. Lexikalisch-semantische Merkmale
    - Abstrahierende, differenzierende Ausdrücke (Mathe: vervielfachen, die Differenz bilden etc.)

- Präfixverben (erheben, erhitzen etc.)
- Nominale Zusammensetzungen bzw. Komposita (Wirtsschaftsausschuss)
- Fachbegriffe (Substantiv, Adjektiv)

3. Syntaktische Merkmale
    - Kohäsion (Textzusammenhang)
    - Satzgefügen (Konjunktionalsätze, Relativsätze, Infinitivsätze etc.)
    - Unpersönliche Konstruktionen (man-Sätze, Passivsätze)
    - Funktionsverbgefügen (Bsp. einer Prüfung unterziehen)
    - Umfängliche Attribute (Bsp. die sich daraus ergebende Schlussfolgerung)

Um die oben aufgeführten Merkmale im Rahmen des DaF-Bereiches konkretisieren und die damit verbundenen Schwierigkeiten nachvollziehen zu können, wird im Folgenden versucht, diese Merkmale mit Operatoren und Aufgabenstellungen tabellarisch darzustellen. Da es sich in dieser Studie um den DaF-Bereich handelt, ist es sinnvoll, Beispiele für Aufgaben bzw. Sprachhandlungen aufzuzeigen, wie sie im DaF-Bereich, darunter auch am DaF-Lehramtstudiengang typischerweise auftreten können. Bei den Tabellen 2-6 handelt es sich dementsprechend um repräsentative Beispiele an bildungssprachlichen Elementen im DaF-Bereich. Dafür werden zunächst Operatoren / Aufgaben (1-6) bestimmt, die im DaF-Bereich auftreten können. Jede Aufgabe wird mit der Kategorie A kennzeichnet und mit einer seperaten Tabelle (2-7) dargestellt:

Tab. 2: Kategorie A / Aufgabe1: Inhalt wiedergeben

Tab. 3: Aufgabe 2: Bilder beschreiben

Tab. 4: Aufgabe 3: Texte untersuchen

Tab. 5: Aufgabe 4: Personen beschreiben

Tab. 6: Aufgabe 5: Gedichte untersuchen

Tab. 7. Aufgabe 6: etwas präsentieren

Die Aufgaben (1-6) werden nach den folgenden Kategorien (B-I) untersucht, die in der linken Spalte der jeweiligen Tabelle aufgezeichnet werden. Dabei erscheint

es sinnvoll, **Alltagsprache im DaF**[14] (Kategorie: E) einzubeziehen, um die Problemfelder des Übergangs von der Unterrichtssprache zur Bildungssprache im DaF-Bereich nachfolgend festlegen zu können. Die Kategorien (B-I) beinhalten folgende Aspekte:

B: Funktion der Aufgabe: Dabei geht es um das übergeordnete Ziel der jeweiligen Aufgabe. Das kann beispielsweise Lesen und Schreiben sein.

C: Didaktisches Ziel: Diese Kategorie steht mit der Kategorie B in einem engen Zusammenhang. Dabei geht es um die präzisere Formulierung des übergeordneten Zieles im Unterricht.

D: Form der Sprache / Medialität u. Konzeptionalität: In der Medialiät geht es um die Art und Weise, wie die Sprache realisiert wird. Dies kann mündlich (gesprochen) oder schriftlich (geschrieben) sein. In der Konzeptionalität wird zwischen konzeptionell mündlich und schriftlich unterschieden.[15]

E: Alltagsprache im DaF: Beispiele für die "Alltagssprache im DaF" basieren auf den Beobachtungen am DaF-Lehramtstudiengang der Trakya Universität.

F: Bildungssprache: Dabei geht es um die fachsprachlich korrekte Formulierung der jeweiligen Aufgabe. Es sollte jedoch nochmals betont werden, dass bildungssprachliche Elemente in ihren eigenen Kontext eingebettet sind und daher in ihren sprachlichen Merkmalen und ihrem Aufbau je nach Fach variiren können. Es wird daher versucht, diese aus der Sicht des DaF-Bereiches zu präzisieren.

---

[14] Mit Alltagsprache im DaF wird in diesem Zusammenhang die Sprache gemeint, die im Unterricht typischerweise verwendet wird. Diese Sprache kann auch als BISC im DaF verstanden werden. Aber es wird bevorzugt, einen deutschen Begriff in die Literatur einzuführen. Beispiele für die "Alltagssprache im DaF" basieren auf den Beobachtungen am DaF-Lehramtstudiengang der Trakya Universität.

[15] Bei der Bestimmung der Kategorie D wird von der Einheit DLL 16 profitiert, bei der diese Begriffe folgendermaßen erklärt werden:
Konzeptionell mündlich: "Eine Kommunikation, deren Konzept bzw. deren Ausdrucksweise der mündlichen Kommunikation entspricht. Die konzeptionell mündliche Kommunikation wird weniger dezidiert geplant und ist stark von der jeweiligen Kommunikationssituation beeinflusst. Dies betrifft auch schriftliche Kommunikationsformen, wie z.B. Chat oder eine SMS" (Beese, Benhold u.a., 2018: 172).
Konzeptionell schriftlich: "Eine Kommunikation, deren Konzept bzw. deren Ausdrucksweise der schriftlichen Kommunikation entspricht. Dies betrifft auch mündliche Kommunikationsformen" (ebd: 172).

G: Lexikalische Ebene: Dabei werden typische bildungssprachliche Formulierungen wie Fachbegriffe, differenzierte oder abstrahierte Ausdrücke, Oberbegriffe etc. untersucht.

H: Syntaktische Ebene: Diese Ebene bezieht sich auf Satzarten sowie Satzformen.

I: Typische weitere Elemente: Dabei geht es um für die jeweilige Aufgabe typische Auffälligkeiten außerhalb der aufgeführten Kategorien. Bsp. Kürze, Präzision texttypische Merkmale etc.

Die folgende Tabelle 2 zeigt die bildungssprachlichen Elemente der Aufgabe 1 (Inhalt widergeben):

Tab. 2: Untersuchung der bildungssprachlichen Elemente im DaF-Bereich bezüglich der Aufgabe 1: Inhalt wiedergeben

KATEGORIE	**Aufgabe 1:**	
A	**Inhalt widergeben**	
B	Funktion der Aufgabe:	Lesen, Schreiben und Sprechen
C	Didaktisches Ziel	Berichten, mitteilen, informieren über einen Text, der im Unterricht oder außerhalb des Unterrichts gelesen wurde.
D	Form der Sprache / Medialität u. Konzeptionalität	medial mündlich oder schriftlich / konzeptionell schriftlich
E	Alltagssprache im DaF	Thema ist ... ein Junge. Er hat eine Freundin. Er ist... Es geht um Freundschaft.
F	Bildungssprache	In der Erzählung von ... geht es um die Freundschaft zweier Jungen, eines Juden und einem Deutschen, im Dritten Reich und die daraus entstehenden Probleme.
G	Lexikalische Ebene	Verknüpfungswörter bzw. Konnektive / Konjunktionen als Kohäsionsmittel, auf der Ebene der Textoberfläche eigene Oberbegriffe, die den Text gezielt auf den Punkt bringen. Bsp. Freundschaft, Konflikt etc.
H	Syntaktische Ebene	Einfacher Satz, Subordinierender Satz Im weiteren Verlauf des Textes sollten gedankliche Zusammenhänge deutlich gemacht werden durch entsprechende Konjunktionen weil, obwohl, daraus folgt etc. Tempus: Präsens
I	Typische weitere Elemente	Kurz, präzise, objektiv

Die folgende Tabelle 3 zeigt die bildungssprachlichen Elemente der Aufgabe 2 (Bilder beschreiben):

Tab. 3: Untersuchung der bildungssprachlichen Elemente im DaF-Bereich bezüglich der Aufgabe 2: Bilder beschreiben

KATEGORIE	**Aufgabe 2:**	
A	**Bilder beschreiben**	
B	Funktion der Aufgabe	Sprechen und Schreiben
C	Didaktisches Ziel	Umschreiben, bildliche Darstellung in Sprache umsetzen, einen Gesamteindruck über ein Bild geben, -Kann als Grundlage für eine Diskussion oder auch als Einstieg zu einem bestimmten Thema verwendet werden, -sich kritisch mit einem Bild auseinandersetzen (Diskursfähigkeit) -Kann auch im Kontext von Deutsche Literatur, Geschichte, Reise, Freizeit etc. als Mittel zum Zweck eingesetzt werden.
D	Form der Sprache	medial mündlich / konzeptionell schriftlich
E	Alltagssprache im DaF	Ich sehe in Bild Meer. Menschen sind da. Bewegung da. Vielleicht möchten sie ...
F	Bildungssprache	Auf dem Bild sieht man eine Landschaft am Meer in der friedlichen Umgebung. Der Vordergrund, der etwa ein Viertel des Bildes einnimmt, wird von einer felsigen Küstenlandschaft bestimmt. Dahinter sieht man ...
G	Lexikalische Ebene	Es werden exakte Formulierungen für räumliche Verhältnisse (Vordergrund, Hintergrund etc.) und Farbadjektive verwendet.
H	Syntaktische Ebene	Um Übergänge deutlich zu machen viele Formulierungen in Nebensätzen, v.a. Relativsätze Tempus: Präsens Verwendung von Konjunktiv II
I	Typische weitere Elemente	Da es um den eigenen Eindruck geht, können nicht eindeuitg erkennbare Beobachtungen mit Konjunktiv II (Bsp. Es könnte, hier scheint, als ob...etc.) verwendet werden.

Die folgende Tabelle 4 zeigt die bildungssprachlichen Elemente der Aufgabe 3 (Texte untersuchen):

Tab. 4: Untersuchung der bildungssprachlichen Elemente im DaF-Bereich bezüglich der Aufgabe 3: Texte untersuchen

KATEGORIE	**Aufgabe 3:**	
A	**Texte untersuchen**	
B	Funktion der Aufgabe	Lesen und Schreiben
C	Didaktisches Ziel	Mitteilung erfassen je nach Leseziel, Beantwortung bestimmter Fragen zum Text Üben von Lesestrategien etc. Erweiterung der Textkompetenz / Textsortenkompetenz
D	Form der Sprache:	medial mündlich / konzeptionell schriftlich
E	Alltagssprache im DaF	Es ist ein Text..ein Brief. Der Junge schrieb einen Brief an eine Freundin im Ausland.
F	Bildungssprache	In dem Text handelt es sich um einen Gebrauchstext (ein persönlicher Brief). Er ist an x gerichtet. Es geht inhaltlich um ... Der Text ist ... aufgebaut. Als sprachliche Mittel werden ... eingesetzt.
G	Lexikalische Ebene	Auffällige Textstellen wie wiederholende Wörter, Oberbegriffe, Fachbegriffe, abstrahierende und differeinzierende Ausdrücke etc.
H	Syntaktische Ebene	Variiert sich je nach Textsorte
I	Typische weitere Elemente	Es kann keine allgemeine Aussage getroffen werden, da die Untersuchung von Texten eng mit den Fragen verbunden sind, die an den Text gerichtet werden. Bei der Untersuchung von Texten ist es dennoch sinnvoll, Arbeitsschritte im voraus in Phasen feszulegen und planvoll vorzugehen. Beispielweise könngen die Phasen folgendermaßen eingeteilt werden: 1. Gründliches Lesen (je nach Leseziel oder Fragestellung, Feststellen der Textsorte, Textssortenklassifikation, Darauf richtet sich die Analysemethode 2. Sprachliche Analyse: Aufällige stellen, Oberbegriffe, wiederholende Wörter unterstreichen, Markierungen inhaltlicher und sprachlicher Besonderheiten 3. Klären unbekannter Begriffe etc.

Die folgende Tabelle 5 zeigt die bildungssprachlichen Elemente der Aufgabe 4 (Personen beschreiben):

Tab. 5: Untersuchung der bildungssprachlichen Elemente im DaF-Bereich bezüglich der Aufgabe 4: Personen beschreiben

KATEGORIE	**Aufgabe 4:**	
A	**Personen beschreiben**	
B	Funktion der Aufgabe	Sprechen und Schreiben
C	Didaktisches Ziel	Kann in unterschiedlichen Kontexten des DaF-Bereiches verwendet werden: Personenbeschreibungen kommen im Alltag, in der Literatur sowie in der Schule öfters vor. Sprachlicher Ausdruck (Wortschatz, Adjektive) kann damit trainiert werden.
D	Form der Sprache:	medial mündlich / konzeptionell schriftlich
E	Alltagssprache im DaF	Große Mädchen mit rote Kleid. Sie könnte 16 sein. Sie hat Schuluniform. Sie sieht alt aus. Meiner Meinung, weil sie steht so.
F	Bildungssprache	Das Mädchen ist etwa 16 Jahre alt, von mittelgroßer, schmalgliedriger Gestalt. Die aufrechte und selbstbewusste Haltung lässt sie älter erscheinen, als sie offenkundig ist, denn sie trägt Schuluniform.
G	Lexikalische Ebene	Hilfsverben, Vielfalt an Verben und Adjektiven
H	Syntaktische Ebene	Anaphorische Verweisformen, um Beziehungen zwischen den Merkmalen herzustellen. Zusätzliche Informationen in Relativsätzen
I	Typische weitere Elemente	Personenbeschreibungen können in unterschiedlichen Kontexten mit unterschiedlichen Zielen verbunden sein. Es sollte ein Unterschied zwischen Personenbescheibungen und Charakteristik gemacht werden. Insgesamt sollte eine Personenbeschreibung ein Gesamtbild überliefern. Bei der Beschreibung sollten Übergänge fließend sein.

Die folgende Tabelle 6 zeigt die bildungssprachlichen Elemente der Aufgabe 6 (Gedichte untersuchen):

Tab. 6: Untersuchung der bildungssprachlichen Elemente im DaF-Bereich bezüglich der Aufgabe 5: Gedichte untersuchen

KATEGORIE	**Aufgabe 5:**	
A	**Gedichte untersuchen**	
B	Funktion der Aufgabe	Lesen und Schreiben
C	Didaktisches Ziel	Die deutsche Kultur und Literatur in ihrem Kontext erfassen, interpretieren. Diese Form von Aufgaben kommen v.a. im Fach Deutsche Literatur vor. Bsp. Inwiefern spiegelt das Gedicht eine Situation des Autors und seiner Zeit?
D	Form der Sprache:	medial schriftlich u. mündlich / konzeptionell schriftlich
E	Alltagssprache im DaF	Das Gedicht ist aus dem Mittelalter. Es ist Konflikt zwischen Kirche...
F	Bildungssprache	-Das Gedicht von Autor ... handelt vom Thema... -Das Gedicht erweckt den Eindruck von Freude/ Verzweiflung -Das Gedicht x von y entstand in der Epoche der Romantik und beschreibt die Sehnsucht des lyrischen Ichs nach einer Traumwelt.
G	Lexikalische Ebene	-Adäquate Verwendung von Fachbegriffen: Die inhaltliche Eintwicklung, also der innere Aufbau des Gedichts sowie die sprachliche Gestalt und die Besonderheiten sollten mit exakten Fachbegriffen (Vers, Metrum, Rhythmus, Bilder, Metapher etc.) -Oberbegriffe werden bei Einzelbeobachtungen verwendet
H	Syntaktische Ebene	Beobachtungen miteinander verbinden durch: Subordinierende und koordinierende Sätze
I	Typische weitere Elemente	Bei der Untersuchung von Gedichten ist es sinnvoll, schrittweise vorzugehen. Wie vorgegangen wird, hängt wiederum von den Fragen ab, die an das Gedicht gestellt werden. Typische Vorgehensweise: 1.Mehrmaliges, genaues Lesen 2. Lesenotizen eintragen, Besonderheiten der Gestaltung notieren, unterstreichen, markieren 3. Notizen an den Rand 4. Inhaltliche Zusammenfassung der Strophen an den Rand schreiben -Tempus: Präsens -Stilstistische Behauptungen sollten mit Textstellen unbedingt belegt werden.

Die folgende Tabelle 7 zeigt die bildungssprachlichen Elemente der Aufgabe 7 (Gedichte untersuchen):

Tab. 7: Untersuchung der bildungssprachlichen Elemente im DaF-Bereich bezüglich der Aufgabe 6: präsentieren

KATEGORIE	**Aufgabe 6:**	
A	**Präsentieren**	
B	Funktion der Aufgabe	Sprechen
C	Didaktisches Ziel	-Sprachliche Vermittlung von Wissen, Konsolidierung von Wissen -Kolloboratives Lernen -Projektorientiertes Lernen u. aufgabenorientiertes Lernen, Handlungsorientierung: -Kann in jedem Fach der DaF-Deutschlehrerausbildung effektiv eingesetzt werden. -Für ihr späteres Berufsleben sollten Lehramtskandidaten auch in der Lage sein, einen effizienten gut strukturierten Vortrag zu halten.
D	Form der Sprache:	Medial mündlich / konzeptionell schriftlich
E	Alltagssprache im DaF	Situation: Der Student X soll im Unterricht einen Powerpoint Vortrag über Thema Y halten. Ohne über den Verlauf zu informieren, öffnet er das Powerpoint und liest die langen Slayts der Reihe nach vor. Nach 20 Minuten ist sein Vortrag zu Ende.
F	Bildungssprache	Das Thema meines Vortrags lautet Y. Bevor ich mich zu dem Vortrag zuwende, möchte ich Sie über den Verlauf informieren: Ich habe meinen Vortrag in 5 Teile gegliedert. ..
G	Lexikalische Ebene	-Für das Theme relevante Fachbegriffe -Klar und Präzise -Typische Verben: eingehen, zuwenden, informieren etc.
H	Syntaktische Ebene	-Es gibt typische Redemittel für Vorträge, die geübt werden sollten. -Viele Möglichkeiten an Umformungen
I	Typische weitere Elemente	Bei jeder Präsentation sollte die Gliederung in Einleitung, Hauptteil und Schluss als Strukturprinzip beachtet werden: 1. Einleitung: Begrüßen und Kontaktaufnahme mit dem Publikum. Hinführen zum Thema 2. Hauptteil: Den ersten Punkt am Beginn des ersten Punktes signaliseren -Kurzzusammenfassung 3. Schluss: Ende der Präsentation ankündigen -Ausblick

In der tabellarischen Darstellung (Tab. 2-7) wurde versucht, einige repräsentative Beispiele an bildungssprachlichen Elementen für den DaF-Bereich anzugeben. Dafür wurden der jeweiligen Aufgabe bzw. Sprachhandlung die Kategorien **Funktion, Didaktisches Ziel**, **Form der Sprache**, **Alltagsprache im**

DaF, Bildungssprache, **Syntaktische Ebene** und **weitere typische Elemente** hinzugefügt. Aus diesen Kategorien kann abgeleitet werden, dass bildungssprachliche Elemente je nach Aufgabe bzw. Sprachhandlung selbst im DaF-Bereich prägnante Unterschiede aufweisen. Die bildungssprachlichen Merkmale werden somit durch die Aufgabe bzw. die jeweilige Sprachhandlung bestimmt, die mit einem bestimmten sprachlichen und didaktischen Ziel verbunden sind. Diese müssen bei der Vorbereitung des Unterrichts beachtet werden. Mit anderen Worten, die sprachlichen Übungen sollten dementsprechend vorbereitet werden. Daher können die oben aufgeführten Kategorien in dem praktischen Teil dieser Studie, vor allem bei der Bedarfanalyse des Scaffoldings, als Grundlage verwendet werden.

Was die sprachlichen Voraussetzungsen im DaF-Bereich der Türkei angeht, legen zielentsprechende Beobachtungen den Schluss nahe, dass die überwiegende Mehrheit der Studierenden in der Deutschlehrerausbildung in den oben aufgeführten Kategorien lediglich **die Alltagssprache im DaF**[16] verwenden können. Diese unterscheidet sich prägnant von der "Alltagssprache":

> "Alltagssprache ist die Sprache, die in Diskursen der alltäglichen Lebenspraxis gesprochen und zur unproblematischen Verständigung bei geteiltem Hintergrundwissen jederzeit verwendet werden kann. Sie wird von Kindern als erste oder weitere Sprache durch spezifische Lehr-Lerndiskurse, durch Input/Rezeption und Resonanz des eigenen Sprechens erworben und institutionell ausgebaut. Alltagssprache ist charakteristisch für den Umgang mit vertrauten Personen. Regionale oder soziale Besonderheiten (Jugend; Region, Stadt) bilden Varietäten der Alltagssprache" (Hoffmann, 2019: 1)[17].

Es ist festzuhalten, dass im DaF verwendete Sprache, die wir als Alltagssprache im DaF bezeichnet haben, sich von dieser Definition der Alltagsprache deutlich unterscheidet. Die Mehrheit der Studierenden haben Deutsch als L3 gelernt bzw. befinden sich immer noch im Lernprozess. Somit kann die sprachliche Situation und die sprachlichen Grundvoraussetzungen in der Türkei nicht mit Deutschland oder anderen Ländern verglichen werden. Daher wird diese Sprache

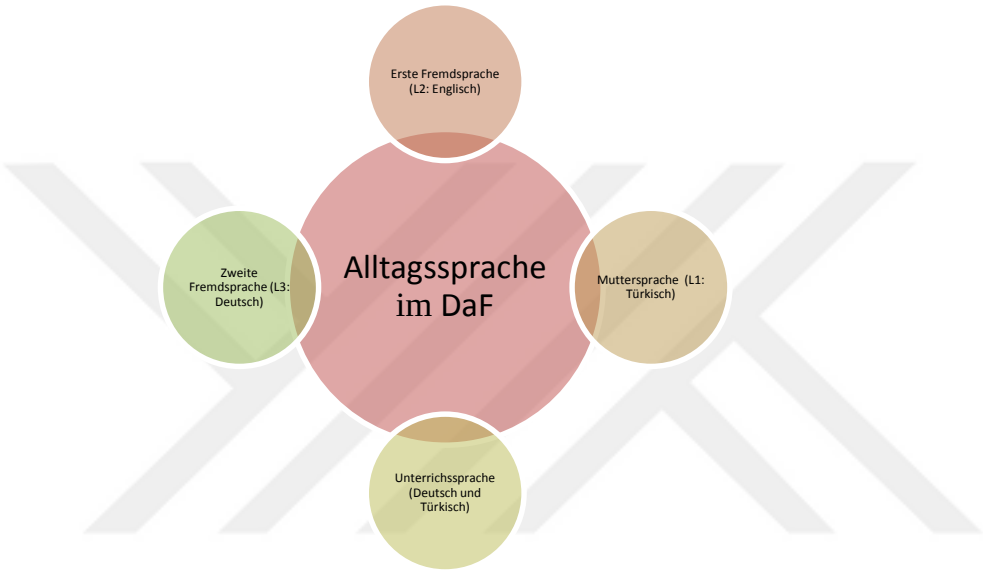
---

[16] Die Alltagssprache, die sich durch besondere Merkmale von der Alltagssprache im deutschen Bildungswesen unterscheidet, wurde von der Forscherin als "Alltagssprache im DaF" bezeichnet.

[17] Hofmann, L. (2019). Alltagssprache. *Sprache im Fach.* München: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Online verfügbar unter*:* *https://epub.ub.uni-muenchen.de/61747/1/Hoffmann_Alltagssprache.pdf*. (Letzter Abruf: 30.03.2021).

von der Forscherin als die **Alltagssprache im DaF** bezeichnet. Alltagssprache im DaF zeichnet sich durch eine Mischung aus **erste Fremdsprache (L2)**, **zweite Fremdsprache (L3), Muttersprache[18] (L1: Türkisch)** und **Unterrichtssprache** aus:

Abb. 1: Alltagssprache im DaF



Wenn man die Abbildung 1 betrachtet, sollte man auch in Erwägung ziehen, dass sprachliche Informationen der Studierenden bezüglich der L1, L2, L3 durchaus Unterschiede aufweisen können. Es sollte daher hinzugefügt werden, dass bei der Erstellung der Abbildung 1 von der sprachlichen Mehrheit der Studierenden des DaF-Lehramtstudiengangs der Trakya Universität in Edirne (Türkei) ausgegangen wurde (vgl. Çelik, 2017). Für den DaF-Bereich in der Türkei kann jedoch generell die Aussage getroffen werden, dass die Mehrheit der Studierenden als Erstsprache (L1) Türkisch erworben, Englisch als erste Fremdsprache (L2) und Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt haben bzw. immer noch im Lernprozess sind. Daher kann die Abbildung 1 für andere DaF-Ableitungen in der Türkei durchaus als

[18]Die intensiven Beobachtungen im DaF-Lehreramtsstudiengang der Trakya Universität zeigen, dass Studierende in Situationen, vor allem im konzeptionell mündlichen / medial mündlichen Bereich Probleme haben, die adäquaten Worte, Ausdrücke zu finden und daher obligatorisch auf die Muttersprache zurückgreifen. Viele Studierende bestehen sogar darauf, "im Kopf" zu übersetzen, bevor sie etwas auf Deutsch zum Ausdruck bringen sollen.

repräsentativ fungieren. Bei der Verwendung der Alltagssprache im DaF gelten generell folgende Aspekte hinsichtlich der Studierenden in der Türkei als eklatant:

- Grammatische Defizite: Die grammatischen Fähigkeiten reichen kaum aus, um die grammatischen Strukturen korrekt und situationsorientiert einzusetzen.
- Wortschatz: Der fehlende Wortschatz stellt ein dringendes Desiderat ein, Es kommt öfters zu Kommunikationsstörungen.
- Fehlende Fachbegriffe / Terminologien
- Textinterne und textexterne Merkmale werden kaum beachtet, was mündlich und schriftlich funktionale Textpruduktion scheitern lässt.
- Beim Mündlichen und Schriftlichen wird Kohäsion kaum beachtet. Der Einsatz von Proformen (Personalpronomen, Konnektoren) erfolgt nicht adäquat. Die Verbindung zwischen den Sätzen bzw. Teiltexten / Paragraphen etc. kann nicht hergestellt werden.

Angesichts der sprachlichen Situation der Studierenden in der Türkei drängt sich nun besonders die Frage auf, wie wir von der Alltagssprache im DaF zur Bildungssprache gelangen oder uns zumindest diesem Bereich annähern können. Dafür sollten folgende Bereiche unter Beachtung der jeweiligen Aufgabe bzw. Sprachhandlung gezielt als Spracharbeit trainiert werden:

1. Lexikalische Ebene: Wortschatz / Fachbegriffe
2. Syntaktische Ebene: Typische Redemittel / grammatische Strukturen, Verwendung der Konnektoren / Subordinierende u. Koordinierende Sätze etc. In diesem Kontext ist es auch sinnvoll, tertiärsprachliche Prinzipien in den Unterricht einzubeziehen (L1, L2, Paralleltexte etc.), um zur Entwicklung des Sprachbewusstseins und der Sprachbewusstheit beitragen zu können. Auf die sprachtypoligischen Unterschiede, Affinitäten zwischen L1, L1 und L3 sollten eingegangen werden.

Aufgrund der oben ausgeführten Situation der Alltagssprache im DaF- Bereich verdient ein weiterer Bereich besondere Aufmerksamkeit, die für diese Studie grundlegend ist:

3.Textlinguistische Ebene: Obgleich um die Diskussion der Bildungsprache auf die Merkmale der Bildungsprache auf der Text- und Diskursebene nicht genügend eingegangen wird, wird auf die Bedeutung der "Kohäsion" (Gogolin & Lange, 2011: 114), den Einsatz von Pro-Formen (Gogolin & Duarte; 2016: 490) hingewiesen. Der Bezeichnung "Kohäsion" kann man in der Literatur im Rahmen der Textlinguistik des Öfteren begegnen. Sie tritt meistens mit der Bezeichnung "Kohärenz" in einem engen Zusammenhang auf. Beide Begriffe gehören bekanntlich zu den sieben Hauptkriterien der Textualität[19], über die ein Text verfügen muss, um überhaupt als Text gelten zu können (vgl. De Beaugrande & Dressler, 1981). Es liegen unterschiedliche Definitionen vor, die diese Begriffe differenzieren. Über eine einheitliche Definition oder Differenzierung kann man meines Erachtens dennoch nicht sprechen. Beispielweise wird Kohäsion von De Beaugrande & Dressler (1981) als "Kontinuität der Vorkommensfälle" bezeichnet, durch die Stabilität des Textes sichergestellt sei. Von Vater (1994) wird sie als "grammatische Relation zwischen Einheiten des Textes aufgefasst, wobei überwiegende satzübergreifende Relationen im Vordergrund stehen. Hartmann (1971) versucht dagegen textsyntaktisch beide Begriffe abzugrenzen, indem er den Text als "ein originäres sprachliches Zeichen" auffasst, das eine Einheit von Ausdrucks- und der Inhaltsseite darstellt. Mit der Kohäsion wird die Ausdrucksseite des Textes, d.h. der äußere Textzusammenhang gemeint, der durch die "Kontinuität der Vorkommensfälle" mittels der textsyntaktischen Vertextungsmittel zustande kommt. Von Gansel & Jürgens (2002) werden Kohäsion und Kohärenz als integrative Bestandteile eines Textes zusammengefasst, indem die Kohäsion als "Verbindung der Wörter in der Textoberfläche und die Kohärenz" als "semantischen Textzusammenhang" aufgefasst wird. Brinker (2014) verzichtet dagegen auf die Differenzierung der beiden Begriffe und spricht stattdessen von "grammatischer und thematischer Kohärenz", die im Grunde dieselbe Funktion erfüllen.[20]

---

[19] Textualitätskriterien: Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Informativität, Situationalität, Intertextualität

[20] In dieser Studie soll überwiegend von der textlinguistische Analyse von Brinker profitiert werden. Daher werden diese Begriffe im Rahmen des zweiten Teils, der Textlinguistik aus einer Sicht ausführlich behandelt. Um unterschiedliche linguistische Perspektiven wahrnehmen zu können, wird in diesem Teil von anderen linguistischen Perspektiven, überwiegend von Nussbaumer (1991) profitiert.

Aus unterschiedlichen Definitionen und Differenzierungen ausgehend kann die Aussage getroffen werden, dass Kohäsion als die "Textoberfläche" und Kohärenz als die "Tiefenstruktur" (inhaltlich und semantisch) aufgefasst werden kann. Um die Tiefenstruktur zu erreichen, müssen wiederum an der Textoberfläche bestimmte Kohäsionsmittel eingesetzt werden. Mit diesen Kohäsionsmitteln an der Textoberfläche kann der inhaltliche Zusammenhang von Texten verstärkt und die Kohärenz gefördert werden. Zu diesen Kohäsionsmittel gehören zusammenfassend (vgl. Nussbaumer, 1991):[21]

1. **Wiederaufnahmen**[22]: Ein bereits eingeführter Lexem wird im Textverlauf wiederaufgenommen. Dieser kann auf unterschiedliche Art und Weise wiederaufgenommen werden:
    - Wiederaufnahme von Wörtern, die sich auf denselben Referenzobjekt[23] beziehen (Wiederholung bzw. Repetition)

    [Bsp. 1]: Ich kannte **die Frau. Die Frau** war krank. **Die Frau** litt an Krebs.

    Obgleich dies meistens in den Texten nicht der Fall ist, kann in besonderen Fällen das Referenzobjekt wiederholt werden. In diesem Fall ist die Rede immer von derselben Frau.
    - Wiederaufnahmen von Wörtern, die sich nicht auf dasselbe Referenzobjekt beziehen. Das Referenzobjekt wird gewechselt.

    [Bsp. 2]: **Ihr Mann** war egoistisch und untreu. Heutzutage sind **Männer** so.
    - Wiederaufnahme durch sinngleiche Ausdrücke (Proformen). Proformen können rückwärts gerichtet (anaphorisch) oder vorwärts gerichtet (kataphorisch) erfolgen und auf folgende Weise auftauchen:

        1. Durch Pronomen:

        [Bsp. 3]: **Der Junge** spielt Fußball ziemlich gut. **Er** ist seit Jahren in einem Verein.

---

[21] Da diese Aspekte im Rahmen der Textlinguistik ausführlicher behandelt werden, werden diese diese in diesem Kontext oberflächlich zusammengefasst. Sie sollten als eine Einführung in die Thematik betrachtet werden.

[22] Wiederaufnahmen werden im zweiten Kapitel 2.3.2 und 2.4.1. ausführlicher behandelt.

[23] Im Hinblick auf die Fachbegriffe gibt es Unterschiede in der Literatur. Während Brinker "Bezugsausdruck" verwendet, bevorzugt Nussbauer den Begriff " Referenzobjekt".

2. Durch Pro-Verben:

[Bsp. 4]: Ich **treibe** jeden Tag Sport. Das **macht** sie auch.

3. Durch Pronominal- oder Präpositionaladverbien:

[Bsp. 5]: Ich habe schon **über das Thema** gesprochen. **Darüber** sage ich nichts mehr.

4. Durch Pro- Adverbien:

[Bsp.6]: Sie war gestern **in der Schule**. **Dort** hat sie ihre Betreuerin besucht.

5. Durch expliziten Bezug auf Textteile:

[Bsp. 7]: Wie ich **ausgangs** ausgeführt habe, wurden **diese Themen** schon behandelt.

- Wiederaufnahme durch Substitution (Ersetzung):

  -Oberbegriff-Unterbegriff

  -Ersetzen auf Weltwissen gestützt

  -Umschreibung/ Parapharase

2. **Kontiguität:** Begriffliche Nähe, inhaltliche Berührung
3. **Wiederholung weitere grammatischer Elemente**: Tempus (Zeit), Modus (Indikativ, Imperativ, Konjunktiv), Genus Verbi (Aktiv, Passiv)
4. **Besonderheiten an literarischen Texten**: Metrum /Reim etc.
5. **Verknüpfungsmittel:** Subordinierende und Koordinierende Konjunktionen
6. **Textstrukturiende Mittel**:[24] Bestimmte Kohäsionmittel wie "erstens, zweitens" oder andere Mittel wie "Absatzgliederung, Spiegelstriche etc."

Unter Berücksichtigung der umfassenden Weite der Kohäsionsmittel kann die Aussage getroffen werden, dass die Förderung der Bildungssprache auf textlinguistischer Ebene eine besondere textlinguistische Spracharbeit im DaF-Bereich erfordern sollte. Um diese Gegebenheit weiterhin zu konkretisieren, wird im Folgenden ein ausgewählter Text aus dem DaF-Bereich repräsentativ angeführt und einer textlinguistischen Analyse unterzogen.[25]

[24] Stilistische Konventionen um die bildungssprachliche Merkmale können unter diesem Punkt betrachtet werden. Sie enthalten die texttypischen konventionellen Merkmale.

> Bsp. 7: "(1) Die Zahl der *Einpersonenhaushalte* ist in den letzten Jahren um 40 % gestiegen. (2) **Die Großstädte** sind *von dieser Entwicklung* besonders stark getroffen: (3) **In Berlin** gibt es über eine Million Menschen, die *allein leben*- (4) *das* ist mehr als die Hälfte aller Berliner Haushalte (54%). (5) **Aber auch in München, Hamburg** und **Bremen** lebt *in jedem Haushalt nur eine Person"* (Braun-Podeschwa, Habersack & Pude, 2018: 21).

In diesem Beispieltext handelt es sich um einen Sachtext aus dem Kursbuch "Menschen" im B1 Niveau. Nach der Analyse der Wiederaufnahmenstruktur können folgende Aspekte festgehalten werden:

In dem ersten Satz wird eine Information über die Einpersonenhalte in Deutschland gegeben. Die Beziehung zwischen dem ersten und dem zweiten Satz wird durch ein anaphorisch (rückwärts) aber gleichzeitig auch ein kataphorisch (vorwärts) gerichtetes Pronominaladverb "*von dieser Entwicklung*" hergestellt, die sich auf die gesamte Aussage im Satz (1) bezieht, aber implizit[26] auch auf die Aussage im Satz 2 vorbereitet. Der "Doppelpunkt" am Ende des zweiten Satzes fungiert dabei als ein textstrukturierendes Mittel, der auf den folgenden Satz (3) vorbereitet. Im Satz (3) wird eine weitere Information gegeben, die sich anaphorisch "auf diese Entwicklung" bezieht und somit die Aussagen im Satz (1) und (2) bekräftigt. Im Satz (4) tritt ein anaphorisch gerichtetes Demonstrativpronomen "das" auf, der sich auf die gesamte Aussage im Satz (3) richtet. Im Satz (5) wird durch die Verwendung einer Verknüpfungsstelle, und zwar in Form des Partikels "aber auch" weiterhin die Aussagen im Satz (2), (3), (4) konsolidiert und ergänzt.

Was die nominale Wiederaufnahmenstruktur angeht, wird der dominierende Bezugsausdruck "Einpersonenhaushalte" im Satz (1) mit einem Relativpronomomen "[...] Menschen, die allein leben" im Satz (3) und mit einem Demonstrativpronomen "das" im Satz (4) explizit wieder aufgenommen. Der im Satz (5) verwendete Ausdruck "in jedem Haushalt nur eine Person" ist wiederum referenzidentisch mit dem Bezugswort "Einpersonenhaushalte". Der zweite Bezugausdruck "Die Großstädte" im Satz (2) wird durch einen nicht referenzidentischen Ausdruck "Berlin" im Satz (3) und "München, Hamburg und Bremen" im Satz (5) implizit

[26] In diesem Kontext sollte "implizit" betont werden, da es auf lexikalischer Ebene überhaupt kein explizites Wort bzw. eine kataphorisch gerichte Verweisform wie "folgendes" usw. verwendet wird, der auf die nächste Aussage vorbereitet. Der Rezipient ahnt inhaltlich, dass eine weitere Aussage kommen muss, damit die semantische Verknüpfung hergestellt wird. Der Doppelpunkt ist dabei ein bedeutender Hinweis dafür.

wiederaufgenommen. Es besteht ein logisch begründetes Kontiguitätsverhätnis zwischen dem Bezugswort “Großstadt” und den wiederaufnehmenden Wörtern “Berlin, München, Bremen und Hamburg”.

Nach der Analyse des Textes aus dem DaF-Bereich und oben ausgeführten repräsentativen Beispielen der bildungsprachlichen Merkmale im DaF-Bereich (s. Tab. 2-7) kann festhalten werden, dass Lernende bei der Textrezeption und -produktion im DaF-Bereich mit unterschiedlichen Problemen konfrontiert werden, die eine besondere textlinguistische Arbeit erfordern. Aber da es in dieser Studie nicht nur um DaF sondern um berufsbezogene Deutschlehrerausbildung geht, treten zweierlei Probleme zum Vorschein:

1. Die Alltagssprache im DaF-Bereich zeigt, dass Studierende nicht genügend sprachliche Kompetenzen verfügen, um an den Sprachhandlungen/ Aufgaben im DaF- Bereich gemäß den bildungssprachlichen Erwartungen erfolgreich teilnehmen zu können. Die Probleme zeigen sich v.a. auf der grammatischen, lexikalischen, syntaktischen und textlinguistischen Ebene (vgl. Tab. 2-7).
2. Wenn auch Studierende an sprachspraktischen Studienfächern des Grundstudiums (erstes und zweites Studienjahr) erfolgreich teilnehmen können, zeigen die Erfahrungen, dass sie trotzdem fachsprachlich nicht auf die Inhalte des Fachstudiums vorbereitet sind.
3. Daraus kann gefolgert werden, dass die Grundlage bzw. die sprachpraktischen Fertigkeiten des Grundstudiums nicht ausreichen, um mit den fachlichen Studieninhalten zurecht zu kommen.
4. Die Integration der sprachlichen und fachlichen Arbeit kann in diesem Zusammenhang als didaktisch-methodische Maßnahme eingesetzt werden, um zur Bildungssprache im DaF- Bereich gelangen zu können.

Es wird in diesem Kontext überlegt, ob die sprachlichen und fachlichen Kompetenzen der Studierenden durch die Methode des sprachsensiblen Unterrichts, um es fachterminologisch zum Ausdruck zu bringen, durch “Scaffolding”, die sich beim Erwerb der Bildungssprache im europäischen Kontext als äußerst aktuell erweist, für den DaF-Bereich in der Türkei auch als problemlösend fungieren könnte. Im Folgenden wird zunächst der Begriff “sprachsensibler Unterricht” angeführt.

“Scaffolding”, die die methodische Grundlage des praktischenTeils dieser Studie bildet, wird im Rahmen des sprachsensiblen Unterrichts behandelt.

2.1.3. Sprachsensibler Unterricht: CLIL- CLILiG - Scaffolding

Beim sprachsensiblen Unterricht handelt es sich um den Erwerb der Bildungssprache, die für das Verständnis vieler Aufgaben in unterschiedlichen Fächern notwendig ist. Damit SchülerInnen[27] sich im schulischen Kontext im Unterricht fachgerecht ausdrücken können, brauchen sie bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen, die unter Berücksichtigung der vorhandenen Kentnisse schrittweise ausgebaut werden. Es geht also darum, bewusst mit Sprache umzugehen, um sprachliche Schwierigkeiten beim Fachlernen zu überwinden. Im weiteren Sinne sollte beim sprachsensiblen Unterricht den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, zu lernen, zwischen Alltagssprache- und akademisch geprägte Bildungssprache zu differenzieren und ihnen ausreichende Lerngelegenheiten anzubieten, um die Bildungssprache zu erwerben. (vgl. Carnevale, 2014)[28]. In diesem Zusammenhang stellt Tajmel (2009) vor allem hinsichtlich der naturwissenschaftlichen Fächer fest, dass die angestrebten Sprachhandlungen “Beschreiben, Interpretieren und Begründen” sich zwar sowohl im Rahmenplan für naturwissenschaftliche Fächer als auch im Fach Deutsch als fachübergreifend befinden, jedoch sich in Anwendungsbereichen voneinander prägnant unterscheiden. Mit anderen Worten kann beispielsweise eine physikalische Beschreibung mit einer Beschreibung einer literarischen Figur nicht gleichgesetzt werden. Daher sollten die Sprachhandlungen als fachspezifisch angesehen und in dem jeweiligen Fach vermittelt werden. Diesbezüglich wird in der folgenden Tabelle 8 ein Unterrichtskonzept vorgestellt, wie aus den fachspezifischen Bildungsstandarts die damit verbundenen Lernziele abgeleitet und veranschaulicht werden können.

[27] Da die Grundüberlegungungen des sprachsensiblen Unterrichts sich auf den primären und sekundären Bereich beziehen, wird von Carnevale (2014) der Begriff “SchülerInnen” verwendet. Da diese Studie jedoch im universitären Bereich durchgeführt wird, ist im türkischen Kontext die Rede von “Studierenden”.

[28] Carnevale, C. (2014). Sprachsensibler Unterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen-Methoden-Praxisbeispiele. Online verfügbar unter: https://www.hum.at/images/unterrichtsentwicklung/fachpraxis/Praxisreihe_23web.pdf). (Letzter Abruf: 19.06.2020).

Damit können sprachliche Lernziele zunächst transparent gemacht werden, um den Unterricht hinsichtlich dieser Lernziele methodisch und didaktisch gestalten zu können:

Tab. 8: Eine Zusammensetzung zur Identifikation sprachlicher Lernziele in naturwissenschaftlichen Fächern nach Tajmel (2009)

LEITFRAGE	EINGEORDNETE HAUPTKATEGORIE	BEISPIEL FÜR DAS FACH PHYSIK
Welcher Standart / welches Lernziel wird angestrebt? (Kompetenzbereich)	Standart aus dem Lehrplan bzw. Rahmenplan	"Die Schülerinnen und Schüler argumentieren bei Bewegungänderungen und Verformungen mit dem Kraftbegriff"
Welche Sprachhandlung wird damit verbunden? Ist sie mündlich oder schriftlich?	Sprachhandlung	Argumentieren / mündlich
Welches ist der sprachlich ausformulierte Erwartungshorizont? (Altersangemessenheit; schriftlich oder mündlich)	Ausformulierter Erwartungshorizont	"Ein Körper wird langsamer oder schneller, weil eine Kraft wirkt. Wenn auf einen Körper keine Kraft wirken würde, würde er seine Geschwindigkeit und seine Bewegungsrichtung nicht verändern…"
Welche sprachlichen Mittel beinhaltet dieser Erwartungshorizont? (detailliert auf Wort- Satz- und Textebene)	Sprachliche Mittel	Wortebene: Körper, Geschwindigkeit, Bewegungsänderung, Bewegungsrichtung, Steigerungsformen (langsamer, schneller), Konjunktiv (würde), Komposita (Bewegungsrichtung), Nominalisierung (Geschwindigkeit, Bewegungsänderung) Satzebene: Kausalsätze (weil…), Kausalsätze (wenn…dann…)
Wie lautet der um das sprachliche Lernziel erweiterte Standart? (Wiederholung des angestrebten Standarts und Deskription der sprachlichen Leistung; Nennung der wichtigsten Begriffe und der sprachlichen Schlüsselmerkmale	Erweiterter Standart mit sprachlichen Lernzielen	"Die Schülerinennen und Schüler argumentieren bei Bewegungsänderungen und Verformungen mit dem Kraftbegriff Sie verwenden dazu Kausal- und Konditionalsätze, Steigerungsformen Konjunktiv sowie Begriffe "Bewegungsänderung, Verformung, Kraft wirkt, sich verformen"

Tajmel (2009) fasst die bildungssprachlichen Lernziele in der Tabelle 8 somit in drei Kategorien zusammen, die in einem engen Zusammenhang stehen. In der

linken Spalte befindet sich die erste Kategorie “Leitfrage”, bei der Fragen zum Lernziel und den damit verbundenen Sprachhandlungen und sprachlichen Erwartungen gestellt werden. Diese werden in der zweiten Kategorie einer Hauptkategorie zugeordnet, bei dem die jeweilige Leitfrage einem Bereich präziser zugeordnet wird. In der dritten Kategorie wird für das Fach Physik eine exakte sprachliche Formulierung angeführt. Anhand dieser Tabelle können insgesamt die Lernziele und damit verbundenenen bildundssprachlichen Lernziele auf lexikalischer und synaktischer Ebene Schritt für Schritt verfolgt werden, was für die didaktisch methodische Vorbereitung des sprachsensiblen Unterrichts durchaus hilfreich sein kann. Sie kann damit für andere naturwissenschaftlichen Fächer ebenfalls verwendet werden.

Carnevale (2017)[29] weist hinsichtlich des sprachsensiblen Unterrichts darauf hin, dass sprachsensible Materialien eingesetzt werden sollten und die Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache besprochen werden muss. Ein sprachsensibler Unterricht kann nur dann erfolgen, wenn sprachliches Lernen sinnvoll mit dem Fachlernen verknüpft wird. Es sollte darauf ausgerichtet einen reichen und kognitiv anregenden Sprachinput angeboten werden, ohne Schülerinnen und Schüler dabei zu zu unter- oder überfordern. Weiterhin werden in dem Beitrag zum sprachsensiblen Unterricht folgende Aspekte angeführt (ebd. Carnevale, 2017):

- Beim sprachsensiblen Unterricht sollte Fachwissen und Fachsprache koordiniert aufgebaut werden. Dabei sollte vom Vorwissen der Lernenden und der Alltagsprache ausgegangen werden.
- Es müssen Zwischenschritte gesetzt werden, die schrittweise zum Ziel der Bildungsprache führen.

[29] Carnevale, C. (2017). Sprachsensibler Unterricht. Bessere Leistung-Mehr Chancen. Online verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=eWORlvaDEpQ&t=50s). (Letzter Abruf: 19.06.2020).
S. dazu auch Carnevale, C. (2018). Den Sprachunterricht in allen Fächern. Zentrum für Lernende Schulen. Ausgabe No.76. online verfügbar unter: file:///C:/Users/user/Downloads/5mf076%20Sprachensensibler%20Unterricht%20in%20allen%20F%C3%A4chern.pdf (Letzter Anruf: 19.06.2020).

- Es sollten Scaffoldingsprinzipien eingesetzt werden, d.h. Redemittel bereitstellen, Lesestrategien vermitteln, ein Glossar angeben, das Nomen mit Artikel, Verben, Sprachliche Strukturen beinhaltet usw.
- Im Fachunterricht sollte gelesen und geschrieben werden.
- Es sollten Methoden-Werkzeuge eingesetzt werden (vgl. Leisen, 2013); z.B. Wortlisten, Zuordnungen, Textpuzzle, gestufte Lernhilfen, Mind Map, Strukturdiagramm, Satzbaukisten, Filmleiste, Sprechblasen, Expertenkarussel etc.
- Mehrsprachigkeit sollte in den Unterricht eingebunden werden.
- Selbst Sprachvorbild sein: Klarheit, Transparenz, Sprechgeschwindigkeit, Standartsprache verwenden.
- Es sollte klein gestartet werden, Methoden ausprobieren, sich im Kollegium austauschen, sich weiterbilden.

Auf den Kontext der DaF-Deutschlehrerausbildung übertragend wird beabsichtigt, Studierende fachsprachlich auf die Inhalte des Fachstudiums Linguistik I im Studienjahr unter Berücksichtigung der oben ausgeführten Aspekte des sprachsensiblen Unterrichts vorzubereiten. Demgemäß ist vorgesehen, textlinguistisch- orientierte Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, die die angehenden Lehrkräfte auf die fachlichen Teilgebiete der DaF-Didaktik vorbereiten. Wenn der Unterricht sprachsensibel gestaltet werden soll, ist es jedoch wichtig, dass bei der didaktisch- methodischen Gestaltung sprachliche und fachliche Ziele transparent gemacht werden. In diesem Zusammenhang werden nach der Forschung auch die Bolognaformen, in denen die sprachlichen und fachlichen Ziele der Studienfächer im Deutschlehrerausbildungsprogramm festgelegt sind, unter Bezug der Integration der Fach- und Spracharbeit revisiert. Diese Aspekte werden im Forschungsteil ausführlich behandelt. Zunächt soll jedoch eines der wichtigsten Konzepte des sprachsensiblen Unterrichts, und zwar CLIL vorgestellt werden.

2.1.3.1. CLIL: Ein kurzer Blick auf die Entwicklung des CLIL

Historisch betrachtet, wenn man die Stellung der altgriechischen Sprache in der Zeit von 200-80 v. Chr. oder Lateinisch als dominierende Bildungssprache im Mittelalter vor Augen führt, ist die Idee des integrierten Sprach-und Fachunterrichts in der westlichlichen Tradition in der Tat nichts Neues, ist sogar über ein paar Jahrtausende zurückzuverfolgen (vgl. Haajata, 2007). In Europa zeichnet sich jedoch heute ein anderes Bild bezüglich der Wahrnehmung des integrierten Sprach- und Fachunterrichts ab, die mit den politischen Entwicklungen im gesamteuropäischen Raum in einem engen Zusammenhang steht. Die Förderung des Sprachenlernens und der Mehrsprachigkeit mit der Betonung der Sprachenvielfalt ist in den Vordergrund getreten und hat eine ganz neue Gestalt angenommen, die sich offenbar als herausragende Bildungspolitik der EU mehr als unerlässlich erweist: „Mehrsprachigkeit ist nicht nur ein politisches Ziel, sondern auch eine politische Notwendigkeit in Europa“ (Wolff, 2008: 151).

Aus historischer Sicht hat sich CLIL zunächst eher aus politischen als didaktischen Gründen entwickelt.[30] Es ging darum, die Sprache des Nachbarstaates, in diesem Fall “Französisch” zu erlernen, die als eine Maßnahme zur Verbesserung der deutsch-französischen Beziehungen auf wirtschaftlicher, diplomatischer sowie auf bildungspolitischer Ebene vorgesehen war (vgl. Brüning & Deutsch, 2013).

Mit dem Maarstrich-Vertrag, der 1992 über die europäische Union abgeschlossen wurde, kommt dem CLIL-Konzept jedoch ein anderer Stellenwert zu, bei dem die englische Sprache als internationale Verkehrsprache in den Mittelpunkt rückt. Im Zuge der Globalisierung erweist sich heute in der europäischen Union das Beherrschen nicht nur von einer Sprache, sondern von mehreren Sprachen als unentbehrlich. In dem CLIL-Konzept wurde an dieser Stelle die Möglichkeit ersichtlich, dieses als Instrument für die Ausbildung der Mehrsprachigkeit einzusetzen, damit Lerner in der globalisierten Welt zu sozialem Handeln befähigt werden können (vgl. Breidbach, 2013; Wolff, 2013).

Der CLIL-Ansatz fungiert damit in seiner heutigen Funktion als einen Oberbegriff für sprach- und fachintegrierten Unterricht, der auf bildungspolitischen

[30] Online verfügbar unter: https://www.lpb-bw.de/elysee-vertrag/ (Letzter Abruf: 30.03.2021).

Nachbarsprachenkonzepten, charakteristischen Europaschulmodellen und erfolgreichen Sprachimmersionsprogrammen aufgebaut und weiterentwickelt wird (ebd. Haataja, 2007). Es wird Im Rahmen der bildungspolitischen Konzepte der EU, vor allem der Betonung der Förderung des schulischen Mehrsprachenerwerbs und der europäischen Vielfalt durchgesetzt.

2.1.3.2. CLIL als Definition (Content and Language Integrated Learning)

Als eine in der deutschen didaktischen Forschung und allgemein anerkannten Begriffsbestimmung zu "(Content and Language Integrated Learning) CLIL" liegt die folgende Definition des euopäischen Informationsnetzwerkes über die nationalen Bildungssysteme zugrunde:

> "The acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than the language lessons themselves" (European Commision, 2006:8).[31]

In einer weiteren verbreiteten Definition von Marsch[32] & Lange (2000: 6) wird CLIL folgendermaßen ausgeführt:

> "CLIL offers opportunities to allow youngsters to use another language naturally, in such a way that they soon forget about the language and only focus on the learning topic. It is usually done through putting aside some time in the school week for learning subjects or special modules through another language. In CLIL the learning of language and other subjects is mixed in one way or another. This means that in the class there are two main aims, one related to the subject, topic, or theme, and one linked to the language. This is why CLIL is sometimes called dual-focused education."

Von Wolff wird dagegen CLIL als ein "innovatives didaktisches Konzept" bezeichnet. Dieses Konzept bedarf unter Anderem Handlungs-, Lerner-, und Kompetenzorientierung und anderer weiterer Kompetenzen, aber es handelt es sich

---

[31] European Commission, (2006). Europeans and Their Languages. Special Eurobarometer 243, Brussels. Online verfügbar unter: :https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf) (Letzter Abruf: 10.01.2022).

[32] Marsh, D. & Langé, G. (2000).*Using languages to learn and learning to use languages. Jyväskylä: University of Jyväskylä.*Online verfügbar unter: https://www.asatorras.cat/files/juliol%202016/_1_UK.pdf) (Letzter Zugriff: 07.08.2022).

dabei viel mehr um ein philopophisches Konzept, bei dem zwei Elemente durch eine Fusion integriert werden. Daher kann es durchaus auch als ein neues Fach interpretiert werden: "Der englische Begriff hebt die Integration zweier Fächer direkt hervor: man kann CLIL als eine Integration oder Fusion von zwei Fächern zu einem neuen Fach bezeichnen." (Wolff, 2011: 76).

Parallel zu dem Begriff CLIL ist es in dem gesamten europäischen Raum zu konstatieren, dass der "bilinguale Unterricht" oft als synonym zu CLIL aufgefasst wird. "Bilingual education in majority languages means that some of the curriculum content is learnt through a student's second language. In Europe, this is often called Content and Language Integrated Learning." (Baker, 2006: 251).

Ditze und Halbach (2009) betonen in diesem Kontext ebenfalls, dass in dem gemeinsamen europäischen Raum dem Bilingualen Sachfachunterricht und CLIL die gleichen didaktischen Unterrichtskonzepte zugrunde liegen (Ditze & Halbach, 2009: 9).

Insgesamt ist schon bei der weit gefassten Definition von CLIL festzustellen, dass sie unterschiedliche Varianten und Praktizierungsformen aufweist. Coyle (2007) stellt diesbezüglich fest, dass es 216 verschiedene Arten von CLILiG-Programmen existieren, bei denen die Integration des sprachlichen- und fachlichen Lernens auf eine unterschiedliche Art und Weise erfolgt. Dabei gibt es beispielweise gewisse Unterschiede in der Ausprägung der inhaltlichen und fremdprachlichen Orientierung (vgl. Zydatiß, 2007). Dies entsprechend ist vor allem im europäischen Raum zu Akronym CLIL synonym verwendete Begriffe anzutreffen, wie "bilingualer Unterricht, bilingualer Sachfachunttericht, Fremdsprache als Arbeitsprache, Sprachimmersion, fremsprachiger Unterricht, fach- und sprachintegrierter Unterricht etc., (vgl. Abuja[33], 1999), die zwar als grundlegende Prinzipien des integrierten Sprachen- und Fachlernens vertretend als unterschiedliche Varianten des CLIL-Ansatzes aufgefasst werden, jedoch unterschiedlicher didaktischer Vorstellungen und Unterrichtspraxis zugrunde liegen. Die Definition des bildungspolitischen Kreisen geläufigen Akronym CLIL ist insofern als ein **Dachtermini** bzw. ein Überbegriff zu

[33] Abuja, G. (1999). Die Verwendung einer Fremdsprache als Arbeitssprache: Charakteristika „bilingualen" Lernens in Österreich. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 4: 2*. Online verfügbar unter: https://core.ac.uk/download/pdf/267972049.pdf (letzter Abruf: 31.03.2021)

anerkennen, als dass sie nicht nur verschiedene Praktizierungsformen, Varianten des sprach- und fachintegrierten Lernens implizieren vermag, sondern auch die Lernperpektive (learning) betont, was bei anderen gebräuchlichen Terminologien unberücksichtigt bleibt (vgl. Haajata, 2007). Weiterhin betont Haajata (2013: 3) in diesem Zusammenhang, dass CLIL nicht als eine Unterrichtsmethode, sondern vielmehr als ein **Bildungsansatz** aufgefasst werden solle, der unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Sozialformen favorisiere. Er stellt als ein allgemeines Prinzip des CLIL Folgendes fest:

> "Insgesamt geht es im CLIL um die Gestaltung und Entwicklung schulisch-institutioneller Lernumgebungen dahingehend, dass dort der individuell profilier- und regulärbare Erwerb von Kentnissen und Fertigkeiten über Fächergrenzen hinweg in einer Form erfolgen kann, bei der die Charakteristika der außerschulischen Wirklichkeiten und der dort jeweils erforderlichen sprachlich-fachlichen Kompetenzen in besonderem Maße Berücksichtigung finden" (Haataja, 2013:3).

Im Folgenden wird zu den Grundlegenden Zielen, Prinzipien und Implementierungsmöglichkeiten von CLIL übergegangen.

2.1.3.3. CLIL: Ziele und Grundprinzipien

Der CLIL (Content and Language Integrated Learning) Ansatz besteht hauptsächlich darin, ein Sachfach bzw. Unterrichtsfach in einer Fremdsprache zu unterrichten. Manche Fächer wie Geschichte oder Mathematik werden nicht in der Muttersprache, sondern in der Fremdsprache, beispielweise auf Englisch, Deutsch (CLILiG), Französisch (EMILE) oder in einer anderen Fremdsprache vermittelt, damit Lerner sowohl den Inhalt eines Faches als auch die Fremdsprache lernen können (vgl. Weber, 2014).[34] Der CLIL-Ansatz zielt damit darauf, sowohl die Fachkompetenzen als auch die Sprachkompetenzen weiter auszubauen. Daher spricht man auch von einem "integrierten Unterricht". Die Zielsetzung des integrierten Sprach- und Fachunterrichts richtet sich an vier Grundprinzipien, die von Coyle

[34] Weber, A.L. (2014). "CLIL" als Realisierung aufgabenorientierten Lernens. Eröterungen aus einer fremdsprachlichen Perspektive. Online verfügbar unter: https://www.romanistik.hu-berlin.de/fachdidaktik/a-weber-med-arbeit.pdf (Letzter Zugriff: 20.06.2020).

(2002) als die vier "C" bezeichnet werden: "Content, Comminication, Cognition, Culture/Citizenship" (Coyle, 2002: 28):

Das erste Prinzip des CLIL basiert darauf, ein bestimmtes Fach und seinen Inhalt zu unterrichten. Dabei sollte jedoch nicht vergessen werden, dass CLIL dabei keinen üblichen "Fremdsprachenunterricht" darstellt. Mit anderen Worten, der Fokus liegt damit nicht nur auf der Sprache, sondern auch auf der Vermittlung von fachlichen und sprachlichen Kompetenzen. Die Problematik besteht dabei v.a. darin, weder "einem grammatik-orientierten" noch einem "inhaltsorientierten Ansatz", sondern einer "integrierten Variante" zu folgen (vgl. Vollmer, 2008). Als eine Herausforderung für Lehrende aus methodisch-didaktischer Sicht erweist sich somit die Kernfrage, wie das Sachfachwissen und Sprachwissen **gleichzeitig gefördert** werden können. Vor allem im Zuge der Entwicklungen in der Fremdpsrachendidaktik sowie in den Geistes- und Sozialwissenschaften wird nämlich festgehalten, dass Lernprozesse durch den Lehrer nur in geringem Maße gefördert werden können. Stattdessen wird die Relevanz des autonomen Lernens" und der "angemessenen Ausgestaltung der Lernumgebung" immer wieder hervorgehoben, bei denen Lernende "aktiv miteinander arbeiten und sich bewusst mit Lerngegenständen" auseinandersetzen (vgl. Wolff, 2008; Wang, 2011). Damit kommt dem zweiten Prinzip der "Kommunikation" eine besondere Rolle zu, bei dem es darum geht, die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden zu entwickeln. Dies kann erreicht werden, wenn die Sprache als Kommunikations- bzw. Interaktionsmittel in verschiedenen "realitätsnahen bzw. authentischen" Situationen eingesetzt wird. Wenn gelernte Ausdrücke, Wortschatz und Inhalte direkt mit dem Fachthema verbunden sind, also nicht fiktiv sind, bewirken sie "eine echte kognitive, bewusste und emotionale Auseinandersetzung und damit auch optimale Lernprozesse." (ebd. Wolff, 2008; Dam, 1994). In diesem Kontext kann auf der Grundlage von Einsetzung fachbezogener Inhalten und moderner kooperativer Arbeitsformen wie Partner- Gruppen- und Projektarbeit durchaus eine interaktive Lernumgebung ausgerichtet werden, in der Lernende im Sinne der gegenwärtigen didaktischen Vorstellungen stärker in den Lernprozess involviert werden (vgl. Wolff, 2001).

Als eine weitere Herausforderung des CLIL-Ansatzes, die sich bezüglich der Entwicklung der sprachlichen und fachlichen Kompetenzen erkannbar macht, ist die kognitive Dimension. Denn ohne das Bereitstellen eines kognitiv-abstrahierendes Sprachdenkens können Lernende kaum dazu befähigt werden, die ihnen zur Verfügung stehendes Sprachregister "fachgerecht, präzise, situationsadäqauat" zu verwenden (ebd. Merkmale der Bildungsprache; vgl. Volmeer, 2008). Lernende sollten damit neben sprachlichen Kompetenzen auch kognitive Kompetenzen entwickeln, um den hohen sprachlichen Anforderungen in der Fremdsprache gerecht zu werden. In der Spracharbeit sollten sie ein Repertoire an Sprechhandungen (beschreiben, definieren, erklären, Hypothesen bauen, erötern, bewerten usw.) entwickeln, die für jedes Fach eine zentrale Rolle spielt. Als grundlegend bildet sich bei der sprachlichen Förderung also die Förderung "akademischer Interaktionsfähigkeit" im Sinne von Cummins (2000) "CALP" (cognitive academic language profiency), die auf die Arbeit mit dem Fach und auf das Fach spezifische Texte, Materialien, Bilder etc. ausgerichtet ist (ebd. Wollf, 2008). Beim letzten Ziel des integrierten Sprach- und Fachlernens nach Coyle (2002) geht es um den Erwerb interkultureller Kompetenzen. Lernende sollen im weiteren Sinne eine Fähigkeit entwickeln, mit Individuen und Gruppen anderer Kulturen zu interagieren. Im engeren Sinne soll anknüpfend an die Förderung des schulischen Mehrsprachenerwerbs eine Bereitschaft und Fähigkeit entwickelt werden, den Alltag der anderen Regionen zu erkunden und mit der eigenen Lebenswelt zu vergleichen. Damit können Lernende auf reale Situationen mit Sprechern anderer Sprachregionen optimal vorbereitet werden. Mit anderen Worten soll ein Bewusstsein und Verständis für andere kulturelle Identitäten entwickelt werden (vgl. Deardorff, 2016). Der Erwerb eines Faches durch eine Fremdsprache ermöglicht nach Coyle (2002) eine bessere Einsicht und Toleranz gegenüber anderen Perspektiven. Damit kommt also dem CLIL-Ansatz weit über den üblichen Fremdprachenunterricht hinausgehend auch eine herausragende Rolle für die Entwicklung soziolinguisitischer Kompetenzen zu.

Die vier “c” Grundprinzipien ergänzend wurde in der Folgezeit von Leonard Orban (2007) ein weiterer “c” Begriff eingeführt, der als “complexity” bzw. “Komplexität” bezeichnet wird (Lorenzo, 2009).[35] Dieser bezieht sich auf die Pluralität, die Vielfalt und Mehrsprachigkeit, welche die Grundlage des CLIL bilden sollen. Dieser wird wiederum von Lorenzo (2009) um einen weiteren “c” Begriff “creativity” bzw. “Kreativität” erweitert. Darunter wird die Förderung kognitiver sowie metakognitiver Dimensionen des Lernprozesses verstanden, durch denen die Kreativität, Innovationskompetenz, Mitarbeit und sowie andere individuelle und soziale Kompetenzen gestärkt werden können. Die Grundziele des CLIL wird von Lorenzo (2009) in Form eines Diamenten dargestellt, Die folgenden “c” Dimensionen beinhaltet:

- Kognition
- Kultur
- Kommunikation
- Inhalt
- Komplexität
- Kreativität

Aus den unterschiedlichen Aspekten des CLIL Unterrichts lässt sich die Erkenntnis ableiten, dass die Grundziele weit über den Erwerb des Inhalts und die Beherrschung der Fremdsprache hinausgehen. In diesem Kontext stellt Devaux (2009-2010)[36] fest, dass der CLIL Ansatz generellen Zielen entspricht, die sich vor allem im europäischen Kontext verstehen lässt. Diese implizieren “den Erwerb eines Unterrichtsinhalts, der Beherrschung von Kommunikationskompetenzen in einer Fremdsprache, der Fähigkeit, kognitive beziehungsweise intellektuelle Prozesse in dieser Sprache zu führen, dem Erwerb interkulturellen Wissens, Fremdverstehens und mehrsprachiger Kompetenzen und schließlich auch der Entwicklung der eigenen Kreativität.

[35] Lorenzo, N. (2009). Catalan Model for Language Learning in Plurilingual Contexts. Online verfügbar unter: https://www.slideshare.net/nlorenzo/catalan-model-for-language-learning-in-plurilingual-contexts (Letzter Zugriff: 07.08.2022).

[36] Devaux, V. (2009-2010). Deutsch als Fremdsprache in Frankreich. Einfluss und Ergebnisse des deutschsprachigen CLIL. Attüden, Image, Motivation und Interkulturalität im deutsch-französischen Gymnasium von Buc. Veröffentlichte Masterarbeit. Online verfügbar unter: https://www.ecml.at/Portals/1/Masterarbeit%20V.Devaux.pdf). (Letzter Abruf: 20. 03. 2021).

Das weite Spektrum des CLILs führt vor Augen, dass die Ziele offensichtlich von den Erwartungen des jeweiligen Kontextes determiniert werden, die politisch und regional geprägt sind. Da es in dieser Studie um ein integriertes Sprach- und Fachlernen im DaF- Lehrstudiengang der Trakya Universität handelt, werden zunächst CLILiG Entwicklungen in Europa Platz eingeräumt, bevor zu den Umsetzungsformen übergegangen wird.

2.1.4. CLILiG

CLIL wird, wie eingangs betont wurde, als einen Bildungsansatz bezeichnet, bei dem das Lernen einer Fremdsprache mit fachlichen Inhalten verschmilzt. Beim CLILiG als "Content and Language Integrated based Learning in German" bzw. "Integriertes Sprach- und Fachlernen auf Deutsch" wird dementsprechend das Deutschlernen mit Inhalten aus anderen Bereichen wie Biologie, Geographie oder Kunst kombiniert (vgl. Wicke, 2016).[37] Deutsch findet zwar als Unterrichtsprache in vielen europäischen Ländern Berücksichtigung. Während im europäische Raum jedoch das integrierte Sprach- und Fachlernen unter dem Akronym CLIL seit ca. 20 Jahren gezielte Berücksichtigung findet, erfährt Deutsch als Zielsprache erst seit ein paar Jahren Aufmerksamkeit. Im Zuge der bildungspolitischen Konzepte der EU, vor allem der Betonung der Förderung des schulischen Mehrsprachenerwerbs und der europäischen Vielfalt zeichnet sich eine Entwicklungstendenz aus, die sich für das Fach Deutsch als Fremdprache generell als positiv erweist (vgl. Haataja, 2013). Im Gegensatz zum normalen DaF-Unterreicht haben Lernende damit die Möglichkeit, nicht nur die deutsche Sprache als Fremdsprache, sondern auch fachliche Kentnisse in der Deutschen Sprache anzueignen (ebd. Wicke, 2016).

Die sprachübergreifende Funktion des integrierten Sprach- und Fachlernens und die anerkannte Tatsache, dass der CLIL Ansatz generell viele Wege zur Förderung der schulischen Mehrsprachigkeitserziehung beitragen kann, führt dazu, dass CLILiG als ein eigenständiger Entwicklungsbereich aufgegriffen wird. In

[37] Wicke, R.E. (2016). Content Language Integrated Learning. CLIL, FÜDAF, DFU, CLILIG-BITTE WAS? Online verfügbar unter : https://www.goethe.de/de/spr/mag/20879807.html (Letzter Abruf: 14. 02. 2021).

diesem Kontext findet beispielsweise eine internationale Zusammenarbeit im Bereich des CLILiG statt, in dem FachexpertInnen aus 11 Ländern eine State-of-the-art-Erhebung zum deutschprachigen CLIL und dessen Entwicklungsmöglichkeiten in Europa durchgeführt und Vorschläge für weiterführende gemeinsame Maßnahmen auf internationaler und nationaler Ebene entwickelt haben (vgl. Haataja, 2007 & 2013).[38] Darüber hinaus tragen Faktoren wie "die Öffnung der Grenzen, die wirtschaftliche Entwicklung sowie Globalisierung" wesentlich dazu bei, dass CLILiG sich als ein pädagogisches Konzept zwar primär in Europa durchsetzt, aber auch außerhalb Europas Beachtung findet. In diesem Kontext ist INNOCLINIG[39] erwähnenswert, ein vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland gefördertes Forschungs- und Entwicklungsprojekt zum fach- und sprachintegrierten Lernen auf Deutsch globusweit. Als zentrale Ziele dieses Projekts werden folgende Punkte ausgeführt[40]:

- Konsolidierung, Stärkung und Erweiterung vorhandener internationaler Kooperationsstrukturen zum Themenbereich „CLILiG"
- Erhebungen und Dokumentationen zu ausgewählten Umgebungen bzw. Varianten der CLILiG-Gestaltung globusweit
- Nähere Analysen ausgewählter CLILiG-Umgebungen im Hinblick auf organisatorisch-strukturelle sowie didaktisch-methodische Aspekte der Unterrichtsgestaltung
- Im Zuge dieses Forschunsgprojekts gelten folgende Ergebnisse als zentral:
- Die Buchpublikation "Sprache und Fach"- Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch" von Kim Haataja und Wicke (2015),
- Die Zeitschrift Fremdsprache Deutsch (54): Fach- und sprachintegriertes Lernen (2016),

[38] S. dazu OPEKO: staatliches Forschungsinstitut für Bildungswesen
2005-2007 CLILiG: Erhebungstudie State of the Art und Entwicklungspotenzial in Europa. Projekt zur Erhebung und Förderung des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) auf Deutsch. Online verfügbar unter: http://www.opeko.fi//clilig/projekt.htm (Letzter Abruf: 06.05.2020)
[39] INNOCLINIG: ein vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland gefördertes Forschungs-und Entwicklungsprojekt zum sprach-und fachintegrierten Lernen auf Deutsch globusweit. Innovative Wege und Werkzeuge für integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch weltweit .(online abrufbar: https://crealang.com/de/innoclilig/) letzter Zugang: 11.02.2020)
[40] S. dazu: https://crealang.com/de/innoclilig/ (Letzter Abruf: 31.03.2021)

- Videodokumentation zur Gestaltung (hoch)-schulischischer CLILiG-Umgebungen weltweit
- INNOCLILiG Abschluss Konferenz (2016)

2.1.4.1. CLILiG- Umsetzungsmöglichkeiten

Nach Wicke (2016) lassen sich CLILiG vier Varianten zuordnen. Bei der ersten Variante liegt der Fokus auf dem Sprachunterricht, wobei die Aspekte des Sachfachunterrichts von der Lehrkraft integriert werden. Bei den anderen Varianten geht es hauptsächlich um die Vermittlung des Fachinhalts mit unterschiedlich großem deutschsprachigen Anteil:

- Erste Variante: Fachübergreifender Deutsch als Fremdsprache (FÜDAF)
- Zweite Variante: Bilingualer Sachfachunterricht auf Deutsch
- Dritte Variante: Deutschsprachige Immersionsprogramme
- Vierte Variante: Sprachsensibler Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)

2.1.4.2. Fachübergreifender Deutsch als Fremdsprache (FÜDAF)

Der sogennante fächerübergreifende Deutschunterricht zeichnet sich dadurch aus, dass er Inhalte und Besonderheiten der Fachsprache anderer Fächer, zu denen Kunst, Musik, Physik, Chemie, Biologie, Geschichte usw. gehören, im fremdsprachigen Deutschunterricht berücksichtigt. Ein nach diesen Prinzipien ausgerichteter Unterricht bietet den Schülern die Möglichkeit, im offenen Lehr- und Lernszenarien, wie z.B. dem (literarischen) Projektunterricht entsprechende Kompetenzen zu erwerben (vgl. Wicke, 2013).

Der Terminus FüDAF ist an sich ein Begriff, der in der didaktischen Diskussion der letzten Jahre häufig zur Sprache gebracht wird, und dies vor allem im Kontext der Implementierung bestimmter Unterrichtsformen wie des Projektunterrichts (vgl. Legutke, 2003). Parallel dazu finden Begriffe wie “fachbezogene Diskursfähigkeit”, “angemessene fremdsprachliche Diskursfähigkeit” des Öfteren Erwähnung, wobei Sprachbildung und der Erwerb der Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer als dringend in den Vordergrund treten (vgl. Vollmer & Thürmann, 2013). Zugleich die Diskussion durch die im Gemeinsamen

Referenzrahmen für Sprachen (GER) publizierte Primate an einen modernen Fremdsprachenunterricht und die damit verbundene Erwartung, die weit über den Erwerb der fremdsprachlichen Kompetenzen hinausgehend interkulturelle Kompetenzen einbeziehen, trägt wesentlich dazu bei, dass dem fächerübergreifenden DaF-Unterricht eine wichtigere Rolle zukommt. Dies unterstützend wird von Europarat (2001) betont, dass Lernende gemäß an dem GER orientierten DaF-Unterricht Kompetenzen erwerben sollen, die sie zum Erwerb eines "interkulturellen Bewusstseins" führen (vgl. Europarat, 2001: 105)[41]. In dieser Richtung werden fachübergreifende Stellungnahmen immer wieder lauter, die "das erforderliche Aufbrechen der Fächergrenzen" vertreten (vgl. Bonnet & Breidbach, 2013: 28). Auch Hufeisen spricht dafür, dass eine "intensivere fachsprachliche Funktionalisierung des Fremdsprachenunterrichts" realisiert werden sollte (vgl. Hufeisen, 2011: 274)[42]. Im Hinblick auf die kulturelle Dimension des fächerübergreifenden Unterrichts wird von Wicke (2015) angeführt, dass der fächerübergreifende DaF-Unterricht durchaus zum kulturellen Bewusstsein beitragen kann, sofern bestimmte Prinzipien berücksichtigt werden:

- Schülerrelevante Themen und Inhalte sollten in den Unterricht einbezogen werden.
- Insbesondere Fächer wie Kunst und Musik eignen sich gut, Interessengebiete der Jugendlichen anzusprechen. Hierbei ergeben sich viele Möglichkeiten, um kulturulle Aspekte einzubeziehen.
- Besonders wichtig ist bei der Gestaltung des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts, dass die Vorerfahrungen, Erfahrungswelt und Interessen der Lernenden berücksichtigt werden.
- Das Aufgabenangebot sollte sich dementsprechend an die Erfahrungsweit der Lernenden orientieren.

---

[41] Europarat (2001), Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg. Online verfügbar unter :http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf) (Letzter Abruf: 17.02.2021).

[42] Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. na. Online verfügbar unter: https://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/plurcur/documents/Hufeisen%20in%20Baur%20Hufeisen%202020 11.pdf (Letzter Abruf: 18.02.2021).

Bei dieser Variante des CLIL ist dennoch zu beachten, dass es sich vorrangig um Fremdsprachenunterricht und nicht um den Fachunterricht handelt. Die "möglichst korrekte" Verwendung der Fremdsprache steht dabei im Vordergrund. Der Unterricht räumt den Einflüssen des bilingualen Sachfachunterrichts Platz ein, indem der traditionelle Unterricht um die sachfachliche Inhalte erweitert wird (ebd. Wicke, 2015). Im Gegensatz zu den drei anderen Varianten, die im Folgenden vorgestellt werden sollen, übernimmt diese Variante damit nach Wicke (2015) eine Art **"Brückenfunktion".** Die Einbeziehung von Inhalten des jeweiligen Faches soll dabei die Entwicklung der "bildungsorientierten fremdsprachlichen Diskursfähigkeit" der Lernenden ermöglichen. In diesem Sinne wird die fremde Sprache nicht nur zum Gegenstand, sondern fungiert zugleich als Inhalt des Unterrichts (vgl. Wicke & Rottmann, 2015).

Es wird vor allem darauf hingewiesen, dass diese Variante des CLIL-Unterrichts vor allem in den Ländern und Regionen von besonderer Bedeutung ist, wo CLIL-Ansätze nicht typischerweise favorisiert werden bzw. Fächer nicht nach CLIL-Ansätzen unterrichtet werden. Um den Lernenden den Erwerb fachspezifischer Kentnisse zu ermöglichen, mit anderen Worten den Zugang zur "fremdprachlichen Diskursfähigkeit in kulturellen und bildungsorientierten Zusammenhängen" zu eröffnen, sollte der fächerübergreifende DaF-Unterricht die eingangs erwähnte "Brückenfunktion" erfüllen (vgl. Wicke, 2013: 29).

Aus methodisch- didaktischer Hinsicht bedeutet dies, dass bestimmte Prinzipien erfüllt werden sollten, damit diese "Brückenfunktion" erfüllt wird. Obgleich im weiteren Verlauf dieser Studie diese Prinzipien vor allem in Bezug auf "Scaffolding" präzisiert werden, werden bestimmte Aspekte der von Wicke (2013 und 2015) durchgeführten Unterrichtsversuchen, die aus den Fächern Kunst und Musik hervorgehen, festgehalten:

- Die eingesetzten Materialien und Medien sollten an das Vorwissen, Erfahrungen der Lernenden anknüpfen und ihnen Raum zum "Sprechanlass" geben.
- Aufgabenorientiertes Lernen: Bearbeitung von Inhalten und Themen, die "Sitz im Leben" haben. (vgl. Thürmann, 2010).

- Projektorientierter Unterricht[43]
- Die Kentnisse der Bildungssprache bzw. CALP ist notwendig, damit Lernende sich mit fachspezifischen Inhalten auseinandersetzen können. Sie bedürfen dafür besonderer Hilfestellung, d.h. einer besonderen Heranführung an die fachspezifische Kentnisse.
- Diese Hilfestellung kann mithilfe des "Scaffolding" erreicht werden. Den Lernenden werden Impulse, Aufgaben und Verstehenhilfen als Grundgerüst zur Verfügung gestellt. Sie sollen langsam und schrittweise zur Bewältigung komplexerer Anforderungen angeleitet werden.
- Unterschiedliche Bearbeitungsmöglichkeiten sollten angeboten werden.
- Ein fächerübergreifender DaF-Unterricht bedeutet aus der Sicht des Lehrenden ein Umdenken. Es sollten instutionalisierte Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung für SprachlehrerInnen in der Lehreraus- und Fortbildung geschaffen werden, damit sie ihre fachspezifischen Kentnisse erweitern können.
- Langfristig setzt die Implementierung eines fächerübergreifenden DaF-Unterrichts eine professionellen Lerngemeinschaft voraus: Bereitschaft der Lernenden und Lehrenden, Deprivatisierung des eigenen Unterrichts, Kolloboration der Sprach- und Fachlehrerkräften, Teamarbeit, nötige Lehreraus- und Fortbildungsmöglichkeiten, instutionelle Unterstützung.

Die ersten Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht, wo nicht nur die Vermittlung der Sprache zum Unterrichtsgegenstand gemacht wird, sondern darüber hinaus Themen und Inhalte des Fachunterrichts impliziert, findet man bereits in der im Jahre 1993 erschienenen Didaktisierung von musikalischem Märchen "Peter und der Wolf", wo Aspekte des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts in Kunst und Musik dargelegt werden (ebd. Wicke 2013). Darüber hinaus ist die 1997 erschienene Ausgabe der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* erwähnenswert, in dem zahlreiche Didaktisierungsentwürfe und Materialien zum fächerübergreifenden Einsatz von

[43] In diesem Kontext sei auf Michael Legutke (2003) verwiesen, der sich mit dem Begriff "Projektunterricht" auseindergesetzt und diesen Begriff im Kontext des Fremdsprachenunterrichts besonders geprägt hat. S.dazu: https://www.jstage.jst.go.jp/article/nbg/113/0/113_KJ00001023577/_pdf (Letzter Abruf: 30.03.2021).

Musik und Kunst im DaF-Unterricht publiziert wurden. Weiterhin kann festgestellt werden, dass das vorgestellte Konzept von einer langfristigen stärkeren Funktionalisierung des Fremdsprachenunterrichts von Britta Hufeisen zu der Weiterentwicklung des facherübergreifenden DaF-Unterrichts beigetragen hat (vgl. Hufeisen, 2005). Auch von Rainer Wicke veröffentlichte unterschiedliche Hinweise und Materialien zum fächerübergreifenden DaF-Unterricht in Kunst und Musik haben zu diesem Bereich beigetragen (vgl. Wicke, 2015; Wicke & Rottmann, 2015).

2.1.4.3. Bilingualer Sachfachunterricht auf Deutsch

Um diese Variante des CLILiG zu verstehen, ist es zunächst sinnvoll, auf den Begriff "Bilingualer Unterricht" einzugehen. Unter bilingualem Unterricht versteht man den "Unterricht, in dem ein Sachfach wie Geschichte oder Mathematik in einer Fremdsprache unterrichtet wird" (vgl. Hutterli u.a., 2008: 191).

Eine einheitliche Definition dieses Begriffs ist in der Literatur kaum anzutreffen, aber es liegen dennoch Begriffsbestimmungen vor, die durchaus präzisierend sind. Vom Kulturministerium erstellten Bericht zu "Konzepte für den bilingualen Unterricht" (2013)[44] wird er beispielweise folgendermaßen definiert:

> "Unter bilingualem Unterricht wird in den deutschen Ländern grundsätzlich ein Fachunterricht in den nicht-sprachlichen Fächern verstanden, in dem überwiegend eine Fremdsprache für den fachlichen Diskurs verwendet wird. Bilingualer Unterricht wird von den Lehrkräften des Sachfachs erteilt. Ein bilingual unterrichtetes Fach wird in der Regel in einer Fremdsprache und, zumindest zu Beginn, phasenweise oder gegebenenfalls auch in einer ergänzenden Stunde zur Absicherung des Verständnisses und des Fachwortschatzez, in der Sprache des Landes unterrichtet".

Historisch betrachtet, findet der bilinguale Unterricht seinen Ursprung in dem deutsch-französischen Freundschaftsvertrag, der im Jahre 1963 manifestiert wurde.[45] Im Jahre 1969, durch die Einrichtung des ersten Gymnasiumsium in Singen, wo der bilinguale Unterricht zum ersten Mall stattfand, wurde im Grunde der erste Schritt von sprachlicher und kultureller Versöhnung realisiert (vgl. Wolff, 2013). Somit

---

[44] Bericht zu " Konzepte für den bilingualen Unterricht- Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung" Beschluss der Kulturministerkonferenz vom 17.10.2013. Online verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/201_10_17-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf (Letzter Abruf: 18.03.2021).

[45] Der bereits im Kontext von CLIL erwähnte Elysee-Vertrag von 1963. Mehr dazu unter: https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/elysee-vertrag-1569908

kamen weitere Schulen hinzu, die bilingual unterrichteten. Obgleich der Fokus des bilingualen Unterrichts anfangs aus politischen Gründen auf der französischen Sprache lag und aus ökonomischen Gründen an eine elitäre Oberschicht gerichtet war, entwickelte sich vor allem in den 90er Jahren ein Trend zu bilingualen Unterrichtskonzepten primär auf Englisch als Fremdsprache und aber auch weiteren europäischen Sprachen (z.B. Spanisch, Italienisch, Russisch) die sich in Anlehnung an die politische, bildungspolitische Entwicklungen sowie den Paradigmenwechsel in der allgemeinen Didaktik und der gesamten fremdsprachlichen Forschung entfaltet wurden (vgl. Beschluss des Kulturministeriums, 2013).[46] Parallel dazu hat die Zahl der organisatorischen Strukturen, in welchen ein bilinguales Unterrichtangebot gemacht wird, deutlich zugenommen, wobei der größte Anteil dieser Schulen im Sekundarbereich angesiedelt sind.[47] Diese Zunahme ist vor allem auf die Tatsache zurückzuführen, dass in Deutschland eine solche Schule rein "administrativ" entstehen kann. Mit anderen Worten ist die Initiative zur Einführung eines bilingulaen Unterrichts nicht wie in den meisten Ländern zum Ministerium sondern den Schulen überlassen. Dies gibt den Schulen auch die Freiheit, ihre bilingualen Angebote gemäß ihrer Bedürfnisse zu gestalten. Sie organisieren, was und wie bilingual unterrichtet wird. (ebd. Beschluss, 2013).

Obgleich im europäischen Kontext "bilingualer Unterricht bzw. bilingualer Sachfachunterricht" und "CLIL" häufig synonym verwendet werden oder zumindest der Begriff "bilingualer Unterricht" des Öfteren in der Fachliteratur unter der **Dachtermini** oder als eine **Variante** des CLIL auftritt, ist aus der Begriffsbestimmung zu CLIL deutlich zu entnehmen, dass ein prägnanter Unterschied zwischen diesen beiden Begriffen besteht, der beachtet werden sollte. Wie bereits konstatiert wurde, hebt CLIL die "Integration von Sachfach und Fremdsprache" im Lernprozess hervor. Bilingualer Unterricht dagegen zeichnet sich durch eine Unterrichtsform aus, in der nicht nur das entsprechende Sachfach in der

[46] Die historisch-politischen Aspekte, die im Kontext von CLIL bereits erwähnt wurden, gelten gewiss auch für den bilingualen Unterricht und werden daher nicht wiederholt. Alle Varianten des CLIL sind im Grunde Produkte der politischen Vorstellungen zum "mehrsprachiges, mehrkulturelles" Europa.
[47] Im Jahre 2013 wurden mehr als 1500 Schulen mit bilingualen Angeboten statistisch erfasst (vgl. Bericht von Kulturministerim, 2013).

Fremdsprache sondern auch in der Schulsprache[48] vermittelt wird. Mit anderen Worten wird beabsichtigt, nicht nur die **CALP** (cognitive academic language profiency) **in der Fremdsprache**, sondern auch in der **Schulsprache** zu fördern (vgl. Wolff, 2013).

Aus den CLIL- Konzepten ableitend wird auch bei dieser Variante primär das Ziel sichtbar, durch einen erhöhten Fremdsprachenunterricht die Sprachkompetenz der SchülerInnen zu erweitern. Durch den Fachunterricht in der Fremdsprache werden SchülerInnen befähigt, fachliche Sachverhalte in Lernbereichen wie Wirtschaft, Kultur, Politik in der Fremdsprache zu verstehen, zu verarbeiten und darzustellen. Durch die Erweiterung der sprachlichen, fachlichen und interkulturellen Kompetenz werden SchülerInnen auf der einen Seite auf ihr berufliches Leben vorbereitet. Auf der anderen Seite werden sie aber auch in der Lage sein, an einem sprachlich- kulturell vielfältigen Leben in Europa erfolgreich teilzunehmen (ebd. Wollf, 2013).

Wenn diese Variante auf den deutschen Kontext, genauer formuliert auf CLILiG übertragen wird, können folgende Aspekte aus methodisch-didaktisher Hinsicht festgehalten werden, die teilweise von Wicke (2015) festgestelllt und von der Forscherin erweitert wurden:

1. Die sachfachlichen Inhalte sollten im Vordergrund des Unterrichts stehen. Die didaktische Gestaltung sollte dementsprechend organisiert werden.
2. Die Sachfachinhalte werden sowohl in der Erstsprache der SchülerInnen als auch in der Zielsprache Deutsch vermittelt. Deutsch übernimmt in diesem Kontext die Funktion der Arbeitssprache. Dies bedeutet aus methodisch-didaktischer Hinsicht, dass Fachsprache auf lexikalischer, syntaktischer, textlinguistischer Ebene auch in der Erstsprache vermittelt werden müsste oder zumindest kontrastive Verfahren verwendet werden könnten (Bsp. Paralleltexte, Besprechung der Unterschiede, Gemeinsamkeiten zwischen Sprachen L1 u. L2, Bewusstmachung etc.)

[48] Mit der Schulsprache wird in diesem Kontext die offizielle Sprache des Landes gemeint, in der unterrichtet wird.

3. Der Unterricht findet teilweise zweisprachig statt. Tertiärsprachliche Prinzipien könnten in diesem Kontext sich als äußerst effektiv erweisen. Es bedarf jedoch authentischer Unterrichtsmaterialien und Quellen.
4. In welchem Fach der bilinguale Sachfachunterricht stattfindet und mit welchem Anteil in beiden Sprachen komminiziert werden, kann sehr unterschiedlich sein. Diese Aspekte sollten vor der Implementierung wohl überlegt werden. Dabei sollte die Ausgangslage, Bedürfnisse und Potenzial der SchülerInnen berücksichtigt werden.
5. Qualifizierte Lehrkräfte und ausreichend geeignete Materialien sind unentbehrlich. Gegebenenenfalls sollten wie bei der Variante FüDAF Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung für SprachlehrerInnen in der Lehreraus-und Fortbildung geschaffen werden, damit sie ihre fachspezifischen Kentnisse sowie ihre didaktische Kompetenz erweitern können.

Zusammenfassend kann man die Aussage treffen, dass die didaktisch-methodische Gestaltung mit der ersten Variante des CLILiG durchaus Affinitäten aufweist. Aber es sollte trotzdem berücksichtigt werden, dass der Fokus dabei auf Sachfachinhalten und nicht auf der Sprache liegt. Daher sollten zusätzlich bei der Vorbereitung der Lernaktivitäten folgende Aspekte vor Augen gehalten werden:

- Kontextulasierung: Da der Fokus auf dem Inhalt liegt, sollten die Aufgaben dementsprechend einen Sitz im Leben haben.
- Bestimmte zielorientierte Übungstypen
- Inhaltsbezogene Übungen
- Textauswahl: Es sollten geignete Texte sowohl in der Erstsprache als auch in der FS eingesetzt werden
- Konkrete Bedürfnisse der Lernenden in dem Sachfachunterricht sollte bei der Textauswahl berücksichtigt werden.
- Obgleich fachliche Kompetenz im Vordergrund steht, kann durchaus der Bedarf bestehen, mehr Spracharbeit zu machen, um die sprachliche Hürde in dem fremdsprachlichen Fachunterricht bzw. der

Arbeitssprache zu überwinden. Die Lehrkraft sollte bereit sein, auf jede Situation mit geigneten Aufgaben und Übungen zu reagieren.

Da der Fokus dieser Studie nicht auf bilingualem Unterricht liegt, wurde lediglich versucht, diesen resümierend zu charakterisieren. Nun wird auf die dritte Variante des CLILiG übergegangen.

2.1.4.4. Deutschsprachige Immersionsprogramme

Eine andere Variante des CLILİG stellt eine etablierte Form des bilingualen Unterrichts dar, der s.gn. Immersionsunterricht, die als eine Integration von Sprach- und Fachunterricht aufgefasst wird, bei dem SchülerInnen in der Fremdsprache bzw. Zweitsprache, wie z.B. "Deutsch" unterrichtet werden. Dabei wird das reguläre Curriculum beibehalten (vgl. Kuska, Zaunbauer & Möller, 2010). Begrifflich betrachtet, ist das Wort "Immersion" auf das englische Wort "to immerse" zurückzuführen, also "eintauchen", so dass dieser Ansatz öfters auch als "Sprachbad" bezeichnet wird, in die SchülerIinnen sozusagen "eintauchen". Diese Unterrichtsform unterscheidet sich von den anderen Varianten des CLIL und CLILiG darin, dass die Sprache nicht systematisch unterrichtet wird, sondern ein Medium im fachlich fokussierten Unterricht darstellt. Anders ausgedrückt, Immersion zielt auf Kommunikation in der Fremd- oder Zielsprache ab, wobei die Sprache überwiegend unbewusst erlernt, in gewisser Weise wie der Erwerb der Erstsprache imitiert wird (vgl. Baker, 2006). Da die Grundvoraussetzungen in immersiven Programmen bezüglich des sprachlichen Inputs und des Umgangs mit der Sprache im Muttersprachenerwerb Ähnlichkeiten aufweisen und affektive Aspekte wie Druck, Lernstress etc. dadurch abgebaut werden, wird diese Form des Fremdsprachenlernens für die Kinder als erfolgsversprechend und nicht überfordernd bewertet (vgl. Genesee, 1987). Dies ist wahrscheinlich auch der Grund, warum Immersionsunterricht im primären Bereich so üblich ist.

Vor allem in Australien, Kanada und den USA sind die Immersionsprogramme, wo darunter auch Deutsch als Zielsprache unterrichtet wird, verbreitet. Dieser Zustand ist auf bildungspolitische als auch auf historische Gründe zurückzuführen: In Australien hat beispielweise die Einwanderungwelle im 19. Jahrhundert die deutschen Immersionsprogramme deutlich in Schwung gesetzt (vgl.

Tampke, 2006). In Kanada dagegen entstand das Konzept der Immersion, die auch die Grundlage der immersiven Programme in den USA bildet, im Jahre 1965 auf Initiative von kanadischen Eltern, die ihren Kindern den Erwerb solider französischer Sprachkentnisse ermöglichen wollten. Im Zuge der Schulreformbewegungen in den 1970er und 1980er Jahren bereitete sich das innovative Konzept rapide auch auf die USA aus, wobei weitere Immersionssprachen hinzukamen (vgl. Melenk, 2004). Im Jahre 2006 wurden in den USA Immersionsprogramme für 18 verschiedene Sprachen verzeichnet. Darunter steht Deutsch mit 3 Prozent aller Programme auf dem sechsten Platz nach Spanisch (43 %), Fransösisch (29 %), Hawaiinaisch (8 %), Japanisch (7%) und Mandarin (4 %) (vgl. Lenker & Rhodes, 2007). [49]

Wicke (2016)[50] weist in diesem Kontext darauf hin, dass durch die Implementierungen in Kanada, Australien und den USA vor allem zwei Formen dieser Variante sich entfaltet haben: Die Erste ist der vollständige Immersionsunterricht, wo alle Fächer im Sinne eines Sprachbades in der Fremdsprache unterrichtet werden. Die zweite Variante bildet der s.g.n. partizipielle Unterricht, bei dem lediglich die ausgewählten Fächer in der Fremdsprache durchgeführt werden. Die Fächerauswahl fällt dabei unterschiedlich aus, da Faktoren wie das verpflichtende Curriculum, die Anzahl der qualifizierten Lehrkräfte sowie geeignete Materialien eine entscheidende Rolle spielen. Ob vollständig oder partizipiell, kann der Immersionunterricht nur dann erfolgreich durchgeführt werden, wenn der Unterricht auf bestimmten methodisch- didaktischen Prinzipien basiert (vgl. Burmeister, 2006). Es kann dabei festgestellt werden, dass gewisse Ähnlichkeiten mit den grundlegenden Prinzipien der Frühforderung bestehen. Dies ist gewiss auch nachvollziehbar, da Immersionsunterricht überwiegend im primären Bereich durchgeführt wird. Diese Prinzipien werden im Folgenden resümierend aufgeführt (ebd. Burmeister, 2006; Wesche, 2002):

1. Veranschaulichung der Inhalte: Da die Kinder am Anfang meistens keine Grundlage in der Zielsprache haben, sollten zum Inhalt passende

[49] Lenker, A. & Rhodes, N. (2007). Foreign Language Immersion Programs. Features and Trends over 35 Years. *Foreign Language Center For Applied Linguistics.* 1-8. Online verfügbar unter: http://www.cal.org/ (Letzter Abruf: 15.04.2021).

[50] Wicke, R. E. (2016). Content and Language Integrated Learning: CLIL, FuDaF, DFU, CLILiG - Bitte was? [Online]. In Goethe-Institut: Magazin Sprache. Goethe-Institut. Online Verfügbar unter: https://www.goethe.de/en/spr/spr/20879807.html (Letzter Abruf: 29.07.2022).

Bewegungen, Geräusche, Mimik, Gestik etc. ganzheitlich eingesetzt werden. (Bsp. Gestalten einer Szene mit einem bereitgestellten Material. vgl. dazu auch TPR)[51] .

2. Inhalts- und handlungsorientiertes Lernen: Die Lerninhalte sollten darauf ausgereichtet sein, SchülerInnen zu befähigen, in authentischen Kommunikationssituationen sprachlich zu handeln. Daher sollten Inhalte, ausgewählt werden, die für SchülerInnen interessant und aktuell sind. Es sollten mittels der Inhalte, Aufgaben und Übungen (Bsp. inhaltsbezogene Übungen) konkrete Situationen geschaffen werden, in denen Lernende sprachlich handeln und diese sprachliche Handlung jenseits des Klassenzimmers übertragen können.
3. Lieferung eines reichhaltigen Inputs: Da der Fokus bei dieser Variante, wie bereits betont, nicht auf dem formalen Unterricht sondern auf den Sachinhalten liegt, sollte in der Fremdsprache ein variantreicher Input geliefert werden. Neben der Verwendung einer altersgemäßen Sprache (kindgemäß) ist es auch wichtig, dass die Lehrkraft sich im Unterricht möglichst vieler handlungsbegleitender Gesten sowie sprachlicher Inputs bedient, damit das Kind eine Beziehung zwischen der Sprache und dem Gezeigten bzw. Geschehen herstellen kann. Es wird besonders empfohlen, den Unterricht mit sprachlichen und strukturellen Gerüsten, im Sinne von Scaffolding zu unterstützen.
4. Interaktionsorientierung: Durch Übungen und Aufgaben sollten SchülerInnen dazu angeregt werden, im sozialen Kontext miteinander zu kommunizeren und zu handeln. Diese Interaktion kann durch erfolgsorientierte (reichhaltig, realitätsnah), lernerorientierte Übungen (Interaktion durch kooperative Arbeits- und Sozialformen, Binnendifferenzierung) erreicht werden. Zudem ist auch wichtig, dass

[51] TPR (total physical response) ist eine von Dr. James Asher entwickelte ganzheitliche Sprachlehrmethode, die besonders im Vorschul- und Primärbereich Anwendung findet. Es wird dabei von der Annahme ausgegangen, dass das Lernen einer Fremdsprache sich am Erlernen der Muttersprache im Kindesalter orientiert. Mehr dazu unter: https://www.ef.com/wwen/blog/teacherzone/total-physical-response-efl-classroom/ (Letzter Abruf: 17. 04. 2021).

Lernenden “multisensorisches Lernen” zu ermöglichen, in der das Lernen mit allen Sinnen angeregt wird.

Zusammenfassend kann für den Immersionsunterricht die Aussage getroffen werden, dass sie als die bisher weltweit erfolgreichste Sprachlernmethode aufgefasst wird (vgl. Genesee, 1987). Dabei sind jedoch Faktoren, wie eingang angeführt, das Curriculum, Qualifikation und Erfahrungen der Lehrpersonen sowie Unterrichtsmaterialien und didaktisch-methodishe Gestaltung des Unterrichts etc. entscheidend, ob der Immersionsunterricht Erfolg erzielt oder nicht. Aufgrund dieser Variablen sind die Erfahrungen in jeweiligen Schulen auch unterschiedlich, auf die hier nicht eingegangen wird. Die wichtigsten Leitlinien des Immersionsunterrichts wurden hier lediglich zusammenfassend dargestellt. Nun wird auf die vierte Variante des CLILiG “Sprachsensibler Deutschsprachiger Fachunterricht” übergegangen.

2.1.4.5. Sprachsensibler Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)

Deutschsprachiger Fachunterricht ist an sich nichts Neues und hat eine lange Tradition an den deutschen Auslandsschulen, wobei früher lediglich der Begriff “deutschsprachiger Fachunterricht” verwendet wurde. Im Laufe der Zeit erweiterte sich dieser Begriff jedoch zum “sprachsensiblen deutschsprachigen Fachunterricht”, um die innovative Entwicklung dieses Konzepts zu unterstreichen (ebd. Wicke, 2016). Die Entwicklung besteht darin, dass im deutschsprachigen Fachunterricht (DFU) mit der Sprache und dem Sprachlernen **bewusst** umgegangen wird (vgl. Leisen, 2013). Inzwischen ist es festzustellen, dass neben den deutschen Auslandschulen auch andere von der Bundesrebuplik geförderte Schulen dieses Konzept bevorzugen (ebd. Wicke, 2016). Dies ist gewiss mit der im Kontext der Bildungssprache beschriebenen Ausgangssituation in Deutschland zu begründen: Der unzureichende Zugang zur Bildungssprache, zu denen bekanntlich nicht nur Lernende mit Migrationshintergrund sondern auch Kinder aus bildungsfernen Mileus gehören. Der Erwerb der Bildungssprache hinsichtlich der Lernenden bewährt sich in diesem Zusammenhang als unerlässlich, um im Unterricht fachbezogene Sachtexte zu verstehen, eigene nachvollziehbare Texte zu verfassen und im Unterrichtsgespräch Zusammenhänge zu begreifen und zu erklären (vgl. Feilke,

2012). Damit scheint die sprachliche Dimension des Fachunterrichts viel wichtiger zu sein, als es bisher angenommen wurde:

> "Sprache im Fachunterricht ist nicht vor dem Fach da, ist ihr auch nicht nachgängig, sondern beides entsteht gleichzeitig. Sprache ist kein "Transportmittel" für Inhalte, sondern ein Konstruktionsmittel für fachliche Verstehensprozesse. Nach Butzkamm (1989) ist "Sprache im 24Unterricht ist wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet". Damit ist die Sprachbildung ein originärer Bestandteil des Fachunterrichts" (Leisen, 2015: 135).

Es geht also über den Fachunterricht hinausgehend darum, das integrierte fachliche und sprachliche Lernen zu fördern. Es sollen didaktisch-methodische Wege gefunden und dementsprechend geeignete Materialien und Übungsformen entwickelt werden, damit der Zugang zur Bildungssprache ermöglicht wird. Eine besondere und komplexe Sprache, die sich durch eine Mischung aus der Alltagsprache (Alltagserfahrungen) sowie der Fachsprache (Fachbegriffe), der Unterrichtsprache (Lehrbücher, Tafelbild), der Symbolischen Sprache, mathematischen Sprache (Abstraktion, Formeln) und der Bildsprache (Fotos, Skizzen, Grafiken) zusammensetzt (vgl. Bildungssprachliche Merkmale).

Doch wie ist es hinsichtlich der Lehrkraft möglich, diese besondere Sprache zu fördern? Durch den sprachsensiblen deutschsprachigen Fachunterricht wird eben an dieser Stelle die Möglichkeit ersichtlich, Lernende schrittweise zur Bildungssprache heranzuführen, die sich für den Schulerfolg sowie das spätere Berufsleben als unentbehrlich erweist. Aufgrund der langen Tradition des sprachsensiblen Unterrichts sind im Gegensatz zu anderen CLILiG Varianten in diesem Bereich zahlreiche Materialien sowie Methodenwerkzeuge zu finden, die größtenteils von Joseph Leisen entwickelt wurden und von denen Lehrkräfte profitieren können (ebd. Leisen, 2013)[52]. In diesem Kontext werden von Leisen (2013) drei grundlegende

[52] Mehr dazu unter : http://www.sprachsensiblerfachunterricht.de/sprachlehren-und-lernen
Zahlreiche Materialien zum sprachsensiblen Unterricht sind auch in den Webseiten der jeweiligen Schulen sowie der Landesbildungsserver zu finden, die dieses Konzept durchführen. Einige aktuelle Webseiten sind darunter:
1.https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/fachbezogenes-material/gesellschaftslehre/material-gesellschaftslehre.html (letzter Abruf: 29.05.2020)
2.https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/bildungssprache/regelunterricht/sprachsensibler_fachunterricht (letzter Abruf: 29.05.2020)
3. https://reinoldi-sekundarschule.de/index.php/unterricht/sprachsensibel (letzter Abruf: 29.05.2020)
4. https://www.mnu.de/zeitschriften/129-2015-03 (letzter Abruf 01.06.2020)

Prinzipien aufgeführt, die bei der didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts beachtet werden sollen:

1. Wechsel der Darstellungsformen:

   Es wird darauf hingewiesen, dass Wissen auf unterschiedliche Weise dargestellt werden kann. Jedes Fach verfügt über spezifische Formen, um seinen Sachinhalt darzustellen. Die unterschiedlichen Darstellungsformen erschließen sich dabei dem Lerner auf individuelle Weise. Durch den sinnvollen Wechsel der Darstellungsebenen und Darstellungsformen kann das fachliche und sprachliche Verstehen befördert werden. Vor allem dadurch, dass Lerner einzelne Darstellungsformen in andere übertragen, eröffnen sich zusätzlich viele didaktische Möglichkeiten zum fachlichen Lernen und es werden darüber hinaus Gelegenheiten angeboten, die zur Erweiterung der bildungssprachlichen Kompetenzen dienen. Daher sollte die Lehrkraft in der Lage sein, zwischen den folgenden Darsstellungsformen zu wechseln sowie sie wechselseitig ineinander zu überführen:

2. Prinzip der kalkulierten Herausforderung

   Nach diesem Prinzip sollten die Sprachanforderungen des Fachunterrichts Lernende weder über- noch unterfordern. Es wird in diesem Konzept nicht erwartet, sprachliche Wunder zu erzielen. Es wird mehr erwartet, dass Lernende erfolgreiche Sprachprodukte erzielen, die nicht unbedingt fehlerfrei sind, aber in erster Linie die Aufgabenstellung sprachlich erfüllen. Dabei sollte der Lehrkraft bewusst sein, dass Lernfortschritte erst allmählich und nach mühevoller Arbeit erzielt werden können. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht dementsprechend darin, Lernende auf diesem Weg mit entsprechenden Sprachhilfen (Methoden-Werkzeuge, Scaffolding) zu unterstützen. Dabei sollten auch Aspekte wie sprachliche, fachliche und kulturelle Heterogenität beachtet werden. Es könnte nämlich der Fall eintreten, dass einige Schüler weniger Hilfe brauchen, während andere mehr benötigen.

3. Prinzip der Einsetzung der Methodenwerkzeuge

> Unter Methoden-Werkzeugen werden im Sinne des **Scaffolding** Unterstützungshilfen für das fachliche und sprachliche Lernen verstanden. Darunter sind lehrergesteuerte oder schüleraktive Verfahren sowie Materialien, Hilfsmittel zu verstehen, die zur Steuerung und Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen dienen. Nach diesem Prinzip erhalten Lerner so viele Sprachhilfen, wie es individuell zur erfolgreichen Bewältigung der Sprechsituation notwendig ist. Dabei sollte besonders beachtet werden, dass diese Methoden-Werkzeuge nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zum Zweck dienen sollten. Während bestimmte Methodenwerkzeuge für bestimmte Sprechsituationen geeignet sind, sind andere ausgeschlossen.

Resümierend sollten bei der Planung des sprachsensiblen Unterrichts also folgende Fragen beantwortet werden:

1. Über welche sprachlichen Kompetenzen verfügen Lernende? (Die Ausgangslage der Lernenden sollte bestimmt werden. Binnendifferenzierung beachten.)
2. Welche Standartsituationen kommen in dem jeweiligen Fach vor? (Typische Sprachhandlungen, Fachbegriffe, Fachtexte etc. sollten bestimmt werden.)
3. Welche sprachlichen Kompetenzen sollten gefördert werden, um die Sprachliche Situation in dem jeweiligen Fach zu bewältigen?
4. Welche Materialien / Methoden-Werkzeuge können zur Unterstützung des Sprachlernens eingesetzt? Welche wären noch möglich und hilfreich? (Einsetzung des Scaffolding)

Insgesamt wurde versucht, alle wichtigen Aspekte des CLILiG-Varianten in diesem Kapitel zu schildern. Sowohl unter der letzten Variante des CLILiG als auch bei den anderen Varianten tritt der Begriff “Scaffolding” (übersetzt: Gerüstbau) eklatant in den Vordergrund, dem im Kontext der bildungssprachlichen Bildung und des sprachsensiblen Unterrichts eine besondere Bedeutung zukommt. Wir können nämlich festhalten, dass in allen Formen des sprachsensiblen Unterrichts “Scaffolding” als eine effektive Methode eingesetzt wird. Dies gibt auch auch eine

grundlegende Vorstellung darüber, warum gerade Scaffolding die methodische Grundlage dieser Studie bildet. Im Folgenden widmen wir uns dieser Methode.

2.1.5. Scaffolding

Der Begriff "Scaffolding" stammt aus dem Englischen und kann als "Baugerüst" übersetzt werden, wobei dieser in der sprachwissenschaftlichen Literatur unterschiedlich verwendet wird. In der Erstsprachenerwerbsforschung werden damit alle "sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen"[53] bezeichnet, die von Erwachsenen in Interaktion mit kleinen Kindern eingesetzt werden (vgl. Kniffka, 2010).[54] Dabei übernimmt Scaffolding als ein "unterstützendes Gerüst" die Funktion einer vorübergehenden Hilfestellung. Das heißt, die sprachliche Hilfe wird solange angeboten, bis das Kind in der Lage ist, die sprachliche Handlung selbstständig auszuführen. Dann wird das unterstützende Gerüst entfernt. Die theoretische Grundlage dieses Konzepts liegt der Wygotsis Theorie zur "Zone der proximalen Entwicklung" zugrunde. Demnach kann ein kompetenter Partner einen weniger kompetenten Partner durch Interaktion unterstützen, seine kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten zu entwickeln (ebd. Kniffka, 2010):

> "The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers " (Wygotsis, 1978: 86).

Diese Grundtheorie wird von Gibbons (2002) auf den Zweitsprachenerwerb übertragen und erweitert. Unter der Metapher Scaffolding wird nun mehr ein **Unterstützungssystem** verstanden, bei dem die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden im sprachsensiblen Fachunterricht systematisch aufgebaut werden:

> "This sociocultural approach to learning recognizes that with assistance, learners can reach beyond what they can do unaided, participate in new situations, and take on new roles. [...] This assisted performance is encapsulated in Vygotsky's Notion of the zone of proximal development, or ZPD, which describes the "gap" between what learners can do alone and

[53] Es wurde festgestellt, dass vor allem in der deutschen Literatur dieser Begriff als Synonym zu "Scaffolding" verwendet wird.

[54] Kniffka, G. (2010). Scaffolding. *Pro DaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, 1-5.* Online verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf (Letzter Abruf: 19.04.2021)

> what they can do with help from someone more skilled. This situated help is oten known as 'scaffolding' "(Gibbons, 2009: 15).

Von der Tatsache ausgehend, dass Fachinhalte spezifische sprachliche Kenntnisse anfordern, geht es also hier um eine besondere "technische Unterstützung"[55], um diese sprachlichen Kentnisse der Lernenden systematisch auszubauen. Um mit anderen Worten zum Ausdruck zu bringen, sprachlich weniger kompetente Lerner darin zu unterstützen, sich neue Inhalte, Konzepte und Fähigkeiten zu erschließen, die sich an die Fachinhalte anknüpfen. Beim Scaffolding werden Erkenntnisse aus der **Textlinguistik**, der Zweitspracherwerbsforschung und der Unterrichtsforschung zusammengeführt (vg. Gibbons, 2002). In erster Linie geht es also wieder um die Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen, auf die wir immer wieder zurückkommen. Und zwar um die bildungssprachlichen Kompetenzen derjenigen Lernenden, die vor allem aus bildungsfernen Niveaus kommen und mit Deutsch als zweite Sprache oft Schwierigkeiten haben. Aber Scaffolding kann, wie im Kontext der CLIL u. CLİLiG-Varianten bereits konstatiert wurde, durchaus auch in der Fremdsprache zur Unterstützung von Lernprozessen eingesetzt werden. Dies soll in diesem Zusammenhang besonders unterstrichen werden, da es in dieser Studie um DaF-Bereich handelt:

> "Die Popularität des Wortes [Scaffolding] resultiert wohl aus der Metaphorik im Sinne von "Gerüst" als Unterstützung von fremdsprachlichen und fachinhaltlichen Lernprozessen" (Thürmann, 2010: 236).

Dabei werden von Massler & Burmeister (2010) zwei grundlegende Typen von Scaffolding unterschieden, die im CLIL eingesetzt werden:

- Verbal Scaffolding: sprachliche Unterstützung (eigene Übersetzung)
- Content Scaffolding: inhaltliche Untersützung (eigene Übersetzung)

Bei der folgenden Tabelle 9 handelt es sich um die zusammenfassende Darstellung dieser zwei Typen. Die Tabelle wurde von Massler & Burmeister (2010) übernommen und von der Forscherin ins Deutsche übersetzt:

[55] Eigene Begriffsbestimmung: Man kann durchaus behaupten, dass es sich bei Scaffolding um eine sprachliche "technische Unterstützung" handelt.

Tab. 9. Sprachliche und inhaltliche Scaffolding-Techniken nach Massler & Burmeister (2010)

<table>
<tr><th colspan="2">Sprachliche Scaffolding-Techniken</th><th colspan="2">Inhaltliche Scaffolding-Techniken</th></tr>
<tr><td>Input-orientierte Scaffolding -Techniken</td><td>Output-orientierte Scaffolding-Techniken</td><td>Unterstützung beim Verständnis der inhaltlichen Konzepte</td><td>Aufgaben erklären</td></tr>
<tr><td colspan="2">Bereitstellung der Schlüsselwörter und typischer Redemittel</td><td>Anknüpfung an das Vorwissen und die vorhandenen Lernerfahrungen</td><td>Transparente und verständliche Aufgabenstellung und Anweisungen</td></tr>
<tr><td colspan="2">Verwendung unterstützender Fehlerkorrektur</td><td>Definitionen, Erläuterungen von zentralen Begriffen</td><td>Unterstützende Darstellung der Textaussagen durch Diskontinuirliche Texte wie Bilder, Diagramme etc.</td></tr>
<tr><td>Verwendung der geeigneten Sprechgeschwindigkeit (verlangsamen, Pausen einlegen)</td><td>Bereitstellung ausreichender Wartezeit für die Antworten der Lernenden</td><td>Verwendung von Visualisierungstechniken</td><td>Überprüfung des Verständnisses von Aufgabenanweisungen</td></tr>
<tr><td>Sprache aktivieren und imitieren durch Mimik, Gestik etc.</td><td>Lernenden Code-switching erlauben</td><td colspan="2">Förderung der aktiven Entdeckung von Konzepten</td></tr>
<tr><td>Wiederholungen von Schlüsselwörter, Umschreibungen, Synonymen</td><td>Sprachliche Unterstützung anbieten (auch Nachschlagewerke, Wörterbücher, Fachbücher Wortlisten etc.)</td><td colspan="2">Lernenden Gelegenheiten anbieten, miteinander zu diskutieren, u.a. auch auf die inhaltlichen Konzepte in der Muttersprache zurückgreifen.</td></tr>
<tr><td>Modellierung des korrekten Sprachgebrauchs (Umschreibungen, neue Formulierungen, Umformulierender Outputs von Lernenden</td><td>Alternative Möglichkeiten von Definitionen, Erläuterungen anbieten</td><td colspan="2">Während des Unterrichts Gelegenheiten anbieten, für den Inhalt relevante Vokabular (Schlüsselwörter, Terminologie) zu wiederholen und zu verfestigen.</td></tr>
<tr><td>Scaffolding durch den vorsichtigen Muttersprachengebrauch</td><td></td><td colspan="2">Das Verständnis regelmäßig überprüfen und Feedback geben.</td></tr>
</table>

Aus der Tabelle 9 kann man Folgendes ableiten: Unter Input-orientierten Scaffolding-Techniken werden also nach Massler & Burmeister (2010) diejenigen Techniken verstanden, die Inputs für L2 Lernende verständlich machen. Beispielsweise kann durch die dem Niveau der Lernenden angemessene Lehrsprache sowie durch die Einsetzung bestimmter Definitionen, Erläuterungen, unterstützender

Darstellungsformen (Bilder, Diagramme usw.) erreicht werden, dass Lernende die sprachliche Hürde der Sach- und Fachtexte in der Fremdsprache leichter überwinden. Als Output-orientierte Techniken werden dagegen als diejenigen Techniken bezeichnet, deren Fokus vor allem darauf liegt, wie L2- Lernende mit weniger sprachlichen Kompetenzen dabei unterstützt werden können, mit den für das Fach relevanten Fachbegriffen und Texten (Definitionen, Erläuterungen etc.) sprachlich umzugehen, um an einem CLIL-Unterricht aktiv teilnehmen zu können. Dies kann beispielweise erreicht werden, wenn Lernende sprachlich auf die Texte vorbereitet werden. Die sprachliche Unterstützung kann durch geeignete Übungstypen wie Bereitstellung von Wortlisten, syntaktischer struktureller Mittel etc. erfolgen.

Bei den inhaltlichen Scaffolding-Techniken in der rechten Spalte der Tab. 9 geht es im Grunde darum, dass Lernende durch die sprachlichen Scaffolding-Techniken in der linken Spalte, die geübt werden, schrittweise und gezielt zu entsprechenden Aufgaben /Operatoren des jeweiligen Faches harangeführt werden (zu den möglichen Aufgaben im DaF-Bereich vgl. Tab. 2-7). Dabei kann Lernenden sprachliche sowie inhaltliche Unterstützungen angeboten werden, wobei kognitive und metakognitive Prozesse wie Bewusstsmachung durch die Anknüpfung an das Vorwissen, Erfahrungen, Visualisierungstechniken, Vermittlung des Strategiewissens zur Bewältigung der Aufgaben sowie Diskussion, Evaluation etc. ebenfalls in diesen Prozess einbezogen werden.

Nachdem die sprachlichen und inhaltlichen Scaffolding-Techniken betrachtet wurden, kann nun mit Gewissheit gesagt werden: Die didaktisch-methodische Vorbereitung sowie die Implementierung des Scaffolding setzt insgesamt voraus, dass die Lehrkraft das sprachliche und fachliche Potenzial der Lernenden einschätzen kann. Die Besonderheit des Scaffolding besteht nämlich darin, dass Lernende mit sprachlichen und fachlichen Anforderungen konfrontiert werden, die vom Schwierigkeitsgrad her ein kleines Stück über dem aktuellen Kompetenzniveau der Lernenden angesiedelt sind und diese Lücke unter Einsatz von Gerüsten, von Zwischenschritten, Förderaufgaben und Hilfsmitteln überbrücken (vgl. Gibbons, 2002). Diese **Überbrückung** kann jedoch nur durch die entsprechende Unterrichtsplanung und Unterrichtsaktion erfolgen, die im folgenden Teil auf der Makro- und Mikroebene behandelt wird.

2.1.5.1. Makro-Scaffolding: Die Ebene der Unterrichtsplanung

Nach Gibbons (2002) setzt sich die Ebene der Makro-Scaffolding aus den folgenden drei Teilschritten zusammen:

1. Bedarfanalyse
2. Lernstandanalyse
3. Unterrichtsplanung

Da im praktischen Teil dieser Studie überwiegend von DLL 16 profitiert wird, sollte hinzugefügt werden, dass in DLL 16 die Ebene der Unterrichtsgestaltung im Großen und Ganzen mit den Teilschritten von Gibbons (2002) Ähnlichkeiten aufweist und darauf sozusagen aufbaut. Es wird lediglich ein weiterer Teilschritt unterschieden, die sogenannte Lernzielformulierung, die vor der Unterrichtsplanung stattfindet. Überdies kann auch festgestellt werden, dass die Teilschritte in DLL 16 im Gegensatz zu Gibbons Teilschritten etwas präziser formuliert werden (Beese, Benholz u.a., 2018):

1. Bedarfanalyse
2. Ermittlung des Lernstands der Schülerinnen und Schüler
3. Lernzielformulierung
4. Konkrete Unterrichtsplanung

Die Bedarfanalyse ist der erste Teilschritt, die vor der konkreten Unterrichtsplanung erfolgt. Dabei soll der Sprachbedarf hinsichtlich der Lernziele, Inhalte, Methoden und Medien ermittelt werden. Die sprachlichen Anforderungen in dem jeweiligen Fach sind dabei exakt zu bestimmen. Dafür kann beispielsweise das Lehrbuch oder andere Materialien, die im Unterricht nach dem Rahmenplan eingesetzt werden sollen, auf die sprachlichen Forderungen hin analysiert werden. Das heißt, es soll herausgefunden werden, was für Textsorten vorkommen und was für Texte geschrieben werden sollen. Im engeren Sinne soll gewiss auch ermittelt werden, was für Fachtermini die Texte enthalten und was für Schwierigkeiten im Hinblick auf die lexikalische, syntaktische und textlinguistische Ebene bewältigt werden sollten. Die Fragen, die in diesem Kontext beantwortet werden sollen, werden in DLL 16 folgendermaßen präzisiert:

- “Was müssen die Schüler lesen, schreiben, hören, darstellen und präsentieren?

- Welche Textsorten und welche Operatoren müssen sie beherrschen?
- Stellen die eingesetzten Texte und Schriebaufgaben besondere Anforderungen auf der Ebene des Textaufbaus, der Textverknüpfung, der Grammatik und des Wortschatzes?
- Welche sprachlichen Schwierigkeiten könnten das fachliche Lernen beeinträchtigen?
- Welche von dieser sprachlichen Anforderungen sinde her leicht, welche eher schwer?
- Welche sprachlichen Anforderungen sind typisch und damit langfristig relevant für das Fach?" (Beese, Benholz u.a., 2018: 35).

In diesem Zusammenhang sollte hinzugefügt werden, dass vor allem die textlinguistischen Beispiele, die im Rahmen dieser Studie im Kapitel 2.3. und 2.4. aufgeführt wurden, durchaus zu der Bedarfanalyse dieser Studie beitragen können. Darüber hinaus wird auch beabsichtigt, von den bildungsprachlichen Aspekten, die im Kapitel 2.1.2. dargestellt wurden (s. Tab. 2-7) sowie von linguistischen Aspekten der Textanalyse, die im Kapitel 2.4.2.2. präsentiert wurden (s. Tab.11), in der Bedarfanalyse zu profitieren.

In dem zweiten Teilschritt soll die Lernstandanalyse der Lernenden ermittelt werden. Es sollte dabei eruiert werden, wie der Sprachstand der Klasse oder individueller Lerner sind? Die in der Bedarfanalyse ermittelten sprachlichen Anforderungen werden mit dem Sprachstand und den bereits vorhandenen Kompetenzen der Lernenden verglichen. Die Fragen also, die in diesem Kontext beantwortet werden sollen, könnten folgendermaßen formuliert werden:

- Beherrschen Lernende die sprachlichen Anforderungen des jeweiligen Faches?
- Brauchen sie eine sprachliche Unterstützung, um die sprachlichen Anforderungen zu bewältigen? Wenn ja, wo brauchen sie Unterstützung?

Um diese Fragen zu beantworten, können von bestimmten wissenschaftlichen Methoden profitiert werden wie z.B.:

- Aufmerksame Beobachtung der Lernenden durch die Lehrkraft
- (Kleiner) Eingangstest zu den erwarteten sprachlichen Anforderungen

- Für eine differenzierte Förderung: individuelle Bestimmung des Lernstandes durch Sprachstanddiagnostik

Es wird in diesem Kontext bezüglich der differenzierten Förderung hervorgehoben, dass es nicht leicht ist, allgemeine Aussagen um den Sprachstand eines einzelnen Schülers zu treffen, denn die Sprachstandtests werden im Hinblick auf ihre Aussagekraft nach wie vor kontrovers diskutiert. Daher wird empfohlen, dieses Verfahren in Kooperation mit der Schule und eventuell mit anderen KollegInnen zu planen und dann durchzuführen (ebd. Beese, Benholz u.a., 2018). Wenn wir diesen Teilschritt auf die Praxis dieser Studie übertragen, wird davon ausgegangen, dass durch eine Umfrage, die sich aus geschlossenen und offenen Fragen zusammensetzt, genügend Informationen hinsichtlich des Lernstandes gesammelt werden kann. Es wird beabsichtigt, eine Umfrage vorzubereiten, die auf die folgenden Aspekte Bezug nimmt:

- Demographische Daten,
- einen (kleinen) Eingangstest zu sprachlichen Anforderungen, beispielsweise durch schriftlich erstellte Lernertexte zur Ermittlung der Lese- und Schreibkompetenz im DaF
- Zwei Offene Fragen zum Umgang mit Texten

Darüber hinaus können durch Kooperation mit der Universität folgende Informationen über die Studierenden gesammelt werden:

- Akademischer Erfolg (Transkripte von Studierenden) Was für Noten haben Studierende in den Fächern wie Linguistik I /II, Lese- und Schreibkompetenz I /II etc., die sich auf die Lese- und Schreibkompetenz beziehen?
- Was kann die Lehrkraft, die die Fächer Linguistik I/II, Lese-und Schreibkompetenz unterrichtet bzw. unterrichtet hat, über den Lernstand der Studierenden sagen? (intensive Beobachtung der Lehrkraft)

Den dritten Teilschritt des Makro-Scaffolding bildet die s.g.n. Lernzielformulierung, in dem die Lernziele exakt formuliert werden sollen. Das Lernziel sollte sich dabei auf die sprachlichen Forderungen beziehen, die für das Fach bzw. für die jeweilige Aufgabe innerhalb des Faches typisch sind (vgl. dazu Tab. 2-7). Dabei sollte das Vorwissen, Vorerfahrung sowie der aktuelle Sprachstand

der Lernenden berücksichtigt werden. Das Lernziel sollte dementprechend sprachliche und fachliche Anforderungen implizieren, die vom Schwierigkeitgrad her ein wenig über dem bereits angesiedelten Kompetenzniveau angesiedelt sind. Als ein weiteres Kriterium ist hinzuzufügen, dass eine Unterrichtsreihe nicht mehr als drei sprachliche Anforderungen einbeziehen sollte, damit Lernende effektiv gefördert werden können und nicht überfordert werden (vgl. Kniffka, 2010).

In dem vierten und letzten Teilschritt geht es darum, den Fachunterricht konkret zu planen. Den Ausgangspunkt bilden dabei Bedarfanalyse und die Lernerdaten, wobei die sprachlichen und fachlichen Aspekte hinsichtlich des Lernziels produktiv und sinnvoll miteinander kombiniert werden. Es sollen genügend Anlässe für Lernende geschaffen werden, um das sprachliche und fachliche Lernen gleichzeitig zu fördern. Durch den Bau und Abbau von "Gerüsten" werden Lernende schrittweise zu komplexen Aufgaben herangeführt. Die Ebene der Unterrichtplanung beruht zusammenfassend auf den folgenden Prinzipien (vgl. Gibbons, 2002; Beese, Benholz u.a., 2018):

1. Anlässe zum sprachlichen Lernen schaffen durch:
    - Einsatz reichem Input, z.B. geeignete Texte, die über dem sprachlichen Kompetenzniveau der Lernenden liegt. Dabei kann von Texten profitiert werden, die den fachlichen Wortschatz und typische grammatische Strukturen verwenden.
    - Durch geeignete Lehrersprache die Schüler-Lehrer-Interaktion fördern: Die von der Lehrkraft benutzte Sprache sollte einerseits dem Niveau der Lernendenden angepasst werden, aber andererseits auch genügend bildungssprachliche Aspekte implizieren, damit "Wygotsis-Theorie" der "Zone der proximalen Entwicklung" überhaupt zur Geltung kommt. Daher sollten die korrekte Fachsprache von der Lehrkraft genügend wiederholt werden, damit Lernenden diese mit der Zeit auch ohne explizite Anweisung verwenden können. Insgesamt sollten im Unterricht sowohl implizite als auch explizite Lernanlässe geschaffen werden, die zur Lernbewusstheit der Lernenden beitragen. Metasprachliche sowie metakognitive Prozesse (darunter auch Reflexion) sind damit als einen wichtigen Teil der Unterrichtsplanung zu betrachten.

2. Gerüste bauen und abbauen, um sprachliche Hürden zu überwinden:

- Es wird davon ausgegangen, dass das Lernziel und die Aufgaben, die am Ende der Unterrichtsreihe gelöst werden sollen, weit über dem vorhandenen Kompetenzniveau der Lernenden liegen. Daher müssen Gerüste bereitgestellt werden, die eine komplexe Aufgabe in Übungen und Aufgaben zerlegen. Es wird dadurch beabsichtigt, die Hürden einer komplexen Aufgabe Schrit für Schritt zu bewältigen.
- Die Regel lautet dabei: "Je geringer die sprachliche Kompetenz, desto kleinschrittiger die Übungen und Aufgaben".
- Die Übungen und Aufgaben werden mit zusätzlichen Hilfen angereichert, damit Lernende die sprachliche Anforderung bewältigen können und dabei ihre sprachliche Kompetenz im Fach entwickeln können. Als mögliche Hilfestellungen können beispielsweise sprachliche Strukturen bzw. Sprachmuster eingesetzt werden, die in einem bestimmten Kontext immer wieder auftreten bzw. für eine Textsorte typisch sind. Darüber hinaus können auch vorentlastende Übungen wie vereinfachte Sätze / Texte zur Entschlüsselung schwieriger Sätze bzw. Texte, bildliche Darstellungen, vorgegebene Gliederungen und Satzanfänge als Hilfen vorangestellt werden. Darüber hinaus wird auch beabsichtigt, Übungen zur Wiederaufnahmenstruktur einzusetzen. Anaphorische u. kataphorische Verweisformen werden auf der textlinguistischen Ebene geübt.
- Im Verlauf der Unterrichtsreiche sollen jedoch die Hilfen und Aufgaben nach und nach verringert werden, bis Lernende in der Lage sind, die kompelexe Aufgabe selbstständig durchzuführen.

3. Sprachliches und fachliches Lernen produktiv verknüpfen

    - Fackkonzepte zu verstehen, ist für Lernende ein mühsamer Prozess. Sie werden dennoch bereits vom Anfang an des Fachunterrichts mit Fachinhalten, mit der Fachsprache bzw. mit der konzeptionell schriftlichen Sprache konfrontiert (Bsp. Lehrtexte aus dem Schulbuch). Wenn wir dies auf den DaF-Kontext übertragen, können wir festhalten, dass Lernende bereits im 3. Semester des DaF-

Lehramtsstudiengangs mit der konzeptionell schriflichen Sprache in Berührung kommen (Bsp. Deutsche Literatur, Linguistik I).

- Durch Scaffolding wird beabsichtigt, abstrakte Konzepte und die dazu gehörige komplexe Fachsprache aus den alltäglichen Erfahrungen schrittweise zu entwickeln. Mit anderen Worten soll der Unterricht eine Art Übergang von der konzeptionell mündlichen, in dem türkischen Kontext die Alltagssprache im DaF (vgl. Kap. 2.1.2.), zur konzeptionell schriftlichen übernehmen: Dabei sollen Lernenden im DaF-Bereich Lernanlässe geschaffen werden, um ihnen schwer fallende Konzepte zunächst in ihrer eigenen konzeptionell mündlich basierenden Sprache, also Alltagssprache im DaF zu begreifen (vgl. Tab. 2-7). Es könnte in diesem Kontext hilfreich sein, bei didaktischen Überlegungenen tertiärsprachliche Prinzipien z.T. auch zu berücksichtigen, die gewisse Aspekte der L1 u. L2 in den Unterricht miteinbeziehen: Besprechung der Unterschiede oder Gemeinsamkeiten, potenzielle sprachliche Schwierigkeiten, eventuelle Verwendung von Paralleltexten usw. könnte in Erwägung gezogen werden.

Die oben aufgeführten Aspekte machen zusammen das Makro-Scaffolding aus. Dabei sollte besonders geachtet werden, dass bei der Gestaltung des Unterrichts die konkreten Lernerfahrungen und Alltagssprache im DaF miteinbezogen wird. Dies hat nämlich einen bedeutenden Einfluss auf die Unterrichtsinteraktion, die auf der Ebene des Mikro-Scaffoldings im folgenden Teil behandelt wird.

2.1.5.2. Mikro- Scaffolding: Die Ebene der Unterrichtsinteraktion

Die Ebene des Mikro-Scaffolding konzentriert sich im Wesentlichen auf die Unterrichtsaktion und hat zum Ziel, sprachliche Interaktion mittels Sozial- und Arbeitsformen zeitlich einzuplanen. Dabei geht es vor allem um Phasen, bei denen Lernenden Gelegenheit zum Sprechen gegeben wird. Dies kann durch Partner- oder Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräch, Diskussion, Frage-Antwort zwischen Lehrer und Schüler etc. geleistet werden. Im Hinblick auf die Unterrichtsaktion werden von Gibbons (2002) bestimmte Prinzipien ausgeführt, die von der Forscherin auf den

DaF-Bereich der Türkei transferiert werden. Dabei wird die Ausgangslage der Studierenden in der Türkei berücksichtigt:

- Da Studierende des DaF-Lehrstudiengangs Deutsch überwiegend als L3 gelernt haben bzw. immer noch im Lernprozess sind, brauchen sie auf Lehrererfahrungenen basierend viel Zeit, um die sprachlichen Äußerungen zu verstehen. Daher sollte die Lehrkraft langsamer sprechen.
- Parallel zu dies haben Studierende meistens auch Schwierigkeiten, sich sprachlich zum Ausdruck zu bringen. Daher sollte Lehrende nicht ungeduldig sein und den Lernenden mehr Zeit zum Antworten geben.
- Bei DLL 1 wurde bereits festgehalten, dass die Qualität der Unterrichtssprache durch die Wahl der Unterrichtsspprache beeinflusst wird (vgl. Schart & Legutke, 2018). Im Hinblick auf die Unterrichtsinteraktion in der Deutschlehrerausbildung bedeutet dies, dass die Lehrersprache nicht ausschließlich von der deutschen Sprache bestimmt wird. Von den sprachlichen Eigenschaften der Studierenden und der Alltassprache im DaF ausgehend sollte von der Muttersprache und Verkehrssprache profitiert werden. Dabei wird die Lehrersprache an das Niveau der Lerngruppe angepasst. Bestimmte Absprachen könnten auch im praktischen Teil diesbezüglich getroffen werden (=Kultur im Klassenzimmer).
- In Anlehnung an das primäre Ziel der Handlungsorientierung im Unterricht sollten die Interaktionsmuster im Unterricht variiert werden. Also nicht immer der typische Ablauf von "Lehrerfrage-Schülerantwort-Lehrerkommentar", sondern es wird eher erwartet, dass authentische Kommunikationssituationen für Lernende geschaffen werden, die Lernende zur Kreativität herausfordern und die Motivation erhöhen. Dabei kommt gerade der Aufgabenstellung eine herausragende Rolle zu. Es sollte daher in Verbindung mit den jeweiligen Übungen und Aufgaben überlegt werden, welche Fragen Lernende besonders herausfordern können. Beispielsweise könnten offene Fragen/ Denkfragen, die über die Ein-Wort-Antwort hinausgehen und spontan an Lernende gestellt werden, in diesem Kontext hilfreich sein.

- Fehlerkorrektur ist ein weiterer Bereich der Unterrichtsinteraktion, der auf der Mikro-Ebene an Bedeutung gewinnt. Dabei ist es wichtig, wie die Lehrkraft die Teilnehmer anspricht. Um eine positive Lernatmosphäre zu gestalten, sollten die Fehler situationsangemessen korrigiert werden. Mit anderen Worten sollte die Korrektur sich auf die Lernziele beschränken, die gefördert werden sollten (vgl. Beese u.a.,2018). Die Beobachtungen im DaF-Bereich der Türkei zeigen, dass Studierende meistens Hemmungen beim Sprechen haben. Daher ist es für Lehrkraft besonders wichtig, bei der Fehlerkorrektur die Teilnehmer nicht zu irritieren. Re-Kodierung von Schüleräußerungen ist beispielweise ein Weg, um den Lernenden das angemessene Fachwort/ eine angemmesene Wendung im jeweiligen Kontext zu verdeutlichen (vgl. Gibbons, 2002).

Die wichtigsten Aspekte des Makro- und Mikroscaffolding wurden in diesem Teil aufgeführt, die für den praktischen Teil dieser Studie als Kriterium angenommen wird. Im nächtsen Kapitel wird zur Textlinguistik übergegangen, die der didaktischen Konzeption dieser Studie zugrunde liegt.

2.2. Aspekte der Textlinguistik

2.2.1. Grundlagen zum Begriff der "Textlinguistik"

Die sprachlichen Einheiten, die mehr als einen Satz umfassen, sind im Rahmen einer Syntax kaum beschreibbar. Sie treten dennoch in einem gewissen Zusammenhang auf. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass die sprachliche Kommunikation nicht in isolierten Sätzen vor sich geht und nicht jede Satzfolge als Text bezeichnet werden kann, entstand in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts ein relativ junges sprachwissenschaftliches Forschungsgebiet, die s.g.n. Textlinguistik. Wie aus dem Begriff zu entnehmen ist, galt das größte Interesse dieses Gebiets dem Gegenstand Text und seiner sprachlichen Gestalt, wobei die "[...] *Struktureigenschaften von Texten, die Bedingungen ihrer Erzeugung und ihres Zusammenhangs, ihrer sprachlichen Variation und Verarbeitung [...] untersucht"* werden (Glück, 2010: 706). Es geht im Grunde um ein durchaus komplexes textanalytisches Verfahren, bei dem der Text als höchste sprachliche Einheit

aufgefasst wird. Er ist in eine bestimmte kommunikative Situation eingebettet, die in einem bestimmten Kontext und Kommunikationsprozess entsteht. Dieser Zustand erfährt in der Textlinguistik eine besondere Aufmerksamkeit: "*Die Textlinguistik sieht es als ihre Aufgabe an, die allgemeinen Bedingungen und Regeln der Textkonstitution, die den konkreten Texten zugrunde liegen, systematisch zu beschreiben und ihre Bedeutung für Textrezeption zu erklären"* (Brinker, 2014: 9). Offensichtlich gibt es eine Systematik, die der Produktion und Rezeption von Texten unterliegen und diese bilden den Forschungsstand der Textlinguistik. Diese Auffassung unterstützend interesiert sich die Textlinguistik " [...] *vor allem für die regelhaften Vorgänge der Textkonstituierung selbst, für das Zustandekommen, für die zusammenwirkenden Elemente und für die kommunikativen Funktionen und Wirkungen von Texten"* (Sowinski, 1983: 17). Im Kontrast zu herkömmlichen Konzepten der Grammatik, um exakter zum Ausdruck zu bringen, zu der strukturalistische Linguistik, in der der Satz als die oberste Bezugseinheit fungiert, erkennt die Textlinguistik in Texten eine Reihe von semantischen und syntaktischen Funktionen grammatischer Elemente, die sich ausschließlich über transpharistische Sequenzen hinweg erklären lassen. Daher kann die Textlinguistik auch als eine "*Verzahnung von Oberflächenstrukturen und Textbedeutungen, von grammatischen, semantischen und illokativen Strukturen, von verbaler und nonverbaler Kommunikation, von sozialen und kognitiven Prozessen und Textstrukturen in Analysemodellen [...]*" aufgefasst werden (ebd. Glück, 2010). Obgleich die repräsentativ ausgeführen Definitionen durchaus gewisse theoretisch parallele Überlegungen implizieren, kann man einer einheitlichen Definition bezüglich dieses Begriffs in der Literatur kaum begegnen. Heinemann & Viehweger (1991) betonen in diesem Kontext, dass die Textlinguistik sich nicht auf ein einheitliches Konzept stützen kann, da *"allzu Heterogenes vielfach mit dem Etikett 'textlinguistik' versehen wird"* (Heinemann & Viehweger, 1991: 13). Diese Heterogonität erscheint jedoch allzu sinnvoll, da Texte im Rahmen einzelner Wissenschaften wie Poetik, Rhetorik, Stilistik, Psychologie, Pädagogik, Theologie, Geschichte und Jurisprudenz unter unterschiedlichen Gesichtspunkten mit unterschiedlicher Zielsetzung aufgenommen werden. (vgl. Van Dijk, 1980: 1ff). Im Rahmen dieser Studie kann nicht auf all diese Bereiche eingegangen werden, aber es sei betont, dass in der konventionellen

Auffassung der Textlinguistik die "*Erforschung, Beschreibung und Erklärung verschiedener Textstrukturen und Phänomene (Kohäsionsmittel)*" verstanden wird (vgl. Lewandowski, 1994).

2.2.2. Historische Entwicklung der Textlinguistik: Vom Satz zum Text

Als Vorläufer der Textlinguistik werden in der Literatur des Öfteren Rhetorik und Stilistik genannt, die sich durch eine textorientierte Perspektive auszeichnen (vgl. Dressler, 1973: 5). Die Textlinguistik hat sich als eine Teildisziplin der Sprachwissenschaft jedoch erst Mitte der 60er Jahre etabliert. Für die Entwicklung dieses Bereiches war vor allem die Erkenntnis maßgebend, dass die Kommunikation ausschließlich mithilfe von Texten vollzogen werden kann. Bevor Textlinguistik sich jedoch als eigenes Forschungsdizsiplin durchgesetzt hat, fungierte der Satz als höchste Einheit der Sprache in linguistischen Analysen. Wie die traditionelle (Schul-)Grammatik haben die unterschiedlichen Richtungen der strukturalistischen Linguistik vorwiegend die Meinung vertreten, dass der Satz als die höchste Einheit der Sprache im Zentrum der linguistischen Analyse stehe und daher die Segmentierung und Klassifizierung sprachlicher Einheiten sich ausschließlich auf die Satzebene zu beschränken habe (vgl. Harweg, 1968). Diese Annahme findet vor allem in der Generativen Transformationsgrammatik von Chomsky (GTG) breite Akzeptanz. Unter GTG versteht sich bekanntlich ein Modell, das der Beschreibung des Sprachproduktion und Sprachrezeption (Prozess der Erzeugung) dient, die lediglich auf der Satzebene durchgeführt wird (vgl. Chomsky, 1965). Mit der Zeit jedoch kann festgestellt werden, dass GTG sowie andere bevorzugte linguistische Analysen zurecht auf starke Kritik gestoßen sind:

> "Eine generative Grammatik, die die sprachliche Kompetenz der Sprecher erklären soll, muss unter Anderem auch Regularitäten darstellen, die Satzfolgen als Texte konstituieren" (Heidolph, 1966: 274).

Parallel dazu, im deutschen Raum wurde der starke Fokus auf die Satzeinheit als die oberste linguistische Einheit einer fundamentalen Kritik unterzogen und es wurde geltend gemacht, dass die "oberste sprachliche Einheit bzw. "das primäre Zeichen" nicht der "Satz", sondern der "Text" sei und daher die linguistische Analyse sich auf den Text zu richten habe (vgl. Brinker, 1971; Dressler, 1973;

Weinrich, 1976). Diese fundamentale Kritik brachte auch mit sich, dass die Textlinguistik sich vor allem in Deutschland einer rasanten Entwicklung unterzieht, wo auch der Terminus "Textlinguistik" geprägt worden ist (vgl. Weinrich, 1967). Diese Entwicklung ist jedoch keinesfalls mit Deutschland beschränkt. Vergleichbare Tendenzen lassen sich durchaus im englischsprachigen Raum, in skandivanischen Sprachen sowie im romanischen und slawanischen Sprachraum feststellen (vgl. Şenöz-Ayata, 2006).

Insgesamt kann die Ansicht vertreten werden, dass die Textlinguistik ihre Entwicklung und ihre zunehmende Bedeutung dieser kritischen Einstellung gegen den "systemlinguistischen Ansatz zu verdanken hat, der schon seit Ferdinand de Sausurre in den linguistischen Studien den Faden in der Hand hält (vgl. Adamzik, 2004). Die auch von Brinker (1991) akzentuierte Entwicklung der Textlinguistik von einer "*sprachsystematisch-orientierten zu einer pragmatisch ausgerichteten linguistischen Teildizsiplin*" wird von Adamzik (2004) in drei grundlegenden Phasen zusammengefasst: Die erste Phase ist der s.g.n. transpharistische Ansatz, "*der ganz auf die sprachlichen Mittel konzentriert ist, mit Hilfe derer Sätze zu kohärenten Folgen verbunden werden"*. Die zweite Phase ist der kommunikativ-pragmatische Ansatz, bei dem der Text nicht eine Einheit aus Satzfolgen sondern vielmehr als "*Ganzheit"* aufgefasst wird, der über eine kommunikative Funktion verfügt. Die dritte Phase ist der kognitivistische Ansatz, bei dem Prozesse hinsichtlich der Textproduktion und Textrezeption untersucht werden.

2.2.3. Was ist ein Text?

Wir haben nun eine klare Vorstellung darüber, was Textlinguistik ist und wie sie sich entwickelt hat. Wir können auch mit Gewissheit sagen, dass man sich in der Textlinguistik mit dem Phänomen "Text" beschäftigt. Aber was ist nun ein Text? Können wir überhaupt mit Texten arbeiten, sie analysieren und klassifizieren, wenn wir über keine klare Vorstellung zur Definition dieses Begriffs verfügen?

Es zeigt sich, dass die Textlinguistik bereits von Anfang an Probleme damit hatte, den Begriff "Text" terminologisch festzulegen. Dies ist sicherlich auf die Tatsache zurückzuführen, wie eingangs akzentuiert, dass Texte bezüglich unterschiedlicher Forschungsinteressen und Heransgehensweisen auch

unterschiedlich wahrgenommen und definiert werden. Innerhalb dieser Studie kann nicht auf alle Definitionen eingegangen werden, aber es wird dennoch versucht, zu zeigen, wie die Definition dieses Begriffs im Zuge der Entwicklungen der Textlinguistik sich verändert. Da in dieser Studie textlinguistisch-orientiert vorgegegangen wird, ist es auch wichtig, dass die Auffassung des Textes auf der für die vorliegende Studie relevante Grundlage der Textlingustik dargestellt wird. Erst dann kann auf weitere grundlegenden Begriffe der Textlinguistik eingegangen und die Methoden der Textanalyse veranschaulicht werden.

Aus dem Lateinischen herleitend "textus, textum, Geflecht, Gewebe' ist Text als eine "Webart", d.h. als "Stil, der in einen Text hineingeschwebt ist" zu verstehen (Gansel & Jürgens, 2007: 13). Im Duden[56] Online wird Text als "[schriftlich fixierte] im Wortlaut festgelegte, inhaltlich zusammenhängende Folge von Aussagen" definiert. Obgleich diese Auffassung sich für die alltägssprachliche Verwendung als durchaus verständlich erweist, ergibt sich meines Erachtens die Problematik darin, wie nun das Wort "Aussage" verstanden werden soll. Denn in einer strukturalistisch-linguistischen Aufassung müsste "Aussagen" als "Sätze" aufgefasst werden. Dies würde wiederum bedeuten, dass wahrscheinlich viele Texte, die als Texte aufgefasst werden, nicht mehr als Texte gültig sind. Ergibt sich denn überhaupt einen Sinn, eine einheitliche Definition dieses Begriffs zu finden, wenn doch so viele terminologische Unsicherheiten und unterschiedliche Auffassungen vorliegen und was sind überhaupt die Grenzen, die einen Text ausmachen:

> "Die Suche nach einer verbindlichen und allgemein akzeptabelen Textdefinition scheint mit nicht aussichttlos, sondern müßig. Statt einer griffigen Definition bedarf es einer Einsicht in die Eigenschaften von Texten, die die Grundlage für eine differenzierte Beschreibung darstellen können" (Adamzik, 2004: 31).

Anstatt vergeblich nach einer Definition zu suchen, sollten demnach Merkmale oder Kriterien festgelegt werden, um Texte beschreiben zu können. Als der häufig rezipierte Kriterienvorschlag fungiert in diesem Kontext die Abgrenzung von Text und Nicht-Text von De Beaugrande & Dressler (1981). Dabei werden

[56] S. dazu: https://www.duden.de/rechtschreibung/Text_Aeuszerung_Schrift

folgende Kriterien von Textualität aufgezeichnet, die resümierend aufgeführt werden[57]:

- **Kohäsion** bezieht sich auf die Oberflächenstrukturen des Textes. Dabei handelt es sich um grammatische Formen (vgl. De Beaugraunde & Dressler, 1981: 3f).
- **Kohärenz** bezieht sich auf die Textstruktur. Dabei handelt es sich um die inhaltlich-semantische bzw. kognitivitierte Strukturiertheit, exakter ausgedrückt, um die s.g.n. Tiefenstruktur des Textes (ebd., 1981: 88f).
- **Intentitionalität** zielt auf die Absicht des Textproduzenten ab, einen kohärenten Text zu bilden, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (ebd.,1981: 8f)
- **Akzeptabilität** betrifft die Einstellung des Textrezipienten. Dieser sollte in der Lage sein, einen kohäsiven und kohärenten Text zu verstehen und die ihm nützlich und relevante Informationen daraus zu entnehmen (ebd., 1981: 9).
- **Informativität** bezieht sich auf die Informationshaltigkeit eines Textes oder das Ausmaß, in dem dessen Inhalt (Information) erwartet oder nicht erwartet wird bzw. bekannt oder neu ist (ebd., 1981: 10).
- **Situationalität** betrifft alle Faktoren, die die Kommunikationssituation beeinflussen (Bsp. Kode, Kanal, Medium) (ebd., 1981: 12).
- **Intertextualität** deutet auf die Texttypologie hin, wobei jeder Text gewisse Merkmale einer Textsorte aufweist, die auch kulturspezifisch geprägt sind (ebd., 1981: 188ff).

Die Problematik dieser Auffassung besteht darin, dass jeder Text, um als Text gelten zu können, diese Kriterien erfüllen muss, denn "*If any of these standards is not considered to have been satisfied, the text will not communicative. Hence, non communicative texts are treated as non-texts [...].*" (De Beaugrunde & Dressler, 1981: 3). In diesem Sinne könnte meiner Meinung nach fast jeder Text als fraglich erscheinen, zumal die Kontrolle der Texte nach all diesen Kriterien auch zu arbeitsaufwendig wäre. Brinker bemerkt in diesem Zusammenhang folgerichtig, dass die unterschiedlichen Auffassungen der Textlinguistik "*nicht als Alternative, sondern*

[57] In diesem Kontext sei auch auf H. Vater (2001) verwiesen, der in "Einführung in die Textlinguistik" die sieben Kriterien ausführlich behandelt hat.

als komplemäntere Auffassungen angesehen werden sollten, die eng aufeinander beziehen" (Brinker, 2014: 23). Er unterscheidet in diesem Zusammenhang zwei Hauptrichtungen, "*die durchaus unterschiedliche Zielsetzungen entwickelt haben und die ihren Untersuchungsgegenstand 'Text' auch deshalb auch unterschiedlich definieren"*. Die erste Richtung orientiert sich nach den Textauffassungen, die strukturalistisch-grammatisch geprägt sind und sich auf die sprachsystematisch ausgerichtete Textlinguistik stützen, bei der die Textkonstitution durch das Regelsystem der Sprache gesteuert wird. Texte werden nach dieser Auffassung "*als kohärente Folge von Sätzen definiert* (vgl. Wolff, 1981: 206). Bei der zweiten Richtung geht es um eine kommunikationsorientierte textlinguistische Auffassung, die sich vor dem Hintergrund der linguistischen Pragmatik entwickelt hat, wo "Text" nicht mehr als grammatisch verknüpfte Satzfolge, sondern mehr als eine "**komplexe sprachliche Handlung**" angesehen wird, "mit dem der Sprecher oder Schreiber eine kommunikative Beziehung zum Hörer und Leser herzustellen versucht:[58]

> " 'Text' ist demzufolge eine begrenzte, grammatisch und thematisch zusammenhängende (kohärente) Folge von sprachlichen Zeichen, die als solche eine erkennbare kommunikative Funktion (Textfunktion) realisiert. Wichtigste Struktureinheit des Textes ist der Satz" (Brinker, 2014: 23).

Die Suche nach einer integrativen Auffassung der Textdefinition, bei der sowohl linguistische bzw. strukturalistisch grammatische als auch kommunikationsorientierte Auffassungen sich ergänzend auftreten, kann auch bei der Textdefinition von Gansel & Jürgens (2007) deutlich festgehalten werden. Der Text wird dabei als "*eine in sich kohärente Einheit der sprachlichen Kommunikation mit einer erkennbaren kommunikativen Funktion und in einer sprezifischen Weise organisierten Struktur"* definiert (Gansel & Jürgens, 2007: 51). Bei dieser Auffassung treten nun zwei elementare Grundaspekte von Texten eklatant zum Vorschein, die in einem engen Zusammenhang stehen und in Beziehung gesetzt werden. Mit diesen zwei Aspekten werden wir im Kapitel 2.4. im Rahmen der textlinguistischen Analyse von Brinker (2014) reichlich konfrontiert: Zum Einen der kommunikativ-funktionale Aspekt bzw. die Textfunktion, die auf pragmatischen

[58] vgl. dazu auch die Sprachakttheorien von Austin und Searle, die für die pragmatische Wende prägend sind.

Ansätzen beruht. Zum Anderen der strukturelle Aspekt bzw. die Textstruktur, bei der der Textzusammenhang auf der grammatischen Ebene hinsichtlich der grammatischen Kohärenz und auf der thematischen Ebene hinsichtlich der thematischen Kohärenz untersucht wird. Insgesamt kann die Ansicht vertreten werden, dass mit dem integrativen Ansatz von Brinker die Textlinguistik einen deutlichen Aufschwung erfahren hat und somit Textualitätskriterien der Kohärenz und der Kohäsion sowie die Funktionalität bzw. Intentionalität von Texten in das Blickfeld der textlinguistischen Erforschung rücken. Doch problematisch sind dennoch die Beschreibung der Situationen, in denen der textlinguistische Ansatz von Brinker, der von einem integrativen Kohärenzkonzept bestimmt ist, nicht Geltung finden kann. Diese Situationen betreffen beispielsweise isolierte mündliche Äußerungen wie Interjektionen oder die s.g.n. "Ein-Wort-Texte" (vgl. Coseriu, 1987). Darüber hinaus besteht auch eine weitere Problematik darin, wie beispielsweise Bilder in den Textbegriff integriert werden können. Denn inzwischen ist man sich in der Linguistik einig, dass man Texte nicht nur auf schriftliche und mündliche Ebene reduzieren kann. Texte können durchaus in Form von Bildern, Fotos, Piktogramme, Diagramme etc. auftreten (vgl. Gansel & Jürgens, 2007). In diesem Kontext sei auch auf Hypertexte verwiesen, die Filme, Musik und andere Formen einschließen, über deren terminologische Festlegung in der Literatur immer noch Unstimmigkeiten herrschen. Diese problematischen Aspekte werden jedoch in dieser Studie nicht behandelt, da der Fokus dieser Studie auf dem integrativen Ansatz von Brinker beruht und bei der didaktischen Implementierung im Forschungsteil überwiegend von Brinker profitiert wird.

2.2.4. Textsorten

Bei der Definition von "Textlinguistik" und "Text" wurde bereits konstatiert, dass in der Literatur keine einheitliche Definition zu diesen grundlegenden Begriffen existiert. Dies hat zur Folge, dass alle Zusammensetzungen und Ableitungen, die sich aus dem Begriff "Text" ergeben, davon betroffen sind. Daher liegt auch keine allgemeingültige Definition für Textsorte vor. Textsorte als Begriff wurde jedoch zum ersten Mal von Bense (1962) eingeführt und für die Bezeichnung von Texten verwendet, die sich ähnlich sind. Ab 70er Jahre jedoch ist in der Literatur eine

Tendenz zur allgemeinen Verwendung vom Begriff "Textsorte" zu beobachten, die sich als eine Gruppe einem gemeinsamen Muster folgender gleichartiger Texte verstehen lässt:

> "Eine Textsorte ist formal eine Klasse oder Menge von virtuellen Texten zu bestimmen, die eine oder mehrere gemeinsame Eigenschaften haben. Mit Bildung von Textsorten wird hier der Vorgang der Textklassifikation nach bestimmten Kriterien bezeichnet. Dazu gehört die Feststellung der Eigenschaften, die für die jeweilige Textsorte konstitutiv sein sollen, und die Zuweisung konkreter Textexamplare zu einer Textsorte aufgrund ihrer jeweils textsorten-spezifischen Eigenschaften" (Ermert, 1979: 50).

Allein die Anzahl von grundlegender Termini wie "Textmuster, Texttyp, Textklasse, Textklassifikation, Textsortenklasse etc., die in der Literatur teilweise als synonym zur Textsorte, aber dennoch nicht immer einheitlich verwendet werden, führen vor Augen, dass wir mit einem komplexen Teilgebiet der Textlinguistik zu tun haben:

> "Textsorten stellen eine zentrale Kategorie der Textlinguistik dar, mit der Zusammenhänge von funktional-situativ bestimmten kommunikativen Handlungen und ihnen zugrunde liegenden Formulierungs- und Baumustern erklärt werden sollen" (Gansel & Jürgens, 2007: 53).

Die Textlinguistik sieht eine ihrer wichtigsten Aufgaben vor allem darin, die Textsorten unter verschiedenen Kriterien zu klassifizieren. Den Ausgangspunkt bildet dabei die Annahme, dass Texte bestimmten Textsorten zugeordnet werden können, wenn sie über die gleichen Merkmale, Formen und Zielsetzungen verfügen und in ähnlichen kommunikativen Situationen verwendet werden können. Wie es im Rahmen der textlinguistischen Forschung der Fall ist, hat sich in der Textsortenlehre auch zwei Hauptforschungsrichtungen entwickelt, die Texte aus unterschiedlichen Perspektiven zu klassifizieren versuchen. Zum Einen der sprachsytematisch ausgerichtete Forschungsansatz, der mittels struktureller, v.a. grammatischer Merkmale die Beschreibung und Abgrenzung von Textsorten versucht. Zum Anderen der kommunikationsorientierte bzw. handlungstheoretische Forschungsansatz, der Texte unter Berücksichtigung der situativ und kommunikativ-funktionalen Aspekte zu differenzieren beabsichtigt (vgl. Brinker, 2014). Somit kann man durchaus behaupten, dass die folgende textlinguitisch orientierte Textsorten-

Definition von Brinker eine integrative Perspektive einnimmt, die beide Forschungsansätze miteinander verbindet:

> "Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, aber erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierungen für die Produktion und Rezeption von Texten geben" (Brinker, 2014: 139).

Damit können Textsorten nach ihrer Textfunktion als Basiskriterium und den daraus ableitenden kontextuellen (situativen) und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen differenziert werden. Demnach erfolgt die Differenzierung nach Brinker (2014) in den folgenden fünf Textklassen:

1. "Informationstexte (Nachricht, Bericht, Sachbuch, Rezension...)
2. Appelltexte (Werbeanzeige, Kommentar, Gesetz, Antrag...)
3. Obligationstexte (Vertrag, Garantieschein, Gelöbnis...)
4. Kontakttexte (Darstellung, Kondolenzschreiben, Ansichtskarte...)
5. Deklarationtexte (Testament, Ernennungskunde...)" (Brinker, 2014: 140).

Innerhalb dieser "Großklassen" bedarf es jedoch einer homogenen Differenzierung in "Subklassen", die sich unterscheiden können, obgleich sie sich in derselben Großklasse befinden (ebd. Brinker, 2014). Insgesamt ist in der textlinguistischen Literatur jedoch zu konstatieren, dass die Differenzierung bei jedem Linguisten unterschiedlich ausfällt. Einige Beispiele können repräsentativ angeführt werden. De Beaugrande & Dressler (1981) unterteilen beispielsweise Textsorten nach ihrer Funktion in deskriptive, narrative und argumentative Texte, denen wir bei Brinker auch bei der Analyse der Struktur des Textinhalts begegnen. Es wird dabei betont, dass eine Abgrenzung in manchen Fällen nicht möglich sei und Texte auch als eine Mischung von deskriptiven, argumentativen und narrativen Funktionen auftreten könnten. Vater (2001) drückt aus, dass Texte mindestens in den folgenden vier Dimensionen variieren können, wobei diese meines Erachtens nicht als Textsorte, sondern eher als eine Großklasse betrachtet werden können, die obligatorisch unter Berücksichtigung weiterer signifikanter Merkmale in weitere Textsubklassen unterteilt werden müsste:

1. “mündlich vs. schriftlich
2. einsätzig vs. mehrsätzig
3. monologisch vs. dialogisch
4. rein sprachlich vs. gemischt (andere Kommunikationsformen einschließend)” (Vater, 2001: 15).

Gansel & Jürgens (2007) vertreten die Ansicht, dass die Klassifizierung von Texten auf unterschiedliche Weise durchgeführt werden könne. Die Klassifizierung könnte beispielsweise unter folgenden Gesichtspunkten erfolgen:

1. “durch die Textfunktion: (Befehl: obligativ; Gelöbnis: deklarativ)
2. durch das Verfahren zur Vertextung des Themas (Kommentar: argumentativ)
3. durch die Kommunikationssituation (Privatbrief, Geschäftsbrief)
4. durch das Medium (Videotext, Zeitungsnachricht)
5. durch den Inhalt (Wetterbericht, Sportbericht)” (Gansel & Jürgen, 2007: 56).

Bei Heinemann & Heinemann (2002) werden wiederum Textsorten unter den folgenden vier Aspekten kategorisiert:

1. “Funktionalität
2. Situativität
3. Thematizität und Strukturiertheit
4. Formulierungsadäquatheit*”* (Heinemann & Heinemann, 2002: 95).

Wie aus den unterschiedlichen Annäherungsweisen abgeleitet werden kann, scheint es schwierig zu sein, den Text auf der Basis eines einzigen Kriteriums zu klassifizieren. Es kommen offensichtlich mehrere zusammenwirkende und sich gegenseitig beeinflussunde Faktoren, die bei der Textklassifikation entscheidend sind. Heinemann und Viehweger (1991) heben folgerichtig hervor, dass “*das Textmusterwissen durch multidimensionale Zuordnungen von prototypischen Repräsentationen auf unterschiedlichen Ebenen (Schichten) zustandekommt”* (Heinemann & Viehweyer, 1991: 147). Heinemann (2000) weist weiterhin darauf hin, dass es für Texte kaum möglich sei, für jeden Kontext gültiges universelles Gesamterfassungssystem einzurichten. Es könne dabei lediglich auf die jeweiligen Anforderungen abgestimmtes Einteilungssytem erreicht werden, das einer theoretischen Basis zugrundeliege. Gansel & Jürgens (2007) führen parallel zu diesen Überlegungen aus, dass bei der Textsortenklassifikation induktiv und deduktiv vorgegangen werden solle. Dazu kämen textexterne und textinterne Faktoren, die paritätisch berücksichtigt und in Beziehung gesetzt werden sollten. In

der folgenden Abbildung von Linke, Nussbaumer & Portmann (1991) werden die Textklassikationskriterien aufgeführt, die die Beziehung der textinternen und textexternen Faktoren vor Augen führen:

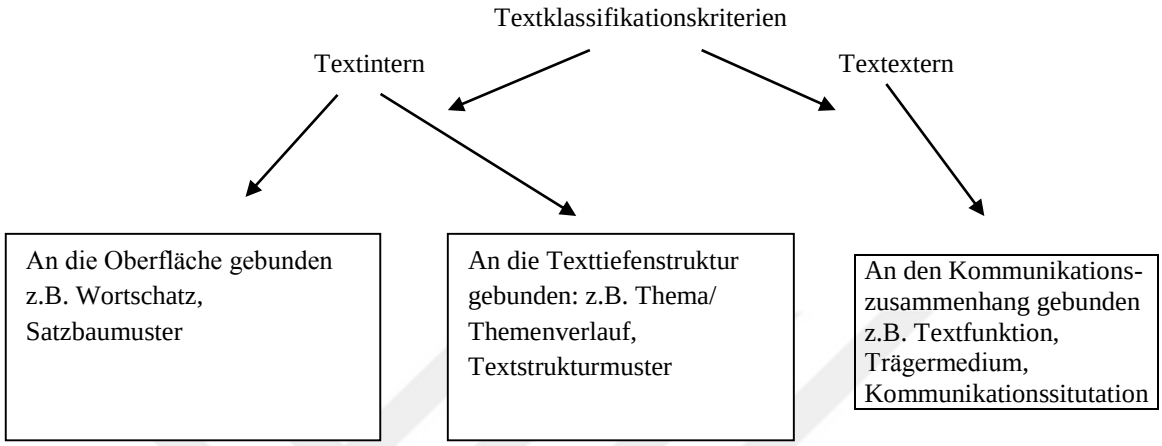


Abb. 2: Textualitätskriterien nach Linke, Nussbaumer & Portmann (1991) (Linke, Nussbaumer & Portmann, 1991: 25)

Die Grundlage dafür, dass wir konkrete Texte bestimmten Textsorten zuordnen können, aber auch dafür, dass wir konforme Texte abfassen können, ist offensichtlich eine Fähigkeit, relevante Eigenschaften von Texten zu erkennen und einen konkreten Text dieser relevanten Eigenschaften zuzuordnen. Insgesamt lässt sich im Hinblick auf die Abbildung 2 diese Aussage treffen: Die Kriterien, die einen Text einer bestimmten Textsorte klassifizieren lassen, sind nicht homogener Art und es gibt dabei unterschiedliche Merkmale, an die wir uns orientieren. Unter textinternen Kriterien werden an die Oberfläche gebundenen sprachlichen Faktoren verstanden, die Wortwahl, Satzbaumuster etc. einschließen. Ebenso lassen sich auf dieser Ebene paraverbale Signale ermitteln, die die Textzugehörigkeit eines Textes erkennen lassen, wie Nachrichten, Fussballspiel im Radio usw. Die Text-Tiefenstruktur zeichnet sich wiederum durch den Textinhalt aus, der mit der Entfaltung des Themas in verschiedenen Textsorten in einem engen Zusammenhang steht. So können wir beispielsweise z. T. beim Titel von einem Text oder vor der Textstrukturmuster erkennen, um was für eine Textsorte es sich handelt. Unter textinternen Merkmalen werden hingegen an den Kommunitionszusammenhang gebundene Kriterien wie Textfunktion, Trägermedium und Kommunikationssituation

verstanden. Es wurde bereits festgehalten, dass Textsorten mehr oder weniger eine bestimmte Funktion repräsentieren, die zur Unterscheidung bestimmter Textklassen führen: Informationstexte, Appelltexte, Obligationstexte, Kontakttexte, Deklarationstexte (vgl. Brinker, 2014). Darüber hinaus kann man bei der Kommunikationsform, im Zusammenhang mit dem Trägermedium grundsätzlich unterscheiden, ob die Kommunikaiton in Form von Gespräch, Telefon, Rundfunk, Fernsehen, Schriftlichkeit etc. erfolgt, wobei jede Kommunitionsform mit spezifischen Merkmalen behaftet ist. Abschließend gibt es wohl wichtige Unterscheidungsmerkmale von Kommunikationssituationen, die Textsorten bestimmen. Um es konkreter zum Ausdruck zu bringen: Ein privater, offizieller oder öffentlicher Charakter einer Beziehung kann die Textgliederung, den Satzbau und die Wortwahl beeinflussen. Damit kann auch begründet werden, warum beispielsweise ein privater Brief an einen Freund und Geschäftsbrief an den Vorgesetzten unterschiedlich formuliert werden müssen.

2.2.4. "Textlinguistik" im DaF-Bereich

Der Text erweist sich als sprachlich-kommunikative und didaktische Einheit als der Zentralpunkt des Fremdsprachenunterrichts. Durch Erarbeitung von Texten kann nämlich erst Lernenden gelingen, Informationen, Meinungen, Sachverhalte und Argumente zu verstehen, um dann diese in authentischen sprachlichen Situationen zu realisieren und eigene Texte zu produzieren (vgl. Meier, 2007). Die Rolle, die Texten beigemessen wird, geht im Grunde auch über die Entwicklung der rezeptiven, produktiven und reproduktiven Fähigkeiten der Lernenden weit hinaus, die auch in der Definition von "Text" nach GER verdeutlicht wird. Während Texte im Sinne des **Handlungsorientierten Ansatzes** dabei als eine Art 'kommunikative Aufgabe' betrachtet werden, übernehmen Lernende die Rolle eines "sozialen 'Handelnden", die diese Aufgabe lösen sollen:

> "Jeder Diskurs (mündlich oder schriftlich), der sich auf einen bestimmten Lebensbereich bezieht. Texte werden während des Ausführung einer Aufgabe Anlass für Sprachaktivitäten, indem sie diese unterstützen oder sogar als Prozess oder als Produkt Ziel der Aktivitäten sind" (GER).[59]

[59] Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen [online]. Strassburg: Europarat, 2001 [zit. 2018-03-31]. ISBN 34-684-9469-6. Online verfügbar unter: http://www.goethe.de/z/50/commeuro/201.htm (Letzter Abruf: 31.03.2021).

Wenn also Texte als eine Aufgabe oder ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts aufgefasst werden sollen, und in jedem Bereich der DaF-Didaktik eingesetzt werden, kann erwartet werden, dass sie auch bestimmte Kriterien erfüllen müssen und dem didaktischen Entwicklungsstand der aktuellen Zeit gerecht werden sollten. In diesem Zusammenhang kommt vor allem dem Begriff der "Authenzität" eine groβe Bedeutung zu, die die kommunikative Absicht des Textes sowie Faktoren wie Kommunikationstechnologien, Lernermotivation, kulturelle Aspekte, Interesse, Aktualität etc. miteinbezieht, die bei der didaktischen Implementierung dieser Studie, vor allem bei der Textauswahl, vor Augen gehalten werden sollte (vgl. Mutanen, 2015). Bei der Erarbeitung von Texten drängt sich außerdem eine weitere Frage auf, die für diese Studie besonders relevant ist. Wie kann das Nutzen einer Textlinguistik und textlinguisitischer Elemente wie Textsemantik und Texttypologie, Textgrammatik etc. für didaktische Zwecke sinnvoll aufgearbeitet werden? Wie können didaktische Konzepte entwickelt werden, die die Analyse von Texten, ihren Strukturen und sprachlichen Eigenheiten aus lerner- kommunikations- und prozessbezogener Hinsicht einschlieβen. Eben im Bereich der angewandten Textforschung steht diese didaktische Fragestellung im Mittelpunkt der Erkenntnisinteresse, der in dieser Studie nachgegangen wird.

In der Textlinguistik wird generell davon ausgegegangen, dass textlinguistische Arbeit zur Erweiterung der rezeptiven und produktiven Fähigkeiten, und zwar der s.g.n. **Textkompetenz** beitragen kann:

> "Die linguistische Textanalyse setzt sich zum Ziel, die Struktur, d. h. den grammatischen und thematischen Aufbau, sowie die kommunikative Funktion konkreter Texte transparent zu machen und nachprüfbar darzustellen. Sie kann dadurch Einsichten in die Regelhaftigkeit von Textbildung (Textkonstitution) und Textverstehen (Textrezeption) vermitteln und dazu beitragen, die eigene Textkompetenz zu verbessern, d. h. die Fähigkeit fördern, fremde Texte zu verstehen" (Brinker, 2014: 9).

Aus didaktischer Sicht bedeutet dies, dass von vornherein gewisse textlinguistische Überlegungen in den Unterricht einbezogen werden sollten. Durch textlinguistische Übungen kann Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, ihr grammatisches Wissen in den Textkontext zu übertragen:

> "Dass Grammatikunterricht und Texte zusammengehören, steht mittlerweile außer Frage; zu klären, was genau die Textlinguistik zu diesem Verhältnis beitragen kann. Lässt sich also, so

> nun wohl die Kernfrage, von der Textlinguistik eingebrachtes Wissen für die integrative und funktionale Behandlung von Grammatik und Texten nutzbar macht? Diese Frage hat zwei zumindest analytisch zu trennende Komponenten: Welche wichtigen Erkenntnisse kann die Textlinguistik für die Lehrpersonen liefern, welche für die Schüler? Lehrer haben stets die Aufgabe, Texte ihrer Schüler zu beurteilen und zu bewerten. Dazu müssen sie zunächst in der Lage sein, sie zu analysieren, und dazu wiederum brauchen sie Wissen über Texte und über die Funktion und Wirkung sprachlicher Mittel in Texten, also ein angemessenes Analyse- bzw. Diagnoseinstrumentarium. Mehr Wissen in diesem Bereich würde den Lehrern auch bessere Beurteilungskriterien an die Hand geben, die über den rein normativen Anteil der mit Hilfe von Grammatik üblicherweise vorgenommenen Bewertung etwa bei Kasusfehlern hinausgehen. Weiterhin müssten Kommentare andererseits nicht länger so schwammig sein wie die häufigen Randbemerkungen "Zusammenhang", "Bezug" etc., mit denen allein Schüler in der Regel wenig anfangen können. Schüler sollten in die Lage versetzt werden, Wissen über Texte und Wissen über Grammatik für die Textrezeption und für ihre eigene Textproduktion nutzbar machen zu können und diese Vorgänge zu reflektieren. Dazu muss zunächst das Können der Schüler bzw. das implizite Wissen explizit gemacht werden, um auf diese Weise der eigenen Reflexion zugänglich zu werden. Erst auf dieser Basis lässt sich differenziertes explizites Wissen gewinnbringend integrieren" (Peschel, 2006: 172-173).

Aus dieser Auffassung geht hervor, dass die Textlinguistik nicht nur zur Entwicklung der Textrezeption und -produktion der Lernenden beitragen kann, sondern auch Lehrenden auf der Evaluationsebene mehr Möglichkeiten an Korrekturen und die darauf aufbauenden didaktischen Umsetzungen, Verbesserungsmöglichkeiten etc. anbieten und damit den Lernprozess mehrperspektivisch unterstützen kann. Aus lernerbezogener Hinsicht sollten Lernenden also durch die textlinguistische Arbeit die Möglichkeit gegeben werden, das implizite Wissen ins explizite bzw. das deklarative Wissen (z.B. grammatisches Regelwissen) in prozedurale Fähigkeiten umzuwandeln. Dies kann an einem repräsentativen Textbeispiel aus dem DaF- Bereich veranschaulicht werden:

> Bsp. 8: (1) "**Ein** anderer **Beruf,** bei **dem** man auf der Universität studieren muss. (2) **Arzt. Ein Arzt** behandelt ***kranke Leute*** in einer Praxis oder im Krankenhaus. (3) *Dort* untersucht ***e***r ***sie*** und stellt fest, was ***ihnen*** fehlt. (4) **Er** verschiebt Medikamente und andere Behandlungen. (5) Es gibt viele verschiedene Ärzte. (6) Manche sind Chirurgen, andere sind Ohrenärzte [...]" (A2 Niveau- Online Lingua).[60]

[60] Online Lernplattform. Letzter Zugang: 02.11.2020 Verfügbar unter: https://lingua.com/de/deutsch/lesen/berufe/

Dieser Textauschnitt macht deutlich, dass der durch ein Substantiv benannte Referenzträger auf folgende Weise wieder aufgenommen werden kann:

- Durch Wiederholung einer substantivischen Wortgruppe, Beruf, Arzt, Chirurgen, Ohrenärzte. Hierbei kann Beruf als ein Oberbegriff zu anderen Substantiven aufgefasst werden.
- Durch einen bestimmten Personalpronomen, und zwar "er" im Satz (3) referiert auf das maskuline Substantiv "ein Arzt" im Satz (2) ;
- Durch einen Personalpronomen "sie" im Akkusativobjekt und "ihnen" im Dativobjekt wird im Satz (2) auf " kranke Leute" im Satz (2) referiert.
- Durch die Pro-Form "dort" im Satz (3) werden die Lokaladverbien "in einem Krankenhaus" und "in einer Praxis" wieder aufgenommen.

Dieser Textauschnitt aus dem DaF-Bereich macht deutlich, dass Lernende bereits im A2 Niveau auf der Textebene mit unterschiedlichen Problemen zum Leseverstehen konfrontiert werden. Es reicht dabei nicht aus, dass sie Personalpronomen und andere grammatische Mittel auswendig können, die sie in sprachorientierten Fächern geübt haben. Um den Text verstehen und eigene Texte produzieren zu können, müssen sie wissen, wie und in welcher Beziehung diese grammatische Mittel eingesetzt und miteinander auf der Textebene syntaktisch und semantisch verknüpft werden können: Auf welchen Nomen referiert beispielsweise der Personalpronomen "er" und "sie" im zweiten Satz? Auf welchen Nomen verweist der Pronomen "ihnen"? Warum wird im Satz (3) "er" im Dativ verwendet? Warum ist es für den Textzusammenhang sinnvoll und zugleich wichtig, manche Substantive durch referenzidentische Ausdrücke, Wiederaufnahmen, Pro-Formen etc. zu reduzieren? Vor allem für diejenigen, die Deutsch neu lernen, ist es schwierig, den Text und die damit auftauchenden Probleme allein zu bewältigen. Grundsätzlich für die türkischen MuttersprachlerInnen, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, kann beispielweise die Kasusdifferenzierung auf syntaktischer Ebene und zwischen den Satzfolgen eines Textes zu einer Herausforderung werden, zumal in der türkischen Sprache kein Artikel existiert. Darüber hinaus sollten auch weitere Faktoren wie potenzielle kulturspezifische Textsortenunterschiede und andere grammatische Elemente wie Einheitlichkeit der Tempora sowie der inhaltliche Zusammenhang etc.

zugleich beachtet werden, um eine erfolgreiche Textproduktion erwirken zu können (vgl. Çelik & Maden; 2016).

Wie eingangs in der Problemstellung dieser Studie festgehalten wurde, begegnen Studierende ab dem dritten und vierten Semester im Fachunterricht, d.h. in den fachorientierten Fächern des DaF-Lehramtsstudiengangs wesentlich komplexeren Sach- und Fachtexten, die das Fachwissen in der Deutschlehrerausbildung vermitteln. Ohne das zureichende Textwissen ist es für die Lehramtskandidaten des DaF-Bereiches schwierig, mit diesen Texten umzugehen sowie eine didaktische und fachliche Kompetenz für ihren späteren Beruf zu entwickeln. Daher ist es für Lehrende meines Erachtens obligatorisch, bereits am Anfang des Lehramtstudiengangs, textlinguistische Arbeit schrittweise in den DaF-Unterricht einzubauen, die Lehramtskandidaten auf den Fachunterricht vorbereitet. In diesem Zusammenhang sei auf Akol (2012) und Akol & Köksal (2018) verwiesen, die festgestellt haben, dass textlinguistische Arbeit, und zwar die Analyse der Wiederaufnahmenstruktur der Nachrichtentexte im DaF-Bereich zu rezeptiven und produktiven Fähigkeiten sowie der Textkompetenz der Studierenden erheblich beitragen kann. An sich ist die Grundidee in der Türkei, im DaF-Bereich von der Textlinguistik und von textlinguistischen Methoden zu profitieren, nicht neu. Denn Şenöz-Ayata ist schon bereits im Jahre 1992 zu der Schlussfolgerung gelangt, dass auf einer textlinguistischen Ebene durchgeführte Textanalyse zur Textrezeption und Textproduktion wesentlich beitragen kann (vgl. Şenöz, 1992). Diese Ansicht hat sie dann auch in ihren weiteren Studien auf der Ebene wissenschaftlicher Texte konsolidiert und die entsprechenden didaktischen Konsequenzen daraus gezogen:

> "Sonuç olarak, metindilbilim bulgularından olan ve Almanca Öğretiminde kullanılan yinelemeler, öğrencilere metinlerin kurgusunu, metin türlerine göre yinelemelerin nasıl yapılacağını göstererek, metinlerin anlaşılmasının kolaylaştıracak, dilbilgisel bilgilerin uygulamalı olarak kullanımı ile bu bilgilerin daha akılda kalıcı bir biçimde öğrenilmesine yarayacaktır. Öğrenciler yinelemelerin ne şekilde oluşturulduğunu, işlevlerinin neler olduğunu alıştırmalarla kavrayabilirlerse kendileri de kurgusu ve anlamsal bağları düzgün metinler oluşturabilirler" (Şenöz-Ayata, 1992: 266).

Weiterhin sei auch auf Yılmaz (2010) verwiesen, der in seiner Studie 13 Textsorten hinsichtlich der Kohäsion, der Kohärenz und Textsorte untersucht hat und zu dem Ergebnis gekommen ist, dass der Leseprozess im Grunde eine individuelle

Natur aufweise, bei der unterschiedliche Faktoren wie das "Weltwissen" und "Kunstwissen" des Rezipienten zusammenwirken. Dabei sei es besonders wichtig, dass Lernende über Textsortenwissen verfügen, um Texte lesen zu können. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Lernende im DaF- Bereich mit unterschiedlichen Textsorten konfrontiert werden, die mit unterschiedlichen Zielsetzungen verbunden sind, darunter auch wissenschaftliche Texte, muss überlegt werden, wie Lernende auf diese Texte textlinguistisch vorbereitet werden sollen. Um die textlinguistischen Überlegungen, die dieser Studie zugrunde liegen, zu konkretisieren, werden zunächt im nächsten Kapitel die Grundbegriffe der Textlinguistik und Methoden der Textanalyse aufgegriffen.

2.3. Grundbegriffe der Textlinguistik

2.3.1. Textkohäsion und Textkohärenz

Die Beziehungen zwischen den einzelnen Sätzen werden durch sprachliche Elemente bestimmt, die untereinander in einem syntaktischen aber zugleich auch in einem semantischen Verhältnis stehen. Dieses Verhältnis wird durch die Verknüpfung der Oberflächenelemente des Textes mittels bestimmter grammatischer Mittel geprägt. Mit anderen Worten entsteht ein "strukturell-grammatischer Textzusammenhang", die einer grammatischen Textverknüpfung zugrundeliegt. Dieser strukturell-grammatische Textzusammenhang impliziert syntaktische, phonologische, morhologische sowie lexikalische Elemente, die auf der Textoberfäche einen Textzusammenhang bewirken. Es wird insgesamt davon ausgegangen, dass die Textkohäsion dadurch zustande kommt, dass Sätze durch "*Formen der Wiederaufnahme"* miteinander verknüpft werden (vgl. Brinker, 2014):

> "Wir gehen von der folgenden These aus: Das Prinzip der Wiederaufnahme in seinen verschiedenen Formen ist zwar ein wesentliches Mittel der Textkonstitution, es liefert aber weder hinreichende noch notwendige Bedingungen dafür, dass eine Folge von Sätzen eine **kohärente** Satzfolge darstellt [...]" (Brinker, 2014: 40).

Mit anderen Worten bedeutet dies Folgendes: Dass eine Satzfolge im Hinblick auf die Wiederaufnahmen verknüpft ist, d.h. als "kohäsiv" bezeichnet werden kann, heißt nicht automatisch, dass er auch kohärent ist. Damit man von

einem Text sprechen kann, muss eine Textkohärenz bzw. ein inhaltlicher Sinnzusammenhang im Text vorliegen. Wenn dies nicht der Fall ist, ist es kaum möglich, von einem Text zu sprechen, wie es am folgenden Beispiel expliziert wird:

> Bsp. 9: (1) **"**Ich habe eine alte Freundin in Hamburg getroffen. (2) Dort gibt es zahlreiche öffentliche Bibliotheken. (3) Diese Bibliotheken wurden von Jungen und Mädchen besucht. (4) Die Jungen gehen oft in die Schwimmbäder. (5) Die Schwimmbäder waren im letzten Jahr mehrere Wochen geschlossen. (6) Die Woche hat 7 Tage, usw." (Brinker, 2014: 41).

Aus der Wiederaufnahmestruktur des Beispiels 9 ergibt sich das folgende Bild: Hamburg wird im Satz (2) durch die Pro-Form "dort" wieder aufgenommen. Das im Satz (2) verwendete Substantiv "Bibliotheken" wird im Satz (3) durch "diese Bibliotheken" wieder aufgenommen. Das Substantiv "Jungen" im Satz (3) wird im Satz (4) durch "die Jungen" wieder aufgenommen. Das Substantiv "Schwimmbäder" im Satz (4) wird im Satz (5) als "die Schwimmbäder" und das Substantiv "Wochen" im Satz (5) wird im Satz (6) durch die "Woche" wieder aufgenommen. Obwohl diese Satzfolge durchaus eine aufeinander bezogene Wiederaufnahmenstruktur aufzuweisen scheint, mit anderen Worten das "*Prinzip der Wiederaufnahme" e*rfüllt ist, ist sie hinsichtlich der semantischen Verknüpfung keinesfalls kohärent. Es ist nämlich nicht erkennbar, worum es sich hier thematisch handelt? Geht es um "Bibliotheken", um die "Schwimmbäder" oder um "Jungen"? Oder was hat die "7 Tage der Woche" mit dem "Schwimmbad" zu tun? Es ist eine inhaltliche Sinnlosigkeit vorhanden, die sich nicht nur an rein zufällig wieder aufgenommen aussehenden Subtantiven, sondern auch an weiteren eklatanten Merkwürdigkeiten wie sinnloser Sprung von Tempora bzw. "Inkongruenz im Tempus", wie etwa Präsens im Satz (1), Präteritum im Satz (3), Präsens im Satz (3), Präteritum im Satz (4) und Präsens im Satz (6), manifestiert. Ein weiteres repräsentatives Beispiel wird aus dem DaF-Bereich angeführt:

> Bsp. 10: "(1) Die Party ist sehr schön. (2) Es gibt eine Freundin an dem Party. (3) Ich trinke da. (4) Ich mag tanzen. (5) Mein Freund will mit mir tanzen. (6) Die Musik ist sehr schön. (6) Ich liebe Musik. (7) Ich fand auch essen wunderbar. (8) Auch ältere Freunde treffe ich an der Feier. (9) Ich trinke Cola und ich spiele mit Freunden" (Çelik & Maden, 2016).[61]

[61] In dieser Studie geht es um " Eine Studie zur Ermittlung der schriftlichen Sprachkompetenz und der grammatischen Fähigkeiten türkischer LehramtsstudenInnen für Deutsch[...], die im Studienjahr 2014- 2015 durchgefüht wurde. Mehr dazu unter: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/321281.

In dem Beispiel 10 handelt es sich um eine Textproduktionsaufgabe aus einer Studie, bei der Studierende aus dem sechsten Semester der Deutschlehrerausbildung zu einem vorgegebenen Thema einen Text produzieren sollten. Die Wiederaufnahmestruktur zeigt Folgendes: Das Substantiv “Party” im Satz (1) wird im Satz (2) durch die Wiederholung desselben Substantivs “Party” wieder aufgenommen. Im Satz (8) wird “Party” durch ein referenzindentisches synonymes Substantiv “Feier” wieder aufgenommen. Weierhin wird das Substantiv “Musik” im Satz (7) wieder aufgenommen. Darüber hinaus wird “Freunde” im Satz (8) durch “Freunden” im Satz (9) wieder aufgenommen. Obgleich “Freund” im Satz (5) und “Freundin” im Satz (2) auch vorkommen, kann nicht festgestellt werden, ob diese beiden Vorkommen sich auf das Bezugswort “Freunde” beziehen. Da man in diesen Satzfolgen nicht genau sagen kann, was sich worauf bezieht, scheitert die Textproduktion eindeutig und wirkt inkohärent. Überdies ist an der Textproduktionsaufgabe auffallend, dass das Personalpronomen “ich” im Satz (1) in mehreren Satzfolgen, und zwar im Satz (3), (4), (5), (6), (7), (8), (9) mehrmals wieder aufgenommen wird. Das kommt nicht ausschließlich in diesem Beispiel vor, sondern es tritt an weiteren Beispielen von Textproduktionsaufgaben von türkischen Studierenden prägnant zum Vorschein. Dies wirft wiederum die Frage auf, ob bestimmte Merkmale, die die türkischen Studierenden bei der Textproduktionsaufgabe aufzeigen, kulturell bedingt sind. Verwenden sie ständig dasselbe Personalpronomen aus Gewohnheit? Oder denken sie, dass die permanente Verwendung von “ich” zur Textproduktion positiv beitragen kann oder der “Text” dadurch irgendwie “schöner” oder “einheitlicher” klingt? Diese rein hypothetischen Fragen können leider nicht beantwortet werden, aber sie liefern schon ein wesentliches Argument dafür, warum Grammatikunterricht im DaF-Bereich alleine für eine erfolgreiche Textproduktion nicht ausreichend ist. Denn auf syntaktischer Ebene kann ja auch in dem Beispiel 10 festgestellt werden, dass die einzelnen Sätze grammatisch überwiegend korrekt (außer Satz (2) “an dem Party”) sind. Auch semantisch ergeben sich aus diesen Sätzen, isoliert betrachtet, einen Sinn. In einem anderen Kontext könnten sie isoliert durchaus auch als Texte fungieren, wenn sie eine andere kommunikative Funktion erfüllten. Aber hinsichtlich der vorgegebenen Textproduktionsaufgabe (inhaltlich u. semantisch) halten wir auf der Textebene fest,

dass das Ziel nicht erreicht ist. Inkongruenz im Tempus und die inhaltliche Zusammenhangslosigkeit treten dabei als problematische Aspekte in den Vordergrund, was die Textkohärenz und eine funktionale Textproduktion scheitern lässt.

Die Beispiele 9 und 10 bestätigen insgesamt, dass die Verwendung der Wiederaufnahmen für die Textkohärenz und damit für eine erfolgreiche Textproduktion nicht allein ausreichend ist. Dies ist wahrscheinlich auch der Grund, warum beide Begriffe "Kohäsion" und "Kohärenz" in der Literatur öfters in einem engen Zusammenhang auftreten. Es wurde bereits erwähnt, dass beide Begriffe zu den sieben Hauptkriterien der Textualität gehören, über die ein Text verfügen muss, um überhaupt als Text gelten zu können (vgl. De Beaugrande & Dressler, 1981). Es liegen dennoch unterschiedliche Definitionen vor, auf die eingegangen werden sollte: Beispielweise wird Kohäsion von De Beaugrande & Dressler (1981) als "*Kontinuität der Vorkommensfälle*" bezeichnet, durch die die Stabilität des Textes sichergestellt sei. Von Vater (1994) wird sie als "*grammatische Relation zwischen Einheiten des Textes*" aufgefasst, wobei überwiegende satzübergreifende Relationen im Vordergrund stehen. Hartmann (1971) versucht dagegen textsyntaktisch beide Begriffe abzugrenzen, indem er Text als "*ein originäres sprachliches Zeichen"* auffasst, das eine Einheit von Ausdrucks- und der Inhaltsseite darstellt. Mit der Kohäsion wird die Ausdrucksseite des Textes, d.h. der äußere Textzusammenhang gemeint, der durch die "*Kontinuität der Vorkommensfälle*" mittels der textsyntaktischen Vertextungsmittel zustande komme. Von Gansel & Jürgen (2002) werden Kohäsion und Kohärenz als integrative Bestandteile eines Textes zusammengefasst, indem die Kohäsion als "*Verbindung der Wörter in der Textoberfläche*" und die Kohärenz als "*semantischen Textzusammenhang*" definiert wird. Es bleibt generell festzuhalten: Kohäsion und Kohärenz werden in der Literatur öfters differenziert und kollationiert: So wird die "Kohäsion" von Beaugrande & Dressler (ebd. 1981) als die Verknüpfung der Oberflächenelemente des Textes durch bestimmte grammatische Mittel aufgefasst, während Kohärenz sich als den konzeptionellen Zusammenhang des Textes, d.h. die zugrundeliegende Konstellation von Begriffen und Relationen interpretieren lässt (vgl. dazu auch Halliday & Hasan, 1976). Nach Drosdowski u.a. (1995: 819) geht es bei der Kohärenz um den "*inneren*

Zusammenhang von Textelementen", wobei die Kohäsion sich mit den "*sprachlichen (oft: grammatischen) Mittel"* befasst. Brinker (2014: 18) verzichtet dagegen auf die Differenzierung der beiden Begriffe und hält konsequent fest, dass die Differenzierung dieser Begriffe "unnötig" und "irreführend" sei. Er spricht stattdessen von "grammatischer und thematischer Kohärenz", was im Grunde auf dasselbe hinausläuft. Seine Auffassung unterscheidet sich jedoch von den Anderen v.a. darin, als dass er in seiner textlinguistischen Analyse von einem umfassenden Kohärenzkonzept ausgeht, das Kohäsion und Kohärenz integriert, indem verschiedene Aspekte (pragmatisch, kognitiv, explizit, implizit usw.) differenziert werden (ebd. Brinker, 2014: 18). In dieser Hinsicht kann man auch sagen, dass diese Auffassung mit Gansel & Jürgens (2002) eine Affinität aufweist.

Aus unterschiedlichen Definitionen und Differenzierungen ausgehend kann die Aussage getroffen werden, dass Kohäsion als die "Textoberfläche" und Kohärenz als die "Tiefenstruktur" (inhaltlich und semantisch) aufgefasst werden kann. Um die Tiefenstruktur zu erreichen, müssen wiederum an der Textoberfläche bestimmte Kohäsionsmittel eingesetzt werden. Mit diesen Kohäsionsmitteln an der Textoberfläche kann der inhaltliche Zusammenhang von Texten verstärkt und die Kohärenz gefördert werden. Im folgenden Teil werden wir uns mit diesen befassen.

2.3.2. Kohäsionsmittel

Als Kohäsionsmittel werden syntaktische Mittel bezeichnet, die dazu verwendet werden, um die Wiederverwendung, Veränderung oder Zusammenfassung inhaltlicher Gegenstände aufzuzeigen. Sie verhelfen zur Ökonomisierung von Material und Verarbeitungsaufwand (vgl. De Beaugrande & Dressler, 1981). Wie es bei der Definition von Kohäsion und bei anderen textlinguistischen Begriffen festgehalten wurde, kann man in der Literatur bezüglich der kohäsiven Mittel auch einige terminologische Uneinigkeiten beobachten, wobei jedoch im Großen und Ganzen bei den prototypischen Kohäsionsmittel Einigkeit herrscht.

Um dies zu explizieren, wird in der folgenden Tab. 10 von der Forscherin eine Übersicht zu den prototypischen Kohäsionsmittel erstellt. In der Spalte 1, in den Zeilen 2-14 sieht man die Kohäsionsmittel, die der Reihe nach aufgelistet sind:

Rekurrenz / Korefenz, Partielle Rekurrenz, Pro-Form, Tempus, Ellipse, Substitution, Parallelismus, Chiasmus, Theme, Rhema, Konjunktion, Implizite Wiederaufnahme, Artikel, Textkommentierende bzw. textstrukturierende Mittel. In der Zeile 1 und Spalte 2-7 der Tabelle werden die Linguisten chronologisch aufsteigend (1976-2014) aufgelistet. Diejenigen Linguisten, die sich in ihren Studien mit dem jeweiligen Kohäsionsmittel in den Zeilen 2-14 befassen, werden mit einem Haken "✓" versehen. Bei der Erstellung der Tabelle wurde folgendermaßen vorgegangen: Die aufgelisteten Quellen wurden zunächst selektiv gelesen und im Hinblick auf die Kohäsionsmittel untersucht. Dabei treten insgesamt 14 Kohäsionsmittel in den Vordergrund, die von den meisten Linguisten als Kohäsionsmittel bewertet wurden. Diese wurden von der Forscherin ebenfalls als prototypische Kohasionsmittel bewertet und in die Tabelle miteinbezogen.

Tab. 10: Übersicht zur zusammenfassenden Darstellung von prototypischen Kohäsionsmittel

	Spalte 1	**Spalte 2**	**Spalte 3**	**Spalte 4**	**Spalte 5**	**Spalte 6**	**Spalte 7**
Zeile 1	**Die Kohäsionsmittel**	Halliday & Hasan, 1976	De Beaugrande & Dressler, 1981	Nussbaumer, 1991	Vater, 1994	Drosdowski u.a. 1995	Brinker, 2014
Zeile 2	**Rekurrenz oder Koreferenz**	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Zeile 3	**Partielle Rekurrenz**	✓	✓	✓	✓	✓	-
Zeile 4	**Pro-Form**	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Zeile 5	**Tempus**	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Zeile 6	**Ellipse**	✓	✓	✓	✓	✓	-
Zeile 7	**Substutition**	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Zeile 8	**Parallelismus**	✓	✓	✓	-	✓	-
Zeile 9	**Chiasmus**	-	-	-	-	✓	-
Zeile 10	**Thema / Rhema**	-	-	-	-	✓	✓
Zeile 11	**Konjunktion / Junktion**	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Zeile 12	**Implizite Wiederaufnahme**	-	-	-	-	✓	✓
Zeile 13	**Artikel**	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Zeile 14	**Textkommentierende Mittel / Textstrukturierende Mittel**			✓		✓	-

Die Tab. 10 zeigt eine zusammenfassende Darstellung der prototypischen Kohäsionsmittel. Insgesamt kann die Aussage getroffen werden, dass hinsichtlich der meisten Kohäsionsmittel Einigkeit herrscht: Vor allem treten die Kohäsionsmittel "Rekkurenz / Koreferenz, Partielle Rekurrenz, Pro-Form, Tempus, Ellipse, Substitution, Konjunktion und Artikel bei den meisten Linguisten als prototypische Kohäsionsmittel in den Vordergrund. Es kann jedoch hinsichtlich einiger Kohäsionsmittel auch Unterschiede festgestellt werden: Die Kohäsionsmittel "implizite Wiederaufnahme und Thema / Rhema" werden lediglich bei Duden (1995) und Brinker (2014) als prototypische Kohäsionsmittel bewertet. Auch Chiasmus wird ausschließlich von Drosdowski u.a. (1995) als Kohäsionsmittel aufgenommen, während textstrukturierende Mittel lediglich von Nussbaumer (1991) und von Drosdowski u.a. (1995) als Kohäsionsmittel bewertet werden. Aus der Tab. 10 ausgehend widmen wir uns nun der Reihe nach diesen prototypischen Kohäsionsmitteln.

2.3.2.1. Rekurrenz

Beim Rekurrenz[62] handelt es sich um ein Element einer vorangehenden Sequenz, die in der nachfolgenden Sequenz direkt wiederholt wird. Dies geschieht am auffälligsten auf der lexikalischen Ebene. Alle Wörter und Ausdrücke, die im Text wiederholt werden, können praktisch als Rekurrenten bezeichnet werden. Die Vorausssetzung dafür, dass Rekurrenz eingesetzt werden kann, ist, dass sich das entsprechende Wort auf dasselbe " Referenzobjekt" bezieht oder anders ausgedrückt, dass es eine "Referenzidentität" (auch "Koreferenz") besteht (vgl. Nussbaumer, 1991):

> Bsp. 11: (1) "Ich sah *ein Auto.* (2) *Das Auto* war blau" (Dressler, 1973: 20).
>
> [BSP. 12]: (1)Ich habe seit 10 Jahren *eine Katze*. (2) *Diese Katze* verhält sich manchmal komisch. (3) Sie ist nämlich ziemlich aggresiv. (4) Ich weiß auch nicht, was ich mit der *Katze* tun soll, wenn ich in den Urlaub fahre, da sie nicht so gerne reist.

Bsp.11: Das Wort "Auto" im Satz (1) wird im Satz (2) direkt wiederholt. Es ist von demselben Auto die Rede. Dasselbe Referenzobjekt ist vorhanden. Es ist

[62] Lat. Das Wort stammt aus dem Lateinischen: recurere: wiederkehren

eindeutig, dass die Wortwiederholung sich auf dasselbe Referenzobjekt bezieht bzw. rekurrent ist.

[Bsp. 12]: Das Wort "Katze" im Satz (1) kommt im Satz (2) und im Satz (4) vor. Es ist immer von derselben Katze die Rede. Das heißt, dasselbe Referenzobjekt ist vorhanden. Es wird hier auch deutlich, dass die Wortwiederholung sich auf dasselbe Referenzobjekt bezieht bzw. rekurrent ist.

Fachlich könnten wir dies auch folgendermaßen formulieren: Textausschnitt in Beispiel 11 und 12 machen deutlich, dass der durch ein Substantiv benannte Referenzträger (in Beispiel 11 ein Gegenstand: Auto und in Beispiel 12 ein Tier: Katze) durch Wiederholung (=Repetition) desselben Substantivs **wieder aufgenommen** wurde. Damit verwenden wir schon den Ausdruck "**Wiederaufnahme**" bzw. "**wieder aufnehmen**", der im Grunde als ein Oberbegriff bzw. Dachtermini verschiedener Formen von Wiederaufnahmen aufgefasst werden kann, die Rekurrenz auch miteinschließt. Rekurrenz wird von Drosdowski u.a. (1995: 820) beispielsweise nur als eine Form von Wiederaufnahme aufgefasst, wobei recht verschiedene Formen von Wiederaufnahmen unterschieden werden:

-Rekurrenz (Wiederaufnahme im engeren Sinne)

-Substitution (Ersetzung)

-Pro-Formen (Vertretung)

-Artikel

- Implizite Wiederaufnahme

Des Weiteren sollte darauf hingewiesen werden, dass in der Literarur zum größten Teil "Rekurrenz" und "partizielle Rekurrenz" abgegrenzt wird, wie es auch aus den Kohäsionsmittel der Tab.1 entnommen werden kann (vgl. dazu auch Nussbaumer, 1991). Von Rekurrenz bzw. "direkter Rekurrenz" spricht man, wenn durch die Wortwiederholung bzw. die Repetition Bezug auf die gleiche Sache hergestellt wird. In diesem Fall könnten wir die oben ausgeführten Beispiele also leicht als "direkte Rekurrenten" einordnen. Direkte Rekurrenten werden jedoch, "unter ästhetischem Gesichtspunkt" betrachtet, etwas problematisch eingestuft, da sie der "*stilistischen Forderung nach Abwechslung widersprechen"*. Dies sei auch der Grund, warum man sie in schriftlichen Texten selten treffe. Die partizipielle Rekurrenz dagegen, die auf die Wiederaufnahmen abzielt, die sich nicht auf dasselbe

Referenzobjekt beziehen, gelten als "*weniger problematisch*" (Drosdowski u.a., 1995: 820). Damit werden Wiederholungen eines Wortverbandes gemeint, die sich nicht immer auf dasselbe Referenzobjekt beziehen. Dies kann man folgendermaßen exemplifizieren, wenn wir das oben ausgeführte Beispiel 12 verändern:

> [Bsp. 12]∗: (1) Ich habe seit 10 Jahren *eine Katze*. (2) *Katzen* zu Hause zu halten kann schwierig sein. (3) *Sie* gelten zwar generell weniger problematisch als die anderen Tiere. (4)Aber *meine Katze* ist anders als *die Anderen.* (5) Sie ist nämlich zu aggresiv und reist auch nicht gerne wie *die anderen Katzen*. (6) Ich weiß daher nicht, was ich *mit der Katze* tun soll, wenn ich in den Urlaub fahre.
>
> [Bsp. 13]: (1) Wer hat hier *geraucht*? (2) Ihr wisst doch, dass *Rauchen* hier verboten ist.

In Beispiel 12∗ wird das Wort "Katze" im Satz (1) durch "Katzen" im Satz (2) wieder aufgenommen. Aber hier kann auf der semantischen Ebene sofort festgestellt werden, dass diese Wiederaufnahme sich nicht auf dasselbe Referenzobjekt im Satz (1) bezieht. Obgleich das Wortmaterial "Katze" wiederholt wird, ist nicht mehr von derselben Katze die Rede. Es wird verallgemeinert, indem dasselbe "Wortmaterial" verwendet wird (vgl. dazu auch Nussbaumer, 1991). In diesem Fall kann man von einer partiziellen Rekurrenz sprechen. Aber "Katze" im Satz (4) und (6) ist wiederum referenzindentisch mit "Katze" im Satz (1), daher handelt es sich um eine direkte Rekkurenz.

In Beispiel 13 handelt es sich um eine Wiederaufnahme in nur veränderter Wortform. Das Verb "geraucht" im Satz "1" wird nämlich im Satz "2" durch das nominalisierte Wort "Rauchen" wieder aufgenommen. Daher kann man dies auch als eine partizielle Rekurrenz einordnen.

Abschließend sei darauf verwiesen, dass einige Linguisten auf den Ausdruck "Rekurrenz" oder "partipielle Rekurrenz" verzichten, wie es beispielsweise bei Brinker (2014) der Fall ist. Er spricht in diesem Zusammenhang lediglich von der "expliziten Wiederaufnahme", die partizielle Rekurrenz zum größten Teil miteinschließt, die im Rahmen der grammatischen Kohärenz näher erläutert wird.

2.3.2.2. Substitution

Von Substitution[63] (Ersetzung) spricht man dort, wo ein Textelement (Wort oder eine Wortgruppe) durch ein anderes Wort oder eine andere Wortgruppe mit identischer oder ähnlicher Bedeutung wieder aufgenommen wird. Anders ausgedrückt, ein Textelement einer vorangehenden Sequenz wird in der nachfolgenden Sequenz durch ein Element wieder aufgenommen, das mit dem ersten inhaltlich übereinstimmt und im konkreten Fall den gleichen "Gegenstand" bezeichnet (Drosdowski u.a., 1995: 820). Daher spricht man bei der Substitution zugleich von einer "inhaltlichen Beziehung", der auch "Koreferenz" benannt wird (vgl. Vater, 2001):

> [Bsp. 14]: (1) *Eine Frau* ist in Istanbul / Kadıköy tot aufgefunden worden. (2) **Der Freund** *der 20 Jährigen* gestand, die Frau getötet zu haben, wie die Polizei am Freitagvormittag mitteilte. (3) **Der 22 Jahre alte Tatverdächtige** habe sich in der Nacht gestellt und sei festgenommen worden. (4) Einsatzkräfte waren daraufhin zu einem Haus in die Bahariye Straße gefahren und entdeckten dort *den leblosen Körper der 20 Jährigen* im Müllcontainer.

In Beispiel 14 wird das Wort "Frau" im Satz (1) durch ein Substantiv "20 Jährige" im Satz (2) und durch mehrere Substantive "den leblosen Körper der 20 Jährigen" im Satz (4) wieder aufgenommen. Wir stellen fest, dass die beiden Vorkommen in Satz (2) und (4) sich auf dieselbe Person "Frau" beziehen. "Frau" im Satz (1) wird lediglich mit anderen referenzidentischen Worten "lebloser Körper" und "20-jährige" ersetzt. Im Grunde erhalten wir durch die Verwendung dieser Substitutionen implizit auch neue Informationen. Bei der ersten Substitution werden wir über das Alter der Frau informiert. Bei der zweiten Substitution erhalten wir die Information, dass "diese Frau" tot ist. Ebenso kann festgestellt werden, dass das Substantiv "Freund" im Satz (2) durch ein anderes Substantiv im Satz (3), und zwar "22 jährige Verdächtige" wieder aufgenommen wird. Beide Vorkommen sind hier auch referenzidentisch. Daher handelt es sich um eine weitere Substitution.

Um unterschiedliche Möglichkeiten von Substitution zu veranschaulichen, wird ein weiteres Beispiel angeführt:

> Bsp. 15: (1) "*Löwen* sind gefährlich, majestätisch und zärtlich zugleich: (2) In seinem Bildband zeigt Laurent Baheux *die faszinierenden Raubtiere* Afrikas in all ihren Facetten. (3) Um den „*König der Tiere*" zu portraitieren, hat sich der französische Fotograf mehrere Jahre

[63] Das Wort stammt aus dem Lateinischen substituere: an die Stelle (einer Person oder Sache) setzen

> lang auf die Suche nach ausdrucksstarken Bildern begeben. (4) Die besten Aufnahmen seiner Afrikareise sind nun als Schwarz-Weiß-Fotografien in seinem aktuellen Werk zu sehen. (5) Sie stellen *die Raubkatzen* einerseits als kraftvolle Jäger und laute Brüller dar. (6) Gleichzeitig lernt der Betrachter *die Tiere* jedoch auch von ihrer liebevollen und zerbrechlichen Seite kennen" (Textausschnitt aus wissenschaftlich.de, Online Zeitschrift, 2019).[64].

In dieser Substitution wird anstelle von "Löwen" verschiedene Begriffe als Synonym verwendet. So sehen wir, dass das Referenzobjekt "Löwen" im Satz (1) durch "die faszinierende Raubtiere" im Satz (2), durch "König der Tiere" im Satz (3), durch "die Raubkatzen" im Satz (5) und anschließend durch "die Tiere" im Satz (6) wieder aufgenommen wird. Aus diesem Beispiel kann abgeleitet werden, dass Substitutionselemente als Oberbegriffe und Unterbegriffe, Metaphern und nah verwandte Ausdrücke auf unterschiedliche Weise auftreten können. Hausendorf & Kesselheim (2008) fassen diese Bildungsmöglichkeiten der Substitution in zwei Kategorien zusammen: Erstens durch die Synonyme und Hyponomie / Hyperonymie und zweitens durch lexikalische Relation. Durch die Möglichkeit also, für die Substitutionselemente unterschiedliche Ausdrücke verwenden zu können, kann im Grunde auch das Bedeutungspotenzial des wieder aufgenommenen Ausdrucks prägnant erweitert werden und dieses Potenzial kann sogar semantisch neue Dimensionen einnehmen, wie es auch an den oben präzise angegebenen zwei Beispielen verdeutlicht wird.

2.3.3.3. Pro-Formen

Mit Pro-Formen sind sprachliche Mittel gemeint, die andere vertreten bzw. auf sie verweisen. Anders als in der oben ausgeführten Rekurrenz und Substitution, wo jeweils ein Bezugsausdruck aus einer vorangehenden Textsequenz relativ präzise wieder aufgenommen wird, treten Pro-Formen eher als sprachliche Mittel auf, die Andere, in der Regel Präzisere, vertreten. Obgleich der Ausdruck "Pro-Form" in der textlinguistischen Forschung eine recht beachtliche Bedeutungsbreite aufweist, gelten Pronomina als die geläufigsten Pro-Formen (vgl. Dressler, 1973; Vater, 1975; Drosdowski u.a., 1995; Brinker; 2014):

---

[64] Online verfügbar unter: https://www.wissenschaft.de/bildervideos/bildergalerien/der-koenig-der-tiere/ (Letzter Abruf: 17.11.2020)

[Bsp. 16]: (1) *Der junge Mann* arbeitet als CEO in dieser Firma. (2) *Er* ist auch für die finanzielle Abteilung zuständig.

Pronomina sind Wörter, die Nomina bzw. Substantive vertreten. So sehen wir in Beispiel 16, dass das Substantiv ”der Mann” im Satz (1) von einem Personalpronomen “er” im Satz (2) vertreten wird. Fachlich bezeichnen wir das Substantiv “Mann”, das im Satz (2) durch das Personalpronomen “er” wieder aufgenommen wird, als den sogennanten “*Bezugsausdruck*”. “Er” im Satz (2) fungiert in diesem Kontext als eine Pro-Form und kann als den s.g.n. “*wieder aufnehmenden Ausdruck*” bezeichnet werden (vgl. dazu Brinker, 2014). Dieser Bezugsausdruck muss jedoch nicht unbedingt als Nomen auftreten. Es lassen sich durchaus auch andere Wörter bzw. Wörtergruppen durch Pronomina vertreten, z.B. Adjektive, Verben, Partikeln, ganze Satzglieder oder Sätze. Einige Beispiele werden repräsentativ angeführt:

[Bsp. 17]: (1) Im türkischen Markt gibt es *saftige* Äpfel (Adjektiv). (2) *Solche* kannst du nirgendwo finden (Funktion: Substantivitiertes Adjektiv/ Pro-Adjektiv).

[Bsp. 18]: (1) Sie können in Verzug geraten. *Sie müssen bis Ende des Monats bezahlen (Satz).* (2) Es sei denn, Sie haben *es* schon getan (Funktion: Das Pronomen “es” stellvetretend für den ganzen Satz).

[Bsp. 19]: (1) Er ist zur Zeit *in Deutschland* (Adverb). (2) *Dort* hat er auch ein Haus (Funktion: Pro-Adverb).

[Bsp. 20]: (1) *Ich war gestern sehr müde*. (2) *Deshalb* (=weil ich müde war) bin ich früh schlafen gegangen (Funktion: Konjunktionaladverb).

[Bsp. 21]: (1) Kennst du *Max*? (Nomen). (2) *Der* kennt sich in technischen Sachen ziemlich gut aus (Funktion: Demonstrativpronomen).

Aus diesen Beispielen leiten wir insgesamt ab, dass neben den Bezugsausdrücken auch die wieder aufnehmenden Ausdrücke unterschiedlich gebraucht werden können. Das heißt, der Bezugsausdruck muss nicht unbedingt wie in Beispiel 16 durch ein Personalpronomen wieder aufgenommen werden. Es können dabei auch Demonstrativpronomen wie “der” in Beispiel 21 Satz (2) , Adverbien wie “dort” in Beispiel 19 Satz (2) und “deshalb” in Beispiel 20 Satz (2) oder auch substantivierte Adjektive wie “solche” in Beispiel 17 Satz (2) verwendet werden. Die entsprechenden stellvertretenten Wörter werden in der Literatur zusammenfassend als Pro-Formen bezeichnet, wobei diese in ihren jeweiligen Kontexten

unterschiedliche Funktionen erfüllen können. Sie werden in die folgenden Subklassen unterteilt.

2.3.3.3.1. Pro-Verben

Die Verben "tun, machen, sein" werden als Pro-Verben bezeichnet. Sie werden verwendet, um "den Inhalt Inhalt eines stärker determinierenden Verbs festzuhalten" (De Beaugrande & Dressler 1981: 67):

[Bsp. 22]: -Ich treibe regelmäßig Sport.

-Das tue / mache ich auch.

Aus dem Beispiel 22 geht hervor, dass das Pro-Verb tun / machen auf das determinierende Verb "Sport treiben" im ersten Satz verweist. Mit anderen Worten ist in diesem Kontext das Pro-Verb tun /machen für das Verb "Sport treiben" vertretend.

2.3.3.3.2. Pro-Adverbien

Als Pro-Adverbien werden vor allem diejenigen Adverbien bezeichnet, die einen eindeutigen Verweischarekter aufweisen. Die s.g.n. *Pronominaladverbien*[65] stellen darunter eine besonders große Gruppe dar, die aus den Adverbien "da", "hier" und "wo" + Präposition gebildet werden:

[Bsp. 23]: Er macht seine Hausaufgaben. *Danach g*eht er mit seinen Freunden aus (Funktion: Pronominaladverb).

[Bsp. 24]: Morgen ist ihre *Geburstagsparty.* Sie wartet schon seit Wochen *darauf* (Funktion: Prominaladverb).

[Bsp. 25]: *Die momentane Lage ist zu kompliziert*. *Darüber* müssen wir noch sprechen. (Funktion: Pronominaladverb)

[Bsp. 26]: *Das ist etwas, worauf s*ie schon lange gewartet hat (Funktion: Pronominaladverb).

Pronominaladverbien können unterschiedliche Funktionen erfüllen. Sie können deiktisch (zeigend) oder im Text rückweisend (anaphorisch) und vorweisend (kataphorisch) gebraucht werden. Überdies können sie interrogativ und relavitistisch gebraucht werden (vgl. dazu auch Braunmüller, 1977):

[Bsp. 27]: Leg deine Karte auf den Tisch! Ich lege meine *darauf* (deiktisch).

---

[65] In der Literatur werden manchmal Pro-Adverbien und Pro-Adverbiale voneinander abgegrenzt. In diesem Kontext sei auf H. Vater (1975) verwiesen, der sich mit "Pro-Formen des Deutschen" sehr ausführlich auseinandergesetzt hat.

[Bsp. 28]: Erzähl ihm nichts. *Davon* weiß er noch nichts (anaphorisch).

[Bsp. 29]: Sie glaubte *daran, dass alles besser wird* (kataphorisch).

[Bsp.30]: Ich weiß nicht, *wovon* du redest (interrogativistisch- anaphorisch).

[Bsp. 31]: *Das ist leider die Situation, in der* wir uns befinden (relativisch-anaphorisch).

Abschließend sei im Rahmen der Pro-Adverbien auf *Lokal-; Temporal-; Kausal-; Lokal-*; und *Modaladverbien verwiesen*, die teilweise wie *Konjunktionaladverbien* auftreten können. Sie nehmen damit eine Zwischenstellung zwischen Konjunktionen und Adverbien ein und dienen dazu, Gegebenheiten, Sachverhalte zueinander in Beziehung zu setzen bzw. miteinander zu verbinden:

[Bsp. 32]: Sie lebt seit 4 Jahren *in Berlin*. *Da* habe ich auch 4 Jahre gelebt (Funktion: Lokaladverb).

[Bsp. 33]: Ich erledigte die Arbeit. *Danach* ging ich schlafen (Funktion: Temporaladverb).

[Bsp. 34]: Er ist krank, d*eswegen* kann er nicht am Training teilnehmen (Funktion: Kausaladverb).

[Bsp. 35]: Ich werde alles riskieren. An meiner Stelle hättest du *genauso* gemacht (Funktion: Modaladverb).

2.3.3.3.3. Pro-Adjektive

Als Pro-Adjektive werden die Adjektive bezeichnet, die im Text (anaphorisch oder kataphorisch) auf andere Ausdrücke verweisen. Sie werden vor allem mit den Wörtern "solche, diejenigen, derartig etc." gebildet:

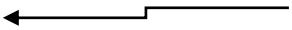
[Bsp. 36]: Ist die Kette nicht schön? *Solche* habe ich noch nie gehabt!

Zum Schluss werfen wir im folgenden Kapitel noch einen Blick auf die Verweisrichtungen der Pro-Formen.

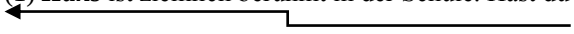
2.3.3.3.4. Verweisrichtungen im Text

Die Wiederaufnahmen in Texten weisen in der Regel eine lineare Struktur auf. Diese Linearität wird oft durch die Kombination der Verknüpfungsrichtungen im Text erreicht. Die Verknüpfung bzw. Verweisung kann in zwei Richtungen erfolgen: Die erste Möglichkeit ist von rechts nach links, also rückwärts auf schon genannten Elemente. Das bedeutet praktisch, dass die Pro-Form dem Bezugsausdruck folgt. Die Linguistik spricht man in diesem Fall von einer "*Rückwärtsverweisung"* und bezeichnet Pro-Formen, die "*im Text vorangegangene sprachliche Einheiten wieder*

aufnehmen", als anaphorische (zurückweisende) Proformen. (Brinker, 2014: 35). Sie dienen der Ökonomie und tragen zugleich zur Textkohärenz bei:



[Bsp. 37]: Heute gibt es ***Pudding*** zum Nachtisch***. Es*** ist mein Lieblingsnachtisch.



[Bsp. 38]: (1) ***Hans*** ist ziemlich berühmt in der Schule. Hast du von ***ihm*** gehört?

Eine weitere Möglichkeit der Verweisung erfolgt in der entgegengesetzten Richtung, d.h. von links nach rechts. Sie ist damit vorwärts gerichtet. Dies wird durch den Gebrauch der s.g.n. kataphorischen (vorwärts gerichteten) Pro-Formen erreicht. Diese werden öfters als ein stilistisches Mittel eingesetzt, um Spannung zu erzeugen, wie dies in unterschiedlichen Medienzweigen wie Radio, TV, Zeitschriften etc. der Fall ist:

Bsp. 39: "**Sie** ist intelligent und charmant. *Sie* gehört keiner Partei an. ***Sie*** war bis vor kurzem nur einer kleinen Gruppe von Insidern bekannt: **die neue Kommisionspräsidentin"** (Drosdowski u.a., 1995: 821).



Bsp. 40: "***Sie*** arbeiten seit langem zusammen, begannen damit ein paar Jahre, nachdem ***sie*** sich kennengelernt hatten. Das war in den 90er-Jahren in Hamburg, ***Uğur Şahin*** habilitierte sich in Molekularer Medizin und Immunologie, ***Özlem Türeci*** war fast fertig mit ihrem Medizinstudium. ***Beide*** arbeiteten auf Krebsstationen und wussten bald, *welcher Bereich* ***sie*** *interessierte*: die Krebstherapie, konkreter: die Frage, wie man Krebs mittels einer Impfung bekämpfen kann" (aus: Berliner Zeitung vom 01.12.2020).[66]



Aber auch in anderen Textsorten wie beispielsweise bei wissenschaftlichen Texten tritt kataphorischer Gebrauch nicht selten ein. Bestimme Formulierungsweisen, die prägend sind für eine allgemeine, fachunabhängige Wissenschaftsprache, können die Verweisrichtung (anaphorisch oder kataphorisch) schon signalisieren. In der Linguistik spricht man in diesem Kontext von den s.g.n. "*Textkommentierenden sprachlichen Mitteln"* bzw. "*textstrukturierenden Mitteln*" (vgl. Tab.10). Darunter werden all jene "sprachlichen Signale" verstanden, mit denen der Sprecher/ Schreiber in seinem Text über diesen spricht bzw. seinen Text

[66] Sieh dazu: https://www.berliner-zeitung.de/zukunft-technologie/geteilte-leidenschaft-das-power-paar-hinter-dem-biontech-impfstoff-li.118528 (letzter Abruf: 20.01.2020).

organisiert (vgl. Nussbaumer, 1991; Drasdowski u.a., 1995). Das kann unterschiedlichen Zwecken dienen, wie beispielweise um Ziele festzulegen, um an bereits Gesagtes anzuknüpfen, um die gewonnenen Erkenntnisse darzustellen etc. Dazu haben sich recht regelrechte Formeln entwickelt, die einen anaphorischen oder kataphorischen Signalwert haben. Die folgenden typischen Formulierungsweisen werden repräsentativ aufgeführt:

> [Bsp. 41]: ***Im Folgenden*** sollen die Ergebnisse der textlinguistischen Analyse zusammengefasst werden (kataphorische Funktion).
>
> [Bsp. 42]: ***Ziel der Arbeit ist es,*** die prototypischen Konzepte, die der textlinguistischen Analyse zugrunde liegen, zu vergleichen (kataphorische Funktion).
>
> [Bsp. 43]: ***Die folgenden Überlegungen*** verfolgen zwei hauptsächliche Ziele (kataphorische Funktion).
>
> [Bsp. 44]: ***Das Anliegen der Arbeit ist,*** ein textllingustisches Konzept im DaF- Bereich zu entwickeln (kataphorische Funktion).
>
> [Bsp. 45]: ***Anknüpfend an die vorangegangen Überlegungen*** stellt sich die Frage, wie diese didaktisch umgesetzt werden können (anaphorische Funktion).
>
> [Bsp. 46]: ***Aus diesen Ergebnissen lässt dich die Erkenntnis ableiten***, dass die Lehramtskandidaten der Trakya Universität hinsichtlich der Grammatik erhebliche Defizite aufweisen (anaphorische Funktion).
>
> [Bsp. 47]: ***Wie eingangs betont wurde***, begegnen Studierende in der Deutschlehrerausbildung ab den dritten Semester unterschiedlichen Textsorten (anaphorische Funktion).

Abschließend sollte darauf hingewiesen werden, dass die Verweisung im Text nicht immer wie die oben ausgeführten Beispiele in einer Richtung erfolgen muss, sondern "*die anaphorische und kataphorische Verküpfungsrichtung häufig miteinander kombiniert"* auftreten (Brinker, 2014: 36) , wie im folgenden Beispiel konkretisiert wird:

> Bsp. 48: "**(1)** Nun zu ihrer zweiten Frage: **(2)** *dazu (1)* möchte ich *soviel (2)* sagen: **(3)** unsere Fraktion hält die vorgeschlagene Lösung für gut. **(4)** Wir sehen *darin (3)* eine Möglichkeit, die Lage zu verbessern. **(5)** *Deshalb (4)* ist auch unsere Zustimmung im Parlemant sicher. **(6)** Ich möchte noch *eins (5)* hinzufügen: **(7)** wir sind der Ansicht, dass *hiermit (6)* nur ein erster Schritt getan wurde. **(8)** Dies (7) ist nach wie vor unsere Position, *daran* (8) wird sich nichts ändern. **(9)** Zu ihrer dritten Frage schließlich noch *Folgendes (*9): **(10)** die Beratungen sind noch nicht abgeschlossen. **(11)** *Darum (10*) kann ich im Augenblick noch nichts Definitives sagen. **(12)** Ich halte *es (11)* jedoch für wahrscheinlich, dass sich der zuständige Ausschuss schon in der nächsten Sitzung wieder mit diesem

> Problem befassen wird. **(13)** Ich werde *das (12)* jedenfalls vorschlagen, und wenn ich die Stimmung richtig einschätze, wird es *darauf (13)* hinauslaufen, dass ihre Vorschläge eingearbeitet werden. **(14)** *So (14)* könnte die Gesellschaftsvorlage noch vor der Sommerpause dem Parlament zugeleitet werden (aus KALLMEYER u.a., S. 182)" (Gross, 1988: 121).

Die Kombination der anaphorischen und kataphorischen Verknüpfungsrichtung in diesem Beispiel weist eine höchst komplexe Struktur auf: Es kann festgestellt werden, dass in einigen Sätzen sowohl anaphorische als auch kataphorische Verweisformen zugleich vorkommen, wie dies im Satz (2) und (13) der Fall ist. Außerdem verweisen die jeweiligen Segmente nicht auf bestimmte Wörter gleicher Wortartzugehörigkeit, sondern sie vertreten ausschließlich Satzteile aus einer vorangehenden oder nachfolgenden Textsequenz, was das Textverständnis folglich erschwert, aber zugleich auch kohäsiv wirken lässt. Insgesamt ergibt sich im Hinblick auf die Funktion der Verweisformen das folgende Bild: Segment (1) ist anaphorisch auf Satz (1) bezogen; Segment 2 ist kataphorisch mit Satz (3), (4) und (5) verknüpft; Segment 3 ist anaphorisch auf Satz (3) und Segment 4 ist wieder anaphorisch auf Satz (4) bezogen; Segment 5 ist kataphorisch mit Satz (7) und (8) verknüpft. Segment 6, 7 und 8 ist anaphorisch auf Satz (4) bezogen; Segment 9 ist kataphorisch auf Satz (10) und Segment 10 ist anaphorisch auf Satz (9) bezogen. Segment 11 "es" wird in diesem Kontext als ein Korrelat gebraucht und verweist anaphorisch auf den Nebensatz (12). Segment 12 ist anaphorisch auf Satz (12) und Segment 13 kataphorisch auf den Nebensatz im Satz (13) bezogen; Segment 14 ist kataphorisch mit Satz (13) verknüpft. Damit werden zusammenfassend die Segmente 3, 4, 6, 7, 8, 10, 12, 14 anaphorisch gebraucht, während die Segmente 1, 2, 5, 9, 11, 13 kataphorisch gebraucht werden.

2.3.3.4. Artikel

Der Artikel hat wie die Pro-Formen eine kohäsive Funktion, wenn es vor allem auf die Unterscheidung von bestimmtem und unbestimmtem Artikel kommt. In Texten stellen wir in der Regel fest, dass ein Textelement als Substantiv, wenn es zum ersten Mal im Text auftritt, den unbestimmten Artikel erhält und erst nach seiner Einführung den bestimmten Artikel erhält bzw. behält: Damit stellt der Artikel

Bezug zu einer Vorerwähnung und kennzeichnet diese mit dem Merkmal “bekannt” (vgl. Drosdowski u.a., 1995):

> (1) *“Ein Mann* war zu Rad unterwegs und wollte auf einen Berg steigen; (2) er sah ein Anwesen liegen und stellte dort ein. (3) *Der Mann* hieß Oberstelehn und hielt von sich nicht mehr viel; er konnte auch mit seinem Namen nicht Staat machen, der die Amtsstuben verdross (aus: G. Gaieser, Eine Stimme hebt an, Roman, 1950- Textanfang)” (Brinker, 2014: 30).

In diesem Textausschnitt wird deutlich, dass “ein Mann” im Satz (1) durch die Wiederholung desselben Substantivs “der Mann” im Satz (3) wieder aufgenommen wird. Wir stellen parallel dazu auch fest, dass im Satz (1) zum ersten Mal auftretendes Substantiv durch einen unbestimmten Artikel “ein” gekennzeichnet ist und damit das Merkmal “nicht bekannt” trägt. Es wird erst durch den Gebrauch des bestimmten Artikels “der” im Satz (3) Bezug zum Satz (1) hergestellt und dadurch können wir mit Gewissheit sagen, dass es sich um denselben Mann im Satz (1) handelt:

> “Substantive werden überhaupt dann als sprachliche Wiederaufnahmen identifiziert, wenn sie das Merkmal “definit” tragen, d.h. entweder als Eigennamen sind oder den bestimmten Artikel bzw. entsprechende Demonstrativpronomen (*dieser),* z.T. auch Possessivpronomen *(sein)* und Interrogativpronomen *(welcher)* bei sich haben. Das lässt sich durch die Gegenprobe verdeutlichen; wenn wir in Beispiel 1 den bestimmten Artikel durch den unbestimmten Artikel ersetzen [...]” (Brinker, 2014: 31).

Wenn wir also im Satz (3) anstatt der Mann “ein Mann” verwenden, stellen wir auf einmal fest, dass die beiden Vorkommen im Satz (1) und (3) nicht mehr referenzidentisch sind und der Text dadurch inkohärent wird. In diesem Kontext kommt also der adäquaten Verwendung des Artikels eine besondere Rolle zu. Allerdings sollte man auch berücksichtigen, dass Bekanntheit nicht immer aufgrund von Vorerwähnung hergestellt wird, sie kann durchaus auf der Grundlage unseres außertextuellen oder faktischen Wissens existieren. Damit kann der bestimmte Artikel sowohl auf außersprachliche Informationen als auch auf bestimmte Ausdrücke wie Eigennamen, Gattungsnamen verweisen, deren Bekanntheit in unserem allgemeinen Vorwissen bzw. in unserer Weltkenntnis vorausgesetzt wird (vgl. Brinker, 2014):

> Bsp. 49: “[...] (1) ***Der Präsident*** spalte, denke in schwarz-weiß-Kategorien, kenne keine Ambivalenz und ließe alle spüren, wohin er sie verorte. (2) Doch wer ist ***der Mann***, der

> polarisiert ist wie kaum ein anderer türkischer Präsident vor ihm? (3) Der Aufstieg von ***Recep Tayyip Erdoğan*** gleicht etwa der Vorstellung des „American Dream“ – einem „Turkish Dream“ [...]” (Textausschnitt aus: Frankfurter Rundschau vom 27.11.2020).[67]

In diesem Textausschnitt wird das Substantiv “der Präsident” im Satz (1) durch eine Substitution im Satz (2) “der Mann” wieder aufgenommen. Durch den Gebrauch des bestimmten Artikels wird eine Information mitgeteilt, die bei uns als bekannt vorausgesetzt wird. So erkennen wir schon im zweiten Satz, dass es sich um den türkischen Präsidenten handelt, der uns aufgrund unseres Weltwissens schon bekannt ist. Der dritte Satz fängt wieder mit einem Substantiv an, dessen Merkmal als bekannt gekennzeichet ist: “der Aufstieg von Recep Tayyip Erdoğan”. Damit wird vorausgesetzt, dass wir als Leser über die politische Karriere des türkischen Präsidenten R.T. Erdoğan Bescheid wissen.

2.3.3.5. Ellipse

Ellipse ist ein weiterer Verknüpfungsaspekt, unter dem die Auslassung, Ersparung von Redeteilen verstanden wird: “*Eine Ellipse ist ein Textverweis durch Leerstellen, die durch das Wortmaterial, die durch das Wortmaterial aus den Nachbarsätzen gefüllt werden*” (Busch & Stenschke (2008: 232). Somit kann sie auch zur Sprachökonomie dienen, wie es an folgenden Beispielen verdeutlicht werden kann:

> [Bsp. 50]: Monologisch: Ich kann das nicht mehr aushalten. *Du?* (=Kannst du das haushalten?)
>
> [Bsp. 51]: Dialogisch: - Ich kann das nicht mehr aushalten!
>
> -*Ich auch nicht!* (= ich kann das auch nicht mehr aushalten)

Wie es aus den oben ausgeführten Beispielen abgeleitet werden kann, findet man Ellipse des Öfteren in monologischen (Bsp.1.) und dialogischen Sequenzen (Bsp.2) wieder. In Beispiel 1 und 2 stellen wir fest, dass in der zweiten Aussage jeweils das Verb ausgelassen wird. Die Sätze sind damit grammatisch unvollständig, aber sie haben dennoch eine hoch kohäsive Wirkung. Dieser Zustand kann folgendermaßen expliziert werden: Der Sprecher befindet sich mit der jeweils zweiten Aussage in einem syntaktischen und semantischen Rahmen, der im Grunde

[67] Online verfügbar unter: https://www.fr.de/politik/recep-tayyip-erdogan-tuerkei-praesident-redner-reformer-und-religioeser-eiferer-90113977.html (Letzter Abruf: 06.12.2020).

durch die erste Aussage schon eröffnet ist. Mit der zweiten Aussage wird dieser Rahmen fortgesetzt bzw. der Sprecher lässt diesen gewissermaßen weiter gelten, indem er die für ihn unwichtigen Teile des ersten Satzes auslässt. Der Leser oder Hörer hat auch nicht das Bedürfnis, in der zweiten Aussage etwas zu ergänzen, denn er leitet schon aus der ersten Aussage ab, worum es thematisch geht. Damit entsteht einerseits eine enge semantische Verknüpfung zwischen den beiden Aussagen, die implizit den Leser und Hörer erreicht und bei ihm eine reizende Wirkung erzielt. Andererseits wirkt der Text, unter sprachlich stilisistischem Gesichtspunkt betrachtet, auch ästhetisch. Dies ist wahrscheinlich auch der Grund, warum Ellipse als ein bewusst eingesetztes und beliebtes Stilmittel öfters in den Bereichen Lyrik und Werbung zum Tragen kommt.[68]

2.3.3.6. Junktion

Von Junktion (oft auch als Konnexion bezeichnet) spricht man dort, wo zwischen Sätzen und Teilsätzen eine semantische Relation besteht, die sprachlich durch ein Element in einem der beiden Sätze signalisiert ist. Sie haben eine hoch kohäsive (verknüpfende bzw. zusammenhaltende) Funktion. Dazu gehören Konjunktionen und zum Teil auch Adverbien, die nicht als Proformen kategorisiert werden. Konjunktionen (=Bindewörter) sind, morhologisch betrachtet, als unflektierbare Wortarten einzuordnen, mit denen Wörter, Wörtergruppen oder Sätze verbunden werden. Aus syntaktischer Hinsicht unterscheidet man koordinierende (nebenordnende) und subordinierende (unterordnende) Konjunktionen, wobei nach Drosdowski u.a. (1995) auch Satzteilkonjunktionen und Infinitivkonjunktionen unter der Kategorie der Junktionen vertreten werden:

1. Koordinierende (nebenordnende) Konjunktionen:

Koordinierende Konjunktionen haben die Funktion, die Textelemente auf einer hierarchistischen Ebene zu verbinden. Bei diesen Konjuntionen werden die Großgruppen kopulativ (anreihend), disjunktiv (ausschließend), restriktiv (einschränkend) und kausal (begründend) unterschieden:

[68] Mit den Besonderheiten der Ellipse befasst sich L. Jonas (2015) in “Ellipsen in Slogans”: Syntaktische Besonderheiten der Deutschen Werbesprache

[Bsp. 52]: Das Coronavirus hat sich in der ganzen Welt ausgebreitet *und* Hunderttausende getötet (kopulative Konjunktion).

[Bsp. 53]: Sie ruft entweder an *oder* ich trenne mich von ihr (disjunktive Konjunktion).

[Bsp. 54]: Er sieht *zwar* gut aus, *aber* er ist nicht besonders intelligent (restriktive Konjunktion).

[Bsp. 55]: Sie kann nicht mit uns kommen, *denn* sie ist krank (kausale Konjunktion).

2. Subordinierende (unterordnende Konjunktionen):

Subordinierende Konjunktionen haben die Funktion, Teilsätze zu komplexen Sätzen zu verknüpfen. Bei diesen Konunktionen werden die Großgruppen temporal, modal und kausal unterschieden, wobei auch andere Konjunktionen mit syntaktischer Funktion (dass, damit, wie etc.) in dieser Gruppe vertreten werden:[69]

[Bsp. 56]: *Nachdem* er seine Hausaufgabe erledigt hatte, hat er ein Buch gelesen (temporale Konjunktion).

[Bsp. 57]: Die Frau tat so, *als ob* sie nichts wüsste (modale Konjunktion).

[Bsp. 58]: *Da* sie seit langer Zeit in Amerika lebt, kann sie sehr gut Englisch (kausale Konjunktion).

[Bsp. 59]: Ich wusste nicht, *ob* man mir anmerkte, *wie* schnell mein Herz schlägt (Konjunktion mit syntaktischer Funktion).

3. Satzteilkonjunktionen:

Als Satzteilkonjunktionen werden Konjunktionen bezeichnet, die in die Satzteile (Satzglieder oder Attribute) angeschlossen werden (vgl. Drosdowski u.a. 1995: 395):

[Bsp. 60]: Er gilt *als* eine zuverlässige Person. Zumindest ist er zuverlässiger *als* die anderen Personen, die ich kenne. Manchmal benimmt er sich zwar *wie* ein Idiot, aber trotzdem hat er ein großes Herz. Ich *als* erfahrene Person spüre zumindest, dass es so ist.

4. Infinitivkonjunktionen:

Als Infinitivkonstruktionen werden Konjunktionen bezeichnet, mit denen Infinitive mit "zu, anstatt, ohne-zu, um-zu" angeschlossen werden (ebd. Drosdowski u.a.):

[Bsp. 61]: Während der Corona Krise wurde vor allem den Rauchern empfohlen, mit dem Rauchen *aufzuhören*. Denn die Möglichkeit, sich schnell *zu* erholen, scheint bei Nicht-Rauchern größer zu sein als bei Rauchern.

---

[69] Zur ausführlichen Darstellung der Konjunktionen sei auf Drosdowski u.a. (1995) und Duden online Grammatik verwiesen. Online verfügbar unter: https://www.duden.de/hilfe/grammatik (letzter Zugang: 20.11.2010)

Konjunktionen können demnach auf sehr unterschiedliche Weise auftreten und dienen auch dazu, die "*kausalen und temporalen Relationen*" zwischen den Sätzen zu präzisieren. Diese Präzisierung wird im folgenden Beispiel expliziert (vgl. Vater, 2001):

Bsp. 62: "(1) Kahn kritisierte seinen Chef. *Er* wurde entlassen.

(2) Kahn kritisierte seinen Chef. *Daher* wurde er entlassen (kausal).

(3) Kahn kritisierte seinen Chef. *Danach* wurde er entlassen (temporal)"

(Vater, 2001: 36).

In Beispiel 62 Text (1) sehen wir, dass es überhaupt keine Konjunktion verwendet wird. Aus syntaktischer Hinsicht besteht zwar eine grammatische Verknüpfung in den beiden Sätzen, die v. a. durch die Wiederaufnahme des Personalpronomens "er" im zweiten Satz bewirkt wird. Außerdem ist auch eine Tempuskontinuität vorhanden, die die grammatische Kohärenz verstärkt. Aber es ist dennoch keine semantische Relation vorhanden. Der situative Kontext in beiden Ausagen ist nicht eindeutig, um aus dem Kontext erschließen zu können. So stellen wir als Rezipienten automatisch eine rein theoretische Vermutung an, dass die Entlassung mit der Kritik etwas zu tun haben könnte. In Text (2) wird die gleiche Aussage gemacht. Der einzige Unterschied ist, dass eine kausale Konjunktion "daher" im zweiten Satz verwendet wird. Dadurch können wir die semantische Relation sofort erfassen und definitiv sagen, dass die Entlassung aufgrund der Kritik geschehen ist. In Text (3) wird wiederum die gleiche Aussage mit einer temporalen Konjunktion "danach" gemacht. In diesem Fall können wir lediglich eine zeitliche Aussage treffen und sagen, dass die Entlassung nach der Kritik erfolgt ist. Obgleich im Kontext der beiden Aussagen wie bei Text (1) die starke Vermutung wieder dafür spricht, dass sich die Entlassung wegen der Kritik ereignet hat, können wir dies nicht mit Bestimmtheit sagen.

Aus diesen repräsentativ ausgeführten Beispielen kann man die Erkenntnis ableiten, dass Konjunktionen die wichtigsten Satzverknüpfungsmittel sowohl innerhalb von zusammengesetzten Sätzen als auch zwischen selbstständigen Sätzen darstellen. Abschließend sei auch auf Adverbien verwiesen, die zwar wie die Konjunktionen für die Beziehung zwischen den Sätzen kennzeichnend sind, aber anders als die Konjunktionen, nicht auf Satzverknüpfung festgelegt sind:

[Bsp. 63]: (1) Der Mann verfügt über ausreichende sprachliche Kompetenzen in Deutsch. (2) *Außerdem* scheinen seine sozialen Fähigkeiten auch gut entwickelt zu sein. (3) *Also* könnten wir schon in Erwägung ziehen, mit ihm zu arbeiten.

In Beispiel 63 kann festgestellt werden, dass in Satz (2) und (3) Adverbien verwendet werden, die zwar keinen bestimmten Verweischarekter aufzeigen, aber den Text dennoch hoch kohäsiv wirken lassen. Solche Adverbien können auch unter Junktionen eingeordnet werden (vgl. dazu auch Nussbaumer, 1991).

2.3.3.7. Parellelismus und Chiasmus

Diese Verknüpfungsmitteln haben mit der Anordnung der Textelemente zu tun. Beim Parallelismus handelt es sich um die formalgleiche Wiederholung von beliebigen synaktischen Mustern an der Textoberfläche. Die inhaltliche Füllung wird dabei planmäßig variiert (Drosdowski u.a., 1995: 822):

[Bsp. 64]: (1) *Ich habe Deutschland gesehen*. (2) *Ich habe Frankreich besucht*. (3) *Ich habe auch Spanien kennengelernt*: Nichts hat mich beeindruckt wie Italien.

In Beispiel 64 sieht man die formalgleiche Wiederholung im Satz (1), (2) und (3). Alle Sätze fangen mit denselben Textelementen "ich habe" an. Es werden in jedem Satz "Verben" verwendet, die semantisch gleiche Wirkung erzielen: sehen, besuchen, kennenlernen. Der Satz (1) wird jedoch in jedem weiteren Satz durch inhaltliche Elemente erweitert, indem ein neues Substantiv bzw. eine neue Information hinzukommt: Frankreich, Spanien und Italien. Parallelismus in dieser Art wird öfters in literarischen Gattungen oft als ein rhetorisches Stilmittel eingesetzt. Dieser dient zur Verstärkung und Steigerung der Aussagekraft:

[Bsp. 65]: "Friede den Hütten, Krieg den Palästen" (Georg Büchner, 1984).[70]

[Bsp. 66]: "Ich bin e*ntdeckt*, ich bin *durchschaut*. Mein Gott, hilf mir aus der *Hand des Gottlosen*, aus der *Hand des Ungerechts"* (Friedrich Schiller: Maria Stuart).[71]

Chiasmus kann dagegen als eine Spielform des Parallelismus angesehen werden. Dabei handelt es sich um die Überkreuzstellung zweier Wortgruppen oder Sätzen. Er dient u.a. zur Verstärkung der Aussage. Auch bei Antithesen begegnet

[70] Mehr dazu unter: https://oe1.orf.at/programm/20130110/301630/Radiokolleg-Friede-den-Huetten-Krieg-den-Palaesten (letzter Zugriff: 30.07.2022).

[71] Beim Maria Stuart handelt es sich um einklassisches Drama von Friedrich Schiller (1800). Online verfügbar unter: http://www.zeno.org/Literatur/M/Schiller,+Friedrich/Dramen/Maria+Stuart/4.+Akt/4.+Auftritt (Letzter Abruf: 05.12.2020)

man oft diesem Stilmittel, bei dem eine gegensätzliche Behauptung hervorgehoben wird:

[Bsp. 67]: Die Kunst ist lang und kurz ist unser Leben.

[Bsp. 68]: Der Schlaf ist ein kurzer Tod, der Tod ist ein langer Schlaf.

In Beispiel 67 und 68 sehen wir, dass eine systematische Überkreuzstellung von syntaktischen und semantischen Elementen von Kunst / Leben, Lang / kurz; Schlaf / Tod festzustellen, die eine stark antithetisch wirkende Aussage bewirken.
Nachdem die einzelnen Kohäsionsmittel sukzessiv aufgeführt wurden, gehen wir im folgenden Teil der Methode der Textanalyse (Brinker) über.

2.4. Methode der Textanalyse: Analyse der Textstruktur (Brinker)

Im Rahmen der Textkohäsion wurden zwar die wesentlichen kohäsiven Mittel sukzessiv und isoliert vorgeführt, darunter auch Wiederaufnahmen in Form von Rekurrenz und partizieller Rekurrenz, Substitution, Pro-Formen und andere Verknüpfungsmittel. Aber ein konkreter Text zeichnet sich gewiss dadurch aus, dass diese Mittel miteinander kombiniert wirken. Durch die Textanalyse bzw. Analyse der Textstruktur wird die Möglichkeit ersichtlich, uns mit diesen kohäsiven Mittel und ihren Wirkungen in konkreten Texten intensiv auseinanderzusetzen. Dies soll auch die Grundlage der textlinguistischen Perspektive dieser Studie bilden.

Es wurde bereits festgehalten, dass Brinker (2014) in seiner textlinguistischen Analyse von einem umfassenden Kohärenzkonzept ausgeht, das "Kohäsion und Kohärenz" integriert. Anstatt die beiden Begriffe zu verwenden, differenziert er jedoch auf der strukturellen Ebene der linguistischen Textanalyse zwischen der "grammatischen und thematischen Kohärenz", die in einem engen Zusammenhang stehen und im Grunde auch dieselbe Funktion der Begriffspaare "Kohäsion und Kohärenz" erfüllen. Die Textstruktur wird dementsprechend unter zwei Ebenen untersucht: Zum Einen die grammatische Ebene und zum Anderen die thematische Ebene. In der grammatischen Ebene werden für den Textzusammenhang relevante synaktische und semantische Verknüpfungsbeziehungen zwischen den aufeinander folgenden Sätzen eines Textes untersucht. Es gibt zwar unterschiedliche sprachliche Mittel, die für diese Beziehungen kennzeichnend sind, wie man auch aus den oben ausgeführten kohäsiven Mitteln (vgl. Tab.1) ableiten kann. Aber ein besonderes

Gewicht wird dabei auf das Prinzip der Wiederaufnahme gelegt. Dabei unterscheidet man zwischen expliziter und impliziter Wiederaufnahme, die zwar für die Textkonstutition als wesentliches Mittel aufgefasst werden, dennoch für die Kohärenz nicht immer ausreichend sind (vgl. dazu S. 86-87). Die thematische Ebene orientiert sich an die kognitive Relation zwischen den Themen der im Text aufeinanderfolgenden Sequenzen. Dabei werden das "*Textthema als Kern des Inhalts"* und die Form der s.g.n. "*thematischen Entfaltung*" analysiert (vgl. Brinker, 2014).

Zunächst setzen wir uns überwiegend mit der grammatischen Kohärenz auseinander, darunter unterschiedliche Formen der Wiederaufnahmen, explizit, implizit sowie die semantische Kontiguität.

2.4.1. Formen der Wiederaufnahmen

Bei der Übersicht der kohäsiven Mittel wurde bereits konstatiert, dass es unterschiedliche Formen von Wiederaufnahmen existieren, die auch unterschiedlich bezeichnet werden. Einige Linguisten sprechen beispielsweise anstatt von Wiederaufnahme von Rekurrenz, Koreferenz und partizieller Rekurrenz, während Andere darauf verzichten. Überdies wurde auch festgestellt, dass sich der Ausdruck "Wiederaufnahme" des Öfteren als eine Art "Dachtermini" unterschiedlicher Formen von Wiederaufnahmen verstehen lässt, die die Substitution (Ersetzung), Pro-Formen (Vertretung), Artikel, implizite Wiederaufnahme etc. einschließt (vgl. Drosdowski u.a., 1995). So lässt sich im Hinblick auf diese unterschiedlichen Formen von Wiederaufnahmen zusammenfassend sagen, dass sie folgendermaßen zur Textkohärenz beitragen können:

1. Sie können zur Sprachökonomie dienen:

   [Bsp. 69]: Im Zentrum befindet sich *die padägogische Fakultät der Trakya Universität. Sie* wurde im Jahr 1992 eröffnet. (Funktion: Pro-Form)

   (Bsp. 70): "*Linguistik* ist eine andere Bezeichnung für *Sprachwissenschaft. Sie* setzt sich mit Sprachen allgemein (allgemeine Sprachwissenschaft), mit dem Vergleich von Sprachen (vergleichende Sprachwissenschaft oder mit einzelnen Sprachen auseinander" (Pittner, 2016: 10).

   Sie können zusätzliche Informationen geben und das Bedeutungspotenzial des wieder aufgenommenen Ausdrucks entfalten:

[Bsp. 71]: Beim Versuch, in das Juweliergeschäft einzubrechen, ist ein *30 jähriger Mann* angeschossen worden. *Der Kriminelle* war schon von der Polizei gesucht worden. (Funktion: Substitution)

(Bsp. 71): "An die Differenzierung des Begriffs Sprache in *langue* und *parole* knüpft *der amerikanische Linguist Noam Chomsky* (geb. 1928) an. *Chomsky* entwickelt die *Differenzierung* von *langue* und *parole* weiter. *Er* unterscheidet zwischen dem Sprachbesitz eines Individuums, der es befähigt, grammatisch akzeptable Sätze zu bilden und zu verstehen, und dem aktuellen Gebrauch, den ein Individuum von seinem individuellen Sprachbesitz macht" (Spillmann, 2000: 24).

2. Sie können dazu dienen, unnötige Wiederholungen zu vermeiden und den Text dadurch ästhetisch zu gestalten:

Bsp. 71: Es war einmal Mädchen, *dem* war die Mutter gestorben. Ihre neue Stiefmutter hatte *zwei Töchter* mit ins Haus gebracht und *sie* waren alle sehr gemein zu *ihr* (Grimm).[72]

(Bsp. 72): "*Der unbestimmte Artikel* bezeichnet allgemein eine Klassenzugehörigkeit und damit die Relation "Teil-Ganzes". Im Text dient *er* der Neueinführung von Substantiven und lenkt (nach WEINRICH) die Aufmerksamkeit auf die Nachinformation. *Ihm* entsprechen auch indefinite Pronomen wie "einige, viele, manche" (Gross, 1988: 122).

Aus den vielfältigen Formen der Wiederaufnahmen und ihren unterschiedlichen Funktionen bezüglich der Textkohärenz ist es abzuleiten, dass wir mit einem komplexen Gebiet zu tun haben, die schwer klassifizierbar ist. In diesem Kontext wenden wir uns nun dem "Prinzip der Wiederaufnahme", die für diese Studie wegweisend ist:

> "Das Prinzip der Wiederaufnahme in seinen verschiedenen Formen ist zwar ein wesentliches Mittel der Textkonstitution; es liefert aber weder hinreichende noch notwendige Bedingungen dafür, dass eine Folge von Sätzen eine **kohärente** Satzfolge darstellt, d.h. als Text verstanden wird. Denn einserseits werden nicht alle Satzfolgen, die durch das Prinzip der Wiederaufnahme verknüpft ist, als kohärent intrepretiert, andererseits sind nicht alle Satzfolgen, die als kohärent interpretiert werden, durch das Prinzip der Wiederaufnahme verbunden" (Brinker, 2014: 40).

Diesem "Prinzip der Wiederaufnahme" kommt vor allem im Rahmen der Untersuchung der grammatischen Bedingungen der Textkohärenz eine besondere Bedeutung zu. Dabei unterscheidet man zwischen **expliziter** (Referenzidentität) und **impliziter Wiederaufnahme** (keine Referenzidentität). Zunächst wird die explizite Wiederaufnahme thematisiert.

[72] Mehr dazu unter: https://kurzemaerchen.de/maerchen/fuer-kinder/aschenputtel/ (letzter Abruf: 29.07.2022).

2.4.1.1. Explizite Wiederaufnahmen

Von expliziter Wiederaufnahme spricht man, wenn ein Wort oder eine Wortgruppe im weiteren Verlauf des Textes durch einen referenzidentischen (beziehungsgleichen) Ausdruck wieder aufgenommmen wird. Die Referenzidentität wird geleistet, wenn der wieder aufgenommene Ausdruck, der s.g.n. Bezugsausdruck (B1) und der wieder aufnehmende Ausdruck (W1) sich "auf das gleiche außersprachliche Objekt beziehen" bzw. identisch sind. Diese außersprachlichen Objekte, die als Referenzträger bezeichnet werden, können sich auf Personen, Gegenstände, Sachverhalte, Ereignisse, Handlungen, Vorstellungen usw. beziehen:

> [Bsp. 73]: (1) *Eine 30-jährige Frau aus Berlin* schlug ihren Mann zu Tode. (2) *Die Gastarbeiterin* gestand ihre Tat gleich nach dem Mord.
>
> (Bsp. 74): (1) *Zwei Ausdrücke* können den gleichen Referenten haben, doch unterschiedliche Konzepte ausdrücken: (2) *Angela Merkel* ist auf allen Gipfeln präsent. (3) *Die Kanzlerin* macht dort eine gute Figur" (Pittner, 2016: 129).

In Beispiel 73 stellen wir fest, dass eine Referenzidentität zwischen "eine 30-jährige Frau aus Berlin" im Satz (1) und "die Gastarbeiterin" im Satz (2) besteht. Es liegt damit eine explizite Wiederaufnahme vor, die durch die Wiederaufnahme eines anderen referenzidentischen Substantivs geleistet wird. Wir können auch sagen, dass es eine Substitution vorliegt, da "die Gastarbeiterin" im Satz (2) mit der "30-jährigen Frau" im Satz (1) referenzidentisch ist (vgl. Rekurrenz). Durch die Substitution erhalten wir im Grunde auch eine weitere Information, und zwar, dass die "30-jährige Frau aus Berlin" eine Gastarbeiterin ist. Bei der Analyse von langen Texten ist es sinnvoll, den Bezugsausdruck (B1, B2, B3...) und den wieder aufnehmenden Ausdruck (W1, W2, W3) zu nummerieren, damit Lernende mit den wieder aufnehmenden und wieder aufgenommenen Ausdrücken nicht durcheinander kommen. Daher können wir das fachlich in diesem Kontext auch folgendermaßen formulieren: "Eine 30-jährige Frau" ist der Bezugsausdruck (B1) und "die Gastarbeiterin" ist der wieder aufnehmende Ausdruck (W1). Auf die gleiche Weise kann in dem fachsprachlichen Beispiel 74 konstatiert werden, dass eine Referenzidentität zwischen "zwei Ausdrücken" (B1) im Satz (1) und "Angela Merkel (W1) im Satz (2) und "die Kanzlerin" (W1) im Satz (3) besteht. Anders ausgedrückt, es liegt wie in Beispiel 73 auch eine Substitution vor, da "Angela Merkel" und "die

Kanzlerin" referenzidentisch sind. Jemand, der beispielsweise aus seinem allgemeinen Wissen nicht ableitete, wer "Angela Merkel" ist, würde durch diese explizite Wiederaufnahme erfahren, dass es sich bei "Angela Merkel" um eine Kanzlerin handelt.

Wenn wir die explizite Wiederaufnahme im DaF-Kontext betrachten, lautet die Frage streng genommen: Wie kann ein Rezipient, der mit Deutsch als Fremdsprache in Berührung kommt, genau festlegen, ob die beiden Vorkommen B1 und W1 wie in Beispiel 73 und 74 "referenzidentisch" sind, obwohl es sich nicht um eine Repetition handelt. Die Verwendung des bestimmten Artikels "die" in beiden Beispielen gibt auf der grammatischen Ebene Lernenden dabei mit dem Merkmal "bekannt" ein inhaltliches Signal, dass es eine Referenzidentität besteht (vgl. dazu auch Artikel als Kohäsionsmittel). Dadurch, die Leitlinie von dem Unbekannten zu einem Bekannten zu verfolgen, wirken die Satzfolgen auch kohärent. Also sollten wir in diesem Kontext festhalten, dass wir im Rahmen der textlinguistisch-orientierten Spracharbeit dieser Studie auf der grammatischen Ebene obligatorisch auf die adäquate Verwendung von bestimmtem und unbestimmtem Artikel sowohl auf formell syntaktischer als auch syntaktisch textueller Ebene eingehen müssen, damit Lernende hinsichtlich dieser sprachlicher Strukturen eine Bewusstheit bekommen.

Nun widmen wir uns anderen Möglichkeiten von expliziter Wiederaufnahme, die nach Brinker (2014) ebenfalls zur Referenzidentität dienen. Diese stehen jedoch zum größten Teil im Einklang mit den Formen der Wiederaufnahmen, die bereits im Rahmen der Kohäsionsmittel behandelt wurden (vgl. S. 91-93). Daher werden diese Formen nicht wiederholt, sondern resümierend aufgeführt:

1. Durch Wiederholung (= Repetition)

> [Bsp. 75]: (1) Eine Frau wurde gestern verhaftet. (2**) *Die 30-Jährige aus Berlin*** schlug ihren Mann zu Tode. (3) ***Die Frau*** gestand ihre Tat gleich nach dem Mord.
>
> (Bsp. 76): (1) Zu den Methoden der strukturalistischen Sprachanalyse gehören ***die Segmentierung*** und ***die Klassifizierung.*** (2) Unter ***Segmentierung*** versteht man die Isolierung kleinster sprachlicher Einheiten, also z. B. die Zerlegung eines Wortes in einzelne Laute. (3) ***Die Klassifizierung*** ist die Zuordnung der Einheiten zu Klassen aufgrund gemeinsamer Eigenschaften (Pittner, 2010: 12).

In Beispiel 75 wird der durch ein Substantiv benannte Referenzträger “Frau” (B1) durch Wiederholung desselben Substantivs “die 30-Jährige” (W1) im Satz (2) und “die Frau” (W1) im Satz (3) wieder aufgenommen. Im fachsprachlichen Beispiel 76 wird das Substantiv “Segmentierung” (B1) durch Wiederholung desselben Substantivs im Satz (2) wieder aufgenommen, während das Substantiv “Klassifizierung” (B2) durch Wiederholung desselben Substantivs im Satz (3) wieder aufgenommen wird.

2. Durch andere Substantive bzw. Substantivistische Wortgruppen (=Substitution)

> [Bsp.77]: (1) *Eine 30-jährige Frau aus Berlin* schlug ihren Mann zu Tode. (2) ***Die Lehrerin*** gestand die Tat gleich nach dem Mord.
>
> (Bsp. 78): (1) “*Eine Sprache kann aufgefasst werden als ein System von Zeichen*. (2) ***Diese sehr häufig gebrauchte, griffige Formulierung*** haben Sie sicher auch schon einmal gehört; (3) allerdings müsste ***diese Aussage*** präzisiert werden [...]” (Spillmann, 2000: 7).

In Beispiel 77 wird das Substantiv “eine 30-jährige Frau” diesmal durch ein anderes Substantiv bzw. eine Substitution “die Lehrerin” wieder aufgenommen. Im fachsprachlichen Beispiel 78 wird die ganze Aussage im Satz (1) durch ein anderes Substantiv bzw. eine Substitution “diese sehr häufig gebrauchte, griffige Formulierung” in einem Linksattribut und im Satz (3) durch das Substantiv “diese Aussage” wieder aufgenommen.

> [Bsp. 79]: (1*) Frau Çelik*, ***Lehrerin meiner Tochter***, schlug ihren Mann zu Tode. (2) ***Die junge Akademikerin***, ***die 30 Jahre alt war***, gestand die Tat gleich nach dem Mord.
>
> (Bsp. 80): (1) “Auch dem *Menschen* sind *nichtsprachliche Mitteilungen*, z. B. durch Zeigegesten, möglich. (2) Ebenso sind ***Aufforderungen ohne Sprache*** bei der Kommunikation unter *Menschen* zu beobachten, so z. B., *wenn man jemanden zu sich heranwinkt*”. (Spillmann, 2000: 13).

In Beispiel 79 wird “Frau Çelik” (B1) durch ein oder mehrere Substantive bzw. substantivistische Wortgruppen; im Satz (1) durch das Substantiv “Lehrerin meiner Tochter” (W1) in einem Rechtsattribut (Funktion: Apposition), im Satz (2) durch das Substantiv “die junge Akademikerin (W1) in einem Linksattribut; wieder im Satz (2) durch das Relativpronomen “die” in einem Attribut-, bzw. Relativsatz wieder aufgenommen.

Im fachsprachlichen Beispiel 80 wird “Menschen” (B1) im Satz (2) durch Wiederholung desselben Substantivs im Satz (2) wieder aufgenommen. Das

Substantiv “nichtsprachliche Mitteilungen” (B2) wird im Satz (2) durch mehrere Substantive “Aufforderungen ohne Sprache” wieder aufgenommen. Der Beispielsatz “wenn man jemanden zu sich heranwinkt” verweist zugleich anaphorisch auf die subtantivistische Wortgruppe “Aufforderungen ohne Sprache” im Satz (2).

3. Durch Pronomen (=Pro-Form)

> [Bsp.81]: *(1) Eine 30-jährige Frau* aus Berlin schlug ihren Mann zu Tode. (2) ***Sie*** gestand ihre Tat gleich nach dem Mord. (3) In der Presse wurde berichtet, dass ***diese Frau*** zuvor ständig von ihrem Mann geschlagen wurde.
>
> (Bsp. 82): (1) [...] *Linguistik und Literaturwissenschaft*: Ausgehend von diesen Überlegungen lassen sich Berührungspunkte zu *einer anderen wissenschaftlichen Disziplin, die auch zur Germanistik gehört*, erkennen – *der Literaturwissenschaft.* (2) ***Diese*** befasst sich, wenn auch unter einem anderen Aspekt, ebenfalls mit der Untersuchung sprachlicher Äußerungen, von Texten. (3) ***Das Gemeinsame beider Disziplinen*** hinsichtlich ihres Objektbereiches ist, dass ***sie*** den Text zum Untersuchungsgegenstand haben” [...] (Spillmann, 2000: 16).

In Beispiel 81 wird das Substantiv “Frau” (B1) im Satz (2) durch ein Personalpronomen bzw. durch eine Pro-Form “sie” (W1) und im Satz (3) durch ein Demonstrativpronomen “diese Frau” (W1) wieder aufgenommen. Im fachsprachlichen Beispiel 82 wird das Substantiv “Literaturwissenschaft (B2) im Satz (2) durch ein Demonstrativpronomen bzw. eine Pro-Form “diese” (W2) wieder aufgenommen. Im Satz (3) verweist der Ausdruck “das gemeinsame beider Dizsiplinen” (W1 und W2) anaphorisch auf die substantivistische Wortgruppe “Linguistik (B1) und Literaturwissenschaft (B2)”, wobei in demselben Satz (3) diese durch ein Personalpronomen “sie” wieder aufgenommen werden.

Nun wollen wir dasselbe Verfahren an einem repräsentativen Textausschnitt aus dem DaF-Bereich konkretisieren, um zu sehen, wie die expliziten Wiederaufnahmen kombiniert auftreten können. Es handelt sich dabei um einen Sachtext als Textsorte, die als einen Informationstext eingeordnet werden kann. Mithilfe von diesem Text, der mit entsprechenden Aufgabentypen und Übungen integriert ist, wird auf die Erweiterung der Lesekompetenz sowie die Erweiterung des faktenorientierten Wissens der Lernenden abgezielt:

> Bsp. 83: “(1) *Musik* für überall? (2) *Musik* mit auf die Reise nehmen? (3) *Musik* einfach in die Hosentasche mitnehmen? (4) Nein, wir reden nicht über *CDs oder MP3-Player*, unser Thema ist die *Mundharmonika*. (5) Sie kennen *sie* natürlich. (6) Sie haben vielleicht selbst schon mal *auf einer* gespielt. (6) Hier können Sie mehr über dieses *Musikinstrument*

> erfahren. (7) Wir wollen ehrlich sein: die Grundidee kommt aus China. (8) Dort hat man schon vor 5000 Jahren *ähnliche Instrumente* gebaut. (9) "Unsere" *Mundharmonika* ist aber noch nicht so alt. (10) Wann und wo man *die Erste* produziert hat? (11) Das weiß mann nicht so genau. Sicher ist nur: im Jahr 1825 konnte man in Wien *Mundharmonikas* kaufen. (12) *Das Instrument* könnte also aus Österreich kommen [...]" (aus Schritte International A2/2, Deutsch als Fremdsprache, S. 26).

Die Analyse der Textstruktur im Hinblick auf die explizite Wiederaufnahme ergibt das folgende Bild: Das Substantiv "Musik" (B1) in Segment[73] (1) wird in (2) und (3) durch Wiederholung desselben Substantivs und in Segment (4) durch andere Substantive bzw. substantivische Wortgruppen "CDs oder MP3 Player" (W1) wieder aufgenommen. Das Substantiv "Musik" (B1) in Segment (1) fungiert zugleich als einen übergeordneten Ausdruck zur "Mundharmonika" (B2), die bekanntlich ein Musikinstrument ist und über das der Text thematisch handelt. Als der inhaltlich dominante Referenzträger tritt dieser Ausdruck zum ersten Mal in Segment (4) auf und wird in Segment (5) durch eine Pro-Form "sie" (W2) und in Segment (6) wieder durch eine Pro-Form "auf einer" (W2), die in diesem Kontext die Funktion eines Pro-Adverbs bzw. Lokaladverbs erfüllt, wieder aufgenommen. In Segment (8) wird derselbe Ausdruck "Munhharmonika" diesmal durch eine Substitution "ähnliche Instrumente" (W2) wieder aufgenommen. In Segment (9) wird derselbe Ausdruck durch Wiederholung desselben Substantivs explizit wieder aufgenommen. In Segment (10) wird es wieder durch eine Pro-Form, und zwar als ein Pro-Adjektiv bzw. ein Substantiviertes Adjektiv "die Erste" wieder aufgenommen. Abschließend wird er wieder in Segment (12) durch ein anderes Substantiv bzw. eine Substitution "das Instrument" wieder aufgenommen. Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass das Personalpronomen "Sie" (B3) in Anredeform in Segment 5, 6 und 7 (W3) wiederholt auftritt.

Über die Wiederaufnahmerelation dieses Beispiels lässt sich zusammenfassend sagen, dass der Textzusammenhang auf der grammatischen und semantischen Ebene durch die durchgehende Verwendung von expliziten Wiederaufnahmen hergestellt wird. Doch wie kann die Relation der Wiederaufnahmestruktur B1-W1 und B2-W2 das Leseverstehen der Lernenden im

[73] Mit Segment wird in diesem Kontext der jeweilige Satz bezeichnet, in dem die Wiederaufnahme vorkommt.

DaF-Bereich beeinflussen? In Segment (5) stellen wir beispielweise fest, dass das Personalpronomen “sie” zwei mal, als B3 und W1 auftritt. Ist der Lernende in der Lage, zwischen diesen Formen grammatisch und semantisch zu differenzieren? Mit diesen Fragen werden wir uns besonders im praktischen Teil bzw. im Unterricht beschäftigen müssen.

Überdies kann auf der grammatischen Ebene auch andere Faktoren festgestellt werden, die bei der Textanalyse und darauf aufbauenden didaktisch-methodischen Umsetzung beachtet werden sollten. Auf diese wurde bis jetzt nur teilweise eingegangen, da der Fokus zunächst auf den grundlegenden textlinguistischen Begrifflichkeiten lag, die schrittweise eingeführt werden sollten, bevor zur detallierten Textanalyse übergegangen wird. Diese werden wir im Rahmen der repräsentativen Textanalyse auch berücksichtigt. Es wurde bereits an einigen Textbeispielen festgestellt, dass beispielsweise die Tempuskontinuität, konjunktionale Verknüpfungen sowie der adäquate Artikelgebrauch auf der grammatischen Ebene durchaus zur Textkohärenz beitragen können. Diese finden bei Brinker (2014) auch Beachtung. Darüber hinaus wird auf der grammatischen Ebene folgende Aspekte in der repräsentative Textanalyse miteinbezogen, die für die grammatische Textkohärenz ebenfalls relevant sein können:

-Genus des Substantivs (maskulin, feminin, neutrum)

-Kasus: die Deklination des Substantivs (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ)

-Verbale Kategorien: Genus Verbi (Handlungsform: Aktiv / Passiv), Modus (Aussageweise: Indikativ / Konjunktiv / Imperativ), Tempus

Damit wird die Textanalyse im Kapitel 2.4.2. auf der textlinguistischen Ebene im Hinblick auf die Wiederaufnahmerelation und die Verweisformen und auf der grammatischen Ebene hinsichtlich des Genus und Kasus und der verbalen Kategorien durchgeführt. Als eine natürliche Konsequenz für den Unterricht wird davon ausgegangen, dass die grammatische Ebene von Texten, die mit den Lernenden mit gezielten Übungen trainiert wird, damit eine Aussagekraft auf die Entwicklung der Textkompetenz im weiteren Sinne und im engeren Sinne auf die Teilkompetenzen wie Text als Leseverstehen, Text als Schreibkompetenz haben wird.

2.4.1.2. Implizite Wiederaufnahmen und andere grammatische Bedingungen der Textkohärenz

Die implizite Wiederaufnahme zeichnet sich im Gegensatz zur expliziten Wiederaufnahme dadurch aus, dass zwischen dem Bezugsausdruck (B1) und dem wieder aufnehmenden Ausdruck (W1) keine Referenzidentität besteht. Dabei ist vielmehr von unterschiedlichen Gegenständen die Rede, wobei zwischen ihnen eine bestimmte Beziehung besteht (vgl. Brinker, 2014). Diese wird wiederum aus dem Kontext erschlossen. An einem Beispiel erläutert:

> [Bsp. 84]: (1) Gestern war ich auf *eine Hochzeit* eingeladen. (2) ***Der Bräutigam*** sah fantastisch aus.
>
> (Bsp. 85): (1) *Die Lunge* stellt den *Luftstrom* bereit, der bei der *Artikulation* geformt wird. (2) Eine wichtige Rolle spielt ***das Ansatzrohr***, das den ***Luftraum*** vom ***Kehlkopf*** *bzw. zur* ***Nase*** umfasst" (Pittner, 2016: 25).

Wenn in Beispiel 84 im zweiten Satz der bestimmte Artikel "der" verwendet wird, muss die Bekanntheit aus der vorangehenden Sequenz, also von dem Ausdruck "Hochzeit" folgen. Die Verwendung des unbestimmten Artikels wäre in diesem Kontext falsch, da die Bestimmtheit des Artikels durch Hochzeit mitgesetzt ist. Mit anderen Worten ist *Bräutigam* (B1) in *Hochzeit* (W1*)* schon enthalten. Die zwischen diesen Sätzen spielende Wiederaufnahme ist damit nicht explizit, sondern implizit. Ein anderes Beispiel für die explizite Wiederaufnahme stellt das fachsprachliche Beispiel 85 dar. Es kann festgestellt werden, dass zwischen dem Substantiv "die Lunge" (B1) und den wieder aufnehmen Ausdrücken "Luftstrom, Ansatzrohr, Luftraum, Kehlkopf und Nase (W1)" eine Relation besteht, die ontologisch (naturgesetzlich) begründet werden kann. Wir wissen nämlich, dass es sich dabei um Sprechorgane des Menschen handelt, die in der Lautproduktion aktiv sind.

Rein theoretisch ist es bei der impliziten Wiederaufnahme auch möglich, diese durch einen Zwischensatz in explizite umzuwandeln. In Beispiel 84 könnte dies mit einem Zwischensatz geleistet werden, bei dem ein Lokaladverb, beispielsweise "dort" anaphorisch auf die Hochzeit verweist. Dann würde derselbe Satz etwa lauten:

> [Bsp. 86]: (1) Gestern war ich auf eine Hochzeit eingeladen. (2) *Dort gab es einen Bräutigam*. Der Bräutigam sah fantastisch aus.

In dieser Form würde jedoch die Aussage völlig überflüssig, sogar unlogisch wirken, da auf jeder Hochzeit ein Bräutigam existieren muss. Bestimmte

Gegenstandsbeziehungen sind schon in unserem Sprachbesitz bzw. in unserer Sprachkompetenz bereits verankert (vgl. Brinker, 2014). Sie müssen daher nicht intertextuell expliziert werden, wie dies auch im nächsten Beispiel konkretisiert werden kann:

> [Bsp. 87]: (1) Die Beerdigung *des Verstorbenen* war überfüllt. *(2)* ***Die Witwe*** sah sehr traurig aus.
>
> (Bsp. 88): (1) "[...] So durchlaufen *Kinder*, wenn sie eine Sprache erlernen, stets die gleichen Spracherwerbsstadien, dies aber abhängig von verschiedenen Faktoren und in zeitlicher Verschiebung. (2) ***Zwillinge*** z. B. erlernen deutlich später die Sprache ihrer Umgebung als ***Einzelkinder*** [...]" (Spillmann, 2000: 15).

In Beispiel 87 folgt die Bekanntheit des bestimmten Artikels im zweiten Satz aus der Bekanntheit von "des Verstorbenen". Im Grunde ist es auf der semantischen Ebene eine wesentlich komplexere Wiederaufnahme im Gegensatz zu Bsp. 84, da nicht unbedingt auf jeder Beerdigung eine "Witwe" enthalten sein muss. Durch die implizite Wiederaufnahme wird jedoch in diesem Zusammenhang eine Beziehung zwischen den Ausdrücken "Verstorbene" und "Witwe" hergestellt und zugleich die Information implizit mitgeteilt, dass der Verstorbene verheiratet war. In unserem sprachlichen Wissen wird vorausgesetzt, dass wir als Sprachteilhaber über das Wissen verfügen, dass die Frau, deren Ehemann gestorben ist, als Witwe bezeichnet wird.

In dem fachsprachlichen Beispiel 88 kann festgestellt werden, dass eine ontologisch begründete Beziehung zwischen den Ausdrücken "Kinder", "Zwillinge" und "Einzelkinder" besteht. Auch in diesem Kontext wird vorausgesetzt, dass der Rezipient über das sprachliche Wissen verfügt, dass das Substantiv "Zwilling" als eines von zwei gleichzeitig ausgetragenen Kindern bezeichnet wird und als "Einzelkind" Kinder bezeichnet werden, die keine Geschwister haben.

Insgesamt kann also festgehalten werden, dass die implizite Wiederaufnahme insbesondere zwischen den Ausdrücken möglich ist, wo eine Relation des Enthaltenseins oder eine Teil-Ganzes-Relation besteht. Diese Bedeutungsrelation wird in der textlinguistischen Forschung unter dem Terminus "semantische Kontiguität" zusammengefasst, die als "begriffliche Nähe" bzw."inhaltliche Berührung" verstanden wird. Dabei entsteht zwischen den Wörtern ein s.g.n. "*Kontiguitätsverhältnis"*, das "ontologisch (naturgesetzlich), logisch (begrifflich)

oder kulturell" *begründet* ist (vgl. Harweg, 1971; Brinker; 2014). Einige Beispiele werden dafür repräsentativ angeführt:

-Ontologisch (naturgesetzlich) begründetes Kontiguitätsverhältnis:

Bsp. 89: "Etwa 80 Prozent der Informationen über die Außenwelt nehmen wir über *die Augen* auf. Auch darum ist der *Blickkontakt* ein unverzichtbarer Bestandteil der zwischenmenschlichen Kommunikation. Wie kein anderes *Körperteil* können die *Augen* sprechen und die Kraft des *menschlichen Blicks* ist sprichwörtlich: "Wenn Blicke töten könnten." (Textausschnitt aus Planet.wissen.de, online Zeitschrift vom 09.06.2020)[74]

(Bsp. 90): "Der Einsatz von Sprache im Zusammenhang mit Handeln basiert immer auf bestimmten Voraussetzungen: Sprache wird von ***Eltern, Lehrern, Mitmenschen***, die sich in einer ganz bestimmten historischen, sozialen und geographischen Lebenssituation befinden, an ***Kinder*** weitergegeben, die wiederum in unterschiedlichen Verhältnissen und unter unterschiedlichen Bedingungen diese Sprache erlernen" (Spillmann, 2000: 15).

In Beispiel 89 kann festgestellt werden, dass zwischen den Audrücken "Augen" "Blickkontakt" und "Körperteil" ein naturgesetzlich begründetes Kontiguitätsverhältnis besteht. In jedem Körperteil befindet sich nämlich naturgemäß zwei Augen, mit denen der Mensch Blickkontakt herstellt. In dem fachsprachlichen Beispiel 90 wird wiederum eine ontologisch begründete Relation zwischen "Eltern", "Lehrer" und "Mitmenschen" sichtbar, deren kommunikatives Miteinander für die sprachlichen Voraussetzungen der Gesellschaft prägend sind und einen wesentlichen Einfluss auf die Sprachentwicklung der "Kinder" haben.

-Logisch (begrifflich) begründetes Kontiguitätsverhältnis:

[Bsp. 91]: Auf die *Frage,* warum er die ihm vorgeworfene Tat begangen hat, *antwortete* er ziemlich gelassen uns sagte, dass die Situation außer Kontolle geraten sei. Das *Problem* sei so groß, so dass er keine andere *Lösung* gefunden habe.

(Bsp. 92): "Damit diese *Frage* nicht ins Leere zielt, muss sie im Hinblick darauf erweitert werden, gegen wen und gegen was die deutsche Sprache geschützt werden müsse. *Die Antwort,* dass unerwünschte Einflüsse ferngehalten werden sollen, ist viel zu unklar und vor allem zu kurzschlüssig" (Spillmann, 2000: 24).

In Beispiel 91 und in dem fachsprachlichen Beispiel 92 besteht zwischen den Ausdrücken "Frage" und "Antwort" und "Problem" und "Lösung" jeweils ein logisch begründetes Kontiguitätsverhältnis. Dies ist damit zu begründen, dass man

[74] Online verfügbar unter: https://www.planet-wissen.de/gesellschaft/kommunikation/koerpersprache/pwiedasgesicht100.html (letzter Abruf 28.12.2020)

auf jede Frage automatisch eine Antwort erwartet und jedes Problem normalerweise eine Lösung hat.

-Kulturell begründetes Kontiguitätsverhältnis:

> [Bsp. 94]: Er betrat das *Haus* durch den Garten. Es fiel ihm auf, dass die *Hintertür* weit offen stand. Das fand er schon ziemlich merkwürdig, da seine Mutter normalerweise *diese Tür* gar nicht benutzte. Nur der Gärtner, der seit zwei Tagen frei hatte, benutzte sie für den *Garten.* Plötzlich stieg in ihm ein unbehagliches Gefühl auf.
>
> (Bsp. 95): "Damit ein *Satz* grammatisch richtig ist, müssen die *Wörter* nicht nur in einer nach den *Syntaxregeln* der jeweiligen *Sprache* möglichen Abfolge erscheinen, sondern auch jeweils in der richtigen Form, soweit es nicht um die *flexierbare Wörter* handelt" (Pittner, 2000: 86).

In Beispiel 94 sehen wir, dass zwischen den Ausdrücken "Haus" und "Hintertür", "Tür" und "Garten" ein kulturell begründetes Kontiguitätsverhältnis vorhanden ist: Zu einem Haus gehört eine Tür oder Hintertür und nicht unbedingt, aber möglicherweise auch ein Garten. Damit ist die Wiederaufnahme zwischen diesen Ausdrücken nicht explizit, sondern implizit, die durch diese Relation des Enthaltenseins begründet werden kann. Auch im fachsprachlichen Beispiel 95 kann festgestellt werden, dass zwischen den Ausdrücken Sprache, Satz, Syntaxregeln, Wörter eine kulturell begründete Relation besteht: Jede Sprache verfügt über bestimmte Syntaxregeln, die die Zusammenfügung von Wörtern zu Sätzen auf Basis grammatikalischer Gesetzmäßigkeiten behandelt.

Die aufgeführten Beispiele führen vor Augen, dass die implizite Wiederaufnahme nur dann möglich ist, wenn das Kontiguitätsverhältnis in unserem sprachlichen System schon vorhanden ist. Wenn dies nicht der Fall ist, beispielweise die Satzfolge in Bsp. 104 etwa "*Er betrat das Haus durch den Garten. Seine Mutter lag auf dem Boden"* lauten würde, könnte man zwischen "Haus" und "Mutter" kein Kontiguitätsverhältnis herstellen, da diese Beziehung in unserem Sprachsystem nicht vorhanden ist. In diesem Fall müsste durch eine Vorerwähnung bzw. ein "textimmanentes Indiz" auf Mutter-Haus Beziehung hingewiesen werden, damit der Text kohärent wirkt. In der aktuellen Sprachverwendung sind solche Beziehungen, die im Sprachsystem nicht verankert sind und damit nicht implizit sind, schon möglich (vgl. Brinker, 2014). Ob implizit oder nicht, damit der Rezipient die Beziehung zwischen bestimmten Ausdrücken aufeinander folgenden Sequenzen

überhaupt wahrnehmen kann, sollten bestimmte Indizien schon vorhanden sein. Brinker (2014) fasst diese auf der semantischen Ebene folgendermaßen zusammen:

- Textimannent: Die Beziehung wird intertextuell hergestellt. Dies kann durch eine Vorerwähnung / Einführung etc. geschehen:

  Bsp. 106 : (1) "Nach einem Autounfall in Frankfurt mit *zwei Toten* geht die Polizei davon aus, dass *der 38 Jahre alte Autofahrer* zu schnell gefahren ist und eine rote Ampel missachtet hat. (2) Das teilten die Ermittler am Sonntag mit. (3) *Der Autofahrer* habe *dabei die 31 und 40 Jahre alten Fußgänger*, *die* bei Grün die Ampel überquert hätten, mit seinem Wagen erfasst [...]" (Textausschnitt aus t-online., online Zeitschrift vom 14.02.2021)[75]

  (Bsp. 107): (1) "Gegenstand der *Pragmatik i*st die Verwendung und Interpretation von sprachlichen Äußerungen in bestimmten Kontexten. (2) Im Gegensatz zur Semantik, die sich mit der wörtlichen Bedeutung beschäftigt, behandelt die *Pragmatik* die *kontextabhängige Bedeutung*. (3*)* Wenn *eine linguistische Untersuchung* sich auf Sprecher, Addresaten, Zeit, Ort usw. bezieht, (d.h. auf den Kontext einer Äußerung) dann gehört sie zur *Pragmatik"* (Pittner, 2016: 147).

Wenn wir die Wiederaufnahmestruktur in Bsp. 106 genauer betrachten, können wir Folgendes feststellen: Zum einen wird im Satz (1) die Information mitgeteilt, dass ein Autounfall geschehen ist, bei dem es "zwei Toten" (B1) gibt. Zugleich wird uns das Alter des Autofahrers durch einen Linksattribut "der 38 Jahre alte Autofahrer" (B2) mitgeteilt, der für die Tat verantwortlich ist. Im Satz (3) wird "der 38 Jahre alte Autofahrer" aus Segment (1) durch eine Repetition "der Autofahrer" (W2) und "zwei Toten" wieder aus Segment (1) durch die Substitution "die 31 und 40 Jahre alten Fußgänger" (W1) wieder aufgenommen. Damit werden wir als Leser über das Alter der Toten informiert. Abschließend wird in demselben Satz (3) "die [...] Fußgänger" (W1) in einem Rechtsattribut, und zwar in Form eines Relativsatzes "die [...]" wieder aufgenommen. Der Rezipient erhält durch den Relativsatz eine weitere Information darüber, wo und wie die Fußgänger von dem Autofahrer erfasst wurden. Insgesamt kann festgehalten werden, dass es sich in diesem Beispiel um einen Nachrichtentext handelt. Wie dies öfters bei Nachrichtentexten der Fall ist, erhält der Rezipient mehrere Informationen intertextuell, die er meistens aus seinem Hintergrundwissen oder aus seiner Welterfahrung nicht ableiten kann. Mit anderen Worten besteht zwischen diesen

[75] Online verfügbar unter: https://www.t-online.de/nachrichten/panorama/id_89467814/unfaelle-bei-rot-ueber-die-ampel-autofahrer-faehrt-zwei-passanten-tot.html (Letzter Abruf: 16.02.2021)

Wörtern keine im Sprachsytem vorgegebene Bedeutungsrelation, sondern es handelt sich mehr um eine kontextanhängige Sprachverwendung. Somit nimmt der Rezipient die Beziehung zwischen den aufeinander folgenden Sequenzen durch bestimmte textimmanente Indizien wahr, die durch die Verwendung von unterschiedlichen Formen von Wiederaufnahmen geleistet wird. Somit erkennen wir, dass die referenzidentische Verknüpfung von "*Toten" und "die 31 und 40 Jahre alten Fußgänger"* erst durch diesen Text aufgebaut wird. Diese Bedeutungsrelation findet lediglich für diesen Text Geltung, daher kann sie als "textimmanent" bezeichnet werden.

Wenn man das fachsprachliche Beispiel 107 durchliest, kann man zunächst behaupten, dass die Bedeutungsrelationen im Text zum größten Teil auch textimmanent sind. Es sollte jedoch dabei berücksichtigt werden, dass dieser Text im Gegensatz zu Bsp. 106 mit einem bestimmten fachdidaktischen Ziel verbunden ist. Er ist somit an Rezipienten orientiert, bei denen normalerweise eine gewisse Grundlage des fachsprachlichen linguistischen Wissens erwartet wird. Mit anderen Worten ist der Text aufgrund der bildungssprachlichen Merkmale auf auf lexikalischer, syntaktischer und textlinguistischer Ebene wesentlich komplex aufgebaut: Es wird im Satz (1) ein Fachbegriff "Pragmatik" (B1) eingeführt, der durch einen Aussagesatz expliziert wird. Im Satz (2) wird dasselbe Substantiv (B1) durch die Wiederholung desselben Substantivs (W1) wieder aufgenommen, wobei ein neues Substantiv "Semantik" (B2) eingeführt wird, die durch einen Rechtsattiribut in einem Relativsatz mit dem Substantiv "Semantik" (W1) verglichen wird. Im Satz (3) verwendete Bezeichnung "eine linguistische Untersuchung" ist als einen übergeordneten Ausdruck zu den Substantiven "Pragmatik" und "Semantik" zu verstehen. Mit anderen Worten besteht zwischen diesen Ausdrücken eine semantische Kontiguität, die kulturell begründet werden kann, denn sowohl bei der Pragmatik als auch bei der Semantik handelt es sich um eine linguistische Untersuchung. In dem letzten Satz (3) wird das Substantiv Pragmatik (W1) durch die Verwendung einer Junktion bzw. konditionaler Konjunktion "wenn" von anderen Formen der linguistischen Untersuchungen (B2) abgegrenzt.

- Sprachimmanent: Dies kann durch Synonymie, Hyperonymie oder Hyponymie erreicht werden:

Bsp. 108: "(1) *Die Britisch Kurzhaar* zählt zu den altesten *auf ein bestimmtes Aussehen und Wesen gezüchteten Hauskatzen.* (2) Bereits 1871 wurden *erste Katzen* im Londoner Crystal Palace unter dem Namen *Britisch Shorthair* hausgestellt. (3) Heute gibt es *sie* in zahlreichen Farben. (4) *Die blaue*, auch *Britisch Blue* genannt, ist *die mit Abstand bekannteste und* zugleich *eine der beliebtesten Rassekatzen in Deutschland* [...]" (Textausschnitt aus ZooRoyal, Ratgebermagazin) [76]

(Bsp. 109): (1) "*Linguistik* ist eine andere *Bezeichnung* für *Sprachwissenschaft.* (2) *Sie* setzt sich mit *Sprachen* allgemein (*allgemeine Sprachwissenschaft),* mit dem Vergleich von Sprachen (*vergleichende Wissenschaft*) oder *mit einzelnen Sprachen* auseinander. (3) *Die germanistische Linguistik* ist der *Zweig der Sprachwissenschaft, der* sich mit der *deutschen Sprache* beschäftigt" (Pittner, 2016:9).

Aus der Wiederaufnahmestruktur des Beispiels 108 kann abgeleitet werden, dass die Bedeutungsrelation zwischen dem Bezugsausdruck (B1) und dem wieder aufnehmenden Ausdruck (W1) im Sprachsystem verankert ist. Diese semantische Relation wird durch die Hyperonymie (Oberbegriff), Hyponymie (Unterbegriff) sowie Synonymie erreicht: Somit ist das Substantiv "Die Britisch Kurzhaar" (B1) im Satz (1) als ein Unterbegriff zu dem Oberbegriff "[...] Hauskatzen" (W1) in Segment 1 einzuordnen. Das Substantiv "Erste Katzen" bezieht sich auf das Substantiv "Britisch Kurzhaar" aus Segment 1, wobei der Ausdruck "Britisch Shorthair" (W1) in demselben Satz (2) mit dem Ausdruck "Britisch Kurzhaar" aus Segment 1 synonym verwendet wird. Im Satz drei wird B1 durch eine Pro-Form bzw. ein Personalpronomen "sie" wieder aufgenommen. Im Satz (4) wird B1 wiederum durch synonym verwendete Ausdrücke "die blaue", "British Blue" wieder aufgenommen, während der Ausdruck "beliebteste Rassekatzen in Deutschland" als Oberbegriff fungiert.

Im fachsprachlichen Beispiel 109 kann festgehalten werden, dass die Bedeutungsrelation zwischen dem Bezugsausdruck B1 und W1 wiederum im Sprachsystem verankert ist. Die semantische Relation wird durch die Verwendung von Hyperonomie und Synonymie geleistet: Das Substantiv "Linguistik" (B1) und "Sprachwissenschaft" im Satz (1) sind Substantive, die synonoym verwendet werden (W1). Zwischen dem Substantiv "Sprachen", "Vergleichende Sprachen" und "einzelne Sprachen" im Satz (2) und dem Bezugsausdruck Linguistik besteht

[76] Online verfügbar unter: https://www.zooroyal.de/magazin/katzen/katzenrassen/britisch-kurzhaar/ (letzter Abruf 17.02.2021)

wiederum eine semantische Relation, die durch Hyperonomie geleistet wird. Linguistik fungiert dabei als ein Oberbegriff, der diese Substantive einschließt. Ebenfalls besteht im letzten Satz (2) zwischen dem Substantiv "die germanistische Linguistik", "deutsche Sprache" wiederum eine semantische Relation, die kulturell begründet werden kann. Dies ist damit zu begründen, dass der Gegenstandsbereich der germanistischen Linguistik die deutsche Sprache ist. All diese semantischen Beziehungen werden zwar im Text auch expliziert, aber sie sind dennoch im Sprachsytem verankert.

- Sprachtranszendent: Diese Beziehung gründet sich auf das Erfahrungswissen und die Weltkenntnis des Rezipienten:

  Bsp. 110: (1) "Für *die Corona-Pandemie* sei *Bill Gates* verantwortlich, behaupten Verschwörungstheoretiker. (2) *Der Multimiliardär* staunt über Corona-Verschwörungstheorien. (3) *Der nicht erst in der Corona-Pandemie zum Feindbild von Verschwörungstheoretikern avancierte Microsoft-Gründer Bill Gates* ist tief besorgt über die Verbreitung von Desinformation und Lügen im Internet: (4) „Diese verrückten Ideen verbreiten sich irgendwie schneller in den sozialen Medien als die Wahrheit. Ich pflanze niemandem Microchips ein" (Textausschnitt aus Tagesspiegel, online Zeitschrift vom 15.09.2020).[77]

  (Bsp. 111): (1)"Ansätze zu einer *Textlinguistik* zeigten sich schon bei der *Prager Schule* der 30er Jahre (Mathesius) und ihrer Fortsetzung in den 60er Jahren. [...] (2)Aber erst *die Kritik* an der *Satzgrammatik* (der traditionellen wie strukturellen Syntax) und die Entwicklung der *Pragmatik* um 1970 führte zum Aufschwung der *Textlinguistik*" (Gross, 1988: 117).

In Beispiel 110 handelt es sich um einen Nachrichtentext, bei dem die Beziehung zwischen Bezugsausdruck (B1, B2) und wieder aufnehmendem Ausdruck (W1, W2) das Sprachsystem im engeren Sinne transzendiert und auf enzyklopädischen Erfahrungen und Kenntnissen des Rezipienten gründet, mit anderen Worten das Erfahrungswissen und die Weltkenntnis des Rezipienten einbezieht. Der Text kann in diesem Fall nur dann von einem Rezipienten als "kohärent" verstanden werden, wenn er über die Kentnisse verfügt, die der Sprecher bzw. Verfasser bei ihm voraussetzt, z.B. die Wiederaufnahme von "*Bill Gates (B2), der Multimiliardär (W2), der [...] Microscoft-Gründer Bill Gates (W2).* Auf der textlinguistischen Ebene kann jemand, der Bill Gates beispielsweise nicht kennt,

[77] Online verfügbar unter https://www.tagesspiegel.de/politik/ich-pflanze-niemandem-mikrochips-ein-bill-gates-staunt-ueber-corona-verschwoerungstheorien/26187744.html (letzter Abruf 17.02.2021)

durchaus aus den Wiederaufnahmen ableiten, z.B. durch den Linkssattribut im Satz (3) “[...] Microscoft-Gründer Bill Gates (W2), bei wem es sich bei der Person “Bill Gates” in etwa handelt. Es lassen sich grammatisch durchaus auch andere Möglichkeiten anbieten, um eine Beziehung zwischen B2 und W2 intertextuell herzustellen, z.B. durch einen Rechtsattribut, wie etwa durch eine Apposition wie “Bill Gates, der Multimiliardär” oder “Billgates, der Microscoft-Gründer”. Dies zeigt uns im Grunde, dass die sprachtranzendenten Indizien durch den Gebrauch bestimmter grammatischer Mittel wie Apposition, Relativpronomen etc. auch textimmanent gemacht werden können. Bei dem Ausdruck “Corona-Pandemie” (B1) in Segment (1), der als einer der thematisch dominanten Referenzträger im Text fungiert, stellen wir jedoch fest, dass er intertextuell (textimmanent oder sprachimmanent) nicht expliziert wird. Daher muss der Rezipient obligatorisch an seinem außersprachlichen Wissen aufgreifen, was dieser Ausdruck im Satz (1) und (3) wohl bedeutet, damit er auch die damit im engen Zusammenhang stehenden Begriffe wie “Corono-Verschwörungstheorien, Verschwörungstheoretiker” nachvollziehen kann.

In dem fachsprachlichen Beispiel 111 werden die Rezipienten mit einem linguistischen Fachtext konfrontiert, der auf das fachliche und fachsprachliche Wissens des Rezipienten gründet. Der Text kann in diesem Zusammenhang von einem Rezipienten nur dann als “kohärent” verstanden werden, wenn er über bestimmte Informationen in diesem Kontext verfügt, wie z.B. die Bedeutungsrelation zwischen Textlinguistik, Prager Schule und Satzgrammatik. Um die Bedeutungsrelation zwischen diesen Ausdrücken zu erfassen, muss der Rezipient wiederum auf sein außersprachliches, in diesem Kontext fachliches Wissen aufgreifen oder in einem Vortext über diese Begriffe aufgeklärt werden.

Abschließend ist fesfzuhalten: Textimmanente, sprachimmanente und sprachtranszendente Indizien können in Texten auch kombiniert auftreten, sodass man des Öfteren keine scharfen Grenzen ziehen kann. In diesem Kontext ist die Wiederaufnahme in seinen verschiedenen Formen sowie andere grammatische Verknüpfungssignale für die Textkohärenz durchaus relevant, aber für das Textverstehen allein nicht ausreichend. Letztlich akzentuiert auch Brinker (2014: 43), dass “die Herstellung von Textkohärenz ein **kognitiver Prozess**” ist, bei dem

thematisches und kontextuelles Wissen sowie andere Faktoren zugleich einwirken. Dennoch wird davon ausgegangen, dass die sprachliche Arbeit auf der textlinguistischen Ebene, d.h. die Erfassung der Wiederaufnahmestruktur sowie der grammatischen Verknüpfungsstruktur, einen wesentlichen Beitrag zur Textrezeption- und -produktion der Studierenden im DaF-Bereich leisten kann und diesen "kognitiven Prozess" unterstützen kann. Denn wie bereits bei der Definition von Textkohäsion und Textkohärenz festgehalten wurde, müssen an der Textoberfläche die Kohäsionsmittel adäquat eingesetzt werden, damit der inhaltliche Zusammenhang von Texten verstärkt und die Tiefenstruktur bzw. die Textkohärenz erreicht wird. Daher ist es für Studierende im DaF-Bereich besonders sinnvoll sogar notwendig, die Wiederaufnahmestruktur und andere grammatische Verknüpfungsmittel auf der Textoberfläche zu rezipieren und produzieren. Mit anderen Worten geht es dabei auch um die Förderung des Sprachbewusstseins und der Sprachbewusstheit der Lernenden im DaF- Bereich.

2.4.1.3. Thematische Ebene der textlinguistischen Analyse

Wie bereits konstatiert wurde, ist das Prinzip der Wiederaufnahme nicht primär das, was die Satzfolgen zu einem Text macht, aber sie verweist auf die "thematische Textstruktur" bzw. auf die "tiefere" Schicht, also auf das, was die eigentliche Textkohärenz bewirkt. Was den Thema-Begriff angeht, gibt es innerhalb der Linguistik unterschiedliche Auffassungen. Textlinguistisch betrachtet tritt jedoch eine Auffassung besonders hervor, und zwar das s.g.n. Thema-Rhema Konzept, das der Begründung der Prager Schule (=Funktionale Satzperspektive) zugrunde liegt (vgl. Gülich & Raible, 1977; Brinker, 2014). Dabei wird ein Satz in zwei Teile gegliedert: Thema als Ausgangspunkt der Aussage, d.h. Information, die bekannt oder von dem Kontext erschließbar ist und Rhema als Kern der Aussage, d.h. die neue Information, die nicht bekannt ist. Doch wie ist es möglich, von der Satzebene zur Textebene zu gelangen bzw. die Beziehung auf der Textebene zwischen Themen benachbarten Sätzen herzustellen? Danes äußert sich zu dieser Problematik folgendermaßen:

> "Die eigentliche thematische Struktur des Textes besteht in der Verkettung und Konnexität der Themen, in ihren Wechselbeziehungen und ihrer Hierarchie, in den Beziehungen zu den Textanschnitten und zum Textganzen, sowie zur Situation " (Danes, 1970: 74).

Diese der Textebene zugrunde liegenden komplexen Beziehungen werden wiederum durch die s.g.n. **thematische Progression** errreicht, die das "Gerüst des Textaufbaus" darstelle (vgl. Danes, 1970). Dabei werden fünf Typen von der thematischen Progression unterschieden, die von der Forscherin zusammengefasst und an einem Beispiel erläutert werden:

1. einfache lineare Progression: Das Rhema (R) der ersten Aussage wird zum Thema (T) der zweiten Aussage und das Rhema der zweiten Aussage wird zum Thema der Dritten usw:

> [Bsp. 111] (1) Ich (T1) kaufte eine Tasche (R1). (2) Die Tasche (T2=R1) war nur in diesem Einkaufszentrum (R2) zu finden. (3) Das Einkaufszentrum (T3=R2) ist nicht weit entfernt (R4).[...]

In Beispiel 111 stellen wir fest, dass es sich bei bei Satz 1 thematisch um das Personalpronomen "ich" handelt, die "eine Tasche" kauft. Im Satz 2 wird das Objekt "Tasche" zu einem Subjekt: Es geht nicht mehr um das Personalpronomen "ich", sondern um die" Tasche" selbst. Daher entfaltet sich "eine Tasche" (R1) aus Segment 2 im Satz (2) zu einem neuen Thema (T2). Im selben Satz (2) wird durch das Lokaladverb "in diesem Einkaufszentrum" ein neues Rhema (R2) eingefügt, das im Satz (3) wieder zum Subjekt wird. Es geht nicht mehr um die Tasche, sondern um das "Einkaufszentrum", das zum Thema (T3) des dritten Satzes wird

2. Progression mit durchlaufendem Thema: Bei einer Reihenfolge von Aussagen bekommt das gleiche Thema jeweils ein neues Rhema (R), wobei das Thema (T) konstant bleibt:

> [Bsp. 113]: *Die Tasche* (T1) ist *neu* (R1). *Sie* (T1) ist mein Weihnachtsgeschenk (R2) für Susi. *Sie* (T1) steht jetzt unter dem Weihnachtsbaum (R3)[...]

In Beispiel 113 wird deutlich, dass in dem ersten Satz es thematisch um das Substantiv Tasche (T1) handelt. Im zweiten und dritten Satz wird dasselbe Substantiv durch die Pro-Form bzw. das Personalpronomen "sie" wieder aufgenommen, wobei es thematisch immer noch um die "neue Tasche" handelt, die neue Informationen bekommt, die das Thema sozusagen ergänzen.

3.Progression mit (von einem Hyperthema) abgeleiteten Themen

[Bsp. 115]: (1) Türkei (T1) liegt geographisch über zwei Kontinenten: vorderasiatischer Anatolien und südosteuropäischen Ostthrakien (R1). (2) Der Bevölkerungsstand (T2) liegt bei 83,6 Millionen R2). (3) Die Bodenfläche (T3) beträgt 783.562 km² (R3).

Für das Beispiel 115 ist kennzeichnend, dass jeder Satz ein neues Thema bekommt, das sich von einem Hyperthema ableitet: Türkei (T1) ‚der Bevölkerungsstand (T2) und die Bodenfläche (T3) sind in diesem Kontext Eigenschaften, die für die Türkei charekteristisch sind. Das Hyperthema von T1, T2 und T3 ist daher "Türkei".

4.Progression eines gespaltenen Rhemas /Thematischer Sprung

[Bsp. 116]: (1) In dieser Viertel (T1) gibt es zwei Einkaufszentren (R1= R1+R1) . (2) Das Eine (T2=R1) ist ziemlich neu und modern. (3) Das Andere (T2=R1) ist zwar alt, aber einen historischen Hintergrund.[...]

[Bsp. 117]: (1) Als sie (T1) an der Insel (R1) angekommen war, war sie erstaunt. (2) Das glitzernde blaue Meer (T2) sah in der Nacht (R2) so bezaubernd aus. [...]

In Beipiel 116 wird das Rhema des ersten Satzes "zwei Einkaufzentren" in mehrere Themen zerlegt. Somit wird in Segment (2) das Wort "das Eine" zum Thema (T2) des zweiten Satzes, während das Wort "das Andere" ebenfalls zum Thema (T2) des dritten Satzes wird. In Beispiel 117 ist ein thematischer Sprung der Progression feststellbar, die wir im Rahmen der impliziten Wiederaufnahme bereits kennengelernt haben. Der Sprung von R1 (Insel) zu T2 (Meer) ist ohne Störüng der Kohärenz möglich, da es ein kulturell begründetes Kontiguitätsverhältnis vorliegt: Das Wort "Meer" ist nämlich in dem Wort "Insel" enthalten.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass durch Feststellen dieser und weiterer Typen der thematischen Progression der Textaufbau formal-syntaktisch und gleichzeitig semantisch-inhaltlich analysiert werden kann. Dieser Ansatz ist jedoch insofern problematisch, als die Abgrenzung von Thema und Rhema sich nicht immer als möglich erweist. Daher wird vorgeschlagen, sich bei der Themenanalyse an das Wiederaufnahmeprinzip, Ableitbarkeitsprinzip, Kompatibilitätsprinzip sowie der thematischen Entfaltung zu orientieren, die die exakte Differenzierung zwischen Hauptthema und Nebenthema ermöglichen[78]. Es wird in dieser Studie darauf nicht

[78] Da nicht detailliert in diese Begriffe eingegangen wurde, sei auf Brinker (2014) und Dressler (1973) verwiesen, die sich intensiv mit der thematischen Bedingungen der Textkohärenz befassen.

präziser eingegangen, da der Fokus der Studie auf der grammatischen Ebene der linguistischen Textanalyse liegt.

TEIL III
3. DIE FORSCHUNG

3.1. Forschungsmodell

In dieser Studie handelt es sich um eine Aktionsforschung. Aufgrund der Tatsache, dass die Forscherin ihre akademische Karriere als Lehrkraft an der Universität fortsetzen wird, wurde die Aktionsforschung für diese Studie als eine geeignete Methode ausgewählt. Aktionsforschung wird in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften als eine "systematisch reflektierte Praxis" definiert, die dazu dient, bestimmte Probleme in der Praxis selbst zu bewältigen, **Innovationen** durchzuführen und diese selbst zu überprüfen. Längerfristig besteht das Ziel der Aktionsforschung darin, dass die individuellen Lehrerkompetenzen weiterentwickelt werden. Der Forschende muss in der Aktionsforschung von einer bestimmten Forschungsfrage ausgehen, systematisch sein und die besonderen Kontextfaktoren (Lernende, Curriculum etc.) miteinbeziehen (vgl. Schart & Legutke, 2018). Ein wesentliches Merkmal der Aktionsforschung besteht darin, von unterschiedlichen Perspektiven (Forschungsinstrumenten) auf die zu untersuchende Situation zu profitieren. Aus den Informationen, die sich aus unterschiedlichen Befunden ergeben, können bestimmte Konsequenzen für den Unterricht gezogen werden, um die Qualität des Unterrichts zu verbessern (vgl. Posch & Zehetmeier, 2010).

Die Aktionsforschung wird in der Literatur in drei unterschiedliche Gattungen unterteilt: Die technische Aktionsforschung, die praktische Aktionsforschung und die emanzipatorische Aktionsforschung (vgl. Grundy, 1987). Die technische Praxiserforschung wird mit dem Ziel angelegt, um eine bestehende Situation zu optimieren. Sie gibt dabei dem Praktiker die Möglichkeit, die Reflektionen während der Aktionen zu bewerten. Die praktische Praxiserforschung dagegen wird eingesetzt, um bewusste Entscheidungen und die Professionalitätsentwicklung der Lehrenden anzuregen. Darüber hinaus wird Lehrenden auch die Möglichkeit geboten, die Reflexionen ihrer eigenen Praxis zu bewerten (vgl. Özpınar & Yenmez, 2014). Für die emanzipatorische Aktionsforschung kann man sagen, dass sie sozial angelegt ist. Es wird versucht, bei

den Forschenden ein Verständnis für zwischenmenschliche Strukturen zu entwickeln, die sie an ihrer Tätikeit als Forschende hindern (vgl. Cohen u.a., 2000). In dieser Studie handelt es sich um eine praktische Aktionsforschung. Des Weiteren werden in methodischer Hinsicht in der Aktionsforschung zwei unterschiedliche Heransgehensweisen unterschieden: Die explorative Aktionsforschung und die evaluative Aktionsforschung. Bei der explorativen Aktionsforschung handelt es sich "um eine Art Bestandnahme der Situation im Hinblick auf bestimmte Fragestellungen". Dabei wird induktiv vorgegegangen, d.h. es werden Fragen beanwortet, die von bestimmten Beobachtungsdaten ausgehen. Bei der evaluativen Aktionsforschung wird dagegen überprüft, inwieweit im Vornherein definierten Ziele oder Erfolgserwartungen eintreffen. Dabei wird deduktiv vorgegangen, mit anderen Worten wird überprüft, ob die theoretischen Erwartungen in der Praxis erfüllt werden können (ebd. Posch & Zehetmeier, 2010). Die Praxis steht also dabei im Vordergrund. In diesem Kontext ist diese Studie als eine evaluative Aktionsforschung zu klassifizieren, da es der Frage nachgegegangen wird, inwieweit durch eine textlinguistisch-orientierte Spracharbeit mit der Methode Scaffolding zur Entwicklung der Textkompetenz von Deutschlehramtskandidaten beigetragen werden kann.

Der Grund, warum gerade die Aktionsforschung für diese Studie als besonders geeignet eingestuft wird, kann also zusammenfasssend mit folgenden Argumenten ausgeführt werden:

1. Die Aktionsforschung kann einer umfassenden Reflexion und Weiterentwicklung beitragen, damit ich als Lehrkraft bestimmte Probleme im Unterricht besser lösen kann (vgl. Altrichter & Posch, 2007).
2. Langfristig kann die Aktionsforschung dazu dienen, mich als Lehrerin weiterzuentwickeln und profesionell zu handeln. Im Rahmen der Aktionsforschung habe ich als Lehrkraft nämlich die Möglichkeit, meine berufliche Situation zu verbessern, mich zu verändern, meinen Unterricht besser zu gestalten und somit das Unterrichtklima zu optimieren (vgl. dazu auch Schart & Legutke, 2018).
3. In der Aktionsforschung steht die Praxis im Vordergrund. Es geht dabei nicht vorrangig um die einzelnen Methoden, sondern viel mehr darum, wie ich im

> Unterricht handele und was für Konsequenzen ich aus meiner Handlungserfahrung für einen effektiven Unterricht ziehen kann. Somit werden Aktion und Reflexion eng aufeinander bezogen und automatisch in Beziehung gesetzt (ebd. Altrichter & Posch, 2007).

Diese Argumente sprechen dafür, warum es sich als Forschende und Ausführende in dieser Studie für die Aktionforschung entschieden wurde. Bei der Planung der Aktionsforschung in dieser Studie wurde von den folgenden Schritten ausgegangen (vgl. dazu auch Gürgür, 2017):

1. Bestimmung des Themas und Problemstellung (Teil 1 dieser Studie)
2. Sammlung von Informationen, Lesen von relevanten Quellen für das Thema (Vorbereitung für den Teil 2 dieser Studie)
3. Das Schreiben der entsprechenden Literatur (Teil 2 dieser Studie)
4. Konkrete Planung der Aktionsforschung (Teil 3 dieser Studie) (Forschungsmodell, Datensammlung, Analyse von Daten)
5. Die Vorbereitung der Unterrichtsplanung: Makro- und Mikroscaffolding (Teil 3 dieser Studie)
6. Die Implementierung (Teil 3 dieser Studie)
7. Schreiben der Ergebnisse (Teil 4 und 5 dieser Studie)

Damit kann man sagen, dass der erste, zweite und der dritte Schritt der Aktionsforschung, also der theoretische Teil dieser Studie, abgeschlossen ist. Die Schritte 4, 5 und 6 werden in diesem Teil ausgeführt. Bevor zu der konkreten Unterrichtsplanung und Implementierung übergegangen wird, wird zunächst die Prozedur der Datensammlung und Analyse von Daten in dieser Aktionsforschung näher erläutert.

3.1.1. Datensammlung

Nachdem das Thema und die Problemstellung der Aktionsforschung (s. Teil 1 der Studie) festgelegt wurde, besteht der nächste Schritt darin, die Techniken der Datensammlung zu bestimmen (vgl. Altrichter & Gstettner, 1993). Es geht in diesem Schritt also darum, dass wir uns zunächst für die Datentypen entscheiden, die gesammelt werden sollen und dann determinieren, wie und wie oft diese gesammelt werden sollen (ebd. Gürgür u.a. 2017). Da die Aktionsforschung vor allem das

Anliegen hat, eine Weiteretwicklung und Veränderung im Unterricht zu bewirken, können von allen Techniken der Datensammlung profitiert werden, um dieses Ziel zu erreichen (vgl. Johnson, 2015). In diesem Kontext wird auch betont, dass es durchaus von neuen, in der Wissenschaft nicht definierten Techniken profitiert werden kann, sofern die Verwendung von den entsprechenden Techniken begründet werden (vgl. Schoen & Nolen, 2004). In dieser Aktionsforschung werden auf das Ziel gerichtet sowohl von qualitativen als auch von quantitativen Techniken der Datensamlung profitiert. Die Datensammlung wird sich an die Methode des Scaffolding ausrichten. Mit anderen Worten wird die Datensammlung parallel zur Scaffolding-Methode ausgeführt. Sie muss daher mit den entsprechenden Schritten der Makro- und Mikroscaffolding im Einklang stehen. Damit können wir die Datensammlung in drei Phasen klassifizieren: Die Vorbereitungsphase, die Implementierungsphase und die Bewertungsphase:

Die erste Phase bildet die s.g.n. Vorbereitungsphase des Unterrichts, d.h. die Ebene der Unterrichtsplanung, die die Pilotstudie sowie die Phase der Stichprobeerziehung miteinbezieht. Auf dieser Ebene muss nach der Scaffoldingmethode die Bedarfanalyse und Lernstandanalye bestimmt werden, bevor die konkrete Durchführung des Unterrichts erfolgt. Dabei wird sowohl von qualitativen als auch von quantitativen Techniken der Datensammlung profitiert:

1. Lehrer- und Forscherbeobachtung in der Pilotstudie
2. Schriftlich erstellte Lernertexte zur Ermittlung der Textkompetenz im DaF, die nach der Pilotstudie gesammelt werden
3. Umfrage für die Stichprobeerziehung nach der Pilotstudie[79]
4. Vortest: Die Zwischenprüfung fungiert als einen Vortest zu sprachlichen Anforderungen. Durch gezielte Fragen, die die fachlichen Indikatoren miteinbeziehen wie "erklären, definieren" kann die Textkompetenz der Lernenden ermittelt werden.

Darüber hinaus werden durch Kooperation mit der Universität folgende Techniken der Datensammlung verwendet, um Informationen über die Studierenden zu sammeln:

[79] Auf die Punkte 1, 2 und 3 in der Vorbereitungsphase wird im Rahmen der Durchführung der Pilotstudie im Teil 3.2.3. präziser eingegangen.

- Schuldokumente: Transkripte von Studierenden. Was für Noten haben Studierende in den Fächern wie Linguistik I /II, Lese- und Schreibkompetenz I /II etc., die sich auf die Lese- und Schreibkompetenz beziehen.
- Curriculum und Bolognaformen: Diese werden für die Bedarfanalyse verwendet.

Die zweite Phase der Datensammlung ist die Implementierungsphase. Dabei werden von folgenden Techiken der Datensammlung profitiert:

- Unterrichtsmaterialien (Arbeitsblätter D2-D7)
- Feldnotizen der Forscherin
- Lernertexte (Hausaufgaben, individuelle Hausaufgaben, schriflich erstellte Lernertexte im Unterricht, Produkte von Lernenden im Unterricht/ Alle Dokomente werden von jedem Probanden in einem Ordner aufbewahrt und nach der Praxis der Forscherin zugestellt)
- Selbsteinschätzung der Lernenden (3 Selbtevaluationsbögen)

Die dritte Phase der Datensammlung bildet die Bewertungsphase. Dabei werden folgende Techniken verwendet:

- Vortest (Zwischenprüfungen vor der Praxis)
- Nachtest (Finalprüfung nach der Praxis)
- Umfrage (nach der Praxis)
- Interview sowie Fokusgruppeninterview (nach der Praxis)
- Selbstevaluation 3 zur Nachhaltigkeit der trainierten Strukturen (wird nach zwei Monaten durchgeführt)

3.1.2. Beobachtung und Dokumentation von Prozessen

Nach Altrichter und Posch (2007) werden in der Aktionsforschung vier Arten von Beobachtung und Dokumentation von Prozessen unterschieden: Direkte Prozessbeobachtung,Tonaufzeichnnung, Bilddokumentation und Videoaufzeichnung. Die direkte Prozessbeobachtung ist eine Form, bei der Beobachter auf Hilfmittel verzichtet und selbst zum Beobachter wird. Diese Form wird zum Einen als etwas schwierig eingestuft, da das Risiko besteht, dass Beobachter eine Information

überspringt, während er versucht, alles ausführlich zu notieren (vgl. Çepni & Küçük 2002). Zum Anderen wird jedoch auch betont, dass diese Methode an sich ein Potenzial in sich birgt, den Beobachter stark in den Lehr- und Lernprozess hineinzuziehen. Um von diesem Potenzial profitieren zu können, sollte der Beobachter im Voraus gewisse sytematische Vorbereitungen treffen, wie, warum und wie lange der Prozess beobachtet werden soll. Überdies wird auch akzentuiert, dass die Situation des Unterrichts von mehreren Perspektiven betrachtet werden kann: Aus der Perspektive der Lehrperson, aus der Perpektive der Studierenden und aus der Perspektive des Dritten (ebd. Altrichter & Posch, 2007). Um die Beobachtung distanziert und objektiv wahrnehmen zu können, bedarf es eines Perspektivenwechsels während der Beobachtung. In dieser Studie ist der Forschende selbst Beobachter, wobei er sich von der Perspektive von"Dritten", und zwar der Betreuerin beobachten lässt, um einen anderen Blickwinkel heranzuziehen. Darüber hinaus kommen die folgenden Prozessbeobachtungen in dieser Aktionsforschung auch zum Einsatz, die diesen Prozess unterstützen:

1. Tonaufzeichnung: Durch Tonaufzeichnung werden die akustischen Merkmale eines Prozesses festgehalten, wobei Mimik und Gestik, Bewegungen etc. verloren gehen. Hopkins (1993) unterscheidet zwei Arten von Tonaufzeichnung: Zum Einen Aufzeichnung ganzer Unterrichtseinheiten zur allgemeinen Orientierung, die weiteren für den Unterricht relevanten Fragen anregen können. Zum Anderen die Aufzeihnung begrenzter, sorgfältig ausgewählter Interaktionen. In Absprache mit der Betreuerin wird entschieden, lediglich von der Tonaufzeichnung zu profitieren, da das nonverbale Verhalten der Studierenden für die Thematik dieser Studie nicht als einen relevanten Faktor bewertet wird.

Da es in dieser Studie eine Kombination aus verschiedenen Datenserhebungsmethoden verwendet wird, kommt die sogennante **Triangulation** als eine kombinierte Methode zum Einsatz, bei der Daten aus den bereits oben aufgeführen Perspektiven gesammelt werden:

- Aus der Perspektive der Lehrkraft (Interview, Beobachtungen, Feldnotizen)
- Aus der Perspektive der Lernenden / Probanden (Interview, Umfrage, Fokusgruppenintenview)

- Aus der Perspektive von Dritten (in diesem Fall von meiner Betreuererin) (Beobachtungen) (ebd. Altrichter & Posch, 2017).

Durch den Einsatz dieser Methode hat die Forscherin in dieser Studie somit die Möglichkeit, den Unterricht aus mehreren Perspektiven zu untersuchen. Eine Situation bzw. einen Standpunkt im Unterricht aus mehreren Perspektiven wahrnehmen zu können, kann auf der einen Seite die Qualität der Forschung verbessern. Vor allem ist man damit auch nicht auf eine einzige Datenerhebung angewiesen und hat ein detailliertes Bild vor sich. Das bringt den Vorteil mit sich, dass der Forschende sich mit den Ergebnissen der Aktionsforschung sicherer fühlt (vgl. Elliot, 1978). Auf der anderen Seite wird aber auch ermöglicht, einen Standpunkt auf mehreren Ebenen in Kontrast zu setzen. Dadurch können die Widersprüchlichkeiten bzw. Diskrepanzen von Situationen sichtbar gemacht werden, die zu tiefergehenden Interpretationen anregen. Überdies wird auch betont, dass durch die Gegenüberstellung unterschiedlicher Perspektiven "die Hierarchie der Glaubwürdigkeit" sozusagen durchbrochen wird (vgl. Altrichter & Posch, 2007). Das heißt mit anderen Worten, dass Lehrende nicht immer Recht haben muss, wie es normalerweise angenommen wird. Der Perspektive der Lernenden kommt damit ebenso eine bedeutende Rolle in der Aktionsforschung zu. Insgesamts wird hinsichtlich dieser Studie von der Forscherin erwartet, dass die Gewinnung von Erkentnissen durch Kombination unterschiedlicher methodischer Zugänge dieser Forschung nicht nur ein detailliertes Bild verleiht, sondern zugleich auch unerwartete Fragen gewährt und der Lehrkraft dadurch neue Perspektiven eröffnet.

3.1.3. Analyse und Bewertung von Daten

In einer Aktionsforschung wird durch die Analyse von Daten und direkten Erfahrungen beabsichtigt, ein differenziertes Verständnis der untersuchten Situation zu verschaffen, welche zur neuen Entstehung einer praktischen Theorie und der Weiterentwicklug der bereits verfügbaren Situatation dienen soll. Es geht dabei darum, dass man die vorhandenen Informationen verarbeitet, erklärt und argumentiert. Die Analyse von Daten in einer Aktionsforschung werden nach Altrichter & Posch (2007) dadurch charakterisiert, dass sie in einer bestimmten Reihenfolge methodisch verarbeitet werden. Zuerst sollen sie gelesen und auf das

Wesentliche reduziert werden und im Anschluss expliziert werden. Dabei besteht das Ziel darin, die vorliegenden Informationen bewusst zu machen und sie in den Kontext der untersuchten Situation zu setzen, genauer gesagt, bestimmte Zusammenhänge innerhalb der Daten zu rekonstruieren. Dafür werden die Informationen zunächst geordnet und begrifflich gefasst, indem die Daten strukturiert und kodiert werden. Das Datenmaterial kann "strukturiert" werden, indem Einzeldaten in unterschiedliche Kategorien zugeordnet werden. Der nächste Schrittt besteht darin, Zusammenhänge aufzubauen, d.h. Annahmen zu formulieren bzw. Hypothesen zu bilden, die die Vermutungen über die Verbindungen zwischen den untersuchten Phänomenen zum Ausdruck bringen. Als letzten Schritt wird vorgesehen, die Interpretationen und den Analyseprozess zu überprüfen, inwieweit die Ergebnisse vertrauenswürdig sind. Es wird dabei betont, dass sie meistens weiterer Reflexion und praktischer Erprobung bedürfen (ebd. Altrichter & Posch, 2007).[80]

Wie im ersten Teil dieser Studie bereits zum Ausdruck gebracht wurde, wird bei der Datenerhebung der Aktionsforschung Triangulation verwendet. Daher kommt bei der Datenanalysemethode dementsprechend quantitative und qualitative Verfahren zur Anwendung. Die Analyse der qualitativen Daten lassen sich in drei Phasen unterscheiden: Die Datenaufbereitung bzw. Transkription, die Analyse und Sytematisierung dieser Ergebnisse. Das allgemeine Ziel der Auswertung qualitativer Daten besteht darin, die Bedeutung zu verstehen (vgl. Hussy u. a., 2013). Dabei werden dementsprechend qualitative Analysemethoden verwendet. In dieser Studie kommen in erster Linie die folgenden Auswertungsmethoden zum Einsatz, die kurz erläutert werden:

- **Transkriptionsverfahren** wird bei der Datenaufbereitung eingesetzt, wenn auditive Daten verschriftlicht werden. Verbale Daten wie beispielsweise Interviews liegen nämlich zunächst in auditiver Form vor. Diese können dann mithilfe dieses Verfahrens in eine schriftliche Form überführt werden, was uns eine sytematische Auswertung der Datenerhebung ermöglicht (vgl. Hussy u.a. 2013).

[80] Für die ausführlichere Beschreibung der Einzelschritte der Datenanalyse und konkrete Beispiele sei auf Altrichter & Posch (2007: 181) verwiesen.

Bei der Analyse von quantitativen Daten ist zunächst erforderlich, die Daten, die noch nicht in quantitiver Fom vorliegen, in Zahlen zu überführen. Mit anderen Worten müssen die Daten in eine Form gebracht werden, die die entsprechende Übürprüfung der Hypothesen mithilfe von Auswertungsverfahren ermöglicht. Dies kann beispielsweise durch die Übertragung der Daten in ein analysiertes Datenformat erfolgen (Bsp. Statistikprogramm wie SPSS, R oder SAS). Nach diesem Schritt wird in dieser Studie von folgenden qualitativen Auswertungsverfahren profitiert (ebd. Hussy u.a. 2013: 167).

- **Deskriptivstatistik** umfasst alle Verfahren, mit deren Hilfe quantitative Daten zusammenfassend beschrieben und dargestellt werden. Dazu gehören u.a. die univariate Deskriptivstatistik, bei der die Häufigkeiten des Auftretens von Werten und von Häufigkeiten bestimmt werden. Ebenso kann dabei die Berechnung von Kennwerten (Parametern) durchgeführt werden, die eine zusammenfassende Aussage über die gesamte Stichprobe erlauben. (vgl. Hussy. u.a. 2013: 169-170) . Darunter ist außerdem die sogenannte multivariate Deskriptivstatistik zu erwähnen, die Korelation und Regression einbezieht. Für die Veranschaulichung von Häufigkeiten und Häufigkeitsverteilungen können Tabellen, Diagramme und Grafiken eingesetzt werden.

  Nachdem die analytischen Verfahren der Datenanalyse, die in dieser Aktionsforschung zum Einsatz kommen, im Großen und Ganzen aufgeführt wurde, wird im Anschluss präzisiert, wie bei qualitativer und quantitativer Bewertung der Einzelanalysen vorgegangen wird.

3.1.4. Konkretes Vorgehen bei der Bewertung der qualitativen und quantitativen Daten der Aktionsforschung

Die Daten, die sich aus den Einzelfällen ergeben, werden chronologisch zur Praxis in drei Prozesse unterteilt: Der erste Prozess beinhaltet den Vortest vor der Implementierung sowie alle schriftlichen Aktivitäten der Probanden während der ersten und zweiten Unterrichtseinheit. Der zweite Prozess impliziert alle schriflichen Aktivitäten der Probanden während der dritten und vierten Unterrichtseinheit. Der dritten und damit der letzte Prozess schließt alle schriftlichen Aktivitäten der

Probanden sowie Nachtest und alle anderen qualitativen und quantitativen Techniken der Datensammlung zur Evaluation ein. Alle Abkürzungen, die in den einzelnen Prozessen (1-3) verwendet werden, werden im Folgenden aufgelistet:

- P: für Proband
- LK: für Lehrkraft
- HA: für Hausaufgabe

Prozess 1 (1. und 2. Woche)

- D2, A1: Arbeitsblatt 1, das in der ersten Unterrichtseinheit bearbeitet wurde.
- D2, A2: Arbeitsblatt 2, das als Hausaufgabe aufgegeben wurde.
- D3, A1: Arbeitsblatt 1, das in der zweiten Unterrichtseinheit bearbeitet wurde.
- D3, A2: Arbeitsblatt 2, das in der zweiten Unterrichtseinheit bearbeitet wurde.
- D3, HA, Ü5: Hausaufgabe, die nach der zweiten Unterrichtseinheit aufgegeben wurde.
- D3, Selbstevalution 1: Die erste Selbsevalution nach der zweiten Unterrichtseinheit
- Glossar 1: Selbstvorbereites Glossar zu Fachbegriffen und Fachverben in der ersten Phase der Aktionsforschung

Prozess 2 (3. und 4. Woche)

- D4, A1: Arbeitsblatt 1, das in der dritten Unterrichtseinheit bearbeitet wurde.
- D4, A2: Arbeitsblatt 2, das in der dritten Unterrichtseinheit bearbeitet wurde.
- D4, Wiedergabe eines Schaubildes: Textproduktionsaufgabe in der dritten Unterrichtseinheit
- D5, A1: Arbeitsblatt 1, das in der vierten Unterrichtseinheit bearbeitet wurde.
- D5, HA: Die Hausaufgabe, die nach der vierten Unterrichtseinheit aufgegeben wurde.
- Glossar 2: Selbstvorbereitetes Glossar zu Fachbegriffen und Fachverben in der zweiten Phase der Aktionsforschung

Prozess 3 (5. und 6. Woche)

- D6, A1: Arbeitsblatt 1, das in der fünften Unterrichtseinheit bearbeitet wurde.

- D6, Selbstevaluation 2: Die zweite Selbstevaluation nach der fünften Unterrichtseinheit
- D6, individuelle HA: Die individuelle Hausaufgabe, die nach der Selbstevaluation 2 aufgegeben wurde.
- Glossar 3: Das selbstvorbereitetes Glossar zu Fachbegriffen und Fachverben in der dritten Phase der Aktionsforschung

Bei der Bewertung der einzelnen Daten wird folgendermaßen vorgegangen:

Prozess 1 (1. und 2. Woche):

1. *Vortest*: Wie es eingangs erwähnt wurde, handelt es sich bei dem Vortest um die Zwischenprüfung, die am 17.11.2021 im Fach Linguistik I durchgeführt wurde. Die Zwischenprüfung enthält die fachbezogenen sprachlichen Indikatoren "erklären, definieren, ein Schaubild in einem Textformat wiedergeben" (Anhang 23). Dabei wird vor allem darauf geachtet, ob die Probanden mit den jeweiligen Aufgaben aufgabenorientiert umgehen bzw. fachsprachlich auf die Aufgaben reagieren können. Bei der Analyse und Bewertung liegt der Fokus insgesamt auf den folgenden drei Ebenen, die sich aus der Bedarfanalyse des jeweiligen Indikators automatisch ergeben (vgl. dazu Makro-Ebene des Scaffolding):

- Lexikalische Ebene: Verwenden die Probanden Fachbegriffe und Fachverben, die in dem jeweiligen Indikator, beispielweise "definieren" verwendet werden können?
- Syntaktische Ebene: Sind die Probanden auf syntaktischer Ebene in der Lage, für den jeweiligen Indikator typische sprachliche Strukturen (Relativsätze, unpersönliche Ausdrucksweise, Passivform, Nebensätze, Wiederholung grammatischer Elemente Tempus etc.) adäquat zu gebrauchen, die zur grammatischen Kohärenz beitragen können.
- Textlinguistische Ebene: Wird auf die grammatische Kohärenz zwischen den Sätzen geachtet? (Beispielsweise: Werden Wiederaufnahmen bewusst oder unbewusst verwendet?) Gibt es eine sinnvolle inhaltliche Verbindung bzw.

thematische Kohärenz zwischen den Sätzen? Kann man insgesamt von einem Text/ Paragraph sprechen?

2. *Angewandtes Sprachtraining 1: D2, A1; D3, A1; D3, A1* (Anhang 24). Das angewandte Sprachtraining 1 impliziert alle Unterrichtsmaterialien, die in der ersten und zweiten Unterrichtseinheit durchgeführt wurden. In den Einzelfallanalysen wird überwiegend von den Feldnotizen der Forscherin während der Praxis profitiert. Nach der Praxis werden alle Dokumente von der Forscherin gesammelt und bewertet. Die Bewertung und Analyse ergibt sich insgesamt aus den folgenden Aspekten der Während- und Nachprozessen des Sprachtrainings. Diese wird im Rahmen der Einzelfallanalyse im Teil 3.6. an einem repräsentativen Beispiel zu jedem Probanden tabellarisch zur Schau gestellt.
   - Feldnotizen der Forscherin zur Verhaltensweise des Probanden während des Sprachtrainings:
   - Wie ist die schriftliche Mitarbeit des Probanden während des Sprachtrainings bei der Einzelarbeit?
   - Wie ist die mündliche Mitarbeit im Plenum?
   - Wie ist die Mitarbeit in unterschiedlichen Arbeits- und Sozialformen?
   - Wie geht der Proband mit den Aufgaben um? Braucht er/sie weitere Unterstützung von der LK oder dem Partner? Stellt der Proband Fragen?
   - Kontrolle der einzelnen Unterrichtsmaterialien nach der Praxis: Wurden alle Aufgaben von dem Probanden durchgeführt?
   - Gibt es Fehlstellen, Lücken oder auffällige Fehler auf lexikalischer, syntaktischer und textlinguistischer Ebene?
   - Sind bestimmte Auffälligkeiten (Lernstrategien) auf Arbeitsblätter vorhanden wie beispielsweise Randnotizen, Kreisen, Unterstreichen etc.?
3. *Hausaufgaben:* D2, A2; D3, A2,-Ü5 Hausaufgabe (Anhang 25): Bei der Bewertung und Analyse der Hausaufgaben, die in Form eines Arbeitsblattes aufgegeben werden, sind folgende Kriterien entscheidend:

- Gehen die Probanden aufgabenorientiert mit den Aufgaben um?
- Werden alle Teilschritte des Scaffoldings von den Probanden verfolgt und die Aufgaben dementsprechend gelöst?
- Besonderes Gewicht wird bei der Bewertung auf die letzte Aufgabe D2/A2, Ü1c) gelegt, die sich auf das fachsprachliche Ziel zum Indikator "feststellen und vergleichen" bezieht. Dabei wird vor allem ermittelt, ob die Probanden mittels vortrainierten sprachlichen Strukturen auf lexikalischer, syntaktischer sowie textlinguistischer Ebene die Textproduktion zum Indikator bewältigen.

Bei D3-A2, Ü5 handelt es sich um einen Lückentext, den die Probanden anhand einer vorgebener Wortliste zu Fachbegriffen und Fachverben ausfüllen sollen. Dabei wird ermittelt, ob die Probanden den Fachtext mithilfe vorgegebener Fachbegriffen und Fachverben den Text vervollständigen können oder nicht. Außerdem werden die Probanden darauf hingewiesen, bei dieser Hausaufgabe auf die Deklination von Adjektiven und Substantiven besonders zu achten. Insofern stellt die korrekte Deklination von Substantiven und Adjektivtiven ein weiteres Bewertungskriterium der Hausaufgabe D3-A2, Ü5 dar.

4. *Selbstevaluation 1* (Anhang 26). Bei der Bewertung und Analyse der Selbstavaluation 1 sowie den anderen Selbstevaluationen 2 und 3 wurden sowohl kognitive als auch metakognitive Ebenen des individuellen Lernprozesses der Probanden nach zwei, vier und sechs Unterrichtseinheiten miteinbezogen (Anhang 26, 33, 38): Auf einer metakognitiven Ebene sollen die Probanden dabei zunächst ihre sprachliche Kompetenz spontan, ohne Vorbereitung, hinsichtlich der trainierten Indikatoren (Selbstevaluation 1: definieren, vergleichen, Regel bilden) sowie textlinguistischer Kohäsionsmittel (Substitution, Pro-Form) zwischen den Werten 1-3 selbst bewerten. Auf einer kognitiven Ebene wird dann erwartet, dass sie die trainierten Indikatoren auch anwenden können, beispielsweise "die Fachbegriffe Phonem und Graphem definieren und vergleichen können" (s. Anhang 26). Bei der Bewertung der Selbstevaluationen (1-3) wird generell folgendermaßen vorgegangen:

- **Auf der kognitiven Ebene** wird jede Frage von der LK der Reihe nach kontrolliert, ob die im Scaffolding schrittweise trainierten sprachlichen Strukturen auf lexikalischer, syntaktischer sowie textlinguistischer Ebene adäquat verwendet werden:
- Lexikalische Ebene: Verwenden die Probanden die Fachbegriffe und Fachverben, die bei dem Indikator gezielt trainiert wurden? Werden diese adäquat verwendet?
- Syntaktische Ebene: Werden die syntaktischen Besonderheiten beim jeweiligen Indikator beachtet? Können beispielsweise die einzelnen Probanden beim Indikator "vergleichen" einen grammatikalisch korrekten Nebensatz mit der Konjunktion "während" bilden?
- Textlinguistische Ebene: Werden textlinguische Elemente, die in das fachliche Sprachtraining integiert wurden, von den einzelnen Probanden beachtet? Dies schließt vor allem die Verwendung von Kohäsionsmittel wie von Pro-Formen, Substitutionen und weiteren textstrukturierenden Elementen bei der Textproduktion zu Indikatoren, welche zur Textökonomie und Textkohärenz dienen. Bei Selbstevaluation 1 wurde darüber hinaus auch gezielt Fragen zur Ermittlung der Textkompetenzentwicklung von Probanden gestellt, die die die Kohäsionsmittel "Pro-Formen und Substitutionen" miteinbeziehen (vgl. Anhang 26, Frage 6,7).

Auf der **metakognitiven Ebene** wird bewertet, ob die Selbstevaluation des Probanden zum jeweiligen Indikator, die zwischen den Werten 1(=schlecht) 2(= es geht) 3(=gut) bewertet wurde, mit seinen sprachlichen Fähigkeiten übereinstimmt oder nicht. Anders ausgedrückt, ist der Proband in der Lage sich bezüglich seiner sprachlichen Entwicklung realistisch zu bewerten oder weicht seine eigene Vorstellung von der wirklichen sprachlichen Kompetenz ab?

Direkt nach den Selbstevaluationen wird von jedem Probanden der Reihe bewertet und sofort Feed-Back gegeben. Die Probanden können somit sofort sehen, was ihre Befürfnisse sind und wo sie sich eventuell nicht angemessen bewertet haben bzw. was sie für die nächste Unterrichtseinheit üben bzw. wiederholen sollten.

Überdies kann die LK mittels der Selbstevaluationen 1-3 auch einen Überblick über die sprachliche Entwicklung sowie das Sprachbewusstsein der einzelnen Teilnehmer erhalten, die bei der Planung der Unterrichtseinheiten sowie in den Einzelfallanalysen nach der Praxis berücksichtigt wird.

Prozess 2 (3. und 4. Woche)

1. *Angewandtes Sprachtraining 2:* D4, A1/A2; D5, A1 (Anhang 28). Alle Aspekte zur Bewertung und Analyse des Angewandten Sprachtrainings 1 (s. Phase 1) finden auch im Angewandten Sprachtraining 2 Geltung und werden daher nicht wiederholt.
2. *Wiedergabe eines Schaubildes in einem Textformat*: (Anhang 30). Ausführliche Information zu dieser Aufgabe wird im Rahmen der dritten Unterrichtseinheit gegeben (vgl. Teil 3.5.3.2.) Die Bewertung der Aufgabe wird wie bei anderen textproduktiven Aufgaben zu Indikatoren auf lexikalischer, syntaktischer und textlinguistischer Ebene durchgeführt. Da es bei dieser Textproduktionaufgabe um eine wesentlich längere Textproduktion als bei anderen Indikatoren handelt, kommt bei der Bewertung dem textlinguistischen Aspekt auch eine besondere Rolle zu. Dabei kann der Umgang der Probanden mit Pro-Formen (darunter auch einige Pro-Adverbien) Substitutionen und anderen textstrukturierenden Mittel wesentlich besser ermittelt werden.
3. *Gruppendiskussion als Zwischenbilanz*: Der Zweck der Gruppendiskussion und die offenen Fragen, die Raum für Diskussionen lässt, wird im Rahmen der Zwischenbilanz im Teil 3.5.4.3. ausgeführt. Die Gruppendiskussion wird durch eine Audio-Datei aufgenommen und (transkripiert). Dann werden Antworten der Probanden durch das Verfahren des Codierens bestimmten Kategorien zugeordnet, die am theoretischen und praktischen Rahmen festgelegt sind. Alle qualitatitiven Auswertungsverfahren, die im Teil 3.1.3. bereits erklärt wurden, kommen damit auch zum Einsatz.

4. *Selbstvorbereitetes Glossar 2* (Anhang 31): Bei diesem Glossar handelt es sich um eine Liste von Fachbegriffen und Fachverben, in die die Probanden regelmäßig nach jeder Unterrichtseinheit eintragen und diese mit eigenen Satzbeispielen konkretisieren. Dabei wird von den Probanden kein bestimmtes Format erwartet. Es wird ihnen überlassen, wie sie ihre Liste vorbereiten. Es geht lediglich darum, dass sie die Gelegenheit bekommen, das neue Fachvokabular außerhalb des Unterrichts zu wiederholen bzw. konsolodieren und an konkreten fachsprachlichen Beispielen zu automotisieren. Bei der Bewertung werden damit die folgenden Kriterien bachtet, die die Prozesse 1-3 der Praxis miteinschließen.
    - Trägt der Proband regelmäßig die neu eingeführten Fachbegriffe/ Fachverben in das selbstvorbereitete Glossar ein?
    - Ist der Proband in der Lage, konkrete fachsprachliche Beispiele für die neu eingeführten Fachbegriffe/ Fachverben zu geben?

Phase 3 (5. und 6. Woche)

5. *Angewandtes Sprachtraining 3*: D6, A1; D7 A1 (Anhang 32): Alle Aspekte zur Bewertung und Analyse des Angewandten Sprachtrainings 1 und 2 sind auch im Angewandten Sprachtraining 3 gültig.
6. *Selbstevaluation 2 (*Anhang 33): Alle Kriterien von Selbstevaluation 1 finden hier auch Geltung.
7. *Individuelle Hausaufgabe* (Anhang 34)*:* Nach der Kontrolle der Selbstevaluation wird den Bedürfnissen der Probanden entsprend eine individuelle Hausaufgabe gegeben (vgl. Teil 3.5.5.2). Da jeder Proband eine andere Hausaufgabe erhalten hat, kann kein gemeinsames Kriteriuminventar gebildet werden. Die Hausaufgaben werden je nach dem, hinsichtlich der Einzelfällen bewertet.
8. *Nachtest/ Finalprüfung* (Anhang 35): Im Nachtest wird wie im Vortest gezielt Indikatoren abgefragt, die in der Praxis trainiert wurden. Bei der Bewertung und Analyse wird wie im Vortest vorgegangen.

9. *Umfrage* (Anhang 36)*:* Direkt nach dem Nachtest (Finalprüfung) wird eine standartisierte Befragung vorbereitet, die sich aus 30 Items zusammensetzt. Das Skalenniveau der Likert-Skala besteht aus drei Merkmalausprägungen, die in Abstufungen "ich stimme zu", "ich stimme teilweise zu" und "ich stimme nicht zu" zugestellt werden. Bei der Umfrage wird auf die folgenden vier Faktoren nach der Praxis Bezug genommen:
    - Faktor 1 (Item 1-12): Der Einfluss der fachintegrierten Spracharbeit auf die sprachlichen Fähigkeiten der Probanden in der deutschen Sprache generell, insbesondere auf die Entwicklung der Textkompetenz
    - Faktor 2 (Item 14-20): Der Einfluss der fachintegrierten Spracharbeit auf das Fach Linguistik
    - Faktor (3) (Item 20-28): Der Einfluss der fachintegrierten Spracharbeit auf die individuelle Leistung der Probanden in der Finalprüfung
    - Faktor (4) (Item 29-30): Allgemeine Bewertung der fachintegrierten Spracharbeit (Fortsetzung und Transfer auf andere Fachbereiche des DaF-Lehramstudiengangs).

Es sollte vermerkt werden, dass vor der Vorbereitung der Umfrage sowie des Interviews (Anhang 38) ein Fachmann[81] konsultiert wurde, der die Umfrage hinsichtlich der Validität und Realibilität überprüft hat. Erst nach seiner Zustimmung wurde die Umfrage durchgeführt. Die Analyse und Bewertung der Umfrage wird im Rahmen der Einzelfallanalyse isoliert durchgeführt. Mit anderen Worten geht es in erster Linie nicht darum, zu einer allgemeinen Aussage hinsichtlich aller Probanden zu gelangen, sondern die Einstellung der einzelnen Probanden zu den einzelnen Faktoren isoliert zu betrachten. Erst dann ist es möglich, eine eine allgemeine Aussage zu treffen. Jeder Faktor (1-4) wird daher von jedem einzelnen Probanden unabhängig von anderen Probanden analysiert. Da das Interview, das direkt nach der

[81] Assoc. Prof. Dr. Demirali Yaşar Ergin ist spezialisiert in der Datenerhebung und Bewertung im Bereich der Erziehungswissenschaften. Sieh mehr zu seiner akademischen Laufbahn und seinen Veröffentlichungen unter: https://dergipark.org.tr/tr/pub/@Demirali%20Ya%C5%9Far%20Ergin (Letzter Abruf: 29.09.2022).

Umfrage durchgeführt wird, sich gezielt auf die Explikation der Faktoren (1-4) bezieht, wird beabsichtigt, die Antworten, die sich aus der Umfrage und dem Interview ergeben, zusammenfassend zu bewerten.

10. *Interview / Fokusgruppe* (Anhang 37): Für die Intervies werden insgesamt 12 offene Fragen vorbereitet. Die Zeit des Interviews wird mit 20 Min. pro Teilnehmer begrenzt. Alle Interviews werden durch eine Audio-Datei aufgenommen. Bei der Befragung werden die folgenden Faktoren miteinbezogen:
    - Faktor (1): Item 1-8: Fragen, die gezielt zur Konsolidierung und Präzisierung der Umfrage (Anhang 37) dienen. Dabei wird von den Probanden erwartet, dass sie die Antworten, die sie bei der Umfrage gegeben haben, ausführlich erklären.
    - Faktor (2): Item 9-10: Frage, die sich auf die allgemeine Bewertung der Praxis orientieren.
    - Faktor (3): Item 11-12: Gefühle oder eventuelle persönliche Fragen zur Praxis

Im Anschluss an die Interviews wird mit allen Probanden eine Fokusgruppe durchgeführt, bei dem den Probanden dieselben Fragen, diesmal in Anwesenheit der anderen Teilnehmer gestellt werden. Damit wird bezweckt, sowohl die Reliabilität der Umfrage zu sichern als auch eine kollektive Meinung der Probanden als Ganzes zu erhalten (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013). Die Zeit der Fokusgruppe wird mit 30 Min. begrenzt und wieder durch eine Audio-Datei aufgenommen. Da es jedoch bei den Einzelfallanalysen in erster Linie nicht um die kollektive Meinung geht, wird auf die Fokusgruppe lediglich im Rahmen der Diskussion im Teil IV der Studie eingegangen.

Die Bewertung und Analyse der Umfrage sowie des Interviews wird bei jedem Probanden zusammenfassend in folgenden Teilschritten durchgeführt:

1. Zunächst wird die Auswertung des Faktors (1-4) der Umfrage zusammenfassend bewertet.
2. Dann wird die Erklärung des Probanden zu dem jeweiligen Faktor (1-4) im Interview transkribiert.

3. Die Transkription des Probanden wird ins Türkische übersetzt und als Zitat zu jedem Faktor angegeben.
4. Auf die Aspekte, die hinsichtlich der Studie und der Entwicklung des Probanden eklantant in den Vordergrund treten, wird mit "fettdruck" verwiesen.
5. Die vertiefenden Fragen des Interviews, die in der Umfrage nicht vorkommen, (vgl. Anhang 38, 10-13) werden von der LK zusammenfassend bewertet.
6. Die Antworten des Probanden zu den vertiefenden Fragen werden trankribiert, ins Deutsche übersetzt und als Zitat angegeben.
7. Eine zusammenfassende Bewertung der Umfrage und des Interviews unter Beachtung der Ergebnisse im Prozess 1-3 wird dargelegt.
    11. *Selbstevaluation 3 zur Nachhaltigkeit (*Anhang 38): Der Selbstevalutation 3 kommt im Rahmen der Aktionsforschung einen wichtigen Stellenwert zu. Sie enthält alle Indikatoren des 6-wöchigen fachintegrierten Sprachtrainings. Diese wird gezielt nach zwei Monaten der Praxis, und zwar am 1.3.2022 durchgeführt, um zu ermitteln, ob beim fachintegrierten Sprachtraining bezüglich der Indikatoren "definieren, vergleichen, begründen, erklären, Regel ableiten" langfristig eine Nachhaltigkeit erzielt wurde oder nicht. Bei der Analyse der Selbstevaluation 3 kommen dieselben Verfahren zum Einsatz, die bei den Selbstevaluationen 1-2 bereits angeführt wurden.

3.2. Durchführung der Aktionsforschung

3.2.1. Die Unterrichtsvorbereitung der Pilotstudie

Bei der Planung des Unterrichts wird die Forscherin sich an die Themeninhalte und Ziele des Faches Linguistik I[82] orientieren, die in den

[82] Die Aktionsforschung wurde im dritten Semester des Studienjahres 2021-2022 lediglich im Fach Linguistik I durchgeführt. Alle Aussagen im Rahmen dieser Studie zum Fach Lingustik beziehen sich daher auf Linguistik I, das sich fachlich sowie thematisch vom Linguistik II abgrenzt. Die Numerierung I wird im Verlauf der Studie nicht mehr mitangegeben.

Bolognaformen der Trakya Universität formuliert worden sind.[83] Dafür werden Textauschnitte, darunter auch Indikatoren aus unterschiedlichen linguistischen Quellen ausgewählt, die mit den angegeben Zielen des Faches Lingustik in den Bolognaformen übereinstimmen. Um es konkreter zu formulieren, wird beabsichtigt, mit den fachlichen Texten durch die Methode des Scaffoldings eine entsprechende Spracharbeit zu planen, welche Lernende sprachlich auf den fachlichen Inhalt und die fachlichen Ziele Schritt für Schritt vorbereiten soll. Für die Aktionsforschung in 6 Wochen werden folgende allgemeine didaktische Ziele angesetzt, die zur Entwicklung der Textkompetenz dienen sollen:

1. Lernende sollen an der Textoberfäche von Texten durch gezielte Übungen im Bereich der Kohärenz und Kohäsionstiftung ausgebildet und trainiert werden. Darunter;

   -Bewusstmachung bestimmter sprachliche Ausdrücke zur Satzverknüpfung oder kohäsiver Mittel zur Herstellung textinterner Verweise (Im Grunde also das, was im theoretischen Teil dieser Studie bearbeitet wurde, wird den Lernenden bewusstgemacht und trainiert, wobei dieser theoretische Teil dem Niveau der Lernenden angepasst wird und nach dem Scaffoldingprinzip Schritt für Schritt trainiert wird).

   -Um die Textkompetenz zu fördern, werden Übungen angeboten, die für bestimmte Textsorten oder Indikatoren bzw. Aufgabentypen, die in dem Fach und in der DaF- Deutschlehrerausbildung charakteristisch sind.

   -Die Eigenschaften bestimmter Textsorten oder Indikatoren, die im Fach wichtig sind, sollen vermittelt werden: sprachliche Eigenschaften auf lexikalischer, syntaktischer und textlinguitischer Ebene bearbeiten.

   -Typische Strukturen der Themenentfaltung für narrative, deskriptive, explikative und argumentative Texte können in diesem Kontext explizit und implizit aufgezeigt und trainiert werden.

3.2.1.1. Textauswahlkriterien im Unterricht

[83] vgl. dazu Bolognaformen zu DaF-Deutschlehrerausbildung der Trakya Universität. Online verfügbar unter: https://ydilegt.trakya.edu.tr/pages/almanca-ogretmenligi-lisans-programi-ders-bilgi-pakedi und zum Fach Linguistik I https://bys.trakya.edu.tr/file/open/78709087 (Letzter Abruf: 26.09.2022).

Im theoretischen Teil dieser Studie wurde die Grundlage der textlinguistischen Perspektive, die vertreten wird, ausführlich zur Schau gestellt. Dementsprechend konnte auch bei der Analyse repräsentativer Texte aus dem DaF-Bereich festgestellt werden, mit welchen Schwierigkeiten Lernende im Umgang mit Fachtexten im DaF-Bereich auf der lexikalischen, syntaktischen und textlinguistischen Ebene konfrontiert werden. Nun soll dem theoretischen Teil die entsprechende methodisch-didaktische Implementierung in Form einer Aktionsforschung erfolgen, die die Sprach- und Facharbeit integriert. Wir profitieren dabei von konkreten Indikatoren in Fach- und Sachtexten, denen Studierende im Fach Linguistik des DaF-Deutschlehramtstudiengangs konfrontiert werden. Bei der Auswahl der Texte bzw. Textausschnitte, auf die die Spracharbeit aufgebaut wird, werden folgende Kriterien beachtet:

- Es wird ein Text bzw. Textauschnitt ausgewählt, der in der Lehrveranstaltung als Unterrichtsmaterial des DaF-Deutschlehramtstudiengangs im Fach Linguistik verwendet werden kann. Gegebenenfalls können Texte umformt oder verkürzt werden.
- Dafür eignen sich Fachtexte als Textsortenklasse, die sich auf der Niveaustufe B1-C1 befinden. Es wird dabei jedoch bei der **Makro-Scaffolding** vor allem die Bedarfanalyse und der Lernstand der Probanden vor Augen gehalten.
- Bei der Auswahl des Textes wird weiterhin berücksichtigt, dass der Text auf der textlinguistischen Ebene und grammatischen Ebene hinreichende bildungssprachliche Elemente für DaF impliziert, von denen bei der aufbauenden Spracharbeit profitiert werden kann.
- Da die Arbeit mit Texten in dieser Aktionsforschung mit bestimmten Aufgaben /Indikatoren verbunden werden, werden sie an das jeweilige Ziel im Unterricht verbunden, mit bestimmten Übungen und Aufgaben erweitert.
- Im Rahmen der Aktion werden Texte / Hinweise zu Indikatoren auch von der Forscherin selbst produziert.

3.2.2. Makro- und Mikroebene der Unterrichtsplanung

In der Pilotstudie wird ein Textauschnitt (Satz 1-8) aus dem Fachbuch "Einführung in die Linguistik" von Pittner (2016) ausgewählt. Es handelt sich dabei um einen Fachtext als Textklasse mit Informationscharakter. Unter Berücksichtigung der Kriterien für Deskripitoren des Referenzniveaus nach GER kann der Textauschnitt zur Niveaustufe B2 eingeordnet werden. Mithilfe von diesem Textauschnitt wird auf die Erweiterung des deklarativen bzw. des theoretischen linguistischen Fachwissens der Lehramtskandidaten der Deutschlehrerausbildung, konkreter ausgedrückt, des linguistischen Wissens abgezielt:

> "Was ist Linguistik?
>
> **(1)** Linguistik ist eine andere Bezeichnung für Sprachwissenschaft. **(2**) Sie setzt sich mit Sprachen allgemein (allgemeine Sprachwissenschaft), mit dem Vergleich von Sprachen (vergleichende Sprachwissenschaft) oder mit einzelnen Sprachen auseinander. **(3)** Die germanische Linguistik ist der Zweig der Sprachwissenschaft, der sich mit der deutschen Sprache beschäftigt. **(4)** Die Linguistik hat unterschiedliche Teildisziplinen ausgebildet, die die verschiedenen Beschreibungsebenen der Sprache behandeln. **(5)** Die Phonologie untersucht die Lautstruktur der Sprache, die Graphemik hingegen das Schriftsystem. **(6)** Den Aufbau von Wörtern untersucht die Morhologie. **(7)** Die Syntax behandelt den Aufbau von Sätzen. Die Semantik untersucht die Bedeutung von Wörtern und Sätzen. **(8)** Die Pragmatik hingegen untersucht, wie die Sprache in bestimmten Kontexten verwendet und interpretiert wird [...]" (Textauschnitt aus: Einführung in die germanische Linguistik, Pittner, 2016: 9).

In einem klassischen Unterrichtsszenario im Fach Linguistik könnte man beispielsweise diesen Fachtext einsetzen und Lernende auffordern, den Text ohne eine Vorbereitung einfach zu lesen, um bestimmte theoretische Informationen daraus zu entnehmen, die zum deklarativen linguistischen Wissen der Studierenden beitragen sollen. Es könnte aber durchaus auch sein, dass Lernende im theoretischen Teil einer Prüfung im Fach Linguistik mit Aufgaben konfrontiert werden, die sich auf diesen Textauschnitt beziehen. Beispielsweise:

1. Definieren Sie den Begriff "Linguistik"?
2. Schreiben Sie drei Teildisziplinen der Linguistik auf und definieren Sie diese!
3. Was ist der Unterschied zwischen Syntax und Semantik?

Wenn man sich diese repräsentativen Aufgaben anschaut, könnte man zwar denken, dass diese sich explizit auf den Text beziehen und daher einfach zu beantworten sind. Sprachlich betrachtet, implizieren diese Aufgaben / Sprachhandungen (Indikator: Definieren und vergleichen) jedoch bildungssprachliche Elemente im DaF-Bereich, wie wir dies bereits im Kapitel 2.1.2. konstatiert haben. Wir wissen aus unseren Beobachtungen im DaF-Bereich, dass Studierende mit diesen Aufgaben auf sprachlicher Ebene meistens Schwierigkeiten haben und überwiegend die **Alltagssprache im DaF** verwenden (vgl. Abb. 1). Es reicht im akademischen Kontext nicht, dass Studierende die Antworten dieser Fragen kennen und diese in der Alltagssprache im DaF zum Ausdruck bringen. Es wird von ihnen viel mehr verlangt, dass sie diese Aufgaben / Sprachhandlungen (Indikator: definieren) sowohl inhaltlich als auch fachsprachlich korrekt ausführen. Auf dieses Ziel gerichtet wird der Unterricht durch die Methode des sprachsensiblen Unterrichts, also des Scaffoldings, im Folgenden so vorbereitet, dass Lernende im Fach Linguistik **bildungsssprachlich** trainiert werden. Die erste Unterrichtsplanung auf der **Makroebene des Scaffolding** setzt sich aus vier Teilschritten zusammen: Bedarfsanalyse, Ermittlung des Lernstands, Lernzielformulierung und konkrete Unterrichtsplanung, die Schritt für Schritt geplant werden (vgl. 2.5.5.1.).

Bei der Unterrichtsplanung (Vor-Phase) wird von dem linearen Modell profitiert. Der Unterricht wird dabei in die folgenden Phasen eingeteilt, wobei für jede Unterrichtsplanung eine tabellarische Darstellung nach dem DLL 6 Format vorbereitet und als Anhang hinzugefügt wird (vgl. Ende u.a. 2019).

1. Einführungsphase
2. Präsentationsphase
3. Semantisierungsphase:
4. Übungsphase:
5. Anwendungs- bzw. Transferphase

Auf der Makroebene des Scaffoldings wird bei der Unterrichtsplanung vor allem geachtet, dass folgende Faktoren berücksichtigt werden (vgl. Beese, Benholz u.a., 2018: 36-40):

- Es werden genügend Anlässe zum sprachlichen Lernen geschaffen.

- Es wird eine schrittweise Annäherung an komplexere Aufgabe ermöglicht, d.h. Übungen führen langsam zu Aufgaben (vgl. dazu auch DLL 4)
- Das sprachliche Lernen wird mit dem fachlichen Inhalt verknüpft.

Auf der **Mikro-Ebene, also auf der Ebene der Unterrichtsaktion** des Scaffolding wird vor allem bezweckt, Sozial- und Arbeitsformen einzubeziehen, die den Studierenden die Gelegenheit zum Sprechen geben. Da mündliche Kommunikation jedoch meistens spontan abläuft, ist es schwierig, die Unterrichtsaktion inhaltlich zu planen. In der Feinplanung wird daher versucht, möglichst unterschiedliche Sozialformen wie Partnerarbeit, Unterrichtsgespräch in die einzelnen Unterrichtphasen einzubeziehen und die Zeiträume hierfür zu bestimmen. Darüber hinaus sollte auch betont werden, dass Studierende in dem DaF-Lehramtstudiengang des Öfteren Hemmungen haben, sich sprachlich zum Ausdruck zu bringen. Da sie Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt haben bzw. immer noch im Lernprozess sind, brauchen sie meistens auch mehr Zeit, Äußerungen / Fragen der Lehrkraft zu verarbeiten und darauf sprachlich zu reagieren (ebd. Beese u.a., 2018). Es wird daher versucht, ausreichend Zeit für das Unterrichtsgespräch zu schaffen. Ein weiterer wichtiger Aspekt kommt auf der Mikroebene der Wahl der Unterrichtssprache und der Fehlerkorrektur zu. Dies sind jedoch meines Erachtens Faktoren, die nicht genau vorgeplant werden können. Erst nach einigen Stunden mit den Lernenden kann es möglich sein, darüber eine Entscheidung zu treffen, wie hoch der Sprechanteil zur deutschen und türkischen Sprache ist. Ebenso wird bei der Fehlerkorrektur nicht eine Vorgehensweise festgelegt, denn je nachdem muss herausgefunden werden, in welchem Kontext es vorteilhaft ist, Fehler explizit oder implizit zu korrigieren.

Nachdem die Makro- und Mikroebene des Unterrichts präzisiert wurde, wird nun auf die konkrete Planung der Makro-Ebene übergegangen. Die tabellarische Darstellung aller Unterrichtseinheiten, die nach DLL 6 leicht adaptiert sind, und alle Arbeitsblätter, die in den einzelnen Unterrichtseinheiten eingesetzt werden, werden im Anhang hinzugefügt.

Teilschritt (1) Bedarfanalyse:

Material: Textbeispiel :" Was ist Linguistik" (vgl. 3.1.4.3.)

Typische Strukten im Text:

a) Lexikalische Ebene:

Fachbegriffe:

-Verwendung von Oberbegriffen: Linguistik.

-Häufige Verwendung von zusammengesetzten Wörtern: Komposita: Sprachwissenschaft / Lautstruktur/ Teildisizplin / Soziolinguistik / Beschreibungsebene etc.

-Synoyme: Sprachwissenschaft

b**) Syntaktische Ebene:**

Erster Satz: Linguistik ist: Um den Aufgabenbereich zu beschreiben, werden folgende Verben eingesetzt, die bei informativen Fachtexten typischerweise auftreten. Sie werden öfters synonym verwendet:

"sich auseinandersetzen mit", "sich beschäftigen mit" "untersuchen" (mit Akk.), "behandeln","beschreiben", "hat zum Ziel"; Um die Teildisziplinen oder unterschiedliche Zweige zu beschreiben "sich ausbilden", in Verbindung stehen

a) **Textlinguistische Ebene**: Die Kohärenz auf der Textoberfläche erreicht durch die durchgehende Verwendung von:

-Verweisformen: Pro-Formen: Personalpronomen

-Andere Verknüpfungsmittel: Satzformen: Relativsätze

-Verwendung von impliziten Wiederaufnahmen: Semantische Kontiguität zwischen Linguistik und den anderen Teildisziplinen

Teilschritt (2) Lernstandanalyse: A2-B1 (Es wird dazu eine Umfrage durchgeführt, die sich aus geschlossenen und offenen Fragen zusammensetzt. Darüber hinaus wird von den Schuldokumenten und den Beobachtungen der Lehrkraft profitiert).

Teilschritt (3) Sprachliche Lernzielformulierung:

In der Pilotstudie sollen Studierende der DaF-Deutschlehrerausbildung als Einstieg in das Fach Linguistik einen Text zum Thema "Linguistik" lesen. Das sprachliche Ziel ist, das für die deutsche Sprache charakteristische Themenentfaltung für deskriptive Texte (Informative Texte) und dazugehörige typische Redemittel am Beispiel von diesem Text einsichtlich zu machen und einzuüben. Die Einübung der thematischen deskriptiven Themenentfaltung in Form von informativen Texte wie Begriffserklärungen und Definitionen sind wichtig, da sie im Fach Linguistik öfters

vorkommen. Das inhaltliche Lernziel besteht darin, dass sie den Begriff Linguistik und die Teildizspilinen der Textlinguistik kennenlernen und in der Lage sind, die Handlungsbereiche dieser Teildizsiplinen zu unterscheiden.

Es wird auf den Fachtext (vgl. 3.1.4.3) aufbauend, eine textlinguistisch-orientierte Spracharbeit integriert werden. Demnach kann in 2 Unterrichtseinheiten (etwa 90-120 min.) folgende sprachliche Teillernziele identifiziert werden:

1. Lernende sollen bestimmter grammatischer Mittel und Strukturen auf der Textebene bewusst werden, die für die linguistische Fachtexte im weiteren Sinne und für die deskriptive Thementfaltung (Informationstext: Definitionen) im engeren Sinne charakteristisch sind (langsame Einführung bestimmter Kohäsionsmittel und ihrer Funktion im Text) (rezeptiv).
2. Passende Redemittel verwenden können, um den Begriff Linguistik und dieser zugeordeten Teildizsiplinen zu definieren.
3. Lernende sollen lernen, eine Definition auf unterschiedliche Weise zu formulieren.
4. Lernende werden trainiert, um fachliche Begriffe sprachlich miteinander in Beziehung zu setzen.

Teilschritt (4): Konkrete Unterrichtsplanung (Anhang 1)

Bei der Unterrichtsplanung wird aus dem Modell DA und dem linearen Modell profitiert (vgl. Bimmel, Kast u. Neuner, 2011; Ende u.a. 2019)

Phase 1: Einführung: In dieser Phase wird versucht, Lernende für das, was sie lernen sollen zu motivieren. Der Text zum Thema Linguistik, der in der Präsentationsphase präsentiert werden soll, wird vorentlastet. Einige Schlüsselwörter zum Begriff Linguistik werden an die Tafel geschrieben: Sprachen, Syntax, Textlinguistik etc.

Phase 2: Präsentatation: Drei Textauschnitte zum Begriff "Linguistik" wird vorgelegt. Die Aufgabenstellung lautet: Lest die Textauschnitte durch. Diskutiert in Partnerarbeit und schreibt in Stichpunkten, in welchem Textausschnitt der Begriff "Linguistik" am verständlichsten definiert wird (Anhang 2).

Phase 3: Semantisierungsphase: (Ü3) Übungstypen, die zur Bewusstmachung der grammatischen Kohärenz dienen. Es wird Input gegeben und im Plenum diskutiert.

Phase 4: Übungsphase. Arbeitsblatt D1, A1 wird vorbereitet, die unterschiedliche Aufgaben zum Indikator “definieren” enthält.

3.2.3. Durchführung der Pilotstudie (Anhang 1-3)

Die Pilotstudie wurde am 6. Oktober 2021 im Fach Linguistik (Gruppe A und B) hintereinander durchgeführt. Insgesamt haben an der Pilotstudie 58 Probanden teilgenommen. Die Forscherin wurde während der Pilotstudie von ihrer Betreuerin unterstützt. Die Forscherin und ihre Betreuerin haben nach dem Unterricht über die Beobachtungen im Unterricht diskutiert. Abschließend haben sie die Situation hinsichtlich des Verlaufs der Aktionsforschung bewertet. Im Folgenden werden die Beobachtungen in den einzelnen Phasen des Unterrichts resümierend aufgeführt:

Phase 1: In den ersten zehn Minuten der Pilotstudie ging es mir als Forscherin darum, Lernenden einige Impulse zum Thema Linguistik zu geben und ihr Vorwissen zum Thema zu aktivieren (Anhang 1). Es fiel dabei auf, dass Studierende sich kaum mündlich ausdrücken können und vor allem auf der lexikalischen Ebene einen enormen Wortschatzdefizit aufzeigen, sodass sie sich kaum mündlich zum Ausdruck bringen können. Es konnte aber auch beobachtet werden, dass sie sich zunächst etwas zurückhaltend verhalten haben, was meines Erachtens auf die sprachlichen Defizite zurückgeführt werden kann. Da die meisten Probanden mich als Lehrkraft bzw. als wissenschaftliche Mitarbeiterin auch nicht kennen, kann es auch sein, dass sie sich deswegen automatisch zurückgehalten haben.

Phase 2: Die Mehrheit der Probanden hatte Probleme, die Textauschnitte auf der lexikalischen Ebene zu verstehen und wussten auch nicht, wie sie mit den Aufgaben der Übung 1 umgehen sollte (Anhang 2). Viele Probanden bestanden darauf, alle unbekannten Wörter obligatorisch im Text ins Türkische übersetzen zu müssen, “damit sie in der Lage seien, den Text zu verstehen” und die Aufgaben entsprechend zu lösen. Dies führte vor Augen, dass die Aufgabestellung zum größten Teil nicht verstanden wurde oder auch nicht aufgabenorientiert mit dem Text umgegegangen werden konnte. Es konnte des Weiteren beobachtet werden, dass die Probanden den Text nicht in einem Gesamtkontext betrachen, sondern eher die Korrektheit der einzelnen Sätze und der Wörter überprüften. Es fiel auch auf, dass

bei der Übersetzungsarbeit, die von den meisten Probanden vergeblich durchgeführt wurde, manche Wörter nicht adäquat übersetzt wurden, sodass es semantisch Missverständnisse hinsichtlich des Textverständnisses entstand. Die Probanden überprüften kaum die grammatische Kohärenz zwischen dem ersten und zweiten Satz der vorgegebenen Textauschnitte. Manche wunderten sich sogar über sich selber, als sie erfahren haben, dass es eine grammatische Verbindung zwischen dem ersten und zweiten Satz gibt. Nur von einer Gruppe der Probanden (In der ersten A-Gruppe) konnte konstatiert werden, dass in T1 zwischen den Begriffen "Linguistik" im Satz (1) und "er" im Satz (2) keine Referenzindentität besteht. Darüber hinaus konnte auch die Tempuskontiguität im Rahmen der grammatischen Kohärenz kaum von den Probanden wahrgenommen werden.

P3 und P4: In dieser Phase ging es darum, die Ergebnisse der D1-Ü1 (Anhang 2) im Plenum gemeinsam mit den Probanden durchzugehen und zu besprechen. Da die Mehrheit der Probanden nicht auf den richtigen Text gekommen ist, waren die Probanden gespannt und neugierig, wie sie die Aufgabe lösen sollten. Die Antwort der Frage wurde nicht sofort mitgeteilt, sondern es ging hauptsächlich darum, dass Probanden auf bestimmte sprachliche Phänomene selbst kommen und dieser zumindest bewusst werden. Deshalb wurden Lernenden gezielt Fragen gestellt, die sie zum Nachdenken anregen. Was als erfreulich bezüglich dieser Phase ist, dass die meisten Probanden am Ende des Unterrichts motivierter als am Anfang waren. Sie teilten erfreulicherweise mit, dass sie durch diese Pilotstudie "eine neue Perspektive erhalten hätten, die sie vorher nicht gehabt hätten" und dass sie "Texte vorher nie auf einer solchen textlinguistischen Perspektive betrachtet hätten".

3.2.4. Ergebnisse der Pilotstudie

Alle Übungen des vorgeplanten Scaffolding konnten nicht in einer Unterrichtsreihe durchgeführt werden, da Studierende sich auf einem niedrigeren Niveau befinden, als es von der Forscherin erwartet wurde. Darüber hinaus stelllte die zeitliche Knappheit (insgesamt eine Stunde für jede Gruppe) auch ein ernsthaftes Problem dar: Eine Stunde reichte nämlich kaum für alle Übungen aus, zumal die Probanden für nur eine Übung (Anhang 2) circa 45 Minuten brauchten, da sie sprachlich überfordert waren und mit der Übung auch nicht aufgabenorientiert

umgehen konnten. Es konnte daher in der Pilotstudie nur eine Übung durchgeführt werden. Daraus wurde jedoch einige Konsequenzen für den Verlauf der gesamten Praxiserforschung gezogen: Es sollten offensichtlich mehr Zwischenschritte (Gerüste) in die Übungen integriert werden. Lernende sollten sprachlich intensiver gefördert werden, um mit Fachtexten und den Anforderungen im Fach Linguistik umzugehen. Diese sprachliche Förderung sollte aber nicht nur auf der textlinguistischen, sondern auch intensiv auf der lexikalischen und syntaktischen Ebene durchgeführt werden. Die Problematik besteht jedoch darin, dass aufgrund der Pandemie einige Veränderungen in den fachorientierten Fächern in der Deutschlehrerausbildung stattgefunden haben. Das Fach Linguistik wird nun einmal in der Woche und zwar nur eine Stunde in jeweils zwei Gruppen durchgeführt. Diese Zeit reicht nicht mal aus, um den normalen, im Curriculum und in den Bolognaformen vorgesehenen Inhalt im Fach Linguistik zu vermitteln. Daher habe ich mich nach dieser Pilotstudie insbesondere mit der Frage auseinandergesetzt, wie ich die sprachliche Arbeit, also die Materialien, die ich vorbereitet habe, sinnvoll in das Fach Linguistik integrieren kann. Es wurde überlegt, dass es sinnvoller wäre, die vorgeplante Aktionsforschung nicht im Fach Linguistik, sondern vor dem Fach Linguistik, im Sinne einer sprachlichen Vorarbeit bzw. Sprachliche Vorbereitung bzw. Förderung für das Fach Linguistik durchzuführen. Dadurch hätte ich mehr Zeit, die sprachliche Arbeit mittels Scaffolding im Unterricht durchzuführen. Mit dieser Entscheidung müssen jedoch einige grundlegende Veränderunderungen hinsichtlich der Teilgesamtheit und der Auswahl der Probanden getroffen werden, die auf den Verlauf der Aktionsforschung Einfluss nehmen:

1. Der geplante Scaffolding wird außerhalb des Unterrichts fakultativ durchgeführt. Damit können nur Studierende, die das Fach Linguistik I belegen, nur freiwillig daran teilnehmen.
2. Aufgrund der Pandemie gibt eine Begrenzung hinsichtlich der Studierendenanzahl in jedem Klassenzimmer. Daher muss die Anzahl der Probanden begrenzt werden.
3. Da es um eine Aktionsforschung handelt und aufgrund der Bandbereite der Thematik dieser Studie, bedarf es offensichtlich einer präziseren

Beobachtung und Untersuchung, die mit einer kleinen Schnittmenge effektiver durchgeführt werden kann.

4. Wenn die Aktionsforschung mit einer kleinen Schnittmenge durchgeführt wird, wird auch die Möglichkeit ersichtlich, unter den Studierenden des Faches Linguistik I einen Vergleich auf der sprachlichen Ebene zu machen. Es kann damit vor und nach der Aktionsforschung nämlich festgestellt werden, ob die Probanden, die an der Aktionsforschung teilnehmen, sich sprachlich von den nicht Teilnehmern unterscheiden.

Daraus geht hervor, dass die Teilgesamtheit und die Auswahl der Probanden in dieser Aktionsforschung neu beschrieben werden müssen, damit die Implementierung fortgesetzt werden kann. Im Folgenden werden daher die Teil-Gesamtheit und die Auswahl der Probanden neu definiert.

3.3. Grund-/ Teilgesamtheit

Die Teilgesamtheit besteht aus den Studierenden, die das Fach Linguistik belegen. An der Aktionsforschung nehmen jedoch nur die Probanden teil, die unter bestimmten Voraussetzungen in die Stichprobe aufgenommen werden. Diese werden nun im Teil 3.4. ausführlich beschrieben.

3.4. Auswahl der Probanden

Da im Rahmen dieser Studie die Gruppenzahl nach der Pilotstudie obligatorisch begrenzt wurde, wurde die Entscheidung getroffen, die Auswahl der Probanden nach dem "nicht zufallsorientierten Verfahren" durchzuführen (vgl. Reinheimer, 2016)[84]. Vor allem auch die intensive Beobachtung in der Pilotstudie, dass die Mehrheit der Probanden sprachliche Defizite aufzeigt und sich auf einem niedrigen sprachlichen Niveau befindet, führte vor Augen, dass die sprachlichen Defizite der Lernenden nicht als das einzige Kriterium für die Auswahl der Probanden maßgeblich sein kann. Es ist sinnvoll, unterschiedliche Prototypen von Probanden in die Aktionsforschung einzubeziehen, damit auf der einen Seite

[84] Reinheimer, L. (2016). Quantitative Methoden. Polulation und Stichprobe. Online verfügbar unter https://www.studocu.com/hk/document/hochschule-osnabrueck/quantitative-methoden-1/ (Letzter Abruf: 20.10.2021).

unterschiedliche Profile und Bedürfnisse der Lernenden angesprochen werden und auf der anderen Seite realistische Evaluationen hinsichtlich der Aktionsforschung erstellt werden können. In diesem Kontext wurde nach Recherchen und Überlegungungen der Forscherin und ihrer Betreuerin entschieden, die bewusste Stichprobeerziehung unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven zu vollziehen, die durchaus eine unterschiedliche Prototypen-Palette ermöglichen kann:

Akademischer Erfolg von Studierenden:

Die Notendurchschnitte der freiwilligen Probanden werden aus den Schuldokumenten entnommen. Es werden Probanden ausgewählt, die sich sowohl im niedrigen (Gruppe 1: ab 1-59 Punkte) als auch im mittleren (Gruppe 2: ab 60-69 Punkte) und im hohen Notendurchschnittsniveau (Gruppe 3: ab 70 bis 100 Punkte) befinden. Es wird damit beabsichtigt, dass jedes Niveau in der Studie vertreten ist. Somit nehmen nicht nur erfolgreiche Studierende, sondern auch weniger erfolgreiche Studierende an der Studie teil. Es sollte in diesem Kontext jedoch akzentuiert werden, dass der Schulerfolg nicht unbedingt das sprachliche Kompetenzniveau der Studierenden widerspiegelt. Die Schulnoten hängen nämlich nicht von einem einzigen Fach ab. Es existieren mehrere Kompenenten, die auf die Gesamtnote einwirken. Von daher werden die Notendurchschnitte der Studierenden für die Auswahl der Probanden allein nicht als ausreichend bewertet. Überdies sei darauf hingewiesen, dass alle Probanden im ersten und zweiten Semester des Studienjahres 2020-2021 aufgrund der Pandemieverhältnisse an allen Fächern nur online teilnehmen konnten. Daher reflektieren die jeweiligen Notendurchschnitte den Zeitabschnitt des Fernunterrichts.

Pilotstudie und Vortest: (Anhang 1, 2, 3)

Es werden nur Probanden ausgewählt, die an der Pilotstudie am 6. Oktober 2021 teilgenommen haben. An der Pilotstudie haben insgesamt 56 Probanden (A+ B Gruppe) teilgenommen. Nach der Pilotstudie haben sich insgesamt 34 Probanden von 56 Probanden für die Teilnahme an der Aktionsforschung freiwillig beworben. Zur Abgrenzung von diesen 34 Probanden wurden nur diejenigen ausgewählt, die sich als an der Ü1 (Anhang 2) aktiv beteiligt haben. Die Ü1 wurde von der Forscherin hinsichtlich ihrer vorhandenen Lese- und Schreibkompetenz bewertet. Die Ü1 dient in diesem Kontext als schriftlich erstellte Lernertexte zur Ermittlung der Lese- und

Schreibkompetenz im weiteren Sinne. Im engeren Sinne impliziert die Ü1 bildungssprachliche Elemente bzw. Indikatoren im DaF-Bereich sowie im DaF-Lehrstudiengang. (vgl. Anhang 2). Der Umgang der Probanden mit Ü1 gibt der Forscherin daher auch die Möglichkeit, die akademische Interaktionsfähigkeit der Probanden zu ermitteln. Insgesamt kann die Aussage getroffen werden, dass durch die intensive Beobachtung der Forscherin und ihrer Betreuerin während der Pilotstudie über den Lernstand und über die Befürfnisse der Studierenden sowie ihrer vorhandenenen Textkompetenz durchaus einen Einblick erhalten werden konnte. Dieser erweist sich nicht nur für die Stichprobe, sondern auch für die Bedarfs- und Lernstandanalyse auf der Makro-Ebene des Scaffolding als ausschlaggebend (vgl. 2.1.5.1.). Darüber hinaus fungierte die Zwischenprüfung, die nach der Pilotstudie im Fach Linguistik I am 17.11.2021 durchgeführt wurde, als ein Vortest. In diesem Kontext wurde von der Betreuerin, die zugleich die Lehrkraft im Fach Linguistik ist, durch Absprache mit der Forscherin gezielt Aufgaben vorbereitet, die fachbezogene Indikatoren und bildungssprachliche Elemente enthielt, die zum Teil in der Pilotstudie behandelt wurden. Die Ergebnisse der Zwischenprüfung führte daher die Textkompetenz der Studierenden insgesamt sowie der Probanden, die in die Stichprobe aufgenommen wurden, deutlich vor Augen. Nach der Bewertung der Zwischenprüfung wurde der Forscherin von der Fachkraft (Betreuerin) die folgenden Beobachtungen mitgeteilt, die im Grunde den Bedarf der Studierenden hinsichtlich einer textlingustisch-orientierten sprachlichen Arbeit in fachorientierten Fächern nochmals in den Vordergrund stellte:

- Keiner der Studierenden konnte in der Zwischenprüfung eine Note über 60 Punkte erreichen. Nur ein Student, der auch in die Stichprobe aufgenommen wurde, hat 60 Punkte erreicht.
- Vor allem diejenigen Probanden, die im Studienjahr 2020-2021 am Online-Unterricht in sprachorientierten Fächern regelmäßig teilgenommen haben, haben im Gegensatz zu unregelmäßigen Teilnehmern eine bessere Leistung sowohl auf fachlicher als auch sprachlicher Ebene der Zwischenprüfung aufgezeigt.

- Diejenigen, die sich sprachlich bei den fachbezogenen Indikatoren in der deutschen Sprache besser ausdrücken können, haben eine höhere Punktzahl als diejenigen erhalten, die diese sprachliche Aktivität nicht ausführen konnten.

Umfrage (Anhang 4)

Zur Abgrenzung der freiwilligen 34 Probanden wurde abschließend eine Umfrage vorbereitet, die sich aus geschlossenen Fragen und einer offenen Frage zusammensetzt (Anhang 4). An der Umfrage haben alle 34 Probanden teilgenommen. Zwei Probanden hatten jedoch an der Pilotstudie nicht aktiv teilgenommen und keine Hausaufgabe abgegeben. Daher wurden diese in die Stichprobe nicht aufgenommen. Ein weiterer Proband ist aus persönlichen Gründen aus der Aktionsforschung zurückgetreten. Somit wurden nur die Antworten von 31 Probanden bewertet.

Bei der Umfrage wurde auf die folgenden Aspekte Bezug genommen:

- A) Sprachliche Informationen: In diesem Teil der Umfrage wurde neben sprachlichen Informationen vor allem auf spezifische Informationen abgezielt, die zur Abgrenzung dienen sollten, wie etwa, ob sie die Fächer Lese- und Schreibfertigkeit I und II zum ersten Mal belegen oder ob sie schon mal eine Sprachschule vor dem Studium oder während des Studiums besucht haben etc. Auf einer metakognitiven Ebene wurde von den Probanden auch erwartet, dass sie ihre Lese- und Schreibfertigkeit selbst bewerten (s. Anhang 4 Teil a).
- B) Die Einstellung der Probanden zur Deutschlehrerausbildung während der Pandemie: In diesem Teil sollten die Probanden sich selbst bewerten, ob sie am Online-Unterricht in sprachorientierten Fächern des ersten Semesters im Schuljahr 2020-2021 (Lese-und Schreibfertigkeit I/II und Grammtische Struktur der Sprache I/II) während der Pandemie regelmäßig teilgenommen haben. Darüber hinaus sollten sie ihre Einstellung zur Entwicklung individueller sprachlicher Fähigkeiten in Deutsch als Fremdsprache während der Pandemie-Phase selbst bewerten.

Dabei wurde auf Faktoren wie Motivation, Auswirkungen der Pandemie, Soziale Medien miteinbesozogen. (s. Anhang 4 Teil b).

- C) Grund für die freiwillige Teilnahme an der Aktionsforschung: In diesem Teil sollten die Probanden erklären, warum sie an dieser Aktionsforschung freiwillig teilnehmen wollen.

Die oben ausgeführten drei Aspekte werden nach der Umfrage zwei Wochen lang von der Forscherin bewertet. Um die Validität zu sichern, wurde gleichzeitig ein Fachmann[85] konsultiert, der die Umfrage hinsichtlich der bewussten Stichprobe analysiert hat. Bei der Analyse der Umfrage wurde vor allem versucht, diejenigen Probanden zu finden, die sich von den anderen durch eine Besonderheit abheben. Die Probanden wurden durch die folgenden Kriterien ausgewählt:

1. Die Situation, ob die Probanden die Vorbereitungsklasse besucht haben oder nicht, war das erste Kriterium bei Teil A) der Umfrage, das für die Auswahl der Probanden maßgebend war. Von den 31 Probanden haben nur zwei Probanden die Vorbereitungsklasse nicht besucht. Einer von diesen Probanden wurde direkt in die Stichprobe aufgenommen. Der zweite Proband wurde nicht aufgenommen, da er im siebten Semester immatrikuliert ist und am Online-Unterricht in der Pandemie-Phase überhaupt nicht teilgenommen hat. Von den 29 Probanden, die die Vorbereitungsklasse besucht haben, wurden 11 (+2 Ersatz), ausgewählt. Eine Besonderheit hinsichtlicht der Vorbereitungsklasse stellten zwei weitere Probanden dar, die die Vorbereitungsklasse zwei Jahre lang besucht haben. Diese wurden ebenfalls in die Forschungsgruppe aufgenommen.
2. Die Situation, ob die Probanden schon mal in Deutschland waren, stellte auch einen wichtigen Anhaltspunkt bei Teil A) der Umfrage dar, da nur zwei Probanden nach Deutschland verreist sind. Diese Probanden wurden in die Forschungsgruppe aufgenommen.
3. Von besonderem Interesse war die Frage bei Teil A) der Umfrage, ob die Probanden vor dem Studium oder während des Studiums eine Sprachschule

[85] İstatistik Atölyesi Araştırma – Analiz- Raporlama Merkezi Çankaya ANKARA / www. Istatistikatolyesi.com

besucht haben oder nicht. Nur ein Proband besuchte vor dem Studium und ein Proband besuchte während des Studiums eine Sprachschule. Diese zwei Probanden wurden ebenfalls in die Forschungsgruppe aufgenommen.

4. Ein besonderer Wert wurde auch auf die Frage bei Teil A) gelegt, ob die Probanden die Fächer des ersten und zweiten Semesters immer noch belegen oder nicht. Bei dieser Frage wurden Probanden in drei Gruppen aufgeteilt: Die eine Gruppe 1 ist diejenige Gruppe, die überhaupt kein Fach zum zweiten Mal belegt hat. Die Gruppe 2 ist diejenige Gruppe, die nur ein Fach zum zweiten Mal belegt. Die Gruppe 3 ist diejenige Gruppe, die mehrere Fächer zum zweiten Mal belegt. Bei der Auswahl der Probanden wurde darauf geachtet, das jede dieser drei Gruppen mindestens einmal vertreten ist.
5. Das letzte Kriterium bei Teil A) der Umfrage konzentrierte sich auf die Selbstevaluation der Probanden hinsichtlich der eigenen Lese- und Schreibkompetenz. Bei dieser Frage stellte sich heraus, dass die Mehrheit der Probanden sich im Niveau zwischen A2-B1 bewertet hat. Nur einige Ausnahmen haben sich als A1-A2 bewertet. Bei der Auswahl der Probanden wurde beachtet, dass sowohl Probanden mit der höchsten als auch mit der niedrigsten Selbstbewertung vertreten werden.
6. Bei Teil B) der Umfrage ging es darum, dass die Probanden ihre Einstellung zum Deutschlernen und zur Deutschlehrerausbildung während der Pandemie selbst bewerten. Bei der Bewertung des Teils B wurde folgendermaßen vorgegangen: Bei den Aussagen, die positiv strukturiert sind, wie bei B1, B2, B3 und B7 wurden die Antworten “ich stimme zu” mit 3 Punkten, “ich stimme teilweise zu” mit 2 Punkten und “ich stimme nicht zu” mit 1 (einem Punkt) bewertet und der Durchschnittswert berechnet. Bei den Aussagen wiederum, die negativ angelegt sind, wie bei B4, B5 und B6 wurde eine inverse Transformation durchgeführt und wieder der Durchschnittswert berechnet. Somit wurde eine hoche Punktzahl (Höchstwert) bei B1, B2, B3 und B7 als positiv, eine hohe Punktzahl bei B4, B5, B6 als negativ bewertet. Nach diesen Kriterien wurden drei Gruppen nach niedrigen, mittleren und höchsten Werten definiert: Diejenige Gruppe, die bei B1, B2, B3 und B7 im Bereich des Höchswerts befindet und bei B4, B5 und B6 im Bereich des

Niedrigwerts befindet, wurde als die erste Gruppe definiert; Diejenige Gruppe, die bei allen Fragen (B1-B7) einen Mittelwert aufzeigt, wurde als zweite Gruppe definiert; Diejenige Gruppe, die bei B1, B2, B3 und B7 einen Niedrigwert und bei B4, B5, B6 einen Höchstwert aufweist, wurde als die dritte Gruppe definiert. Somit konnten alle Probanden in diese drei Gruppen verteilt werden. Bei der Auswahl der Probanden wurde darauf geachtet, dass alle drei Gruppen in der Aktionsforschung vertreten werden.

7. Bei Teil C) der Umfrage wurde von den Probanden erwartet, dass sie erklären, warum sie an dieser Aktionsforschung teilnehmen wollen. Insgesamt haben 26 von 31 Probanden diese Frage beantwortet. Bei der inhaltlichen Analyse wurde festgestellt, dass die Mehrheit der Probanden vergleichbare Antworten abgegeben hat. Dabei traten folgende Aspekte in den Vordergrund:
    - 26 Probanden brachten zum Ausdruck, dass sie an dieser Aktionsforschung teilnehmen wollen, um ihre sprachlichen Fähigkeiten weiterzuentwickeln.
    - 15 von den 26 Probanden brachten ausdrücklich auch zur Sprache, dass während der Pandemie ihre sprachlichen Fähigkeiten nachgelassen hätten und Tendenzen zu "Kompetenzeinbuße" aufweisen.
    - 8 Probanden teilten mit, dass sie sich in der deutschen Sprache inkompetent fühlen und daher eine Sprachförderung für sie hilfreich sein könnte.

Da die Antworten der Probanden im Großen und Ganzen eine Affinität aufweisen, waren sie für die Auswahl der Probanden als Kriterium allein nicht ausreichend, aber für die Forscherin war der Teil C) ein wichtiger Anhaltspunkt, um zu sehen, ob die Probanden als Grundlage für die Aktionsforschung eine notwendige Motivation entgegen bringen und ihre Bedürfnisse versprachlichen können. Daher wurde in die Stichprobe nur diejenigen Probanden aufgenommmen, die sich in der Umfrage die Zeit genommen haben, eine vollständige Antwort auf diese Frage aufzuschreiben. In diesem Kontext wurde die Antwort eines Probanden als besonders

auffallend bewertet, da er durch eine außergewöhnliche, appellative Art seine Emotionen und Bedürfnisse zum Ausdruck brachte. Dieser wurde von der Forscherin direkt in die Aktionsforschung aufgenommen.

Die Analyse nach den oben ausführlich ausgeführten Kriterien führte zur Auswahl von 12 Probanden, die unter Beachtung ihrer Schulnoten zu drei Gruppenbereichen (Niedrigwert, Mittelwert, Höchstwert) zugeordnet wurden. Für den Fall, dass es hinsichtlich der Aktionsforschung etwas schiefgehen könnte, wurde als Sicherheitsmaßnahme zwei Probanden als Ersatz genommen.[86] Im Folgenden werden die besonderen Merkmale für die Auswahl der 12 Probanden, die in der gesamten Aktionsforschung als P1, P2, P3... P12 bezeichnet werden, zusammenfassend ausgeführt:

Gruppe 1 (Bereich des Niedrigwerts: 0-59)

- **P1** befindet sich im Bereich des Niedrigwerts und belegt ein Fach zum zweiten Mal. Er ist einer der Probanden, der seine eigene Lese- und Schreibfertigkeit auf dem niedrigsten Niveau A1 bewertet hat. Darüber hinaus brachte er im Rahmen der Umfrage (Teil C) zum Ausdruck, dass er während der Pandemie-Phase seinen Weg "verloren habe" und "unbedingt Hilfe" brauche.
- **P2** befindet sich im Bereich des Niedrigwerts und belegt mehrere Fächer zum zweiten Mal. Er hat die Vorbereitungsklasse zwei Studienjahre besucht. Er hat am Online-Unterricht nicht regelmäßig teilgenommen. Er drückte aus, dass er von der Pandemie-Phase sehr negativ beeinflusst worden sei.
- **P3** befindet sich im Bereich des Niedrigwerts und belegt mehrere Fächer zum zweiten Mal. Er hat die Vorbereitungsklasse zwei Studienjahre besucht. Er hat am Online-Unterricht nur teilweise teilgenommen. In der Pandemie-Phase sei er vor allem sprachlich "verloren".
- **P4** befindet sich im Bereich des Niedrigwerts und belegt mehrerE Fächer zum zweiten Mal. Während des Studiums hat sie eine Sprachschule besucht.

[86] Die als Ersatz genommenen Probanden, die als P 13 und P14 benannt werden, zeigen im Großen und Ganzen die gleichen Merkmale wie P 3 und P5 auf. Daher sind sie in die Aktionsforschung leicht adaptierbar. Aufgrund gleicher Merkmale werden sie bei der Vorstellung der Probanden nicht noch einmal präsentiert.

Sie ist auch einer der Probanden, der von der Pandemie-Phase sehr “negativ beeinflusst” worden sei.

Gruppe 2 (Bereich des Mittelwerts: 60-69)

- **P5** befindet sich im Bereich des Mittelwerts. Sie hat kein Fach zum zweiten Mal belegt. Er hat regelmäßig am Online-Unterricht teilgenommen. Sie hat ihre Lesekompetenz als B1 bewertet. Sie möchte durch die Teilnahme an dieser Aktionforschung seine sprachlichen Kompetenzen “weiterentwickeln”.
- **P6** befindet sich im Bereich des Mittelwerts. Er hat kein Fach zum zweiten Mal belegt. Er hat regelmäßig am Online-Unterricht teilgenommen. Er hat seine Lesekompetenz als B1 bewertet. Seine sprachlichen Fähigkeiten seien in der Pandemie-Phase zurückgegegangen. Er vertritt die Ansicht, dass er diese durch die Teilnahme an dieser Aktionsforschung seine sprachlichen Kompetenzen “zurückgewinnen” könne.
- **P7** befindet sich im Bereich des Mittelwerts. Sie hat kein Fach zum zweiten Mal belegt. Sie hat teilweise am Online-Unterricht teilgenommen. Sie hat ihre Lese- und Schreibkompetenz als A2 bewertet. Sie ist der Ansicht, dass der Online-Unterricht in der Pandemie-Phase sehr uneffektiv gewesen sei. Durch die Teilnahme möchte sie ihre sprachlichen Fähigkeiten “weiterausbauen”.
- **P8** befindet sich im Bereich des Mittelwerts. Er hat zwei Fächer zum zweiten Mal belegt. Er hat regelmäßig am Online-Unterricht teilgenommen. Vor dem Studium hat er eine Sprachschule besucht. Er gab an, dass er sich “sehr inkompetent” in der deutschen Sprache fühle.

Gruppe 3 (Bereich des Höchstwerts: 70-100)

- **P9** befindet sich im Bereich des Höchswerts. Sie hat kein Fach zum zweiten Mal belegt. Sie hat am Online-Unterricht teilweise teilgenommen. Sie stellt eine Ausnahme unter den Probanden dar, der während der Pandemie-Phase regelmäßig von sozialen Medien, Internet und anderen Applikationen profiert habe. Sie ist der Ansicht, dass sie durch die Teilnahme an der Aktionsforschung ihre sprachlichen Kentnisse weiterentwickeln kann.

- **P10** befindet sich im Bereich des Höchstwerts. Sie hat kein Fach zum zweiten Mal belegt. Er hat am Online-Unterricht teilweise regelmäßig teilgenommen. Sie hat ihre Lese- und Schreibkompetenz am niedrigsten Niveau A1 bewertet. Sie ist einer der Probanden, die teilweise negativ von der Pandemie-Phase beeeinflusst worden sei. Sie möchte ebenfalls seine sprachlichen Fähigkeiten erweitern.
- **P11** befindet sich im Bereich des Höchstwerts. Sie hat kein Fach zum zweiten Mal belegt. Sie hat die Vorbereitungsklasse nicht besucht. Sie ist eine der wenigen Ausnahmen, die von der Pandemie-Phase sowohl generell als auch sprachlich gar nicht beeinflusst worden sei. Sie hat am Online-Unterricht regelmäßig teilgenommen. Sie möchte ihre sprachlichen Fähigkeiten wie die meisten Probanden weiterentwickeln.
- **P12** befindet sich im Bereich des Höchstwerts. Sie hat kein Fach zum zweiten Mal belegt. Sie hat regelmäßig am Online-Unterricht teilgenommen. Sie stellt auch eine Ausnahme unter den Probanden dar, da sie von der Pandemie-Phase sowohl generell als auch sprachlich nicht negativ beeinflusst worden sei. Sie ist der Ansicht, dass sie durch diese Studie viel lernen und ihre Fähigkeiten in der deutschen Sprache weiter ausbauen kann.

3.5. Die erste Unterrichtseinheit

3.5.1. Unterrichtsvorbereitung für die fachintegrierte Spracharbeit

Bei der Planung des Unterrichts wird sich die Forscherin bei der sprachlichen Vorbereitung des Unterrichts durch Absprache mit ihrer Betreuein an die Themeninhalte des Faches Linguistik orientieren. Dafür sind 6 Wochen bis zur Finalprüfung vorgesehen, in denen die Aktionsforschung durchgeführt werden soll. Dabei werden die folgende Themeninhalte im Fach Linguistik behandelt, an die die textlinguistische Arbeit anknüpfen soll:

1. Phonologie/ Phonetik (zwei Wochen)
2. Graphemik (eine Woche)
3. Morphologie (3 Wochen)

In der ersten Unterrichtseinheit wird dementsprechend eine Spracharbeit geplant, die die Probanden auf den fachlichen Inhalt im Bereich "Phonologie / Phonetik" sprachlich vorbereitet. Insgesamt wird der Fokus bei der sprachlichen Arbeit auf der textlinguistischen Ebene auf den Indikatoren "definieren und vergleichen, (kurz) erklären" liegen, mit denen Studierende des DaF-Deutschlehramtsstudiengangs sowohl im Fach Linguistik I/II als auch in anderen fachorientierten Fächern des Öfteren konfrontiert werden. Die Prinzipien sowie die Makro- und Mikroebene der Unterrichtsplanung, die bei der Unterrichtsvorbereitung der Pilotstudie ausführlich dargestellt wurde, gelten für alle Unterrichtseinheiten dieser Aktionsforschung. Daher werden sie in den folgenden Unterrichteinheiten nicht noch einmal wiederholt (vgl. 3.2.1. und 3.2.2). Im Folgenden wird auf die konkrete Unterrichtsplanung übergegangen:

Teilschritt (1) Bedarfanalyse:

Um eine Definition / einen Vergleich im Bereich Phonologie und Phonetik zu schreiben, brauchen die Probanden zunächst einen notwendigen Wortschatz auf der lexikalischen Ebene. Da es in der Pilotstudie sowie im Vortest festgehalten werden konnte, dass die Probanden auf der lexikalischen sowie syntaktischen Ebene ernsthafte Defizite haben und sich insgesamt auf einem niedrigen sprachlichen Niveau befinden, wird entschieden, sehr kleinschrittig, vom Wort zum Satz zum Text vorzugehen (vgl. dazu Kast, 2001). Es werden daher immer wieder Strukturen bzw. Gerüste als Hilfe zur Verfügung gestellt, bis Lernende in der Lage sind, die sprachlichen Strukturen hinsichtlich der fachbezogenen Indikatoren selbstständig zu gebrauchen. Bei der Bedarfanalyse treten insgesamt folgende typische Strukturen im Bereich der Phonologie / Phonetik auf, die trainiert werden sollten:

a) Lexikalische Ebene:

Fachbegriffe: Die Pholonogie / die Phonetik; Die Artikulation / artikulieren, Laute (Phone), Konsonanten, Vokale, Lautlehre

Verben: Verben die bei den Indikatoren "definieren und vergleichen" typischerweise auftreten. Verbtypen werden dafür in zwei Kategorien eingeordnet:

Verb Typ I: Verben, die mit einem Akkusativobjekt verwendet werden. (untersuchen, behandeln, analysieren, beschreiben, ermitteln, vergleichen etc.)

Verb Typ II: Verben, die mit einer Präposition und festem Kasus verwenden werden. (sich befassen mit + Dat.; sich beschäftigen mit + Dat., sich beziehen auf + Akk. etc.)

Es sollten Probanden auch Verben bewusst gemacht werden, die sich in den jeweiligen Aufgaben auf bestimmte sprachliche Handlungen / Indikatoren beziehen: definieren, vergleichen, feststellen, erklären, umkreisen, diskutieren etc.)

Die Verben sollten mit den entsprechenden Präpositionen und unbedingt unter Beachtung der Kasusdifferenzierung geübt werden.

b) Syntaktische Ebene: Sätze mit den entsprechenden Fachbegriffen und Verben zu bilden stellt eine Priorität der Bildungssprache im DaF-Breich dar, die einer erfolgreichen Textproduktion zugrunde liegt. Auf dieses Ziel gerichtet sollten die Übungen mit sprachlichen Hilfestellungen (Gerüsten) angeboten werden, bis Lernende in der Lage sind, die Strukturen selbsständig zu verwenden. Der Übergang zur Textebene sollte den Lernenden bewusst gemacht werden. Zunächst wird nur die Aktiv-Form benutzt.

-Unterschiede zwischen den Satzformen feststellen können: Hauptsatz, Nebensatz, Relativsatz (wo muss das Verb stehen?)

-Konjunktionen beim Indikator "vergleichen" (Inhaltliche Ordnung: Kausalsatz; Nebensätze in einer Konfrontationsbeziehung)

-Konjunktionen bei dem Indikator "erklären" (Kausalsätze)

c) Textlinguistische Ebene: Bewusstmachung grammatischer Elemente auf der Textebene: Neuer Begriff "Referenz". Pronomen wird auf der Textebene zur Pro-Form. (Explizite Wiederaufnahme durch eine Pro-Form)

2.Teilschritt (2) Lernstandstandanalyse: Niedriges Niveau A1-A2 (vgl. Beobachtungen und Ergebnisse der Pilotstudie / die Zwischenprüfung als Vortest)

3.Teilschritt (3) Sprachliche Lernzielformulierung:

Die Handlungsbereiche Phonologie / Phonetik bildungssprachlich definieren und vergleichen

Es können in einer Unterrichsteinheit (100 min.) die folgenden sprachlichen Teillernziele identifiziert werden:

1. Lernende sollten auf der Textebene bestimmter Kohäsionsmittel und ihrer Funktion in den einzelnen Definitionen bewusst werden (zunächst nur Wiederaufnahme durch Pronomen; Pro-Form)
2. Lernende sollen bestimmer Verben hinsichtlich der sprachlichen Handlungen und sprachlichen Erwartungen bezüglich dieser Verben bewusst werden (ermitteln, (kurz) erklären, vergleichen etc.)
3. Lernende sollen Verben in den einzelnen Sätzen auf lexikalischer Ebene vergleichen und die Unterschide sprachlich festhalten können.
4. Lernende sollen Satzformen auf syntaktischer Ebene unterscheiden und die Unterschiede bildungssprachlich ausdrücken. (Hauptsatz / Nebensatz: In welchem Fall muss das Verb am Ende stehen?)
5. Lernende werden trainiert, um fachliche Begriffe Phonologie / Phonetik zu vergleichen.

Teilschritt (4) Konkrete Unterrichtsplanung (Anhang 5)

Phase 1: Einführung: Durch ein Mindmap an der Tafel wird versucht, das Vorwissen zur Phonetik / Phonologie zu aktivieren. Des Weiteren sollen neue Fachbegriffe wie Laute, Konsonanten, Lautlehre etc. eingeführt werden, die den Probanden nicht bekannt sind. Gegebenenfalls werden Fachbegriffe ins Türkische übersetzt und zum Teil auch in sprachlich vereinfachter Weise auf Deutsch erklärt.

Phase 2: Präsentation: Für diese Phase wird das Arbeitsblatt D2/A1 vorbereitet, die unterschiedliche Aufgabentypen zum Indikator " definieren und vergleichen" enthält (Anhang 6)

Phase 3: Semantisierung: Die Ü1 enthält viele Übungstypen, die zur sprachlichen Bewusstheit und zum sprachlichen Bewusstsein der eingeübten Strukturen beitragen können.

Phase 4: Übungsphase: Alle Übungstypen werden im Arbeitsblatt D2/A1 und D2/A2 vertreten. Reproduktives Üben; Teilreproduktives Üben, bei denen Lernende zunächst anhand Hilfestellungen, die Indikatoren "definieren und vergleichen" verwenden können.

Phase 5: Anwendungsphase / Transferphase: Lernende sollen ohne Hilfestellung die geübten Indikatoren anwenden und transferieren (s. Anhang 6, 7).

3.5.1.1. Durchführung der ersten Unterrichtseinheit

Die erste Unterrichtseinheit wurde am 23.11.2021 durchgeführt. Insgesamt haben am Unterricht 8 Probanden teilgenommen. 4 Probanden teilten vor dem Unterricht der Forscherin mit, dass sie aus persönlichen Gründen diese Woche nicht teilnehmen können.[87] Die Beobachtungen bezüglich der ersten Unterrichtseinheit werden in den einzelnen Phasen unter Beachtung der Makro- und Mikroebene des Scaffoldings aufgeführt:

Phase 1: Am Anfang der Einführungsphase schien es zunächst wichtig, alle Ziele der ersten Unterrichtseinheit den Probanden transparent zu machen. Bevor mit dem Unterricht angefangen wurde, wurden die Probanden daher kurz darüber informiert, wie und mit welchem Ziel die Unterrichtseinheit durchgeführt wird. In der Einführungsphase wurde zum größten Teil gemäß der Unterrichtsplanung auf der Makro-Ebene vorgegangen. Dabei fiel es auf, dass die Probanden den Begriff Phonologie zwar kennen, aber nicht in der Lage sind, die Begriffe, die zu diesem Bereich gehören könnten, zu benennen. Sie wussten über die grundlegenden Fachbegriffe "Lokale, Konsonanten, Lautlehre" etc. auch nicht Bescheid. Daher war es für die Probanden in der ersten Phase hilfreich, die grundlegenden Fachbegriffe an der Tafel zu sammeln und diese mit ihnen gemeinsam zu besprechen, bevor mit den entsprechenden sprachlichen Indikatoren gehandelt wird. Alle Probanden machten erfreulicherweise aktiv mit. Es entstand eine positive Atmosphäre auf, was die nächsten Phasen auch positiv beeinflusste.

Phase 2: In der Präsentationsphase wurde den Probanden das Arbeitsblatt 1 vorgelegt, die unterschiedliche reproduktive und teilreproduktive Aufgabentypen enthält (Anhang 7). Sie wurden dabei explizit darauf hingewiesen, immer die Aufgaben zuerst zu lesen, bevor sie mit dem Lesen der Texte anfangen. Sie wurden gebeten, ein Ritual zu den Aufgaben im Unterricht zu entwickeln. Es wurde ihnen

[87] Da im Verlauf der Aktion, mehrere Probanden aus unterschiedlichen Gründen zurückgetreten sind, mussten die Probanden, die aktiv an der Aktion teilgenommen hatten (P1-P7) nach ihren Eigenschaften neu eingeordnet werden. Bei den Einzelfallanalysen wurden diese Probanden (P1-P7) im Teil 3.6. ausführlich beschrieben.

klar gemacht, dass sie die Aufgaben und die mit diesen Aufgaben verbundenen sprachlichen Handlungen genau verstehen sollten, damit sie die Aufgaben lösen können. Dafür wurden bei der Vorbereitung der Aufgaben die Verben jedes Mal unterstrichen, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf diese Verben zu lenken. Während den einzelnen Aufgabentypen wurde in diesem Kontext festgestellt, dass die Probanden die Bedeutung einiger Verben wie "umkreisen, ermitteln" bei den Übungstypen nicht genau wussten. Diese wurden zum Teil auf Deutsch mit Beispielen erläutert.

Phase 3 und 4: Mit den sprachlichen Handlungen "überlegen, vergleichen, feststellen", wurde in der Semantisierungsphase bezweckt, dass die Probanden gewisse Merkmale, Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Besonderheiten auf lexikalischer, syntaktischer und textlinguistischer Ebene zunächst selbst entdecken und diese lernen, sprachlich zum Ausdruck zu bringen (vgl. Anhang 7: 1a) 2b) 2c) 3b)) . Daher wird die Semantisierungsphase im Grunde in dieser Unterrichtseinheit sowie in den nachfolgenden Unterrichtseinheiten als einen Bestandteil der Übungsphase, nicht isoliert betrachtet. Auf der Makro-Ebene werden Probanden sowohl in der Semantisierung- als auch Übungsphase durch unterschiedliche Arbeits- und Sozialformen auch die Möglichkeit gegeben, möglichst in Interaktion zu agieren und ihre Gedanken mit ihrem Partner und anderen Gruppen zu diskutieren. Als LK unterstützte ich in jeder Phase der Übungstypen alle Gruppen, indem ich der Reihe nach alle Gruppen durchgegangen bin. Öfters versuchte ich auch den Probanden persönlich einige sprachliche Tipps und Hinweise zu geben und sie zum Nachdenken zu bringen. Wenn ich einen auffallenden sprachlichen Fehler bemerkte oder einen Aspekt sah, auf den ich unbedingt eingehen muss, ging ich an die Tafel und thematisierte diese mit den Probanden sorgfältig. Beispielweise wurde u.a. bei den subordinierenden Konjunktionen festgestellt, wie etwa "während und weil", dass die Verben bei den meisten Gruppen immer wieder an falscher Stelle verwendet wurden. Auf diese Konjunktionen musste an der Tafel eingegangen werden. Darüber hinaus stellte ich nach der Lösung der Aufgaben gezielt Fragen, die die Probanden zum Nachdenken anregen und gleichzeitig auch als eine Vorbereitung auf die zukommende textlinguistische Arbeit fungieren sollten. Eine repräsentative Funktion

hat in diesem Kontext auf der Mikro-Ebene beispielsweise der folgende Dialog im Unterricht:

LK: "*Was würde ihrer Meinung nach passieren, wenn wir im Satz 1 und im Satz 3 nicht das Pronomen "sie", sondern wieder dasselbe Substantiv "die Phonologie /Phonetik" verwenden?* " (zunächst auf Deutsch, dann auf Türkisch)
Proband 10 : *"Es ist nicht richtig.* " (auf Deutsch)
Proband 11: *"Es ist Wiederholung."* (auf Deutsch)
LK: "*Wäre es denn grammatisch falsch? Würden sie die Definition in diesem Fall nicht verstehen?"* (auf Deutsch)
Proband 12 : "*Doch, aber es ist langweilig.*" (auf Türkisch).
LK: "*Immer wieder dasselbe Wort auf der Textebene zu verwenden, ist also langweilig. Daher verwenden wir Pronomen, in diesem Fall eine Pro-Form.* (LK geht an die Tafel und schreibt den Fachbegriff Pro-Form an die Tafel). *Können wir denn auch andere Fachbegriffe für die beiden Substantive verwenden?* (Sprachpause) *Denken sie an die Definiton von der "Linguistik" in der Pilotstudie*."
Proband 10: "Eeeee, *da war ein Begriff, Teil oder so...* " (auf Türkisch)
LK: "*Ja, genau, ein Teilbereich also..."* (schreibt an die Tafel)

Phase 5: In der Anwendungsphase konnte beobachtet werden, dass die Hilfestellungen von sprachlichen Strukturen, wie etwa in Aufgabe 1b) 2b) durchaus hilfreich und notwendig für die Probanden war. Vor allem die Übungstypen zur Differenzierung und Klassifizierung der Verben brachte mit sich, dass die Mehrheit der Probanden zwischen Verb Typ I und II genau unterscheiden kann und bei dem Indikator "vergleichen" dementsprechend zum größten Teil das richtige Verb mit der richtigen Kasusdifferenzierung auf die Textebene bewusst übertragen konnte. Nur einige Ausnahmen, genauer gesagt 3 Probanden hatten Schwierigkeiten bei allen Phasen und brauchten weitere Hilfestellungen von der LK, um im Unterricht mitzukommen. Soweit die Zeit reichte, versuchte die LK jeden dieser Probanden sprachlich mehr zu unterstützen.

Am Ende des Unterrichts wurden die Probanden aufgefordert, alle Unterlagen zuzuschlagen und selbstständig, und zwar diesmal ohne Hilfestellung die Fachhbereiche "Phonologie u. Phonetik" auf unterschiedliche Weise zu vergleichen. Insgesamt waren 3 Probanden in der Lage, diese Aufgabe mündlich ohne

Schwierigkeiten zu erfüllen. 1 Proband brauchte von der Lehrkraft eine kleine Unterstützung. 1 weiterer Proband hatte Hemmungen und bestand darauf, in der nächsten Unterrichtseinheit zu Wort kommen zu dürfen. Die drei erfolgreichen Definitionen von 3 Probanden wurden an der Tafel repräsentativ festgehalten. Es wurden nach dem Unterricht die folgenden drei Hausaufgaben aufgegeben, die sowohl zur Vorbereitung auf die nächste textlinguistische Arbeit (Substitution) als auch zur Verfestigung der trainierten Indikatoren dienen soll:

- D2/Arbeitsblatt 2: Dieses Dokument wurde eigentlich für den Unterricht vorbereitet. Da jedoch die Zeit nicht ausreichte, wurde es als Hausaufgabe aufgegeben. Es enthält Übungen, bei dem die Probanden den Indikator "vergleichen" auf die Ebene der artikulatorischen Phonetik transferieren sollen (Anhang 8).
- Vorbereitung einer Begriffsliste und Verbliste, in die regelmäßig nach jeder Unterrichtseinheit in den folgenden sechs Wochen von den Probanden eingetragen werden soll (Anhang 27, 31)
- Probanden sollen notieren, welche weiteren sprachlichen Ausdrücke man auf der Textebene für die Phonologie und Phonetik benutzen können? Als Hilfsmittel können sie von Fachtexten oder Wörterbüchern profitieren (Einführung von Substitution).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der ersten Unterrichtseinheit resümierend aufgeführt.

3.5.1.2. Die Ergebnisse der ersten Unterrichteinheit:

1. Die Übungen des geplanten Scaffolding konnte in dieser Unterrichtseinheit nicht vollständig durchgeführt werden, da die Zeit dafür nicht ausreichte. Es konnte nur ein Arbeitsblatt (Anhang 7) erarbeitet werden. Als eine Konsequenz sollte demnach in den nächsten Unterrichteinheiten die Zeit besser eingeplant werden. Es könnte auch in Erwägung gezogen werden, die Übungen in den nächsten Unterrichtseinheiten etwas kürzer zu halten. Dies müsste jedoch aufgrund der sprachlichen Bedürfnisse der Lernenden und den entsprechenden

Gerüsten bzw. strukturellen Hilfestellungen, die zur Verfügung gestellt werden müssen, genau durchdacht werden. Aber es könnte gegebenenfalls auch überlegt werden, etwas weniger Material vorzubereiten, wenn es hinsichtlich der Lernziele der jeweiligen Unterrichtseinheit realisierbar ist.

2. Einer der Aspekte, was als erfreulich bewertet werden kann, ist, dass alle sprachlichen Ziele der Makro-Ebene in dieser Unterrichteinheit realisiert werden konnten. Es wurden möglichst viele Übungen (mit Gerüsten) in den einzelnen Phasen erarbeitet, die schrittweise zur Aufgabe, und zwar zur Produktion der fachbozogenen Indikatoren "definieren und vergleichen" führten.
3. Auf der Mikro-Ebene wurden den Probanden durch unterschiedliche Sozial- und Arbeitsformen die Gelegenheit gegeben, interaktiv zu werden. Erfreulicherweise machte die Mehrheit der Probanden auch aktiv mit. Es konnte jedoch auch beobachtet werden, dass vor allem diejenigen, die sich akademisch im Bereich des Niedrigswerts befinden, sich bei mündlichen Äußerungen / Diskussionen im Plenum etwas zurückhaltender verhalten als diejenigen im Bereich des Höchstwerts. Als LK versuchte ich diese Probanden nicht zu mündlichen Äußerungen zu zwingen, aber ich gab ihnen mehr Zeit auf meine Fragen zu reagieren und ausreichend Zeit für das Unterrichtsgespräch zu schaffen. Bei der Fehlerkorrektur schriftlicher Lernertexte in der Übungsphase erschien es der Forscherin bereits in der ersten Unterrichtseinheit vorteilhafter, zum größten Teil explizit vorzugehen. Die sprachlichen Fehler, die eklatant zum Vorschein treten, mussten im Plenum besprochen werden und immer wieder bestimmte Hinweise auf grammatischer Ebene gegeben werden. Bei mündlichen Äußerungen wurden die Fehler, beispielsweise Aussprachefehler oder grammatische Fehler, implizit korrigiert, indem die LK ohne die Probanden abzubrechen oder zu irritieren, die Wörter auf eine korrekte Weise wiederholte. Die Probanden bemerkten in diesem Fall rasch ihre Fehler und korrigierten ihre Aussagen.

3.5.2. Die zweite Unterrichtseinheit

3.5.2.1. Die Unterrichtplanung für die fachintegrierte Spracharbeit

In der zweiten Unterrichtseinheit wird von der Forscherin eine fachintegrierte Spracharbeit vorbereitet, welche die Probanden sprachlich auf den fachlichen Inhalt im Bereich "Phonologie / Phonetik" sprachlich vorbereitet. In diesem Kontext ist zu erwähnen, dass die Forscherin und die Betreuerin während dieser Aktionsforschung ein Ritual entwickelt haben: Jeden Mittwoch treffen sich die Forscherin und die Betreuerin, um über den Verlauf, die Ergebnisse und andere Faktoren bezüglich der Aktionsforschung ausführlich zu diskutieren. Die Betreuerin informiert die Forscherin über die sprachlichen Anforderungen im Fach Linguistik in Bezug auf die jeweiligen fachlichen Themeninhalte, die von ihr selbst durchgeführt wird, und sie entscheiden dann gemeinsam, welche Indikatoren mit den Probanden in der jeweiligen Woche in der fachintegrierten Spracharbeit durchgenommen werden soll. Erst dann wird von der Forscherin die Unterrichtmaterialien vorbereitet, die vor der Implementierung von der Betreuerin kontrolliert werden.

Durch Absprache mit der Betreuerin wird für die zweite Unterrichteinheit entschieden, dass der Fokus der sprachlichen Arbeit auf der textlinguistischen Ebene auf den Indikatoren "Fachbereiche schriftlich vergleichen können / Gemeinsamkeiten zwischen Fachbereichen deutlich machen, Regelbildung für Minimalpaare" liegt, mit denen die Probanden in dem nachfolgenden Unterricht im Fach Linguistik konfrontiert werden. Im Folgenden wird auf die konkrete Unterrichtsplanung übergegangen.

Teilschritt 1: Bedarfanalyse

a) Lexikalische Ebene:

Fachbegriffe: Bewusstmachung von Substitutionen auf der Textebene: Anstatt Phonologie und Phonetik: der phonologische Bereich / phonetische Bereich, Grammatik: grammatische Ebene, synonyme Wörter wie Sprachwissenschaft anstatt Linguistik etc.

Verben: Verbtyp 2: sich handeln um + Akk. (bei Regelbildung), verweisen auf + Akk.

Verbtyp 3: in Beziehung setzen

b) Syntaktische Ebene:

Konjunktionen bei dem Indikator “Gemeinsamkeiten deutlich machen”: sowohl als auch

andere Verwendungsmöglichkeiten: wie, beide

Probanden sollen Nebensätze und Hauptsätze in einer Konfrontationsbeziehung bewusst gemacht werden.

Mögliche Nebensätze bei Regelbildungen: Es handelt sich um ein Minimalpaar, wenn (...)

c) Textlinguistische Ebene: Bewusstmachung grammatischer Ebene. Neuer Begriff: Subtitution. Wiederaufnahme von Textelementen mit identischer oder ähnlicher Bedeutung soll kleinschrittig bewusst gemacht werden.

Teilschritt (2): Lernstandanalyse: Es handelt sich um die gleichen Probanden. Daher wird jede Woche sprachlich auf das vorhandene Wissen und die in der letzten Unterrichtseinheit trainierten Strukturen systematisch und kleinschrittig aufgebaut.

Teilschritt (3): Sprachliche Lernzielformulierung: Es können die folgenden Teillernziele (50+50) identifiziert werden:

1. Lernende sollen auf der Textebene der Kohäsionmittel “Subtitutionen” und ihrer Funktion in einem Textauschnitt zur Phonologie bewusst gemacht werden.
2. Lernende sollen auf der Textebene die Referenz der jeweiligen Substantive bestimmen und dies sprachlich zum Ausdruck bringen.
3. Lernende sollen eine Regel formulieren, wenn es sich um eine Substitution handelt.
4. Lernende sollen die Gemeinsamkeiten zwischen Grammatik und die Phonologie durch die vorgebenen sprachlichen Strukturen sprachlich festhalten können.
5. Lernende sollen die Wörter phonologisch unterscheiden können und dies versprachlichen.

6. Lernende sollen eine kurze fachsprachliche Regel für Minimalpaare bilden können. (Regelbildung)

Teilschritt 4: Konkrete Unterrichtsplanung (s. Anhang 8)

Phase 1: Einführung: In der Einführungsphase soll die Hausaufgabe der letzen Unterrichtseinheit kontrolliert werden. Das Arbeitsblatt D2/2 soll mit den Probanden gemeinsam besprochen werden (s. Anhang 7).

Phase 2: Präsentation: Für diese Phase wird das Arbaitsblatt D3/A1 und D3/A2 vorbereitet, die verschiedene Aufgabentypen zum Indikator "Gemeinsamkeiten versprachlichen und Regel formulieren" enthält (s. Anhang 9 und Anhang 10).

Phase 3: Semantisierung: Die textlinguistische Vertiefung in Ü1:1. Im Arbeitsblatt D3/A1 dient zur sprachlichen Bewusstheit und zum sprachlichen Bewusstsein auf der Textebene. (s. Anhang 9).

Phase 4: Übungsphase: Reproduktives Üben, Teilreproduktives Üben im D3/A1 und D3/A2, die sich auf den Indikator in der Phase 2 beziehen. Es werden immer wieder Hilfestellungen (Gerüste) angeboten, damit die Probanden schrittweise von den Übungen zur Aufgabe, in diesem Fall zu dem Indikator führen. (s. Anhang 9 und 10).

3.5.2.2. Durchführung der zweiten Unterrichtseinheit

Die zweite Unterrichtseinheit wurde am 30.11.2021 durchgeführt. Insgesamt haben am Unterricht 8 Probanden teilgenommen. Diese 8 Probanden sind diejenigen Probanden, die im weiteren Verlauf dieser Aktionsforschung zum größten Teil aktiv teilgenommen haben. Die 4 Probanden, die an der ersten Unterrichtseinheit nicht teilgenommen haben, sind in dieser Unterrischteinheit auch nicht erschiedenen und teilten der Forscherin mit, dass sie aus persönlichen Gründen am weiteren Verlauf der Praxis nicht teinehmen können.

Phase 1: In der Einführungsphase wurden zunächst die Hausaufgaben kontrolliert. Die Hausaufgaben wurden von allen Probanden gemacht. Die LK hat zunächst alle Hausaufgaben von 8 Probanden einzeln kontrolliert und danach im Plenum gemeinsam bearbeitet. Es konnte festgestellt werden, dass die Mehrheit der Probanden ohne Schwierigkeiten einen korrekten Satz mit "es handelt sich um +

Akk" im Zusammenhang der Wortpaare und Laute bilden können. Es wurde der textstruktierende Mittel "Ich habe Folgendes festgestellt", die in der Hausaufgabe vorgekommen ist, von der LK an die Tafel geschrieben. Den Probanden wurde bewusst gemacht, dass sie diese Struktur vor allem bei den Fragen und Anweisungen "Was haben Sie festgestellt etc.",wie es in der Hausaufgabe vorgekommen ist, durchaus als eine Einführung in die Aussage verwenden können. Es wurde ihnen erklärt, dass sie anhand dieser Struktur sowohl ihre schriftliche Aussage als auch ihre mündliche Aussage auf der textlingusitischen Ebene kohärenter gestalten können. Jeder Proband wurde dann aufgefordert, einen Satz mit diesem textstrukturierenden Mittel und einen Vergleichsatz mit "während" zu bilden, bevor es mit der zweiten Phase angefangen wurde. Vor der Präsentatitonsphase wurde den Probanden zunächst die Lernziele dieser Unterrichtseinheit transparent gemacht.

Phase 2: In der Präsentatitionsphase wurde D3/1 den Probanden vorgelegt, die überwiegend rezeptive und reproduktive Aufgabentypen enthält. Sowohl der Textauschnitt als auch die Aufgaben wurden mit den Probanden gemeinsam durchgegangen. Es wurde klar gemacht, dass die Probanden die Aufgaben und mit den Aufgaben verbundenen sprachlichen Handlungen genau verstehen. Die Verben "verweisen auf", "etwas formulieren" etc. wurde mit den Probanden nochmals den Probanden erklärt.

Phase 3-4: In der Semantisierungsphase sowie Übungsphase wurde mit dem Arbeitsblatt D3/1 gearbeitet, welche auf eine textlinguistische Vertiefung der Wiederaufnahmen und Bewusstmachung der Probanden auf die Kohäsionsmittel abzielte (s. Anhang 9). Den Probanden wurde dabei ein Textauschnitt zur Phonologie vorgelegt, bei dem sie in Einzelarbeit die Pro-Formen und Substitutionen ermitteln und abschließend in Partnerarbeit sich gegenseitig kontrollieren sollten. Bei der Verteilung der Partnerarbeit hat die LK darauf geachtet, dass vor allem die Probanden in einem niedrigeren sprachlichen Niveau mit denjenigen Probanden in einem höheren sprachlichen Niveau in der Partnerarbeit zusammenkommen. Damit wurde das Ziel verfolgt, dass die Probanden in einem niedrigeren sprachlichen Niveau auch sprachliche Unterstützung von ihrem Partner bekommen. Die LK unterstützte sowohl bei der Einzelarbeit als auch bei der Partnerarbeit alle Probanden. LK stellte von den Aussagen und Reaktionen einiger Probanden in dieser

Phase deutlich fest, dass sie bei der Analyse der Wiederaufnahmen immer wieder etwas Neues entdecken, worauf sie vorher nie geachtet hätten. In diesem Kontext versuchte die LK die Aufmerksamkeit der Probanden auch auf andere eklatante Faktoren auf der Textebene, wie beispielsweise auf den Adverb bzw. die Junktion "außerdem" im Satz 7 zu lenken. (s. Anhang 9; Ü1). Da jedoch die Probanden mit diesen textlinguistischen "Phänomenen" in der deutschen Sprache mittels dieser textlinguistisch-orientierten Spracharbeit zum ersten Mal konfrontiert werden, achtete die LK besonders darauf, dass die Probanden nicht allzu überfordert werden. Daher wurde mit Kohäsionsmitteln kleinschrittig vorgegangen. Das Unterrichtsgespräch wurde teilweise in einem niedrigen sprachlichen Niveau auf Deutsch, aber überwiegend auf Türkisch geführt. Es wurde immer wieder versucht, die Probanden in gewisse Denkprozesse miteinzubeziehen. Auf der Mikro-Ebene hat in diesem Kontext der folgende Dialog zwischen der LK und den Probanden eine repräsentative Funktion im Unterricht:

LK: "*Schauen Sie sich bitte den Satz (7) an. Sie sehen, dass der Satz mit dem Wort "außerdem" anfängt. Könnte ein Text ihrer Meinung nach mit diesem Satz anfangen?"(zunächst auf Deutsch, dann Türkisch)*

Proband 1: "*Es muss etwas davor stehen, denn man gibt damit eine andere Information."* (auf Türkisch)

LK: "*Also eine neue Information, was nicht im Text steht?"* (auf Türkisch)

P2: "*Genau, man will etwas Anderes sagen, was im Text davor nicht gekommen ist*." (auf Türkisch)

LK: "*Hat es damit keinen Verweischarakter wie die Pro-Formen und Substitution?"* (auf Türkisch)

P4: "*Hmm, es ist kein Substantiv. Anders irgendwie" (auf Türkisch).*

LK: "*Ja, es ist ein Adverb. Es verweist also auf eine Information, was davor nicht mitgeteilt wurde. Kennen Sie andere Adverbien, die man anstatt "außerdem" im Text verwenden können?". (auf Türkisch und Deutsch)*

Phase 5: In der Anwendungs- bzw. Transferphase konnte festgestellt werden, dass die Probanden zwar durchaus sprachlich etwas überfördert waren, aber dennoch durch die sprachliche Unterstützung und die vorgegebenen sprachlichen Strukturen zum größten Teil die sprachlichen Formulierungen bewältigen können. Es konnte

überdies auch beobachtet werden, dass die Partnerarbeit und Gruppenarbeit sowohl die Übungsphase als auch die Transferphase positiv beeinflusste. Die Probanden machten aktiv mit, diskutierten immer wieder miteinander und verbesserten sich gegenseitig. In Bezug auf die Übungstypen in dieser Phase sollte insgesamt betont werden, dass die Übungen sowohl bei D3/A1 als auch D2/A2 zum größten Teil reproduktiv waren. Bei der Übung zur Regelbildung bei D3/A1; Ü4 war es für einige Probanden zunächst schwer "es handelt sich um ein Minimalpaar, wenn..." zu formulieren. LK versuchte diese Probanden zu unterstützen. An der Tafel versuchte die LK zu erklären, dass die Probanden die Struktur "es handelt sich um.., wenn..." auch auf andere Regelbildungen im Fach Linguistik übertragen können. Am Ende des Unterrichts wurde ein Ritual entwickelt, dass jeder Proband einen Indikator selbstständig formuliert. Insgesamt waren 4 Probanden in der Lage, selbstständig eine Regel für Minimalpaare zu bilden, wobei der Rest der Probanden eine kleine sprachliche Unterstützung brauchte. Nach dem Unterricht wurden die folgenden Hausaufgaben aufgegeben:

- Die letzte Aufgabe der D3/A, Ü5 wurde als Hausaufgabe aufgegeben. Es enthält einen Lückentext, den die Probanden anhand vorgegebener Wortliste ausfüllen sollen. Diese Übung dient zur Befestigung des neu gelernten Fachvokabulars (Minimalpaare, distinktiv, Opposition, Position, gegenüberstellen etc.)
- Die Probanden sollten weiterhin an ihrer selbst erstellten Begriffs- und Verbliste arbeiten, die in der nächsten Woche von der LK kontrolliert werden soll.

Darüber hinaus wurde den Probanden nach dem Unterricht eine Selbstevaluationsform (s. Anhang 11) ausgeteilt.

3.5.2.3. Die Ergebnisse der zweiten Unterrichtseinheit

1. Die Übungen des Scaffoldings konnte wie geplant durchgeführt werden. Die LK konnte die Lernziele mit den entsprechenden Materialien und mit der zur Verfügung stehenden Zeit im Gegensatz zu der ersten Unterrichtseinheit besser einplanen.

2. Es konnten alle sprachlichen Ziele der Makro-Ebene in der Unterrichtseinheit realisiert werden. Es wurden möglichst viele Übungen mit Gerüsten angeboten, bis Lernende in der Lage sind, den fachbezogenen Indikator "Fachbegriffe vergleichen (Gemeinsamkeit und Unterschiede), Regel bilden für Minimalpaare" selbstständig ausführen können.
3. Auf der Mikro-Ebene wurden den Probanden durch unterschiedliche Sozial- und Arbeitsformen die Möglichkeit gegeben interaktiv zu werden. Im Gegensatz zu der letzten Unterrichtseinheit haben diesmal in der Partnerarbeit die sprachstärkeren Probanden mit den etwas sprachschwächeren zusammen gearbeitet. Es konnte beonachtet werden, dass die Sprachschwächeren im Gegensatz zu der letzten Unterrichtseinheit in der Partnerarbeit sowie in den Diskussionen im Plenum etwas aktiver und motivierter mitmachten.

3.5.3. Die dritte Unterrichtseinheit

3.5.3.1. Die Unterrichtsplanung für die fachintegrierte Spracharbeit

Durch Absprache mit der Betreuerin wird für die dritte Unterrichtseinheit entschieden, anders vorzugehen als in der ersten und zweiten Unterrichtseinheit. Bei dieser Unterrichtseinheit werden die Probanden diesmal nicht sprachlich auf den Inhalt im Fach Linguistik, sondern lediglich auf eine Hausaufgabe vorbereitet, die im Fach Linguistik am 1.12. 2021 aufgegeben wurde. Bei der Hausaufgabe geht es darum, das Schaubild aus dem Fachbuch "Einführung in die Linguistik" von Spillmann (2000) in einem Textformat wiederzugeben (Spillmann, 2000: 75). Damit werden die Probanden in dieser Unterrichtseinheit mit den entsprechen Gerüsten, die als Hilfe zur Verfügung gestellt werden, auf den Indikator "ein Schaubild in einem Textformat wiedergeben" schrittweise vorbereitet. Darüber hinaus werden die Probanden vor der dritten Unterrichtseinheit von der LK gebeten, die Hausaufgaben, die sie für das Fach Linguistik vorbereitet haben, der LK per-email zu schicken, damit sie eine Bedarfanalyse durchführen und die entsprechende sprachliche Vorbereitung treffen kann. Nach der Kontrolle konnnte die entsprechende Makro-Scaffolfing geplant werden:

1. **Teilschritt (1) Bedarfanalyse:**

Bei der Bedarfanalyse treten bei diesem Indikator insgesamt die folgenden typischen Strukturen in den Vordergrund, die trainiert werden sollen:

a) **Lexikalische Ebene**:

- Fachbegriffe: ein Modell, Sprachstruktur, Schriftssystem, Lautsystem, emische, etische Ebene, Vorgang/ Vorgänge, akustische Medien, optische Medien
- Verben: Verben, die bei dem Indikator typischerweise auftauchen:

Verbtyp I: thematisieren (mit Akk.), zeigen (Akk.), unterscheiden (etw.)
Verbtyp II: es handelt sich um..., sich beziehen auf (Akk.), entnehmen aus (Dat.)

b) **Syntaktische Ebene:** Probanden sollen alle Satzstrukturen schrittweise üben, bevor sie ihren Text schrittweise gliedern. Daher fungiert das Arbeitsblatt D4-A2 (vgl. Anhang 13) als eine Vorbereitung auf die Aufgabe hinsichtlich der Textproduktion im Arbeitsblatt D4-A2 (vgl. Anhang 14):

- Relativsatzmöglichen
- Konjunktionalverknüpfungen mit –dass
- Bei der Beschreibung bzw. Unterscheidung von unterschiedlichen Ebenen: Zum Einen...zum Anderen....
- Unterschiede festhalten: während
- Gemeinsamkeiten festhalten: Beide, sowohl... als auch...
- Textstrukturierende Mittel: -Man kann aus dem Schaubild insgesamt entnehmen, dass...
  -Man kann aus dem Schaubild die Erkenntnis ableiten, dass...

c) Textlinguistische Ebene: Bewusstmachung des engen Zusammenhangs zwischen der Gliederung und Textproduktion. Mit den Probanden wird schrittweise trainiert, wie sie ihren Text gliedern sollen und was sie in der Einleitung, im Hauptteil und Schlussteil schreiben sollen. (vgl. Anhang 14). Darüber hinaus wird den Probanden auf textlinguistischer Ebene einige Tipps gegeben, wie sie ihren Text kohärenter gestalten können.

2. Teilschrittt (2): Lernstandanalyse: Da es sich um diegleichen Probanden handelt, wird bei der Lernstandanalyse immer wieder das vorhandene Wissen und

die in den letzten Unterrichtseinheiten trainierten Strukturen berücksichtigt und darauf schrittweise aufgebaut. Anders als in den letzten Unterrichtseinheiten konnte die LK auch durch die Hausaufgabe der Probanden im Fach Linguistik diesmal auch feststellen, welche sprachlichen Strukturen zielorientiert mehr trainiert werden sollten. Darüber hinaus konnte von der LK auch beobachtet werden, dass einige Probanden nicht in der Lage waren, einen Text zu produzieren. In diesem Fall hat die LK die Konsequenz daraus gezogen, einigen Probanden mehr sprachliche Unterstützung anzubieten.

3. Teilschritt (3): **Sprachliche Lernzielformulierung**: Es können die folgenden Teilschritte (50+50 Min.) identifiziert werden:

1. Lernende sollen fachsprachlich formulieren können, worum es sich in dem Schaubild thematisch handelt. (Einleitung)

2. Lernende sollen Aspekte/ Fachbegriffe erwähnen, die in dem Schaubild erwähnt werden. (Hauptteil)

3. Lernende sollen Fachbegriffe in dem Schaubild in Beziehung setzen und ihre Beziehung zueinander kurz und präzise erklären.

4. Lernende sollen fachsprachlich formulieren können, was man aus dem Schaubild insgesamt entnehmen kann.

5. Lernende sollen ein Schaubild in einem Textformat wiedergeben können.

Teilschritt (4): Konkrete Unterrichtsplanung (s. Anhang 12)

Phase 1: Einführung: Diese Phase wendet sich zu der Hausaufgabenkontrolle und zu der Explizierung der sprachlichen Lernzielen. Eventuell sollen einige Fachbegriffe, die den Probanden nicht bekannt sind, erklärt werden.

Phase 2: Präsentation: Für diese Phase wird das Arbeitsblatt D4-A1-A2 vorbereitet, die verschiedene Übungstypen zum Indikator "ein Schaubild" in einem Textformat wiedergeben impliziert (s. Anhang 13 und 14).

Phase 3: Semantisierung: Auf der textlinguistischen Ebene durchgeführte Gliederung sowie Tipps zur kohärenter Gestaltung von Texten soll zur sprachlichen sowie fachsprachlichen Bewusstheit beitragen

Phase 4: Übungsphase: Reproduktives Üben, Teilreproduktives Üben auf den Indikator in der Phase 2 beziehen. Am Ende der Übungsphase sollen die Probanden in der Lage sein, die vortrainierten Strukturen auf einen Fachtext zu transferieren.

3.5.3.2. Durchführung der dritten Unterrichtseinheit

Die dritte Unterrichtseinheit wurde am 7.12.2021 durchgeführt. Es haben 8 Probanden am Unterricht teilgenommen.

Phase 1: In der Einführungsphase wurden zunächst die Hausaufgaben der letzten Unterrichtseinheit kurz diskutiert. Viele Probanden teilten in diesem Kontext mit, dass das Schaubild zu schwer für sie war und nicht wussten, was sie genau schreiben sollten. Einige Probanden teilten auch mit, dass ihre lexikalischen Kentnisse nicht ausreichen, einen Text zu schreiben. Außerdem wüssten sie auch nicht, wie man einen solchen Text gliedern soll. Die Mehrheit der Probanden freute sich, als die LK mitteilte, dass sie in dieser Unterrichtseinheit schrittweise lernen werden, wie man ein Schaubild wiedergibt.

Phase 2: In der Präsentationsphase wurde das Arbeitsblatt D4-A1 vorgelegt (s. Anhang 13). Bevor mit den Aufgaben angefangen wurde, wurden einige Fachbegriffe in dem Schaubild wie etwa die emische und ethische Ebene, akustische und optische Ebene an der Tafel konkretisiert, deren Bedeutung den Probanden nicht klar waren. In den einzelnen Übungen konnte festgestellt werden, dass die Probanden vor allem mit den sprachlichen Strukturen, die in den letzten Unterrichteinheiten trainiert wurden, bewusster umgehen konnten. Es musste jedoch kurz auf die Verwendung von Passivformen und Relativsätze an der Tafel kurz eingegangen werden. Als eine Teilhausaufgabe wurden die Probanden gebeten, nach dieser Unterrichtseinheit ihr Vorwissen bezüglich der Passivbildung zu erfrischen. Da es sich bei den meisten Übungstypen um reproduktive Aufgaben handelte und auf die vortrainierten Strukturen aufbaute, konnte beobachtet werden, dass die meisten Probanden bis auf einige Ausnahmen in der Lage waren, mit den sprachlichen Strukturen umzugehen. Diejenigen Probanden, die Schwierigkeiten haben, wurden von der LK mehr unterstützt.

Phase 3-4: Semantisierungs- und Übungsphase: Die Übungen Ü2 1 und 2 im Arbeitsblatt D4-A2 dienten zur Semantisierung (s. Anhang 14). In dieser Phase wurden die Probanden zunächst durch einen Hinweis über die Gliederung eines Textes informiert. Sie haben durch die Tab. 1 im Arbeitsblatt D4-A2 erfahren können, was sie in den einzelnen Teilen eines Textes schreiben sollen. Dann haben sie die sprachlichen Strukturen, die sie beim D4-A1 bereits geübt hatten, in die

entsprechenden Teile (Einleitung, Hauptteil, Schluss) eingetragen. In diesem Sinne handelte es sich zwar nur um reproduktive Aufgaben, aber es konnte dennoch beobachtet werden, dass durch diese gezielte Übungen die Probanden insgesamt eine Bewusstheit erhalten haben, welche Redemittel sie in den einzelnen Teilen des Textes verwenden können und wie sie den Text strukturieren sollen. Dies bildete die notwendige sprachliche Grundlage der Wiedergabe des Schaubildes in einem Textformat in der Anwendungsphase.

Phase 5: Anwendungsphase bzw. Transferphase: In der Anwendungsphase wurden die Probanden in vier Gruppen aufgeteilt. Dabei wurde darauf geachtet, dass diejenigen Probanden, die sich in einem niedrigeren sprachlichen Niveau befinden mit etwas sprachlich Stärkeren zusammenkommen. Dann wurde allen Gruppen ein großes farbiges Kartonblatt nach ihrer Farbauswahl ausgeteilt. Die Probanden wurden bereits vor dem Unterricht darüber informiert, dass sie bunte Stifte mitbringen sollen, mit denen sie ihren Text auf das große Blatt übertragen sollen. In dieser Phase konnte von der LK beobachtet werden, dass die Probanden mit großer Freude mit ihren bunten Stiften aktiv mitarbeiten und dabei miteinander auch intensiv diskutieren. Die LK versuchte in dieser Phase die Probanden etwas weniger als in anderen Phasen zu unterstützen, damit sie etwas selbstständiger arbeiten können. Am Ende des Unterrichts präsentierten alle Gruppen den anderen Teilnehmern ihre Textproduktion an der Tafel. In die Kontrollphase wurden auch die anderen Gruppen aktiv hineingezogen. Das Ziel dabei war, dass die Gruppen im Plenum sich gegenseitig kontrollieren und korrigieren. Darüber hinaus wurden die Probanden von der LK gezielt auf bestimmte textlinguistische Aspekte hingewiesen, wie sie ihren Text zusammenhängender und ökonomischer gestalten können. In diesem Kontext sind die folgenden Dialoge im Plenum repräsentativ:

LK: “Wir sehen, dass bei der ersten Gruppe der erste Satz mit “ das Schaubild zeigt....anfängt. Der zweite Satz fängt wieder mit “das Schaubild an”. Was meinen Sie, wenn sie an die “Pro-Formen und Substitutionen denken, die wir in den letzen Unterrichtseinheiten besprochen haben? Wie kann man im zweiten Satz das Wort “Schaubild” wieder aufnehmen?” (auf Türkisch)

P3:” *Man kann ein Pronomen verwenden.”* (auf Türkisch)

*LK: "Welches Pronomen? Es gibt ja unterschiedliche Pronomen nicht wahr?" (*auf Türkisch)

P4: "Das Schaubild, also 'es'." (auf Türkisch und Deutsch)

LK. "Also ein Personalpronomen genau. Es gab auch ein anderes Pronomen, das wir angesprochen hatten. Erinnern Sie sich daran?" (auf Türkisch)

P3: "Ah jaa...'Diese' ."(auf Türkisch).

*LK: "Da es in diesem Fall das Schaubild ist, also "dieses" nicht wahr? Das ist ein Demonstrativpronomen, das wir als eine Pro-Form verwenden können." (*auf Türkisch).

3.5.3.3. Die Ergebnisse der dritten Unterrichtseinheit

1. Die Übungen des Scaffolding konnte sowohl auf Makro- als auch auf der Mikroebene vollständig durchgeführt werden. Es konnten auf der Makro-ebene möglichst viele Übungen (mit Gerüsten) in den einzelnen Phasen erarbeitet werden, die zum Indikator "Schaubild in einem Textformat wieder geben" führten Auf der Mikro-Ebene wurden unterschiedliche Sozial- und Arbeitsformen angeboten, die zur Interaktion der Probanden ermöglichte. Die Gestaltung des Klassenraums als Textwerkstatt, der mit großen Kartonblättern und bunten Stiften gewährleistet wurde, diente zu einem positiven Lernklima im Unterricht. Am Ende der Unterrichtseinheit waren alle Gruppen in der Lage, einen fachsprachlich akzeptabelen Textformat vorzuführen.
2. Für die LK stellte diese Unterrichsteinheit einen unterschiedlichen Bewertungsparameter in dieser Aktionsforschung dar, da die Probanden in dieser Unterrichsteinheit im Gegensatz zu den anderen Unterrichteinheiten nicht auf den fachlichen Inhalt im Fach Linguistik sprachlich vorbereitet wurden. Damit wurde für die LK die Möglichkeit ersichtlich, zu konstatieren, ob ein signifikanter Unterschied für die Probanden dabei besteht, wenn sie vor dem Fach Linguistik durch Scaffolding sprachlich trainiert werden und nicht trainiert werden. Diesbezüglich wurde nach Absprache mit der Betreuerin geplant, nach der vierten Unterrichteinheit als eine Art

Zwischenbilanz eine Gruppendiskussion mit den Probanden durchzuführen, bei denen die Probanden diesbezüglich ausgefragt werden.

3.5.4. Die vierte Unterrichteinheit

3.5.4.1. Die Unterrichtsplanung für die fachintegrierte Spracharbeit

In der vierten Unterrichtseinheit wird nach Absprache mit der Betreuerin entschieden, eine fachintegrierte Spracharbeit vorzubereiten, die die Probanden im Bereich der Morphologie hinsichtlich der deklinierbaren / konjugierbaren Wortarten im Deutschen trainiert. Der Fokus liegt dabei auf dem Indikator "begründen": Die Probanden sollen sprachlich trainiert werden, um ausführlich begründen zu können, warum die Wörter in der deutschen Sprache konjugiert oder dekliniert werden.

Teilschritt (1) Bedarfanalyse:

Bei der Bedarfanalyse treten insgesamt die folgenden typischen Strukturen, die trainiert werden sollen:

a) Lexikalische Ebene: Fachbegriffe bezüglich der Deklination und Flexion: Flektierende Sprache, Eventuelle Aufnahme von Verbalen Kategorien
   Verbtyp II: gehören zu + Dat, sich verändern nach + Dat.
   Verbtyp III: ein grammatisches Merkmal tragen
b) Syntaktische Ebene: Verwendung von Kausalsätzen (weil, da)
c) Textlinguistische Ebene:
   - Die Wörter "jedoch, damit" können zur Textkohärenzkohärenz beitragen.
   - "Diese" als Pro-Form

Teilschritt (2) Lernstandanalyse: Kleinschrittiger Aufbau auf die vortrainierten Strukturen

Teilschritt (3) Sprachliche Lernzielformulierung:

Es können die folgenden Lernziele für (60 Min.) identifiziert werden:

1. Lernende sollen die deklinierbaren / konjugierbaren Wortarten voneinander unterschieden können

2. Lernende sollen fachsprachlich begründen können, warum diejeweiligen Wörter konjugiert/ dekliniert werden.
3. Lernende sollen die grammatischen Merkmale von den Wortarten fachsprachlich ausführen können.
4. Lernende sollen auf der Textebene Pro-Adverbien wie damit, jedoch bewusst werden, die zur Textkohärenz beitragen.

Teilschritt (4): Konkrete Unterrichtsplanung (Anhang 15)

Phase 1: Einführung: In der Einführungsphase sollen zunächst die Lernziele dieser Unterrichteinheit transparent gemacht werden. Dann soll im Plenum ein Hinweistext bezüglich der Flexion in der Deutschen Sprache gelesen werden. Eventuell können auf die Fachbegriffe eingegangen werden, wenn hinsichtlich der Probanden notwendig ist (vgl. Anhang 16: Hinweis).

Phase 2: Präsentationsphase: Das Arbeitsblatt D5-A1 wird vorbereitet, die einen Hinweistext, verschiedene Aufgabentypen und Lerntipps enthält (vgl. Hinweistext im Anhang 16).

Phase 3: Semantisierungsphase: Textlinguistische Hinweise bezüglich kohärenter Gestaltungs des Textes: Besprechechung von den Pro-adverbien wie "damit" " dagegen" und deren Funktion im Text.

Phase 4-5: Übungs-Anwendungsphase: Reproduktives und Teilreproduktives Üben im D5-A1, die sich auf den Indikator "ausführlich begründen". Teilnehmer sollen als HA ein eigenes Beispiel zu diesem fachsprachlichen Indikator ausdenken.

3.5.4.2. Durchführung der vierten Unterrichtseinheit

Die vierte Unterrichtseinheit wurde am 14.12.2021 durchgeführt. Es haben 7 Probanden am Unterricht teilgenommen.

Phase 1: In der Einführungsphase wurden zunächst den Probanden die Lernziele der Unterrichtseinheit transparent gemacht. Im Gegensatz zu den vorangehenden Unterrichtseinheiten konnte festgestellt werden, dass die Probanden diesmal eine fachterminologische Grundlage bezüglich der Flexion in der deutschen Sprache verfügen. Die meisten Probanden wussten beispielsweise, dass Verben konjugiert und Substantive dekliniert werden. Sie brachten zum Ausdruck, dass sie

letzte Woche im Fach Lingustik sich mit der Flexion befasst haben und daher Bescheid wissen. Dennoch mussten auf einige Begriffe wie Verbale Kategorien nochmals kurz eingegangen werden. Die grammatischen Merkmale eines Verbs und Substantivs wurde kurz an der Tafel für die Probanden konkretisiert.

Phase 2: In der Präsentationsphase wurde sofort mit den D5-A1 Aufgaben angefangen (Anhang 16). Zunächst ging es darum, dass die Probanden zwischen den deklinierbaren und konjugierbaren Wortarten auf der Satzebene unterscheiden können, bevor sie eine fachsprachliche Begründung formulieren.

Phase 3: In dieser Semantisierungsphase wurde von der LK zum ersten Mal eine neue Strategie eingesetzt. Von der LK wurde diesmal nämlich im D5-A1 Blatt ein Lerntipp hinzugefügt, wo den Probanden der Indikator "begründen" ausführlich erklärt wurde. Die Probanden wurden dabei auch über die Funktion der Kausalsätze sowie die grammatischen Unterschiede zwischen nebenordnenden und unterordnenden kausalen Konjunktionen mit konreten Beispielen aufgeklärt. Auf der textlinguistischen Ebene wurden an der Tafel auf einige Wörter im Text, wie "diese, damit" etc. hingewiesen, die zur Textkohärenz beitragen können. Der folgende Dialog im Plenum ist in diesem Kontext repräsentativ:

LK: "Schauen Sie sich den letzten Satz im ersten Beispiel an. Sie sehen den Satz: Das Pronomen "er" in dem Satz trägt damit die folgenden Merkmale. Worauf bezieht sich ihrer Meinung nach das Wort "damit? " (auf Türkisch)

P2: "*Auf eine Information, die vorher gegeben wurde"?* (auf Türkisch)

LK: "Auf welche Information genau?" (auf Deutsch)

P2: "Dass das Wort bestimmte grammatische Merkmale trägt." (auf Türkisch)

LK: "Genau, also nicht nur auf ein einziges Wort wie bei Pro-Formen, sondern es wird diesmal mit einem einzigen Wort auf die ganze Aussage hingewiesen. Eben dieser Aspekt trägt zur Textkohärenz wesentlich bei." (Auf Deutsch und dann auf Türkisch)

Phase 4-5: In der Übungs- bzw. Anwendungsphase sollten die Probanden anhand angegebener sprachlicher Hilfen die einzelnen Wörter nach Wortart kategorisieren und mit einem Kausalsatz nach Auswahl (weil, da) begründen, warum diese dekliniert bzw. konjugiert werden. In dieser Phase wurde zum größten Teil

Einzelarbeit durchgeführt, die LK kontrollierte die Probanden. Es konnte bei einigen Probanden festgestellt werden, dass diese manchmal das finite Verb an falscher Stelle verwenden und die grammatische Kongruenz in manchen Fällen nicht beachtet wird. Diese wurden auf die Stellung der Satzglieder im Nebensatz und auf grammatische Kongruenz hingeweisen. Da die Übung und die vorliegenden sprachlichen Strukturen mehrmals mit anderen Wortarten wiederholt wurde, diente es zur Automatisierung der sprachlichen Strukturen. Als eine Teilhausaufgabe wurden die Probanden aufgefordert, den Begriff "grammatische Kongruenz" zu recherchieren. Es sollte in diesem Zusammenhang hinzugefügt werden, dass für die LK die Teilhausaufgaben zum Recherchieren eine durchaus wichtige Stellung in der Praxis einnehmen, denn die LK bezweckte damit, dass die Probanden auf der einen Seite das Recherchieren als einen natürlichen aber als einen notwendigen Prozess des Lernprozesses sich aneignen und auf der anderen Seite ihren Lernprozess auch außerhalb des Unterrichts aktiv fortsetzen.

Ergebnisse der vierten Unterrichtseinheit:

1. Alle Übungen des geplantes Scaffolding konnten sowohl auf Makro- als auch auf der Mikroebene durchgeführt werden.
2. Diese Unterrichtseinheit bietete eine unterschiedliche Perspektive für die LK dar, da die Probanden fachlich vorbereitet in die vierte Unterrichtseinheit gekommen sind. Am Ende dieser Unterrichtseinheit wurde eine Gruppendiskussion geführt, bei dem sowohl dieser Aspekt als auch die gesamte Praxis von den Probanden evaluiert werden soll.

3.5.4.3. Gruppendiskussion als Zwischenbilanz

Die Gruppendiskussion als Zwischenbilanz wurde mit dem Ziel angelegt, um die Reflexionen der eigenen Praxis zu bewerten. Dies gab der Forscherin auch die Möglichkeit, die bestehende Situation im Unterricht zu optimieren bzw. zu entscheiden, ob bestimmte methodisch- didaktische Veränderungen im Hinblick auf den weiteren Verlauf der Aktion getroffen werden sollte. Auf dieses Ziel gerichtet wurden den Probanden in einer Gruppendiskussion, die auf Türkisch geführt wurde, die folgenden Fragen gestellt:

1. Wir haben bis zu diesem Zeitpunkt mit ihnen drei Wochen lang eine fachintegrierte Spracharbeit durchgeführt. Wie würden Sie diese Phase, isoliert von dem Fach Linguistik betrachtet, bewerten? Bitte erklären Sie.
2. Wie würden Sie die fachintegrierte Spracharbeit hinsichlich des Faches Linguistik bewerten? Bitte erklären Sie.
3. Letzte Woche wurde keine sprachliche Arbeit in Bezug auf den fachlichen Inhalt im Fach Linguistik durchgeführt. Wir haben uns diesmal lediglich mit einer Hausaufgabe als Indikator befasst. Stellte dies für Sie einen Unterschied im Fach Linguistik dar? Wenn ja, erklären Sie bitte, inwiefern für Sie ein Unterschied bestand.

Nach der inhaltlichen Analyse der Gruppendiskussion traten die folgenden Faktoren insgesamt in den Vordergrund, die resümierend aufgeführt werden:

- Zur Frage 1: Die meisten Probanden drückten zum Ausdruck, dass die fachintegrierte Spracharbeit schwierieger sei, als sie erwartet hätten. Sie hätten das Gefühl, dass der Unterricht jede Woche mit dem Hinzukommen neuer Themen und sprachlicher Strukturen schwieriger wird. Die Mehrheit brachte überdies zum Ausdruck, dass die Integration der Sprache mit dem Fach auf Textebene eine sprachliche Nachhaltigkeit bewirkt, insofern effektiv sei. Sie könnten sich an sprachliche Strukturen besser erinnern. In Bezug auf die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten insgesamt bemerkten sie, dass sie bewusster mit der Sprache und mit sprachlichen Strukturen auf der Satzebene umgehen.
- Zur Frage 2: Die Mehrheit der Probanden war sich einig, dass die Praxis kaum isoliert vom Fach Linguistik betrachtet werden kann. Für sie sei die fachintegrierte sprachliche Arbeit und Linguistik zwei “integrierte Bestandteile”, die sich fachlich und sprachlich vollständig “miteinander ergänzen”. Die fachsprachliche Vorarbeit verhelfe zur fachlichen Vorbereitung und sie fühlten sich im Fach sprachlich sowie fachlich “bereiter”. Im engeren Sinne könnten sie die Fachbegriffe sowie die Aufgaben im Fach Lingustik besser verstehen. Einige Probanden teilten überdies mit, dass sie bemerkt haben, dass sie die sprachlichen Strukturen, die sie in der Praxis gelernt haben, auch in anderen Fächern anwenden.

- Zur Frage 3: Von der Mehrheit der Probanden wurde das Fach Linguistik ohne fachsprachliche Vorbereitung als schwierig eingestuft. Diesmal wäre die Situation jedoch für sie umgekehrt: Das Fach Linguistik diente nämlich diesmal zur fachsprachlichen Vorbereitung für die fachintegrierte Spracharbeit und nicht umkehrt, als es in den vorangehenden Unterrichsteinheiten der Fall wäre. Sie fühlten sich daher in der vierten Unterrichteinheit der fachintegrierten Spracharbeit fachlich besser vorbereitet. Sie wüssten über die Fachbebegriffe "Flexion, Konjugation, Kasus, Genus etc. bescheid, bevor sie sich mit dem Indikator "ausführlich begründen" befassten, sodass die sprachliche Arbeit ihnen diesmal etwas leichter gefallen sei.

Die Gruppendiskussion führte insgesamt vor Augen, dass die Evaluation der Probanden mit dem Ziel der Praxis sowie mit den diesbezüglichen Erwartungen der Forscherin durchaus im Einklang steht, sodass keine Veränderungen zur Optimierung der Aktion notwendig war.

3.5.5. Die fünfte Unterrichtseinheit

3.5.5.1. Die Unterrichtsplanung für die fachintegrierte Spracharbeit

In der fünften Unterrichtseinheit wird eine Spracharbeit vorbereitet, die die Probanden im Bereich der Morphologie hinsichtlich Morpheme und ihrer grammatischen Bedeutung trainiert. Die sprachliche Arbeit baut auf den Indikator "fachsprachlich erklären" auf. Die Probanden sollen dabei gezielt trainiert werden, um Allomorphe grammatisch zu ermitteln und fachsprachlich erklären zu können, warum es sich um Allomorphe handelt bzw. um keine Allomorphe handelt.

Teilschritt (1) Bedarfanalyse:

a) Lexikalische Ebene:

- Einführung neuer Verben mit Synonymen: etwas realisieren/ etwas ausdrücken / etwas tragen (Verbtyp I)

b) Syntaktische Ebene:

- Verwendung von Kausalsätzen mit "weil"

- Verwendung von Nebensätzen in einer Konfrontationsbeziehung mit "während"
- Verwendung von neu eingeführten Fachverben in einem fachlichen Kontext

c) Textlinguistische Ebene:

- Einführung neuer Pro-Formen "dagegen" "dabei" und deren Funktion im Text

Teilschritt (2) Lernstandanalyse: Aufbau auf das vorhandene Wissen der Probanden

Teilschritt (3) Sprachliche Lernzielformulierung: Es können die folgenden fachsprachlichen Lernziele für (60Min.) identifiziert werden:

1. Lernende sollen zwischen grammatischen Merkmalen der Flexionsendungen in Morphemen unterscheiden können.
2. Lernende sollen die grammatischen Merkmale von Felexionsendungen fachsprachlich ausdrücken können.
3. Lernende sollen die Flexionsendungen in Morphemen miteinander fachsprachlich vergleichen können.
4. Lernende sollen fachsprachlich erklären können, bei welchen Morphemen es sich um "Allomorphe" handelt.

Teil (4) Konkrete Unterrichtsplanung (Anhang 18)

Phase 1: Einführung

- Hausaufgabenkontrolle D5, Hausaufgabe (Anhang 17)
- Transparentmachen von Lernzielen
- Kurze Wiederholung von Allomorphen an der Tafel
- Beantwortung von eventuellen Fragen

Phase 2: Präsentation

- Das Arbeitsblatt D6-A1 mit kleinschrittigen Übungen zur Aufgabe bzw. zum Indikator (Anhang 19)

Phase 3-4: Semantisierungsphase:

- Lerntipps 1-2-3 als Fußnote impliziert ausführliche Hinweise auf lexikalischer, syntaktischer sowie textlinguistischer Ebene (s. Anhang 19)

Phase 5: Übungs- und Anwendungsphase:

- Übungsphase: Reproduktive und Teilreproduktive Übungen im Arbeitsblatt D6-A1 (Anhang 19)
- Anwendungsbzw. Transferphase: Die Probanden sollen eigene Beispiele für Allomorphe finden und diese ausführlich erklären.

3.5.5.2. Durchführung der fünften Unterrichtseinheit

Phase 1: Einführungsphase: Nach der Hausaufgabenkontrolle wurde an der Tafel der Begriff "Allomorphe" konkretisiert, da einige Probanden darauf bestanden, dass sie nicht wussten, was mit dem Begriff genau gemeint wird. Dies wurde anhand eines konkreten Beispiels an der Tafel konkretisiert.

Phase 2: Präsentationsphase: Das Arbeitsblatt D6-A2 wurde vorgelegt, die unterschiedliche reproduktive und teilreproduktive Übungstypen impliziert (s. Anhang 19) Zunächst ging es darum, dass die Probanden zwischen Flexionsendungen in unterschiedlichen Sätzen grammatisch unterscheiden können und die grammatischen Merkmale auch fachsprachlich korrekt ausführen können. Im Grunde wurden vor allem in Aufgabe 1 a) und b) von der Satzstruktur her von bereits in den vorangehenden Einheiten trainierten Strukturen ausgegangen und darauf schrittweise aufgebaut.

Phase 3: Übungs-und Semantisierungsphase: Im Gegensatz zu anderen Unterrichtseinheiten wurde von der LK mehr Lerntipps eingesetzt, damit Probanden mittels Verwendung unterschiedlicher Verbtypen bei den Indikatoren, die die gleiche Bedeutung realisieren, wie etwa "etwas ausdrücken / etwas tragen", unterschiedlicher fachsprachlicher Möglichkeiten bewusst werden auch in dem fachsprachlichen Kontext selbst anwenden. In dieser Phase konnte festgestellt werden, dass die Probanden in der Einzelarbeit durchaus auch versuchen, die unterschiedlichen Formulierungsmöglichkeiten anzuwenden und diesbezüglich Fragen zu stellen. Der Lerntipp 2 im Arbeitsblatt D6-A1 wurde gezielt von der LK für diese Phase

eingelegt, damit die Probanden auch dem Indikator “begründen”, den sie in dieser Unterrichtseinheit trainieren, semantisch bewusst werden: Mit anderen Worten auch wissen, welche sprachliche Handlung bei dem Indikator “erklären” von ihnen erwartet wird und welche sprachlichen Strukturen sie sich dabei bedienen können. Das waren Fragen, auf die gemeinsam im Plenum eingegangen wurde. Der letzte Lerntipp 3 diente zur textlinguistischen Vertiefung, dabei wurde, soweit die Zeit ausreichte, auf die Funktion von dem Pro-Adverb “dagegen” an der Tafel eingegangen und über die unterschiedlichen Formulierungsmöglichkeiten auf der Textebene diskutiert. Der folgende Dialog im Unterricht kann in diesem Zusammenhang repräsentativ ausgeführt werden:

LK: “Bei dem Indikator “Fachbereiche vergleichen / Unterschiede festhalten” haben wir meistens “während” verwendet, der mit einem Nebensatz eingeleitet wird. Fällt Ihnen denn andere Formulierungmöglichkeiten ein, um beispielsweise Unterschiede zwischen den Flektionsendungen in Morphemen festzuhalten?” (auf Türkisch)

P7: “*Wir hatten auch “beide” gelernt.”* (auf Türkisch)

LK: “Ja genau, “beide” kann man beim Vergleichen auch anwenden. Aber diesmal halten wir nicht Gemeinsamkeiten, sondern Unterschiede fest (auf Türkisch). Wir schauen uns nun, wie wir das anders formulieren können und auch gleichzeitig eine Textkohäsion bewirken können.” (Ein Proband wird dann auf Türkisch aufgefordert, den Lerntipp 3 laut vorzulesen).

Phase 5: Anwendungs-bzw. Transferphase:

In der Transferphase wurde von den Probanden erwartet, eigene Beispiele für Allomorphe zu finden und diese fachsprachlich zu erklären. Dabei wurden sie gebeten, von der Hausaufgabe im Fach Linguistik zu profitieren, bei der sie bereits Beispiele für Allomorphe gefunden hatten. Bei dieser Aufgabe konnte bei der Kontrolle der einzelnen Gruppen von der LK festgestellt werden, dass bei einige Probanden die sprachliche Struktur nicht vollständig automotisiert werden konnte und sie zuweilen durcheinander kommen.

3.5.5.3. Die Ergebnisse der fünften Unterrichtseinheit:

1. Der geplante Scaffolding konnte sowohl auf Mikro- als auch auf der Makroebene vollständig durchgeführt werden. Es wurden unterschiedliche Übungstypen mit unterschiedlichen Arbeits- und Sozialformen eingesetzt, die eine Interaktion und positives Lernklima bewirkten.
2. Am Ende der Unterrichtseinheit wurde die Selbstevalution 2 durchgeführt, die die Themen der letzten zwei Unterrichtseinheiten sowie den Indikator "erklären" auch miteinbezieht (Anhang 20).
3. Die Einzelfallstudie bot der LK die Möglicheit, intensiver auf die Bedürfnisse der einzelnen Probanden einzugehen. Unter Berücksichtigung der Binnendifferenzierung wurde den einzelnen Probenden gemäß ihrer Defiziten und Bedürfnisse, die sich aus der Selbstevaluation 2 ergeben haben, eine individuelle Hausaufgabe aufgegeben.

3.5.6. Die sechste Unterrichtseinheit

3.5.6.1. Die Unterrichtsplanung für die fachintegrierte Spracharbeit

In der sechsten Unterrichtseinheit wird eine fachintegrierte Spracharbeit vorbereitet, deren Fokus auf dem Indikator "eine Regel ableiten" liegt. Dabei werden die Probanden im Bereich der Morphologie gezielt trainiert, um die unterschiedlichen Wortarten in den einzelnen Komposita fachsprachlich festlegen und daraus einen Regelsatz ableiten zu können.

Teilschritt (1) Bedarfanalyse:

a) Lexikalische Ebene:

- Fachsprachliche Differenzierung von Komposition und Kompositum.
- Zusammensetzung = Komposition
- Neues Fachverb: bestehen aus + Dat / sich zusammensetzen aus + Dat
- Kombinationsmöglichkeiten
- Lexikalische Hilfen werden auch als Lernttipp 1 und 4 hinzugefügt (s. Anhang 22).

b) Syntaktische Ebene:

- Verwendung vom Relativsatz bei der Bestimmung der Wortarten in Komposita
- Verwendung vom Konditionalsatz mit der Konjunktion “wenn, dann...”
- Genus Verbi: Passivverwendung

c) Textlinguistische Ebene:

- Substitutionen und Pro-Formen im Text ermitteln (s. Anhang 22 Ü1)
- Die grammatische Beziehung der eigenen Textproduktion zum Indikator ermitteln

Teilschritt (2) Lernstandanalyse: Die Kriterien der vorangehenden Unterrichtseinheiten sind gültig.

Teilschritt (3) Lernzielformulierung: Es werden die folgenden fachsprachlichen Lernziele für 60 Min. identifiziert:

1. Lernenden sollen auf textlinguistischer Ebene Substitutionen und Pro-Formen im Hinweistext ermitteln können.
2. Lernende sollen die unterschiedlichen Wortarten in Komposita fachsprachlich festlegen können.
3. Lernende sollen für die unterschiedlichen Komposita einen Regelsatz formulieren können.
4. Lernende sollen die unterschiedlichen Komposita nach den Wortarten der kombinierten Stämme miteinander vergleichen können.

Teilschritt (4): Die konkrete Unterrichtsplanung (Anhang 21)

Phase 1: Einführung

- Transparentmachen von Lernzielen
- Konkretisierung von Komposition / Kompositum an der Tafel

Phase 2: Präsentationsphase

- Das Arbeitsblatt D7-A1 mit einem Hinweistext und dazu integrierten textlinguischen Übungen

Phase 3: Semantisierungsphase

- Auf Textlinguistischer Ebene Bewusstmachung von grammatischer Kohärenz: Ermittlung von Substitutionen und Pro-Formen
- Lerntipp 2: explizite Bewusstmachung des Indikators “Regel ableiten”.

Phase 4-5: Übungs- und Anwendungsphase

- Das Arbeitsblatt D7-A1 mit kleinschrittigen Übungen zum Indikator (Anhang 22)

3.5.6.2. Durchführung der sechsten Unterrichtseinheit

Die sechste Unterrichtseinheit wurde am 28.12.2021 durchgeführt. Am Unterricht haben insgesamt 7 Probanden teilgenommen. Die Unterrichtsphasen werden unter Beachtung der Makro- und Mikroebene des Scaffolding resümierend aufgeführt:

Phase 1: In der Einführungsphase erschien es zunächst sinnvoll, auf den Begriff von Kompositum einzugehen. Dafür wurde mit den Probanden gemeinsam der Lerntipp 3 gelesen, bei dem die Bestandteilde des Kompositums (Bestimmungswort + Grundwort) erläutert wurde. Dann wurden die Probanden aufgefordert, weitere Beispiele für Komposita zu geben, die ihnen einfallen. Die Beispiele wurden an der Tafel gesammelt und es wurden auf die unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten im Plenum kurz eingegangen. In dieser Phase konnte festgestellt werden, dass die meisten Probanden durchaus einige Beispiele für Komposita geben können, einige Probanden teilten der LK mit, dass sie früher darauf kaum geachtet haben, dass in der deutchen Sprache so viele Kombinationsmöglichkeiten gibt und dieser erst jetzt bewusst werden. In diesem Kontext fiel auf, dass die meisten Probanden auch nicht wussten, dass der Artikel im Komposita in der deutschen Sprache durch das Grundwort bestimmt wird.

Phase 2: In der Präsentatitionsphase wurde das D7-A1 vorgelegt, die einen Hinweistext mit textlinguistischen Übungen sowie unterschiedliche reproduktive und teilreproduktive Aufgabentypen enthält (Anhang 22). Der Hinweistext wurde im Plenum gemeinsam gelesen, einige Fachbegriffe, die nicht klar waren, wurden für die Probanden an der Tafel expliziert.

Phase 3-4: In der Semantisierung- und Übungsphase haben die Probanden in Einzelarbeit die Substitutionen und Pro-Formen im Hinweistext ermittelt (s. Anhang 22 Ü1). In der Einzelarbeit konnte in dieser Phase beobachtet werden, dass die meisten Probanden aktiv mitarbeiteten, unterschiedliche Möglichkeiten von Substitutionen, Proformen zu entdecken versuchten und immer wieder Randnotizen dazu machten. In dieser Phase wurden sie von der LK auch auf ein neues textstrukturiendes Mittel im Fachtext "im Folgenden" hingewiesen, das eine kataphorische Verweisrichtung signalisiert. Bei der Aufgabe 1 wurde die sprachliche Arbeit gezielt auf die sprachliche Struktur "Ich habe Folgendes festgestellt" aufgebaut, damit die Probanden die textrezeptive Bewusstheit auch in die textproduktive Bewusstheit übertragen können.

In dieser Phase wurde außerdem wie in der fünften Unterrichtseinheit ein Lerntipp (2) zum Indikator (Regel ableiten) hinzugefügt, wo den Probanden dieser Indikator ausführlich auf Türkisch erklärt wurde. Die Probanden wurden dabei im Plenum über die Funktion des Indikators im Allgemeinen sowie über die typischen sprachlichen Strukturen, die dabei verwendet werden, informiert. Diese wurden mit konkreten Beispielen zur Schau gestellt. In der Übungsphase wurden die Probanden danach gezielt durch kleinschrittige Übungen und unterschidliche Sozial- und Arbeitsformen schrittweise zum Indikator "Regel ableiten" geführt.

Phase 4-5: In der Anwendungsphase konnte festgestellt werden, dass die Probanden zum größten Teil in der Lage waren, die unterschiedlichen Kombinationen in Komposita fachsprachlich auszuführen und daraus einen Regelsatz abzuleiten. Die unterschiedlichen Übungen brachte erfreulicherweise mit sich, dass die meisten Probanden etwas bewusster mit der Textproduktion auf lexikalischer, syntaktischer und textlinguistischer Ebene umgehen. Am Ende des Unterrichts schrieb die LK einige Komposita an die Tafel und forderte die Probanden auf, alle Unterlagen zuzuschlagen. Alle Probanden sollten der Reihe einen Regelsatz für die einzelnen Komposita formulieren. Was als besonders als positiv berwertet wurde, ist, dass die meisten Probanden, darunter auch die Sprachschwächeren in der Lage waren, einen Regelsatz zu formulieren.

3.5.6.3. Die Ergebnisse der sechsten Unterrichtseinheit

1. Alle Übungen des geplantes Scaffoldings konnte auf Makroebene realisiert werden. Auf Mikroebene wurden unterschiedliche Sozial- und Arbeitsformen eingesetzt.
2. In dieser Unterrichtseinheit konnte von LK in den einzelnen Übungsphasen beobachtet werden, dass die textlinguistischen-orientierte Spracharbeit zur textrezeptiven und textproduktiven Bewusstheit der Probanden beigetragen hat.
3. Auch bei einigen Probanden, die sich in einem sprachlich niedrigeren Bereich befinden, konnte vor allem bei mündlichen Äußerungen eine sprachliche Entwicklung beobachtet werden.

3.6. Einzelfallanalysen

In diesem Abschnitt werden die Einzelfälle von P1-P7 vorgestellt. Die Ergebnisse der Aktionsforschung werden anhand des Datenmaterials von den einzelnen Probanden transparent gemacht. Aufgrund der Vielfalt des Datenmaterials kann nicht die Auswertung aller Dokumente ausführlich präsentiert werden. Dafür wird von der Forscherin eine Systematik entwickelt, die bereits im Rahmen der Datenanalyse ausgeführt wurde (vgl. 3.1.4.) Die Daten werden chronologisch zur Praxis in drei Prozesse eingeteilt: Der erste Prozess beinhaltet den Vortest vor der Aktionsforschung sowie alle schriftlichen Aktivitäten des Probanden während der ersten und zweiten Unterrichtseinheit. Der zweite Prozess impliziert alle schriftlichen Aktivitäten des Probanden während der dritten und vierten Unterrichtseinheit. Der dritte und damit der letze Prozess schließt alle schriftlichen Aktivitäten der Probanden im dritten Prozess sowie nach dem dritten Prozess, also der s.g.n. Nachevaluation (Nachtest, Interview und Fokusgruppe, Selbstevaluation 3) ein. Jeder Prozess (1-3) wird dabei tabellarisch veranschaulicht. Für jeden Prozess wird ein repräsentatives Dokument ausgewählt und analysiert. Diejenigen Dokumente von den Probanden, deren Auswertung nicht vorgeführt werden, werden von der Forscherin archiviert und kann bei einer möglichen Nachfrage präsentiert werden. Die Vorgehensweise bei den Auswertungen der qualitativen und quantativen Daten wurde im Teil 3.1.4. ausführlich beschrieben und wird daher nicht wiederholt. Die

Vornamen der Probanden P1-P7 werden im Rahmen der Einfallanalysen auf ihre Einwilligung hin benannt:

- P1: für Proband 1: Pınar
- P2: für Proband 2: Onur
- P3: für Proband 3: Simay
- P4: für Proband 4: Dilara
- P5: für Proband 5: Ayça
- P6 für Proband 6: Ünzile
- P7 für Proband 7: Fatih

Im weiteren Verlauf der Studie zieht die Forscherin jedoch vor, weiterhin die Codierungen P1-P7 zu verwenden, da es sich bei Auswertungen und Interpretationen als praktischer erweist. Alle anderen Abkürzungen, die in der Aktion benutzt werden, wurde bereits im Teil 3.1.4. aufgelistet.

Um die Vorgehensweise bei den Einzelfällen zu präzisieren, werden im Folgenden die Einzelschritte für jeden Probanden chronologisch erfasst:

1. Grundvoraussetzungen: Hierbei wird der Proband wie in der Stichprobe vorgestellt. Akademischer Erfolg und andere Merkmale, die bei der Auswahl der Stichprobe prägnant zum Vorschein treten, werden zusammenfassend ausgeführt. Darüber hinaus werden auch einige eklatante Beobachtungen bezüglich des Probanden in der Pilotstudie, also vor dem Einstieg in den Prozess 1 erwähnt, die für die Erfassung der Entwicklung des Probanden als bedeutend aufgefasst wird.
2. Die Auswertung vom Prozess 1: Vortest sowie alle Aktivitäten des Probanden in dem Prozess 1 (1. und 2. Woche) wird tabellarisch veranschaulicht. Der Prozess 1 wird mittels Lernertexte von dem Probanden zusammenfassend bewertet.
3. Ein repräsentativ ausgewähltes Dokument im Prozess 1 wird ausführlich ausgewertet und im Anhang hinzugefügt.
4. Die Auswertung vom Prozess 2: Alle Aktivitäten des Probanden im Prozess 2 (3. und 4. Woche) wird tabellarisch dargestellt. Der Prozess 2 wird mittels der Lernertexte zusammenfassend bewertet.

5. Ein repräsentativ ausgewähltes Dokument im Prozess 2 wird ausführlich bewertet und im Anhang hinzugefügt.
6. Die Auswertung vom Prozess 3: Alle Aktivitäten des Probanden im Prozess 3 (5. und 6. Woche) und in der Nachevaluation (Nachtest, Umfrage, Interview, Selbstevaluation 3) wird tabellarisch zur Schau gestellt.
7. Allgemeine zusammenfassende Bewertung des Probanden in Anbetracht der Prozesse 1-3 und der Nachevaluation.
8. Ein repräsentativ ausgewähltes Dokument im Prozess 3 wird ausführlich ausgewertet und im Anhang hinzugefügt.

3.6.1. P1: PINAR

Grundvorausetzungen: P1 ist eine der Probanden, die sich akademisch im Bereich des Höchstwerts (70-100 Punkte) befindet. Sie hat an dem Online-Unterricht der Pandemie-Phase im Studienjahr 2020-2021 regelmäßig teilgenommen. Sie stellte insofern eine Ausnahme unter den Probanden dar, als sie vor der Studie zum Ausdruck brachte, dass sie sowohl generell als auch sprachlich von der Pandemie sprachlich nicht negativ beeinflusst worden sei. Sie vertrat die Ansicht, dass sie durch diese Studie viel lernen und ihre Fähigkeiten in der deutschen Sprache ausbauen kann. In diesem Kontext konnte bereits in der Pilotstudie beobachtet werden, dass P1 im Unterricht eine sehr aktive, neugierige und aufgeschlossene Verhaltensweise aufweist. Sie verfügte über ein wesentlich besseres grundlegendes lexikalisches Wissen als die anderen Studierenden. Dennoch hatte sie wie die meisten Studierenden Probleme, den fachlichen Textauschnitt auf lexikalischer Ebene zu verstehen und wusste auch nicht genau, wie sie mit den Aufgaben der D1, A1 umgehen sollte (vgl. Anhang 2). Sie versuchte wie die meisten Probanden vergeblich, den Textauschnitt in das Türkische zu übersetzen und hatte auch ernsthafte Probleme dabei, die grammatische Verbindung zwischen den Sätzen des Textauschnitts zu erschließen. Sie verwendete insgesamt **die Alltagssprache im DaF** (vgl. Abb. 1). Im Folgenden wird zur Auswertung des Prozesses 1 von P1 übergegangen.

3.6.1.1. Die Auswertung des Prozesses 1 von P1

Tab. 11: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 1 von P1

1.Vortest/ Zwischenprüfung	✓ 55 Punkte (Anhang 23)
2.Angewandtes Sprachtraining 1	✓ D2, A1; ✓ D3, A1;
3.Hausaufgaben	✓ D2, A2; ✓ D3, HA,Ü5
4.Selbstevaluation 1	✓
5.Glossar 1	✓

Die Tabelle 11 zeigt alle sprachlichen Aktivitäten des ersten Prozesses von der P1. Diese werden in der linken Spalte chronologisch von 1-5 aufgelistet. In der rechten Spalte sind alle Aktivitäten, an denen die P1 teilgenommen hat, mit einem Haken " ✓" versehen. Neben dem Haken wird bei der Aktivität 1 Vortest, die Punktzahl angegeben, die der Proband im Vortest erhalten hat. P1 hat demzufolge im Vortest 58 von 100 Punkten erreicht. Bei der Aktivität 2 und 3 werden alle Dokumente aufgelistet, die von P1 ausgehändigt wurden. Insgesamt kann von der Tabelle abgeleitet werden, dass P1 an allen sprachlichen Aktivitäten während der Phase 1 regelmäßig teilgenommen hat.

Zusammenfassend kann bezüglich des Prozesses 1 der P1 die Aussage getroffen werden, dass sie vor Beginn der Aktion über eine unzureichende fachliche Textkompetenz verfügte und die überwiegend **die Alltagssprache im DaF** verwendete, wie man in der Pilotstudie sowie im Vortest feststellen kann (Anhang 23). Sie hatte Schwierigkeiten, mit den Indikatoren aufgabenorientiert und fachgerecht umzugehen. Doch bereits im Verlauf des Prozesses 1 konnte sowohl bei dem angewandten Sprachtraining 1 als auch bei anderen sprachlichen Aktivitäten von der LK beobachtet werden, dass P1 eine steigende Tendenz zur fachsprachlichen Bewusstheit aufweist. Diese hat sich vor allem in der Selbstevaluation 1 bestätigt, die im Anschluss des Prozesses 1 durchgeführt wurde. Dabei traten die folgenden Aspekte hinsichtlich der P1 besonders in den Vordergrund, die resümierend mit repräsentativen Lernertexten von P1 angeführt werden:

P1 hat angefangen, auf textlinguistischer Ebene bewusster mit Indikatoren umzugehen. Sie verwendete bewusst Pro-Formen bei dem Indikator "definieren":

"Die Linguistik ist übergreifend. *Sie* beschäftigt sich mit Wörter, Sprache, Kommunikation usw. Phonetik ist ein Fachbereich der Linguistik. *Sie* untersucht die gesprochene Sprache" (Selbstevaluation 1 von P1, zur Aufgabe 2).

Bei dem Indikator "vergleichen" konnte sie die vortrainierten Strukturen "während" und "sowohl als auch" adäquat einsetzen:

"Die Phonologie beschäftigt sich mit Funktion der Laute *während* die Phonetik mit gesprochenen Sprache befasst" (Selbstevaluation von P1, zur Aufgabe 4).

"*Sowohl* die Phonologie *als auch* die Grammatik untersuchen Regelsystem der Sprache" (Selbstevaluation von P1, zur Aufgabe 5).

Für die Phase 1 der P1 wurde der Vortest als ein repräsentatives Dokument zur Auswertung ausgewählt, die im Folgenden angeführt wird.

3.6.1.2. Repräsentatives Dokument im Prozess 1: "Vortest" von P1 (Anhang 23)

Im Vortest liegt der Fokus auf den Indikatoren "(ausführlich) erklären und definieren". Aus der Bewertung, die der Makro-Ebene des Scaffoldings entsprechend auf lexikalischer, syntaktischer und textlinguistischer Ebene durchgeführt wird, ergeben sich die folgenden Ergebnisse für P1 (vgl. dazu 3.1.3.):

- Lexikalische Ebene: P1 verwendet bei den Indikatoren "erklären" bei der Aufgabe 2 und 4 die Fachverben wie "entstehen, sich beschäftigen", die bei diesen Indikatoren typischerweise auftreten. Es kann jedoch festgestellt werden, dass diese Verben unabhängig von dem Indikator fast bei jeder Aufgabe automatisch auftreten und nicht adäquat verwendet werden. Als ein prägnantes Beispiel wird das Verb "entstehen" mit einem Akkusativobjekt verwendet (vgl. Anhang 23 Aufgabe 1). Dies führt vor Augen, dass P1 die Verbtypen (1-3) nicht immer voneinander unterscheiden kann und über kein zureichendes Repertoire an Fachverben verfügt.

  - Die Hilfsverben "sein und haben" werden von P1 verwechselt. Die Konjugation der trennbaren Verben sowie die grammatische Kongruenz wird nicht immer berücksichtigt.

- Die Fachbegriffe werden zum größten Teil adäquat verwendet. Der Artikelgebrauch sowie die Kasusdifferenzierung erweist sich jedoch als einen weiteren problematischen Aspekt.

- Syntaktische Ebene: P1 verwendet kaum Kausalsätze und Relativsätze, die typischerweise bei den Indikatoren "definieren" und "erklären" verwendet werden. Sie benutzt zum größten Teil einfache Sätze.
- Textlinguistische Ebene: Auf der textlinguistischen Ebene wird keine Kohäsionsmittel wie Pro-Formen oder Substitutionen verwendet. Obgleich man das fachliche Wissen von der Antwort der P1 herausinterpretieren kann, kann auf textlinguistischer Ebene, v.a. in Aufgabe 2 festgestellt werden, dass der Text als Ganzes grammatisch und thematisch inkohärent wirkt und mit dem Indikator nicht aufgabenorientiert umgegangen wird (vgl. Anhang 23 Aufgabe 2): Dies liegt folgender textlinguistischer Aspekte zugrunde:

  -Die grammatische Verbindung zwischen Satz (1) und Satz (2) wird von P1 nicht beachtet. Es kann thematisch nicht ermittelt werden, auf welche "Wende" im Satz (2) Bezug genommen wird.

  -Es gibt keine thematische sowie grammatische Verbindung zwischen dem Satz (3) und (4). Es kann nicht genau festgelegt werden, wie von der Perspektive der Wende im Satz (3) auf die Sprache im Satz (4) übergegangen wird.

Insgesamt geht also vom Vortest der P1 hervor, dass sie überwiegend die **Alltagssprache im DaF** verwendet (vgl. dazu 2.1.2.)

3.6.1.3. Die Auswertung des Prozesses 2 von P1

Tab. 12: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 2 von P1

1.Angewandtes Sprachtraining 2	✓ D4, A1; D4,A2 ✓ D5, A1
2.Hausaufgaben	✓ D5,HA
3.Textproduktion zur Wiedergabe eines Schaubildes	✓ Präsentation an der Tafel
4.Glossar 2	✓

In der Tabelle 12 werden alle sprachlichen Aktivitäten des Prozess 1 von der P2 dargestellt, die in der linken Spalte chronologisch von 1-4 aufgelistet sind. Die Tab. 12 führt insgesamt vor Augen, dass P1 an allen sprachlichen Aktivitäten während des Prozesses 2 regelmäßig teilgenommen hat.

Resümierend zeigen die verfügbaren Daten, dass P1 im Prozess 2 weiterhin ihre sprachlichen Fähigkeiten vor allem auf textlinguistischer Ebene aufbaut. Dies ist bei der Textproduktionproduktionsaufgabe zur Wiedergabe des Schaubildes konkret festzuhalten. Die Entwicklung der Textkompetenz wird mittels des Lernertexts zur Textproduktionsaufgabe von P1 veranschaulicht:

P1 versucht bei der Textproduktionsaufgabe die grammatische Kohärenz zwischen den Sätzen herzustellen, indem sie auf die Pro-Formen und Substitutionen achtet:

"(1) In diesem Schaubild Schaubild handelt es sich um ein Modell, das[...]. (2) *Es* besteht aus zwei Ebenen. (3) Zum *Einen* die emische Ebene. Zum *Anderen* die ethische Ebene.[...]" (Aus der Textproduktionsaufgabe von P1, Satz (1)-(3)).

Sie exprementiert mit den Sätzen auf Textebene und versucht mit neuen Pro-Adverbien (darin, damit) und anderen textstrukturierenden Mitteln, den Text kohärenter zu gestalten.

"[...] Sie unterscheiden sich *jedoch darin,* dass sie sich auf unterschiedlichen Medien zutragen.[...] *Man kann aus dem Schaubild insgesamt entnehmen,* dass [...]" (ebd., Satz 6-8).

Sie verwendet Adverbien bzw. Junktionen, die im Text keinen Verweischarakter haben, aber dennoch den Text kohäsiv wirken lassen:

"[…] *Außerdem* fallen diese in der Sprachstruktur zusammen" (ebd., Satz 5).

Sie bedient sich auf syntaktischer Ebene unterschiedlicher Verbtypen I, II und III und versucht, mit denen bewusster umzugehen:

"[…]Diese *bilden* eine identische Sprachstrukturelle..." (ebd., Satz 7).

Auf lexikalischer Ebene ist auch ein Fortschritt zu beobachten: Sie gebraucht Substitutionen in Form von Synonymen, Oberbegriffen etc:

"[…]Es handelt sich bei *beiden Medien* um die grundlegenden *Vorgänge der Wahrnehmung"* (ebd., Satz 4) .

Für den Prozess 2 der P1 wurde das Glossar 2 als das repräsentatives Dokument zur Auswertung ausgewählt, die im Folgenden angeführt wird (Anhang 31).

3.6.1.4. Repräsentatives Dokument im Prozess 2: "Glossar 2" von P1 (Anhang 31)

P1 hat sowohl im Prozess 1 als auch im Prozess 2 eine Liste erstellt, in die sie regelmäßig mittels einer nachvollziehbaren Systematik die neu eingeführten Fachbegriffe und Verben eingetragen hat. Die neu eingeführten Fachbegriffe wurden dabei jedes Mal in dem jeweiligen fachsprachlichen Kontext mit einem Beispielsatz belegt (vgl. die Fachbegriffe "distinktiv, Minimalpaar" im Anhang 31). Die Verben wurden in Verbtyp I, II und II unterteilt: Beim Verbtyp I handelt es sich dabei um Verben, die mit einer festen Präposition und einem festen Kasus verwendet werden. Der Verbtyp II bezieht sich auf Verben, die lediglich mit einem Akkusativobjekt verwendet werden. Der Verbtyp III impliziert dagegen alle Funktionsverben, die mit einer festen Präposition und einem Substantiv gebildet werden. P1 hat für jeden Verbtyp einen Beispielsatz in einem fachsprachlichen Kontext angegeben und dabei dabei auf die Kasusdifferenzierung besonders geachtet. Aus der Bewertung des Glossars lässt sich also zusammenfassend die Erkenntnis ableiten, dass P1 durchaus in der Lage ist, konkrete fachsprachliche Beispiele für die neu eingeführten Fachbegriffe / Fachverben zu geben.

3.6.1.5. Die Auswertung des Prozesses 3 von P1

Tab. 13: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 3 und der Nachevaluation von P1

1.Angewandtes Sprachtraining 3	✓ D6, A1 ✓ D7,A1
2.Selbstevaluation 2	✓
3.Individuelle Hausaufgabe	✓ Präpositionen ✓ Adjektivdeklination ✓ Allomorphe erklären mit eigenen Beispielen
4.Glossar 3	✓
5.Nachtest /Finalprüfung	78 Punkte
6.Umfrage	✓
7.Interview/ Fokusgruppe	✓
8.Selbstevaluation 3 zur Nachhaltigkeit	✓

In der Tabelle 13 werden alle Aktivitäten der Phase 3 von P1 dargestellt, die thematisch in weitere zwei Prozesse unterteilt werden können: Die Lernaktivitäten 1-4 in der linken Spalte sind diejenigen Aktivitäten, die von P1 während des Prozesses 3 durchgeführt wurden. Die Aktivitäten 5-8 beziehen sich dagegen auf alle Datenmaterialien, die zur Evalutation der P1 nach dem Prozess 3 dienen. Dieser wird von der LK als die s.g.n. "Nachevaluation" bezeichnet. Aus der Tabelle 14 ist es abzuleiten, dass P1 an allen Aktivitäten 1-4 regelmäßig teilgenommen hat. Dabei konnte vor allem nach der Selbstevaluation 2 konstatiert werden, dass sie mit den meisten Indikatoren "definieren", "vergleichen", "Regel formulieren", "ausführlich begründen" durchaus bewusst umgeht und die vortrainierten sprachlichen Strukturen im fachsprachlichen Kontext zum größten Teil adäquat einsetzt. Dennoch wurde von der LK auch festgestellt, dass sie mit dem Indikator "erklären" im Zusammenhang von "Allomorphen" im fachsprachlichen Kontext Probleme hatte. Auf der grammatischen Ebene fiel es weiterhin auf, dass sie mit der Kasusdifferenzierung und der Adjektivdeklination nicht immer adäquat umgeht. Daher wurde der P1 nach der Selbstevaluation 2 eine individuelle Hausaufgabe aufgegeben, die auf ihre grammatische Bedürfnisse sowie der Wiederholung des Indikators "erklären von Allomorphen" abzielte.

Nach der Bewertung des Prozesses 1, 2 und 3 lässt sich für P1 eine begründete Feststellung treffen: Die fachintegrierte Spracharbeit hat auf die Textkompetenz sowie die fachlichen Leistungen der P1 im Fach Linguistik positiv beigetragen. Man konnte deutlich beobachten, dass P1 sich **von der Alltagssprache im DaF zur Bildungssprache** schrittweise annähert. Um diese Feststellung zu belegen, werden einige Ergebnisse der Nachevaluation mit repräsentativen Lernertexten ausgeführt:

P1 erreichte im Nachtest (Finalprüfung im Fach Linguistik) 78 Punkte von 100 Punkten. Damit hat sie eine höhere Punktzahl als im Vortest erreicht. Es fiel dabei vor allem auf, dass sie im Vergleich zum Vortest mit den vortrainierten Strukturen bewusster umging und auf textlinguistischer Ebene bei den Indikatoren auf die grammatische Kohärenz mehr achtete. Es konnte **die Überbrückung von der**

Alltagsprache im DaF zur Bildungssprache konkret festgehalten werden:

"*Phonem ist die kleinste ebdeutungsunterscheidende Einkeit in der gesprochenen Sprache, während Graphem die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit in der geschribenen Sprache ist"* (Aus dem Nachtest von P1, die Aufgabe 2a) zum fachbezogenen Indikator "Fachbegriffe in Beziehung setzen").

"*Es handelt sich bei diesen Wörtern um kein Minimalpaar, weil "ch" Buchstaben bei diesen Wörtern gleich in schriftlicher Sprache geschrieben wurden. Aber "ch"Laute bei diesen Wörtern unterscheiden sich in mündlicher Sprache"* (ebd., die Aufgabe 2b) zum fachbezogenen Indikator "begünden")

"*Das Wort "kannte" im Satz kann konjugiert werden, weil es sich bei dem Wort "kannte" um ein Verb handelt. In der deutschen Sprache gehören Verben zu den konjugierbaren Wortarten. Diese können Numerus, Tempus, Genus Verbi tragen. Das Verb "kannte" trägt" damit die folgenden Merkmale[...]" (*Aus dem Nachtest von P1, die Aufgabe 3 zum fachbezogeonen Indikator "ausführlich begründen").

Die Selbstevaluation 3 wird im Prozess 3 ausgewertet.

3.6.1.6. Repräsentatives Dokument im Prozess 3: "Selbstevaluation 3 zur Nachhaltigkeit" von P1 (Anhang 38)

Aus der Bewertung der Selbstevaluation 3 zur Nachhaltigkeit ergeben sich für P1 die folgenden Ergebnisse:

1. Erste Frage zum Indikator "definieren: Auf der kognitiven Ebene ist P1 durchaus in der Lage, Fachbegriffe zu definieren:
    - Auf der lexikalischen Ebene kann festgehalten werden, dass P1 die Fachbegriffe adäquat verwendet.
    - Sie kann zwischen den Fachbegriffen "bedeutungsunterscheidende Einheit" und "bedeutungstragende Einheit" differenzieren.
    - Auf syntaktischer Ebene ist festzustellen, dass sie kein Fachverb einsetzt und lediglich das Hilfsverbs "sein" mit einem einfachen Satz anwendet.
    - Auf der textlinguistischen Ebene kann keine Analyse durchgeführt werden, da es bei den beiden Definitionen um Unterbegriffe handelt, die auch mit einem Satz erklärt werden können.

Bei der Selbstevaluation zum Indikator “definieren” bewertet sich P1 mit dem Wert 3. Daraus geht hervor, dass die kognitive und metakognitive Ebene im Einklang steht. (vgl. Anhang 38 Frage 1)

2. Zweite Frage zum Indikator “vergleichen” : Auf der kognitiven Ebene ist P1 in der Lage, Fachbegriffe zu vergleichen:
    - Auf der lexikalischen Ebene ist festzustellen, dass P1 die Fachbegriffe adäquat anwendet.
    - Auf syntaktischer Ebene verwendet P1 einen korrekten Nebensatz mit “während”, wobei die Fachbegriffe angemessen in Beziehung gesetzt werden.

Bei der Selbstevaluation zum Indikator “definieren” bewertet sich P2 ebenfalls mit dem Wert 3. Die kognitive Ebene deckt sich damit ebenfalls mit der metakognitiven Ebene ab (vgl. Anhang 38 Frage 2).

3. Dritte Frage zum Indikator “ausführlich begründen”: Auf der kognitiven Ebene ist P2 in der Lage, ausführlich zu begründen, warum Verben konjugiert werden.
    - Auf lexikalischer Ebene verwendet sie angemessen Fachbegriffe wie “konjugierbare Wortarten, grammatische Merkmale, Genus Verbi” etc. P1 kann Fachverben (I,II, III) korrekt einsetzen.
    - Auf syntaktischer Ebene verwendet P1 für den Indikator typische Kausalsätze mit der entsprechenden Konjunktionen “weil”.
    - Auf textlinguistischer Ebene werden Pro-Formen wie “diese” und textstrukturiende Mittel wir “folgende” eingesetzt. Der Text ist grammatisch sowie thematisch zusammenhängend.

Bei der Selbstevaluation zum Indikator “ausfühlich begründen” bewertet sich P1 mit dem Wert 3. Die kognitive Ebene übereinstimmt mit der metakognitiven Ebene.

4. Vierte Frage zum Indikator “erklären” von Allomorphen: P1 kann teilweise Allomorphe erklären:
    - Die Fachbegriffe werden zum größten Teil angemessen angewendet: P1 verwendet Fachbegriffe wie “Tempus, grammatische Kategorie”.

- Die Fachverben werden zum größten Teil adäquat verwendet. Lediglich der Verbtyp III “ein grammatisches Merkmal tragen”, das in der Spracharbeit trainiert wurde, wird von der P1 nicht angemessen verwendet.
- Auf textlinguistischer Ebene wirkt die Textproduktion zum Indikator durchaus thematisch und grammatisch zusammenhängend: P1 verwendet für den Ausdruck “Allomorphe des gleichen Tempus” im Satz (1) den referenzidentischen Ausdruck bzw. die Substitution “die gleiche grammatische Kategorie” im Satz (2) (vgl. Anhang 38, Frage 4b).

Bei der Selbstevaluation zum Indikator “erklären von Allomorphen” bewertet sich P1 mit dem Wert 1. Die metakognitive Ebene weicht damit etwas von der kognitiven Ebene ab. Bei der Bewertung der Selbstevaluation 3 teilt die P1 diesbezüglich der LK mit, dass sie bei Allomorphen im fachlichen Kontext immer noch gewisse Unsicherheiten habe, die eine sprachliche Unsicherheit mit sich bringe.

5. Fünfte Frage zum Indikator “Regel ableiten”: P1 ist in der Lage, eine Regel für ein Kompositum zu formulieren:
   - Auf lexikalischer Ebene kann P1 Fachbegriffe angemessen verwenden: Sie benennt die Bestandteile eines Kompositums (Nomen + Nomen). Sie verwendet komplexe, grammatische Zusammensetzungen wie “Wortarten der kombinierten Stämme”.

- Sie verwendet Fachverben wie “sich handeln + um, bestehen + aus, miteinander kombinieren “.

   - Auf syntaktischer Ebene werden Relativsätze verwendet, die das Kompositum näher beschreiben.

     -Bei der Verwendung des Verbs “kombinieren” wird die Passivform korrekt eingesetzt.
   - Auf textlinguistischer Ebene ist P1 in der Lage, eine grammatische Beziehung mittels Substitution herzustellen: Sie benutzt für “Nomen + Nomen” im Satz (1) die Substitution “Wortarten der kombinierten Stämme Nomen + Nomen” im Satz (2).

Bei der Selbstevaluation zum Indikator “Regel ableiten” bewertet sich P1 mit dem Wert (2,5-3) Punkten. Die kognitive Ebene übereinstimmt damit mit der metakognitiven Ebene.

Aus der Selbstevaluation 3 ausgehend kann die Aussage getroffen werden, dass P1 nach zwei Monaten der Praxis langfristig eine **Nachhaltigkeit** bezüglich der Indikatoren “definieren, vergleichen, begründen, erklären, Regel ableiten” erreicht hat.

3.6.2. P2: ONUR

Grundvoraussetzungen: P2 ist einer der Probanden, der sich akademisch im Bereich des Höchstwerts (70-100 Punkte) befindet. Er hat am Online-Unterricht der Pandemie-Phase im Studienjahr 2020-2021 teilweise regelmäßig teilgenommen. Er brachte vor der Studie zum Ausdruck, dass seine sprachlichen Fähigkeiten in Deutsch nur teilweise von der Pandemie negativ beeinflusst worden seien. In der Pilotstudie konnte beobachtet werden, dass seine sprachlichen Fähigkeiten auf lexikalischer, syntaktischer sowie linguistischer Ebene kaum ausreichen, um mit einem Fachtext und mit den entsprechenden Indikatoren fachgerecht umzugehen. Er verwendete überwiegend die Alltagssprache im DaF und versuchte den Fachtext ins Türkische zu übersetzen. Ihm fiel es wie die andereren Teilnehmer auch schwer, die grammatische Kohärenz im Textausschnitt zu erschließen (vgl. Anhang 2).
Im Folgenden wird zum Prozess 1 von P2 übergegangen:

3.6.2.1. Die Auswertung des Prozesses 1 von P2

Tab. 14: **Übersicht zur Evaluation des Prozesses 1 von P2**

1.Vortest/ Zwischenprüfung	✓ 50 Punkte (Anhang 23)
2.Angewandtes Sprachtraining 1	✓ D2, A1; ✓ D3, A1;
3.Hausaufgaben	✓ D2, A2; ✓ D3, HA,Ü5
4.Selbstevaluation 1	✓
5.Glossar 1	✓

Aus der Tab. 14 kann abgeleitet werden, dass P2 im Vortest 50 Punkte erreicht hat und an allen weiteren Aktivitäten des Prozesses 1 regelmäßig

teilgenommen hat. Wie in der Pilotstudie konnte auch im Vortest konstatiert werden konnte, dass P2 im Fach Linguistik überwiegend **die Alltagssprache im DaF** verwendet. Zur Aufgabe "erklären von dem Begriffspaar "Langue-Parole von Saussurre" gibt er in dem Vortest die folgende Antwort in der Alltagssprache im DaF:

"*Langue ist abstrakt und über die Regeln wissen. Grammatik ist wichtiger in langue. Parale ist über die Regeln und Grammatik wissen und Sprechfertigkeiten. Wir müssen handeln in Parole und Sprechen. Sausurre denkt die Linguistik ist eine Sprachsytem." (*Aus dem Vortest von P2, die Aufgabe 4 zum fachorientierten Indikator "erklären").

Im Prozess 1 signalisiert P2 bereits eine kleinschritte Entwicklung bezüglich der Textkompetenz. Es ist feststellbar, dass er bei den Indikatoren "definieren und vergleichen" vor allem auf syntaktischer Ebene bewusster umgeht. Er verwendet im Gegensatz zum Vortest nicht mehr permanent das Hilfsverb "sein", sondern bedient sich nun etwas komplexerer Verbtypen:

"*Die Phonologie befasst sich mit der Funktionen der Laut im Sprachensytem. Die Phonetik befasst sich mit der gesprochene Sprache" (Aus dem Selbstevaluation von P2, die Aufgabe 2 zum fachorientierten Indikator "definieren").*

P2 setzt die Fachbegriffe fachgerecht in Beziehung, indem er die vortrainierte Struktur mit der Konjunktion "während" anwendet:

"*Die Phonologie befasst sich mit der Funktionen der Laut im Sprachsystem, während die Phonetik sich mit der gesprochene Sprache befasst" (ebd.,die Aufgabe 5 zum fachorientierten Indikator "Vergleichen der Fachbereiche").*

Für den Prozess 1 wurde das "Das angewandte Sprachtraining 1" repräsentativ ausgewählt, die im Folgenden Teil tabellarisch zur Schau gestellt wird.

3.6.2.2. Repräsentatives Dokument im Prozess 1: "Das Angewandte Sprachtraining 1" von P2 (Anhang 24)

Tab. 15: Beobachtungen und Feststellungen zu P2 während des angewandten Sprachtrainings 1

1. Schriftliche Mitarbeit in der Einzelarbeit	Bei den Aufgaben in Einzelarbeit macht P2 aktiv mit. Er verwendet unterschiedliche Lernstragien: • Er macht Notizen. • Er stellt LK Fragen, wenn er die Aufgabe nicht versteht oder sprachliche Unsicherheiten hat. • Er übersetzt manche Wörter ins Türkische. • Bei den Aufgaben, die eine Systematik erfordern, bedient er sich tabellarischer Veranschaulichungen. • Verwendet immer wieder farbige Stifte, um besondere Stellen hervorzuheben, auf die geachtet werden soll. • Er macht sich textlinguistische Bemerkunkungen an der Rand zur Funktion von Pro-Formen. • Er verwendet Synonyme.
2. Schriftliche Mitarbeit in der Partnerarbeit	• Er macht in der Partnerarbeit aktiv mit. • Arbeitet meistens mit P1 zusammen. • Seine Leistung während des Sprachtrainings wird in Zusammenarbeit mit P1 positiv beeinflusst, sie ergänzen sich gegenseitig.
3. Mündliche Mitarbeit im Plenum	• Er stellt immer wieder Fragen im Plenum. • Er ist neugierig und kritisch. • Er versucht angemessene Anworten zu geben, wenn er zu Wort kommt.
4. Kontrolle der einzelnen Unterrichts-materialien D2, A1/ D3,A1; A2	• Alle Aufgaben wurden von P2 beantwortet. • Er versucht alle Teilschritte der Aufgaben angemmesen zu beantworten. • Er achtet auf textlinguistische Hinweise.
5. Andere Aufälligkeiten zu P2	• Er zeigt teilweise Probleme auf grammatischer Ebene bei Verben: Er achtet bei nebenordnenden und unterordnenden Sätzen kaum auf die Stellung der Verben.

Das angewandte Sprachtraining 1 wird in der Tab. 15 in fünf Klassen 1-5 untersucht, die der Feldnotizen der LK und der Dokumente D2, A1 und D3, A1 von P2 zugrunde liegen. Für jede Klasse, die in der linken Spalte 1-5 angegeben sind, wurden die besonderen Beobachtungen und Feststellungen der LK in der rechten Spalte zusammenfassend ausgeführt. Aus der Tab. 16 geht insgesamt hervor, dass P2 in allen Klassen des angewandten Trainings aktiv mitgemacht hat und zum größten Teil auch unterschiedliche Lernstrategien eingesetzt hat, die auf die Entwicklung der Textkompetenz während des Prozesses 1 positiv einwirkten (vgl. dazu Selbstevaluation 1 von P2).

3.6.2.3. Die Auswertung des Prozesses 2 von P2

Tab. 16: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 2 von P2

1.Angewandtes Sprachtraining 2	✓ D4, A1; D4,A2 - D5, A1
2.Hausaufgaben	✓ D5,HA
3.Textproduktion zur Wiedergabe eines Schaubildes	✓ Präsentation an der Tafel
4.Glossar 2	✓

Die Tab. 16 zeigt, dass P2 an allen sprachlichen Aktivitäten während des Prozesses 2 zum größten Teil regelmäßig teilgenommen hat. Die Ausnahme stellt dabei das Dokument D5, A1 während des Angewandten Sprachtrainings 2 dar: Es wurde festgestellt, dass dieses Dokument von P2 nicht vollständig bearbeitet wurde. Er gab diesbezüglich an, dass er den Indikator "ausführlich begründen" nicht genau verstanden habe, woraufhin ihm in der darauf kommenden Woche eine individuelle Hausaufgabe diesbezüglich aufgegeben wurde.

Die verfügbaren Daten zeigen insgesamt für den Prozess 2, dass P2 zwar Schwierigkeiten bei dem Indikator "ausführlich begründen" aufweist und bei neu eingeführten sprachlichen Strukturen manchmal durcheinanderkommt. Dennoch können kleinschrittige Entwicklungen in der Textkompetenz von P2 festgestellt werden, welche auf den Prozess 1 sichtbar aufbaut: Er verwendet auf syntaktischer Ebene unterschiedliche Fachverbtypen (I und II). Auf textlinguistischer Ebene fängt er auch an, Substitutionen in Form von neuen fachsprachlichen Ausdrücken anzuwenden. Des Weiteren bedient er sich von Junktionen wie "außerdem" , um den Text kohärenter zu gestalten:

"*Die Phonologische Ebene beschäftigt sich mit der Funktion der Laute in einem Sprachsystem während die graphemische Ebene sich mit dem Schriftsytem befasst. Außerdem handelt es sich bei der morphologische Ebene um Wissenschaft der Wörter.* "(Aus der D5-Hausaufgabe von P2, die Aufgabe 2 zum fachorientierten Indikator "vergleichen de Fachbereiche")

Für den Prozess 2 wurde das Glossar 2 repräsentativ ausgewählt.

3.6.2.4. Repräsentatives Dokument im Prozess 2: “Glossar 2” von P2 (Anhang 31)

P2 hat sowohl im Prozess 1 als auch im Prozess 2 für jede Woche stichpunktartig Notizen gemacht, wo er regelmäßig die neu eingeführten Fachbegriffe und Verben eingetragen hat. Die neu eingeführten Verben wurden von P2 in Verbtypen I, II, III, unterteilt: Beim Verbtyp I, der mit einer festen Präposition verwendet wird, wurde jedes Mal in einem Klammer mit der jeweiligen Präposition und dem entsprechenden Kasus angegeben. Dann wurde das jeweilige Verb mit einem fachsprachlichen Beispiel belegt. Die neu eingeführten Fachbegriffe wurden ebenfalls in einem fachlichen Beispielsatz verwendet, wobei jeder Fachbegriff mit einem farbigen Stift hervorgehoben wurde. Aus der Bewertung des Glossars lässt sich die Erkenntnis ableiten, dass P2 durchaus in der Lage ist, konkrete fachsprachliche Beispiele für die neu eingeführten Fachbegriffe und Fachverben zu geben. Überdies kann auch die Aussage getroffen werden, dass P2 regelmäßig auch an Aktivitäten nach dem Unterricht teilgenommen hat, die seinen Lernprozess unterstützten.

3.6.2.5. Die Auswertung des Prozesses 3 von P2

Tab. 17: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 3 und der Nachevaluation von P2

1.Angewandtes Sprachtraining 3	✓ D6, A1 ✓ D7, A1
2.Selbstevaluation 2	✓
3.Individuelle Hausaufgabe	✓ Präpositionen ✓ Adjektivdeklination ✓ Training zum Indikator: “Ausführlich begründen” (5 eigene Textbeispiele)
4.Glossar 3	✓
5.Nachtest /Finalprüfung	65 Punkte
6.Umfrage	✓
7.Interview/ Fokusgruppe	✓
8.Selbstevaluation 3 zur Nachhaltigkeit	✓

Aus der Tabelle 17 geht hervor, dass P2 an allen Aktivitäteten 1-4 regelmäßig teilgenommen hat. Dabei kann in der Selbstevaluation 2 festgestellt werden, dass P2 mit den Indikatoren "definieren und vergleichen" auf syntaktischer Ebene bewusst umgeht. Er ist in der Lage, Fachbegriffe miteinander zu vergleichen und versucht sogar Junktionen wie "andererseits" zu verwenden, um den Text kohärenter zu gestalten. Obgleich auch grammatische Fehler in der Textproduktion von P2 auffallen, macht sich die Tendenz **von der Alltagsprache im DaF zur Bildungssprache** deutlich erkennbar:

"Die Phonem beschäftigt sich mit den Lauten in Sprache, während die Graphem sich mit den Funktionen der Sprache mit ein Schriftsytem beschäftigt. Andererseits die Morphem beschäftigt sich mit der kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache" (Aus der Selbstevaluation 2 von P2, Die Aufgabe 2 zum Indikator "vergleichen").

Bei den neu eingeführten Indikatoren im Prozess 3 zeigt sich, dass dem P2 vor allem die Indikatoren "ausführlich begründen und erklären", fachsprachlich etwas schwer fallen. Er erfüllt die Aufgaben nicht immer auf die vortrainierte Weise. Es ist dabei eklatant, dass die Antworten zu den neuen Indikatoren überwiegend knapp und teilweise unpräzise ausfallen, was auf die fachsprachlichen Unsicherheiten des P2 zurückgeführt werden kann. Dennoch ist P2 insgesamt in der Lage, die Konjunktionen und Fachverben, die in dem jeweiligen Indikator trainiert wurden, zum größten Teil adäquat einzusetzen:

"Wenn es sich um eine distinktive Funktion zwischen zwei Wörter handelt, das heißt Minimalpaar" (Aus der Selbstevaluation von P2, die Aufgabe 4b) zum Indikator "Regel ableiten").
"Das Wort "kannte" kann konjugiert werden, weil es sich bei dem Wort "kannte" um ein Verb handelt" (ebd., die Aufgabe 5 zum Indikator "ausführlich begründen").

In Anbetracht der Selbstevaluation 2 wurde P2 eine individuelle Hausaufgabe aufgegeben, die auf seine grammatischen Bedürfnisse sowie die Wiederholung des Indikators "ausführlich begründen" abzielte.

Die verfügbaren Daten vom Prozess 1, 2 und 3 von P2 zeigen insgesamt, dass die fachintegrierte Spracharbeit auf die Textkompetenz sowie die fachliche Leistung des P2 im Fach Linguistik positiv beigetragen hat, was sich im Nachtest von P2 bestätigt hat. Die Auswertung der Umfrage sowie des Interviews von P2 belegt auch dieses Ergebnis: P2 bringt insgesamt zum Ausdruck, dass die fachintegrierte Spracharbeit zur Entwicklung der Sprachkompetenz in Deutsch positiv beigetragen

hat. Überdies teilt er der LK mit, dass er bemerkt habe, dass er die vortrainierten Strukturen bezüglich der Indikatoren auch auf andere Fachbereiche transferieren kann. Dies habe sich offenbar auch positiv auf seine fachlichen Leistungen in anderen Fächern ausgewirkt. Parellel dazu kann in der Nachevaluation 3 festgestellt werden, dass auch eine **Nachhaltigkeit** zu den meisten vortrainierten Indikatoren langfristig erzielt wurde:

"Phonem ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der gesprochene Sprache, während Morphem die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache ist" (Aus der Selbstevaluation 3 von P2, die Aufgabe zum Indikator "vergleichen").

P2, der in der Selbstevaluation 2 im Prozess 3 keine vollständige und präzise Formulierung zum Indikator "ausführlich begründen" schreiben konnte, konnte in der Nachevaluation einen zusammenhängenden Text diesbezüglich produzieren. Es fiel dabei auf, dass er sich auf textlinguistischer Ebene verschiedener Kohäsionmittel wie "diese" und "folgende" bediente:

"Das Wort "kannte" kann im Satz konjugiert werden, weil es sich um ein Verb handelt. In deutschen Sprache gehört *Verben* zu konjugierbaren Wortarten. *Diese* können mit den folgenden Merkmalen tragen: Person: 3 [...]" (ebd., die Aufgabe 3b zum Indikator "ausführlich begründen").

Der Nachtext von P2 wird im Folgenden als das repräsentativ ausgewählte Dokument ausgewertet.

3.2.6.2. Repräsentatives Dokument im Prozess 3: "Nachtest" von P2 (Anhang 35)

Im Nachtest liegt der Fokus auf die folgenden vortrainierten Indikatoren:

1."vergleichen" in der Aufgabe 2a,

2. "ausführlich begründen" in der Aufgabe 3 und

3. "Erklären von Allomorphen in Aufgabe 7". Aus der Analyse ergibt sich das folgende Bild für P2:

- Lexikalische Ebene: P2 verwendet bei dem ersten Indikator die Fachbegriffe adäquat. Bei dem Indikator zweiten Indikator werden sowohl Fachbegriffe als auch Fachverben angemessen eingesetzt. Beim dritten Indikator werden die Fachbegriffe teilweise korrekt angewendet.

- Syntaktische Ebene: P2 benutzt bei dem ersten Indikator nicht die Konjunjktion während, sondern zieht vor zwei isolierte Sätze zu bilden. Bei dem zweiten Indikator werden alle Fachverben und Fachbegriffe angessen eingesetzt. Beim dritten Indikator wird wiederum keine Konjunktion verwendet.
- Textlinguistische Ebene: Nur der Indikator 2 kann auf dieser Ebene analysiert werden, da nur bei dieser Aufgabe eine präsize Antwort gegeben wurde. P2 bedient sich dabei verschiedener Kohäsionsmittel wie Pro-Formen "diese" und Pro-Adverbien "damit" und textstrukturierender Mittel "folgender".

Insgesamt geht aus der Analyse hervor, dass P2 vor allem im Vergleich zu seiner Ausgangslage im Vortest und in der Pilotstudie durchaus eine kleinschrittige Entwicklung in der Textkompetenz aufweist, wobei im Nachtest gewisse Defizite und sprachliche Unsicherheiten bezüglich der Indikatoren zu verzeichnen sind. Dies kann jedoch damit begründet werden, dass vor allem die Indikatoren im Prozess 3 auf textlinguistischer Ebene relativ komplexer strukturiert sind als die Indikatoren im Prozess 1 und 2 und daher wahrscheinlich mehr Sprachtraining erfordern, als in dieser Aktion angeboten werden konnte. (vgl. 4.2). Darüber hinaus sollten gewiss auch andere affektive Faktoren des individuellen Lernprozesses berücksichtigt werden, die das Ergebnis im Nachtest offenbar beeinflusst haben. P2 bringt in diesem Kontext ausdrücklich zur Sprache:

> "*Jeder Proband geht unterschiedlich mit dem Prüfungssstress um. Das heißt, manche Probanden können bessere sprachliche Leistungen bei Prüfungen erbringen. Manche werden dagegen überhaupt nicht beeinflusst. Bei mir ist es beispielsweise so, dass ich immer irgendwie negativ beeinflusst werde. Das ist der Grund, warum ich bei dieser Frage "teilweise positiv" angekreuzigt habe. Die fachintegrierte Arbeit hat sich definitiv positiv auf meine sprachlichen sowie fachlichen Leistungen ausgewirkt. Aber ich glaube, dass ich bei manchen Indikatoren sprachlich bessere Antworten geben könnte, wenn es kein Prüfungsstress wäre. "*(Übersetzung ins Deutsche, aus dem Transkript des Interviews von P2 zu der offenen Frage, inwiefern die fachintegrierte Spracharbeit auf seine Leistungen nur "teilweise positiv" ausgewirkt hat).

3.6.3. P3: SİMAY

Grundvoraussetzungen: P3 befindet sich akademisch im Bereich des Höchstwerts. Sie hat am Online-Unterricht der Pandemie-Phase regelmäßig teilgenommen. Sie teilte vor der Studie mit, dass ihre sprachlichen Fähigkeiten in Deutsch aufgrund der Pandemie nur teilweise negativ beeinflusst worden seien. Überdies stellte P3 die einzige Ausnahme unter den Probanden dar, als dass sie vor dem Studium eine Sprachschule besucht hat, um Deutsch zu lernen. Weiterhin gab sie auch an, schon mal in Deutschland Urlaub gemacht zu haben. In dieser Hinsicht ist P3 eine der Probanden, die mit der deutschen Sprache auch vor dem Studium am meisten in Berührung gekommen ist. In der Pilotstudie konnte dementsprechend festgestellt werden, dass sie über ein grundlegendes lexikalisches Wissen in Deutsch verfügt. Auf syntaktischer sowie textlinguischer Ebene hatte sie dennoch Schwierigkeiten, sodass bei ihren Textproduktionen die grammatische Kohärenz wie bei den meisten Studierenden aus dem fachlichen Textausschnitt kaum erschließen konnte. Sie benutzte schriftlich sowie mündlich überwiegend die **Alltagsprache im DaF.**

3.6.3.1. Die Auswertung des Prozesses 1 von P3

Tab. 18: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 1 von P3

1.Vortest/ Zwischenprüfung	✓ 60 Punkte
2.Angewandtes Sprachtraining 1	✓ D2, A1; ✓ D3, A1;
3.Hausaufgaben	✓ D2, A2; ✓ D3, HA,Ü5
4.Selbstevaluation 1	✓
5.Glossar 1	✓

Aus der Tabelle 18 ist zu ersehen, dass P3 an allen Aktivitäten im Prozess 1 regelmäßig teilgenommen hat und im Vortest 60 Punkte erreicht hat. Im Prozess 1 war bei P3 besonders auffallend, dass sie im Grunde über ein ausreichendes fachliches Wissen im Fach Linguistik verfügt und die Fachbegriffe überwiegend angemessen einsetzt. Dennoch hatte sie Schwierigkeiten, dieses fachliche Wissen in

der akademischen Sprache bzw. Bildunssprache wiederzugeben. Die Alltagsprache im DaF von P3 zeichnete sich durch besonders auffallende grammatische Defizite auf: Sie beachtete kaum die grammatische Kongruenz, d.h. die Verben wurden an falscher Stelle oder manchmal gar nicht verwendet. Auf textlinguischer Ebene erfolgte der Einsatz von Pro-Formen und anderen Kohäsionsmitteln nicht adäquat, sodass eine thematische und grammatische Kohärenz zwischen den einzelnen Sätzen bzw. Teiltexten von P3 kaum hergestellt werden konnte. Die Teiltexte wirkten dadurch zum größten Teil kaotisch und vermittelten den Eindruck, als wären alle Informationen rein zufällig aufeinander getroffen:

> "*Die erweitertes Kommunikationsmodell ist von Roman Jakopson. In die Kommunikationsmodell es gibt Funktion, Ausdrucksfunktion, poetische Funktion, metasprachliche Funktion, Apellfunktion. In ein Kommunikationsmodell zwischen einem Lehrer und einem Schüler besonders Apellfunktion und metasprachliche Funktion (um die Unterricht gut zu erklären) wichtig. Apellfunktion ist wichtig für verstehen, ob die Schüler versteht die Unterricht" (Aus dem Vortest von P3, die Aufgabe 1 zum Indikator "beschreiben eines Kommunikationsmodells").*

Angesichts dieser sprachlichen Problemstellung wurde P3 während des angewandten Sprachtrainings 1 von der LK gezielt darauf hingewiesen, dass sie nicht mehr allzu lange Lernertexte produzieren sollte. Sie sollte stattdessen versuchen, zunächst etwas kürzere Texte bzw. Paragraphen "aufgabenorientiert" zu produzieren, wobei sie dabei grammatische Grundregel, wie etwa die grammatische Kongruenz und die Stellungs des Verbs etc. besonders beachten sollte. Während des Prozesses 1 zeigte sich bei P3 eine langsame Entwicklung diesbezüglich, wie es vor allem in der mündlichen Mitarbeit sowie den abgegebenen Hausaufgaben feststellbar ist:

> *"Ich habe Folgendes festgestellt: Während es sich beim Vokal a beim Verb 'lesen' um einen kurzen Vokal handelt ist, handet es sich bei dem Nomen "Tee" um einen langen Vokal [...] (Aus der Hausaufgabe D2/A2 von P3, die Aufgabe 1c) zum Indikator "feststellen und vergleichen").*

Insgesamt kann für den Prozess 1 von P3 die Aussage getroffen werden, dass sie zwar eine kleinschrittige Entwicklung in Bezug auf die Textkompetenz aufzeigt, wobei auf syntaktischer Ebene die grammatischen Hinweise bisweilen nicht beachtet werden:

"Die Phonologie befasst sich mit der Sprachsystem, während die Phonetik untersucht die gesprochene Sprache" (Aus der Selbstevaluation 1 von P3, die Aufgabe 4 zum Indikator "vergleichen").

"Die beiden Fachbereich beschäftigt sich mit Regelsytem der Sprache" (ebd., die Aufgabe 5 zum Indikator "vergleichen: Gemeinsamkeiten festhalten").

"Man benutzt die Substitution, wenn die Wörtern identische Bedeutungen haben (ebd., die Aufgabe 7 zum Indikator "Formulierung einer Regel").

Das Dokument "Hausaufgaben" im Prozess 1 wird im Folgenden ausgewertet.

3.6.3.2. Repräsentatives Dokument im Prozess 1: "Hausaufgaben" von P3 (Anhang 25)

Nach der Bewertung der Hausaufgabe D2/A2 kommt die LK zum folgenden Ergebnis:

- P3 geht aufgabenorientiert mit den Aufgaben um. Alle Teilschritte des Scaffoldings werden von ihr verfolgt.
- In Bezug auf das fachsprachliche Ziel zum Indikator "feststellen" kann P3 im ersten Teilschritt mit einem grammatisch korrekten Satz formulieren, um was für Laute es sich bei den vorgegebenen Wortpaaren handelt (vgl. Anhang 25, Aufgabe 1b).
- In Bezug auf das fachsprachliche Ziel zum Indikator "feststellen" ist P3 in der Lage, das vorgegebene textstrukturierende Mittel "Ich habe Folgendes festgestellt" zu formulieren. Bei dem Indikator "vergleichen" kann P3 ihre Feststellungen zum Vergleich der Laute in einem fachsprachlich angemessenen Satz formulieren, indem sie die vortrainierte Konjunktion "während" situationsoriertiert einsetzt.

Aus der Auswertung der Hausaufgabe D3-A2, Ü5 geht hervor, dass P3 in der Lage ist, den Fachtext mithilfe vorgegebener Fachbegriffen und Fachverben zu vervollständigen, wobei die Adjektivdeklination und die Pluralendungen von P3 zum größten Teil korrekt eingesetzt werden.

3.6.3.3. Die Auswertung des Prozesses 2 von P3

Tab. 19: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 2 von P3

1.Angewandtes Sprachtraining 2	✓ D4, A1; D4,A2 - D5, A1
2.Hausaufgaben	✓ D5,HA
3.Textproduktion zur Wiedergabe eines Schaubildes	✓ Präsentation an der Tafel
4.Glossar 2	✓

Die Tabelle 19 zeigt, dass P3 am Prozess 2 regelmäßig teilgenommen hat. Die LK hatte in diesem Prozess besonders den Eindruck, dass P3 sozusagen etwas stärker fokussiert an der Sache dabei war, als es im Prozess 1 der Fall war: Eine signifikane Entwicklung bezüglich der grammatischen Defite und der angemessenen Einsetzung von Pro-Formen konnte in diesem Kontext bei P3 erst während des angewandtes Sprachtrainings 2 beobachtet werden. Vor allem bei der Textproduktion zur Wiedergabe eines Schaubildes versuchte P3, die Fachverben und die vortrainierten Konjunktionen angemessen einzusetzen, indem sie auf die Stellung der Verben auch besonders achtete. Sie verfolgte alle Hinweise und Teilschritte des Scaffoldings konsequent, sodass sie am Ende der dritten Unterrichtseinheit durchaus in der Lage war, einen zusammenhängenden Text zu produzieren. Dabei war besonders erstaunlich, dass sie immer wieder versuchte, auf textlinguistischer Ebene auch Pro-Formen, darunter auch Pro-Adverbien und andere Kohäsionsmittel gezielt einzusetzen, was letztlich zu einer erfolgreichen Textproduktion führte:

> "*Das Schaubild zeigt die Beziehung der Sprachstruktur zwischen der Sprachstruktur und dem Lautsytem und Schriftsystem. In dem Schaubild kann man zwei Ebenen unterscheiden: Zum Einen die- emische Ebene und zum Anderen die –etische Ebene. Die –etische Ebene bezieht sich auf die Vorgänge der akustischen und optischen Medien, während die –emische Ebene sich auf die Sprachstruktur bezieht. Die akustischen Medien werden sich mit den Sprachorgane wahrgenommen, während die optischen Medien sich mit den Schreiborganen befassen[...] Man kann aus den Schaubild insgesamt entnehmen, dass es sich bei akustischen und optischen Medien um unterschiedliche Vorgänge der Wahrnehmung handelt. Diese bilden aber auf der emischen Ebeene eine identische strukturelle Einheit (*Aus dem Lernertext von P3, die Textproduktionsaufgabe zum Indikator "ein Schaubild wiedergeben").

Das "Angewandte Sprachtraining 2" wird als das repräsentative Dokument im Prozess 2 bewertet.

3.6.3.4. Repräsentatives Dokument im Prozess 2: "Das angewandte Sprachtraining 2" von P3 (Anhang 28)

Tab. 20: Beobachtungen und Feststellungen zu P3 während des angewandten Sprachtrainings 2

1. Schriftliche Mitarbeit in der Einzelarbeit	• Bei den Aufgaben in Einzelarbeit macht P3 aktiv mit. Sie verwendet unterschiedliche kognitive Lernstragien: • Sie macht Notizen, indem sie auch eigene Beispiele hinzufügt (vgl. D5-A1). • Übersetzt manche Wörter ins Türkische. • Sie unterstreicht wichtige Stellen (vgl. D5-A1). • Die meisten Aufgaben werden in Einzelarbeit bewältigt (vgl. D4-A1 /A2; D5-A1).
2. Schriftliche Mitarbeit in der Partnerarbeit	• Sie macht in der Partnerarbeit aktiv mit. • Sie arbeitet mit unterschiedlichen Partnern zusammen und unterstützt sprachlich schwächere Probanden. • Sie diskutiert mit ihrem Partner, v.a. bei Aufgaben, die einen gemeinsamen Denkprozess erfordern (vgl. D4-A2, Ü 3b).
3. Mündliche Mitarbeit im Plenum	• Sie stellt Fragen im Plenum. • Sie antwortet manachmal zu schnell, sodass sie ab und zu mit den sprachlichen Strukturen durcheinander kommt. • Sie ist im Mündlichen weniger aktiver als im Schriftlichen.
4. Kontrolle der einzelnen Unterrichts-materialien D4-A1/A2; D5-A1	• Alle Aufgaben wurden von P3 beantwortet, außer einer Teilaufgabe (vgl. D4-A2,Ü2). • Sie versucht alle Teilschritte der Aufgaben überwiegend angemessen zu beantworten. • Sie beachtet zum größten Teil die syntaktischen und textlinguistischen Hinweise.
5. Andere Aufälligkeiten zu P3	• Sie zeigt teilweise Probleme auf grammatischer Ebene bei Verben: Sie achtet teilweise bei nebenordnenden und unterordnenden Sätzen nicht auf die Stellung der Verben. Sie vergisst manchmal, Verben einzusetzen, wobei im Gegensatz zum Prozess 1 eine positive Entwicklung diesbezüglich beobachtet werden kann.

Aus der Tab. 20 ist zu ersehen, dass P3 in allen Klassen des angewandten Trainings aktiv mitgemacht hat und zum Teil unterschiedliche Lernstrategien eingesetzt hat, die auf die Entwicklung ihrer Textkompetenz während des Prozesses 2 positiv einwirkten.

3.6.3.5. Die Auswertung von Prozess 3 von P3

Tab. 21: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 3 und der Nachevaluation von P3

1.Angewandtes Sprachtraining 3	✓ D6, A1 ✓ D7, A1
2.Selbstevaluation 2	✓
3.Individuelle Hausaufgabe	- Verben / Stelllung des konjugierten Verbs bei subordinierenden Konjunktionen ✓ Adjektivdeklination / Kasus
4.Glossar 3	✓
5.Nachtest /Finalprüfung	68 Punkte
6.Umfrage	✓
7.Interview/ Fokusgruppe	✓
8.Selbstevaluation 3 zur Nachhaltigkeit	✓

Aus der Tabelle 21 ergibt sich, dass P3 an allen Aktivitäten 1-4 großenteils regelmäßig teilgenommen hat. Nur die individuelle Teilhausaufgabe von P3 stellt eine Ausnahme dar, die mit einem Minus (-) versehen ist.

In der Nachevalution von P3 konnte sowohl in der Selbstevaluation 2 und als auch im Nachtest eine deutliche Entwicklung der Textkompetenz im Vergleich zum Vortest festgestellt werden, die auf ihre Entwicklung im Prozess 2 kleinschrittig aufbaute. P3, die am Anfang der Studie bei allen Indikatoren die Alltagssprache im DaF verwendete, bediente sich bei den einzelnen Indikatoren primär der vortrainierten bildungsprachlichen Elementen: Auf lexikalischer Ebene verwendete sie Fachverben und Fachbegriffe angemessen. Auf syntaktischer Ebene wendete sie grammatische Mittel an, die bei den einzelnen Indikatoren trainiert wurden. Obgleich sie grammatisch immer noch Defizite aufzeite, wirkten die Textproduktionen / Paragraphen zum größten Teil relativ zusammenhängender, als dies im Vortest der Fall war. Sie produzierte dabei zumindest auch nicht mehr lange Texte ohne grammatische und thematische Verbindung, sondern ging nun aufgabenorienter mit den Indikatoren um:

> "*Phonem ist der kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der Sprache, während Graphem der kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der geschriebene Sprache ist. Ich meine damit, dass zum Beispiel "ich" geschriebene Sprache (Graphem) ist, während [iç] gesprochene*

Sprache (Phonem) ist" (Aus dem Nachtext von P3, die Aufgabe 2a) e zum Indikator "erklären /Fachbegriffe in Beziehung setzen").

Eine positive Entwicklung im Vergleich zum Vortest zeigte sich bei P3 auf syntaktischer Ebene vor allem bei den Konjunktionen. Sie setzte die Konjunktionen exakt ein, die bei den jeweiligen Indikatoren vortrainiert wurden. Es ist dennoch zu bemerken, dass sie die Stellung des konjugierten Verbs bisweilen nicht beachtete. Dabei muss hinzugefügt werden, dass sie die individuelle Hausaufgabe, die diesbezüglich aufgegeben wurde, auch nicht gemacht hat. Dies zeichnete sich deutlich als einen negativen Aspekt hinsichtlich der **bildungssprachlichen Entwicklung** von P3 im syntaktischen Bereich aus:

"*Es handelt sich um ein Minimalpaar, wenn zwei Wörter, die von nur in ein Laut voneinander verschieden sind. Zum Beispiel "Oma-Opa" oder "Fisch-Tisch". 'M-p' und 'f-t' haben distinktive Funktion und bei die Wörter 'ach' und 'ich' handelt es sich kein Minimalpaar, weil die Laute sind nicht gleich in der gesprochenen Sprache" (ebd., die Aufgabe zum Indikator "begründen").*

Insgesamt zeigen die verfügbaren Daten im Prozess 1, 2 und 3, dass die fachintegrierte Spracharbeit auf die Textkompetenz sowie die fachliche Leistung der P3 im Fach Linguistik positiv beigetragen hat. Dies wird vor allem im Nachtest bestätigt. Auch aus der Umfrage sowie dem Interview ergibt sich, dass P3 durchaus eine positive Grundhaltung zur fachintegrierten Spracharbeit aufweist und die Aktion überwiegend effektiv wahrgenommen hat. Wie die Probanden P1, P2 akzentuierte auch die P3, dass die Spracharbeit auf ihre sprachlichen Leistungen in anderen fachorientieren Fächern positiv ausgewirkt hat. In der Nachevaluation 3 konnte P3 ferner eine langfristige **Nachhaltigkeit** bezüglich der Entwicklung in der Textkompetenz nachweisen:

"*Phonem beschäftigt sich mit geprochene Sprache, während Morphem sich mit geschriebene Sprache beschäftigt*." (Aus der Selbstevaluation 3 von P3, die Aufgabe 2b zum Indikator "vergleichen").

"*Das Wort "kannte" kann im Satz konjugiert werden, da das Wort kannte im Satz sich um ein Verb handelt. In der Deutschsprache sind Verben konjugierbar [...] (*ebd., die Aufgabe 3b) zum Indikator "ausführlich begründen".

"*Beide Wörter (kannte und machte) sind gleich im Tempusmarkierung. Bei diese Wörter handelt es sich um Präteritum. Wenn die Wörter verschiedene Bedeutung haben, aber grammatikalisch gleich sind, dann heißt das Allomorph* (ebd., die Aufgabe 4b), zum Inkator "Allomorphe erklären").

Für den Prozess 3 wird das Dokument “Selbstevaluation 2” im Folgenden ausgewertet.

3.6.3.6. Repräsentatives Dokument im Prozess 3: “Selbstevaluation 2” von P3 (Anhang 33)

Aus der Bewertung der Selbstevaluation 2 ergeben sich für P2 die folgenden Ergebnisse:

1. Erste Frage zum Indikator “definieren”. Auf kognitiver Ebene ist P3 in der Lage, Fachbegriffe zu definieren:

- Auf lexikalischer Ebene wird konstatiert, dass P3 Fachbegriffe und Fachverben angemessen anwendet: Sie kann zwischen “bedeutungstragend” und “bedeutungsunterscheidend” differenzieren.
- Auf syntaktischer Ebene verwendet sie einen einfachen Satz mit dem Hilfsverb “sein”.

2. Zweite Frage zum Indikator “Fachbegriffe vergleichen”. P3 kann Fachbegriffe in Beziehung setzen:
    - Auf lexikalischer Ebene verwendet P3 die Fachbegriffe adäquat.
    - Auf syntaktischer Ebene setzt P3 die vortrainierte Konjunktion “während “ ein, wobei sie auch auf die Stellung des finiten Verbs achtet.
3. Dritte Frage zum Indikator “formulieren, worin sich die Wörter phonologisch unterscheiden”. P3 ist in der Lage, Wörter phonologisch miteinander zu vergleichen.
    - Auf lexikalischer Ebene setzt P3 das Fachverb “sich unterschieden voneienander”. Sie verwendet dabei die korrekte Präposition “in”.
    - Aus sytaktischer Ebene kann P3 mit einem fachsprachlich angemessenen Satz die Wörter phonologisch miteinander vergleichen.
    - Auf textlinguischer Ebene verwendet P3 die Pro-Form “diese” im zweiten Satz, womit sie eine thematische sowie grammatische Beziehung mit der ersten Aussage herstellt.

4. Vierte Frage zum Indikator “Regel ableiten für Minimalpaare”. P3 kann Regel für Minimalpaare formulieren:
    - Sie verwendet Fachbegriffe wie Minimalpaar und Laute; sie bedient sich des trainierten Fachverbs “sich unterscheiden voneinander” mit der entsprechenden Präposition in.
    - Auf syntaktischer Ebene setzt P3 die entsprechende Sprachstruktur bei Regelformulierungen “wenn [...], dann [...]” ein.
5. Fünfte Frage zum Indikator “ausführlich begründen”. P3 kann ausführlich begründen, warum ein Verb im Satz konjugiert wird.
    - Auf lexikalischer Ebene benutzt P3 die trainierten Fachverben wie “konjugieren” und “gehören + zu (Dat.)”.
    - Auf syntaktischer Ebene setzt P3 die kausale Konjunktion “da” ein, wobei sie die Stellung des finiten Verbs beachtet.
    - Auf textlinguistischer Ebene bedient sie sich im Satz 2 für das Wort “Verben” einer referenzidentischen Bedeutung “die konjugierbaren Wortarten”.
6. Sechste Frage zum Indikator “Allomorphe mit Beispielen erklären”. P3 kann angemessene Beispiele für Allomorphe geben. Sie kann jedoch nur teilweise erklären, worum es sich um Allomorphe handelt.
    - Auf lexikalischer Ebene verwendet P3 die Fachbegriffe Allomorphe, Flexionsendungen, Numerus und Tempus angemessen.
    - Auf syntaktischer Ebene setzt P3 jedoch keine für den Indikator typische kausale Konjunktion ein. Sie verwendet ausschließlich zwei Hauptsätze.
    - Auf textlinguistischer Ebene benutzt P3 ein textstrukturierendes Kohäsionsmittel mit einem kataphorischem Signalwert “in den folgenden Sätzen”.

Bei der Selbstevaluation zu den einzelnen Indikatoren bewertet sich P3 jeweils mit dem Wert ‘2’. Daraus geht hervor, dass P3 sich überwiegend etwas schlechter einschätzt als ihre vorhandene Kompetenz. Dies kann zwar als eine Diskrepanz zwischen der metakognitiven und kognitiven Ebene aufgefasst werden,

aber es zeigt zugleich auch eine sprachliche Unsicherheit der P3 hinsichtlich der neu trainierten Strukturen. Sie brachte bei der Kontrolle der Selbstevaluation dies auch selbst zum Ausdruck und begründete diese Abweichung vor allem damit, dass sie im grammatischen Bereich manchmal unsicher sei, welche Artikel sie einsetzen müsse und bei der Kasusdifferenzierung immer wieder Schwierigkeiten habe. Daher wurde P3 nach der Selbstevaluation 2 eine individuelle Hausaufgabe aufgegeben, die überwiegend auf diese grammatischen Defizite abzielte.

3.6.4. P4: DİLARA

Grundvoraussetzungen: P4 befindet sich akademisch im Bereich des Mittelwerts. Sie hat am Online-Unterricht der Pandemie-Phase regelmäßig teilgenommen. Sie teilte vor der Studie mit, dass ihre sprachlichen Fähigkeiten in Deutsch aufgrund der Pandemie negativ beeinflusst worden sind. Überdies betonte sie ausdrücklich, dass sie nach der Pandemie überwiegend Tendenzen zu Kompetenzeinbuße aufzeigt. Dies sei primär der Grund, warum sie an dieser Studie unbedingt teilnehmen wolle. In der Pilotstudie konnte bezüglich der sprachlichen Situation von P4 konstatiert werden, dass sie über ein grundlegendes lexikalisches Wissen in Deutsch verfügt. Auf syntaktischer sowie textlinguischer Ebene hatte sie wie die meisten Studierenden Schwierigkeiten, die grammatische Kohärenz aus dem fachlichen Textausschnitt zu erschließen. Sie arbeitete überwiegend mit dem Wörterbuch und verwendete bei ihren Antworten zur D1-Ü1 ausschließlich die Alltagssprache im DaF.

3.6.4.1.Die Auswertung des Prozesses 1 von P4

Tab. 22: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 1 von P4

1.Vortest/ Zwischenprüfung	✓ 40 Punkte
2.Angewandtes Sprachtraining 1	✓ D2, A1; ✓ D3, A1;
3.Hausaufgaben	✓ D2, A2; ✓ D3, HA,Ü5
4.Selbstevaluation 1	(-)
5.Glossar 1	✓

Aus der Tab. 22 ist zu entnehmen, dass P4 im Prozess 1 an allen Aktivitäten großenteils teilgenommen hat. Im Vortest der P4 war besonders eklatant, dass sie durchaus über ein fachliches Wissen im Fach Linguistik verfügt, dennoch Schwierigkeiten dabei hat, dieses fachsprachlich auf der Textebene auszudrücken. Die Diskrepanz zwischen des fachlichen Wissens und der fachsprachlichen Fähigkeiten ist somit bei P4 als einen besonders hervortretenden Aspekt zu bewerten, der auch ihre fachliche Leistung im Vortest deutlich negativ beeinflusst hat. Sie bediente sich dabei bei den einzelnen Indikatoren überwiegend der **Alltagssprache im DaF**, bei der sich eine Unstrukturiertheit sowie Inkohärenz auf Textebene besonders bemerkbar machten:

"*Jacapson sagen dass, in metasprachliche Funktion Sprache mit Sprache erzählt wird. Sprache benutzen um Sprache erklären. In Deutsch gibt es drei Artikel. Ich benutze Sprache für erzählen Sprache. In Fremdsprachenunterricht sehen wir als Kommunikationsmodells. Wenn wir etwas lernen in Fremdsprachen, lernen wir metasprachliche Funktion der Sprache"* (Aus dem Vortest der P4, die Aufgabe 3 zum Indikator "erklären").

Aus persönlichen Gründen nicht beteiligen konnte. Dies ist der Grund, warum bei ihr die Selbsevaluation 1 auch nicht durchgeführt werden konnte. Sie hat jedoch das Sprachtraining 1 überraschenderweise rasch nachgeholt und hat alle Dokumente dazu vollständig abgegeben. Aufgrund der Abwesenheit im Prozess 1 kann zwar zur sprachlichen Entwicklung von P4 keine konkrete Aussage getroffen werden, aber es fiel schon seit ihrem ersten Erscheinen in der Aktion auf, dass sie besonders motiviert war: Sie stellte während des Sprachtrainings (D3-A1, D3-A4) immer wieder Fragen an die LK. Es war außerdem auffallend, dass sie sich an der textlinguistischen Arbeit bei D3-A1 besonders aktiv beteiligt hat und sich immer wieder eigene Notizen (Fußnoten, Definitionen, Türkische Übersetzungen, Notizen zu besonderen Merkmalen von Verben etc.) machte:

"Pro-Form: Pro-Formen sind sprachliche Mittel, die andere vertreten. (=yerine geçmek= ersetzen)
Pro-Formen sind sprachliche Mittel, die auf andere verweisen.
In Beziehung setzen: Funktionsverb: Verbtyp 3: ilişkilindirilmek" (Aus den eigenen Notizen von P4, zum Arbeitsblatt D3-A)

Für den Prozess 1 wird "Glossar 1" im Folgenden ausgewertet.

3.6.4.2. Repräsentatives Dokument im Prozess 1: “Glossar 1” von P4 (Anhang 27)

P4 hat im Prozess 1 als auch im Verlauf der anderen Prozesse regelmäßig alle Verben und Fachbegriffe in zwei getrennte Glossare eingetragen, das sie selbst als “Wörterbuch Nomen” und “Wörterbuch Verben” benannt hat. Die neu eingeführten Verben werden im “Wörterbuch Verben” in die folgenden Kategorien unterteilt: V1 steht für Verben, die mit dem Akkussativ oder Dativ gebildet werden. V2 weist auf Verben hin, die mit einem festen Kasus und einer Präposition verwendet werden. V3 steht für Funktionsverben, die mit einer Präpositon und einem Substantiv benutzt werden. Alle Verben werden von P4 ins Türkische übersetzt. Dabei werden der entsprechende Kasus und die entsprechende Präposition mit angegeben. Im Wörterbuch “Nomen” werden alle Substantive mit den passenden Artikeln notiert und ins Türkische übersetzt. Obgleich P4 bei der Eintragung des Glossars eine nachvollziehbare Systematik zu entwickeln scheint, gibt sie weder für Fachverben noch für Fachsubstantive keine konkreten fachsprachlichen Beispiele an. Da es in dieser Aktivität vor allem darum ging, dass Probanden die neuen Fachwörter im fachlichen Kontext lernen und automatisieren, ist das Fehlen der eigenen Satzbeispiele als einen negativen Aspekt im Prozess 1 zu bewerten.

3.6.4.3. Die Auswertung des Prozesses 2 von P4

Tab. 23: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 2 von P4

1.Angewandtes Sprachtraining 2	✓ D4, A1; D4, A2 ✓ D5, A1
2.Hausaufgaben	✓ D5,HA
3.Textproduktion zur Wiedergabe eines Schaubildes	✓ Präsentation an der Tafel
4.Glossar 2	✓

Aus der Tab. 23 ist zu erschließen, dass P4 an allen Aktivitäten im Prozess 2 regelmäßig teilgenommen hat. Eine kleinschrittige Entwicklung hinsichtlich der Textkompetenz konnte bei P4 dabei vor allem während des angewandtes Sprachtrainings 2 konkret festgehalten werden: Auf syntaktischer Ebene gelang es ihr, Konjunktionen bei vortrainierten Indikatoren adäquat zu verwenden. Sie setzte bei den Fachverben die Passivform angemessen ein. Bei den einzelnen Aufgabentypen ging sie insgesamt aufgabenorientiert mit den Aufgaben um, indem

sie diese unter Berücksichtigung der Aufgabenstellung und der vortrainierten sprachlichen Strukturen beantwortete:

"*Akustischen Medien werden mit den Ohren wahrgenommen, **während** die Optischen Medien mit den Augen wahrgenommen werden"* (Aus der D4-A1 von P4, zur Aufgabe 2c) zum Indikiator "Unterschiede festhalten").

*"Es handelt sich **bei beiden Medien** um Grundlegenden Vorgange" (*ebd., zur Aufgabe 2d) zum Indikator "Gemeinsamkeiten festhalten").

Auf textlinguistischer Ebene war sie in der Lage, die fachlichen Satzbeispiele zu vervollständigen. Sie schenkte textlinguistischer Hinweise zur Textkohäsion auch Aufmerksamkeit. Um die Textproduktion kohärenter zu gestalten, versuchte sie die Kohäsionsmittel wie "diese" und "aber" einzusetzen:

"Man kann aus dem Schaubild entnehmen, *dass es sich Akkustischen und optischen Medien un unterschiedliche Vorgange der Wahrnehmung handelt. **Diese** bilden **aber** eine identische Sprachstruktur* (ebd., zur Aufgabe 3, zum textstrukturienden Mittel "Man kann daraus ableiten, dass [..]").

Für den Prozess 2 wird das Dokument "D5, HA" ausgewählt.

3.6.4.4. Repräsentatives Dokument im Prozess 2: "D5, HA" von P4 (Anhang 29)

Nach der Bewertung des Dokuments D5/HA kommt die LK zum folgenden Ergebnis:

- P4 ist bei der ersten Aufgabe in der Lage, Paare von Wörtern phonologisch, graphemisch zu segmentieren.
- Bei der zweiten Aufgabe geht sie nicht aufgabenorientiert mit der Aufgabe um (vgl. Anhang 29, Aufgabe 2). Es werden keine vollständige Sätze gebildet, die bei dem jeweiligen Indikator "vergleichen" erwartet werden. P4 versucht lediglich die Segmentierung der einzelnen Paare von Wörtern der Reihe nach zu veranschaulichen.
- In der dritten Aufgabe zum Indikator "Gemensamkeiten und Unterscheide festhalten" wird von P4 nur teilweise die vortrainierten sprachlichen Strukturen eingesetzt. Im Gegensatz zu der Aufgabe 2 versucht sie jedoch diesmal vollständige Sätze zu bilden: Fachbegriffe und Fachverben werden dabei zum Teil adäquat verwendet.

Aus der Auswertung der Hausaufgabe D3-A2,Ü5 geht hervor, dass P4 die Hausaufgabe zum D5 nur teilweise vervollständigt hat und die Aufgabenstellungen zum Indikator nicht immer beachtet hat.

3.6.4.5. Die Auswertung des Prozesses 3 von P4

Tab. 24: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 3 und der Nachevaluation von P4

1.Angewandtes Sprachtraining 3	✓ D6, A1 ✓ D7,A1
2.Selbstevaluation 2	✓
3.Individuelle Hausaufgabe	✓ Kasusdifferenzierung (tabellarische Darstellung) ✓ Kasusdifferenzierung: Klassifikation zu Präpositionen ✓ Kasusdifferenzierung mit fachlichen Satzbeispielen ✓ Übung zu Konjunktionen (weil und wenn) ✓ Übung zum Indikator "ausführlich begründen"
4.Glossar 3	✓ 87
5.Nachtest / Finalprüfung	Punkte
6.Umfrage	✓
7.Interview/ Fokusgruppe	✓
8.Selbstevaluation 3 zur Nachhaltigkeit	✓

Die Tabelle 24 trägt zur Schau, dass P4 an allen Aktivitäten im Prozess 3 teilgenommen hat und im Nachtest 87 Punkte errreicht hat. Eine rasante Entwicklung der Textkompetenz konnte dabei in der Selbstevaluation 2 und im Nachtest konstatiert werden. P4, die am Anfang der Studie die Alltagssprache im DaF verwendete und insbesondere bei der Textstrukturierung eine prägnante Problematik aufwies, fing an, mit der Sprache bewusster umzugehen: Auf lexikalischer Ebene verwendete sie Fachbegriffe angemessen und auf syntaktischer Ebene bediente sie sich der neu trainierten sprachlichen Strukturen situations- und kontextorientiert. Auf textlinguistischer Ebene war eklatant, dass das fachliche Wissen von P4 deutlich besser strukturiert wurde, als dies im Vortest der Fall war. Die durchgehende Verwendung von Pro-Formen hat merklich dazu beigetragen, dass ihre Textproduktionen zu den einzelnen Indikatoren grammatisch und thematisch kohärenter wirkten. Darüber hinaus war auch beachtenswert, dass sie bei einer Aufgabe im Nachtest zwei vortrainierte Indikatoren "Regel ableiten" und

"begründen" zugleich in einem thematisch sinnvollen Zusammenhang miteinander kombinierten konnte:

> *"Wenn zwei Wörter sich durch einen Laut unterscheiden, dann handelt es sich um Minimalpaare (Diese Laute müssen an der gleichen Position stehen). Bei diesen Wörtern handelt es sich um kein Minimalpaare, denn bei dem Wort "ach" ist die phonetische Alphabet [ax] und bei dem Wort "ich" ist die phonetische Alphabet [iç]. Diese Wörter haben keine distinktive Merkmale"* (Aus dem Nachtest von P4, die Aufgabe zum Indikator "begründen")

Weiterhin ist erwähnenswert, dass P4 im Prozess 2 bisweilen die Aufgabenstellungen nicht beachtete (vgl. Anhang 29). Im Prozess 3 konnte genau an dieser Stelle eine Veränderung konkret festgehalten werden. Bei den einzelnen Indikatoren wurden diesmal exakt die vortrainierten Konjunktionen und die sprachlichen Strukturen eingesetzt:

> *"Während Graphem sich mit geschriebener Sprache befasst, befasst sich Phonem mit gesprochene Sprache"* (ebd., die Aufgabe zum Indikator "Fachbegriffe in Beziehung setzen).
>
> *"Das Verb "kannte" kann konjugiert werden, weil bei Wort "kannte" es sich um ein Verb handelt. In deutscher Sprache gehört Verb zu den konjugierbaren Wortarten. Diese Wortarten tragen Numerus-, Person-, Genus Verbi-, Tempus-, Modus-Merkmale [...]* (ebd., die Aufgabe zum Indikator "ausführlich begründen").
>
> "Diese Wörter tragen gleiche Flexionsendungen, weil beide Wörter "Tempus- Präsens" Merkmale tragen [...] (ebd., die Aufgabe zum Indikator, "erklären von Allomorphen").

Die Daten im Prozess 1, 2 und 3 führen insgesamt vor Augen, dass die fachintegrierte Spracharbeit auf die Textkompetenz sowie die Leistung im Fach Linguistik von P4 positiv beigetragen hat. Ebenso in der Umfrage und im Interview wird diese Entwicklung von ihr bestätigt. Sie betont in diesem Kontext, dass sie die Spracharbeit auch auf die anderen Fächer wie Linguistik, Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts etc. transferieren konnte und ihre Leistungen dadurch in anderen Fächern ebenfalls positiv beeinflusst worden sind. Ferner, in der Nachevaluation 3 zeigt P4 eine langfristig **nachhaltige Entwicklung** in der Textkompetenz auf:

> "*Während Morphem sich mit bedeutungstragenden Einheiten befasst, befasst sich Phonem mit bedeutungsunterscheidenden Einheiten"* (Aus der Selbstevaluation 3 von P4, die Aufgabe zum Indikator "vergleichen").

"*Wenn zwei Wörter gleiche grammatische Merkmale haben, werden sie Allomorphe genannt. Diese zwei Wörter tragen gleiche Merkmale (Tempus). "Gegangen und "geschrieben" sind Wörter in Perfekt.* (ebd., die Aufgabe zum Indikator: erklären von Allomorphen).

Im Prozess 3 wird das Dokument "Angewandtes Sprachtraining 3" ausgewertet.

3.6.4.6. Repräsentatives Dokument im Prozess 3: "Angewandtes Sprachtraining 3" von P4

Tab. 25: Beobachtungen und Feststellungen zu P4 während des angewandten Sprachtrainings 3

1. Schriftliche Mitarbeit in der Einzelarbeit	• Bei den Aufgaben in Einzelarbeit macht P4 aktiv mit. Sie benutzt unterschiedliche kognitive Lernstragien: • Sie macht sich Randnotizen auf Türkisch und Deutsch (vgl. D6-A1). • Sie unterstreicht wichtige Stellen, zeichnet mit Pfeilen. • Sie unterstreicht wichtige Stellen (vgl. D5-A1) • Sie übersetzt manche Wörter ins Türkische. • Die meisten Aufgaben werden schrittweise nach Scaffoldingsprinzipien in Einzelarbeit bewältigt (vgl. D6-A1 /D7-A1).
2. Schriftliche Mitarbeit in der Partnerarbeit	• Sie macht in der Partnerarbeit überwiegend aktiv mit. • Sie arbeitet auch mit einem sprachlich schwächeren Probanden zusammen. • Sie diskutiert mit ihrem Partner, v.a. bei Aufgaben, die einen gemeinsamen Denkprozess erfordern wobei sie die Diskussion meistens dominiert. (vgl. D7-, Ü 1b).
3. Mündliche Mitarbeit im Plenum	• Sie stellt der LK öfters Fragen zwar Fragen, aber im Unterrichtsgespräch ist sie weniger aktiv. • Sie versucht fachgerecht zu antworten, wenn sie aufgefordert wird. Sie greift meistens ins Türkische zurück.
4. Kontrolle der einzelnen Unterrichts-materialien D4-A1/A2; D5-A1	• Alle Aufgaben wurden von P4 beantwortet, außer einer Teilaufgabe, wobei diese mündlich ausgeführt wurde (vgl. D6-A1, Ü1b) • Sie versucht alle Teilschritte der Aufgaben überwiegend angemessen zu beantworten. • Sie beachtet großenteils die syntaktischen und textlinguistischen Hinweise.
5. Andere Aufälligkeiten zu P4	• Sie zeigte am Anfang v. a. Probleme bei der Strukturierung des fachliche Wissens auf Textebene auf. Sie gab immer wieder unvollständige und einsilbige Antworten. Sie erhielt daher während des Trainings gezielt Hinweise zur Textgliederung und Textkohäsion.

Aus der Tab. 25 ist abzuleiten, dass P4 in allen Klassen des angewandten Trainings aktiv mitgemacht hat und zum Teil unterschiedliche Lernstrategien eingesetzt hat, die auf die Entwicklung der Textkompetenz während des Prozesses 3 positiv einwirkten.

3.6.5. P5: AYÇA

Grundvoraussetzungen: P5 befindet sich akademisch im Bereich des Höchstwerts. Sie hat am Online-Unterricht der Pandemie-Phase nur teilweise regelmäßig teilgenommen. Sie teilte in der Umfrage vor der Aktion mit, dass der Online-Unterricht während der Pandemie-Phase hinsichtlich der Entwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten äußerst uneffektiv gewesen sei und dass sie ihre Motivation zur deutschen Sprache verloren habe. Sie brachte diesbezüglich zum Ausdruck, dass sie durch diese Aktion möglicherweise ihre Motivation zurückzugewinnen beabsichtigt. In der Pilotstudie konnte bezüglich der sprachlichen Situation von P5 beobachtet werden, dass sie aufgrund des unzureichenden lexikalischen Wissens überwiegend Wörterbuch benutzte. Bei ihren Antworten zur D1-Ü1 gab sie ausschließlich kurze und einsilbige Antworten in der Alltagssprache im DaF, wobei sie als eine der wenige Ausnahmen mündlich zum Ausdruck gebracht hat, dass es im ersten Textauschnitt "grammatische Fehler" gibt. Sie konnte jedoch nicht genau erklären, was diese "grammatische Fehler" genau sind.

3.6.5.1. Die Auswertung des Prozesses 1 von P5

Tab. 26: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 1 von P5

1.Vortest/ Zwischenprüfung	✓ 40 Punkte
2.Angewandtes Sprachtraining 1	✓ D2, A1; ✓ D3, A1;
3.Hausaufgaben	✓ D2, A2; ✓ D3, HA,Ü5
4.Selbstevaluation 1	(-)
5.Glossar 1	✓

Aus der Tab. 26 ist zu entnehmen, dass P5 im Prozess 1 an allen Aktivitäten großenteils teilgenommen hat und im Vortest 40 Punkte erreicht hat. Im Vortest von P5 ist besonders auffallend, dass es ihr teilweise gelingt, auf der Textebene das fachliche Wissen zu strukturieren. Die grammatischen Defizite auf lexikalischer Ebene (falscher Artikel- und Pronomengebrauch) führt jedoch dazu, dass sie die Pro-

Formen auf Textebene überwiegend nicht angemessen einsetzt. Unabhängig von dem Bezugsausdruck benutzt sie im zweiten Satz der Textsequenz permanent das Pronomen “es”. Dies führt dazu, dass eine Referenzidentität zwischen dem Bezugsausdruck und dem wieder aufnehmenden Ausdruck grammatisch nicht hergestellt werden kann:

> “*Vor 1970* ***Strukturalismus*** *analsiert die Sprache.* ***Es*** *beschäftigt sich mit die Regeln der Sprache, aber nach 1970 ist nicht nur Regeln der Sprache wichtig, sondern auch die Funktion der Sprache.” [...]* (aus dem Vortest von P5, die Aufgabe 2 zum Indikator “ erklären).
>
> “*Strukturalismus analsiert die Sprache.* ***Es*** *beschäftigt sich mit die Regeln der Sprache.* ***Es*** *hat nur Grammatik” (*ebd., die Aufgabe 5 zum Indikator “informieren”).

Die textlinguistisch-orientierten Übungen zur grammatischen Kohärenz im Angewandten Sprachtraining 1 (vgl. Anhang 6 und 9) waren in diesem Kontext für P5 besonders geeignet, um ihre Defizite in diesem Bereich abzubauen und die textlinguistische Bewusstheit zu fördern. Während des Sprachtrainings 1 wurde sie gezielt darauf hingewiesen, bei dem ersten Satz der Textsequenz auf den Artikel des Bezugsausdrucks besonders zu achten und die Pro-Form im nachfolgenden Satz der Textsequenz dementsprechend einzusetzen. Eine konkrete Entwicklung diesbezüglich konnte bei P5 im Prozess 2 nicht konkret festgehalten werden, da sie an der zweiten Unterrichtseinheit und der Selbstevaluation 1 nicht teilgenommen hat. Sie hat dennoch das Sprachtraining selbstständig nachgeholt. Alle Dokumente zum Prozess 1 wurden vollständig ausgehändigt. Bei der Auswertung wurde festgestellt, dass alle Aufgaben unter Berücksichtigung der textlinguischen Hinweise schrittweise von P5 bewältigt wurden.

Im Prozess 1 wird das Dokument “Hausaufgaben” ausgewertet.

3.5.6.2. Repräsentatives Dokument im Prozess 1: “Hausufgaben” von P5 (Anhang 25)

Aus der Bewertung der Hausaufgabe D2/A2 geht hervor:

- P5 geht aufgabenorientiert mit den Aufgaben um. Alle Teilschritte des Scaffoldings werden von ihr verfolgt.
- In Bezug auf das fachsprachliche Ziel zum Indikator “feststellen” ist P5 in der Lage, das vorgegebene textstrukturierende Mittel “Ich habe Folgendes

festgestellt" zu formulieren. Bei dem Indikator "vergleichen" kann P5 ihre Feststellungen zum Vergleich der Laute in einem fachsprachlich angemessenen Satz ausdrücken, indem sie die vortrainierte Konjunktion situationsorientiert einsetzt.

Aus der Bewertung der Hausaufgabe D3-A2, Ü5 ergibt sich, dass P5 in der Lage ist, den fachlichen Lückentext mittels vorgegebener Fachbegriffe und Fachverben zu vervollständigen. Die Einsetzung von Pluralendungen und die Kasusdifferenzierung erfolgt dabei nicht immer adäquat.

3.6.5.3. Die Auswertung des Prozesses 2 von P5

Tab. 27: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 2 von P5

1.Angewandtes Sprachtraining 2	✓ D4, A1; D4, A2 ✓ D5, A1
2.Hausaufgaben	✓ D5,HA
3.Textproduktion zur Wiedergabe eines Schaubildes	✓ Präsentation an der Tafel
4.Glossar 2	✓

Aus der Tab. 27 ist zu entnehmen, dass P5 an allen sprachlichen Aktivitäten im Prozess 2 regelmäßig teilgenommen hat. Eine kleinschrittige Entwicklung hinsichtlich der Textkompetenz und des "es" Problems im vorangehenden Prozess 1 konnte bei P5 während des angewandten Sprachtrainings 2 beobachtet werden. Bei den einzelnen Teilaufgaben des fachintegrierten sprachlichen Trainings sowie den Hausaufgaben versuchte sie in diesem Prozess auf den Bezugsausdruck im ersten Satz mehr zu achten und bei dem wieder aufnehmenden Ausdruck das passende Pronomen einzusetzen:

"*Man kann aus dem Schaubild entnehmen, dass es sich sich um unterschiedliche Vorgänge der Wahrnehmung handelt.* ***Diese*** *bilden auf der emischen Ebene eine idenstische strukturelle Einheit*"(Aus dem D4-A1 von P5, die Aufgabe 3 zum sprachlichen Mittel "aus etwas ableiten").

"Das Wort "ist" im Satz kann konjugiert werden, weil es sich bei dem Wort "ist" um ein Verb handelt. Verben gehören zu den konjugierbaren Wortarten. ***Diese*** *können Person, Numerus, Modus, Genus Verbi tragen*.[...](Aus der Hausaufgabe von P5 zum Indikator "ausführlich begründen").

Auf textlinguitischer Ebene wurde P5 weiterhin im Prozess 2 vor allem während des Sprachtrainings zum Indikator “ein Schaubild in einem Textformat wiedergeben” von der LK dabei unterstützt, wie sie ihren Text durch bestimmte Kohäsionsmittel wie Pro-Adverbien (aber, dabei etc.) zusammenhängender gestalten kann. Am Ende der dritten Unterrichtseinheit gelang es P5, einen fachgerechten Text zu diesem Indikator zu produzieren. Für den Prozess 2 wird dieses Dokument zur Auswertung ausgewählt.

3.6.5.4. Repräsentatives Dokument im Prozess 2: “Textproduktion zur Wiedergabe eines Schaubildes” von P5 (Anhang 30)

Aus der Bewertung der Textproduktion eines Schaubildes ergibt sich auf den drei sprachlichen Ebenen das folgende Ergebnis:

- Lexikalische Ebene: Alle vortrainierten Fachbegriffe, die im Schaubild vorkommen, werden von P5 adäquat verwendet (vgl. dazu Satz 2).
  Alle vortrainierten Fachverben werden angemessen mit entsprechenden Präpositionen und Kasus angewendet (vgl. dazu Satz 3).
- Syntaktische Ebene: Die vortrainierten Konjunktionen und die sprachlichen Strukturen werden situationsorientiert eingesetzt: P5 benutzt bei dem Indikator “Unterschiede festhalten” die Konjunktion “während” (vgl. Satz 4).
- Textlinguistische Ebene: P5 strukturiert den Text nach dem vortrainierten Textmuster (vgl. D4-A2). Sie bedient sich dabei auch unterschiedlicher Kohäsionsmittel, um den Text zusammenhängend zu gestalten. Diese werden der Reihe nach vom Satz 1-8 aufgelistet:
  Satz (2): “Zum Einen und zum Anderen” als Pro-Adverb
  Satz (4): “dabei” als Pro-Adverb
  Satz (5): “beide” als Substitution
  Satz (6)-(7)- (8): “diese / diesem / diese” als Pro-Form
  Satz (8): “aber” als Pro-Adverb

Die Bewertung des Dokuments auf drei Ebenen zeigt insgesamt, dass P5 nach dem gezielten fachintegrierten Sprachtraining zum Indikator durchaus in der Lage ist, einen fachgerechten Text zu produzieren.

3.6.5.5. Die Auswertung des Prozesses 3 von P5

Tab. 28: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 3 und der Nachevalution von P5

1.Angewandtes Sprachtraining 3	✓ D6, A1 (-) D7, A1
2.Selbstevaluation 2	✓
3.Individuelle Hausaufgabe	(-)
4.Glossar 3	✓ (z.T.)
5.Nachtest /Finalprüfung	62 Punkte
6.Umfrage	✓
7.Interview/ Fokusgruppe	✓
8.Selbstevaluation 3 zur Nachhaltigkeit	✓

Aus der Tabelle 28 ist zu entnehmen, dass P5 an allen Aktivitäten im Prozess 3 nur teilweise regelmäßig teilgenommen hat. Da sie in letzter Unterrichtseinheit aus persönlichen Gründen nicht erschienen ist, konnte sie im letzten Sprachtraining (D7, A1) auch nicht teilnehmen. Die individuelle Hausaufgabe nach der Selbstevaluation 2 wurde von P5 auch nicht durchgeführt.

Im Prozess 3 ist die Entwicklung der Textkompetenz von P5 als sehr gering zu bewerten, was offensichtlich ihrer unregelmäßigen Teilnahme in diesem Prozess zugrunde liegt. In der Selbstevaluation 2 sowie im Nachtest ist es diesbezüglich festzustellen, dass sie die Indikatoren von vorangehenden Prozessen 1-2 "definieren, vergleichen und ausführlich begründen" sprachlich überwiegend bewältigen kann:

> "*Phonem ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der geprochenen Sprache [...]Morphem untersucht die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache"* (aus der Selbstevaluation 2 von P5, die Aufgabe 1b) zum Indikator "definieren).
>
> "*Sowohl Phonem als auch Graphem beschäftigen sich mit dem Sprachsytem, während Morhem sich mit der Grammatik beschäftigt* (ebd., die Aufgabe 2b) zum Indikator "vergleichen").
>
> "*Das Wort kannte kann dekliniert werden, weil es sich bei "kannte" um ein Verb handelt. Verben gehören konjugierbaren Wortarten. Diese können Person, Numerus, Tempus, Modus, Genus Verbi Markierungen tragen. Das Verb trägt damit die folgenden Merkmale [...]"* (aus dem Nachtest von P5, die Aufgabe 3 zum Indikator "ausführlich begründen").

Aufgrund ihrer Abwesenheit im Prozess 3 zeigt P5 jedoch Probleme bei den neu eingeführten Indikatoren "Regel ableiten" und "Allomorphe erklären". Die

Antworten sind dabei großenteils unpräzise und unstrukturiert. Die vortrainierten sprachlichen Strukturen werden bei den jeweiligen Indikatoren kaum eingesetzt. Dieser Zustand führt zu Punktzahlverlust bei einigen Aufgaben, was letztlich die fachliche Leistung von P5 im Fach Linguistik auch negativ beeinflusst:

> "*Die Komposita bilden Nomen, Adjektiv, Verb und Präposition mit dem Nomen und jedes Kompositum wird mit dem Nomen kombiniert* (ebd., die Aufgabe 4b) zum Indikator "Regel ableiten).
>
> *"Wenn diese Verben konjugiert werden, tragen Wörter gleiche grammatische Bedeutung".* (ebd.,die Aufgabe 7 zum Indikator "Allomorphe erklären).

Die Daten im Prozess 1, 2 und 3 führen vor Augen, dass die fachintegrierte Spracharbeit auf die Textkompetenz sowie die Leistung im Fach Linguistik von P5 generell positiv beigetragen hat. Die meiste Entwicklung zeigt sie jedoch dabei vor allem im Prozess 1 und 2, an denen sie regelmäßig teilgenommen hat. Aufgrund ihrer unregelmäßigen Teilnahme am Prozess 3 und des fehlenden autonomen Lernens ist ihre Entwicklung in der Textkompetenz im Prozess 3 als sehr gering bewerten, was sich vor allem bei den neu eingeführten Indikatoren besonders bemerkbar macht. Ein vergleichbares Ergebnis geht auch aus der Selbstevaluation 3 zur **Nachhaltigkeit** von P5 hervor. Sie kann mit den Indikatoren "definieren, vergleichen und ausführlich begründen" fachgerecht umgehen, während die Indikatoren "Regel ableiten und Allomorphe erklären" ihr immer noch Schwierigkeiten bereiten. Im Prozess 3 werden die Dokumente "Umfrage und Interview" von P5 ausgewertet.

3.6.5.6. Repräsentatives Dokument im Prozess 3: "Umfrage und Interview" von P5 (Anhang 36 und 37)

Die Auswertung der Umfrage und des Interviews zeigt in den folgenden 4 Faktoren das folgende Ergebnis:

Faktor (1) der Umfrage (Item 1-12): P5 hat die fachintegrierte Spracharbeit im Hinblick auf die Entwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten in der deutschen Sprache generell und insbesondere auf die Entwicklung ihrer Textkompetenz als effektiv wahrgenommen. Im Interview teilt diesbezüglich mit:[88]

[88] Aus dem Interview trankribiert und ins Deutsche übersetzt.

P5: "Früher reichten die sprachlichen Mittel, die ich wusste, überhaupt nicht aus, mich auszudrücken. Aber nach der fachintegrierten Spracharbeit habe ich die trainierten sprachlichen Strukturen angewendet. Ich habe auf Indikatoren ***bewusst*** *reagiert."*

LK: "Hast du also die Aufgaben besser verstanden?

P5: "Ja, die meisten habe ich besser verstanden. Ich wusste, was in der Aufgabe von mir erwartet wurde."

LK: "Kannst du ein Beispiel für eine Aufgabe geben, mit der du bewusster umgegangen bist?"

P5: "Ja, beispielsweise, wenn in der Aufgabe "vergleichen oder in Beziehung setzen" steht, weiß ich jetzt, dass ich theoretisch einen Satz mit der Konjunktion "während" bilden kann. Das habe dann auch in der Finalprüfung praktisch umgesetzt."

Faktor (2) der Umfrage (Item 14-20): P5 ist davon überzeugt, dass die fachintegrierte Spracharbeit auf ihre Leistung im Fach Linguistik positiv beigetragen hat. Im Interview drückt sie diesbezüglich zum Ausdruck:

P5: "Im Fach Linguistik, wenn wir mit einem Thema angefangen haben, hatte ich eine fachliche Grundlage. Ich fühlte mich ***für den Unterricht bereit.*** *Ich konnte die* ***Studieninhalte besser verstehen.*** *Wenn die LK etwas fragte, wusste ich genau, was sie von mir erwartete und wie ich die Aufgabe lösen sollte. Ich wusste bei den meisten Aufgaben sofort, welche sprachliche Mittel, Verben etc. ich verwenden musste. Sogar* ***auch in anderen Fächern*** *habe ich von einigen sprachlichen Strukturen, die wir gelernt haben****, profitiert.***

LK: "In welchen Fächern hast du davon profitiert?"

P5: "Ehrlich gesagt, in fast allen. Beispielsweise, bei Yıldırım hoca. In Methoden des Fremdsprachenunterrichts und auch im Fach Literatur habe ich bei einigen Aufgaben von den sprachlichen Strukturen profitiert."

Faktor (3) der Umfrage (Item 20-28): P5 ist davon überzeugt, dass die fachintegrierte Spracharbeit auf ihre Leistung in der Finalprüfung im Fach Linguistik positiv beigetragen hat. Dies wird im Interview von P5 folgendermaßen expliziert:

"*Ich* ***wusste*** *in der Finalprüfung, wie ich* ***einen Text produzieren*** *muss. Ich war* ***sprachlich bewusst*** *und hatte dabei ein* ***behaglichliches Gefühl****. Ich habe Fachbegriffe und die* ***akademische Sprache besser*** *verwendet. Ich wusste auch, was bei den einzelnen Aufgaben von mir fachlich sowie sprachlich erwartet wird. Obwohl ich sogar wenig für die Prüfung gelernt hatte, fühlte ich mich bereiter"*

Faktor (4) der Umfrage (Item 29-30): P5 vertritt die Meinung, dass die Fortsetzung der fachintegrierten Spracharbeit im Fach Linguistik sowie in weiteren fachorientierten Fächern wie Lingustik, Methodik /Didaktik etc. zur Entwicklung

ihrer Textkompetenz beitragen könnte. Dies erklärt sie im Interview folgendermaßen:

P5:"Wir brauchen alle sprachliche Unterstützung. In anderen Fächern ***wäre das auch hilfsfreich,*** *denke ich. Zum Beispiel im Fach Literatur sollten wir bei einer Frage in der Finalprüfung eine Gedichtanalyse machen. Um ehrlich zu sein, habe ich keine Ahnung, wie ich so etwas umgehen muss. Wie soll man denn so einen Text schreiben? Es wäre super, wenn wir auch dort so eine ähnliche fachsprachliche Unterstützung bekämen"*

Weiterhin wird der P5 im Interview drei weitere vertiefende Fragen zur Aktion gestellt, auf die in der Umfrage nicht eingegangen wurde (vgl. Anhang 37, Frage 10-12):

Faktor (3) des Interviews: P5 bringt bei den Fragen 10-13 insgesamt zum Ausdruck, dass die fachintegrierte Spracharbeit einen bedeutenden Unterschied in ihrer Textkompetenz bewirkt hat:

"Wenn ich meine sprachlichen Fähigkeiten mit der Zwischenprüfung vergleiche, gibt es deutlich ***Unterschiede in der akademischen Sprache.*** *Wenn ich an dieser Studie nicht teilgenommen hätte, hätte ich kürzere Sätze gebildet, ganz ehrlich. Auf Textebene kann ich jetzt* ***zusammenhängende Sätze bilden****. Ich denke, dass ich mich in dieser kurzen Zeit schon entwickelt habe. Ich bin daher froh, dass ich mitgemacht habe."*

Aus der Bewertung der Umfrage und des Interviews von P5 geht zusammenfassend hervor, dass sie eine sehr positive Grundhaltung zur Aktion aufweist, die mit den Bewertungen im Prozess 1-3 im Einklang steht: Sie hat die fachintegrierte Spracharbeit im Fach Linguistik hinsichtlich ihrer Textkompetenz und sowie der Entwicklung ihrer Sprachbewusstheit auf lexikalischer, syntaktischer sowie textlinguistischer Ebene als effektiv wahrgenommen. Dabei treten Aspekte wie "bewusster Umgang mit der Sprache, die fächerübergreifende Ebene der fachintegrierten Spracharbeit, besseres Verstehen von Studieninhalten und Aufgaben/Indikatoren im Fach Linguistik (textrezeptiv), besserer Umgang mit Aufgaben/ Indikatoren (textproduktiv) im Fach Linguistik, Entwicklung der akademischen Sprache eklatant in den Vordergrund. Darüber hinaus führen die von P5 ausgeführten affektiven Faktoren im Lernprozess wie etwa "bereit fühlen, "behagliches Gefühl in der Prüfung" vor Augen, dass die Aktion zum Abbau von Prüfungsstress und Druck von P5 in der Tat verholfen hat.

3.6.6. P6: ÜNZİLE

Grundvoraussetzungen: P6 befindet sich akademisch im Bereich des Mittelwerts. Sie hat am Online-Unterricht der Pandemie-Phase nur teilweise regelmäßig teilgenommen. Aus der Umfrage ging hervor, dass der Online-Unterricht während der Pandemie-Phase ihre sprachlichen Kompetenzen in Deutsch negativ beeinflusst habe und dass sie in dieser Phase ihre Motivation zur deutschen Sprache verloren habe. Sie teilte überdies mit, dass für sie die Vorbereitungsklasse sowie der Online-Unterricht hinsichtlich der Entwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten sehr unausreichend gewesen sei. In der Pilotstudie konnte bezüglich der sprachlichen Situation von P6 beobachtet werden, dass sie als die einzige Ausnahme auf den richtige Definition von Text gekommen ist (vgl. Anhang 2, Aufgabe 2). Bei den Stichpunkten zu ihren Feststellungen hat sie überwiegend die Alltagssprache im DaF verwendet, die sich aus einer Mischung von Türkisch und Deutsch auszeichnete.

3.6.6.1. Die Auswertung des Prozesses 1 von P6

Tab. 29: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 1 von P6

1.Vortest/ Zwischenprüfung	✓ 45 Punkte
2.Angewandtes Sprachtraining 1	✓ D2, A1; ✓ D3, A1;
3.Hausaufgaben	✓ D2, A2; ✓ D3, HA,Ü5
4.Selbstevaluation 1	✓
5.Glossar 1	✓

Der Tabelle 29 ist es zu entnehmen, dass P6 an allen Aktivitäten im Prozess 1 teilgenommen hat und im Vortest 45 Punkte erreicht. Aus der Analyse des Vortests ist zu ersehen, dass sie über ein fachliches Wissen verfügte. Die Sätze, die sie in der Aufgabe 2 zum Indikator “erklären” bildete, verfügten über einen Informationsgehalt. Sie setzte dabei Fachbegriffe zum größteil Teil angemessen ein. Auf syntaktischer Ebene fiel jedoch auf, dass sie Fachverben nicht immer adäquat anwendete, zumal sie im Satz (1) und (3) gar kein Verb einsetzte. Auf textlinguistischer Ebene war vor allem im Satz (1-3) eine thematische Kohärenz durchaus feststellbar, wobei der Übergang vom Satz (3) zum Satz (4) inhaltlich nicht

verständlich war. Die grammatischen Defizite wie etwa die Tempus-Inkongruenz, unpassende Einsetzung von Pro-Formen, fehlende Verben etc. hebten sich insgesamt als die grammatische Kohärenz störende Faktoren prägnant heraus:

> "*Auswende von Strukturalismus Zuwende auf Pragmatisch (1). Vor 1970 war nur "Struktur" wichtig (2). Nach 1970 nicht nur Struktur, sondern auf Kultur, Kommunikation, Sprache, Psychologie..wichtig. Interesse der Linguistik hat sich von den Eigenschaften der Sprache auf die Funktionen der Sprache verlagt (3). Eine Lehrer hat keinen Hintergrund über die Funktionen, sieht nur die Sprache einzeitig. (4)"* (Aus dem Vortest von P6, die Aufgabe 2 zum Indikator "die Beziehung zwischen Fachbegriffen ausführlich erklären").

Im Rahmen des Prozesses wurde P6 aufgrund ihrer Defizite auf syntaktischer Ebene gezielt auf die angemessene Verwendung von Fachverben und auf textlinguischer Ebene auf die Pro-Formen hingewiesen (vgl. D2-A1, Ü1). Im Prozess 1 schien P6 ihrer Defizite auch bewusst zu sein, denn in den einzelnen Übungen konnte von der LK beobachtet werden, dass sie sich immer wieder selbstständig Randnotizen zu Fachverben und anderen textlinguistischen Hinweisen gemacht hat.

"Verb mit Präposition: mit *sich befassen mit: Sie befasst sich mit der Funktion (Randnotiz zum Fachverb von P6,im D2-A1)*

"Ersetzung: Substtution: bir şeyi bir şeyin yerine koymak ..(Randnotiz zu Substitution von P6)

"Die Phonologie ist ein Teilgebiet der Linguistik. Sie befasst sich mit..... (Aus D2-A1 von P6, Ü5).

Dieser Fachbereich, dieses Gebiet, die sprachliche Ebene

Im Prozess 1 ist die Enwicklung der Textkompetenz von P6 insgesamt als sehr gering zu bewerten. Dieses Faktum ist vor allem in der Selbstevaluation 1 konkret erkennbar: Sie zeigt lediglich bei dem ersten Indikator "definieren" eine Entwicklung. Sie ist in der Lage, die Fachbegriffe Phonologie und Phonetik zu definieren. Sie kann bei der Definition zu den Fachbegriffen die Fachverben auf die trainierte Weise angemessen einsetzen. Auf textlinguistischer Ebene werden ferner die Pro-Formen korrekt eingesetzt:

> "*Die Phonologie ist ein Teilbereich der Linguistik. Sie beschäftigt sich mit dem Sprachsystem. Die Phonetik ist ein Teilbereich der Phonologie. Sie beschäftigt sich mit der Funktion der*

Laute in einem Sprachsystem (Aus der Selbstevaluation 1 von P6, die Aufgabe 2 zum Indikator "definieren"):

Bei dem Indikator "vergleichen" hat P6 jedoch deutlich Probleme. Die Fachverben werden verwechselt bzw. falsch geschrieben. Sie achtet bei den unterordnenden Konjunktionen kaum auf die Stellung des finiten Verbs. Auch die vortrainierte Konjuktion "während" wird bei dem jeweiligen Indikator von P6 kaum beachtet:

"*Wenn die Phonologie sich mit dem Sprachsytem bewusst, die Phonetik bewusst sich mit der Funktion der Laute (ebd.,die Aufgabe 4 zum Indikator "vergleichen").*

Im Prozess 1 wird das Dokument "Glossar 1" ausgewertet.

3.6.6.2. Repräsentatives Dokument im Prozess 1: "Glossar 1" von P6 (Anhang 27)

P6 hat im Prozess 1 regelmäßig alle Verben und Fachbegriffe in ein Glossar eingetragen, wobei sie die Verben und Fachbegriffe tabellarisch in zwei Kategorien unterteilt hat. Die Verben wurden in der linken Spalte angegeben und in zwei Kategorien eingeteilt: Zum Einen Verben, die mit einem festen Kasus und mit einer Präposition verwendet werden und zum Anderen Verben, die nur mit einem Akkusatioobjekt werden. Für jedes Verb wurde die jeweilige Präposition mit dem entsprechenden Kasus hinzugefügt. Dann wurde das jeweilige Verb mit einem fachsprachlichen Beispiel belegt. Die neu eingeführten Fachbegriffe wurden in der rechten Spalte angegeben. Jeder Fachbegriff wurde in einem fachlichen Beispielsatz verwendet.

Aus der Bewertung des Glossars lässt sich insgesamt die Erkenntnis ableiten, dass P6 durchaus in der Lage ist, konkrete fachsprachliche Beispiele für die neu eingeführten Fachbegriffe / Fachverben zu geben. Der negative Aspekt dieser Einteilung ist jedoch, dass die Fachverben nicht wie bei anderen Probanden in I, II und III kategorisiert wurden. Somit wurden von P6 die "Funktionsverben" in dem Glossar nicht miteinbezogen, was als einen fehlenden Aspekt bewertet wurde. Es kann dennoch die Aussage getroffen werden, dass P6 regelmäßig an Aktivitäten auch nach dem Unterricht teilgenommen hat, die ihren Lernprozess unterstützten.

3.6.6.3 Die Auswerung des Prozesses 2 von P6

Tab. 30: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 2 von P6

1.Angewandtes Sprachtraining 2	✓ D4, A1; D4,A2 ✓ D5, A1
2.Hausaufgaben	✓ D5,HA,
3.Textproduktion zur Wiedergabe eines Schaubildes	✓ Präsentation an der Tafel
4.Glossar 2	✓

Aus der Tabelle 30 ist zu entnehmen, dass P6 an allen sprachlichen Aktivitäten im Prozess 2 regelmäßig teilgenommen hat. Eine kleinschrittige Entwicklung hinsichtlich der Textkompetenz konnte bei P6 während des angewandten Sprachtrainings 2 beobachtet werden. Insbesondere bei der Textproduktion zur Wiedergabe eines Schaubildes versuchte P6, die Fachverben und die Konjunktionen auf die trainierte Weise einzusetzen, wobei sie auf die Schreibweise der Verben mehr achtete. Sie verfolgte alle Teilschritte des Scaffoldings konsequent, beachtete die Hinweise zur Textgliederung und Textkohäsion, sodass sie am Ende der dritten Unterrichtseinheit durchaus in der Lage war, einen zusammenhängenden Text zu produzieren:

"In diesem Schaubild handelt es sich um ein Modell, in welchem man die Sprachstruktur mit dem Lautsystem und Schriftsystem der deutschen Sprache in Beziehung setzt. Hier kann man zwei Ebenen sehen: Zum Einen die –emische und zum Anderen die –etische Ebene. Die etische Ebene bezieht sich auf die Vorgänge der Wahrnehmung, während die emische Ebene sich auf die Sprachstruktur bezieht.[...]" (Aus dem Lernertext von P6, die Textproduktionsaufgabe zum Indikator "ein Schaubild wiedergeben").

In diesem Kontext ist jedoch hervorzuheben, dass P6 bei der Textproduktionsaufgabe von der LK reichlich unterstützt wurde. Insofern wäre es nicht realistisch, die Entwicklung der Textkompetenz von P6 im Prozess 2 allein aus diesem Lernertext zu erschließen. Bei den einzelnen Übungen während des angewandtes Sprachtraining 2 sowie den aufgegebenen Hausaufgaben konnte bei P6 immer noch sprachliche Defizite im Hinblick des Indikators "vergleichen" festgestellt werden. Obgleich sie mehrere Male darauf hingewiesen wurde, achtete

sie auf syntaktischer Ebene nicht auf die Stellung des finiten Verbs. Auch die Konjunktionen wurden nicht immer auf die trainierte Weise eingesetzt:

"Die Phonologie beschäftigt sich mit der Laut während die Graphem befassen sich mit geschriebene Sprache und auch Morphologie" (Aus D5-HA von P6, die Aufgabe 2 zum Indikator " vergleichen / Unterscheide festhalten"

"Sowohl Phonem beschäftigt sich mit gesprochene Sprache, Graphem beschäftigt sich mit geschriebener Sprache (ebd.,die Aufgabe zum Indikator "vergleichen /Gemeinsamhkeiten festhalten).

Im Prozess ist die Entwicklung der Textkompetenz von P6 als sehr gering zu bewerten, da sie vor allem bei dem Indikator vergleichen vor allem auf sytaktischer Ebene Probleme aufzeigt. Das Dokument (D5-HA) wird im Prozess 2 ausgewertet.

3.6.6.4. Repräsentatives Dokument im Prozess 2: "D5-HA" von P6 (Anhang 29)

Nach der Bewertung des Dokuments D5/HA kommt die LK zum folgenden Ergebnis:

- P6 ist bei der ersten Aufgabe in der Lage, Paare von Wörtern phonologisch, graphemisch zu segmentieren. Die Aufgabe ist damit fachlich erfüllt.
- Bei der zweiten Aufgabe geht sie nicht aufgabenorientiert mit der Aufgabe um (vgl. Anhang 29, Aufgabe 2). Es wird zwar ein Satz mit der Konjunktion "während" gebildet, die bei dem Indikator erwartet wird, aber P6 vergleicht dabei nicht die Wörter, sondern die Fachbegriffe selbst. Darüber hinaus wird auf syntaktischer Ebene nicht auf die Stellung des finiten Verbs geachtet. Damit gilt die Aufgabe sprachlich und fachlich als "nicht erfüllt".
- Die dritte Aufgabe zum Indikator "Gemensamkeiten und Unterschiede festhalten" wird von P6 nur teilweise erfüllt. Im Gegensatz zu der Aufgabe 2 versucht sie jedoch diesmal auf die Frage genau zu antworten, indem sie die Fachbegriffe " Phonem und Graphem" zu vergleichen versucht, wobei der Fachbegriff Morphem nicht in die Antwort miteinbezieht. Auf sprachlicher Ebene wird die vortrainierte Strukturen "sowohl als auch" wird nur zum Teil adäquat verwendet. Damit gilt die Aufgabe fachlich und sprachlich nur teilweise als erfüllt.

Aus der Auswertung der Hausaufgabe D3-A2,Ü5 geht hervor, dass P6 das Dokument zum D5-HA nur teilweise vervollständigt hat und die Aufgabenstellungen zum Indikator nicht immer beachtet hat. Sie wurde daher nach der Kontrolle von der LK aufgefordert, die Fachbegriffe "Phonem, Graphem, Morphem" nochmal durchzugehen und die vortrainierten sprachlichen Strukturen zum Indikator "vergleichen" zu wiederholen.

3.6.6.5. Die Auswertung des Prozesses 3 von P6

Tab. 31: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 3 und der Nachevalution von P6

1.Angewandtes Sprachtraining 3	✓ D6, A1 ✓ D7,A1
2.Selbstevaluation 2	✓
3.Individuelle Hausaufgabe	✓
4.Glossar 3	✓ (z.T.)
5.Nachtest /Finalprüfung	56 Punkte
6.Umfrage	✓
7.Interview/ Fokusgruppe	✓
8.Selbstevaluation 3 zur Nachhaltigkeit	✓

Aus der Tabelle 31 ist es abzuleiten, dass P6 an allen Aktivitäten des Prozesses 3 regelmäßig teilgenommen hat. Im Prozess 3 ist hinsichtlich der P6 besonders auffallend, dass es im Grunde bis zur Nachevaluation im Prozess 3 keine bedeutunde Entwicklung der Textkompetenz bei P6 festgehalten werden konnte. Vor allem die sprachlichen Defizite auf syntaktischer Ebene, die im Prozess 1 und 2 beim Indikator "vergleichen" in den Vordergrund traten, war in der Selbstevaluation 2 immer noch deutlich erkennbar. Auch hinsichlich der neu eingeführten sprachlichen Strukturen im Prozess 2 und 3 zu den Indikatoren "Regel ableiten" und "ausführlich begründen" zeigte P6 Probleme auf:

"*Phonem beschäftigt sich mit der gesprochenen Sprache, während Graphem beschäftigt sich mit geschriebene Sprache. Morphem befasst sich mit Grammatik*" (Aus der Selbstevaluation 2 von P6, die Aufgabe 2b) zum Indikator "vergleichen")

Die Verben wurden von P6 des Öfteren an falscher Stelle oder gar nicht verwendet. Obgleich P6 offenbar der angemessenen Konjunktion bei dem jeweiligen

Indikator bewusst war, waren die Sätze größtenteil so unstrukturiert und unvollständig, sodass man die Bedeutung kaum nachvollziehen konnte:

"*Es handelt sich um, wenn ein Minimalpaar von Wörter unterschiedliche Laut"* (ebd., die Aufgabe 4b) zum Indikator "Regel ableiten").

"*Das Verb kann konjugiert, da es ist ein Verb handelt. Das Verb kannte Numerus, Genus. Tempus*" (ebd., die Aufgabe zum Indikator "ausführlich begründen").

Aufgrund dieser Problematik wurde P6 nach der Selbstevaluation 2 gezielt eine individuelle Hausaufgabe aufgegeben, die auf diese Defizite aufbaute (vgl. Anhang 34). Eine positive Entwicklung zur Textkompetenz konnte im Prozess 3 erst in der Nachevaluation, und zwar im Nachtest von P6 konkret festgehalten werden. LK geht in diesem Kontext davon aus, dass das selbstständige Lernen sowie die individuelle Hausaufgabe einen positiven Beitrag zur fachlichen sowie sprachlichen Leistung im Nachtest geleistet hat. Es ist dabei besonders auffällig, dass P6 im Gegensatz zum Prozess 1 und 2 ihre Sätze besser strukturiert und zugleich auf die korrekte Verwendung von unterschiedlichen Verbtypen auch achtet. Überdies scheint sie die Problematik hinsichtlich der Stellung des finiten Verbs bei unterordnenden Konjunktionen zum größten Teil bewältigt zu haben:

> "Phonem ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der Sprache, während Graphem die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der Schriftssystem ist .[...] (Aus dem Nachtest von P6, die Aufgabe 4a) zum Indikator "die Beziehung zwischen Fachbegriffen erklären").

P6, die in der Selbstevaluation 2 mit dem Indikator "ausführlich begründen" nicht umgehen konnte, konnte im Nachtest die vortrainierten Strukturen angemessen einsetzen. Sie bediente sich dabei auf der Textebene unterschiedlicher Kohäsionsmittel wie etwa Pro-Formen und textstrukturiender Mittel bewusst, die zur Textkohäsion prägnant beitrugen:

> "*Das Wort "arbeiten" kann konjugiert weren, weil* ***es*** *sich das Wort "arbeiten" um ein Verb handelt. In der deutschen Sprache gehört das Verb zu den konjugierbaren Wortarten.* ***Diese*** *können Person, Numerus, Tempus, Genus, Modus Merkmal tragen. Das Wort "arbeiten" trägt damit* ***die folgenden Merkmale*** *[...]"* (ebd., die Aufgabe 5 zum Indikator, ausführlich begründen):

Die Daten im Prozess 1, 2 und 3 führen vor Augen, dass die fachintegrierte Spracharbeit auf die Textkompetenz sowie die Leistung im Fach Linguistik von P6 generell positiv beigetragen hat. Eine erwähnenswerte Entwicklung zeigt sie jedoch

insbesondere im Prozess 3, und zwar nach der individuellen Hausaufgabe. Im Nachtest kann sie deutlich nachweisen, dass sie mit den Indikatoren "vergleichen und ausführlich begründen" fachgerecht umgehen kann. Ebenso in der Umfrage und im Interview wird diese Entwicklung von ihr bestätigt. Sie hebt in diesem Kontext besonders hervor, dass sie die Spracharbeit auch auf die anderen Fächer übertragen konnte und ihre Leistungen dadurch in anderen Fächern ebenfalls positiv beeinflusst worden sind. Ferner, in der Nachevaluation 3 zeigt P6 eine langfristig **nachhaltige Entwicklung** in der Textkompetenz bei den Indikatoren "definieren, vergleichen, ausführlich begründen und feststellen" auf:

> "*Phonem beschäftigt sich mi der gesprochenen Sprache, während Graphem sich mit der geschriebenen Sprache beschäftigt. (Aus der Selbstevaluation von P6, die Aufgabe 2b) zum Indikator "vergleichen"*
>
> "*Das Wort "konnte" kann konjugiert werden, weil es sich um ein Verb handelt. In der deutschen Sprache gehört das Verb zu den konjugierbaren Wortarten. Diese können Merkmale tragen. Das Wort trägt damit die folgenden Merkmale [...]". (*ebd., die Aufgabe zum Indikator "ausführlich begründen").
>
> "*Ich habe Folgenden festgestellt: Das Wort "Motorrad" in dem Kompositum besteht aus dem Nomen "Motor" und dem Nomen "Rad".* (ebd., die Aufgabe 5b) zum Indikator "feststellen").
>
> Im Prozess 3 wird die individuelle Hausaufgabe von P6 ausgewertet.

3.6.6.6. Repräsentatives Dokument im Prozess 3: "Die individuelle Hausaufgabe" von P6 (Anhang 34)

Unter Berüchsichtigung der fachsprachlichen Defizite von P6 wurde nach der Selbstevaluation 2 P6 die folgenden Teilhausaufgaben gegeben:

1. Sie sollte die Fachbegriffe "Phonem, Graphem und Morphem" wiederholen und diese mit dem Hilfsverb "sein" definieren.
2. Sie sollte den Verbtyp I wiederholen und die Fachverben "sich unterscheiden, sich beschäftigen, gehören" in einem fachlichen Beipielsatz konkretisieren.
3. Sie sollte mit den subordinierenden Konjunktionen weil, während, da und dass" fachliche Beispielsätze bilden, indem sie auf die Stellung des finiten Verbs achtet.

Die P6 hat der LK die individuelle Hausaufgabe am 27.12.2021 vollständig abgegeben. Aus der Bewertung der einzelnen Teilhausaufgaben (1-3) geht hervor:

1. P6 hat alle Fachbegriffe in einem angemessenen fachlichen Beispielsatz verwendet.
2. Bei den Verben hat P6 zu den jeweiligen Fachverben die entsprechende Konjunktion und den entprechenden Kasus angegeben. Dann hat sie das jeweilige Fachverb in einem fachlichen Beispielsatz angewendet. Dabei hat sie auf die grammatische Kongruenz und die entsprechende Kasusdifferenzierung besonders geachtet.
3. P6 hat mit allen Konjunktionen einen fachlich angemessenen Beispielsatz gebildet. Sie hat dabei auf die Stellung des Verbs besonders geachtet. Um die jeweilige Konjunktion und das finite Verb hervorzuheben, hat sie diese mit einem rot farbigen Stift geschrieben.

3.6.7. P7: FATİH

Grundvoraussetzungen: P7 ist einer der Probanden, der sich akademisch im Bereich des Niedrigwerts befindet. Er hat am Online-Unterricht der Pandemie-Phase im Studienjahr 2020-2021 unregelmäßig teilgenommen. Er brachte zum Ausdruck, dass er aufgrund der Pandemie starke Tendenzen zu Kompetenzeinbuße aufweist und seine Motivation zum Lernen verloren habe. Überdies teilte er auch mit, dass er während der Pandemie-Phase seinen Weg “verloren habe” und “unbedingt Hilfe” brauche. In der Pilotstudie wurden im Grunde seine Aussagen bestätigt: Seine sprachlichen Fähigkeiten reichten auf lexikalischer, syntaktischer sowie linguistischer Ebene in der Tat nicht aus, um mit einem Fachtext und mit den entsprechenden Indikatoren fachgerecht umzugehen. Er versuchte den Fachtext Wort wörtlich ins Türkische zu übersetzen. Da er die Aufgaben nicht mal teilweise auf Deutsch beantworten konnte, ist seine sprachliche Ausgangslage in Deutsch als sehr niedrig einzustufen.

3.6.7.1. Die Auswertung des Prozesses 1 von P7

Tab. 32: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 1 von P7

1.Vortest/ Zwischenprüfung	✓ 40 Punkte
2.Angewandtes Sprachtraining 1	✓ D2, A1; ✓ D3, A1;
3.Hausaufgaben	- D2, A2; ✓ D3, HA,Ü5
4.Selbstevaluation 1	✓
5.Glossar 1	✓

Aus der Tabelle 32 ist es abzuleiten, dass P7 im Prozess 1 regelmäßig teilgenommen hat und 40 Punkte im Vortest erreicht hat. Er hat in diesem Prozess nur die Hausaufgabe D2, A2 nicht vervollständigt. Im Prozess 1 ist bei P7 besonders eklatant, dass er vor allem im Vortest bei einigen Indikatoren eine fachsprachliche Leistung aufzeigt, die deutlich über seiner eigentlichen Textkompetenz liegt:

> "*Für Karl Bühler war die Sprache das kleinste Kommunikationsmodell. Schon vor 1970 gab es Strukturalismus. Die Grammatik und die Regeln der Sprache wurden untersucht. Nur die Sprache wurde Analysiert. Roman Jacobson argumentierte, dass Sprache nicht nur ein System sei, sondern ein System mit Funktionen. Nach 1970 gewann die Sprache eine vielseitige Perspektive. Nicht nur die Struktur der Sprache, sondern auch ihre Funktionen wurde untersucht"* (aus dem Vortest von P7, die Aufgabe 2 zum Indikator "die Beziehung von Fachbegriffen erklären").
>
> "*Parole ist die Französische Beziehung, die Sausurre Für die Rede, für die individuelle Sprachverwendung gewählt hat*" (ebd., die Aufgabe 4, zum Indikator "definieren").

Die zwei Antworten von P7 weisen definitiv bildungssprachliche Elemente auf: Auf lexikalischer Ebene verwendet er bei dem Indikator "erklären und definieren" die Fachbegriffe und Fachverben adäquat. Auf syntaktischer Ebene bedient er sich angemessener Konjunktionen wie "dass" mit syntaktischer Funktion sowie für die Fachsprache typischer Passivformen. Ebenso auf textlinguischer Ebene wirkt der Text durchaus zusammenhängend. Dieses Ergebnis von P7 ist jedoch insofern fragwürdig, als dass er zwar im Vortest diese zwei Aufgaben fachgerecht beantwortet, aber die Aufgabe 5 zum Indikator "erklären von Strukturalismus" komplett auslässt. Die Tatsache, dass er bereits davor in der Aufgabe 2 einige Informationen zum Begriff "Strukturalismus" ausführt, aber die Aufgabe 5 zum

selben Indikator “erklären” nicht beantworten kann, vermittelt der LK den Eindruck, als würde P7 mit den Aufgaben weder fachlich noch sprachlich bewusst umgehen.
Ein weiterer Aspekt, der den Vortest des P7 in Frage stellt, ist Folgendes: Im Gegensatz zum Vortest 1 liegt im Angewandten Sprachtraining 1 ein ganz anderes sprachliches Bild des P7 vor. Auf lexikalischer Ebene wird im Prozess 1 immer wieder beobachtet, dass P7 über einen sehr geringen fachlichen Wortschatz (Fachverben, Fachbegriffe) verfügt. LK leistet daher während des Sprachtrainings bei grundlegenden Wörtern für P7 immer wieder Übersetzungshilfe. Des Weiteren stellt LK bei den einzelnen Übungen auf syntaktischer Ebene fest, dass P7 bei subordinierenden Konjunktionen die Sätze grammatisch sowie thematisch nicht strukturieren kann. Darüber hinaus stellt auch die Kasusdifferenzierung eine weitere sprachliche Problematik bei P7 dar:

> “*Die Linguistik ist ein Teilgebiet die Phonologie. Die Phonetik untersieht”* (aus der Selbstevaluation von P7, die Aufgabe 2, zum Indikator “definieren”).
>
> “*Wenn die Nomen benutzt, referenzidentische Bedetungen haben* (ebd., die Aufgabe 7 zum Indikator, Formulierung zur Substitution).

Für den Prozess 1 von P7 kann insgesamt die Aussage getroffen werden, dass ihm die Integration des fachlichen Wissens mit den neu eingeführten Indikatoren “definieren” und “vergleichen” ziemlich schwer fällt. Wenn er die sprachliche Struktur angemessen einsetzt, kommt er meistens mit dem fachlichen Wissen durcheinander. Auch konträr, wenn er die fachliche Information zu verstehen scheint, wird die sprachliche Struktur zum Indikator überwiegend nicht angemessen eingesetzt. Die Diskrepanz zwischen dem Vortest und der Auswertung des Prozesses 1 führt damit zur folgenden Feststellung: P7 neigt besonders zum Auswendiglernen. Es wird davon ausgegangen, dass er für den Vortest gewisse Informationen automatisiert hat, wie sich an den deutlich über seiner Textkompetenz liegenden Antworten in der Aufgabe 2 und 4 des Vortests manifestiert. Da der Vortest die Textkompetenz von P7 somit nicht auf eine realistische Weise reflektiert, fungiert er im Rahmen des Einzelfalls 7 als kein valider Bewertungsparameter.
Im Prozess 1 wird das Dokument “Selbstevaluation 1” ausgewertet.

3.6.7.2. Repräsentatives Dokument im Prozess 1: “Selbstevaluation 1” von P7 (Anhang 26)

Aus der Bewertung der Selbstevaluation 1 ergeben sich für P7 die folgenden Ergebnisse:

1. Aufgabe 2 zum Indikator “definieren”. Auf kognitiver Ebene ist P7 nur teilweise in der Lage, Fachbegriffe zu definieren.

- Auf lexikalischer Ebene wird konstatiert, dass P7 Fachbegriffe und Fachverben nicht angemessen anwendet: Er kann die Fachbegriffe “Linguistik, Phonologie und Phonetik” nicht mit weiteren vortrainierten Fachbegriffen definieren. Das Fachverb “befassen sich (mit)” wird im zweiten Satz grammatisch korrekt verwendet, wobei der fachliche Inhalt unlogisch ist.
- Auf syntaktischer Ebene wurde von dem Probanden in der Selbstevaluation erwartet, dass die Definition auf die vortrainierte Weise auf die zwei Fragen “was und womit” eine Antwort gibt. P7 bildet bei jeder Definition einen Aussagesatz, der lediglich auf die Frage “was” Bezug nimmt. Die fachliche Information zu dem Fachbegriff “Linguistik” ist dabei unlogisch. Ferner die zweite Definition zur Phonologie ist zu allgemein. Damit gilt die Aufgabe 2 von P7 als nur teilweise erfüllt.

1. Aufgabe 4 zum Indikator “Fachbegriffe vergleichen”. P7 kann die Fachbegriffe nicht in Beziehung setzen:
    - Auf lexikalischer Ebene verwendet P3 die Fachbegriffe nicht adäquat. Die Fachbegriffe werden anscheinend thematisch mit den Fachbegriffen parole / langue verwechselt.
    - Auf syntaktischer Ebene setzt P7 nicht die vortrainierte Konjunktion in einer Konfrontationsbeziehung “während” ein, sondern zieht die adversative Konjunktion “aber” vor.

    Somit gilt die Aufgabe zum Indikator “vergleichen” als nicht erfüllt.
2. Aufgabe 5 zum Indikator “Gemeinsamkeiten festhalten”. P7 ist nur teilweise in der Lage, Gemeinsamkeiten zwischen Fachbegriffen sprachlich auszudrücken.

- Auf lexikalischer Ebene setzt P3 kein Fachverb ein. Er verwendet einen einfachen Satz mit dem Hilfsverb “sein”.
- Aus sytaktischer Ebene wird der vortrainierte Ausdruck “beide” eingesetzt.
- Die Antwort des P7 ist zu allgemein, aber grammatisch korrekt.

Die Aufgabe zum Indikator gilt damit als nur teilweise erfüllt.

3. Aufgabe 7 zum Indikator “Formulieren, wenn es sich um eine Pro-Form und Subtitution handelt”: Der Fachbegriff Substitution wird bei der Aufgabe von P7 ausgelassen. Bei dem Fachbegriff “Pro-Form” ist P7 teilweise in der Lage, eine allgemeine Aussage zu formulieren:
    - Auf lexikalischer Ebene verwendet er den Fachbegriff “referenzidentisch” bei Pro-Form.
    - Auf syntaktischer Ebene setzt P7 die entsprechende Sprachstruktur bei Regelformulierungen “wenn [...], aber der fachliche Inhalt ist so unstrukturiert, sodass man die Bedeutung des Satzes nicht nachvollziehen kann.

    Somit ist die Aufgabe zum Indikator nur teilweise erfüllt.

Bei der Selbstevaluation zu den einzelnen Indikatoren bewertet sich P7 jeweils mit dem Wert ‘2’. Daraus geht hervor, dass P3 sich überwiegend besser einschätzt als seine vorhandene Kompetenz. Dies kann als eine deutliche Diskrepanz zwischen der metakognitiven und kognitiven Ebene aufgefasst werden. Bei der Auswertung der Selbsevaluation ist besonders auffällig, dass bei P7 nicht nur bei der Verwendung der vortrainierten sprachlichen Strukturen Probleme aufzeigt. Auch auf thematischer Ebene ist eine ernst zu nehmendes Defizit festzustellen: Die fachlichen Informationen werden in den einzelnen Aufgaben des Öfteren miteinander verwechselt, wie dies in der Aufgabe 1 und 5 der Fall ist. Die Sätze scheinen meistens unstrukturiert und unlogisch.

Die Selbsevaluation 1 wurde mit P7 gemeinsam durchgegangen und er wurde dabei auf die fachlichen und sprachlichen Defizite explizit hingewiesen.

3.6.7.3. Die Auswertung des Prozesses 2 von P7

Tab. 33: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 2 von P7

1.Angewandtes Sprachtraining 2	-D4, A1; D4,A2 ✓ D5, A1
2.Hausaufgaben	✓ D5,HA,
3.Textproduktion zur Wiedergabe eines Schaubildes	-Präsentation an der Tafel
4.Glossar 2	✓

Aus der Tab. 33 geht hervor, dass P7 an den Aktivitäten im Prozess 2 nur teilweise regelmäßig teilgenommen hat. Da er in der dritten Unterrichtseinheit nicht erschienen ist, hat er an den Übungen zur Textproduktion nicht teilgenommen. Aufgrund seiner Abwesenheit konnte P7 jedoch von diesen Übungen nicht profieren, was hinsichtlich der Entwicklung der Textkompetenz von P8 im Prozess 2 als einen negativen Aspekt zu bewerten ist. Somit lagen im Prozess 2 lediglich die Dokumente D5-A1, D5- HA und Glossar 2 zur Bewertung vor. Im Angewandten Training zu D5-A1 konnte beobachtet werden, dass P7 durchaus aktiv mitarbeitete. Obgleich er einige grammatische Defizite aufzeigte, konnte er mit wenig Unterstützung bei dem neu eingeführten Indikator im Prozess 2 "ausfühlich begründen" die vorgegebenen sprachlichen Strukturen auf die anderen Wortarten im Beispielsatz im Großen und Ganzen transferieren:

> "*Das Wort "gestern" im Satz kann undekliniert werden, weil es sich bei dem Wort "gestern" um ein Verb handelt. In der deutschen Sprache gehört das Verb zu den Undeklinierbaren Wortarten.*" (Aus D5-A1 von P7; die Aufgabe 1b zum Indikator "ausführlich begründen").

Wenn P7 jedoch keine sprachliche Unterstützung bekam, konnte wie im Prozess 1 festgestellt werden, dass er mit der Integration des Fachlichen und Sprachlichen immer noch durcheinander kommt. Die Sätze, die er bildete, waren meistens unstrukturiert und unverständlich. Es schien so, als würden alle Informationen zufällig aufeinander getroffen:

> "*Phonem ist die Kleinsten Einheit, die unterscheidet sein Wort von Sprachsystem aber Graphem ist die kleinste Schreibste Einheit. Graphem befasst sich mit Sprachsytem. Diese Fachbegriffe unterscheiden voneinander, eines ist Schriftsytem (Graphem), eines ist ein*

Sprachsytem (Sprachsystem) und das andere ist Bedeutung (Morphem)." (Aus D5-HA von P7, die Aufgabe 3 a) zum Indikator "vergleichen von Fachbegriffen).

Die vorliegenden Dokumente im Prozess 2 führen vor Augen, dass P7 im Prozess 2 keine beachtenswerte Entwicklung der Textkompetenz aufgezeigt hat.
Im Prozess 2 wird das Dokument "Glossar 2" ausgewertet.

3.6.7.4. Repräsentatives Dokument im Prozess 2: "Glossar 2" von P7 (Anhang 31)

P7 hat im Prozess 2 regelmäßig alle Fachberben in ein Glossar eingetragen, wobei er die Fachverben in Typ I, II und III unterteilt hat. Typ I bezieht sich auf diejenigen Verben, die mit einem festen Kasus und mit einer Präposition verwendet werden; Typ II sind Verben, die nur mit einem Akkusatioobjekt werden. Typ III betreffen die Funktionsverben, die mit einem Prädikat allein, sondern in Verbindung mit anderen sprachlichen Elementen (Akkusativobjekt oder Präpositionalgruppe) gebildet werden. Jeder Typ wurde von P7 ins Türkische übersetzt und in einem Beispielsatz verwendet. Die Beispiele sind jedoch nicht als fachliche Beispiele sondern als alltagssprachliche Beispiele einzuordnen, die überwiegend grammatische Fehler aufweisen.

Aus der Bewertung des Glossars lässt sich insgesamt die Erkenntnis ableiten, dass P7 zwar die Fachverben regelmäßig notiert hat, aber diese gemäß der Absprache im Plenum nicht in angemessenen fachsprachlichen Beispielen eingesetzt hat. Überdies wurden die Fachbegriffe von P7 überhaupt nicht in das Glossar eingetragen. Die Aufgabe zum fachsprachlichen wurde somit nicht erfüllt. Im Hinblick auf die Entwicklung der Textkompetenz von P7 ist dies als einen negativen Aspekt zu bewerten.

3.6.7.5. Die Auswertung des Prozesses 3 von P7

Tab. 34: Übersicht zur Evaluation des Prozesses 3 und der Nachevalution von P7

1.Angewandtes Sprachtraining 3	✓ D6, A1 ✓ D7,A1
2.Selbstevaluation 2	✓
3.Individuelle Hausaufgabe	✓
4.Glossar 3	✓
5.Nachtest /Finalprüfung	42 Punkte
6.Umfrage	✓
7.Interview/ Fokusgruppe	✓
8.Selbstevaluation 3 zur Nachhaltigkeit	✓

Aus der Tabelle 34 ist es zu ersehen, dass P7 an allen Aktivitäten im Prozess 3 regelmäßig teilgenommen hat und im Nachtest 42 Punkte errreicht hat. Eine positive Entwicklung der Textkompenz konnte bei P7 insbesondere während des angewandten Sprachtrainings 3 beobachtet werden: P7 machte bei im Plenum am textlinguistischen Diskurs aktiv mit (vgl. die fünfte Unterrichtseinheit). Von den mündlichen Äußerungen ausgehend konnte in der sechten Unterrichteinheit eine sprachliche Entwicklung im Unterrichtsgespräch beobachtet werden. P7, der im Prozess 1 und 2 insbesondere bei mündlichen Äußerungen generell etwas zurückhaltender und unsicher war, traute sich im Gegensatz zum Prozess 1 und 2 mehr zu Wort zu kommen. Als er nach der sechsten Unterrichteinheit aufgefordert wurde, ein eigenes Beispiel zum Indikator “Regel formulieren” zu geben, konnte er ohne Hemmungen ein fachgerechtes Beispiel geben (vgl. dazu sechste Unterrichtseinheit, Phase 4-5).

Bei dem schriftlichen Mitarbeiten konnte parallel dazu in den einzelnen Phasen des fachintegrieren Sprachtrainings beobachtet werden, dass P7 aktiv und motiviert mitarbeitete. Obgleich er bei den einzelnen sprachlichen Strukturen immer noch grammatische Defizite aufzeigte, versuchte er die einzelnen Schritte des

Scaffolding konsequent zu verfolgen. Im Gegensatz zum Prozess 1 und 2 schien ihm die Integration des Sprachlichen mit dem Fachlichen v.a. bei den

Teilaufgaben, die auf Textebene etwas kürzer angelegt sind, besser zu gelingen, wobei er in allen Phasen des Scafffolding von der LK reichlich unterstützt wurde:

> "*Ich habe Folgendes Festgestellt; im Satz 2 trägt eine andere grammatische Bedeutung. Es handelt sich dabei um eine Genitivendung, im Satz 1 trägt dagegen eine Pluralendung.* " (Aus dem D6-A1 von P7, die Aufgabe 1c) zum Indikator "erklären von Allomorphen").
>
> "*Ich habe Folgendes Festgestellt: Das zweite Kompositum "Stehplatz" besteht aus dem Verb "steh" und aus dem Nomen "Platz*." (aus dem D7-A1 von P7, die Aufgabe 1b) zum Indikator "feststellen von Komposita").

In der Selbstevalution 2 im Prozess 3 konnte P7 eine kleinschrittige Entwicklung der Textkompetenz aufweisen, was sich vor allem bei den Indikatoren "definieren" und "ausführlich begründen"[89] und z. T. "erklären" bemerkbar machte:

> "*Graphem: die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der geschriebenen Sprache. Morphem: sind die kleinsten bedeutungstragengen Einheiten der Sprache".* (aus der Selbstevaluation 2 von P7, die Aufgabe 1b) zum Indikator "definieren").
>
> "*Das Wort "kannte im Satz konjugiert werden, das sich bei dem Wort "kannte" um ein Verb handelt. In der deutschen Sprache gehört das Verb zu den konjugierbaren Wortarten. Das Verb kann in dem Satz tragt damit die folgenden Merkmale* [...].(ebd., die Aufgabe 5b) zum Indikator "ausführlich begründen").

Aus der Selbstevaluation 2 ging hervor, dass er bei den Indikatoren "vergleichen" und "Regel ableiten" dagegen immer noch Probleme hatte. Es wurde auch festgestellt, dass er auf syntaktischer Ebene Verben manchmal nicht einsetzt oder die grammatische Kongruenz nicht beachtet. Auch die die Differenzierung zwischen subordinierenden und koordinierenden Konjunktionen stellte für P7 eine weitere Problematik dar. Es wurde daher P7 nach der Selbstevaluation eine individuelle Hausaufgabe aufgegeben, die sich auf seine Bedürfnisse orientierte. Er hat diese am 28.12.2021 vollständig abgegeben. Eine positive Entwicklung zur Textkompetenz konnte im Prozess 3 erst in der Nachevaluation, und zwar im Nachtest von P7 nur teilweise festgehalten werden. Dies legt den Schluss nahe, dass das selbstständige Lernen sowie die individuelle Hausaufgabe im Prozess 3 nur

[89] Es sei in diesem Kontext darauf verwiesen, dass es am 14.12.2021 im Hinblick auf diesen Indikator einigen Probanden eine freiwillige Hausaufgabe aufgegeben wurde, die bei dem jeweiligen Indikator besonders Schwierigkeiten hatten. Sie sollten einige Beispiele auf der Satzebene selber erfinden und ausführlich begründen. Damit wurde den Probanden die Möglichkeit gegeben, diesen Indikator an fachlichen Beispielen zu automatisieren. P7 hat an dieser freiwilligen Hausaufgabe auch teilgenommen und diese vollständig abgegeben. Daher schien er diese Struktur in der Sebstevaluation automatisiert zu haben.

teilweise einen positiven Beitrag zur fachlichen sowie sprachlichen Leistung von P7 im Nachtest geleistet hat. Als positiv wird dabei bewertet, dass P7 im Gegensatz zum Prozess 1 und 2 sowie zur Nachevaluation 2 seine Sätze im Nachtest besser strukturiert und auf die grammatische Kongruenz achtet. Darüber hinaus wird bei dem Indikator "Fachbegriffe in Beziehung setzen" die vortrainierte Konjunktion "während" zum aller ersten Mal von P7 eingesetzt. Er konnte dabei die vortrainierten Fachverben wie etwa "sich befassen, untersuchen, bestehen etc." adäquat einsetzen:

> "Die Phonologie ***befasst sich mit*** der Funktion der Laute, ***während*** die Phonetik die gesprochene Sprache ***untersucht"*** (Aus dem Nachtest von P8, die Aufgabe 4a) zum Indikator "Fachbegriffe in Beziehung setzen").
>
> "Bei dem Wort "Deutschkurs handelt es sich um ein Kompositum, das aus der Kombination aus Nomen + Nomen besteht " (ebd., die Aufgabe 6a) zum Indikator "feststellen von Komposita").

In der Nachevaluation ist hinsichtlich des P7 besonders eklatant, dass er die Aufgabe 3 zu dem Indikator "ausführlich begründen", mit der er in der Selbstevaluation 2 fachgerecht umgehen konnte, im Vortest nur teilweise beantwortet. Er bildet dabei keine vollständige Sätze wie in der Selbstevaluation 2, sondern er gibt lediglich die verbalen Kategorien zu dem Prädikat "arbeiten" an. In diesem Kontext treten die Aspekte, die im Prozess 1 und 2 hinsichtlich des P7 ausgeführt wurden, wieder zum Vorschein. Die LK geht auch in diesem Fall von der starken Vermutung aus, dass er in der Selbtevaluation den Indikator "ausführlich begründen", für die er sogar eine vollständige Hausaufgabe abgegen hatte, auswendig gelernt hat, aber die nötigen Informationen bis zum Nachtest wieder vergessen hat.

Die verfügbaren Daten im Prozess 1, 2, 3 zeigen zwar, dass P7 insbesondere im Prozess 3 auf lexikalischer und syntaktischer Ebene einige kleinschrittige Entwicklung zur Textkompetenz aufzeigt, aber dennoch definitiv nicht in der Lage ist, mit den sprachlichen Strukturen sprachlich und fachlich "bewusst" umzugehen. Es zeigt sich, dass die Integration des Fachlichen und Sprachlichen dabei eine ernst zu nehmende Problematik für P7 darstellt. Die Aufgaben zu den jeweiligen Indikatoren können von ihm nur dann fachgerecht beantwortet werden, wenn er sie mehrere Male wiederholt oder auswendig lernt, aber diese werden nach einer kurzen

Zeit wieder vergessen. Ferner, in der Selbstevaluation 3 zur Nachhaltigkeit bewährt sich diese Feststellung: Er kann dabei lediglich die Aufgaben zu den Indikatoren “definieren” und “vergleichen”, die auf syntaktischer Ebene etwas kurz angelegt sind, nur teilweise inhaltlich sowie sprachlich fachgerecht beantworten. Die anderen Indikatoren aus dem Prozess 2 und 3 “ausführlich begründen, Regel ableiten und Allomorphe erklären”, die auf Textebene etwas komplexer strukturiert sind, werden bei P7 nicht nachhaltig verankert:

> “Phonem ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit in der gesprochenen Sprache. Morphem ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit in der Sprachen System” (aus der Nachevaluation 3 von P7, die Aufgabe zum Indikator 1b) zum Indikator “definieren”).
>
> Phonem untersucht die kleinste bedeutugsunterscheidende Einheit, aber Morphem untersucht im Gegensatz Einheit mit der kleinsten Bedeutung (ebd., die Aufgabe zum Indikator 2b “vergleichen”).

Im Prozess 3 wird das Dokument “Umfrage und Interview” von P7 ausgewertet.

3.6.7.6. Repräsentatives Dokument im Prozess 3: “Umfrage und Interview” (Anhang 36 und 37)

Die Auswertung der Umfrage und des Interviews zeigt in den folgenden 4 Faktoren das folgende Ergebnis:

Faktor (1) der Umfrage (Item 1-12): P7 hat die fachintegrierte Spracharbeit im Hinblick auf die Entwicklung seiner sprachlichen Fähigkeiten in der deutschen Sprache generell und insbesondere auf die Entwicklung seiner Textkompetenz überwiegend als effektiv wahrgenommen. (vgl. Anhang 37, Fragen 1-12) Der Dialog zwischen dem P7 und LK, der diesbezüglich geführt wird, wird transkribiert und ins Deutsche übersetzt:

> P7: “Vor dieser Studie waren meine sprachlichen Fähigkeiten insbesondere im Schriftlichen unglaublich schlecht. In der Studie habe ich einige sprachliche Strukturen gelernt. Ich habe gelernt, diese ins Schriftliche zu transferieren. Daher hat sich meine Schreibkompetenz in Deutsch ein Schritt weiter entwickelt.”
>
> LK: “Kannst du denn ein Beispiel dafür geben, inwiefern deine Textkompetenz sich entwickelt hat?”

P7: "Ja , zum Beispiel "ich befasse mich mit Karate..sich befassen mit oder sich beschäftigen mit. Ich kann jetzt diese Fachverben verwenden. Sie haben mit uns auch Konjunktionen erarbeitet. Diese Strukturen kann ich jetzt auch anwenden. Sogar auch in anderen Fächern habe ich von diesen Strukturen profitiert."

LK: "Du hast in der Umfrage auch mitgeteilt, dass die fachintegrierte Spracharbeit im Hinblick auf die Differenzierung der Indikatoren "teilweise" hilfreich war. Kannst du bitte erklären, inwiefern die fachintegrierte Arbeit bei der Differenzierung hilfreich und nicht hilfreich für dich war.

P7: "Ich denke, dass Sie sich viel Mühe gegeben haben, das muss ich sagen. Aber da ich nicht viel gelernt habe und wiederholt habe, war es für mich nur teilweise hilfreich. Das hat also nicht mit Ihnen oder mit dieser Studie nicht zu tun, sondern mit mir selber. Ich kann den Lernstoff sehr schwer aufnehmen. Wenn ich nicht lerne oder wiederhole, kann ich damit gar nicht umgehen. Ich kann dann das Erwartete auch nicht vermitteln oder nur teilweise vermitteln".

Faktor (2) der Umfrage (Item 14-20): P7 ist davon überzeugt, dass die fachintegrierte Spracharbeit auf seine Leistung im Fach Linguistik positiv beigetragen hat. Im Interview drückt er diesbezüglich zum Ausdruck:

P7: "Im Fach Linguistik, wenn wir mit einem neuen Thema angefangen haben, hatte eine fachliche Grundlage, da wir in der Studie uns fachsprachlich vorbereitet haben.

LK: Was hast du während dieser Studie im Fach Linguistik am besten verstanden?

P7: Zum Beispiel habe ich das Thema "Kompositum" sehr gut verstandan, denke ich."

LK: "Du hast bei einigen Indikatoren im Nachtest, z. B. "ausführlich begründen" keinen Text geschrieben, sondern nur die verbalen Kategorien zum Verb angegeben. Aber du konntest doch in der Nachevaluation 2 diesen Indikator fachgerecht beantworten. Was meinst du, woran das liegt? Worum hat das im Nachtext nicht funktioniert?"

P7*:* "Ich dachte eigentlich, dass ich auch die konjugierbaren und deklinierbaren verstanden hatte, aber ich bemerkte dann, dass ich das doch nicht so gut kann. Ich erinnere mich ja eigentlich auch, dass ich das auch mit den konjugierbaren in Ihrem Unterricht gut gemacht habe... ich meine... Naja, ich hätte das im Grunde auch im Nachtest machen können. Ich denke, ich habe nicht genug darauf geachtet. Als ich für die Prüfung lernte, habe ich auch gemerkt, dass ich diese Pro-Formen auch nicht verstanden habe.

"LK: Pro-Formen wurden ja in der Prüfung nicht nachgefragt, aber warum hast du mich denn nicht gefragt, wenn du etwas nicht verstanden hast? Wir haben doch viele Übungen dazu gemacht."

"P7: Ja, ich habe das ja erst bemerkt, als ich für die Prüfung gelernt habe. Das Problem ist, dass ich nicht viel lernen konnte."

Faktor (3) der Umfrage (Item 20-28): P7 ist davon überzeugt, dass die fachintegrierte Spracharbeit auf seine Leistung in der Finalprüfung positiv beigetragen hat. Dies wird im Interview von P7 folgendermaßen expliziert:

P7: "Ja auf jeden Fall. Wenn ich an dieser Studie nicht teilgenommen hätte, wäre ich auch nicht zu der Finalprüfung gekommen und automatisch "0" Punkte bekommen. Das meine ich ganz ehrlich. "

LK: "Du hast aber in der Zwischenprüfung 40 Punkte erreicht und in der Finalprüfung auch eine vergleichbare Punktzahl, 40 oder 42 Punkte, wenn ich mich recht erinnere. Kannst du erklären, inwiefern diese Studie sich positiv auf deine Leistung in der Finalprüfung beigetragen hat?".

P7:"Ja, es war anders als in der Zwischenprüfung. Sprachlich und fachlich anders. Für mich war die Zwischenprüfung sehr schwer, da ich in den ersten Unterrichtseinheiten bis zur Zwischenprüfung meistens nicht gekommen bin. Ich konnte daher auch fachlich nicht viel mitbekommen. Ich wusste vieles nicht. Diese Studie hat mir dann auch die Möglichkeit gegeben, dieser Defizite auch fachlich nachzugehen. Die fachintegrierte Spracharbeit verlief ja parallel zum Fach. Wir hatten auch mehr Zeit in Ihrem Unterricht, auf die fachlichen und sprachlichen Bedürfnisse tiefer einzugehen. Wir wurden mit der Sprache reichlich konfrontiert. Vor allem auf sprachlicher Ebene hat es mir im Fach und in der Prüfung sehr geholfen. Sie müssen denken, während der Pandemie-Phase habe ich gearbeitet. Ich habe fast zwei Jahre lang für Deutsch nichts gemacht. In der Vorbereitungsklasse konnte ich gar nichts lernen. Überwiegend habe ich am Online-Unterricht auch nicht teilgenommen. Ich hatte zwar bisschen Deutsch gelernt, aber dann auch alles vergessen, was ich mal konnte. Insofern war diese Studie für mich ein letzter Ausgang, um mich aus dieser heiklen Situation zu retten. Am Anfang war die fachsprachintegriete Arbeit für mich, ehrlich gesagt, sehr schwer. Ich habe ernsthaft überlegt, auszusteigen. Aber ich bin froh, dass ich mitgemacht habe. Ich bemerkte vor allem in den letzten zwei-drei Wochen, dass ich mich sprachlich bisschen entwickelt habe. Ich traue mich jetzt auch mehr, mehr auf Deutsch zu schreiben."

Faktor (4) der Umfrage (Item 29-30): P7 vertritt die Meinung, dass die Fortsetzung der fachintegrierten Spracharbeit im Fach Linguistik sowie in weiteren fachorientierten Fächern wie Lingustik, Spracherwerb etc. zur Entwicklung ihrer Textkompetenz beitragen könnte. Dies erklärt er im Interview folgendermaßen:

P7: "Wenn man nun speziell Literatur nimmt, fällt mir beispielsweise Gedichtanalyse ein. Das haben wir in letzter Stunde gemacht und ich konnte nichts schreiben. Auch den Anderen fiel es schwer. Sie haben ja für das Fach Linguistik extra sprachliche Übungen gemacht. Für andere Fächer wäre das sicherlich auch hilfreich."

Weiterhin wird der P7 im Interview drei weitere vertiefende Fragen zur Aktion gestellt, auf die in der Umfrage nicht eingegangen wurde (vgl. Anhang 37, Frage 10-13):

Faktor (3) des Interviews: P7 bringt bei den Fragen 10-13 insgesamt zum Ausdruck, dass die fachintegrierte Spracharbeit seine negative Grundeinstellung zum Studium, zur deutschen Sprache sowie zum Fach Linguistik zum Positiven verändert hat:

> P7: "Ich wollte, ganz ehrlich, mit der Schule aufhören. Das hatte ich Ihnen auch schon gesagt. Mir ist bewusst, dass Sie mich genau aus diesem Grund in diese Studie genommen haben. Alles fiel mir am Anfang dieses Studienjahres schwer. Ich fühlte mich unter Druck gesetzt. Dank dieser Studie und Ihnen habe wieder die Möglichkeit bekommen, mich sozusagen wieder in der Sprache und im Fach wieder zu finden. Jetzt bin ich auch meiner Defizite mehr bewusst. Es ist aber ein Nachteil für mich, dass diese Studie jetzt zu Ende ist. Genau an der Stelle, wo ich angefangen habe, mich bisschen zu entwickeln, hören wir leider auf. Um ehrlich zu sein, sind 6 Wochen auch sehr kurz, um soviele sprachliche Defizite auf einmal abzubauen. Aber ich bin Ihnen trotzdem sehr dankbar." [90]

Aus der Bewertung der Umfrage und des Interviews von P7 geht zusammenfassend hervor, dass er eine sehr positive Grundhaltung zur Aktion aufweist. Er hat die fachintegrierte Spracharbeit im Fach Linguistik hinsichtlich seiner Textkompetenz als sehr effektiv wahrgenommen. Dabei treten die positiven Aspekte wie die fächerübergreifende Ebene der fachintegrierten Spracharbeit, teilweise besseres Verstehen von Studieninhalten und Aufgaben / Indikatoren (textrezeptiv), teilweise besserer Umgang mit Aufgaben / Indikatoren (textproduktiv) eklatant in den Vordergrund. Darüber hinaus führen die von P7 ausgeführen affektiven Aspekte vor der Studie und nach der Studie vor Augen, dass die fachintegrierte Spracharbeit seine Grundhaltung zum Studium sowie zum Fach Linguistik deutlich positiv beeinflusst hat.

Wenn man nun die Bewertung der Umfrage und des Interviews mit der Auswertung des Prozesses 1-3 vergleicht, stellt man im Grunde eine deutliche Diskrepanz fest. In diesem Fall kann man sogar sagen, dass P7 seine sprachliche Leistung sowie seine

[90] Aufgrund der Tatsache, dass P7 als Einzelfall sich von den anderen Probanden deutlich unterscheidet und als die einzige Ausnahme unter den Probanden keine nachhaltige Entwicklung zur Textkompetenz aufzeigen konnte, wurden bei ihm mit Absicht auf die Teiltexte des Interviews mehr eingegangen. Um seine Situtation als Forschende erfassen und veranschaulichen zu können, wurde das Interview in diesem Kontext als einen wichtigen Bewertungsparameter aufgefasst.

sprachliche Entwicklung nicht realistisch wahrgenommen hat. P7 hat ja auch nicht in der Nachevaluation 3 eine nachhaltige Entwicklung zur Textkompetenz nachweisen können, die seine "zu positive Einstellung" im Interview und in der Umfrage gerechtfertigen könnte. Bevor man doch zu irgendeiner Schlussfolgerung gelangt, sollten die Feststellungen der LK zu seinen Lernangewohnheiten wie etwa das offenbare "Auswendiglernen" sowie auch andere Faktoren, die er auch im Interview aufgeführt, zugleich berücksichtigt werden. Es wird im Diskussionsteil präziser auf diese Faktoren eingegangen.

TEIL IV

4. BEWERTUNG UND DISKUSSION

Das innovative Konzept zum integrierten Sprach- und Fachlernen, das in einer 6-wöchigen Aktionsforschung durchgeführt wurde, wird im diesem Teil unter Beachtung von folgenden Gesichtspunkten bewertet und diskutiert:

1. Der Beitrag des integrierten Spach-und Fachlernens auf die Textkompetenz der einzelnen Probanden (P1-P7) unter Beachtung der Prozesse (1-3): Dabei werden nicht alle Einzelheiten zu den Einzelfällen, sondern die sich im Prozess 1-3 für die Entwicklung des einzelnen Probanden besonders hervortretenden Aspekte bewertet.
2. Zusammenfassende Bewertung und Diskussion
3. Die Wahrnehmung der Probanden zur fachintegrierten Spracharbeit unter Beachtung der Umfrage und des Interviews
4. Die Auswirkung des integrierten Sprach- und Fachlernens auf die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten außerhalb des Faches Linguistik
5. Die Auswirkung des integrierten Sprach- und Fachlernens auf die Textkompetenz im Fach Linguistik
6. Die Auswirkung des integrierten Sprach- und Fachlernens auf die Finalprüfung im Fach Linguistik

4.1. Zur Entwicklung der Textkompetenz von P1:

Bei P1, die am Anfang dieser Studie die Alltagssprache im DaF verwendete, konnte bereits im Prozess 1 eine steigende Tendenz zur Entwicklung der Texkompetenz nachweisen. Diese Entwicklung zeigte sich vor allem auf syntaktischer und textlinguistischer Ebene, denn auf lexikalischer Ebene war durchaus eine Grundlage vorhanden (vgl. 3.6.1.). Sie konnte die Indikatoren “definieren” und “vergleichen” am Ende des Prozesses 1 fachgerecht anwenden (ebd.). In diesem Prozess war auch besonders erfreulich, dass sie auf textlinguistischer Ebene mit Pro-Formen bewusst umging, wie sich in der

Selbstevaluation 1 herausstellte. Um die Entwicklung der Textkompetenz von P1 realistisch bewerten zu können, sollte man jedoch die Ausgangslage von P1 bedenken: P1 war ja in der Pilotstudie nicht in der Lage, aus den Textauschnitten die grammatische Kohärenz zu erschließen, zumal sie die Begriffe "Kohäsionsmittel" und "Pro-Form" bis zu der Aktion noch nie in ihrem Leben gehört hatte. Aber bereits nach zwei Wochen der Aktion war sie in der Lage, für diese Begriffe in der Selbstevaluation 1 eine akzeptable Definition aufzustellen. Für den Prozess 1 von P1 war dies gewiss als eine bedeutende Entwicklung aufzufassen. Es sollte auch vermerkt werden, dass es im durchgeführten Scaffolding in der ersten und zweiten Unterrichtseinheit, neben textlinguistischen Übungen auf Makro-Ebene auch auf Mikro-Ebene reichlich Gelegenheiten zur Diskussion auf textlinguistischer Ebene angeboten wurde (vgl. 3.5.1. und 3.5.2.). P1 hat an allen Phasen der Unterrichtsinteraktion immer aktiv teilgenommen.

Für den Prozess 2 ist bei P1 weiterhin eine auf den Prozess 1 aufbauene Entwicklung der Textkompetenz feststellbar, die sich sowohl auf lexikalischer, syntaktischer, aber besonders auf textlinguistischer Ebene besonders bemerkbar machte (vgl. 3.6.1.3.). Der Indikator, mit dem P1 im Prozess 2 zwei konfrontiert wurde, war auf textlinguistischern Ebene komplexer strukturiert als die Indikatoren "definieren" und "vergleichen". Sie musste dabei eine Textproduktionsaufgabe zur Wiedergabe eines Schaubildes bewältigen. Die Teilübungen zur Wiedergabe eines Schaubildes integrierte jedoch viele textlingustische Übungen, die sichtbar einen wichtigen Beitrag zur Textbewusstheit des P1 beigetragen haben (vgl. Anhang 12-12). Vor allem aus dem Grund, da es bei dieser Textproduktion um eine wesentlich längere Textproduktion im Gegensatz zu den anderen Indikatoren handelte und die Probanden mit dieser konkreten Textproduktionsaufgabe auch im Fach Linguistik konfrontiert wurden, wurde dieser Unterrichtseinheit eine besondere Rolle zugemessen. P1 erhielt wie die anderen Teilnehmer dabei die Möglichkeit, die trainierten sprachlichen Strukturen, die im Scaffolding schrittweise trainiert wurden, kontext- und situationsoriertiert einzusetzen. Darüber hinaus konnten dabei auch viele Aspekte bezüglich der Textgliederung, texttypische Merkmale sowie Textkohärenz dieses Indikators gezielt aufgenommen und mit den Probanden diskutiert werden, an denen P1 besonders aktiv teilgenommen hat (vgl. Anhang 13

und 14). Obgleich sie bei der konkreten Textproduktionsaufgabe auch von der LK reichlich unterstützt wurde, konnte festgehalten werden, dass P1 von den oben aufgeführten Vorteilen dieser Unterrichtseinheit reichlich profitiert hat (vgl. dazu die vierte Unterrichtseinheit: 3.5.4). Das Textprodukt, das von P1 an der Tafel präsentiert wurde, führte deutlich vor Augen, dass sie sich von der Alltagssprache im DaF allmählich zu der Bildungssprache annäherte (vgl. 3.6.1.3). Weiterhin war auch im Prozess 3 eine Entwicklung der Textkompetenz von P1 feststellbar, was sich vor allem bei den Indikatoren "Regel formulieren, ausführlich begründen" und "erklären" in der Selbstevaluation 2 sowie dem Nachtest manifestierte (vgl. 3.6.1.6). Obgleich sich auch einige grammatische Defizite sowie Schwierigkeiten bei einigen Indikatoren wie etwa "erklären von Allomorphen" aufzeigten, konnte durch die Unterstützung von LK sowie die gezielte individuelle Hausaufgabe, die im Sinne einer Binnendifferenzierung der P1 aufgegeben wurde, auf diese im Großen und Ganzen nachgegangen und abgebaut werden.

Insgesamt kann die Aussage getroffen werden, dass das integrierte Sprach- und Fachlernen, das auf Mikro- und Makroebene mit textlinguistisch-orientierten Übungen angereichert ist, zu der Textkompetenz von P1 im Prozess 1, 2 und 3 langfristig positiv beigetragen hat (vgl. Anhang 38). Es wurde in diesem Zusammenhang besonders als positiv bewertet, dass P1 auch ohne Verwendung von bestimmten festen Strukturen bezüglich der Indikatoren, wie beispielsweise "[wenn.., dann..]" bei dem Indikator "Regel ableiten" in der Lage ist, von anderen Formulierungsmöglichkeiten Gebrauch zu machen (vgl. Anhang 38, Frage 4c). Dies zeigte im Grunde auch, dass das integrierte Sprach- und Fachlernen Zugang zu anderen Formulierungsmöglichkeiten eröffnet und es nicht lediglich um die obligatorische Verwendung oder das Auswendiglernen von einer einzigen bestimmten Struktur geht. Es geht also viel mehr darum, dass Lernende mit dem ihnen zur Verfügung gestellten fachsprachlichen Repertoire kontext- und situationsorientiert, umgehen können, was eine gewisse "sprachliche Bewusstheit" auf lexikalischer, synaktischer sowie textlinguistischer Ebene erfordert. Die textlinguistisch ausgerichteten Übungen werden somit in diesem Kontext nicht nur

im Sinne von Siebold (2014)[91] aufgefassten Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht eingesetzt, sondern sie haben auch die Funktion, Studierende bei der Bewältigung bildungssprachlicher Herausforderungen in der DaF-Deutschlehrerausbildung, darunter im Fach Linguistik I / II zu unterstützen. Es geht dabei vor allem darum, dass sie "ihre sprachliche Bewusstheit" durch die textlinguistischen Übungen erweitern. In dieser Hinsicht kann ich aus meinen Beobachtungen und Feldnotizen ausgehend für P1 definitiv sagen, dass sie in allen Phasen des Scaffolding mit der Sprache exprementierte und immer wieder Fragen stellte, wie sie ein sprachliches Element besser oder auf eine andere Weise formulieren kann. Sie machte sich auch Gedanken darüber, an welcher Stelle sie von vortrainierten sprachlichen Strukturen profitieren kann. Auch die grundlegenden Überlegungen von ihr, mit welchen Pro-Formen, Substitutionen oder weiteren Kohäsionsmitteln wie etwa Pro-Adverbien sie ihren Text kohärenter gestalten kann, zeigte in der Tat, dass sie angefangen hat, die im Verlauf dieser Diskussion aufgeführte "textlinguistische Perspektive" langsam zu verinnerlichen (vgl. 4.8.). Die Fähigkeit von P1, sich mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen, Verknüpfungen herzustellen sowie Zusammenhänge zu erkennen, mit anderen Worten das Wissen selbst zu konstrukturieren, wurde als einen der wichtigsten Faktoren bewertet, die die Entwicklung der Textkompetenz sowie die sprachliche Bewusstheit auf Textebene positiv beeinflusst haben. Damit demonstrierte sie letztlich auch, dass sie über eine grundlegende Fähigkeit zum autonomen Lernen verfügt (vgl. Ballweg & Drumm, 2013).

4.2. Zur Entwicklung der Textkompetenz von P2

Am Anfang des Prozesses 1 verwendete P2 sowohl in der Pilotstudie als auch im Vortest die Alltagssprache im DaF (vgl. 3.6.2.1). Aus den Antworten, die er im Vortest zu einzelnen Indikatoren gegeben hat, konnte zwar ein fachliches Wissen herausinterpretiert werden. Da jedoch auf Textebene in den Satzfolgen nicht genau gesagt werden konnte, was sich worauf bezieht, scheiterte die Textproduktion

[91] Siebold, K. (2014): Textlinguistisch ausgerichtete Übungen zur Förderung der Schreibkompetenz im DaF-Unterricht. Online verfügbar unter: https://www.academia.edu/37336962/SIEBOLD-2014-TEXTLINGUISTISCH_AUSGERICHTETE_%C3%9CBUNGEN (letzter Abruf: 04.08.2022).

eindeutig und wirkte inkohärent. Insofern erweiste die textlinguistische Arbeit auf grammatischer Ebene für P2 durchaus sinnvoll und notwendig. Sowohl die Aufgaben, die beim Scaffolding im Prozess 1 in den Teilübungen zu expliziten Wiederaufnahmen (vgl. D3-A1) und den einzelnen Indikatoren bearbeitet wurden als auch die Diskussionen, die auf textlinguistische Ebene zur Textkohärenz geführt wurden, hat bereits im Prozess 1 dazu beigetragen, dass P2 eine kleinschrittige Entwicklung zur Textkompetenz aufzeigte. Es wurde zwar im Prozess 1 auf Textebene nicht mit komplexen sprachlichen Strukturen gearbeitet. Die Tatsache dennoch, dass er bei den Indikatoren "definieren" und "vergleichen" sich nicht wie im Vortest permanent des Hilfsverbs "sein" bediente, sondern auf lexikalischer Ebene das Fachverb "sich befassen" sowie auf syntaktischer Ebene die Junktion "während" anwendete, zeigte diese Entwicklung eindeutig (vgl. die Selbstevaluation 2 von P2). Weiterhin konnte den Prozess 1 unterstützend im Prozess 2 festgestellt werden, dass er auch außerhalb des angewandten Sprachtrainings bei Hausaufgaben darüber Gedanken machte, wie er beispielsweise durch Substitutionen oder Junktionen wie "außerdem" etc. den Text kohärenter gestalten kann (vgl. 3.6.2.3.). Im Prozess 3 hat sich jedoch diese positive sprachliche Tendenz von P2 am Anfang etwas zum Negativen verändert. Es konnte nämlich festgestellt werden, dass die neu eingeführten Indikatoren "ausführlich begründen" und "erklären von Allomorphen" als Indikator P2 insbesondere schwer fielen. Er zeigte eine deutliche Unsicherheit bei diesen Indikatoren, wie sich in der Selbsevaluation 2 herausstellte. Dabei fiel besonders auf, dass er überwiegend knapp und unpräzise ausfallende Sätze formulierte und auch auf metakognitiver Ebene sich mit dem Wert "1" bewertete (vgl. 3.6.2.5) Warum gerade diese Indikatoren P2 schwer fielen, kann damit begründet werden, dass diese auf Textebene relativ komplexer strukturiert sind als die Indikatoren im Prozess 1 und 2. Sie erfordern daher auch mehr Sprachtraining, als es in dieser Aktion angeboten wurde. In diesem Kontext sollte auch Folgendes beachtet werden: Beim Scaffolding wurde das fachliche und sprachliche Wissen schrittweise auf das Vorhandene immer wieder aufgebaut. Das heißt, sprachlich und fachlich betrachtet, kamen immer wieder neue Informationen hinzu. Wenn man die sprachliche Ausgangslage von P2 bedenkt, ist es in diesem Kontext durchaus nachvollziehbar, warum er überfördert wird (vgl. dazu Anhang 18 u. 21). Wenn ein

komplex strukturierter Text produziert wird, ist ja auch die Wahrscheinlichkeit, dass sprachschwache Lernende wie P2 grammatische Fehler machen und die sprachlichen Strukturen miteinander verwechseln, durchaus größer. Aber genau an dieser Stelle kommt ja Scaffolding und der LK eine bedeutende Rolle zu. Meine Aufgabe als LK bestand eben an dieser Stelle darin, diesen sprachschwachen Probanden durch weitere sprachliche Maßnahmen zu unterstützen, bis er selbst in der Lage ist, selbstständig mit diesen kompexeren Indikatoren umzugehen (vgl. Kniffka, 2010). Dafür wurden während des sprachlichen Trainings weitere Methoden-Werkzeuge wie etwa Lerntipps, textlinguistische Hinweise, türkische Übersetzungen an den Rand, Fußnoten sowie Erklärungen an der Tafel etc. gezielt eingesetzt (vgl. Anhang 15 u. 19).

Darüber hinaus ist es auch erwähnenswert, dass die textlinguistische Arbeit, die mit komplexer strukturierten Indikatoren besonders im Prozess 2 und 3 den Vorteil mit sich brachte, dass auf der Evaluationsebene mehr Möglichkeiten an Korrekturen angeboten wurde und über Verbesserungsmöglichkeiten auf lexikalischer, syntaktischer sowie textlinguistischer Ebene mit dem Probanden diskutiert werden konnte (vgl. Anhang, 13-15). Die individuelle Hausaufgabe, die nach der Selbstevaluation 2 dem P2 aufgegeben wurde, diente im Prozess 2 auch dazu, einerseits auf seine individuellen Befürfnisse explizit einzugehen, aber andererseits seinen Lernprozess mehrperspektivistisch zu unterstützen (vgl. dazu auch Peschel, 2006). Es kann in diesem Kontext die Aussage getroffen werden, dass die individuelle Hausaufgabe, die P2 aufgegeben wurde, zum Abbau seiner sprachlichen Defizite bezüglich der Indikatoren “ausführlich begründen” und “erklären teilweise” verholfen hat. Im Nachtest konnte nämlich konstatiert werden, dass P2 vor allem bei dem Indikator “ausführlich begründen” eine Entwicklung auf Textebene aufgezeigt hat. Er bediente sich dabei Pro-Formen wie “diese” “damit” sowie textstrukturierende Mittel wie “folgendes”, die er gezielt in der individuellen Hausaufgabe trainiert hatte (vgl. Anhang, 35). Parallel dazu konnte auch in der Nachevaluation 3 festgestellt werden, dass eine Nachhaltigkeit zu den meisten Indikatoren langfristig erzielt wurde. Mit anderen Worten konnte P2 selbst nach zwei Monaten, nachdem die Aktion vorbei war, sich an die vortrainierten Strukturen erinnern und diese überwiegend adäquat einsetzen.

4.3. Zur Entwicklung der Textkompetenz von P3

Bei P3 konnte ich bereits von Anfang an beobachten, dass bei ihr ein anderes Profil vorliegt. Die Grundvoraussetzungen, dass sie schon mal in Deutschland war und eine Sprachschule vor dem Studium besucht hatte, zeigte, dass sie unter den Probanden am meisten mit der deutschen Sprache in Berührung gekommen ist. Im Prozess 1 war bei P3 besonders auffallend, dass sie im Grunde über ein ausreichendes lexikalisches und fachliches Wissen verfügte und die Fachbegriffe dementsprechend überwiegend angemessen einsetzte. Dennoch hatte sie Schwierigkeiten, dieses fachliche Wissen in der akademischen Sprache bzw. Bildungssprache wiederzugeben (vgl. 3.6.3.1). Die Alltagssprache im DaF von P3 zeichnete sich durch besonders auffallende grammatische Defizite auf: Sie beobachtete kaum die grammatische Kongruenz, d.h. die Verben wurden an falscher Stelle oder manchmal gar nicht verwendet. Auf textlinguistischer Ebene erfolgte der Einsatz von Pro-Formen und anderen Kohäsionsmitteln nicht adäquat, sodass eine thematische sowie grammatische Kohärenz zwischen den einzelnen Sätzen bzw. Teiltexten kaum hergestellt werden konnte. Die Teiltexte wirkten dadurch zum größten Teil kaotisch und vermittelten den Eindruck, als wären alle Informationen rein zufällig aufeinander getroffen (ebd. 3.6.3.1.). Angesichts dieser Problematik wurde P3 während des angewandten Sprachtraining 1 gezielt darauf hingewiesen, dass sie nicht mehr lange Lernertexte produzieren sollte. Sie sollte stattdessen versuchen, zunächst etwas kürzere Texte bzw. Paragraphen "aufgabenorientiert" zu produzieren, wobei sie dabei die grammatische Grundregel, wie etwa die grammatische Kongruenz und die Stellung des Verbs etc. besonders achten sollte. Während des Prozesses 1 zeigte sich bei P3 eine langsame Entwicklung diesbezüglich, wobei die grammatischen Hinweise bisweilen von ihr nicht beachtet wurden (ebd.). Im darauf kommenden Prozess 2 hatte ich jedoch besonders den Eindruck, dass P3 sozusagen etwas stärker fokussiert an der Sache war, als es im Prozess 1 der Fall war. Eine signifikante Entwicklung bezüglich der grammatischen Defizite und der angemessenen Einsetzung von Pro-Formen konnte ich in diesem Kontext erst während des angewandten Trainings 2 beobachten (vgl. Anhang 28). Vor allem bei der Textproduktion zur Wiedergabe eines Schaubildes beachtete sie

alle textlinguistischen Hinweise: Sie versuchte Pro-Formen, darunter auch Adverbien und andere Kohäsionsmittel gezielt einzusetzen (vgl. 3.6.3.3).

Im Prozess 3 konnte eine auf den Prozess 2 aufbauende Entwicklung der Textkompetenz weiterhin festgestellt werden, die in der Nachevaluation verdeutlicht wurde. Wenn man vor allem die Ausgangslage unter Beachtung ihres Vortests vor Augen hält, kann die Aussage getroffen werden, dass P3 bildunssprachliche Elemente auf lexikalischer, syntaktischer sowie textlinguistischer Ebene bei den vortrainierten Indikatoren bewusst einsetzte. Obwohl immer noch einige grammatische Defizite vorhanden waren, wirkten die Textproduktionen bzw. Paragraphen von P3 relativ zusammenhängender, als dies im Vortest der Fall war. Sie produzierte dabei zumindest auch nicht mehr lange Texte ohne grammatische und thematische Verbindung, sondern ging deutlich aufgabenorientierter mit den Indikatoren um (vgl. 3.6.3.5.). Um ihre grammatischen Defizite aufzugreifen, wie etwa die Problematik mit der Stellung des finiten Verbs oder fehlender Verben, wurde P3 eine individuelle Hausaufgabe gegeben, die sie jedoch nicht gemacht hatte. Dies zeichnete sich leider als einen negativen Aspekt hinsichtlich der bildungssprachlichen Entwicklung von P3 im syntaktischen Bereich aus. Obgleich sie auf syntaktischer Ebene in der Lage war, immer die angemessenen Konjunktionen einzusetzen, achtete sie beharrlich nicht auf die Stellung des Verbs (ebd). Als LK war ich in diesem Kontext nicht sicher, ob sie wirklich zwischen den koordinierenden und subordiniereren Konjunktionen nicht unterscheiden konnte oder ob die Konzentration bei P3 manchmal nachließ. Bei den privaten Gesprächen, die ich mit ihr diesbezüglich führte, hatte ich eher das Gefühl, dass die zweite Hypothese mehr zutrifft und dass sie wie die meisten Probanden mit dem Hinzukommen neuer sprachlicher Strukturen und fachlicher Informationen ein bisschen überfördert wurde. Wenn sie jedoch sich die Zeit ließ und fokussiert war, konnte sie auch nachweisen, dass sie die sprachlichen Hürden bewältigen konnte. Als LK habe ich in diesem Kontext bei den Einzelfällen auch erfahren können, dass jeder Proband gewisse Vor- und Nachteile in den Lernprozess mit sich bringt und die Entwicklung jedes Probanden daher auf eine individuelle Weise erfolgt. Es kommt meines Erachtens letztlich nicht darauf an, ob ein Proband sprachliche Wunder erzielt, sondern es geht im Sinne des sprachsensiblen Unterrichts mehr darum, dass im Vergleich zur

Ausgangslage eine Tendenz zur Sprachbewusstheit auf textlinguistischer Ebene erreicht wird und der Proband im bildunsgsprachlichen Kontext mit Indikatoren bewusster umgehen kann (vgl dazu auch Leisen, 2010). In dieser Hinsicht kann ich definitiv sagen, dass die textlinguistisch ausgerichteten Übungen der Textkompetenz und Textbewusstheit von P3 im Fach Linguistik durchaus positiv beigetragen haben (vgl. Anhang 33).

4.4. Zur Entwicklung der Textkompetenz von P4

P4 verwendete am Anfang der Aktion die Alltagssprache im DaF, wobei es bei ihr festgestellt werden konnte, dass sie über ein fachliches Wissen verfügte. Auf syntaktischer und textlinguistischer Ebene hatte sie wie die meisten Probanden Schwierigkeiten, dieses Wissen fachsprachlich auf Textebene zum Ausdruck zu bringen (vgl. 3.6.4.). Die Diskrepanz zwischen des fachlichen Wissens und der fehlenden bildunssprachlichen Fähigkeiten trat somit bei P4 als einen eklatanten Aspekt hervor, was auch ihre Leistung im Fach Linguistik wie beispielsweise im Vortest negativ beeinflusst hat. Bei den einzelnen Indikatoren konnte dabei festgestellt werden, dass sie zwar versuchte, viele fachliche Informationen zu vermitteln. Dabei hat sie jedoch textinterne sowie textexterne Merkmale kaum beachtet, sodass es sich eine Unstrukturiertheit sowie Inkohärenz auf Textebene besonders bemerkbar machte.

Für den Prozess 1 wurde bereits im Rahmen der Einzelfälle erwähnt, dass sie in der ersten Woche an der Aktion nicht teilnehmen konnte und daher zur sprachlichen Entwicklung von P4 im Prozess 1 keine konkrete Aussage gemacht werden konnte. An dieser Stelle sei jedoch darauf verwiesen, dass P4 das Sprachtraining im Prozess 1 rasch nachgeholt hat. Auch andere Aspekte, die beobachtet wurden, sind durchaus erwähnenswert: Es fiel schon seit dem ersten Erscheinen von P4 in der Aktion auf, dass sie besonders motiviert war. Sie stellte mir immer wieder Fragen. Darüber hinaus war es auch auffallend, dass sie sich an der textlinguistischen Arbeit bei den einzelnen Übungen besonders aktiv beteiligt hat und sich immer wieder Notizen machte (vgl. 3.6.4.1.). Ferner, die regelmäßige und systematische Eintragung im Glossar 1 war neben anderen ausgeführten Aspekten als besonders positiv zu bewerten. (vgl. Anhang 27). Somit konnte für P4 die Aussage

getroffen werden, dass sie bereits im Prozess 1 eine positive Tendenz zur Entwicklung der Textkompetenz signalisierte.

Im Prozess 2 konnte diese Tendenz bestätigend eine kleinschrittige Entwicklung der Textkompetenz konkret festgehalten werden. Es gelang P4, vor allem mit dem Indikator "Unterschiede und Gemeinsamkeiten festhalten" auf lexikalischer und syntaktischer Ebene aufgabenorientiert umzugehen. Sie verwendete dabei die vortrainierten Konjunktionen und setzte Passivformen bei den entsprechenden Fachverben ein, was im Vergleich zu ihrer sprachlichen Ausgangslage und dem Vortest durchaus eine Differenz bewirkte (vgl. 3.6.4.3.) Was jedoch in diesem Prozess auch auffiel, war, dass sie außerhalb des angewandten Sprachtrainings, wie beispielsweise bei den Hausaufgaben, die Aufgabenstellungen manchmal nicht beachtete und die vortrainierten Strukturen nicht auf die trainierte Weise einsetzen konnte (vgl. Anhang 29). P4 hatte im Grunde bereits während des Angewandten Sprachtraining 2 gezeigt, dass sie aufgabenorientiert mit den Indikatoren umgehen konnte. Daher wurde dieses Ergebnis bei der Hausaufgabe als eine vorübergehende nachlassende Konzentration von P4 interpretiert, wobei ich mir als LK auch vornahm, im Verlauf der Aktion P4 intensiver zu beobachten. In einem Privatgespräch wurde sie sicherheitshalber auf diesen Zustand hingewiesen und darum gebeten, auf die vortrainierten sprachlichen Strukturen zum entsprechenden Indikator mehr zu achten.

Eine rasante Entwicklung der Textkompetenz konnte bei P4 vor allem im Prozess 3 festgestellt werden. P4, die am Anfang der Studie die Alltagssprache im DaF verwendete und insbesondere bei der Textstrukturierung eine prägnante Problematik aufwies, fing an, mit der Sprache bewusster umzugehen: Auf lexikalischer Ebene verwendete sie Fachbegriffe angemessen und auf syntaktischer Ebene bediente sie sich der vortrainierten sprachlichen Strukturen situations- und kontextorientiert. Auf textlinguistischer Ebene war auffallend, dass das fachliche Wissen von P4 deutlich besser strukturiert wurde, als dies im Vortest der Fall war. Die textlinguistischen Übungen zu Kohäsionsmittel konnten offenbar dazu beigetragen, dass P4 auf grammatischer und thematischer Ebene den Text kohärenter gestalten konnte (vgl. 3.6.4.5.). Ein weiterer bemerkenswerter Aspekt war auch, dass P4 vor allem im Nachtest in der Lage war, zwei Indikatoren gleichzeitig in einem

thematisch sinnvollen Zusammenhang einzusetzen (ebd.). Damit stellte P4 auch eine Ausnahme unter den Probanden dar, denn die meisten Probanden konnten mit den Indikatoren lediglich auf die trainierte Weise umgehen. Daher konnte bei manchen Probanden vor allem im Nachtest oder in den Selbstevaluationen 1 und 2 auch nicht genau ermittelt werden, ob der Proband nun wirklich bewusst mit dem Indikator umgegangen ist oder ob es um reine Automatisierung oder das Auswendiglernen des vortrainierten sprachlichen Trainings handelte. Denn wenn dieser Fall zutrifft, besteht ja meistens die Gefahr, dass der Lernstoff wieder schnell vergessen wird. Es konnte in diesem Kontext erst bei der Selbstevalution 3 eruiert werden, ob es eine langfristige Nachhaltigkeit zur Entwicklung der Textkompetenz bei den einzelnen Probanden erzielt wurde. Das Besondere an P4 war in diesem Zusammenhang, dass sie bereits im Nachtest in der Lage war, die sprachlichen Strukturen zu den Indikatoren "Regel ableiten und begründen" sinnvoll miteinander zu verknüpfen, was meines Erachtens eine gewisse textlinguistische Bewusstheit erfordert (vgl. 3.6.4.5.). Wie Brinker (2014) betont, ist die Herstelllung von Textkohärenz letzlich ein "kognitiver Prozess", bei dem neben dem textuellen und kontextuellen Wissen auch andere Faktoren zugleich einwirken. Die kognitive Fähigkeit von P4, die vortrainierten sprachlichen Strukturen für weitere Textproduktionen nutzen zu können, bildet damit eine wichtige Grundlage zur Entwicklung der Textkompetenz.

4.5. Zur Entwicklung der Textkompetenz von P5

Bei P5 war vor allem in der Pilotstudie und im Vortest auffallend, dass sie über ein fachliches Wissen im Fach verfügte und teilweise dieses Wissen auf Textebene strukturieren konnte. Ob bewusst oder unbewusst setzte sie jedoch auf grammatischer Ebene meistens die Pro-Formen nicht angemessen ein. Sie benutzte unabhängig von dem Bezugsausdruck permanent das Pronomen es, sodass eine Refenzidentität zwischen dem Bezugsausdruck und dem wieder aufnehmenden Ausdruck nicht hergestellt werden konnte. Obgleich thematisch ein durchaus bemerkenswertes fachliches Wissen vorhanden war, wirkten ihre Textproduktionen inkohärent (vgl. 3.6.5.1.). Angesichts dieser Problematik waren die textlinguistisch-orientierten Übungen im Angewandten Sprachtraining 1 für P5 besonders geignet, um ihre Defizite in diesem Bereich abzubauen und die textlinguistische Bewusstheit

zu fördern. Während des Sprachtrainings 1 wurde sie gezielt darauf hingewiesen, bei dem ersten Satz der Textsequenz auf den Artikel des Bezugsausdrucks besonders zu achten und die Pro-Form im nachfolgenden Satz der Textsequenz dementsprechend einzusetzen. Da P5 im Prozess 1 an einer Unterrichtseinheit nicht teilgenommen hat, konnte eine Entwicklung diesbezüglich nicht konkret festgehalten werden (ebd.). Sie hat jedoch das Sprachtraining 1 nachgeholt und auch an Aktivitäten außerhalb des angewandten Sprachtraining aktiv teilgenommen. Die verfügbaren Daten zeigten somit eine positive Tendenz zur Entwicklung zur Textkompetenz im Prozess 1 auf (vgl. Anhang 25). Im weiteren Verlauf des Prozesses 2 konnte eine Entwicklung der Textproduktion zur Wiedergabe eines Schaubildes konkret festgehalten werden. Sie setzte auf Textebene nicht mehr ständig dasselbe Pronomen "es" ein, wie dies im Vortest der Fall war, sondern versuchte auf den Bezugsausdruck in der vorangehenden Sequenz mehr zu achten und bei dem wieder aufnehmenden Ausdruck das passende Pronomen einzusetzen. (ebd.). Auch die gezielten Hinweise zur kohärenten Gestaltung vom Text, darunter Kohäsionsmittel wie "aber, dabei" etc. verhalfen P5, einen durchaus kohärenten Text zu gestalten (Anhang 30). Es sollte jedoch in diesem Kontext vermerkt werden, dass P5 eine starke Unterstützung während des Scaffoldings erhalten hat. Daher wäre es nicht realistisch gewesen, vor einer rasanten Entwicklung vor der Textkompetenz von P5 im Prozess 2 auszugehen. Dennoch konnte man von den verfügbaren Dokumenten und Beobachtungen ausgehend definitiv die Aussage treffen, dass sie auf die grammatische Kohärenz in der Tat bewusst gemacht wurde (vgl. Brinker, 2014).

Im Prozess 3 ist die Entwicklung der Textkompetenz von P5 als sehr gering zu bewerten, was offensichtlich ihrer unregelmäßigen Teilnahme in diesem Prozess zugrunde liegt (vgl. 3.6.5.5.). Auch die Tatsache, dass sie im Prozess 3 selbstständig den Stoff nachgeholt hat, führte dazu, dass sie mit den neu eingeführten Indikatoren wie "Regel ableiten" und "Allomorphe erklären" nicht angemessen umgehen konnte. Generell betrachtet kann man dennoch sagen, dass die fachintegrierte Spracharbeit langfristig positiv auf die Textkompetenz beigetragen hat, was sich bei den Indikatoren "definieren, vergleichen und ausführlich begründen" bemerkbar machte. Unter Berücksichtigung der Ausgangslage ist vor allem der bewusstere Umgang mit den Pro-Formen auf Textebene als einen besonders hervor tretenden positiven

Aspekt hinsichtlich der P5 zu bewerten (vgl. 3.6.5.5.). Auch aus privaten Gesprächen und dem Interview, die während und nach der Aktion mit P5 geführt wurden, ging in erster Linie die steigende "Bewusstheit auf Textebene" deutlich hervor (vgl. 3.6.5.6.).

4.6. Zur Entwicklung der Textkompetenz von P6

Aus der sprachlichen Ausgangslage von P6 war es abzuleiten, dass sie zwar die Alltagssprache im DaF verwendete, aber dennoch über ein beachtenswertes fachliches Wissen verfügte. Bei ihren Antworten zu den einzelnen Inkdikatoren im Vortest konnte auch eine thematische Kongruenz auf Textebene festgestellt werden, aber die Problematik zeigte sich vor allem auf grammatischer Ebene: Die Übergänge zwischen den Sätzen waren unverständlich. Die Tempus-Kongruenz, unpassende Einsetzung von Pro-Formen sowie fehlende Verben hebten sich dabei als besonders die grammatische Kohärenz störende Faktoren hervor (vgl. 3.6.6.1.). Im Prozess 1 wurde P6 in Anbetracht dieser sprachlichen Situation gezielt auf syntaktischer Ebene auf die angemessene Verwendung von Fachverben und auf textlinguistischer Ebene auf die Pro-Formen hingewiesen (vgl. D2-A1, Ü1). Parallel dazu ausgeführten Aktivitäten nach dem Unterricht, wie die Eintragung unterschiedlicher Fachverben in das Glossar 1, an denen P6 aktiv teilgenommen hat, diente dazu, dass P6 Fachverben an kontextullen Fachbeispielen trainieren konnte (vgl. Anhang 27). Für den Prozess 1 konnte man nach der Analyse der einzelnen Dokumente insgesamt sagen, dass P6 eine kleinschrittige Entwicklung gezeigt hat, die sich lediglich an dem Indikator "definieren" manifestierte. Dabei hat sie zu dem Indikator trainierten Fachbegriffe und Fachverben adäquat umgesetzt. Es war erfreulich, dass sie neue Fachverben wie "sich befassen und beschäftigen mit" sowie Pro-Formen adäquat einsetzen konnte (vgl. 3.6.6.1.). Bei dem Indikator "vergleichen" hatte sie dagegen Schwierigkeiten. Dies zeigte Folgendes: Wenn der Satz etwas komplexer strukturiert war, wie beispielsweise durch Verwendung einer subordinierenden Konjunktion, zeigte sich, dass sie manchmal durcheinander kam (ebd.). Sie hat entweder die Konjunktionen verwechselt, oder wenn sie die Konjunktion auch richtig angewendet hatte, wurde das finite Verb an falscher Stelle verwendet. Nachdem solche grammatische Defizite festgestellt wurden, habe ich als LK im Prozess 2 die Konsequenz daraus gezogen,

dass in die einzelnen Übungen für manche Probanden mehr Lerntipps hinzugefügt werden sollten. Bestimmte Hinweise mündlich zu geben oder an der Tafel zu explizieren, reichte offenbar nicht aus. Damit erweiste sich während des Scaffolding mehr Lerntipps zu Konjunktionen und anderen grammatischen Besonderheiten für sprachschwache Lerner auf Türkisch sowie teilweise auf Deutsch mit konkreten Beispielen einzulegen, als eine Notwendigkeit zum Methoden-Werkzeug (vgl. Anhang 16). Wie sich diese Maßnahmen auf die Textkompetenz von P6 im Prozess 2 auswirkten, kann nur mit "teilweise positiv" beantwortet werden. Es wurde bei der Textproduktionsaufgabe eine positive Tendenz beobachtet (vgl. 3.6.6.3.). Die P6 wurde jedoch bei dieser Aufgabe reichlich von der LK unterstützt. Insofern wäre es nicht realistisch, die Entwicklung von P6 allein aus diesem Lernertext zu erschließen. Bei den einzelnen Übungen während des angewandten Sprachtrainings sowie den aufgegebenen Hausaufgaben konnte bei P6 immer noch sprachliche Defizite im Hinblick des Indikators "vergleichen" festgestellt werden. Obgleich sie mehrere Male darauf hingewiesen worden war, achtete sie auf syntaktischer Ebene wieder nicht auf die Stellung des finiten Verbs. Ferner die Einsetzung von angemessenen Konjunktionen erweiste sich als einen weiteren problematischen Aspekt für den Prozess 2 (vgl. Anhang 29).

Im Prozess 3 zeigte sich bis nur Nachevaluation im Grunde keine erwähnenswerte Entwicklung bei P6. Nach der Nachevaluation 2 wurde als eine letzte Möglichkeit zum Abbau andauernder Defizite eine individulle Hausaufgabe aufgegeben (vgl. Anhang 34). In diesem Kontext gehe ich als LK davon aus, dass das selbstständige Lernen nach mehrmals geführten Privatgesprächen sowie die individuelle Hausaufgabe einen positiven Beitrag zur sprachlichen Leistung von P6 geleistet hat: Im Nachtest war nämlich besonders eklatant, dass sie ihre Sätze besser strukturierte und zugleich auf die Verwendung von unterschiedlichen Verbtypen auch achtete. Überdies schien sie auch die Problematik hinsichtlich der Stellung des finiten Verbs bei unterordnenden Konjunktionen zum größten Teil in den Griff bekommen zu haben (vgl. 3.6.6.5.). Weiterhin war auch überraschend, dass sie mit dem Indikator "ausführlich begründen", mit dem sie im Prozess 2 Schwierigkeiten hatte, im Nachtest fachgerecht umgehen konnte. Die angemessene Verwendung von unterschiedlichen Kohäsionsmittel zeichnete sich bei der Entwicklung der

Textkompetenz als einen weiteren erfreulichen Aspekt aus (ebd.). Nach der Selbstevaluation 3 lässt sich für P6 definitiv sagen, dass eine langfristig nachhaltige Entwicklung in der Textkompetenz hinsichtlich der vortrainierten Indikatoren im Prozess 1-3 erzielt wurde.

4.7. Zur Entwicklung der Textkompetenz von P7

P7 stellte in der Aktion in jeglicher Hinsicht eine Besonderheit dar. Um diese Besonderheit nachvollziehbar zu gestalten, möchte ich nochmals auf die Grundvoraussetzungen transitorisch eingehen: Am Anfang der Studie, also in der Stichprobe wurden von P7 starke Argumente aufgeführt, um in die Stichprobe aufgenommen zu werden. Er teilte mir sowohl in der Umfrage als auch im Privatgespräch mit, dass er vor allem während der Corona-Pandemie-Phase seinen Weg verloren habe und unbedingt Hilfe brauchte (vgl. 3.6.7.). Die Tatsache, dass er sich akademisch im Bereich des Niedrigwerts befand und auch die Emotionen, die er aufrecht zum Ausdruck brachte, war auch der Grund, warum er überhaupt als Proband in die Aktion aufgenommen wurde. Ich überlegte als LK in diesem Kontext Folgendes: Wenn ich auch nicht sprachliche Wunder bei diesem sprachschwachen Probanden erzielen kann, wäre es doch auch positiv, wenn er wenigstens sich etwas sprachlich entwickeln könnte oder zumindest auch seine mangelnde Motivation zur deutschen Sprache und zum Studium sich steigern könnte. Mit anderen Worten hatte ich aufgrund der sprachlichen und fachlichen Ausgangslage von P7 die Erwartungen zur Entwicklung der Textkompetenz zwar nicht zu hoch angelegt, aber ich bezweckte, dass er durch diese Aktion sich sozusagen wieder in der Sprache sowie im Fach wiederfindet.

Im Prozess 1 wurde ich jedoch bereits am Anfang mit einigen Merkwürdigkeiten konfrontiert. Obgleich es in der Pilotstudie beobachtet werden konnte, dass P7 nicht mal einen vollständigen Satz in der Alltagssprache im DaF formulieren konnte, zeigte er im Vortest eine fachsprachliche Leistung, die deutlich über seiner eigentlichen Textkompetenz lag und mich daher überraschte (vgl. 3.6.7.1.). Um sicher zu gehen, ob P7 wirklich in der Lage war, sich fachsprachlich wie im Vortest auszudrücken, beobachtete ich ihn im darauf kommenden Angewandten Sprachtraining 1 genauer. Die Feststellungen, die bereits in der

Einzelfallanalyse präzise aufgeführt wurden, zeigten deutlich, dass er enorme Schwierigkeiten auf lexikalischer, syntaktischer und textlinguistischer Ebene aufzeigte (ebd.) Die Diskrepanz zwischen dem Vortest und der Auswertung des Prozesses 1 legte den Schluss nahe, dass er unter den Probanden besonders zum Auswendiglernen neigte. Eine weitere ernst zu nehmende Problematik stellte auch während des Prozesses 1 sowie den weiteren Prozessen 2-3 die Integration des fachlichen Wissens mit den neu eingeführten Indikatoren dar. Wenn er die sprachliche Struktur angemessen einsetzte, wie beispielsweise die vortrainierte Konjunktion oder das Fachverb anwendete, kam er mit dem fachlichen Wissen meistens durcheinander. Auch konträr, wenn er die fachliche Information zu verstehen schien, wurde die sprachliche Struktur zu dem jeweiligen Indikator überwiegend nicht angemessen eingesetzt (vgl. Anhang 26). Aufgrund dieser Problematik ging ich als LK folgendermaßen vor: Ich versuchte vor allem beim Scaffolding diesen Probanden durch weitere Maßnahmen zu unterstützen, wobei ich den Schwerpunkt nicht auf das Fachliche, sondern auf das Sprachliche legte. Das primäre Ziel war es, dass P7 zunächst etwas kürzere Sätze bilden sollte. Aber er sollte auf lexikalischer und syntaktischer Ebene trainiert werden, den Satz im fachsprachlichen Kontext logisch und verständlich zu strukturieren. Daher wurde mit ihm im Prozess 2 gezielt etwas kleinschrittiger als bei anderen Probanden vorgegangen. P7 wurde aufgefordert, auf die grammatische Kongruenz, adäquate Verwendung von Fachverben und Fachbegriffe im fachsprachlichen Kontext mehr zu achten (vgl. 3.6.7.3.). Bei der Unterrichtinteraktion wurde weiterhin Wege gesucht, wie P7 während des Scaffolding sprachlich intensiver unterstützt werden konnte. Er erhielt während des angewandten Sprachtrainings mehr Lerntipps, Übersetzungshilfen und individuelle Unterstützung von LK (vgl. 3.6.7.1.). Darüber hinaus wurde sowohl während des sprachlichen Trainings als auch nach den Selbstevaluationen 1 und 2 auf seine sprachlichen sowie fachlichen Defizite explizit eingegangen und diesbezüglich Hausaufgaben aufgegeben. In diesem Kontext diente die individuelle Hausaufgabe, die nach der Selbstevalution 2 aufgegeben wurde, zur intensiveren sprachlichen Förderung von P7 (vgl. 3.6.7.5).

Obgleich es in den Prozessen 1-3, wie oben ausgeführt, unterschiedliche Methoden-Werkzeuge zur sprachlichen Förderung strategisch eingesetzt wurden,

konnte eine positive Entwicklung bei P7 lediglich im Prozess 3, und zwar in der Unterrichtsinteraktion beobachtet werden. Er arbeitete aktiver und machte motivierter mit. Auch bei mündlichen Äußerungen traute er sich mehr zu Wort zu kommen, was im Vergleich zu seiner mentalen Ausgangslage als eine sehr positive Entwicklung zu bewerten war (vgl. 3.6.7.5.) Es konnte parallel dazu auch bei schriftlichen Textproduktionen von P7 zum Teil eine Tendenz zur Entwicklung der Textkompetenz konstatiert werden, wie dies bei einigen Indikatoren bei der Selbstevaluation 2 der Fall war (ebd.). Die Tatsache jedoch, dass er im Nachtest sowie der Selbstevaluation 3 dieselben Indikatoren nicht bewältigen konnte, führte vor Augen, dass diese Entwicklung nicht nachhaltig bewirkt wurde (vgl. 3.6.7.5). Ein weiterer erwähnenswerter, vielleicht in diesem Fall auch grotesk erscheinender Aspekt war sicherlich auch die Tatsache, dass er im Interview und in der Umfrage eine sehr positive Grundhaltung zur Aktion aufwies (vgl. Anhang 36- 37). Wie konnte denn dies der Fall sein, wenn er aus den verfügbaren Dokumenten im Prozess 3 ausgehend keine nachhaltige Entwicklung der Textkompetenz erreicht hatte. In diesem Fall konnte man sogar sagen, dass P7 seine sprachliche Leistung nicht realistisch wahrgenommen hat. Dies hat man schließlich auch deutlich bei seinen eigenen Bewertungen in den Selbstevaluationen 1-2 deutlich erkennen können. Er bewertete dabei seine sprachliche Kompetenz zu den einzelnen Indikatoren überwiegend mit einem höheren Wert, als dies in der Wirklichkeit der Fall war (vgl. Anhang 26). Man konnte somit auch die Aussage treffen, dass P7 über eine unzureichende metakognitive Kompetenz verfügt, die eine realistische Bewertung seines eigenen Lernprozesses nicht ermöglicht hat (vgl. Kaiser & Kaiser, 1999). Hat also diese Aktion auf die Textkompetenz von P7 überhaupt nicht beigetragen?

Diese durchaus gerechte Frage ist meines Erachtens sowohl mit ‘ja’ als auch mit ‘nein’ zu beantworten. Die Frage kann auf metakognitiver Ebene mit ‘ja’ beantwortet werden, wenn man die von mir eingans ausgeführten mentalen Aspekte von P7 sich nochmals ins Gedächtnis ruft. Es ist doch durchaus positiv, dass diese Aktion die negative Grundhaltung von P7 zum Studium, zum Fach sowie der deutschen Sprache positiv verändert hat. P7, der am Anfang der Aktion mit der Schule aufhören wollte, bestand nach der Aktion nämlich Wort wörtlich darauf, dass er dank dieser Studie sich wieder in der Sprache gefunden habe (vgl. 3.6.7.6. Faktor (3) des Interviews).

Somit hat in der Tat auch mein Ziel, die fehlende Motivation von P7 anzukurbeln und ihn mehr in den Lernprozess zu involvieren, sich doch durchgesetzt. Dewaele (2011) unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass Emotionen die treibende Kraft beim Fremssprachlernen sind. Um das autonome Fremdsprachenlernen von P7 in diesem Sinne zu fördern und ihm eine neue textlinguistische Perspektive zu vermitteln, war es also auch wichtig, dass affektive Faktoren wie Motivation, Hemmungen und andere emotionale Zustände berücksichtigt wurden. Egal, welches Mittel und welche Technik in der Aktion angewendet werden, steht ja im Endeffekt ein erfolgreiches Lernen auch mit diesen Faktoren in einem engen Zusammenhang (vgl. Arnold & Mora, 2014).

Ob die Aktion sich hinsichtlich der Entwicklung der Textkompetenz wirklich als erfolgreich erwies, kann aber leider mit "nein" beantwortet werden, da er keine nachhaltige Entwicklung zur Textkompetenz nachweisen konnte. Gewiss wäre es erfreulich, wenn seine positive Grundhaltung auf metakognitiver Ebene mit der kognitiven Ebene im Einklang stünde. An dieser Stelle gehe ich jedoch davon aus, dass vor allem bestimmte Lernangewohnheiten von P7 wie etwa "das Auswendiglernen oder Wort wörtlich übersetzen", die kulturell bedingt sind und durchaus als eine Reflexion der immer noch traditionell geprägten Fremdsprachenkultur in der Türkei angesehen werden, seinen Lernprozess negativ beeinflusst haben könnten (vgl. Işık, 2008). In der traditionellen Auffassung wird mit dem Auswendiglernen vor allem das Ziel angestrebt, den Stoff solange nach einem vorgelegten Muster zu üben und wiederholen, bis der Stoff beherrscht wird (vgl. Roche, 2013). Theoretisch wird bei diesem behavioristischen Verfahren eine sogennante 'Reiz-Reaktionskette' ausgelöst, bei der Lernende von innen heraus passiv ist (vgl. Meir, 2006)[92]. Der Nachteil, der mit dieser Angewohnheit verbunden ist, ist Folgendes: Die Informationen werden schnell wieder vergessen, wie dies auch bei P7 offenbar der Fall war (vgl. 3.6.7.5.). In Anlehnung an den Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik sollte das Lernen jedoch kognitive Prozesse wie "verstehen, Verknüpfungen mit dem Vorwissen herstellen, Zusammenhänge

[92] Meir, S. (2006). Lerntheorien- Didaktischer Hintergrund. Online verfügbar unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_digital/elearning/moodle/praxis/einfuehrung/material/2_meir_9-19.pdf (Letzter Abruf: 05.08.2022).

erkennen, Wissen konstrukturieren etc." miteinbeziehen (vgl. Wolff, 2002). Warum also die Textkompetenz von P7 sich nicht entwickelt hat, kann damit begründet werden, dass er über eine unzureichende kognitive Kompetenz verfügte. Auf der Grundlage der konstruktivistischen Lerntheorie ist Lernen letztlich "ein individueller Prozess", bei dem unterschiedliche Lernergebnisse erzeugt werden können. Jeder Lernende verfügt über verschiedenes Wissen, unterschiedliche Vorstellungen vom Lernen und von der Lernsituation. Das bringt mit sich, dass ferner unterschiedliche Wahrnehmungen des Lernprozesses entstehen können (ebd. Roche, 2013). An dieser Stelle war meines Erachtens hinsichtlich des P7 ein Umdenken notwendig, damit er sich von traditionell geprägten Lernangewohnheiten wie das Auswendiglernen befreien und eine Fähigkeit zur kognitiven und metakognitiven Ebene des Lernprozesses, also zum autonomen Lernen, entwickeln konnte. Da die Aktion lediglich 6 Wochen dauerte und P7 auch zwei mal an der Aktion nicht erschienen ist, konnte leider auf diese Bedürfnisse von P7 nur teilweise eingegangen werden.

4.8. Zusammenfassende Bewertung und Diskussion

Bevor zur zusammenfassenden Diskussion übergegangen wird, möchte ich zunächst den gedanklichen Prozess, die zur Entstehung dieser Studie zugrunde liegen, resümierend ausführen. Es wurde bei der Problemstellung dieser Studie festgehalten, dass die isolierte Auffassung von Sprach-und Facharbeit dazu führt, dass die Textkompetenz der Studierenden sich nicht effektiv entfalten kann. Die Tatsache, dass die fachlichen Kompetenzen in der DaF- Deutschlehrerausbildung jedoch überwiegend über die deutsche Sprache gemessen werden, bringt die natürliche Folge mit sich, dass fachliche Kompetenzen an Sprachliche gebunden werden sollten (vgl. dazu auch Beese, Beenholz u.a., 2018). Von dieser Grundüberlegung ausgehend geführten Nachforschungen, die ich in der Vorbereitungsphase dieser Studie anstellte, konnte ich bezüglich der DaF-Deutschlehrerausbildung in der Türkei feststellen, dass bis auf einige Ausnahmen fast keiner Gedanken über diese isolierte Auffassung vom Fach und von Sprache im Curriculum gemacht hatte (vgl. dazu Ünal & Ünver, 2018).[93] Die übergeordnete

[93] Genç S., Ünal N. & Ünver Ş. (2018). Entwicklung und Evaluation von fach-und sprachintegrierten Unterrichtsmaterialien für die DaF-Lehrerausbildung in der Türkei. In K. Haata & R. E. Wicke

Frage dieser Studie hat sich damit ganz von selbst herausgebildet: Wie kann die Sprach- und Facharbeit in im DaF- Lehramtstudiengang in der Türkei und speziell im Fach Lingustik integriert werden?

Um diese Frage zu beantworten, wendete ich mich im theoretischen Teil dieser Studie allen möglichen Formen des integrierten Sprach- und Fachlernens im deutschsprachigen Raum, die unter der Thematik des "sprachsensiblen Fachunterrichts" ausführlich behandelt werden. Wie es auch im Rahmen des sprachsensiblen Fachunterrichts unter Kapitel 2.1.3 angeführt wurde, geht es dabei in erster Linie um den Erwerb der "**Bildungssprache"**. Daher war es sinnvoll, mich zunächst mit diesem Begriff und dessen Merkmale im deutschsprachigen Raum auseinanandersetzen. Was bedeutete dieser Begriff jedoch im türkischen Kontext oder musste dieser nochmals definiert oder anders ausgedrückt werden? Das waren eben Fragen, die ich für den türkischen Kontext zu beantworten versuchte. Ich konnte diesbezüglich interessante Feststellungen machen, welche durchaus einen Anlass zum Nachdenken geben (vgl. 2.1.2.). Weiterhin wurde von mir in diesem Kontext eine neue Terminologie "**Alltagsprache im DaF**" in die Literatur eingeführt, um die Schwierigkeiten beim Transferieren des Sprach- und Fachlernens auf den türkischen Kontext auf lexikalischer, syntaktischer und textlinguistischer Ebene ermitteln zu können. Den Übergang von der Alltagsprache im DaF zur Bildungssprache speziell für den DaF-Bereich zu explizieren, habe ich mich auch intensiv mit den typischen Sprachhandlungen / Aufgaben im DaF-Bereich beschäftigt (vgl. 2.1.2.). Diese bildeten die Grundlage für die Vorbereitung dieser Aktion. Bevor ich jedoch die Aktion durchführen konnte, wurde ich mit einer unerwarteten Situation konfrontiert, auf den lediglich transitorisch im Rahmen der Umfrage zur Stichprobeerziehung eingegangen wurde: Und zwar der Aufbruch der Corono-Pandemie im Jahre 2020. Diese hatte bekanntlich massive Auswirkungen auf alle Bildungs- und Erziehungsbereiche, sodass es an allen Bildungseinrichtingungen Lösungen für das digitale Lernen obligatorisch gefunden werden musste. So stand im

---

(Hrsg). Fach- und Sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLlLiG). (S. 259-269). Berlin: Erich Schmidt Verlag. Online verfügbar unter: file:///C:/Users/user/Downloads/Entwicklung%20und%20Evaluation%20von%20fach-%20und%20sprachintegrierten%20Unterrichtsmaterialien%20f%C3%BCr%20die%20DaF-Lehrerausbildung%20in%20der%20T%C3%BCrkei.pdf (Letzter Zugriff: 07.08.2022).

Studienjahr 2020-2021 auch in der DaF-Deutschlehrerausbildung der Trakya Universität anstatt des regulären Unterrichts “distance learning” bzw. “Fernunterricht” im Vordergrund. Da der praktische Teil dieser Studie im daraufkommen Semester im Studienjahr 2021-2022 durchgeführt wurde, wurde ich somit mit denjenigen Studierenden konfrontiert, die fast zwei Studienjahre lang am Unterricht lediglich online teilgenommen hatten. Es zeigte sich in diesem Kontext, dass die sprachlichen Fähigkeiten von den Studierenden der DaF-Deutschlehrerausbildung, die bereits vor der Pandemie über eine unausreichende Textkompetenz verfügten, von dieser Phase überwiegend negativ beeinflusst worden sind (vgl. dazu auch Güngör, Çangal & Demir, 2020). Ferner ging aus der Umfrage zur Stichprobeerziehung deutlich hervor, dass die meisten Probanden auch auf metakognitiver Ebene deutlich negative Tendenzen wie Kompetenzeinbuße, fehlende Motivation etc. zur deutschen Sprache aufweisten etc. (vgl. 3.4.). Somit traten nach der Online-Phase der Corono-Pandemie die folgenden Probleme eklatant in den Vordergrund, die in der Aktion berücksichtigt werden mussten:

- Das sprachliche Niveau war viel niedriger, als es erwartet wurde. Die Probanden verfügten über eine unausreichende sprachliche Grundlage in der deutschen Sprache.
- Affektive Faktoren wie fehlende Motivation, Druck, Kompetenzeinbuße erweisten sich als eine weitere Problematik, die für den Lernprozess der Probanden negative Folgen hätten haben können. Denn bekanntlich spielen diese Faktoren bei einem effektiven Lernprozess auch eine relevante Rolle (vgl. Arnold & Mora, 2014).

Auf der anderen Seite die Tatsache jedoch, dass unterschiedliche Prototypen in die Aktion gezielt einbezogen wurden, brachte auch unterschiedliche Lernerprofile mit sich: Beispielsweise verfügten einige Probanden über ein besseres lexikalisches und syntaktisches Wissen, während die anderen enorme sprachliche Defizite auf mehreren Sprachebenen aufzeigten. Auch was das fachliche Wissen angeht, konnte man durchaus Unterschiede zwischen den Probanden feststellen. Insgesamt konnte jedoch sowohl in der Pilotstudie der Probanden als auch im Vortest definitiv festgehalten werden, dass sie über eine unausreichende Textkompetenz verfügten.

Alle Probanden bedienten sich der Alltagssprache im DaF, bei der folgende Aspekte eklatant in den Vordergrund traten:

- Probanden hatten Schwierigkeiten im Fach Linguistik, um mit bildungssprachlichen Elementen dieses Faches zurecht zu kommen.
- Die unzureichende sprachliche Kompetenz führte dazu, dass sie den fachlichen Inhalt (Fachtexte, Aufgaben / Indikatoren) nicht verstehen und dementsprechend auch nicht aufgabenorientiert auf die Aufgaben u. Indikatoren reagieren konnten (vgl. Vortest von P1-P7).
- Auch wenn sie die Aufgabe verstehen und über ein fachliches Wissen verfügen, waren sie nicht in der Lage, das fachliche Wissen in einer fachgerechten Sprache wiederzugeben.
- Sie verfügten über einen geringen Wortschatz, was manchmal zu Kommunikationstörungen führte.
- Die grammatischen Fähigkeiten waren ebenfalls zu gering, um die grammatischen Strukturen kontext- und situationsorientiert einsetzen zu können.
- Wenn sie einen Text oder Paragraphen produzieren sollten, wurden textinterne sowie textexterne Merkmale kaum beachtet, sodass eine thematische und grammatische Verbindung nicht hergestellt werden konnte.
- Die Antworten, die sie zu den einzelnen Indikatoren gaben, waren "unstrukturiert, unpräzise und unverständlich".

Als eine weitere Problematik stellte sich auch heraus, dass alle Probanden zu bestimmten Lernangewohnheiten wie etwa "Wort wörtlich übersetzen" neigten. Wenn man den Einzelfall P7 sich nochmals ins Gedächtnis ruft, der ja zum "Auswendiglernen" besonders tendierte, wurde diese Gegebenheit ebenfalls als eine kulturelle Gegebenheit oder Reflexion der immer noch traditionell geprägten Fremdsprachendidaktik interpretiert (vgl. Işık, 2008; Çelik, 2017). Insbesondere die Tatsache, dass die Probenden am Anfang der Studie überhaupt nicht in der Lage waren, einen Text in einem Gesamttext betrachten zu können, sondern immer wieder die Korrrektheit der einzelnen Sätze und der Wörter vergeblich zu überprüfen versuchten, bestätigte weiterhin meine Hypothese, dass die Lernangewohnheiten von

den Studierenden immer noch von traditionellen Lerntheorien beeinflusst werden (vgl. Pilotstudie).

Somit hatte ich am Anfang der Aktion das starke Gefühl, dass ich nicht nur mit der unzureichenden Textkompetenz von Studierenden, sondern auch mit bestimmten fest verankerten Lernangewohnheiten zu kämpfen hatte. Überdies stellten die oben ausgeführten negativen Auswirkungen der Corona-Pandemie eine weitere Herausforderung für mich dar. Obgleich schon vor der Aktion die methodisch-didaktische Grundlage festgelegt wurde, wurde nach der Pilotstudie obligatorisch bestimmte Konsequenzen für den weiteren Verlauf der Praxisforschung gezogen (vgl. 3.2.4.). Wenn es sich nämlich primär um die Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden, also im Sinne in dieser Studie aufgefassten Definition von "Entwicklung der **akademischen Interaktionsfähigkeit und der Bildungssprache im Fach Linguistik**" geht, dann sollte sich das integriete Sprach- und Fachlernen im Fach Lingustik auf die typischen Sprachhandlungen orientieren (ebd. Beese, Beenholz u.a., 2018) Diese wurden im Rahmen dieser Studie als "Indikatoren" bezeichnet. Die Frage, warum es bei der didaktischen Konzeption textlinguistisch-orientiert vorgegangen wurde, beantwortet sich damit ganz von selbst. Wenn das Ziel der Aktion darin besteht, dass Studierende der DaF-Deutschlehrerausbildung mit den für das Fach Linguistik typischen Indikatoren auf Textebene "bewusst und fachgerecht" umgehen, dann reicht es offensichtlich nicht aus, dass man ihnen wie im klassischen Fachunterricht einfach einen Fachtext oder ein für das Fach typisches Schaubild etc. vorgibt und vergeblich erwartet, dass sie die Aufgabe dazu "fachgerecht" beantworten. Es reicht auch nicht, dass sie sprachlich im Fach im Sinne eines traditionellen Grammatikunterrichts durch das Erlernen von strikten Formen und Regeln etc. gefördert werden. Nein, an dieser Stelle war meine Überlegung tiefergreifender: Um dem Paradigmenwechsel im Fremdsprachenunterricht und den damit verbundenen Vorstellungen, die sich auf kognitiver und metakognitiver Ebene auszeichnen, gerecht zu werden, ist es offenbar unerlässlich, dass auch im DaF-Lehramtstudiengang in der Türkei methodisch und didaktisch neue Wege gesucht werden sollten (vgl. dazu auch Wolff, 2002). Wie kann man überhaupt die oben aufgeführten typischen Lernangewohnheiten von türkischen Studierenden wie etwa das "Auswendiglernen", "Wort wörtlich

übersetzen" etc., also durchbrechen? Offensichtlich funktioniert es auch nicht ganz, wenn man ihnen sagt, dass sie im Sinne des autonomen Lernens selbstständig lernen sollen. Aber vielleicht sollte man damit beginnen, Studierenden im Fach Linguistik eine neue Perpektive zu vermitteln. Diese vermag ich in diesem Kontext als die "**textlinguistische Perspektive**" zu bezeichnen. Die Grundlage dieser Perspektive ist an sich nichts Neues. Sie basiert auf den Hypothesen von Brinker (2014) und Peschel (2006), die bereits im Rahmen des Kapitels 2.2.5., präzise ausgeführt wurden.

Die Grundidee jedoch, das integrierte Sprach- und Fachlernen durch diese "innovative Perspektive" zu prägen und bei der didaktisch-methodischen Gestaltung von dem "Scaffolding" als Methode zu profitieren, ist für den DaF-Bereich sowie die DaF-Deutschlehrerausbildung in der Türkei definitiv etwas ganz Neues. Ferner wird auch davon ausgegangen, dass es aus der Hinsicht des angewandten Linguistiks dieser innovativen textlinguistischen Perspektive eine besondere Rolle zukommen wird. Es wird nämlich in diesem neuen Konzept konkret demonstriert, wie von Textlinguistik und von textlinguistischen Elementen im DaF-Bereich für didaktische Zwecke profitiert werden kann. (vgl. 2.2.5).

Wie von dieser textlinguistische Perspektive während des **Scaffolding** auf Makro- und Mikro-Ebene profitiert wurde und wie methodisch-didaktisch dabei vorgegangen wurde, wird in den einzelnen Unterrichtseinheiten mit den entsprechenden Materialien im Anhang ausführlich zur Schau gestellt. (vgl. Anhang 1-22) Diese werden daher in diesem Teil nicht nochmals wiederholt. Es geht in dieser Diskussion eher darum, wie die Probanden diese textlinguistische Perspektive wahrgenommen haben und inwiefern diese zur Entwicklung zu ihrer Textkompetenz und Textbewusstheit in dieser Aktion beigetragen hat. Da sowohl in der Umfrage als auch im Interview vergleichbare Ergebnisse entstanden sind, wird es mir als Forscherin dadurch ermöglicht, diese zusammenfassend mit repräsentativen Aussagen darzulegen. Es wird dabei von den folgenden verfügbaren Daten, die bei den Einzelfällen analysiert wurden, profitiert:

- Gruppendiskussion, als Zwischenbilanz unter Kapitel 3.5.4.3 ausgeführt wird
- Umfrage und Interview (Fokusgruppe) mit repräsentativen Aussagen

4.8.1. Die Auswirkung des integrierten Sprach- und Fachlernens auf die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten außerhalb des Faches Linguistik

Bereits in der Gruppendiskussion, die nach der vierten Unterrichteinheit durchgeführt wurde, konnte insgesamt festgestellt werden, dass alle Probanden eine positive Grundhaltung zur Aktion aufweisten (vgl. 3.5.4.3.). Sie waren sich der Tatsache bewusst, dass in der integrierten Fach- und Spracharbeit etwas "Innovatives" gemacht wurde, was von ihnen als "etwas Anderes" aufgefasst wurde. Sie brachten bereits nach drei Unterrichtseinheiten auch zum Ausdruck, dass die Verwendung von sprachlichen Strukturen in konkreten fachlichen Situationen bei ihnen eine **Nachhaltigkeit** bewirkte. Ferner wurde auch angenommen, dass die unterschiedlichen Sozial- und Arbeitsformen, wo die Probanden zum **sprachlichen Handeln gezielt** gefördert wurden, dazu positiv beigetragen hat (vgl. dazu auch Roche, 2013). Als ein eklatanter Faktor aus den Aussagen von den Probanden ging des Weiteren hervor, dass sie auch in anderen Fächern außerhalb des Faches Linguistik, wie etwa in einer Präsentation, von diesen sprachlichen Strukturen profitieren konnten:[94]

> "Ich merke, dass es jede Woche sprachlich etwas schwieriger wird, da immer auf das Vorhandene aufgebaut wird. Ich persönlich, kann mit dieser Herausforderung schon mithalten. Ich denke, dass das, was wir mit Ihnen machen ganz anders ist... nicht wie beispielsweise in Grammatik oder anderen Fächern machen. Es ist nicht nur sprachliches Training. Die sprachlichen Strukturen, die wir hier lernen, in konkreten Zusammenhängen zu verwenden, ist für mich sehr hilfreich. Zum Beispiel, ich habe letzte Woche eine Präsentation auf Deutsch gehalten. Die sprachlichen Strukturen, die wir gelernt haben, konnte ich dort einsetzen. Wie beispielweise: Die Präsentation" beschäftigt oder befasst sich" .Damit habe ich in der Präsentation angefangen. Ich kann auch sagen, dass nicht nur die sprachlichen Strukturen, sondern mein lexikalisches Wissen, meine Fachverben usw. sich erweitert haben. Außerdem lernen wir auch nicht so, in dem Sinne, dieses Wort bedeutet dies oder das... sondern wir verwenden in konkreten fachlichen Situationen die sprachlichen Strukturen. Dadurch bleibt bei mir das Gelernte auch langfristig im Kopf." (Übersetzung aus der Gruppendiskussion von P1, zu der Frage 1, wie sie die integrierte Fach-und Spracharbeit allgemein bewertet).

[94] Es sei in diesem Kontext darauf verwiesen, dass im Rahmen des theoretischen Teils die bildungssprachlichen Elemente im DaF-Bereich zur der Aufgabe "Präsentieren" von mir untersucht wurden (vgl. Tab. 7).

Diese repräsentative Aussage von P1, die mit der überwiegenden Meinung von den anderen Probanden im Einklang stand, erweiste sich insofern als interessant, als sie die Annahme von Tajmel (2009), dass gewisse "Sprachhandlungen in Anwendungsbereichen prägnant voneinander unterscheiden, und fachspezifisch angesehen werden sollten", für den DaF-Bereich und darunter die DaF-Lehramtstudiengang offenbar widerlegte. Obgleich gewiss bestimmte fachterminologische und thematische Unterschiede zwischen den einzelnen berufs- und fachorientierten Fächern feststellbar sind, können also die sprachlichen Strukturen, die beispielsweise bei den Indikatoren "definieren, vergleichen, erklären" im Fach Linguistik verwendet werden, auch bei anderen Fächern wie Methodik-Didaktik, Spracherwerb etc. eingesetzt werden. Somit kann man auch sagen, dass die integrierte Fach- und Spracharbeit in der DaF-Deutschlehrerausbildung durchaus eine **fächerübergreifende Rolle** übernehmen kann und auch in unterschiedlichen fach- und berufsorientierten Fächern zur Entwicklung der bildunssprachlichen Fähigkeiten bzw. der Textkompetenz positiv beitragen kann. Weiterhin ist gewiss auch dem Aspekt der **Nachhaltigkeit** eine besondere Rolle zuzumessen, denn wir wissen aus Erfahrung, dass bei dem traditionellen Unterricht, bei dem das Auswendiglernen sowie das strikte Lernen von Grammatikformen im Vordergrund stehen, kein nachhaltiges Lernen bewirkt werden kann (vgl. P7). Wenn man parallel dazu auch die Nachevaluation 3 zur Nachhaltigkeit von den Probanden vor Augen hält, dann kann man definitiv sagen, dass die integrierte Fach- und Spracharbeit bis auf die Ausnahme von P7 bei allen Probanden zur einer nachhaltigen Entwicklung der Textkompetenz beigetragen hat. Vor allem dadurch, dass die Probanden die vortrainierten sprachlichen Strukturen bei den Indikatoren, in konkreten fachlichen Situationen anwendeten und somit ihre kommunikative Funktion erkennen konnten, bedeutete im Grunde auch, dass sie von der traditionellen Sichtweise und damit in einem engen Zusammenhang stehenden Lernangewohnheiten ausgelöst wurden. Insbesondere die textlinguistischen Übungen zu Kohäsionsmittel wie Pro-Formen und Substitutionen konnte somit wesentlich dazu beitragen, dass die Probanden die Sätze nicht mehr isoliert betrachteten und der Differenzierung zwischen Text oder Nicht-Text auf grammatischer Ebene allmählich bewusster werden:

> "Wenn wir beispielsweise einen Text schreiben sollen, wusste ich nicht, wie ich ihn gliedern soll: Einleitung, Hauptteil und Schluss. Es war vor allem auch problematisch bei den Übergängen. Ich wusste nicht, wie ich Sätze auf Textebene zusammenhängend gestalten kann. Sie waren total isoliert. Jetzt kann ich damit bewusster umgehen. Ich setze Konjunktionen und andere sprachliche Mittel bewusster ein". (Übersetzung aus dem Interview von P1, zur Frage 1).

Wenn man nun das innovative Konzept unabhängig vom Fach Linguistik im Hinblick auf die Entwicklung der allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten und insbesondere auf die Entwicklung der Textkompetenz der Probanden betrachtet, dann stellt man in der Umfrage deutlich fest, dass die Probanden die integrierte Fach- und Spracharbeit überwiegend positiv wahrgenommen haben (vgl. Anhang 39).[95] Dies manifestierte sich an folgenden Aspekten auf Textebene, was sich mit den Auswertungen der Prozesse 1-3 der einzelnen Probanden überwiegend auch deckt: (vgl. 3.6.1.-.3.6.7.).

- Entwicklung der textproduktiven Fähigkeiten: 7 (n=7)[96] Probanden brachten zum Ausdruck, dass die integrierte Fach- und Spracharbeit zur Entwicklung ihrer textproduktiven Fähigkeiten positiv beigetragen hat. 6 / (n) Probanden stimmten im engeren Sinne zu, dass sie die sprachlichen Mittel, darunter die Konjunktionen und Fachverben bei den einzelnen Indikatoren bewusster verwenden. Weiterhin wurde von 6 Probanden mitgeteilt, dass die Spracharbeit dazu verholfen hat, ihre Textproduktion auf grammatischer Ebene kohärenter zu gestalten.
- Entwicklung der textrezeptiven Fähigkeiten: 7 Probanden teilten mit, dass die sprachintegrierte Facharbeit zur Entwicklung ihrer Textbewusstheit positiv beigetragen hat. 6 Probanden teilten in diesem Kontext diesbezüglich mit, dass sie die texttypischen Merkmale von den einzelnen Indikatoren auf Textebene besser erkennen und diese voneinander auch differenzieren können. Auf grammatischer Ebene teilten 6 Probanden mit, dass sie auf

[95] An der Aktion haben insgesamt 7 Probanden teilgenommen. Im Anhang 39 "Generelle Bewertung zur Umfrage" wird lediglich die Anzahl der Probanden angegeben (n=7), die in den einzelnen 30 Items die Merkmalsprägungen in Abstufungen "ich stimme zu", ich stimme teilweise zu" und "ich stimme nicht zu" angekreuzigt haben. Da die Anzahl der Probanden, die an der Aktion teilgenommen haben, sehr gering ist, wird die Prozentanzahl nicht mitangegeben.

[96] An der Aktion haben insgesamt 7 Probanden teilgenommen. Die Anzahl der Teilnehmer wird mit "n" ausgedrückt. (n=7). 6 / (n)= 6 von 7 Probanden

Textebene die Grammatik und die grammatische Kohärenz mittels expliziten Wiederaufnahmen in Form von Substitutionen und Pro-Formen besser ermitteln können.

- Entwicklung der allgemeinen sprachlichen Bewusstheit: Auf metakognitiver Ebene teilten 6 Probanden mit, dass die fachintegrierte Spracharbeit während der Aktion und nach der Aktion zur genaueren Bestimmung ihrer individuellen sprachlichen Defizite auf lexikalischer, syntaktischer sowie textlinguistischer Ebene verholfen hat. Weiterhin brachten 6 Probanden zum Ausdruck, dass sie mittels der Aktion ihrer Schwächen und Stärken hinsichtlich ihrer Deutschkentnisse bewusster wurden.

Insgesamt kann also die Aussage getroffen werden, dass die integrierte Sprach- und Facharbeit, die mit textlinguistisch ausgerichteten Übungen angelegt ist, bei den meisten Probanden die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten sowie die Textkompetenz entwickelt hat. Die Möglichkeiten zur Textkohärenz, Textgliederung, die gezielt mit den Probanden in der Unterrichtinteraktion aufgenommen wurden, konnte demnach dazu beitragen, dass die Probanden mit den Indikatoren auch außerhalb des Faches Linguistik sowohl textrezeptiv als auch textproduktiv bewusster umgehen (vgl. dazu auch Brinker, 2014). Ein weiterer, durchaus relevanter Aspekt ist auch die Entwicklung der Sprachbewusstheit von den Probanden: Wenn wir das autonome Lernen, also die Fähigkeit selbstständig zu lernen und die zentralen Entscheidungen im Lernprozess zu treffen, im Sinne von Neuner- Anfindsen (2005) als ein primäres Lernziel im DaF- Bereich auffassen sollten, dann müssten wir uns auch der Tatsache gewahr werden, dass die metakognitive Kompetenz die Grundlage dafür bilden sollte. Ohne über die eigenen Lernprozesse, darunter Stärken, Schwächen, Bedürfnisse etc. Bescheid zu wissen, kann es den Lernenden kaum gelingen, autonom zu lernen (vgl. Flavell, 1971). In diesem Kontext kann man also sagen, dass die mehrperspektivische Gestaltung des Unterrichts, die durch die zielentsprechendem Inputs und Denkfragen auf der Mikroebene geleitet wurde, den Lernprozess der Probanden auf metakognitiver Ebene unterstützt hat. (vgl. 3.1.5.-3.1.6.) Auch die Selbstevaluationen (1-2) in den Prozessen 1-3 sowie die Gruppendiskussion als Zwischenbilanz fungieren durchaus als innovative Methoden der modernen Fremsprachendidaktik, die man im

traditionellen Fremdsprachenunterricht kaum finden kann. Dadurch wurden die Probaden aktiver in den Lernprozess involviert und gezielt zum Nachdenken angeregt (ebd.):

> "Früher habe ich nicht viel darüber nachgedacht, ob dass, was ich schreibe ein Text ist oder nicht. Ich glaube, ich habe unbewusst irgendetwas geschrieben. Sie hatten mir ja auch gesagt, dass ich zum Beispiel überall "es" schreibe. Jetzt merke ich auch, wenn ich einen Text schreibe, dass meine Sätze zu isoliert sind. Ich kann auch nicht immer "es" verwenden. Ich muss auf die Pronomen im vorangehenden Satz mehr achten und die Wortwiederholungen vermeiden. Also auf den ersten Satz inhaltlich und thematisch aufbauen. Ich denke zwar, dass es immer noch nicht perfekt klappt, aber ich versuche bewusster mit den Pronomen auf Textebene umzugehen" (Übersetzung aus dem Interview von P5, zur Frage 1).

4.8.2. Die Auswirkung des integrierten Sprach- und Fachlernens auf die Textkompetenz im Fach Linguistik

In der Gruppendiskussion, die hinsichtlich der Auswirkungen des integrierten Sprach- und Fachlernens auf das Fach Linguistik nach der vierten Unterrichtseinheit durchgeführt wurde, konnte Folgendes deutlich gesehen werden: Die Probanden betrachteten die fachintegriete Spracharbeit und das Fach Linguistik als **zwei integrierte Bestandteile**, die sich sprachlich und fachlich ergänzen und kaum isoliert voneinander betrachtet werden können (vgl. 3.5.4.3.):

> "Ich denke, dass was wir hier machen und was wir im Fach Linguistik machen, eng zueinander gehören. Sie ergänzen sich gegenseitig. Wir werden hier sprachlich sowie fachlich vorbereitet. Das Fachsprachliche ist bei Ihnen im Vordergrund, wobei im Fach Linguistik überwiegend Fachliches gemacht wird. Seitdem ich an dieser Aktion teilnehme, ist es bei mir persönlich so, dass ich mich im Fach Linguistik sozusagen sicherer und bereiter fühle. Über die Fachbegriffe weiß ich Bescheid. Auch die Aufgaben, die im Fach gestellt werden, verstehe ich besser" (P4, aus der Gruppendiskussion zu der Frage, wie sich die facgintegrierte Spracharbeit auf das Fach Linguistik ausgewirkt hat).

Ähnliche Tendenzen sind bei allen Probanden festzustellen, wobei es in der dritten Unterrichtseinheit, in der keine fachsprachliche Vorbereitung gemacht wurde, genauer festgestellt werden konnte, ob wirklich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Probanden bestand, wenn sie fachsprachlich für das Fach Linguistik vorbereitet wurden und wenn sie nicht vorbereitet wurden (vgl. 3.5.3.). In der Gruppendiskussion, die diesbezüglich durchgeführt wurde, konnte konstatiert

werden, dass die Mehrheit der Probanden diesen Unterschied deutlich wahrgenommen hat:

> "Ich habe wirklich einen Unterschied gemerkt, denn normalerweise fühlte ich nach der fachintegrierten Spracharbeit mich immer bereiter im Fach Linguistik. Letzte Woche haben wir Morphologie, die deklinierbaren Wortarten durchgenommen. Ehrlich gesagt, wusste ich darüber gar nichts. Es fiel mir schwer, dem Unterricht zu folgen. Alle Fachbegriffe waren für mich neu. Aber interessanterweise haben wir ja mit Ihnen diese Woche auch dasselbe Thema nach dem Unterricht durchgenommen. Es war diesmal andersrum für mich. Wir waren diesmal im Fach Linguistik etwas überfordert, aber danach fiel der Unterricht bei Ihnen leichter, da wir ein Vorwissen hatten. Bei vorherigen Unterrichteinheiten war es immer andersrum. Der Unterricht bei Ihnen war etwas schwierig, aber dann fiel uns das Fach Linguistik leichter" (P3 aus der Gruppendiskussion zu der Frage, wie sie das Fach Linguistik nach der dritten Unterrichtseinheit wahrgenommen hat).

In der Tat konnte auch in allen Phasen des angewandten Sprachtrainings beobachtet werden, dass die sprachintegrierte Facharbeit allen Probanden schwer gefallen hatte. Sie fühlten sich jedoch danach im Fach Linguistik fachlich sowie fachsprachlich erleichtert. Obgleich sie die fachintegrierte Spracharbeit auf der einen Seite als schwierig einstuften, waren sie auf der anderen Seite auch froh darüber, dass sie sprachlich in der Aktion herausgefordert wurden. Sie betonten, dass dies nötig sei, damit sie sich weiterentwickeln konnten. Gewiss ist auch dem Aspekt, dass sie die fachintegrierte Arbeit und das Fach Linguistik als "sich zwei ergänzende Kompenenten" auffassen, eine besondere Rolle zuzumessen, denn das war ja im Grunde genau die Grundannahme, die mich zu dieser Aktion bewegt hat (vgl. 1.1.). Somit wurde ersichtlich, dass die von mir in der Problemstellung festgestellte Diskrepanz zwischen dem Übergang von sprachlich-orientierten Fächern zu den fachsprachlich-orientierten Fächern durch diese innovative Konzeption der fachintegrieten Spracharbeit bewältigt werden kann.

Parallel dazu stellt man auch in der Umfrage deutlich fest, dass die Probanden die integrierte Fach- und Spracharbeit hinsichlich des Faches Linguistik überwiegend positiv wahrgenommen haben (vgl. Anhang 39). Dies zeigte sich an folgenden Aspekten auf Textebene, was mit den Auswertungen im Prozess 3 sowie der Nachevaluation der einzelnen Probanden im Einklang steht: (vgl. 3.6.1-3.6.7.).

- Entwicklung des allgemeinen Verstehens im Fach Linguistik: 7 Probanden teilten mit, dass sie nach der fachintegrierten Spracharbeit die behandelten Themen im Fach Linguistik besser verstanden haben.
- Entwicklung des lexikalischen Wissens im Fach Linguistik: 7 Probanden stimmten zu, dass sie auf lexikalischer Ebene die neuen Fachbegriffe / Termilonogie, darunter auch Fachverben, mit denen sie im Fach Lingustik konfrontiert werden, besser verstanden haben.
- Entwicklung der textrezeptiven Fähigkeiten: 6 Probanden teilten mit, dass sie nach der fachintegrierten Spracharbeit die Aufgaben /Indikatoren, die im Fach Linguistik gestellt werden, besser verstehen konnten.
- Entwicklung der textproduktiven Fähigkeiten im Fach Linguistik: 6 Probanden teilten mit, dass nach der fachintegrierten Spracharbeit sich im Fach Linguistik schriftlich sowie mündlich besser ausdrücken konnten. In diesem Kontext teilten 6 Probanden mit, dass sie auf die Aufgaben / Indikatoren, die im Fach Linguistik gestellt werden, schriftlich bewusster reagieren konnten. Weiterhin brachten 6 Probanden zum Ausdruck, dass sie vor allem die unterschiedlichen Indikatoren, die in der Aktion trainiert wurden, im Fach Linguistik (definieren, vergleichen, erklären, begründen, Regel ableiten) bewusster anwenden konnten.

Es lässt sich also insgesamt die Erkenntnis ableiten, dass die fachintegrierte Spracharbeit auf die Textkompetenz der Probanden insgesamt positiv ausgewirkt hat. Im Interview, die nach der Aktion diesbezüglich geführt wurde, wurde dieses Ergebnis weiterhin bestätigt. Die meisten Probanden brachten im Interview zum Ausdruck, dass sie sich fachlich sowie sprachlich im Fach Linguistik "bereiter" fühlten:

> "Zunächst waren wir viel mehr vorbereitet, als wir zum Fach Linguistik kamen. Beispielsweise haben wir in der Aktion mit Ihnen Phonem/ Phonetik durchgemacht. Wir haben über diese Fachbegriffe und Lautlehre gesprochen. Wir haben diese Fachbegriffe miteinander verglichen. Als wir dann im Fach Linguistik dieselben Fachbegriffe gesehen haben, wussten wir genau, was diese bedeuten. Wenn die LK uns fragte, definieren Sie oder vergleichen Sie. Dann wussten wir genau, was wir machen sollten. Ohne fachsprachliche Vorbereitung dauert es viel länger, bis wir die Fachbegriffe verstehen und dann noch Aufgaben auf Textebene dazu beantworten. Nach fachsprachlicher Vorbereitung fiel das

> eben viel leichter" (P1 aus dem Interview zu der Frage, inwiefern die fachintegrierte Spracharbeit aus das Fach Linguistik positiv ausgewirkt hat).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, den ich in diesem Kontext hervorheben möchte, ist Folgendes: Aus dem Interview ging nämlich auch hervor, dass das Fach Linguistik alleine von den meisten Probanden "zeitlich gesehen als sehr unzureichend" bewertet wird. Sie vertraten zum größten Teil die Meinung, dass eine Stunde im Fach Linguistik kaum ausreicht, um die fachlichen sowie sprachlichen Hürden in diesem Fach zugleich zu bewältigen. Dies ist meines Erachtens auch einer der Gründe, warum die Probanden das Fach Linguistik und die Aktion als sich zwei ergänzende Kompenenten betrachteten. Die sprach- und fachintegrierte Konzeption, bei dem reichlich auf die fachsprachlichen Bedürfnisse auf lexikalischer, syntaktischer sowie textlinguistischer Ebene eingegangen wird, wurde von dem meisten Probanden als eine Art "sprachliche Förderung" betrachtet, um mit dem Fach Linguistik überhaupt zurecht zu kommen:

> "Wenn wir ohne fachsprachliche Vorbereitung zum Fach Linguistik kommen, ist es wirklich sehr schwer. Sollen wir die Fachbegriffe und Fachverben verstehen? Sollen wir Aufgaben fachgerecht beantworten? Alles auf einmal geht gar nicht. Unsere sprachliche Ausgangslage ist sehr schlecht. Die Zeit ist auch zu kurz, um auf sprachliche Bedürfnisse einzugehen. Soll denn die LK uns Deutsch lehren oder die Themen im Fach Linguistik erklären. Da die Zeit eben sehr kurz ist, bleibt nicht mal Zeit, um tiefergehend auf die Themen einzugehen, zumal für sprachliche Förderung gar nichts übrig bleibt. Ohne eine sprachliche Förderung scheint alles wiederum so unmöglich. Ich denke, dass ihr Unterricht genau diese Lücke gefüllt hat." (P5 aus dem Interview, inwiefern das die sprachintegrierte Facharbeit auf das Fach Linguistik positiv ausgewirkt hat).

Also "diese Lücke", die kaum in einer Stunde im Fach Linguistik gefüllt werden kann, scheint somit eine dringende Notwendigkeit für alle Probanden zu sein, auf die in dieser Aktion effektiv nachgegangen wurde. Weiterhin sollte man natürlich auch in Betracht ziehen, dass diese Lücke nicht nur speziell das Fach Linguistik, sondern alle fachorientierten Fächer der DaF-Deutschlehrerausbildung betrifft. Denn bei den Fragen, die speziell im Interview dazu gestellt wurden, konnte konstatiert werden, dass die Probanden bei anderen Fächern ebenfalls eine fachsprachliche Förderung gebrauchten. Sie teilten in diesem Kontext sowohl in der Umfrage als

auch im Interview mit, dass eine fachintegrierte Spracharbeit in anderen Fächern hilfreich sein würde:

> "Für das Fach Linguistik war diese sprachintegrierte Facharbeit meiner Meinung nach notwendig. Es hat sich auch für mich wirklich gelohnt. Aber in anderen Fächern, beispielsweise im Fach Deutsche Literatur wäre eine sprachliche Unterstützung wirklich auch hilfreich. Im Finaltest mussten wir eine Gedichtanalyse machen. Das ist ganz anders als im Fach Linguistik. Das ist eine ganz andere Textsorte. Wie man einen Text gliedern kann. Wie wir beispielsweise mit Ihnen bei der Wiedergabe eines Schaubildes gemacht haben. Was für sprachliche Strukturen können wir dabei benutzen. Das ist etwas, was wir im Unterricht gar nicht trainieren. Von uns wird dann in der Prüfung erwartet, dass wir das auf Deutsch schreiben. Aber unsere sprachlichen Fähigkeiten reichen eben nicht aus" (P6 aus dem Interview, zur Frage der allgemeinen Bewertung der fachintegrierten Spracharbeit)"

Interessanterweise wurde im Interview das Fach Linguistik und die Gedichtanalyse von vielen Probanden als repräsentatives Beispiel angeführt. Dies zeigt im Grunde auch, dass diese Aktion bewusst oder unbewusst sie dazu veranlasst hat, darüber nachzudenken, wie sie ihre Textkompetenz in anderen Fächern auch weiterentwickeln könnten oder inwiefern sie die trainierten Strukturen in der Aktion auf andere Fächer übertragen könnten. Wie ich auch eingangs zum Ausdruck brachte, können zwar die fachsprachlichen Indikatoren, die in der fachintegrierten Spracharbeit trainiert wurden, für den DaF-Bereich als "fächerübergreifend" aufgefasst werden. Es gibt dennoch, wie die Probanden folgerichtig bemerkten, auch Fächer wie Linguistik und Literatur, die sich fachsprachlich bzw. terminologisch voneinander prägnant unterscheiden. Mit anderen Worten kann die Textanalyse im Fach Linguistik, bildungssprachlich betrachtet, nicht auf dieselbe Weise wie im Fach Deutsche Literatur durchgeführt werden (vgl. dazu auch Tab. 2-7). Obgleich methodisch-didaktisch gesehen, das Prinzip des Scaffolding sowie die textlinguistische Perspektive theoretisch auf diese Fächer transferiert werden können, sollte das bildungssprachliche Training in dem jeweiligen Fach unter Beachtung der typisch auftretender Fachsprache, Indikatoren, Textsorten etc. geplant werden (vgl. Beese, Beenholz u.a., 2018). Aus methodisch-didaktischer Sicht bedeutet dies für den DaF-Bereich in der Türkei, dass die sprachlichen Hürden in dem jeweiligen Fach von der Alltagssprache im DaF bis zur Bildungssprache auf lexikalischer, syntaktischer und textlinguistischer Ebene bei der Vorbereitung des Scaffolding in

der Feinplanung genau ermittelt werden sollten. In diesem Kontext übernimmt somit die Fach- und Sprachintegrierte Konzeption dieser Studie im Fach Linguistik, bei dem die konkrete Vorgehensweise auf Makro- und Mikroebene des Scaffolding vorgeführt wurde, für andere Fächer in der DaF-Deutschlehrerausbildungs der Türkei durchaus eine wegweisende Funktion (vgl. die Unterrichtseinheiten 1-6: 3.5.1.-3.5.6.).

4.8.3. Die Auswirkung des integrierten Sprach- und Fachlernens auf die Finalprüfung im Fach Linguistik

Wie bereits am Anfang der Diskussion akzentuiert wurde, werden die fachlichen Kompetenzen im Fach Linguistik durch die sprachlichen Kompetenzen gemessen. Es wird dabei von den Studierenden in der DaF-Deutschlehrerausbildung erwartet, dass sie ihr fachliches Wissen auf Deutsch wiedergeben. Dabei sollen sie die Aufgaben, die im Fach Linguistik fachtypische Indikatoren "vergleichen, erklären, definieren" etc. implizieren, in einem Textformat auf Deutsch beantworten. Die Finalprüfung (Nachtest) in der Nachevaluation gab in diesem Kontext der Forscherin eine gute Möglichkeit zu konstatieren, wie die fachintegrierte Spracharbeit, die 6 Wochen lang mit den 7 Probanden bezüglich der fachtypischen Indikatoren (definieren, vergleichen, begründen, erklären, Regel ableiten) durchgeführt wurde, konkret auf die fachliche Leistung dieser Probanden ausgewirkt hat. Zugleich konnte man natürlich auch feststellen, ob hinsichtlich der Textkompetenz der Probanden wirklich ein Unterschied zwischen dem Vortest (Zwischenprüfung) und Nachtest (Finalprüfung) bestand. In der Tat konnte man im Nachtest von 6 Probanden feststellen, dass ein prägnanter Unterschied zwischen dem Vortest und Nachtest vorlag und ihre Leistungen sich auf eine individuelle Weise verbessert haben. Vor allem die Tatsache, dass sie sich bei den einzelnen Aufgaben zu den fachtypischen Indikatoren, auf Textebene besser zum Ausdruck bringen konnten, brachte mit sich, dass die Probanden eine höhere Punktzahl als im Vortest erreicht haben (vgl. die Einzelfallanalysen 3.6.1. -3.6.7). Der Fokus des Nachtests lag dabei auf den Indikatoren "vergleichen" "ausführlich begründen" und "erklären von Allomorphen", bei denen eine deutliche Entwicklung der Textkompetenz eklatant auf den folgenden Ebenen verzeichnet werden konnte (vgl. dazu auch Anhang 35):

- Lexikalische Ebene: Von den Probanden wurden die Fachbegriffe sowie die Fachverben überwiegend angemessen eingesetzt. Es konnte dabei auch festgestellt werden, dass die Probanden die vortrainierten Verbtypen I, II bewusster anwendeten. Es wurde dabei auf den Kasus sowie die entsprechende Präposition mehr geachtet.
- Syntaktische Ebene: Bei den einzelnen Indikatoren wurden diejenigen Konjunktionen verwendet, die vortrainiert wurden. Die Mehrheit der Probanden beachtete dabei auch die grammatischen Besonderheiten wie etwa die Stellung des finiten Verbs bei subordinierenden Konjunktionen und die grammatische Kongruenz.
- Textlinguistische Ebene: Insbesondere bei dem Indikator "ausführlich begründen", die auf Textebene etwas komplexer strukturiert ist als die anderen Indikatoren, stellte man fest, dass 6 Probanden einen fachgerechten Text produzieren konnten. Es wurden dabei verschiedene Kohäsionsmittel wie Pro-Formen, Pro-Adverbien und andere textstrukturierende Mittel von den Probanden eingesetzt.

Das Ergebnis des Nachtests unterstützend konnte in der Umfrage festgestellt werden, dass die Probanden die fachintegrierte Spracharbeit hinsichtlich der Finalprüfung überwiegend positiv wahrgenommen haben. Dies wurde an folgenden Ergebnissen nachgewiesen:

- Positive Auswirkung auf metakognitiver Ebene in der Finalprüfung: 6 Probanden teilten mit, dass sie die fachintegriete Spracharbeit der Aktion dazu verholfen hat, dass sie sich für die Finalprüfung vorbereitet fühlten. Weiterhin bestanden 5 Probanden darauf, dass sie sich nach der fachintegrierten Spracharbeit in der Finalprüfung weniger besorgt fühlten.
- Positive Auswirkungen zu textrezeptiven Fähigkeiten in der Finalprüfung: 6 Probanden teilten mit, dass die fachintegrierte Spracharbeit dazu verholfen hat, die Aufgaben in der Finalprüfung besser zu verstehen. 7 Probanden gaben konkret an, dass sie mittels der fachintegrierten Spracharbeit die Aufgaben / Indikatoren sowie die Anweisungen in der Finalprüfung besser verstanden haben.

- Positive Auswirkungen zu textproduktiven Fähigkeiten in der Finalprüfung: 7 Probanden teilten mit, dass die fachintegrietre Spracharbeit dazu beigetragen hat, die Aufgaben in der Finalprüfung bewusst zu beantworten. In diesem Kontext teilten 6 Probanden mit, dass sie durch die fachintegriete Spracharbeit in der Lage waren, mehr als einen Satz oder einen Paragraphen auf Textebene zu produzieren.
- Positive Auswirkung auf die generelle Leistung in der Finalprüfung: 7 Probanden stimmten zu, dass die fachintegrierte Spracharbeit auf ihre Leistung in der Finalprüfung generell positiv ausgewirkt hat.

In der Umfrage sowie dem Interview, die bezüglich der Auswirkungen der fachintegrierten Spracharbeit nach der Finalprüfung durchgeführt wurde, war es vor allem erfreulich zu erfahren, dass die Probanden auf metakognitiver Ebene von der fachintegrierten Spracharbeit überwiegend positiv beeinflusst worden sind. Man sollte nämlich bedenken, wie es auch eingangs dieser Diskussion betont wurde, dass die meisten Studierenden von der Corona-Pandemie sprachlich sowie psychisch negativ beeinflusst worden sind und auch vor der Aktion bezüglich des Studiums sowie der deutschen Sprache überwiegend negative Tendenzen aufzeigten (vgl. dazu auch die Grundvoraussetzungen 3.6.1.-.3.6.7.). Wie es insbesondere bei dem P7 vernehmlich zum Vorschein trat, ist die metakognitive Ebene des Lernprozesses, d.h. affektive Faktoren wie Motivation und andere emotionale Zustände wie "weniger besorgt sein" für ein erfolgreiches Lernen keinesfalls zu unterschätzen (vgl. dazu 4.6):

> "Bevor wir mit dieser Aktion angefangen haben, wollte ich wirklich mit der Schule aufhören. Ich war sehr unmotiviert. Aber während der Aktion hat sich meine Meinung verändert. Ich bin mehr in die deutsche Sprache involviert. Wenn ich merke, dass ich etwas verstanden habe, steigert sich auch meine Motivation. Je mehr ich kann, desto mehr habe ich Selbstvertrauen. Da wir die unterschiedlichen Indikatoren mit ihnen reichlich bearbeitet haben, fühlte ich mich dadurch auch in der Finalprüfung vorbereitet. Sorgen hatte ich zwar teilweise immer noch. Wir sind ja Schüler, das ist normal. Man ist nie bereit genug. Aber dass ich überhaupt teilweise oder keine Sorgen habe, ist dank dieser Studie. Das ist für mich etwas Positives" (P7 aus dem Interview zu der Frage, inwiefern er sich in der Finalprüfung bereit und teilweise unbesorgt fühlte).

Weiterhin war einer der Aspekte, über die sich die meisten Probanden im Interview äußerten, die Tatsache, dass sie im Gegensatz zum Vortest "aufgabenorientierter" mit den Indikatoren umgehen konnten bzw. "fachgerecht" auf die Indikatoren reagieren konnten. Um die Relevanz dieses Faktums zu veranschaulichen, sollte gewiss die Ausgangslage der Studierenden in der Pilotstudie sowie der Zwischenprüfung (Vortest) vor Augen gehalten werden (vgl. Pilotstudie):

> "In der Zwischenprüfung war es so, dass ich viel gelernt hatte, aber irgendwie war alles, was ich geschrieben habe, so isoliert. Ich habe nicht auf den Kontext oder die grammatische Verbindung zwischen den Sätzen geachtet. Ob in der Aufgabe definieren oder begründen steht, war für mich nicht sehr relevant. Ich habe einfach geschrieben, was mir eingefallen ist. Aber in der Aktion wurden wir ja immer wieder darauf hingewiesen, dass wir die Aufgabenstellung zuerst genau lesen und verstehen sollten. Wenn zum Beispiel begründen in der Aufgabe steht, weiß ich jetzt, was von mir erwartet wird und welche sprachliche Mittel, Konjunktionen, Verben etc. auf welche Weise ich anwenden kann. In der Finalprüfung habe ich beispielsweise "ausführlich begründen" gesehen und wusste sofort, was ich schreiben sollte" (P3 aus dem Interview, zu der Frage, inwiefern die fachintegrierte Spracharbeit auf die Finalprüfung positiv ausgewirkt hat).

Die Problematik, die sich in diesem Kontext nicht nur speziell in der Zwischenprüfung im Fach Linguistik, sondern auch in anderen fach- und berufsorientierten Fächern der DaF-Deutschlehrerausbildung stark in den Vordergrund stellt, ist sicherlich Folgendes: Die Aufgabenstellungen werden von den Studierenden meistens nicht verstanden. Daher werden sie meistens falsch oder gar nicht beantwortet. Auch wenn die Aufgaben verstanden werden, fehlen den meisten Studierenden die bildungssprachlichen Mitteln, um sich fachgerecht in den jeweiligen Fächern auszudrücken. Daher werden die Antworten unabhängig von der Aufgabenstellung in isolierten, unstrukturieren Satzfolgen oder stichpunktartigen Formulierungen gegeben. In manchen Fällen stellt man sogar fest, dass Studierende obligatorisch auf Türkische zurückgreifen, um wahrscheinlich zu beweisen, dass sie im Grunde die Aufgabe beantworten können, aber diese nicht auf Deutsch fachgerecht ausdrücken können. Dies führt im Endeffekt auch dazu, dass ihre Leistungen bzw. Noten negativ ausfallen. Angesichts dieser Problematik war für mich in dieser Aktion eines der wichtigsten Ziele bezüglich der Probanden, dass sie sich der sprachlichen Besonderheiten der einzelnen fachtypischen Indikatoren

bewusst werden und den bewussten Umgang mit diesen sprachlich gezielt trainieren. Wenn sie einen Indikator, beispielsweise, "begründen" oder "Regel ableiten" sehen, sollten sie genau wissen, was von ihnen fachsprachlich erwartet wird. Dies ist eben auch der Grund, warum jede Unterrichtseinheit gezielt mit Lerntipps, Hinweisen etc. zu den Indikatoren angereichert wurde und mit den Probanden zielorientierte Diskussionen diesbezüglich geführt wurde (vgl. erste Unterrichtseinheit bis sechste Unterrichtseinheit). Aus den Aussagen von den Probanden geht in diesem Zusammenhang insgesamt deutlich hervor, dass dieses Ziel in der Finalprüfung erreicht wurde:

> "Im Gegensatz zur Zwischenprüfung gibt es eine deutliche Steigerung bei mir. In der Zwischenprüfung hatte ich 51 Punkte erreicht, in der Finalprüfung 78. Ich vergleiche meine Texte mit den Anderen aus der Klasse und ich sehe wirklich, dass meine Ausdrucksweise sich von den anderen deutlich abgrenzt. Fachlich kann ich mich besser ausdrücken als die Anderen, deshalb habe ich auch bessere Noten bekommen. Wenn ich jetzt einen Text produziere, bilde ich bessere Sätze. Ich gehe bewusster mit den Aufgaben um. Wenn vergleichen oder begründen in der Aufgabe steht, weiß ich jetzt, wie ich darauf antworten kann. Wenn die Anderen beispielsweise bei den Aufgaben auf dem Niveau A1-A2 schreiben, ist es bei mir B1. Sie bilden immer isolierte Sätze, aber ich kann komplexere Sätze mittels vortrainierter Fachverben, Konjunktionen usw. bilden. Ich verwende auch Relativsätze. Ich achte auch darauf, wie ich meinen Text kohärenter gestalten kann." (P1 aus dem Interview zu der Frage, inwiefern die fachintegrierte Spracharbeit auf ihre Leistung in der Finalprüfung positiv ausgewirkt hat).

Nachdem die Einzelfälle einzeln und im Gesamtkontext bewertet und diskutiert wurden, findet diese Studie im folgenden Teil ihren Abschluss, wobei abschließend versucht wird, einige Vorschläge aus den Forschungsergebnissen abzuleiten.

TEIL V

5. SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE

In dieser Aktionsforschung, die sich aus einem theoretischen und praktischen Teil zusammensetzt, wurde die obergeordnete Frage, wie die Sprach- und Facharbeit im DaF-Lehramtsstudiengang integriert werden kann, am Beispiel des Faches Linguistik I mittels der folgenden Forschungsfragen zum theoretischen und praktischen Teil beantwortet:

5.1. Forschungsfragen zum theoretischen Teil:

Die theoretische Grundlage zu der **ersten Forschungsfrage**, wie die fachintegrierte Spracharbeit im DaF- Bereich konzipiert werden kann, wurde im theoretischen Teil 2.1.3. unter der Thematik des sprachsensiblen Unterrichts (CLIL-CLILiG-Scaffolding) in Anbetracht kontextueller Vor- und Nachteile unterschiedlicher Ansätze beantwortet. Die **zweite und dritte untergeordnete Forschungsfrage**, wie die fachintegrierte Spracharbeit im Fach Linguistik I methodisch-didaktisch konzipiert werden kann und vom Scaffolding als Methode profitiert werden kann, leiten sich aus den Prinzipien des sprachsensiblen Unterrichts ab, die im Teil 2.1.4.5. und des Scaffolding 2.1.5 präzise ausgeführt wurden. Im Teil 2.1.5.1. und 2.1.5.2. wurde auf Makro- und Mikroebene des geplanten Scaffolding expliziert, wie dessen Prinzipien auf den praktischen Teil dieser Studie transferiert werden können und auf welche Faktoren im türkischen Kontext geachtet werden sollte. Die folgenden theoretischen Vorbereitungen im Teil 2.1.1. und 2.1.2. fungieren dabei als Vorbereitung für die fachintegrierte Spracharbeit, die durch die Methode des Scaffolding durchgeführt wurde:

- Um die Problemfelder des Übergangs von der Alltagssprache im DaF zur Bildungssprache speziell für Studierende des DaF-Lehramtstudiengangs in der Türkei festlegen zu können, wurden die sprachlichen Besonderheiten von türkischen Studierenden sowie die Einführung der Terminologie

Alltagsprache im DaF im Teil 2.1.1 ausführlich behandelt (vgl. dazu auch Abb. 1).

- Überdies wurden die bildunggsprachlichen Elemente im DaF-Bereich bezüglich unterschiedlicher Indikatoren auf lexikalischer und syntaktischer Ebene präsentiert (vgl. Tab.2-7)
- Die Relevanz der textlinguistischen Ebene, die sich aus der sprachlichen Situation der Alltagssprache im DaF automatisch ergab, wurde expliziert (ebd.).

Die vierte Forschungsfrage, wie die fachintegrierte Spracharbeit im DaF-Bereich **textlinguistisch-orientiert** konzipiert werden kann, setzt sich aus mehreren Teilaspekten des theoretischen Teils zusammen: Zunächst wurde unter der Thematik "Textlinguistik im DaF Bereich" die Relevanz der textlinguistischen Arbeit mit repräsentativen Textbeispielen aus dem DaF- Bereich im Teil 2.2.5. expliziert (vgl. Bsp. 8). Die textlinguistischen Überlegungen, die dieser Studie zugrunde liegen, wurden im Teil 2.3. aufgeführt. Dabei wurden auf die Begriffe wie "Textkohäsion und Textkohärenz" (vgl. 2.3.1.), und "Kohäsionsmittel" (vgl. 2.3.2) präzise eingegangen. Alle Kohäsionsmittel wurden mit eigenen Beispielen angeführt (vgl. [Bsp. 14]). Weiterhin wurde im Rahmen der Methode der Textanalyse (Brinker) im Teil 2.4. die Formen der Wiederaufnahmen mit eigenen Beispielen sowie mit konkreten Textausschnitten aus dem Fachbereich Linguistik dargelegt, um die sprachlichen Hürden auf Textebene für Lernende im DaF-Bereich zu konkretisieren (vgl. dazu [Bsp.69]- (Bsp.111)). Diese bildeten die theoretische Grundlage für den praktischen Teil. Es sollte in diesem Kontext nochmals betont werden, dass der Fokus der Studie auf grammatischer Ebene der textlinguistischen Analyse lag. Mit anderen Worten wurde im theoretischen Teil dieser Studie genau die textlinguischen Aspekte auf grammatischer Ebene behandelt, die im praktischen Teil dieser Studie gezielt in die fachintegrierte Spracharbeit eingebettet wurden (vgl. dazu auch 2.3.2.).

5.2. Forschungsfragen zum praktischen Teil

Zur fünften Frage, wie die fachintegrierte Spracharbeit textlinguistisch-orientiert implementiert werden kann, wurde im Forschungsteil unter Kapitel 3.5. - 3.5.6.3 beantwortet. Für jede Unterrichtseinheit wurde die Unterrichtvorbereitung,

die Durchführung der Unterrichseinheiten in einzelnen Phasen (1-5) sowie die Ergebnisse unter Beachtung der Makro- und Mikroebene des Scaffolding ausgeführt. Die textlinguistischen Übungen wurden dabei in die fachintegrierte Spracharbeit mittels der entsprechenden Methoden-Werkzeuge kontext- und situationsorientiert eingesetzt (vgl. Anhang 1-22). Ferner in der Unterrichtsinteraktion jeder Unterrichseinheit wurden gezielt textlinguistische Aspekte mit den Probanden aufgenommen (vgl. 3.5.-3.5.6.3). Wie die Probanden in der Praxis mit den einzelnen Methoden-Werkzeugen umgegegangen sind, kann aus den repräsentativen Dokumenten der einzelnen Probanden entnommen werden (vgl. Anhang 24-34).

Die sechste Forschungsfrage dieser Studie wendete sich zu der Frage, wie von DLL-Einheiten im Lichte dieser innovativen Konzeption methodisch-didaktisch profitiert werden kann. In der methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts wurde von der DLL-16 Einheit profitiert, die sich exakt mit dem Thema dieser Studie, also der "Sprachbildung in allen Fächern" befasst (vgl Beese, Beemholz u.a., 2018). Ausgehend aus dem Prinzip des Scaffolding, der in dieser Einheit am Beispiel unterschiedlicher Fächergruppen gezeigt wird, wurden sprachsensible Materialien für das Fach Linguistik I entwickelt. Neben der DLL-16 Einheit wurden in der Unterrichtgestaltung Aspekte wie etwa Lernklima, Aufgabenstellung (Offene Fragen, Denkfragen), Qualität der Unterrichssprache, aufgabenbasiertes Lehren, Lerner- und Kontextfaktoren, Lernerautonomie etc. zugleich berücksichtigt, die im DLL- 1 und DLL-2 Einheiten behandelt werden (vgl. 3.5.-3.5.6.3.).

Die siebte Forschungsfrage beschäftigte sich damit, inwiefern die fachintegrierte Spracharbeit, die textlinguistisch-orientiert konzipiert wird, zur Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden im Fach Linguistik I beitragen kann. Diese Frage wurde hinsichtlich der einzelnen Probanden (P1-P7) im Rahmen der Einzelfallanalysen unter dem Kapitel 3.6. sowie im Rahmen der Diskussion unter dem Kapitel 4.1.-4.7. beantwortet.

Bei der achten Forschungsfrage ging es darum, wie Studierende die fachintegrierte Spracharbeit, die textlinguistisch-orientiert implementiert wurde, wahrgenommen haben. Diese Frage wurde im Teil IV unter den folgenden drei Gesichtpunkten zusammenfassend bewertet und diskutiert:

- Die Auswirkung des integrierten Sprach-und Fachlernens auf die allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten außerhalb des Faches Linguistik (vgl. 4.8.1.).
- Die Auswirkung des integrierten Sprach- und Fachlernens auf die Textkompetenz im Fach Linguistik (vgl. 4.8.2.).
- Die Auswirkung des integrierten Sprach- und Fachlernens auf die Finalprüfung im Fach Linguistik (vgl. 4.8.3.).

Die neunte Forschungsfrage ging der Frage nach, was diese Aktion mir als Forscherin und als LK persönlich beigetragen hat. Welche Vor- und Teile ergaben sich aus dieser Aktion für mich persönlich? Um auf diese Frage antworten zu können, ist es sinnvoll, auf meine Ausgangslage vor der Aktion kurz einzugehen: Am Anfang dieser Aktionsforschung hatte ich nicht viel Erfahrung als LK. Obgleich ich vor dem praktischen Teil reichlich theoretische Vorbereitungen getroffen hatte und die didaktisch- methodische Vorgehensweise genau determinierte, war die Aktion mit unerwarteten Situationen verbunden. Beispielsweise die Pandemie-Phase und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Aktion, auf die bereits im Rahmen der Diskussion eingegangen wurde, waren durchaus überraschend (vgl. 4.8; vgl. Pilotstudie, 3.2.1.) Auch die Tatsache, dass in die Stichprobe am Anfang 12 Probanden aufgenommen wurden, aber während der Aktion 5 Probanden aus unterschiedlichen Gründen zurückgetreten sind, war unerwartet. Am Ende der Aktion konnten somit lediglich die Einzelfallanalysen von denjenigen Probanden (P1-P7) durchgeführt werden, die regelmäßig an der Aktion teilgenommen hatten. Diese Aktionsforschung hat mir in diesem Kontext gezeigt, dass ich als LK immer wieder mit unerwarteten Situationen konfrontiert werden kann. Ich wurde durch diese Aktion jedoch dazu befähigt, auf solche Herausforderungen schnell zu reagieren und spontan praktische Lösungen zu finden. Gewiss war es aufgrund der Bandbereite der Thematik dieser Studie auch sinnvoll, die Aktion mit einer kleinen Schnittmenge durchzuführen. Um es realistisch zu betrachten, kann ich nicht mit Gewissheit sagen, ob die positiven Ergebnisse, die die Mehrheit der Probanden zur Entwicklung der Textkompetenz aufzeigten, bei einer größeren Schnittmenge gleichermaßen effektiv gewesen wären. Eine kleine Schnittmenge brachte nämlich viele Vorteile mit sich: Die Einzelfälle konnten präziser beobachtet werden. Die

Binnendifferenzierung konnte auf der Mikro-Ebene des Scaffolding mehrperspektivisch gefördert werden (vgl. 3.5.1.-3.5.6.) Die Probanden konnten während des angewandten Sprachtrainings in den Prozessen 1-3 von mir reichlich unterstützt werden. Es wurde auch ermöglicht, beim Scaffolding auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Probanden intensiver einzugehen. Wenn es sich hinsichtlich der einzelnen Probanden als notwendig erwies, wurden zur weiteren sprachlichen Förderung innovative Methoden-Werkzeuge als Maßnahme wie etwa extra Lerntipps, türkische Übersetzungen, Erklärungen, individuelle Hausaufgaben etc. eingesetzt (vgl. dazu Anhang 28-34). Ferner auf der Evalutationsebene ergab sich die Möglichkeit, dass die Einzelfallanalysen (P1-P7) auf kognitiver und metakognitiver Ebene sehr präzise und realistisch analysiert und bewertet werden konnten. Bei einer größeren Schnittmenge wäre es meines Erachtens kaum möglich gewesen, von diesen Vorteilen dermaßen zu profitieren.

Resümierend lassen sich von dieser Aktionsforschung, die sich aus einem theoretischen und praktischen Teil zusammensetzt, die folgenden handfesten Schlussfolgerungen ableiten:

1. Die Sprach- und Facharbeit kann im DaF-Lehramtsstudiengang der Türkei integriert werden. Dafür wird der sprachsensibler Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU) als eine Variante des CLILiG-Umsetzungsmöglichkeiten (DFU) als besonders geeignet bewertet. In diesem Bereich gibt es bereits zahlreiche Materialien und Methoden-Werkzeuge, die kontext- und situationsorientiert im türkischen Kontext an die Bedürfnisse der Studierenden adaptiert werden können.
2. Die Methode des Scaffolding eignet sich methodisch-didaktisch betrachtet als die best geignete Möglichkeit, um den Fachuntericht im DaF-Lehramtsstudiengang der Türkei sprachsensibel gestalten zu können. Vor der Planung des Scaffolding auf Makro- und Mikroebene müssen im Fach Linguistik I sowie in anderen fachorientierten Fächern grundsätzlich folgende Schritte verfolgt werden:
    - Es muss genau bestimmt werden, über welche sprachlichen Kompetenzen Lernende verfügen. Die Alltagssprache im DaF und

deren Besonderheiten müssen berücksichtigt werden, um die Zwischenschritte zur Bildungsprache präzise setzen zu können.

- Es muss determiniert werden, mit welchen sprachlichen Situationen, Indikatoren, Aufgaben etc. Studierende im jeweiligen fachorientierten Fach konfrontiert werden.
- Es muss auf lexikalischer, syntaktischer und textlinguistischer Ebene überlegt werden, welche sprachlichen Kompetenzen von Studierenden gefördert werden müssen, welche Zwischenschritte / Gerüste eingesetzt werden müssen, um die jeweilige Aufgabe zu bewältigen.
- Abschließend sollte bestimmt werden, welche Methoden-Werkzeuge zur Unterstützung des fachintegrieten Sprachlernens eingesetzt werden bzw. welche weitere möglich und hilfreich wären.

3. Textlinguistische-orientierte Übungen können in der Spracharbeit in jede Unterrichtseinheit integriert werden.[97] Dafür ist es sinnvoll, unter Beachtung der Ausgangslage der Studierenden bzw. der Alltagssprache im DaF sinnvolle kleinschrittige Übungen in die fachliche Spracharbeit einzubeziehen, bei der auf die Themenbereiche wie Textkohärenz (Kohäsionsmittel), Textgliederung, für den jeweiligen Indikator typische Merkmale etc. eingegangen wird. Es müssen auf Makro-und Mikroebene

[97] Es sollte in diesem Kontext akzentuiert werden, dass der Fokus dieser Studie bei den textlinguistisch-orientierten Übungen auf der grammatischen Kohärenz von Brinker (2014) lag. Dies liegt der Ausgangslage der Studierenden zugrunde: Es wurde nach der Pilotstudie entschieden, gezielt Übungen auf der Textoberfläche durchzuführen. In der Feinplanung wurde dabei Folgendes überlegt: Die sprachschwachen Probanden sollten zunächst die Textoberfläche erfassen, bevor die Texttiefenstruktur erreicht wird. Mit anderen Worten sollten den Probanden mit kleinschrittigen Übungen klar gemacht werden, dass bestimmte Kohäsionsmittel an der Textoberfläche den inhaltlichen Zusammenhang verstärken und die Kohärenz fördern können (vgl. dazu 2.3.1.). Obgleich in die Übungen auf die thematische Kohärenz als Begriff zunächst nicht explizit eingegangen wurde, wurde auf der Mikro-Ebene des Unterrichts durchaus die enge Beziehung der thematischen und grammatischen Ebene verdeutlicht. Darüber hinaus wurde auch bei den einzelnen fachspezifischen Indikatoren in der Unterrichtsinteraktion auf die Funktion von diesen Texten als Textsorte und den damit verbundenen grammatischen und thematischen Anforderungen auf der Textebene eingegangen. Das sind gewiss Aspekte, die die thematische Kohärenz miteinschließen. Wenn das in dieser Studie vorgeführte Konzept nicht lediglich in einer 6-wöchigen Aktion, sondern im Laufe des ganzen Studiums als aufbauendes Konzept entwickelt werden sollte, dann sollten gewiss die textlinguistischen Übungen gemäß der sprachlichen Entwicklung schrittweise erweitert und die enge Beziehung der thematischen und grammatischen Kohärenz mit zielorientierten Übungen konkretisiert werden.

sprachliche Anlässe geschaffen werden, die zum Textbewusstsein und zur Textbewusstheit der Studierenden beitragen können.

4. In der Implementierung sollten sich Studierende aktiv mit Fachtexten, fachlichen Textauschnitten befassen. Es sollten textlinguistisch-orientierte Übungen durchgeführt werden. Vor allem textlinguistische Analyse, die sich auf die Ermittlung der Kohäsionsmittel (Pro-Formen, Substitutionen) ausrichtet, trägt dazu wesentlich bei, dass Studierende der Oberflächenstruktur des Textes, Differenzierung von Text oder Nicht-Text bewusst werden. Ferner, in der Interaktion sollten sprachliche Inputs wie etwa anregende Fragen, Anlässe zur Diskussion im Plenum angeboten werden, damit Studierende aktiver auf kognitiver und metakognitiver Ebene in den Lernprozess involviert werden.
5. Vor allem für die Lehrkräfte, die über keine Erfahrung bezüglich der fachintegrierten Spracharbeit, Scaffolding sowie der Koordinierung des fachlichen Lernens und sprachlichen Lernens verfügen, fungiert die DLL-16 Einheit durchaus als eine geeignete theoretische Grundlage mit Praxis bezogenen Beispielen, damit die Lehrkräfte methodisch-didaktisch für diese Konzeption fortgebildet werden.
6. Eine fachintegriete Spracharbeit, die im Fach Linguistisch I textlinguistisch-orientiert konzipiert wird, trägt wesentlich zur Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden im Fach Linguistik I nachhaltig bei. Diese Entwicklung zur Textkompetenz zeigt sich vor allem hinsichtlich folgender Aspekte im Fach Linguistik:
    - Textproduktive Fähigkeiten: Studierende gehen bewusster mit den Indikatoren um. Sie verwenden die sprachlichen Mittel (Konjunktionen; Fachverben und andere Sprachlice Mittel) adäquat. Im Vergleich zum Vortest können sie ihre Texte bzw. Paragraphen auf gramatischer Ebene kohärenter gestalten.
    - Textrezeptive Fähigkeiten: Studierende können die texttypischen Merkmale von den einzelnen Indikatoren auf Textebene besser erkennen. Sie können unterschiedliche Indikatoren voneinander unterscheiden. Auf Textebene können sie weiterhin die Grammatik

und die grammatische Kohärenz mittels expliziten Wiederaaufnahmen (Pro-Formen, Substitutionen) besser ermitteln.

- Sprachliche Bewusstheit: Studierende können nach der textlinguistischen Arbeit ihre Defizite auf lexikalischer, syntaktischer und textlinguistischer Ebene genauer bestimmen. Auf metakognitiver Ebene werden sie ihrer Schwächen und Stärken bewusster.

7. Die innovative Konzeption von der fachintegrierten Spracharbeit, die textlinguistisch-ausgerichtet ist, wird von den Studierenden sehr positiv wahrgenommen. Die meisten Probanden vertreten die Meinung, dass die Fach- und Spracharbeit als sich zwei ergänzende Kompenenten betrachtet werden sollten. Sie sind überwiegend der Meinung, dass ihre Textkompetenz sich durch diese Aktion deutlich entwickelt hat und daher auch in anderen fachorientierten Fächern durchgeführt werden sollte. Studierende heben hinsichtlich dieser Aktion vor allem das Faktum hervor, dass sie die Indikatoren, die sie in dieser Aktion trainiert haben, auch auf andere Fächer transferieren konnten und dadurch ihre Leistungen in anderen Fächern sich teilweise verbessert haben.

5.3. Vorschläge

Das Fach Linguistik I[98] im Curriculum der DaF-Deutschlehrerausbildung ist theoretisch ausgerichtet (50 + 50 Min; 2 ECTS)[99]. Aus den Ergebnissen dieser Studie lässt sich jedoch diesbezüglich eine begründete Feststellung treffen, auf die bereits im Rahmen der Diskussion eingegangen wurde: Die Zeit, die für das Fach Linguistik I im Curriculum (50+50 Min.)[100] vorgesehen ist, wird von meisten Studierenden als unzureichend bewertet (vgl. 4.7.1.2). Auch in diesbezüglich geführten Gesprächen,

[98] Da der Vorschlag sich konkret auf das Fach Linguistik I bezieht, wird in diesem Teil der Begriff Linguistik I verwendet. Der Modellvorschlag bezieht sich repräsentativ auf das Fach Linguistik I, wobei dies auch auf das Fach Linguistik II erweitert werden kann.

[99] s. dazu auch https://eos.trakya.edu.tr/Pages/CourseDetail.aspx?lang=tr-TR&academicYear=2019&facultyId=5&programId=3&menuType=course&catalogId=62521&dersIdNo=15520403734670 (letzter Zugang: 04. 07.2022).

[100] Es sei darauf verwiesen, dass nach der Online-Phase der Pandemie diese Zeit mit lediglich 60 Min. begrenzt war. Dies führte dazu, dass die LK auf alle in den Bologna-Formen vorgesehehen Inhalten kontext bedingte Prioritäten setzen musste. Es war in diesem Kontext für die LK kaum möglich, alle Themen tiefergehend zu behandeln.

die ich mit meiner Betreuerin sowie anderen Lehrkräften außerhalb dieser Studie geführt habe, wurden ähnliche Äußerungen zur Sprache gebracht. Daher wird mein Vorschlag diese Problematik auch miteinbeziehen: Es wird vorgeschlagen, das Fach Linguistik I mit einem praktischen Teil (50+ 50 Min.) zu erweitern. Somit wird im praktisch-orientierten Teil des Faches Linguistik I der Schwerpunkt thematisch auf die textlinguistisch-orientierte fachintegrierte Spracharbeit gelegt, bei der Studierende wie in dieser Studie aufgeführten Konzeption, auf den theoretischen Teil im Fach Linguistik I bildungssprachlich vorbereitet werden. Mit anderen Worten bezieht sich der praktische Teil auf die fachintegrierte Spracharbeit, die an den theoretischen Teil des Faches Linguistik I anknüpft (vgl. dazu 3.1.5-3.5.6.3.).

Im Folgenden wird die von der Forscherin in dieser Studie durchgeführte Konzeption der fachintegrierten Spracharbeit "Modell-Vorschlag im Fach Linguistik I nach Çelik" im Rahmen des DaF-Lehramtstudiengangs der Trakya Universität, tabellarisch dargestellt. Bei der Gestaltung wird von dem aktuellen Bologna-Fachbeschreibungsplan des Faches Linguistik I profitiert, der lediglich mit einem praktischen Teil (nach der Konzeption dieser Studie) erweitert wird.

Tab. 35: Modellvorschlag für das Fach Linguistik I nach Çelik

TRAKYA UNIVERSITÄT **Abteilung für Fremdsprachen** **Abteilung für Deutschlehrerausbildung** **Lehrplan** **Beschreibungen und Anwendungen**						
Fach/ Kurs/ Sektion	**Code**	**Semester**	**Theorie**	**Praxis**	**Credit**	**ECTS**
Linguistik I	**ALZ 205**	**3**	**2**	**2**	**4**	**4 (?)**
Voraussetzungen	Keine					
Unterrichtssprache	Deutsch					
Unterrichtsart	Pflichtfach					
Unterrichtsorganisation	DLAA/ Fakultät für Erziehungswissenschaften					
Lehrkraft	Professor/ Dozent/Lehrkraft für den theoretischen Teil wissenschaftliche Mitarbeiter (nur für den praktischen Teil)					
Helfer /Tutoren	Koordinierte Mitarbeit zwischen Lehrkräften / für den praktischen Teil können auch wissenschaftliche Mitarbeiter fortgebildet werden.					
Unterrichtsziel	**Die Ziele zum theoretischen Teil des Unterrichts:** • Die Entwicklung und die einzelnen Bereiche der Linguistik kurz erklären zu können/ Teilbereiche der Linguistik kennenlernen • Die Entwicklung der Sprache zu einer Wissenschaft zeigen • Die Bestandteile der Sprache von der kleinsten Einheit bis zur Satzebene zu analysieren • Konkretisierung der Verbindung der Linguistik zu anderen Disziplinen, insbesondere zu Deutsch als Fremdsprache **Die Ziele zum praktischen Teil des Unterrrichts** • Indikator definieren: Passende Redemittel verwenden, um den Begriff Linguistik und dieser zugeordneten Teildisziplinen fachsprachlich definieren zu können; Unterschiedliche Formulierungsmöglichkeiten zum Indikator „definieren“ anwenden zu können. • Indikator vergleichen: Fachbegriffe mit dem Indikator „vergleichen“ : Fachbegriffe fachsprachlich untereinander in Beziehung setzen“ • Fachbezogener Indikator begründen • Fachbezogener Indikator erklären • Lexikalischer, syntaktischer und textlinguistischer Arbeit mit Fachtexten als Vorbereitung zum theoretischen Teil • Rezeptive, Produktive- und Teilreproduktive Aufgaben zum Fachtext bearbeiten					
Unterrichtsinhalt	Theoretisch: Eine grammatikalische und linguistische Perspektive zur Sprache zu entwickeln Die Bestandteile der Sprache unterscheidend zu beschreiben,					

	Die Verbindung zwischen Linguistik und Methoden des DaF -Unterrichts konkretisieren Praktisch: Übungen zur Erweiterung der akademischen Interaktionsfähigkeit bzw. Textkompetenz durch die fachintegrierte Spracharbeit , die textlinguistisch-orientiert angelegt ist. Textkompetenz fördernde Übungen auf lexikalischer, syntaktischer und textlinguistischer Ebene, die zur entsprechenden Aufgabe der jeweiligen Unterrichtseinheit (Indikator, Fachtext etc)führen.		
UNTERRICHTSVERLAUF			
Wochen	**Themen /Lehrinhalt**	**Vorbereitung**	**Dokumente**
1	Praktischer Teil: Vorentlastung zum Fachtext (Strukturalismus) Gezieltes Training auf lexikalischer, syntaktischer, textlinguistischer Ebene als Vorbereitung zum Fachtext Theoretischer Teil: Fachtext lesen und dazu Fragen beantworten: Was ist Linguistik? Teilbereiche der Linguistik kurz definieren können.	Jeweilige Teilbereiche aus den Unterrichtsquellen lesen und Anweisungen verfolgen können (gilt für alle Wochen)	Methoden-Werkzeuge , Unterrichtsmaterialien zum sprachsensiblen Unterricht Pittner (2016) Akerson (2000)
2	Praktischer Teil: Fachintegrierte Spracharbeit mittels Scaffolfing zum Indikator: Fachbegriffe in Beziehung setzen, Gemeinsamkeiten festhalten, Begrifflichkeiten zu Methoden definieren Theoretischer Teil: Linguistik und Methoden zum Deutsch als Fremssprache		Methoden-Werkzeuge , Unterrichtsmaterialien zum sprachsensiblen Unterricht Pittner (2013), Busch/Stenschke (2018)
3	Praktischer Teil: Vorentlastung zum Fachtext (Strukturalismus) Gezieltes Training auf lexikalischer, syntaktischer, textlinguistischer Ebene als Vorbereitung zum Fachtext Theoretischer Teil: Strukturalismus: F. De Saussure		Methoden-Werkzeuge , Unterrichtsmaterialien zum sprachsensiblen Unterricht Gross (1990)
4	Praktischer Teil: Vorentlastung zum Fachtext (Paradigmenwechsel im FSU) Gezieltes Training auf lexikalischer, syntaktischer, textlinguistischer Ebene als Vorbereitung zum Fachtext Theoretischer Teil: Paradigmenwechsel im Fremdsprachunterricht		Methoden-Werkzeuge , Unterrichtsmaterialien zum sprachsensiblen Unterricht Pelz (1987)

5	Praktischer Teil: Fachintegrierte Spracharbeit zum Indikator: Ein Schaubild beschreiben; passende Redemittel werden kontext- und situationsorientiert trainiert, um ein Kommunikationsmodell beschreiben zu können. Kommunikationsmodelle, Funktion der Sprache; Verbindung von Sprache, Denken und Kultur		Methoden-Werkzeuge , Unterrichtsmaterialien zum sprachsensiblen Unterricht Doğan (2005)
6	Praktischer Teil: Begrifflichkeiten: performativ, explizit, implizit werden mit repräsentativen Beispielen ausgeführt Unterschiedliche Aussagen werden miteinander fachsprachlich verglichen Indikator. Regel ableiten zu konstativen und performativen Äußerungen Theoretischer Teil: Pragmalinguistik: Austin - Searl		Methoden-Werkzeuge , Unterrichtsmaterialien zum sprachsensiblen Unterricht Holly (2001)
7	Praktischer Teil: Vertiefende Übungen zur Regelableitung von konstativen und performativen Äußerungen Sprachliche Vorbereitung zum Fachtext Theoretischer Teil: Lesen vom Fachtext; Fragen zum Fachtext		Methoden-Werkzeuge , Unterrichtsmaterialien zum sprachsensiblen Unterricht
8	Zwischenprüfung		
9	Praktischer Teil: Fachintegrierte Spracharbeit mittels Scaffolding zum Indikator definieren u.vergleichen; fachliche Begriffe (Teilbereiche der Linguistik) vergleichen, in Beziehung zu setzen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede durch passende Redemittel festhalten Bewusstmachung deskriptiver Themenentfaltung; langsame Einführung der Kohäsionmittel Theoretischer Teil: Unterscheidung zwischen Systemlinguistik und Angewandter Linguistik und dazu gehörender Fachbereiche		Methoden-Werkzeuge , Unterrichtsmaterialien zum sprachsensiblen Unterricht Spillmann (2004)

10	Praktischer Teil: Fachintegrierte Spracharbeit mittels Scaffolding zum Indikator: “Phonologie / Phonetik” miteinander vergleichen Bewusstmachung sprachlicher Handlungen auf Textebene (ermitteln, kurz erklären, vergleichen etc.) Theoretischer Teil: Phonologie /Phonetik und Methoden im DaF		Methoden-Werkzeuge , Unterrichtsmaterialien zum sprachsensiblen Unterricht Spillmann (2004)
11	Praktischer Teil: Fachintegrierte Spracharbeit mittels Scaffolding zum Indikator: Wörter phonologisch unterscheiden und dies fachsprachlich ausdrücken; Weiterer Indikator: Kurze fachsprachliche Regel für Minimalpaare bilden können. Theoretischer Teil: Phonologie /Phonetik / Minimalpaare		Methoden-Werkzeuge , Unterrichtsmaterialien zum sprachsensiblen Unterricht Spillmann (2004)
11	Praktischer Teil: Fachintegrierte Spracharbeit mittels Scaffolding zum Indikator: fachsprachlich begründen, warum eine Wortart konjugiert oder dekliniert wird. Weiterer Indikator: Die grammatischen Merkmale von den Wortarten fachsprachlich ausführen Theoretischer Teil: Morphologie und Methoden im DaF		Methoden-Werkzeuge , Unterrichtsmaterialien zum sprachsensiblen Unterricht Spillmann (2004)
12	Praktischer Teil: Fachintegrierte Spracharbeit mittels Scaffolding zum Indikator: Allomorphe grammatisch ermitteln und fachsprachlich erklären / Theoretischer Teil: Morphologie / Allomorphe		Methoden-Werkzeuge , Unterrichtsmaterialien zum sprachsensiblen Unterricht Spillmann (2004)
13	Praktischer Teil: Fachintegrierte Spracharbeit mittels Scaffolding zum Indikator: die unterschiedlichen Wortarten in Komposita fachsprachlich festlegen und daraus einen Regelsatz ableiten Theoretischer Teil: Morphologie / unterschiedliche Wortarten Komposita		Methoden-Werkzeuge , Unterrichtsmaterialien zum sprachsensiblen Unterricht Spillmann (2004)
14	Praktischer Teil: Fachintegrierte Spracharbeit mittels Scaffolding		

	zum Indikator: Beschreiben von Grammatikmodellen Theoretischer Teil: Grammatikmodelle und DaF		Spillmann (2004)
15	Evaluation		
QUELLEN			
Vorlesungsskript	Zusammenstellung aus den verfügbaren Quellen		
Grundquellen	Akerson, F. (2000): Dile genel bir bakış, İstanbul: Multilingual. Busch, A. ve Stenschke, O. (2018). Germanistische Linguistik, Gunter Narr: Tübingen. Gross (1990): Einführung in die germanistische Linguistik, München: iudicium. Holly, W. (2001). Einführung in die Pragmalinguistik, Germanistische Fernstudieneinheit 3, Univerität Kassel: Langenscheidt. Kıran/Kıran (2002): Dilbilime Giriş, Seçkin. Kocaman/Osam (2000): Uygulamalı Dilbilim-Yabancı dil öğretimi terimleri sözlüğü, Hitit. Pelz, H. (1987): Linguistik für Anfänger, Hoffman und Campe. Pittner, K. (2013).Einführung in die germanistische Linguistik, Darmstadt: WBG. Spillmann, H. O (2004): Einführung in die germanistische Linguistik, Germanistische Fernstudieneinheit 5, München: Langenscheidt.		

Aus der Tab. 35 kann insgesamt abgeleitet werden, dass jede Unterrichtseinheit des Faches Linguistik I (1-5/8-14) mit einem praktischen Teil erweitert wurde. Dieser praktische Teil bezieht sich auf die fachintegrierte Spracharbeit, die durch die Methode des Scaffolding vorbereitet und implementiert werden soll. Sie fungiert dabei als eine sprachliche Vorbereitung für den theoretischen Teil. Daher wird vorgesehen, den praktischer Teil stets vor dem theoretischen Teil durchzuführen. Ab die 9. Unterrichtseinheit kann festgestellt werden, dass die in dieser Studie aufgeführte Aktion in diese Unterrichteinheiten des praktischen Teils adaptiert wurde (vgl. 3.5.-3.5.6.3.) Somit wurde in dieser Studie praktisch genau die erprobte Konzeption vorgeschlagen, deren Effektivität sich hinsichtlich der langfristig nachhaltigen Entwicklung der Textkompetenz bewährt hat. Ausgehend von der Tatsache jedoch, dass die Konzeption der fachintegrierten Spracharbeit in dieser Studie mit einer kleinen Schnittmenge durchgeführt wurde und deren Vor- und Nachteile sowie Effektivität aus methodisch-didaktischer Sicht mit einer größeren Schnittmenge noch nicht erprobt wurde, wird überdies vorgeschlagen, die Anzahl der Studierenden im theoretischen sowie praktischen Teil mit 20 Probanden zu begrenzen. Wenn die Anzahl der Studierenden, die das Fach Linguistik I belegen, über diese Anzahl (>20) liegen sollte, wie es in der DaF-Deutschlehrerausbildung üblicherweise der Fall ist, dann sollte das Fach in mehrere Gruppen (A+ B+...) aufgeteilt werden. Darüber hinaus könnte auch in Betracht gezogen werden, den praktischen und theoretischen Teil des Faches Linguistik I mit unterschiedlichen Lehrkräften durchzuführen, die koordiniert miteinander arbeiten (vgl. Tab. 35). Diese Überlegung liegt v.a. der persönlichen Erfahrung zugrunde, die sich aus dieser Aktionsforschung ergibt: Eine fachintegrierte Spracharbeit, die textlinguistisch-orientiert angelegt ist, ist sichtbar mit sehr viel Zeitaufwand verbunden. Für jede Unterrichtseinheit werden dabei fachorientierte sprachsensible Methoden-Werkzeuge entwickelt (vgl. Anhang 1-22). Die Unterrichtsplanung sowie die Implementierung des Scaffolding auf Makro- und Mikroebene bedarf des Weiteren eines methodisch-didaktischen Wissens von Lehrkräften, um bei der Koordinierung des fachlichen und sprachlichen Lernens miteinander arbeiten zu können (vgl. 3.1.5.-3.5.6.3.).

Wenn also die von der Forscherin vorgeschlagene Konzeption für das Fach Linguistik I auch in anderen DaF-Lehramtstudiengängen im Fach Linguistik sowie in anderen fach- und berufsorientierten Fächern in der Türkei durchgeführt werden sollte, dann ist es zunächst sinnvoll, dass die Lehrkräfte für die Koordinierung des fachlichen und sprachlichen Lernens fortgebildet werden.

Abschließend sei darauf verwiesen, dass die sprach- und fachintegrierte Konzeption der vorliegenden Studie dem DaF-Bereich sowie der DaF-Deutschlehrerausbildung der Türkei durchaus einen innovativen Ausblick geben könnte. Es wird davon ausgegangen, dass diese Konzeption als aufbauendes Konzept im Laufe des ganzen Studiums entwickelt werden könnte. Diese Studie übernimmt somit auf methodisch-didaktischer Ebene eine wegweisende Funktion, um in anderen fach- und berufsorientierten Fächern des DaF-Lehramtsstudiengangs in der Türkei das sprachliche und fachliche Lernen zu integrieren.

BIBLIOGRAPHIE

Adamzik, K. (2004). Textlinguistik. Eine einführende Darstellung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Ağaçsapan, A. (2015). Öğrencilerin Dil Kodu, Öğretim Eğitim Dili ve Alan Bilgisi İlişkileri. *International Journal of Languages Education*, (?),196-203.

Ahrenholz, B. (2010). Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*, 2, 15-35.

Akol, S. & Köksal, H. (2018). Wiederaufnahmen in deutschen Nachrichtentexten und zu ihrer Funktion im DaF-Unterricht. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, *6*(2), 149-168.

Akol, S. (2012). Wiederaufnahmen in Deutschen nachrichtentexten und zu ihrer funktion im Daf-Unterricht. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Trakya Üniversität. Institut für Sozialwissenschaften. Edirne.

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4.Auflage*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Altrichter, H., & Gstettner, P. (1993). Aktionsforschung-ein abgeschlossenes Kapitel in der Geschichte der deutschen Sozialwissenschaft. *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 26*(1993), 67-83.

Arnold, J. & F. Mora, C. (2014). Affektive Faktoren und Autonomie beim Fremdsprachenlernen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies (40),* 163-176.

Aşkın-Balcı, H. (2018). *Metindilbilimin ABC'si*. Say Yayınları: İstanbul.

Bailey, A. L., Butler, F. A., LaFramenta, C. & Ong, C. (2004): *Towards the characterization of academic language in upper elementary science classrooms*. (?): Los Angeles.

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 4th edition.* USA: Multilingual Matters.

Ballweg, S., & Drumm, S. (2013). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* (Vol. 2). Klett-Langenscheidt.

Beese, M., Benholz, C., Chlosta., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S. (2018). Sprachbildung in allen Fächern. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Bense, M. (1962). Theorie der Texte. Köln: Kieperhauer & Witsch.

Berendes, K., Dragon, N., Weinert, S., Heppt, B., & Stanat, P. (2013). Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept "Bildungssprache" unter Einbezug aktüeller empirischer Forschungsergebnisse. In A. Redder & S.Weinert (Hrsg.). *Sprachförderung und Sprachdiagnostik-Interdisziplinäre Perspektiven* (S.17-41). Münster: Waxmann.

Biber, D. (1991). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bonnet, A. & Breidbach, S. (2013). Bilingualer Unterricht: Bildungstheoretische Grundlegung. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning* (S. 26-32). Seelze: Klett-Kallmeyer.

Braunmüller, K. (1977). *Referenz und Nominalisierung.* Tübingen.

Braun-Podeschwa, J., Habersack, C., & Pude, A. (2018). *Menschen: Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. B 1*. München: Hueber Verlag.

Breidbach, S. (2013). Geschichte und Entstehung des Bilingualen Unterrichts in Deutschland. Bilingualer Unterrichtmund Gesellschaftspolitik, In W.Hallet & F.G. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language integrated Learning* (S. 11-17).Seelze: Klett-Kallmeyer.

Brinker, K. (1971). Aufgaben und Methoden der Textlinguistik. Kritischer Überblick über den Forschungsstand einer neuen linguistischen Teildizsiplin. *Wirkendes Wort.* 21. 217-237.

Brinker, K. (1991). Aspekte der Textlinguistik. Zur Einführung. In K. Brinker (Hrsg). *Aspekte der Textlinguistik.* S. (7-17). Hildesheim: Georg Olms.

Brinker, K. (2014). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 8., Neubearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Schmidt.

Brüning, C. & Deutsch, B.(2013). Überlegungen zum Nutzen und Ort des bilingualen Sachfachunterrichts. *Französisch heute,* 44 (4), 167-174.

Burmeister, P. (2006b). Immersion und Sprachunterricht im Vergleich. In M. Pienemann., J. Kessler & E. Roos (Hrsg.). *Englischerwerb in der Grundschule* (S. 197-216). Paderborn: Schöningh.

Busch, A. & Stenschke, O. (2008). *Germanistische Linguistik,* 2. Auflage,

Chafe, W.L. (1982). Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In D. Tannen (Hrsg.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy* (S. 35-54). Norwood, N.J: Ablex.

Chafe, W.L. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In D.R. Olsen, N. Torrance & A. Hildyard (Hrsg.). *Literature, language, and learning: the nature and consequences of reading and writing.*(S.105-123). Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.

Cohen L.,Lawrence M. & Keith M. (2000). Research Methods in Education. London: Routledge Falmer.

Coseriu, E. (1987). *Formen und Funktionen. Studien zur Grammatik.* Tübingen: Max Niemeyer.

Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commision's Language Learning Obejectives. In D. Marsch (Hrsg.). *CLIL/EMILE-The European Dimension. Actions, Trend and Foresight Potential* (S. 27-28). Strasburg: European Kommision, Public Services Contract DG 3406/001-001.

Coyle, D. (2007). The CLIL quality challenge. In D. Marsh & D. Wolff (Hrsg.). *Diverse contexts – Converging goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.

Cummins, J. (2000). BICS and CALP. In M. Byram (Hrsg.). *Encyclopedia of language teaching and learning* (S.76-79). London: Routledge.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(21), 285-307.

Çelik, J. A., & Sakarya Maden, S. (2016). Eine Studie Zur Ermittlung Der Einstellung Der Lehramtskandidaten Für Deutsch Bezüglich Der Kasusdifferenzierung Im Deutschen. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 18 (1). 159-176.

Çelik, J.A. (2017). Kognitive Lernstrategienkompetenz der Lehramtstudenten für Deutch. Almanca Öğretmen Adaylarının Bilişsel Öğrenme Stratejileri Edinci. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Trakya Üniversität, Institut für Sozialwissenschaften.

Çepni, S. & Küçük, M. (2002). Science Teachers Learning in a Collaborative Action Research Group. *First International Conference on Education: Changing Times, Changing Needs.* Faculty of Education Eastern Mediterranean University Gazimagusa, TRNC, May 8 – 10.

Çepni, S. (2001). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Üçyol Kültür.

Çiçek, M., & Bağçeci, B. (2013). Anadili Bilme Düzeyi İle Yabancı Dil Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *JASSS (International Journal of Social Science)*, 6(5), 923-935.

Dam, L. (1994). How to we recognise an autonomous classroom? *Die Neueren Sprachen*, 93, 503-527.

Danes, F. (1970). Zur linguistischen Analyse der Textstruktur. In Olga C. M. Fischer & Maria Napoli (Hrsg.). *Folia Linguistica 4.* (S.72-79). De Gruyter: Mouton.

De Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to textlinguistics* (Vol. 1). London: Longman.

De Beaugrande, R-A. (1997). Textlinguistik. Zu neuen Ufern? In G. Antos & H. Netz (Hrsg.). *Die Zukunft der Textlinguistik. Tradition, Transformationen, Trends*. (S. 1-11) Tübingen: Niemeyer.

Deardorff, D. K. (2016). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education, 10*(3), 241-266.

Dewaele, J.M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *International Journal of English Studies* 22 (1), 23–42.

Ditze, S. & Halbach, A. (Hrsg.) (2009). *Bilingualer Sachfachunterricht (CLIL) im Kontext von Sprache, Kultur und Multiliteralität*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Dressler, W.U. (1973). *Einführung in die Textlinguistik. Konzepte der Sprach-und Literaturwissenschaft. 2*., durchgesehene Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Drosdowski, G.; Müller, W.; Scholze- Stubenrecht, W., & Wermke, M. (1995). *Duden. Die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 5., völlig bearbeitete und erwartete Auflage. In: Dudenredaktion (Hrsg.), S. 217-220.

Elliot, J. (1978). What is action research in schools? Journal of Curriculum Studies, (10), 355-357.

Elliott, J. (1978). The self-assessment of teacher performance. *Carn Bulletin*, (2), 18-20.

Ende, K.,Grotjahn, R., Kleppin, K. & Mohr, I. (2019). Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Ermert, K. (1979). Briefsorten: Untersuchungen zu Theorie und Empirie der Textklassifikation. Tübingen: Man Niemeyer Verlag.

Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch,* 233, 4-13.

Flavell, J. H. (1971). Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In F. E Weinert & R. H. Kluwe (Hrsg.). *Metakognition, Motivation und Lernen (S.23-27).* Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.

Florin, K. W., Beese, M., Benholz, C., Chlosta, C., Gürsoy, E ., Hinrichs, B., Niederhaus, C. & Oleschko, S., (2018). *DLL 16. Sprachbildung in allen Fächern.* Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Furnham, A. & Heaven, P. (1998). *Personality and Social Behaviour*. London:

Gansel, C. & Jürgens, F. (2002). *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Gansel, C. & Jürgens. F. (2007). *Textlinguistik und Textgrammatik*. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Genç, N. S., Ünal, D.Ç., & Ünver, Ş. (2018). Entwicklung und Evaluation von fach- und sprachintegrierten Unterrichtsmaterialien für die DaF-Lehrerausbildung in der Türkei. In K. Haataja & R.E. Wicke (Hrsg.). *Fach-und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG).* Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Newbury house publishers.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*: *Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thing.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Glück, H. (2010). *Metzler Lexikon Sprache.* 4.,aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler.

Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.). *Handbuch Sprache in der Bildung. Handbücher Sprachwissen, Bd. 21* (S. 478-499). Berlin: De Gruyter.

Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.). Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit (S. 107-127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, I. (2006). Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.). *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule* (S. 79-85). Münster u.a.: Waxmann.

Gogolin, I. & Saalmann, W. (2007): Das Modellprogramm FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund). Konzept und Beispiel aus der Praxis im Länderprojekt Sachsen. In B. Ahrenholz (Hrsg.). Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. (S. 187-204). Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Gross, H. (1988). *Einführung in die germanistische Linguistik*. Iudicium.

Grundy, V.S. (1987). *Curriculum: Product or praxis.* London: The Falmer Press.

Gülich, E. & Raible, W. (1977). *Linguistische Textmodelle*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Güngör, H., Çangal, Ö. & Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğrenimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40 (3), 1163-1191.

Gürgür, H. (2017). Eylem araştırması. In Saban, A. ve Ersoy, A. (Hrgb.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (S. 31-80). Ankara: Anı Yayıncılık.

Haataja, K. & Wicke, R. E. (2015). *Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch*. München: Hueber-Verlag.

Haataja, K. (2007). Der Ansatz des integrierten Sprach-und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrsprachenerwerbs “. *Frühes Deutsch*, 4(11), 4-10.

Haataja, K. (2013). Von Zweiklang zu Einklang, von Einklang zu „Synfusion “Content and Language Integrated Learning (in German) CLIL (iG)-Integriertes Sprachen-und Fachlernen (auf Deutsch). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, *18*(2).

Haataja, K. (2016). Dem Mehrwert des CLIL auf der Spur. Profilierung sprachlich-fachlicher Kompetenzen in CLIL-Umgebungen mittels Computertechnologie. *Fremdsprache Deutsch. Sonderdruck Fach-und sprachintegriertes Lernen (CLILiG)*, 54, 1-10.

Halliday, M.A.K. & Hassan, P. (1976). *Cohesion in English.* London: Longman.

Hartmann, P. (1971). Text als linguistisches Objekt. In W.-D. Stempel (Hrsg.). Beiträge zur Linguistik (S. 9-29). München: Wilhelm Fink Verlag.

Harweg, R. (1968). *Pronomina und Textkonstitution*. München: Fink.

Harweg, R. (1971). Die textologische Rolle der Betonung. *Beiträge zur Textlinguistik*, 123-159.

Hausendorf, H. & Kesselheim, W. (2008). *Textlinguistik fürs Examen.* Göttingen.

Heidolph, K.E. (1966). Kontextbeziehungen zwischen Sätzen in einer generativen Grammatik. *Kybernetika,* 2, 274-281.

Heinemann, M. & Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen.

Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung.* Tübingen: Reihe Germanistische Linguistik.

Heinemann, W. (2000). Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. In K. Adamzik (Hrgb.). *Textsorten. Reflexionen und Analysen*. (S.9-29). Tübingen.

Heppt, B.,Haag, N.,Böhme, K. & Stanat, P. (2015). The Role of Academic-Language Features for Reading Comprehension of Language-Minority Students and Students From Low-SES Families. *Reading Research Quarterly*, 50 (1), 61–82.

Hopkins, D. (1993). *A Teachers's Guide to Classroom Research*. Open University Press: Buckingham.

Hufeisen, B. (2005). Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In B. Hufeisen & M. Lutjeharms (Hrsg.). *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum* (S. 9-18). Tübingen: Narr.

Hussy, W., Schreier, M., Echterhoff, G., & Schreier, M. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. 2. Auflage. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Hutterli, S., Stotz, D. & Zappatore, D. (2008). Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule. Zürich: Pestalozzianum.

Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitiminde Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.

İşigüzel, B. (2012). Der Einfluss der Erstsprache als ein Motivationsfaktor auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14 (2), 53-86.

Johnson, A.P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı.* Ankara: Anı.

Kaiser, A. & Kaiser, R. (1999). *Metakognition, Denken und Problemlösen optimieren.* Neuwind & Kriftel: Luchterhand-Verlag.

Kast, B. (2001). *Fertigkeit Schreiben. Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Langenscheidt.

Kızıltepe, G. İ., Yaşar, M. C. & Uyanık, Ö. (2017). Bilişsel Becerileri Destekleme Programının 61-72 Aylık Çocukların Yaratıcı Düşünme, Akademik ve Dil Becerilerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32 (3), 612-629.

Kniffka, G. & Neuer, B. (2008). „Wo geht's hier nach Aldi? - Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer.*"* In A. Budge (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen im Geographie-Unterricht.*(S. 121-135). Potsdam: Universitätsverlag.

Kniffka, G. (2010). Scaffolding. *Pro DaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern.* 1-5.

Kniffka, G. (2012). Scaffolding - Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.). *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208-225). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Köksoy, M. (2000). *Yabancı Dilde Eğitim.* Ankara: Bilig Yayınları.

Kuska, S. K., Zaunbauer, A. C., & Möller, J. (2010). Sind Immersionsschüler wirklich leistungsstärker? Ein Lernexperiment. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42, 143-153.

Legutke, M.K. (2003). Projektunterricht. In K.R. Richard, H. Christ & H.J. Krumm (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 259-262). Tübingen: Francke-Verlag.

Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis.* Bonn: Varus.

Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach.* Stuttgart: Klett.

Leisen, J. (2015). Fachlernen und Sprachlernen. *Bringt zusammen, was zusammen gehört,* 132-137.

Lewandowski, T. (1994). *Linguistisches Wörterbuch.* Heidelberg: Quelle & Meyer.

Linke, A., Nussbaumer, M. & Portmann. R. (1991). *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.

Massler, U. & Burmeister, P. (2010). *CLIL und Immersion. Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann.

Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T. & Usta, H. G. (2019). İngilizce Dil Öğreniminde İçerik Temelli Öğretim Yaklaşımı: Bir Eylem Araştırması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi,* 8(2), 406-428.

Meier, J. (2007). Textstrukturen und Textmuster. Zum Modell einer Historischen Textlinguistik. In: C. Wich-Reif (Hrsg.). *Strukturen und Funktionen in*

Gegenwart und Geschichte. Festschrift für Franz Simmler zum 65. Geburtstag (S.605-62). Berlin.

Melenk, H. (2004). Das German Immersion Programm an der Bruns Avenue Elementary School in Charlotte/NC. In H. Melenk (Hrsg.). *Amerikanische Kinder lernen Deutsch. Spracherwerb im Immersionsprogramm* (S. 8-23). Bartsmannweiler: Schneider.

Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabanci dil öğretiminde kullanilan yöntemler, kullanim özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318.

Mutanen, A. (2015). Authenzität in Lehrweren. Eine Analyse von vier Lehrwerken für Deutsch- und Schwedischunterricht. Veröffenlichte Magisterarbeit. Universität Jyväskylä. Institut für moderne und klassische Sprachen Deutsche Sprache und Kultur.

Neuner, S. (2009). *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. GRUNDLAGEN, Dimensionen, Merkmale*. Ismaning: Hueber.

Neuner-Anfindsen, S. (2005). *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Nussbaumer, M. (1991) *Was Texte sind und wie sie sein sollen*. Tübingen: Niemeyer.

Özpınar, İ., & Yenmez, A. A. (2014). Eylem araştırması. In M. Metin (Hrgb). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (S. 441– 467). Ankara: Pegem Akademi.

Peschel, C. (2006). Verweismittel ‑ Anaphorik ‑ thematische Fortführung: Ein Thema für Grammatikunterricht? In Spiegel /Vogt (Hrgb). *Vom Nutzer der Textlinguistik für den Unterricht.* Hoffmann, Schorndorf: Schneider Verlag Hohengehren.

Pittner, K. (2016). *Einführung in die germanistische Linguistik.* 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Darmstadt: (WBG) Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Portmann-Tselikas, P. R., & Schmölzer-Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch*, *39*(1), 5-16.

Posch, P. & Zehetmeier, S. (2010). Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft. In *S. Maschke & L. Stecher (*Hrsg.*): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online. Fachgebiet: Methoden der erziehungswissenschaftlichen Forschung, wissenschaftstheoretische Grundlagen, Methodologie.* Weinheim und München: Beltz Juventa.

Pöhlmann-Lang, A. (2015). Bildungssprache - nicht nur eine Herausforderung beim Zweitsprachlernen. In K. Schreiner & A. Pöhlmann-Lang (Hrsg.). *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache – DiDaz in Bamberg lehren und lernen. Eine Bilanz des Faches in Forschung und Lehre* (S. 103-113). Bamberg: University of Bamberg Press.

Riebling, L. (2013). Heuristik der Bildungssprache. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. Reich (Hrsg.). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 106-153). Münster: Waxmann.

Roche, J. (2013). *Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachendidaktik. 3. Auflage.* Tübingen & Basel: A. Franke Verlag.

Röhner, C. & Hövelbrinks, B. (Hrsg.) (2013). *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache: Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen.* Landsberg: Beltz Juventa.

Schart, M., & Legutke, M. (2018). *Deutsch Lehren Lehren (DLL) 1. Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München: Klett-Langenscheidt.

Schoen, S. F., & Nolen, J. (2004). Action research: Decreasing acting-out behavior and increasing learning. *Teaching Exceptional Children*, *37*(1), 26-29.

Silke, H., Kerner M.,Niebisch, D., Specht F., Weers, D., Reimann M. & Tomaszewski, A. (2007). *Deutsch als Fremdsprache. Schritte International*. *Niveau A2/2.* 1. Auflage. Hueber Verlag.

Sowinski, B. (1983). *Textlinguistik. Eine Einführung.* Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

Spillmann, H. O. (2000). *Einführung in die germanistische Linguistik* (Vol. 5). Langenscheidt.

Stahns, R. (2016). Bildungssprachliche Merkmale von Texten und Items. Zur Operationalisierung des Konstrukts "Bildungssprache". *Didaktik Deutsch,* 21(41), 44-55.

Stenhouse, L. (1985): *Research as a Basis for Teaching (Edited by Rudduck, J./Hopkins, D.).* London: Heinemann.

Şenöz-Ayata, C. (1992). Metin Dilbilim ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi. Unveröffentlichte Magisterarbeit. İstanbul Universität, Institut für Sozialwissenschaften.

Şenöz-Ayata, C. (2006). Die Entwicklung der Textlinguistik. Deutschland und Türkei im Vergleich. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, (18), 133-143.

Tajmel, T. (2009). *Bildungssprache in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern* in Dokumentation zur Fachtagung „Bilanz und Perspektiven von FöRMiG Sachsen", 10.09.2009 in Dresden. Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut.

Tampke, J. (2006). *The Germans in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tapan, N.(2000). Entwicklung und Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in der Türkei. In N. Tapan, T. Polat & H.W. Schmidt (Hrsg.). *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung* (S.37-44). Istanbul: KG Ajans.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches.* Thousand Oaks: Sage.

Thonhauser, I. (2008). Textkompetenz im Fremdsprachenunterricht. Was können Lernende mit dem Lesen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht anfangen. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, *39*, 17-22.

Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2013). Schulsprache und sprachsensibler Fachunterricht: Eine Checkliste mit Erläuterungen. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.). *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache* (S.212-232). Weinheim: Beltz Juventa.

Thürmann, E. (2010). Zur Konstruktion von Sprachgerüsten im bilingualen Sachfachunterricht. In S. Doff (Hrsg.). *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 137-152). Tübingen: Narr-Verlag.

Tosun, C. (2006). Yabancı Dille Eğitim Sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies. (*2)1, 28-42.

Ünver, Ş. (2015) . *Sprach-und Kulturreflexion-Anregungen-Beispiele-Übungen im deutsch-türkischen Kontext*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Van Dijk, T. A. (1980). *Textwissenschaft: eine interdisziplinare Einfuhrung*. München: Niemeyer.

Vater, H. (1975c). Pro-Formen des Deutschen. In M. Schecker & P. Wunderli (Hrsg.). *Textgrammatik* (S. 20-42). Tübingen: Niemeyer.

Vater, H. (1994). Textlinguistik. In P. Kuhn (Hrsg.). *Einführung in die Linguistik. Struktur, Themaa und Referenz in Texten.* München: Fink.

Vater, H. (2001). *Einführung in die Textlinguistik: Struktur und Verstehen von Texten.* München u. a.: Waxmann.

Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In K. Schramm, E. Thürmann & H.J. Vollmer (Hrsg.). *Sprache im Fach. Sprahlichkeit und fachliches Lernen* (S. 41-57). Münster u.a.: Waxmann.

Vollmer, H. J. (2008). Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen. In G. Bach & S. Niemeier (Hrsg). *Bilingualer Unterricht, Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven* (S. 47-70) :Frankfurt: Peter Lang. *von Texten.* München: Wilhelm Fink Verlag.

Wang, P. (2011). Constructivism and learner autonomy in foreign language teaching and learning: To what extent does theory inform practice. *Theory and Practice in Language Studies, 1*(3), 273-277.

Weinrich, H. (1967). Syntax als Dialektik. Bochumer Diskussion. *Poetika*, 1, 109-126.

Weinrich, H. (1976). *Sprache in Texten*. Stuttgart: Klett.

Wesche, M.B. (2002). Early French immersion. How has the the original Canadian model stood the test of time? In P. Burmeister, T. Piske & A. Rohde (Hrsg.). *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Hedding, Wode* (S. 357-379). Trier: WVT.

Wicke, R. E. & Rotmann, K. (2015). *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Wicke, R. E. (2013). Fünfter sein - Literatur als Sprech-und Schreibanlass. *Frühes Deutsch, Themenheft. Reden ist Gold- Sprechkompetenzen fördern*, 39-43.

Wicke, R. E. (2015). Fächerübergreifender DaF-Unterricht Kunst–Hinweise für die Integration von Sachfachaspekten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20(2).

Wolff, D. (2001). Zum Stellenwert von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. In J. Meixner & J. Müller (Hrsg.). *Konstruktivistische Schulpraxis: Beispiele für den Unterricht* (S.187-207). Neuwied / Kriftel: Luchterhand.

Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktuvistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt Main: Peter Lang.

Wolff, D. (2006). Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und Sprachbewusstheit. In E. Neuland (Hrsg.). *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (S. 51-67). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Wollf, D. (2008). Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa. In G. Bach & S. Susanne (Hrsg.). *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. 4. Überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 151-164). Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Wolff, D. (2011). Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen? *Forum Sprache,* 6, 75-84.

Wolff, D. (2013). CLIL als europäisches Konzept. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.). *Handbuch Bilingualer Unterricht. Content and Language Integrated Learning* (S.18-26). Seelze: Kallmeyer-Klett.

Wolff, N.R. (1981). Am Beispiel Elias Canettis. Überlegungen zur Textsyntax und zur Texttypologie. In J. Holzner (Hrsg.). *Studien zur Literatur des 19. Und 20. Jahrhunderts in Österreich. Festschrift für A. Doppler* (S. 205-218). Innsbruck.

Wygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı Metin Bilgisi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Zydatiß, W. (2007). Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland: eine Bilanz. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 36, 8-15.

ANHANG[101]

Anhang 1: D1, Unterrichtsplanung der Pilotstudie

Anhang 2: D1, Arbeitsblatt 1, Ü1

Anhang 3: D1, Hilfekasten

Anhang 4: Selbstgestaltete Umfrage zur Auswahl der Probanden

Anhang 5: D2, Unterrichtsplanung der ersten Unterrichtseinheit

Anhang 6: D2, Arbeitsblatt 1

Anhang 7: D2, Arbeitsblatt 2 (als Hausaufgabe)

Anhang 8: D3, Unterrichtsplanung der zweiten Unterrichtseinheit

Anhang 9: D3, Arbeitsblatt 1

Anhang 10: D3, Arbeitsblatt 2

Anhang 11: D3, Selbstevaluation 1

Anhang 12: D4, Unterrichtsplanung der dritten Unterrichtseinheit

Anhang 13: D4, Arbeitsblatt 1

Anhang 14: D4, Arbeitsblatt 2

Anhang 15: D5, Unterrichtsplanung der vierten Unterrichtseinheit

Anhang 16: D5, Arbeitsblatt 1

Anhang 17: D5, Hausaufgabe

Anhang 18: D6, Unterrichtsplanung der fünften Unterrichtseinheit

Anhang 19: D6, Arbeitsblatt 1

Anhang 20: D6, Selbstevaluation 2

Anhang 21: D7, Unterrichtsplanung der sechsten Unterrichtseinheit

Anhang 22: D7, Arbeitsblatt 1

Repräsentativ ausgewählte Dokumente zur Bewertung der Einzelfälle

Zum Prozess 1 (1.2. Woche der Praxis)

Anhang 23: Vortest von P1

[101] Alle in der Forschung angewandten Originaldokumente werden in diesem Anhang nummeriert. Dabei wird chronologisch zur Praxis vorgegangen. Somit bildet den ersten Anhang die Unterrichtsplanung der Pilotstudie, die mit "D1" bezeichnet wird. Die nachfolgenden Unterrichtseinheiten werden dementsprechend der Reihe nach mit D2, D3, D4, D5, D6 und D7 bezeichnet. Alle Materialien, für die Unterrichsteinheiten vorbereitet wurden, werden in den jeweiligen Unterrichtseinheiten präsentiert. Es sollte vermerkt werden, dass aufgrund der Vielfalt der Dokumente in der Aktionsforschung nicht alle ausgeführt werden können Diejenigen Dokumente von den Probanden, die nicht vorgeführt werden, werden von der Forscherin archiviert und kann bei einer möglichen Nachfrage präsentiert werden.

Anhang 24: D2, Arbeitsblatt 1; D3, Arbeitsblatt 1 von P2

Anhang 25: D2, A2 Hausaufgabe, D3, A2-Ü5 von P3; P5

Anhang 26: D3, Selbstevaluation 1 von P7

Anhang 27: Glossar 1 von P4, P6

Zum Prozess 2 (3.4. Woche der Praxis)

Anhang 28: D4, A1/2; D5, A1 von P3

Anhang 29**:** D5 Hausaufgabe P4, P6

Anhang 30: Wiedergabe eines Schaubildes im Textformat von P5, P3

Anhang 31: Glossar 2 von P1, P2, P7

Zum Prozess 3 (5.6. Woche der Praxis und Nachpraxis)

Anhang 32: D6, Arbeitsblatt 1; D7, Arbeitsblatt 1 von P4

Anhang 33: D6, Selbstevaluation 2 von P3

Anhang 34: D6, individuelle Hausaufgabe P6

Anhang 35: Nachtest (Finalprüfung) von P2

Anhang 36: Form zur Umfrage von P5, P7

Anhang 37: Form zum Interview von P5, P7

Anhang 38: Selbstevaluation 3 zur Nachhaltigkeit von P1

Anhang 39: Generelle Bewertung zur Umfrage

Anhang 40: Einwilligungsformular

Anhang 41: Zustimmung der Ethikkommision

Anhang 1: D1, Unterrichsplanung der Pilotstudie

Unterrichtsplanung nach DLL 6 (S.123)

Institut: Trakya Universität

Datum: 06 /10./2021 Fach: Linguistik I; Semester: 3

Sprachliches Lernziel: Fachbezogene Definitionen schreiben

Fachliches Lernziel: Linguistik und die Teildizspilinen der Textlinguistik kennenlernen; die Handlungsbereiche dieser Teildizsiplinen unterscheiden

Zeit	**Teillernziel**	**Lernaktivität**	**Sozial- und Arbeitsform**	**Lernmaterial**	**Medien / Hilfsmittel**	**Lehraktivität**
10 Min.	Über Linguistik sprechen und das Vorwissen aktivieren	TN beantworten Fragen, bringen ihr Vorwissen zum Ausdruck	Plenum	-	Tafel	Lehrkraft gibt Impulse zum Thema. Es wird eine Fragen gestellt: Einige Schlüsselwörter zum Begriff Linguistik werden an die Tafel geschrieben: Sprachen- Syntax, Textlinguistik etc.
10 Min.	Textsorte (Definition)ermitteln	TN lesen die Textausschnitte und diskutieren mit ihrem Partner. Sie sammeln ihre Ideen und machen Notizen in Stichpunkten	Partnerarbeit	Arbeitsblatt	Wörterbuch / Internet (fakultativ)	Lehrkraft liest die Frage im Arbeitsblatt laut vor und erklärt, wenn Verständnisprobleme gibt.
5 Min.	Bewusstmachung bestimmter Kohäsionsmittel	TN äußern ihre Ideen.	Plenum			LK stellt Frage an die TN. Gibt Input für Diskussion
10 Min.	Bewusstmachung	TN konkretisieren ihre Ideen.	Plenum	Tafel	Arbeitsblatt (daha hazırlanmadı)	LK stellt Frage. LK konkretisiert die Kohasionsmittel an der Tafel.
10-15 Min.	Text untersuchen	TN untersuchen den Text im Hinblick auf die expliziten Wiederaufnahmen und anderen Verknüpfungsmittel.	Einzelarbeit + Partnerarbeit	Arbeitsblatt	Grammatik Internet, Wörterbuch (fakultativ)	LK unterstützt.
20 Min.	Wiederaufnahmen ermitteln / eine Definition umformulieren	TN unterstreichen die Wiederaufnahmen (1) TN formulieren die Definitionen um. (2)	Einzelarbeit	Arbeitsblatt	Hilfskasten	Hilfskasten wird im Plenum durchgegangen. LK unterstützt.
20- 25 Min. (wenn die Zeit nicht reicht, als HA aufgeben)	(1) Linguistische Teildisziplinen voneinander unterscheiden (2) Fachlich korrekte Definitionen aufstellen	TN lesen die Beispiele zu Handlungsbereichen durch und ordnen diese den linguistischen Teildisziplinen zu. Anschließend stellen sie eine eigene fachliche Definition für diejenige Teildisziplin auf.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt	Hilfskasten, Wörterbuch (fakultativ)	LK unterstützt. (etwas weniger).

Anhang 2: D1, Arbeitsblatt 1, Ü1

D1

ARBEITSBLATT

Ü1

Es gibt drei unterschiedliche Definitionen zum Begriff "Linguistik":

(Text 1) Linguistik ist eine andere Bezeichnung für Sprachwissenschaft. Er unterscheidete zwischen Sprache als System und ihrer Verwendung in konkreten Äußerungen. Es ist also sinnvoll, wenn wir uns im Unterricht damit beschäftigen.

(Text 2) Linguistik ist eine andere Bezeichnung für Sprachwissenschaft. Die Phonetik untersucht die Artikulation, die akustische Übertragung und Wahrnehmung von Lauten aus wissenschaftlicher Sicht.

(Text 3) Linguistik ist eine andere Bezeichnung für Sprachwissenschaft. Sie setzt sich mit Sprachen allgemein, mit dem Vergleich von Sprachen oder mit einzelnen Sprachen auseinander. Die germanistische Linguistik ist der Zweig der Sprachwissenschaft, der sich mit der deutschen Sprache beschäftigt.

AUFGABEN:

1) Lest die Texte durch (Einzelarbeit).
2) Welche Definition ist richtig / verständlich? Diskutiert mit eurem Partner! (Partnerarbeit)
   (Partnerinizle tartışıp sonuçlarınızı kısa maddeler halinde yazınız!)

Anhang 3: D1, Hilfekasten

Hilfekasten 1: Ich habe da eine Frage!



1. Bir tanımlama (**Definition**) yazarken nelere dikkat etmeliyiz?
    - Tanımlamaları kısa ve öz tutmalıyız.
    - Tanımlanması gereken kavramı diğerlerinden soyutlamak zorundayız. Şayet birden fazla anlam var ise bunlara açıklık getirilmesi gerekir.
    - Tanımlamalar anlaşılır ve objektif bir şekilde ifade edilmelidir.

2. Almancada bir tanımlamayı dil bilgisel açıdan doğru şekilde nasıl yazarız?
    - Tanımlamalarda kullanılabilen kalıplaşmış ifadeleri öğrenmemiz gerekir. Özellikle tanımlamalarda kullanılan bazı fiiller kalıplaşmış edat ve ismin halleriyle karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca fiile bağlı olarak kalıplaşmış bir etken / edilgen tümce kullanımı da söz konusu olabilir. Sözdizimsel boyutta bu unsurlara dikkat etmek gerekir.

Anhang 4: Selbstgestaltete Umfrage zur Auswahl der Probanden

ANKET

Sevgili Almanca Öğretmenliği öğrencileri,

bu anket doktora tezi projesi kapsamında gönüllü olan 35 öğrenci arasından örneklem grubunu belirlemek için hazırlanmıştır. Bu açıdan soruları samimiyetle yanıtlamanız önemlidir. Tüm boşlukları **sadece (X)** ile işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Araştırmacı: Ar. Gör. Jale Aylin ÇELİK Danışman: Prof. Dr. Handan KÖKSAL

a) Öğrenciye dair kişisel bilgiler

1. Adınız soyadınız:
2. Kaçıncı sınıfta kayıtlısınız? 1 ( ) 2( ) 3( ) 4( )
3. Hazırlık okudunuz mu? Evet ( ) Hayır ( )
4. Hazırlığı kaç senede okudunuz? 1 ( ) 2( )
5. Dilsel bilgileriniz: Ana Dilim (L1):
   Birinci Yabancı Dilim (L2):
   İkinci Yabancı Dilim (L3):
6. Üniversite öncesi bir Almanca dil kursuna katıldınız mı? Evet ( ) Hayır ( )
7. Üniversite okurken bir Almanca dil kursuna katıldınız mı? Evet ( ) Hayır ( )
8. Daha Önce Almanya'da bulundunuz mu? Evet ( ) Hayır( )
9. Almanya'ya bulunduysanız ne amaçla gittiniz?
   Tatil / Gezi ( ) Eğitim ( ) Diğer ( )
10. Birinci sınıftan alttan aldığınız ders var mı? Evet ( ) Hayır ( )
11. Alttan aldığınız dersleri işaretleyiniz ve kaçıncı defa alttan aldığınızı yazınız.
    Örnek: Okuma becerileri I dersini **bir kez** alttan aldım /alıyorum: Okuma Becerileri I (X/1)
    Okuma Becerileri I (_ /_)
    Okuma Becerileri II (_ /_)
    Yazma Becerileri I (_ /_)
    Yazma Becerileri II (_/_)
    Sözlü İletişim Becerileri I (_ /_)
    Sözlü İletişim Becerileri II (_/_)
    Almanca Dilbilgisi Yapısı I (_/_)
    Almanca Dilbilgisi Yapısı II (_/_)
12. Almancada **okuma beceri seviyenizi** değerlendiriniz.
    A1( ) A2( ) B1( ) B2( ) C1( ) C2( )
13. Almancada **yazma beceri seviyenizi** değerlendiriniz.
    A1( ) A2( ) B1 ( ) B2( ) C1( ) C2( )

b) Pandemi sürecinde öğrencilerin Almanca Eğitimine ve Öğrenimine yönelik tutumları

1. **Pandemi sürecinde aşağıda verilen online (senkron / asenkron) derslere <u>uzaktan verim alacak düzeyde (düzenli olarak) katıldığımı düşünüyorum.</u>**

Okuma Becerileri I Katılıyorum ( ) Katılmıyorum( ) Kısmen katılıyorum ( )

Okuma Becerileri II Katılıyorum ( ) Katılmıyorum( ) Kısmen katılıyorum ( )

Yazma Becerileri I Katılıyorum ( ) Katılmıyorum( ) Kısmen katılıyorum ( )

Yazma Becerileri II Katılıyorum ( ) Katılmıyorum( ) Kısmen katılıyorum ( )

Sözlü İletişim Becerileri I Katılıyorum ( ) Katılmıyorum( ) Kısmen katılıyorum ( )

Sözlü İletişim Becerileri II Katılıyorum ( ) Katılmıyorum( ) Kısmen katılıyorum ( )

Almanca Dilbilgisi Yapısı I Katılıyorum ( ) Katılmıyorum( ) Kısmen katılıyorum ( )

Almanca Dilbilgisi Yapısı II Katılıyorum ( ) Katılmıyorum( ) Kısmen katılıyorum ( )

2. **Pandemi dönemindeki uzaktan eğitimin Almanca dil becerilerimi geliştirme açısından <u>verimli olduğu kanaatindeyim.</u>**

Katılıyorum ( ) Katılmıyorum ( ) Kısmen katılıyorum ( )

3. **Pandemi sürecinde Almanca dil becerilerimi geliştirmek için sosyal medya, internet ve / veya bilgisayar destekli çeşitli uygulamalardan <u>verim alacak düzeyde (düzenli olarak) yararlandığımı düşünüyorum.</u>**

Katılıyorum ( ) Katılmıyorum( ) Kısmen katılıyorum ( )

4. **Pandemi döneminde Almancada dil becerilerim genel anlamda <u>olumsuz yönde etkilendi</u>.**

Katılıyorum ( ) Katılmıyorum ( ) Kısmen katılıyorum ( )

5. **Pandemi döneminde Almanca öğrenmeye yönelik <u>ilgim/ motivasyonum azaldı</u>.**
   Katılıyorum ( ) Katılmıyorum ( ) Kısmen katılıyorum ( )

6. **Pandemi döneminde Almanca dil <u>yeterlilik düzeyimin azaldığını düşünüyorum.</u>**

   Katılıyorum ( ) Katılmıyorum ( ) Kısmen katılıyorum ( )

7. **2021-2022 Eğitim Öğretim yılında alan derslerinde (örneğin Alman Edebiyatı, Dilbilim) dil çalışması yapılması (kelime bilgisine, dilbilgisine, metinlere yönelik çalışmalar vs.)<u>Almanca dil becerilerimi geliştirmek bakımından faydalı olabilir.</u>**

   Katılıyorum ( ) Katılmıyorum ( ) Kısmen katılıyorum ( )

c) Öğrencinin gönüllü olma sebepleri

Bu doktora tezi uzantılı uygulama için gönüllü olma nedenleriniz nelerdir? Samimiyetle açıklayınız lütfen.

Anhang 5: D2, Unterrichtsplanung der ersten Unterrichtseinheit

Unterrichtsplanung 1 nach DLL 6 (S.123)

Institut: Trakya Universität

Datum: 23 /11/2021 Fach: Linguistik I; Semester: 3 Dauer: 100 Min. (5 dakika süre eksik kaldı, yetişmeyen ödev verilecektir)

Sprachliches Lernziel: Einführung zu sprachlichen fachbezogenen sprachlichen Handlungen: definieren /erklären/ vergleichen

Fachliches Lernziel: sprachliche Vorbereitung auf die Phonetik/Phonologie im Fach Linguistik I

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozial- und Arbeitsform	Lernmaterial	Medien / Hilfsmittel	Lehraktivität
5 Min.	Über Phonologie/ Phonetik sprechen und das Vorwissen aktivieren	TN beantworten Fragen, bringen ihr Vorwissen zum Ausdruck	Plenum	-	Tafel/ Mindmap an der Tafel	Lehrkraft gibt Impulse zum Thema. Einige Schlüsselwörter zum Begriff P. werden an die Tafel geschrieben. Kurze Einführung zu neuen Fachbegriffen: Artikutation/ Aussprache/ Laute etc.
10 Min.	Textsorte (Definitionen)lesen und hinsichtlich "parole" und " langue" ermitteln	TN lesen die Definitionen und diskutieren einzeln und diskutieren mit ihrem Partner. Machen Notizen.	Einzelarbeit u. Partnerarbeit	Arbeitsblatt	Wörterbuch / Internet (fakultativ)	Lehrkraft liest die Frage im Arbeitsblatt laut vor und erklärt, wenn Verständnisprobleme gibt.
5 Min.	Fachbezogen erklären (kurz und präzise)	TN erklären ihre Begründung.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt		LKunterstützt.
10 Min.	Verben bewusst werden, die unterschiedlich verwendet werden. z. T. Bewusstmachung der Kasusdifferenzierung.	TN unterstreichen Verben und untersuchen sie.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt	Keine	LK unterstützt.
10 Min.	Bewusstmachung von Verben.	TN diskutieren mit ihrem Partner und machen sich Notizen.	Partnerarbeit	Arbeitsblatt	Internet, Wörterbuch (fakultativ)	LK unterstützt.
15 Min.	Bewusstmachung auf syntaktischer Ebene/ Fachbezogen vergleichen	TN untersuchen Sätze (1) TN vergleichen Sätze (2)Teilnehmer diskutieren ihre Feststellungen.	Einzelarbeit Partnerarbeit	Arbeitsblatt	Hilfskasten	LK unterstützt. Es können Hilfsnotizen an die Tafel geschrieben werden.
10 Min. (Wenn Zeit nicht reicht, als einen Teil der Hausaufgabe)	Fachbezogenes Vergleichen	TN vergleichen die Teilbereiche der Linguistik.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt	Wörterbuch (fakultativ)	LK unterstützt. (etwas weniger).
15 Min.(Zweiter Teil des Unterrichts)	Wörter miteinander auf der artikulatorischen Ebene fachbezogen verleichen	TN sprechen Wörter laut aus. Sie schreiben die Laute.	Plenum Einzelarbeit	Arbeitsblatt	Tafel	LK spricht vor. Macht auf die Unterschiede artikulatisch aufmerksam.
15. Min	Fachbezogenes vergleichen	TN untersuchen und stellen fest. (1)Sie vergleichen fachsprachlich.(2)	Einzelarbeit Plenum	Arbeitsblatt	Tafel (wenn nötig)	LK macht auf die unterschiedlichen sprachliche Strukturen aufmerksam.

Anhang 6: D2, Arbeitsblatt

D2/ Arbeitsblatt-1

Ü1: Einführung zu sprachlichen Handlungen: definieren, erklären und vergleichen

Thema: Phonetik / Phonologie, Dauer: 60 Min., Deutschlehrerausbildung, 3. Semester,

Einige Definitionen:

1. Die Phonologie ist ein Teilgebiet der Linguistik. Sie befasst sich mit der Funktion der Laute (Phone) in einem Sprachsystem.
2. Die Phonologie ist ein Teilgebiet der Linguistik, die sich mit der Funktion der Laute (Phone) in einem Sprachsystem befasst.
3. Die Phonetik ist ein Teilbereich der Phonologie. Sie untersucht die gesprochene Sprache (Artikulation)
4. Die Phonetik ist ein Teilbereich der Phonologie, die die gesprochene Sprache untersucht (Artikulation).
5. Die Phonetik und die Phonologie bezeichnet man zusammen als Lautlehre.

Aufgaben

1. a) Lesen Sie die einzelnen Definitionen von 1-5; umkreisen Sie die Pronomen im Satz und verweisen Sie auf ihre Referenz. (Einzelarbeit 5 Min.)

   b) Ermitteln Sie, welche der beiden Fachbegriffe "Phonologie" und "Phonetik" sich ihrer Meinung nach auf "Parole" bzw. "Langue" beziehen kann? (Partnerarbeit (5 Min.)

   - Die Phonologie:
   - Die Phonetik:

   c)Erklären Sie kurz ihre Begründung! (Aşağıda verilen cümle yapılarını kullanınız.) (5 Min.)

   Meiner Meinung nach bezieht sich _____ auf Parole,

weil_____.

_____bezieht sich meiner Meinung nach auf Langue,

denn_____.

2. a) Unterstreichen sie alle Verben mit rot, die in den einzelnen Definitionen 1-5 vorkommen. (Einzelarbeit 5 Min.)

   b)Vergleichen Sie die Verben in den einzelnen Sätzen! Was können Sie feststellen? (Aşağıda verilen cümle yapılarını kullanınız.) (Einzelarbeit 5 Min.)

   Das Verb im Satz 1 _____, während das

   Verb im Satz 3_____.

   c)Überlegen Sie mit Ihrem Partner, ob es "Verben" gibt, mit denen das Verb im Satz 1 und mit dem das Verb im Satz 3 grammatisch vergleichbar sind! Notieren Sie Verben, die Ihnen einfallen! (Partnerarbeit 10 Min.)

   _____

3. a)Vergleichen Sie Satz 1 und 3 auf der Satzebene. Was können Sie feststellen? (Einzelarbeit 10 Min.)

   Ich habe Folgendes festgestellt: Der Satz 1 besteht aus
   _____,

   während der Satz 3 _____ besteht.

   b) Diskutieren Sie ihre Feststellungen mit Ihrem Partner! (Partnerarbeit / Plenum 5 Min.)

4. a) Vergleichen Sie die Fachbereiche Phonologie und Phonetik! (Tanımlama cümlelerinde kullanılan fiillerden yararlanınız! (5 Min. Einzelarbeit)

   _____

   b)Vergleichen Sie die Fachbereiche "Phonologie und Phonetik" diesmal mit anderen Verben, die semantisch dieselbe Funktion im Satz 1 und Satz 3 erfüllen können!

(Benzer anlamda farklı fiiller kullanarak karşılaştırma yapınız.) (Einzelarbeit / Plenum) (Zaman yetmezse ödev olarak verilebilir) (5 Min.)

5. Welche sprachlichen Ausdrücke könnte man für die Phonetik und Phonologie benutzen? (Diese Phonetik, Sie, dieses Fachbereich etc.) Notieren Sie! (Hausaufgabe)

Anhang 7: D2, Arbeitsblatt 2 (als Hausaufgabe)

D2/ Arbeitsblatt-2

Ü2: Einführung in die Phonetik –Artikulatorische Phonetik (Dauer: 30 Min.)

Aufgabe:

1. a) Versuchen Sie die Wörter der Reihe nach auszusprechen! : (Im Plenum: Jeder versucht einmal auszusprechen. Gegebenenfalls spreche ich zuerst und sie sprechen nach) (Plenum:10 Min.)

   - (1) r**a**ten- R**a**tten
   - (2) St**a**dt-Staat
   - (4) lesen-T**e**e
   - (5) Fest- s**e**hr

b) **Um was für Laute handelt es sich** beim den fettgedruckten Buchstaben der Wortpaare? **Schreiben Sie** der Reihe nach! (Einzelarbeit: 5 Min.)

(1):Bei dem ersten Wortpaar handelt es sich um einen a-Laut.

(2):_____

(3):_____

(4):_____

c) Was haben Sie beim Aussprechen der Laute **festgestellt?** Wie klingen sie? **Vergleichen** Sie! (Aşağıda; Birinci örnekte verilen cümle yapısına benzer şekilde karşılaştırınız.) (Einzelarbeit / Plenum: 15 Min.)

1 . Ich habe Folgendes festgestellt: Während der Vokal *a* beim Verb "raten" lang ist, ist der Vokal bei dem Substantiv "Ratten" kurz.

2. Ich habe Folgendes festgestellt: Während es sich beim Nomen "Stadt" um _____Vokal handelt, handelt es sich beim Wort Staat um_____

3._____

_____

4._____

_____

Anhang 8: D3, Unterrichtsplanung der zweiten Unterrichtseinheit

Unterrichtsplanung 2

Institut: Trakya Universität

Datum: 30 /11/2021 Fach: Linguistik I; Semester: 3 Dauer: 100 Min.

Sprachliches Lernziel: Gemeinkeiten deutlich machen zwischen Phonologie und Grammatik ; Kurze Regel formulieren (für Substitution und Minimalpaare)

Fachliches Lernziel: sprachliche Vorbereitung auf die Fortsetzung von Phonologie im Fach Linguistik I

Zeit	**Teillernziel**	**Lernaktivität**	**Sozial- und Arbeitsform**	**Lernmaterial**	**Medien / Hilfsmittel**	**Lehraktivität**
10 Min.	Besprechung der Hausaufgabe / Evaluation	TN beantworten Fragen, präsentieren ihre Hausaufgaben, stellen Fragen	Plenum	-	Tafel/ D2-Arbeitsblatt 2	Lehrkraft korrigiert, gibt Feedback.
10 Min.	Textsorte (Definitionen)lesen und hinsichtlich "parole" und " langue" ermitteln	TN lesen die Definitionen und diskutieren einzeln und diskutieren mit ihrem Partner. Machen Notizen.	Einzelarbeit u. Partnerarbeit	Arbeitsblatt	Wörterbuch / Internet (fakultativ)	Lehrkraft liest die Frage im Arbeitsblatt laut vor und erklärt, wenn Verständnisprobleme gibt.
5 Min.	Fachbezogen erklären (kurz und präzise)	TN erklären ihre Begründung.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt		LKunterstützt.
10 Min.	Verben bewusst werden, die unterschiedlich verwendet werden. z. T. Bewusstmachung der Kasusdifferenzierung.	TN unterstreichen Verben und untersuchen sie.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt	Keine	LK unterstützt.
10 Min.	Bewusstmachung von Verben.	TN diskutieren mit ihrem Partner und machen sich Notizen.	Partnerarbeit	Arbeitsblatt	Internet, Wörterbuch (fakultativ)	LK unterstützt.
15 Min.	Bewusstmachung auf syntaktischer Ebene/ Fachbezogen vergleichen	TN untersuchen Sätze (1) TN vergleichen Sätze (2)Teilnehmer diskutieren ihre Feststellungen.	Einzelarbeit Partnerarbeit	Arbeitsblatt	Hilfskasten	LK unterstützt. Es können Hilfsnotizen an die Tafel geschrieben werden.
10 Min. (Wenn Zeit nicht reicht, als einen Teil der Hausaufgabe)	Fachbezogenes Vergleichen	TN vergleichen die Teilbereiche der Linguistik.	Einzelarbeit	Arbeitsblatt	Wörterbuch (fakultativ)	LK unterstützt. (etwas weniger).
15 Min.(Zweiter Teil des Unterrichts)	Wörter miteinander auf der artikulatorischen Ebene fachbezogen verleichen	TN sprechen Wörter laut aus. Sie schreiben die Laute.	Plenum Einzelarbeit	Arbeitsblatt	Tafel	LK spricht vor. Macht auf die Unterschiede artikulatisch aufmerksam.
15. Min	Fachbezogenes vergleichen	TN untersuchen und stellen fest. (1)Sie vergleichen fachsprachlich.(2)	Einzelarbeit Plenum	Arbeitsblatt	Tafel (wenn nötig)	LK macht auf die unterschiedlichen sprachliche Strukturen aufmerksam.

Anhang 9: D3, Arbeitsblatt 1

D3- Arbeitsblatt/ 1 (Dauer: 60 Min.)

Ü1: 1. Textlinguistische Vertiefung 2. Fachbereiche schriftlich vergleichen können / Gemeinsamkeiten deutlich machen zwischen Phonologie und Grammatik

Thema: Phonologie

Ein Textausschnitt zur Phonologie liegt vor:

Die Phonologie ist ein Teilgebiet der Linguistik (1). Innerhalb der Sprachwissenschaft unterscheidet man diese von der Phonetik (2). Während der phonetische Bereich die konkreten Merkmale der Laute untersucht, beschäftigt sich der phonologische Bereich mit der Lautlehre im Sprachsystem (3). Wenn man vor Augen hält, dass die Grammatik die Lehre des Regelsystems einer Sprache bildet, kann man Folgendes festhalten (4): Die Phonologie stellt mit der Phonetik eigentlich auch ein wichtiges Teilgebiet der Grammatik dar (5). Auf der grammatischen Ebene lernen wir nämlich in diesen Bereichen, wie man Laute (Vokale, Konsonanten) bildet und ausspricht (6). Außerdem lernen wir auch, wie man die funktionalen Eigenschaften von Lauten unterscheiden und beschreiben kann (7).

Aufgaben:

1. a) Lesen Sie den Textausschnitt**.** Unterstreichen Sie alle Ausdrücke (Pronomen mit gelb und Substantive mit rot), die sich auf die Substantive "Phonologie und Phonetik" beziehen! (15 Min.)

b) Verweisen Sie auf die Referenz dieser Substantive! (Aşağıda iki örnek cümle verilmiştir. Eksik 1 tane yineleme kalmıştır. Verilen örneklere uygun şekilde son yinelemeyi ifade ediniz.) (10 Min.)

Beispiele:
1. Das Pronomen "diese" im Satz 2 verweist auf das Substantiv "Phonologie" im Satz 1.
2. Das Substantiv "der phonetische Bereich" im Satz 3 verweist auf das Substantiv "Phonetik" im Satz 2.
3._____

c) Formulieren Sie, wann es sich in dem Text um eine "Substitution (Ersetzung)" und wann es sich um eine "Pro-Form" handelt? (Aşağıdaki verilen cümle yapılarına uygun şekilde ifade ediniz!) (10 Min.)

Es handelt sich um eine Substitution, wenn _____

Es handelt sich um eine Pro-Form, wenn_____

1. **a)** Lesen Sie den Text noch einmal und tragen Sie die Nummer der Sätze in die folgende Lücke ein, wo der Fachbegriff "Phonologie" mit dem Fachbegriff "Grammatik" in Beziehung gesetzt wird. (Phonologie ve Grammatik kavramlarının ilişkilendirildiği cümleleri bulup numaralarını boşluğa yazınız.) (5 Min.)

Im Satz_____werden die Fachbegriffe Grammatik und Phonologie in Beziehung gesetzt.

b) Erklären Sie, was die Grammatik und die Phonologie gemeinsam haben? (Aşağıda verilen 3 farklı örnek cümle yapısına uygun şekilde tamamlayınız) (10 Min.)

Sowohl die Phonologie als auch die Grammatik_____

Die Phonologie_____wie die Grammatik_____

Beide_____
_

Anhang 10: D3, Arbeitsblatt 2

D3- Arbeitsblatt -2 (Dauer: 40 Min)

Ü2: Ermitteln von Phonemen mittels Minimalpaartests / Sprachlich formulieren, wann es sich um ein Minimalpaar handelt.

Die folgenden Paare von Wörtern werden gegenüber gestellt:

a) dann - kann

b) Mann - wann

c) Oma - Opa

d) dir - Tier

Aufgabe:

1. Versuchen Sie der Reihe nach die Paare von Wörtern auszusprechen!
2. Schreiben Sie die phonetische Schrift zu den Wörtern! A) için örnek yazı şekli verilmiştir. Diğerlerini de aynı şekilde yazınız!)

a) Örnek: d/a/nn [d/a/n]
k/a/nn [k/a/n]

b)

c)

d)

3. Was können Sie feststellen? Worin unterscheiden sich diese Wörter phonologisch? (A için örnek verilmiştir! B-c-d için de aynı cümle yapısını kullanarak yazınız!)

a)Die Wörter bei a) unterscheiden sich im ersten Laut voneinander. Das bedeutet, dass die Laute d/k eine **distinktive** (bedeutungsunterscheidende) Funktion haben.

b)Die Wörter bei
b)_____
_____

_____

4. Die Paare von Wörtern in Beispiel a) b) c) und d) bezeichnet man in der Phonologie "**Minimalpaare**". Versuchen Sie nun selbst zu formulieren, wann es sich um ein Minimalpaar handelt.
Es handelt sich um ein Minimalpaar, wenn _____
_____
_____

Anhang 11: D3, Selbstevaluation 1

SELBSTEVALUATION 

Name:

Sevgili Öğrenciler!

Aşağıda, iki ders sonunda kendi kendinizi değerlendirebilmeniz için sorular hazırlanmıştır.

1) **Ich kann jetzt eine Definition schreiben.** (1 ile 3 değerleri arasında kendinizi değerlendiriniz. "**1= kötü; 2= orta 3= iyi"** derecelerine denk gelmektedir. Lütfen size uygun olanı **"X**" ile doldurunuz!)
   1( ) 2 ( ) 3 ( )
2) Definieren Sie die folgenden Begriffe (Aşağıdaki kavramları tanımlayınız!)

Die Linguistik.....

Die Phonologie.....

Die Phonetik.....

3) **Ich kann Fachbereiche vergleichen.** (1 ile 3 değerleri arasında kendinizi değerlendiriniz.)
   1 ( ) 2( ) 3 ( )

4) **Vergleichen Sie die folgenden Fachbereiche! (**Aşağıdaki kavramları karşılaştırınız!)

Die Phonogie / die Phonetik.....

.....
.....

5) **Ich kann Gemeinsamkeiten sprachlich ausdrücken.** (Aşağıdaki kavramların ortak özelliklerini ifade ediniz!)

Die Phonologie / die Grammatik

.....

.....

6) Ich kann Pro-Formen und Substitutionen auf der Textebene erkennen: (Metin içi bağlamı sağlayan "Pro-Form" ve "Substitution" öğerlerini metin dilbilimsel boyutta görebilirim)

1( ) 2 ( ) 3 ( )

7) Formulieren Sie, wann es sich in einem Text um eine Pro-Form handelt und um eine Substitution handelt.

Die Pro-Form:

Die Substitution:

Üben/ Wiederholen möchte ich noch: (Şu konuları tekrarlasam fena olmaz ☺):

Anhang 12: D4, Unterrichtsplanung der dritten Unterrichtseinheit

Unterrichtsplanung 3

Institut: Trakya Universität

Datum: 07/12/2021; Fach: Linguistik I; 3. Semester; Dauer: 100 Min.

Sprachliches Lernziel: Ein Schaubild in einem Textformat wiedergeben

Fachliches Lernziel: Vorbereitung der Hausaufgabe für das Fach Linguistik I

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozial- und Arbeitsform	Lernmaterial	Medien / Hilfsmittel	Lehraktivität
10 Min.	Vorbereitung für die Einleitung im Text: In einem Satz formulieren können, worum es sich in dem Schaubild handelt. Implizit und explizit: Bewusst werden von Aktiv- und Passivverwendung in Fachtexten.	TN formulieren unterschiedliche fachbezogene Sätze anhand der vorgegebenen sprachlichen Strukturen.	Einzelarbeit	D4-Arbeitsblatt 1	Wörterbuch (fakultativ)	LK unterstützt (wenig)/ kontrolliert. LG verweist auf unterschiedliche Verwendung von Satzformen sowie Vorgangs- und Zustandspassiv.
20 Min.	Vorbereitung für den Hauptteil im Text: Verschiedene Ebenen sprachlich unterscheiden und vergleichen können	TN formulieren fachbezogene Sätze mithilfe von vorgegebenen Strukturen.	Einzelarbeit u. Partnerarbeit Plenum	D4-Arbeitsblatt 1	Keine	LK unterstützt alle Probanden der Reihe nach, gibt Hinweise bezüglich der Wiederaufnahmen, wo die Probanden mehr achten sollen.
20 Min.	Unterschiede und Gemeinsamkeiten sprachlich festhalten können.	TN formulieren fachbezogene Sätze ohne Hilfe.	Einzelarbeit	D4-Arbeitsblatt 1	Keine	LK kontrolliert die Formulierungen.
5 Min.	Sprachlich ausdrücken können, wo die unterschiedlichen Ebenen im Schaubild zusammenfallen.	TN formulieren fachbezogene Texte ohne Hilfestellung	Partnerarbeit Plenum	D4-Arbeitsblatt 1	Keine	LK unterstützt. LK antwortet, wenn TN Fragen haben.
		TN formulieren fachbezogene Sätze ohne Hilfestellung.	Partnerarbeit	D3-Arbeitsblatt 1	Keine	
10 Min.	Die Gemeinsamkeit zwischen Grammatik und Phonologie schriftlich ausdrücken können	TN formulieren Sätze, indem sie unterschiedliche sprachliche Strukturen verwenden: „sowohl als auch, wie, beide“ Sie vergleichen ihre Formulierungen mit ihrem Partner und abschließend auch mit anderen Gruppen.	Einzelarbeit Gruppenarbeit	D3-Arbeitsblatt 1	Keine	LK unterstützt alle Gruppen, aber versucht etwas weniger einzugreifen.
10 Min.	Bewusstmachung von unterschiedlichen Phonemen mittels der Aussprache und phonetischer Schrift	TN sprechen Wörter aus. Dann schreiben sie die phonetische Schrift zu den Wörtern.	Plenum/ Einzelarbeit	D3 Arbeitsblatt 2	Phonetische Schrift /IPA Transkriptionsalphabet (fakultativ)	LK spricht den Probanden nach, wenn nötig ist. Macht auf die Unterschiede der Artikulation und der phonetischen Schrift aufmerksam
10 Min	Sprachlich formulieren können, worin sich die Wörter phonologisch unterscheiden	TN schreiben fachgerecht, was sie festgestellt haben.	Einzelarbeit	D3-Arbeitsblatt 2	Phonetische Schrift (fakultativ)	LK unterstützt. Die Ergebnisse werden an die Tafel geschrieben und gemeinsam besprochen
5 Min.	Sprachlich formulieren können, wann es sich um ein Minimalpaar handelt.	TN formulieren fachbezogene Sätze.	Einzelarbeit	D3-Arbeitsblatt 2	Tafel (für die Kontrolle im Plenum)	LK unterstützt (etwas weniger).

Anhang 13: D4, Arbeitsblatt 1

D4- Arbeitsblatt 1

Ü1: Sprachliche Vorbereitung auf den Indikator: Ein Schaubild in einem Textformat wiedergeben (Dauer: 50 Min.)

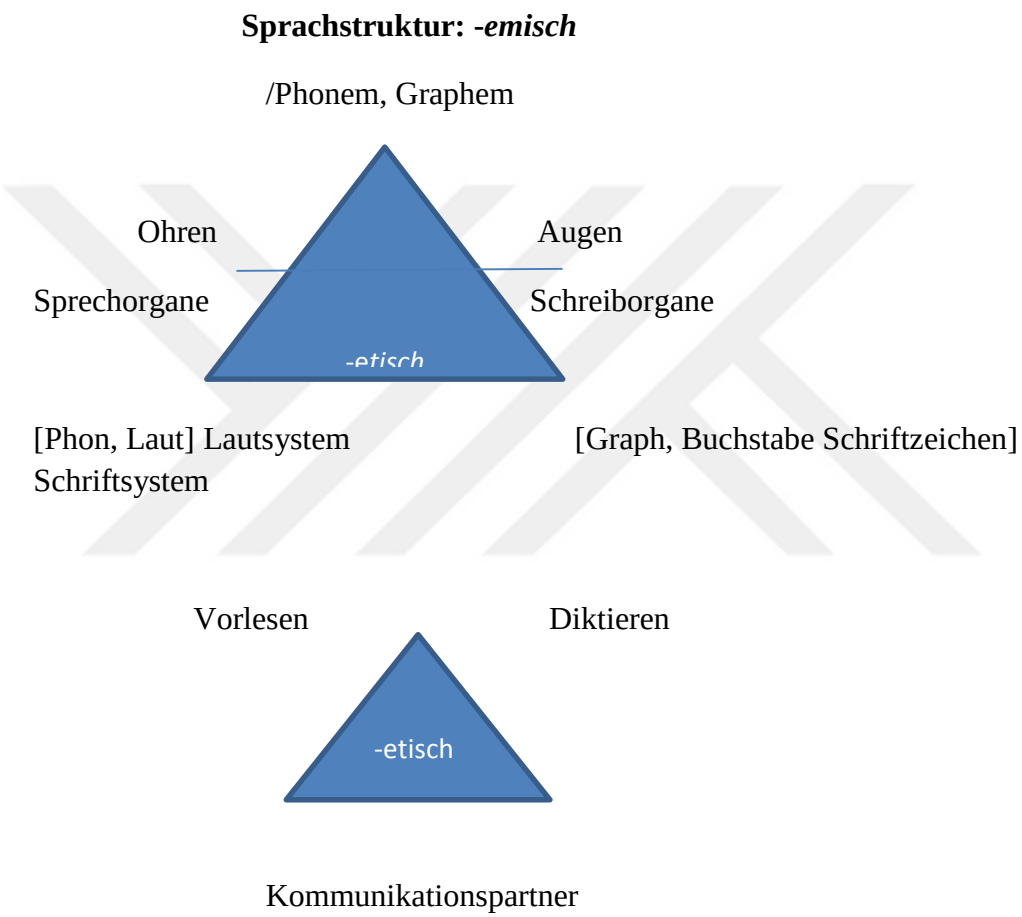


Schaubild 1: Müller, Schipper (1981), 113

Aufgaben:

1. a) Schauen Sie sich das Schaubild 1 genau an! Worum handelt es sich in diesem Schaubild? (Aşağıda bir örnek cümle verilmiştir! Aynı örneği diğer 2 cümle yapısına uyarlamaya çalışınız. Aklınıza başka örnek geliyor ise en sona ekleyiniz). (Einzelarbeit 10 Min.)

In diesem Schaubild handelt es sich um ein Modell, in welchem man die Sprachstruktur mit dem Lautsystem und Schriftsystem der deutschen Sprache in Beziehung setzt.

In diesem Schaubild wird/ ist ein Modell dargestellt,_____

Das Schaubild 1 zeigt_____

2. a) Welche Ebenen kann man in dem Schaubild unterscheiden? (Aşağıdaki cümle yapısını tamamlayınız) (Einzelarbeit 5 Mİn.)

In dem Schaubild kann man zwei Ebenen unterscheiden. Zum Einen die_____Ebene und zum Anderen _____.

b) Worauf beziehen sich diese Ebenen? Vergleichen Sie! (Aşağıdaki cümle yapısnı tamamlayınız). (Lexikalische Hilfe: Vorgang (m.) / Vorgänge (pl.)=süreç/süreçler)
Die _____ Ebene bezieht sich auf die Vorgänge der akustischen und optischen Medien, während die _____.

c) Worin unterscheiden sich die akustischen und optischen Medien? (Einzelarbeit, 5 Min.)

_____
_____
_____

d) Was haben die akustischen und optischen Medien gemeinsam? (Einzelarbeit, 5 Min.)
_____
_____
_____

e) Wo fallen die akustischen und optischen Medien in dem Modell zusammen?
(Partnerarbeit 5 Min.)
_____
_____
_____

3.Was können Sie aus dem Schaubild insgesamt entnehmen? Versuchen Sie kurz zusammenzufassen. (Achtung: entnehmen aus + Dat.: Verb Typ II / die Erkenntnis aus etw. ableiten: Verb Typ III) (Einzelarbeit /Partnerarbeit, 10 Min.)

Man kann aus dem Schaubild insgesamt entnehmen,
dass_____
_____
_____
Man kann aus dem Schaubild die Erkenntnis ableiten, dass_____
_____
_____

Anhang 14: D4, Arbeitsbaltt 2

D4- Arbeistblatt 2

Ü2: Ein Schaubild in einem Textformat wiedergeben: Gliederung und Textproduktion (Dauer: 60 Min.)

Hinweis:

Ein Text sollte in der Regel die drei folgenden Teile beinhalten: 1. Einleitung; 2: Hauptteil 3. Schluss. Bevor Sie einen Text produzieren, sollten Sie aber wissen, was sie in den einzelnen Teilen schreiben sollten bzw. wie sie Ihren Text gliedern sollten. Sie sollten außerdem wissen, welche typische Redemittel Sie dabei verwenden können. Die folgende Tabelle gilt als eine Vorbereitung für die "Wiedergabe eines Schaubildes in einem Textformat".

Gliederung	**Was sollte ich in diesem Teil schreiben?**	**Welche Redemittel/ sprachliche Strukturen kann ich dabei verwenden?**
1.Einleitung	Worum handelt es sich in diesem Schaubild? Was ist das Thema? (Die Quelle, Datum des Schaubildes angeben)	
2.Hauptteil	Aspekte werden erwähnt, die in dem Schaubild dargesteltt werden. Fachbegriffe müssen erwähnt werden, die in dem Schaubild vorkommen. Ihre Bedeutung und ihre Beziehung zueinander sollte expliziert/ erklärt werden.	
3.Schluss	Was kann man insgesamt aus dem Schaubild entnehmen? Es sollte kurz zusammengefasst werden.	

Tab. 1: Indikator: Wiedergabe eines Schaubildes in einem Textformat

Aufgaben:

1. Lesen Sie den Hinweis. Schauen Sie sich danach die Tab. 1 genau an! Was wird in den einzelnen Spalten dargestellt? (mündlich/ Plenum,).
2. Versuchen sie, passende Redemittel zum Schaubild 1 für die einzelnen Teile in der Tab. 1 zu finden (bknz. A1: 1-3 sorularında kullandığınız yapılardan faydalanın).
3. **a)** Versuchen Sie nun das Schaubild 1 in einem Textformat zu wiedergeben. (Einzelarbeit)

b) Tauschen Sie Ihren Text mit Ihrem Partner! Kontrollieren Sie sich gegenseitig!
(Partnerarbeit)
c) Schreiben Sie (nur) einen repräsentativen Text für jede Gruppe auf ein großes Blatt. (Sizlere dağıtılan büyük renkli karton kâğıtlara her grup okunur şekilde bir metin örneği yazsın). (Partnerarbeit / Plenum)

Anhang 15: D5, Unterrichtsplanung der vierten Unterrichtseinheit

Unterrichtsplanung 4

Institut: Trakya Universität

Datum:14/12/2021; Fach: Linguistik I; 3. Semester; Dauer: 100 Min.

Sprachliches Lernziel: Fachlich begründen können, warum die jeweiligen Wörter konjugiert /dekliniert werden

Fachliches Lernziel: Die grammatischen Merkmale von den Wortarten fachsprachlich ausführen können

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozial- und Arbeitsform	Lernmaterial	Medien / Hilfsmittel	Lehraktivität
20 Min.	Hinweistext: Einführung bzw. Wiederholung der Begriffe: Verbale Kategorien/ grammatischer Merkmale bewusst werden	TN unterscheiden zwischen deklinierbaren/ konjugiebaren Wortarten.	Einzelarbeit	D5-Arbeitsblatt 1	Hinweistext	LK unterstützt (wenig)/ kontrolliert. LG verweist auf unterschiedliche Verwendung von Satzformen sowie Vorgangs- und Zustandspassiv.
20 Min.	Teilübungen zum Indikator: Begründen	TN formulieren fachbezogene Sätze mithilfe von vorgegebenen Strukturen.	Einzelarbeit	D5-Arbeitsblatt 1	Lerntipps	LK unterstützt alle Probanden der Reihe nach, gibt Hinweise bezüglich der Wiederaufnahmen, wo die Probanden mehr achten sollen.
20 Min.	Bestimmung von grammatischen Merkmalen	TN formulieren fachbezogene Sätze ohne Hilfe.	Einzelarbeit	D5-Arbeitsblatt 1	Lerntipps	LK kontrolliert die Formulierungen.
20 Min.	Ausführlich begründen können, warum ein Wort dekliniert oder konjugiert wird	TN formulieren fachbezogene Texte ohne Hilfestellung	Einzelarbeit Partnerarbeit Plenum	D5-Arbeitsblatt 1	Lerntipps	LK unterstützt. LK antwortet, wenn TN Fragen haben.

Anhang 16: D5, Arbeitsblatt 1

D5-Arbeitsblatt 1 (Dauer: 60 Min.)

Ü2: Deklinierbare/ Konjugierbare Wortarten voneinander unterscheiden können.

Begründen können, warum die Wörter konjugiert oder dekliniert werden.

Hinweis: Die deutsche Sprache ist eine flektierende Sprache. Es werden im Wesentlichen zwei Arten von Flexion unterschieden: Die Deklination und die Konjugation. Zu den deklinierbaren Wortarten gehören Substantive, Adjektive, Pronomen und Artikel. Diese Wörter können Kasus-, Genus- und Numerusmarkierungen tragen. Die konjugierbaren Wörter sind dagegen nur Verben. Diese verändern sich nach Person, Numerus, Tempus, Modus, Genus Verbi. Damit tragen sie im Deutschen die folgenden Merkmale:

1. Person: 1.2.3.
2. Numerus: Singular, Plural
3. Tempus: sechs Zeitformen
4. Modus: Indikativ, Konjunktiv, Imperativ
5. Genus Verbi: Aktiv, Passiv

Es gibt jedoch in der deutschen Sprache auch Wortarten, die nicht flektiert werden. Zu diesen Unflektierbaren gehören das Adverb, die Partikel, die Präposition und die Konjunktion.

Aufgaben:

1. a) Lesen Sie den Hinweis genau! Umkreisen Sie nun in dem folgenden Satz die deklinierbaren Wörter mit rot, die konjugierbaren mit grün und die Undeklinierbaren mit gelb! (Einzelarbeit, 15 Min.)

   Satz 1: Er besuchte gestern seinen Vater.

b) Begründen Sie ausführlich, warum diese Wörter jeweils konjugiert /dekliniert oder nicht flektiert werden können? (Aşağıda bir örnek verilmiştir! Diğer 4 kelime için de teker teker gerekçe yazınız! Bunu yaparken "Hinweis" kutusundaki bilgilerden faydalanınız!) (Einzelarbeit, 20 Min.)

Erstes Wort: Das Wort "er" im Satz 1 kann dekliniert werden, **da/weil**[102] es sich bei dem Wort "er" um ein Personalpronomen handelt. In der deutschen Sprache gehört das "Pronomen" zu den deklinierbaren Wortarten. Diese können Kasus- Genus- und

[102]**Lerntipp:** Wenn wir etwas begründen, bedienen wir uns der kausalen (begründenden) Konjunktionen wie "weil, da, denn". Dabei muss man achten, dass die Konjunktionen "weil, da" einen Nebensatz einleiten. Da muss das finite Verb hinten stehen. Die Konjunktion " denn" dagegen hat als eine nebenordende Konjunktion eine verbindende Funktion. Wenn Teilsätze einer Satzverbindung mit " denn" verknüpft werden, ändert sich die Stellung der Satzglieder nicht:
Bsp. 1: Aylin besucht eine Sprachschule, denn sie will Deutsch lernen.
Bsp.2: Aylin besucht eine Sprachschule, weil/da sie Deutsch lernen will.

Numerusmarkierungen tragen. Das Pronomen “er” in dem Satz 1 trägt damit die folgenden Merkmale:

1. Kasus: Nominativ
2. Numerus: Maskulin
3. Genus: Maskulin

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

c) Vergleichen Sie Ihre Anworten mit Ihrem Partner! (Partnerarbeit, 10 Min.)

Anhang 17: D5, Hausaufgabe

D5- Hausaufgabe Datum:

Vor-und Nachname:

Hausaufgabe: Ermitteln von Phonemen/ Graphemen/ Morphemen: Diese Fachbegriffe fachsprachlich vergleichen können

Es werden Paare von Wörtern phonologisch, graphemisch und morhologisch segmentiert:

Wörter	**Segmente**	**a)Phonetische Schrift**	**b) Phonem**	**c) Graphem**	**d) Morphem**
T**ü**r-für	**t/ü/r f/ü/r**	**[ty:R] [fy:R]**	**/t/ -/f/**	**<t>-<f>**	**Tür- für (zwei freie Morpheme)**
lachte-dachte					
Tischen-mischen					

>

Aufgaben:

1. Versuchen Sie, die Paare von Wörtern in unterschiedlichen Kategorien zu segmentieren, indem Sie der Reihe nach
   a) die phonetische Schrift bestimmen
   b) Phoneme mittels Minimalpaartest ermitteln
   c) Grapheme mittels Minimalpaartest ermitteln
   d) Morpheme durch Zerlegung ermitteln

2. Worin unterscheiden sich diese Wörter phonologisch, graphemisch und morphologisch?

   _____
   _____
   _____

3. a)Vergleichen Sie die Fachbegriffe “Phonem”, Graphem” und “Morphem”? Was ist gemeinsam? Worin unterscheiden sie sich? (Daha önceki derslerde öğrendiğiniz dil yapılarından faydalanınız!)

   _____
   _____
   _____

Anhang 18: D6, Unterrichtsplanung der fünften Unterrichtseinheit

Unterrichtsplanung 5

Institut: Trakya Universität

Datum: 21/12/2021 Fach: Linguistik I; Semester: 3 Dauer: ca. 100 Min.

Sprachliches Lernziel: Allomorphe ermitteln und fachsprachlich erklären können

Fachliches Lernziel: sprachliche Vorbereitung auf die Fortsetzung von Morphologie im Fach Linguistik I

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozial- und Arbeitsform	Lernmaterial	Medien / Hilfsmittel	Lehraktivität
10 Min.	Transparent machen von Lernzielen, HA-Konrolle Wiederholung von Allomorphen	TN beantworten Fragen, präsentieren ihre Hausaufgaben, stellen Fragen	Plenum	-	Tafel/	Lehrkraft korrigiert, gibt Feedback.
20 Min.	Zwischen Flexionsendungen in unterschiedlichen Sätzen grammatisch uterscheiden können	TN lesen die Definitionen und diskutieren einzeln und diskutieren mit ihrem Partner. Machen Notizen.	Einzelarbeit	D6-Arbeitsblatt 1	Wörterbuch / Internet (fakultativ)	Lehrkraft liest die Frage im Arbeitsblatt laut vor und erklärt, wenn Verständnisprobleme gibt.
15 Min.	Fachsprachlich ausführen, worin sich die Wörter grammatisch unterscheiden	TN formulieren Sätze zu grammatischen Merkmalen	Einzelarbeit	D6-Arbeitsblatt 1	Lerntipp 1	LKunterstützt.
20 Min.	Vergleichen von Flexionsendungen	TN unterstreichen Verben und untersuchen sie.	Plenum / mündlich	D6-Arbeitsblatt 1	Lerntipp 1	LK unterstützt.
10 Min.	Bewusstmachung von den Indikatoren begründen / erklaeren	TN diskutieren mit ihrem Partner und machen sich Notizen.	Partnerarbeit	Arbeitsblatt	Lerntipp 1	LK unterstützt.

Anhang 19: D6, Arbeitsblatt 1

D6-Arbeitsblatt 1 (Dauer: 60 Min.)

Vor-und Nachname:

Ü1: Morpheme nach ihrer grammatischen Bedeutung untersuchen / vergleichen

Allomorphe ermitteln und fachsprachlich erklären können

Eigene Beispiele für Allomorphe erklären können.

Drei unterschiedliche Sätze liegen vor:

Satz 1: Die **Menschen** stehen auf der Straße.

Satz 2: Sprache ist das wichtigste Kommunikationsmittel des **Menschen.**

Satz 3: Ich habe diese **Menschen** noch nie in meinem Leben gesehen.

Aufgaben:

1. a) Lesen sie den Satz 1, 2 und 3 genau. Untersuchen Sie die Flexionsendungen in "Mensch-*en*" in den drei Sätzen jeweils nach ihren grammatischen Merkmalen (=Kasus, Genus, Numerus) (Einzelarbeit, 15 Min.)

Das Flexionsendung "Mensch-*en*" im Satz 1 " trägt die folgenden grammatischen Merkmale:

Kasus: Numerus: Genus:

_____
_____
_____
_____
_____

b) Vergleichen Sie diese Flexionsendungen im Satz 1,2 und 3! (Partnerarbeit, mündlich im Plenum vortragen, 10 Min.)

Während die Flexionsendung in Mensch –*en* im Satz__ und im Satz_____ die gleiche grammatische Bedeutung **realisieren**[103], **drückt** die Flexionsendung in Mensch-*en* im Satz____ eine andere grammatische Bedeutung **aus:**_____

[103] **Lerntipp 1:** etwas realisieren: Verb Typ 1: gerçekleştirmek, oluşturmak, taşımak, ifade etmek: Synonym in dem fachsprachlichen Kontext: etwas ausdrücken / etwas tragen : beide gehören zu den Verb Typen I

_____
_____
_____

c) Versuchen Sie herauszufinden, bei welchen Morphemen es sich um "Allomorphe des Morphems
"Plural" handelt und bei welchen es sich um keine "Allomorphe handelt? **Erklären**[104] Sie ! (Einzelarbeit, 15 Min.)

Bei den Flexionsendungen Mensch-*en* im Satz___ und Satz_____ handelt es sich um "Allomorphe des Morphems Plural", weil sie die gleiche grammatische Bedeutung "Plural" tragen. Nach ihrer Funktion haben sie beide im Numerus "Plural" die Flexionsendungen –en. Das heißt, sie realisieren das gleiche Flexionsmorphem.

Bei den Substantiven im Satz____und Satz____ handelt es sich **dagegen** [105]um keine Allomorphe,

_____
_____

2. Geben Sie ein anderes eigenes Beispiel für Allomorphe! Erklären Sie dieses Beispiel! (Dilbilim dersi için bulduğunuz örneklerden yararlanabilirsiniz) (Einzelarbeit, 15 Min.)

_____
_____

[104] **Lerntipp 2: etwas erklären**: Açıklamak, izah etmek: (Verbtyp I)
Bir olguyu açıkladığınız zaman, alıcıya bir olgunun nasıl ve neden oluştuğunu mantıksal bir bağlam içinde gerekçeleriyle izah etmiş olursunuz. Dolayısıyla; "erklären" komutu daha önce işlediğimiz "ausführlich begründen" dil eylemini büyük ölçüde içermektedir. Burada da aynı şekilde gerekçelendirmede kullanılan "weil, denn, daraus folgt, das heißt" vs gibi metin bağlamını içeriksel ve dilbilgisel düzeyde sağlayan yapılardan faydalanabilirsiniz.

[105]**Lerntipp 3**:
dagegen: buna karşılık (Pro-Form: Pro-Adverb)
Birbirinden farklı olan kavramları/ olguları kıyasladığımızda şu anda kadar sadece "*während"* bağlacını kullandık. "*Dagegen"* kelimesini de kıyaslama cümlelerinde kullanabiliriz. Burada dikkat etmemiz gereken şey şu: dagegen kelimesini bir bağlaç gibi değil; bir zarf gibi kullanmamız gerekir. Örnekleri inceleyelim:
Beispiel:
1.Während die Flexionsendungen in Menschen -*en* im Satz 1 und 3 die gleiche grammatische Bedeutung "Plural" **realisieren, drückt** die Flexionsendung in" Mensch-*en*" im Satz 2 eine andere grammatische Bedeutung **aus**: Es handelt sich **dabei** um eine Genitivendung.
Bu cümleyi şimdi de" dagegen" zarfıyla kullanalım:
2. Die Flexionsendungen in Menschen-*en* im Satz 1 und 3 realisieren die gleiche grammatische Bedeutung. Die Flexionsendung in Mensch-en im Satz 2 **trägt dagegen** eine andere grammatische Bedeutung: Es handelt sich **dabei** um eine Genitivendung.

Anhang 20: D6, Selbstevaluation 2

SELBSTEVALUATION 

Vor-und Nachname:

Sevgili Öğrenciler!

Aşağıda, beş ders sonunda kendi kendinizi değerlendirebilmeniz için sorular hazırlanmıştır.

1) **a) Ich kann Fachbegriffe definieren.** (1 ile 3 değerleri arasında kendinizi değerlendiriniz. "1= kötü; 2= orta 3= iyi" derecelerine denk gelmektedir. Lütfen size uygun olanı "X" ile doldurunuz!)
   1( ) 2 ( ) 3 ( )

   b) Definieren Sie die folgenden Fachbegriffe.

   Phonem:.....
   .....
   Graphem:.....
   .....
   Morphem:.....
   .....

2) **a) Ich kann Fachbegriffe vergleichen. 1( ) 2 ( ) 3 ( )**

b) Vergleichen Sie die folgenden Fachbegriffe! (Gemeinsamkeiten und Unterschiede)

Phonem / Graphem / Morphem

.....
.....
.....
.....

3) a) Ich kann sprachlich formulieren, worin die Paare von Wörtern sich phonologisch unterscheiden.

1 ( ) 2 ( ) 3 ( )

b) Worin unterscheiden sich die folgenden Paare von Wörtern phonologisch? Welche Laute haben eine distinktive Funktion?

Die Wörter: Mann-wann

.....
.....

4) a) Ich kann sprachlich formulieren, wenn es sich um ein Minimalpaar handelt.

1 ( ) 2 ( ) 3 ( )

b) Formulieren Sie kurz, wenn es sich um ein Minimalpaar handelt.

.....
.....

5) a) Ich kann ausführlich begründen, warum die Wörter jeweils konjugiert/ dekliniert oder nicht flektiert werden können.

1 ( ) 2( ) 3( )

b**)** Umkreisen Sie dasjenige Wort in dem folgenden Satz, das konjugiert wird. Begründen Sie ausführlich, warum dieses Wort konjugiert wird.

Sie kannte diese Kinder nicht.

.....
.....
.....
.....

6) a) Ich kann Allomorphe ermitteln und fachsprachlich erklären können

1 ( ) 2 ( ) 3 ( )

b) Geben Sie ein Beispiel für Allomorphe! Erklären Sie dieses Beispiel!

Anhang 21: D7, Unterrichtsplanung der sechsten Unterrichtseinheit

Unterrichtsplanung 6

Institut: Trakya Universität

Datum: 28/12/2021 Fach: Linguistik I; Semester:3 Dauer: 80 Min.

Sprachliches Lernziel: Die Stämme in Komposita unterscheiden/ eine Regel ableiten könneb

Fachliches Lernziel: sprachliche Vorbereitung für die Fortsetzung von Morphologie im Fach Linguistik I

Zeit	Teillernziel	Lernaktivität	Sozial- und Arbeitsform	Lernmaterial	Medien / Hilfsmittel	Lehraktivität
10 Min.	Transparent machen von Lernzielen, Konkretisierung von Komposita/ Kompositum	TN beantworten Fragen, stellen Fragen	Plenum	-	Tafel/	Lehrkraft erklärt
15 Min.	Zwischen Substitutionen und Pro-Formen unterscheiden	TN analysieren den Hinweistext nach Pro-Formen u. Substitionen	Einzelarbeit	D7-Arbeitsblatt 1	Hinweistext	Lehrkraft liest die Frage im Arbeitsblatt laut vor und erklärt, wenn Verständnisprobleme gibt.
20 Min.	Die unterschiedlichen Wortarten in Komposita festlegen	TN untersuchen die einzelnen Komposita	Partnerarbeit	D7-Arbeitsblatt 1	Wörterbuch, Grammatik	LK unterstützt.
10 Min.	Formulieren von unterschiedlichen Komposita in Wortarten	TN formulieren, welche Komposita sie in den einzelnen Wortarten festgestellt haben	Plenum / mündlich	D7-Arbeitsblatt 1	Lerntipp 1	LK unterstützt.
20 Min.	Für die unterschiedlichen Kombinationen in Komposita einen Regelsatz formulieren	TN bilden Regelsätze für Komposita	Partnerarbeit	D7- Arbeitsblatt 1	Lerntipp 2 Lerntipp 3	LK unterstützt.

Anhang 22: D7, Arbeitsblatt 1

D7-Arbeitsblatt 1 (Dauer: 60 Min.)

Vor-und Nachname:

Ü1: die Stämme in Komposita nach Wortarten unterscheiden / Regel ableiten können

Hinweis:

Bei der Komposition handelt es sich um eine Zusammensetzung von mehreren Stämmen. Das Ergebnis dieses Prozesses ist ein Komposit**um**[106] (Plural: Komposit**a**).Komposita lassen sich nach der Wortart der kombinierten Stämme unterscheiden. Die Kombinationsmöglichkeiten sind im Deutschen vielfältig. Eine vollständige Liste gibt es dabei nicht. Im Folgenden werden wir uns mit diesen Kombinationsmöglichkeiten beschäftigen.

Es werden Komposita vorgelegt, die sich in unterschiedlichen Wortarten der kombinierten Stämme voneinander unterscheiden:

1. Motorrad
2. Stehplatz
3. Schnelltest
4. Umwelt
5. Ich-Erzähler
6. dunkelblau
7. treffsicher
8. übermorgen
9. Nichtraucher
10. Aha-Erlebnis[107]

Aufgaben:

3. a) Lesen Sie den Hinweis genau! Unterstreichen sie die Subtitutionen oder Pro-Formen im Text, die sie erkennen! (Einzelarbeit, 15 Min.).
   b) Schauen Sie sich die Komposita 1-10 genau an! Welche unterschiedlichen Wortarten können Sie in den einzelnen Komposita feststellen? (Partnerarbeit, 20 Min, Hilfsmittel: Wörterbuch, Grammatik)

   Ich habe Folgendes festgestellt: Das erste Kompositum "Motorrad" besteht aus dem Nomen "Motor" und aus dem Nomen "Rad".

[106]Lerntipp 1: Hatırlayalım: Sonu -um ekiyle biten kelimler Latince kökenlidir ve her zaman "Neutrum" (das) alır. Bu kelimeler çoğul yapıda da -a- ekini alırlar:
Bsp: das Kompositum: die Komposita
Das Neutrum- die Neutra
[107] Lerntipp 2:
Eng. eye opener/ aha-experience:= Aha-Erlebnis:
Ein Erlebnis bzw. eine neue Erfahrung, aus dem man etwas Neues lernt.

_____
_____
_____
_____
_____

c) Versuchen Sie nun für die unterschiedlichen Kombinationen in Komposita der Reihe nach einen Regelsatz [108]zu formulieren: (İlk kelime için örnek verilmiştir. Diğer 9 için de ayrı ayrı kural yazınız.) (Einzelarbeit, 20 Min.)
   1. Bsp:. Bei dem Wort "Motorrad " handelt es sich um ein Kompositum, das aus der Kombination aus Nomen + Nomen besteht. Es handelt sich also jedes Mal um ein Kompositum, wenn die Wortarten der Stämme Nomen mit einem anderen Nomen kombiniert werden.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

2.a) Bestimmen Sie die Wortart im Erstglied[109] der Komposita! (Örneklere göre boşluğa uygun düşen kelime türünü yazınız)

Komposita: Apfelsaft, Bratwurst, Hochhaus

Alle Komposita enthalten[110] im Zweitglied (Grundwort) einen Nomen (Saft+ Wurst+ Haus) , wobei/ während sie jeweils eine unterschiedliche Wortart im Erstglied haben:

Apfelsaft= _____ + Nomen

Bratwurst= _____ +Nomen

---

[108] **Lerntipp 3:**
Einen Regelsatz formulieren (Verb Typ I): eine Regel aus etwas ableiten/ Eine Regel daraus ableiten (Verb Typ II): Bir kural cümlesi formulize/ formule etmek: Bu tarz cümlelerde bir genelleme söz konusudur. Benzer ya birbirinden ayrışan özelliklerden yola çıkarak bir kural cümlesi oluşturabilirsiniz. Kural cümlelerinde " wenn..., dann handelt es sich um....." dil yapısına sık rastlarız. Daha önceki derslerde kurduğumuz kural cümlesini hatırlayalım:
Örn.: Wenn zwei Laute sich in einem einzigen Laut voneinander unterschieden, dann handelt es sich um ein Minimalpaar.

[109] **Lerntipp 4**: Das Kompositum besteht aus zwei Bestandteilen:
Apfel *saft*
Erstglied **Zweitglied**
Bestimmungswort **Grundwort**

[110] **Lerntipp 5**: enthalten: içermek synonym: beinhalten

Hochhaus= _____ +Haus

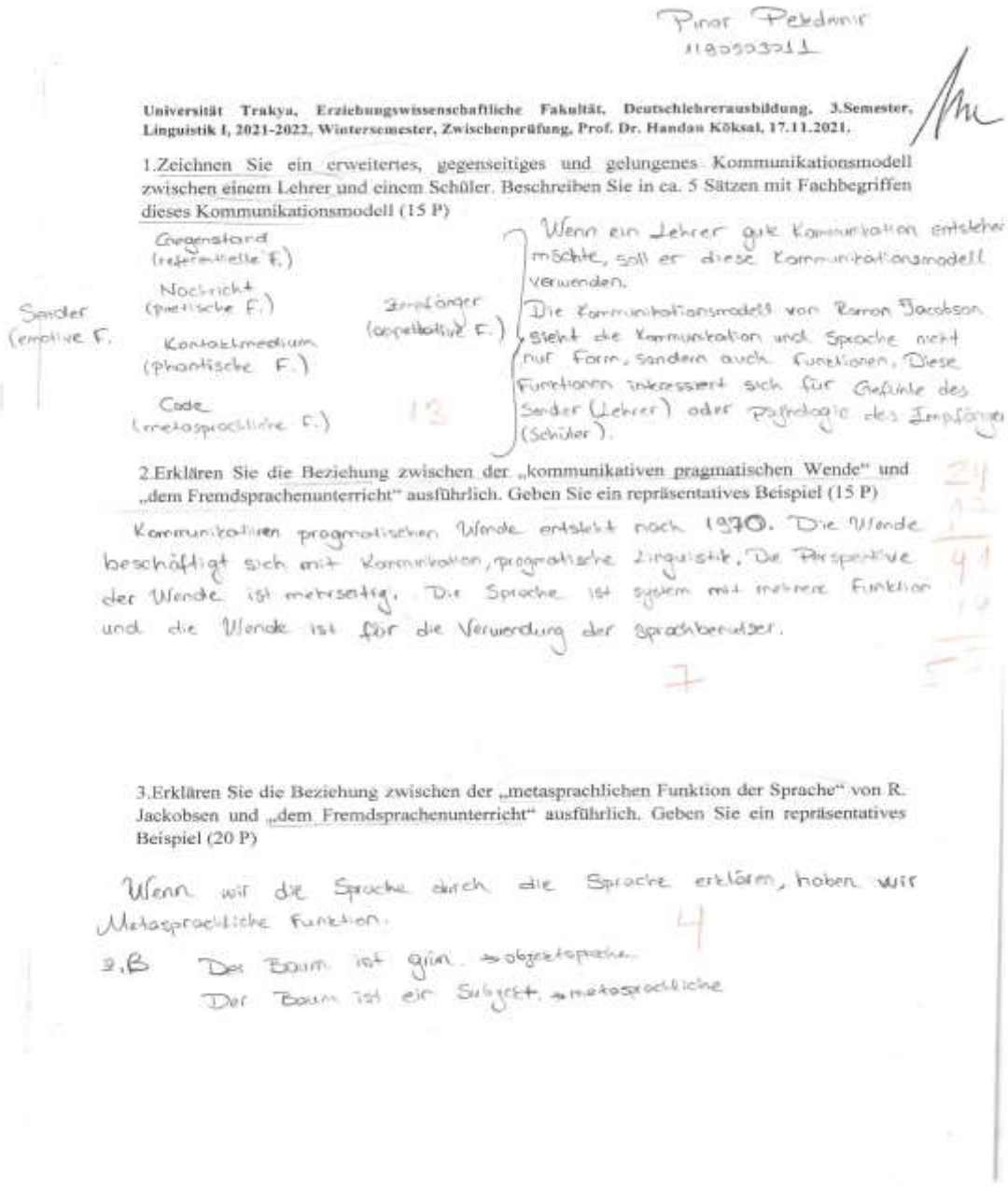
b) Vergleichen Sie die folgenden Komposita nach den Wortarten der kombinierten Stämme! (Gemeinsamkeit + Unterschied)
Komposita: hellgrün, mundtot, vorgestern

Alle Komposita enthalten im Zweitglied-
_____

Repräsentativ ausgewählte Dokumente zur Bewertung der Einzelfälle

Zum Prozess 1 (1.2. Woche der Praxis)

Anhang 23: Vortest von P1



Pinar Pekdemir
1190503011

Universität Trakya, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Deutschlehrerausbildung, 3.Semester, Linguistik I, 2021-2022, Wintersemester, Zwischenprüfung, Prof. Dr. Handan Köksal, 17.11.2021.

1.Zeichnen Sie ein erweitertes, gegenseitiges und gelungenes Kommunikationsmodell zwischen einem Lehrer und einem Schüler. Beschreiben Sie in ca. 5 Sätzen mit Fachbegriffen dieses Kommunikationsmodell (15 P)

Gegenstand (referentielle F.)
Nachricht (poetische F.)
Sender (emotive F.
Kontaktmedium (phantische F.)
Empfänger (appellative F.)
Code (metasprachliche F.)

Wenn ein Lehrer gute Kommunikation entstehen möchte, soll er diese Kommunikationsmodell verwenden.
Die Kommunikationsmodell von Roman Jacobson sieht die Kommunikation und Sprache nicht nur Form, sondern auch Funktionen. Diese Funktionen interessiert sich für Gefühle des Sender (Lehrer) oder Psychologie des Empfänger (Schüler).

2.Erklären Sie die Beziehung zwischen der „kommunikativen pragmatischen Wende" und „dem Fremdsprachenunterricht" ausführlich. Geben Sie ein repräsentatives Beispiel (15 P)

Kommunikativen pragmatischen Wende entstehst nach 1970. Die Wende beschäftigt sich mit Kommunikation, pragmatische Linguistik. Die Perspektive der Wende ist mehrseitig. Die Sprache ist system mit mehrere Funktion und die Wende ist für die Verwendung der Sprachbenutzer.

3.Erklären Sie die Beziehung zwischen der „metasprachlichen Funktion der Sprache" von R. Jackobsen und „dem Fremdsprachenunterricht" ausführlich. Geben Sie ein repräsentatives Beispiel (20 P)

Wenn wir die Sprache durch die Sprache erklären, haben wir Metasprachliche Funktion.

z.B Der Baum ist grün. → objektsprache.
Der Baum ist ein Substantiv. → metasprachliche

4. Erklären bzw. definieren Sie das Begriffspaar „Langue-Parole" von F. de Saussure (10 P)

Langue beschäftigt sich mit Sprache, Grammatik oder Wortschatz
Oder Parole beschäftigt sich mit Kommunikation. 4

5. Erklären bzw. informieren Sie über die linguistische Strömung „Strukturalismus" (10 P)

Strukturalismus ist vor 1930 linguistische Strömung. De Saussure arbeitet über Strukturalismus. Das Ziel des Strukturalismus ist Elemente der Sprache zu beschreiben. Strukturalismus macht sprachinterne Analyse. 5

6. Welche Eigenschaften hat das „sprachliche Zeichen"? Erklären Sie mit Beispielen (10 P)

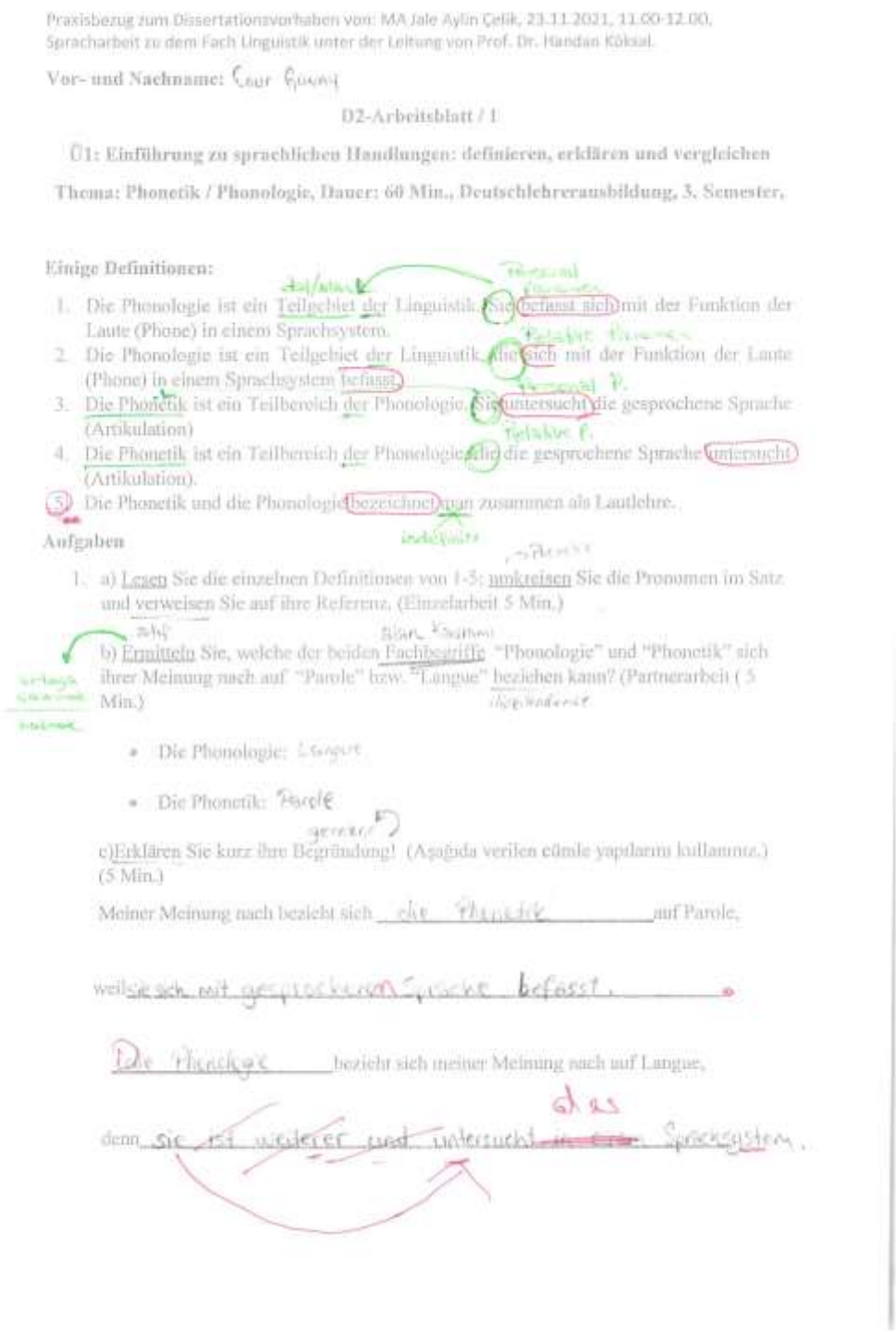
Sprachliche Zeichen ist einer Eigenschaften. Diese sind assoziation, konventionell, willkürlich.
z.B Wenn wir „der Baum" sagen, vorstellen wir gleiche Dinge. Das ist assoziation. Sprache ist weltweit. Deshalb sind Wörter konventionell. Wir wissen nicht, warum heißt der Baum. Das ist willkürlich. 8

7. Was können Sie über die Ausdrucksfunktion, Darstellungsfunktion und Appelfunktion eines Sprechaktes sagen? Schreiben Sie ausführlich und geben Sie ein Beispiel (20 P)



Ausdruck ist Gefühle des Sender, wenn Sender eine Nachricht enkodiert. Diese Nachricht ist ein Code (Äußerungen). Das heißt Darstellung. Außerdem ist Appelfunktion wirkliche Nachricht, die Empfänger verstehen muss.
z.B (oder) Ihr habt ja in zwei Wochen die Prüfungen
Darstellung = In zwei Wochen die Prüfungen
Ausdruck = Ich bin müde, weil Studenten faul sind.
Appell = Studenten soll üben. 14

Anhang 24: D2, Arbeitsblatt 1; D3 Arbeitsblatt von P2



Praxisbezug zum Dissertationsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 23.11.2021, 11.00-12.00, Spracharbeit zu dem Fach Linguistik unter der Leitung von Prof. Dr. Handan Köksal.

Vor- und Nachname: Cem Güneş

D2-Arbeitsblatt / 1

Ü1: Einführung zu sprachlichen Handlungen: definieren, erklären und vergleichen

Thema: Phonetik / Phonologie, Dauer: 60 Min., Deutschlehrerausbildung, 3. Semester.

Einige Definitionen:

1. Die Phonologie ist ein Teilgebiet der Linguistik. Sie befasst sich mit der Funktion der Laute (Phone) in einem Sprachsystem.
2. Die Phonologie ist ein Teilgebiet der Linguistik. Sie sich mit der Funktion der Laute (Phone) in einem Sprachsystem befasst.
3. Die Phonetik ist ein Teilbereich der Phonologie. Sie untersucht die gesprochene Sprache (Artikulation)
4. Die Phonetik ist ein Teilbereich der Phonologie, die die gesprochene Sprache untersucht (Artikulation).
5. Die Phonetik und die Phonologie bezeichnen man zusammen als Lautlehre.

Aufgaben

1. a) Lesen Sie die einzelnen Definitionen von 1-5; umkreisen Sie die Pronomen im Satz und verweisen Sie auf ihre Referenz. (Einzelarbeit 5 Min.)

   b) Ermitteln Sie, welche der beiden Fachbegriffe "Phonologie" und "Phonetik" sich ihrer Meinung nach auf "Parole" bzw. "Langue" beziehen kann? (Partnerarbeit (5 Min.)

   - Die Phonologie: Langue
   - Die Phonetik: Parole

   c)Erklären Sie kurz ihre Begründung! (Aşağıda verilen cümle yapılarını kullanınız.) (5 Min.)

   Meiner Meinung nach bezieht sich die Phonetik auf Parole,

   weil sie sich mit gesprochener Sprache befasst.

   Die Phonologie bezieht sich meiner Meinung nach auf Langue,

   denn sie ist weiterer und untersucht das Sprachsystem.

Praxisbezug zum Dissertationsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 23.11.2021, 11.00-12.00, Sprachlarbeit zu dem Fach Linguistik unter der Leitung von Prof. Dr. Handan Köksal.

2. a) Unterstreichen sie alle Verben mit rot, die in den einzelnen Definitionen 1-5 vorkommen. (Einzelarbeit 5 Min.)

b)Vergleichen Sie die Verben in den einzelnen Sätzen! Was können Sie feststellen? (Aşağıda verilen cümle yapılarını kullanınız.) (Einzelarbeit 5 Min.)

Das Verb im Satz 1 ist reflexive und präpositional, während das Verb im Satz 3 nur Verb ist.

c)Überlegen Sie mit Ihrem Partner, ob es "Verben" gibt, mit denen das Verb im Satz 1 und mit dem das Verb im Satz **2** grammatisch vergleichbar sind! Notieren Sie Verben, die Ihnen einfallen! (Partnerarbeit 10 Min.)

Verb 1 – sich beschäftigen mit / sich treffen mit | greifen / zeichnen – Verb 3

3. a)Vergleichen Sie Satz 1 und 3 auf der Satzebene. Was können Sie feststellen? (Einzelarbeit 10 Min.)

Ich habe Folgendes festgestellt: Der Satz 1 besteht aus nur zwei Hauptsätzen, während der Satz 3 einem Hauptsatz und einem Nebensatz besteht.

b) Diskutieren Sie ihre Feststellungen mit Ihrem Partner! (Partnerarbeit / Plenum 5 Min.)

4. a) Vergleichen Sie die Fachbereiche Phonologie und Phonetik! (Tanımlama cümleleri kullanılan fiillerden yararlanınız! (5 Min. Einzelarbeit)

Die Phonetik befasst sich mit der gesprochenen Sprache, während die Phonologie das Sprachsystem untersucht.

b)Vergleichen Sie die Fachbereiche "Phonologie und Phonetik" diesmal mit anderen Verben, die semantisch dieselbe Funktion im Satz 1 und Satz 3 erfüllen können! (Benzer anlamda farklı fiiller kullanarak karşılaştırma yapınız.) (Einzelarbeit / Plenum) (Zaman yetmezse ödev olarak verilebilir) (5 Min.)

5. Welche sprachlichen Ausdrücke könnte man für die Phonologie und Phonetik benutzen? (dieser Fachbereich etc.)

(dieses Gebiet)
(dieser Fachbereich)

Ersetzung = Substitution

Praxisbezug zum Dissertationsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 30.11.2021, 10:30-12:20, Sprachanbeit zu dem Fach Linguistik unter der Leitung von Prof. Dr. Handan Köksal [Belge başlığı]

Vor-und Nachname: Onur Günel

D3- Arbeitsblatt/ 1 (Dauer: 60 Min.)

Ü1: 1. Textlinguistische Vertiefung 2. Fachbereiche schriftlich vergleichen können / Gemeinsamkeiten deutlich machen zwischen Phonologie und Grammatik

Thema: Phonologie

Ein Textausschnitt zur Phonologie liegt vor:

innerhalb= dahilinde

Die Phonologie ist ein Teilgebiet der Linguistik (1). Innerhalb der Sprachwissenschaft unterscheidet man diese von der Phonetik (2). Während der phonetische Bereich die konkreten Merkmale der Laute untersucht, beschäftigt sich der phonologische Bereich mit der Lautlehre im Sprachsystem (3). Wenn man vor Augen hält, dass die Grammatik die Lehre des Regelsystems einer Sprache bildet, kann man Folgendes festhalten (4): Die Phonologie stellt mit der Phonetik eigentlich auch ein wichtiges Teilgebiet der Grammatik dar (5). Auf der grammatischen Ebene lernen wir nämlich in diesen Bereichen, wie man Laute (Vokale, Konsonanten) bildet und ausspricht (6). Außerdem lernen wir auch, wie man die funktionalen Eigenschaften von Lauten unterscheiden und beschreiben kann (7).

deren ähnliyor

Aufgaben:

Pro-form

1. a) Lesen Sie den Textausschnitt. Unterstreichen Sie alle Ausdrücke (Pronomen mit gelb und Substantive mit rot), die sich auf die Substantive "Phonologie und Phonetik" beziehen! (15 Min.) (Einzelarbeit)

   b) Verweisen Sie auf die Referenz dieser Substantive! (Aşağıda iki önemli cümle verilmiştir. Eksik 1 tane yineleme kalmıştır. Verilen örneklere uygun şekilde son yinelemeyi ifade ediniz.) (10 Min.) (Einzelarbeit)
   Beispiele:
   1. Das Pronomen "diese" im Satz 2 verweist auf das Substantiv "Phonologie" im Satz 1.
   2. Das Substantiv "der phonetische Bereich" im Satz 3 verweist auf das Substantiv "Phonetik" im Satz 2.
   3. Das Substantiv "in diesen Bereichen" in Satz 6 verweist auf die Substantive "Phonologie und Phonetik" in Satz 5

   c) Formulieren Sie, wann es sich in dem Text um eine "Substitution (Ersetzung)" und wann es sich um eine "Pro-Form" handelt? (Aşağıdaki verilen cümle yapılarına uygun şekilde ifade ediniz!) (10 Min.) (Einzelarbeit)

   Es handelt sich um eine Substitution, wenn es ein anderes ähnlich Nomen gibt, das dieses Nomen ersetzt.

   Es handelt sich um eine Pro-Form, wenn man im Text ein Pronomen für ein Substantiv verwendet.

   d) Vergleichen Sie die Ergebnisse abschließend mit ihrem Partner! (5 Min.) (Partnerarbeit)

2. a) Lesen Sie den Text noch einmal und tragen Sie die Nummer der Sätze in die folgende Lücke ein, wo der Fachbegriff "Phonologie" mit dem Fachbegriff "Grammatik" in Beziehung gesetzt wird. (Phonologie ve Grammatik kavramlarının ilişkilendirildiği cümlelerin bulup numaralarını boşluğa yazınız.) (5 Min.) (Einzelarbeit)

   Im Satz 5, 6, 7 werden die Fachbegriffe Grammatik und Phonologie in Beziehung gesetzt.

Präsentation zum Dissertationsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 30.11.2021, 10:30-12:30, Sprachenlernen zu Hause: Gute Ratschläge unter der Leitung von Prof. Dr. Hatice Kübra Doğan (Doğan Üniversitesi)

b) Erklären Sie, was die Grammatik und die Phonologie gemeinsam haben? Vergleichen Sie die drei Sätze mit Ihrem Partner! (Aşağıda verilen 3 farklı örnek cümle yapısını uygun şekilde tanımlayınız) (10 Min.) (Einzelarbeit und Partnerarbeit)

Sowohl die Phonologie als auch die Grammatik befassen sich mit der Sprachsystem

Die Phonologie befasst sich wie die Grammatik mit dem Sprachsystem

Beide Bereiche befassen sich mit dem Sprachsystem

c) Vergleichen Sie die Sätze abschließend auch mit anderen Gruppen. (5 Min.) (Gruppenarbeit und Plenum)

Anhang 25: D2, A2 Hausaufgabe; D3, A2-Ü5 von P3; P5

Simay Sinem Azak

Praxisbezug zum Dissertationsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 23.11.2021, 11.00-12.00, Spracharbeit zu dem Fach Linguistik unter der Leitung von Prof. Dr. Handan Köksal.

HAUSAUFGABE

D2/ Arbeitsblatt 2

Ü2: Einführung in die Phonetik –Artikulatorische Phonetik (Dauer: 30 Min.)

Aufgabe:

1. a) Versuchen Sie die Wörter der Reihe nach auszusprechen! : (Im Plenum: Jeder versucht einmal auszusprechen. Gegebenenfalls spreche ich zuerst und sie sprechen nach) (Plenum: 10 Min.)

   - (1) raten- Ratten
   - (2) Stadt-Staat
   - (4) lesen-Tee
   - (5) Fest- sehr

b) Um was für Laute handelt es sich beim den fettgedruckten Buchstaben der Wortpaare? Schreiben Sie der Reihe nach! (Einzelarbeit: 5 Min.)

(1): Bei dem ersten Wortpaar handelt es sich um einen a-Laut.

(2): Bei dem zweiten Wortpaar handelt es sich um einen o-Laut.

(3): Bei dem dritten Wortpaar handelt es sich um einen e-Laut.

(4): Bei dem vierten Wortpaar handelt es sich um einen e-Laut.

c) Was haben Sie beim Aussprechen der Laute festgestellt? Wie klingen sie? Vergleichen Sie! (Aşağıda; Birinci örnekte verilen cümle yapısına benzer şekilde karşılaştırmız.) (Einzelarbeit / Plenum: 15 Min.)

1. Ich habe Folgendes festgestellt: Während der Vokal a beim Verb "raten" lang ist, ist der Vokal bei dem Substantiv "Ratten" kurz.

2. Ich habe Folgendes festgestellt: Während es sich beim Nomen "Stadt" um kurz Vokal handelt, handelt es sich beim Wort Staat um lang

3. Ich stellte folgendes fest: Während der Vokal o beim Verb "lesen" kurz ist, ist der Vokal bei dem Namen "Tee" lang

4. Ich habe Folgendes festgestellt: Während es sich beim Namen "Fest" einen kurzen Vokal um ~~Vokal e~~ kurz handelt, handelt es sich beim Wort "sehr" um Vokal e lang handelt.
einen langen Vokal

Probevortrag zum Dissertationsvorhaben von: MA Ilze Aylin Çelik, 30.11.2021, 10:30-12:30, Sprachanalyse zu dem Fach Linguistik unter der Leitung von Prof. Dr. Ramazan Erkılıç (Belge Saylığı)

4. Die Paare von Wörtern in Beispiel a) b) c) und d) bezeichnet man in der Phonologie "Minimalpaare". Versuchen Sie nun selbst zu formulieren, wann es sich um ein Minimalpaar handelt. (5 Min.) (Einzelarbeit)

+ Position der Laute

Es handelt sich um ein Minimalpaar, wenn die Wörter sich nur in einem Laut voreinander unterscheiden.

HAUSAUFGABE

(5.) a) Füllen Sie die Lücken im Text in korrekter Form aus! Nutzen Sie die Wortliste!

Wortliste: Minimalpaar; Opposition; Laut; distinktiv, gegenüber stellen/ nebeneinander stellen, Position (Dikkat: Bir kavramı birden fazla kullanılabilir! Boşlukları doldururken isimlerin, sıfatların çekimlerine dikkat ediniz!) (10 Min.) (Einzelarbeit)

Zwei Laute, die sich durch mindestens ein distinktives Merkmal unterscheiden, stehen zueinander in Opposition. Man erkennt das, indem man Paare von Wörtern gegenüber stellen. Sie unterscheiden sich in derselben Position. Solche Paare heißen Minimalpaare. Beispielsweise für den zweiten Laute in "Oma" können wir etwa die Minimalpaare "*Oma-Opa*" bilden.

b) Lesen Sie den vollständigen Text Ihrem Partner vor! Korrigieren Sie sich gegenseitig, wenn es nötig ist! (Partnerarbeit, 10 Min.)

Präsentation zum Dissertationsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 20.11.2021, 10:30-12:20, Sprachenheit zu dem Auch Gegenstück unter der Leitung von Prof. Dr. Handan Kökçal Doğgo bağlığı

Simay Sinem Acar

D3- Arbeitsblatt -2 (Dauer: 40 Min)

Ü2: Ermitteln von Phonemen mittels Minimalpaartests / Sprachlich formulieren, wann es sich um ein Minimalpaar handelt.

Die folgenden Paare von Wörtern werden gegenüber gestellt:

a) dann - kann

b) Mann - wann

c) Ohm - Ops

d) dir - Tier

Aufgabe:

1. Versuchen Sie der Reihe nach die Paare von Wörtern auszusprechen! (5 Min., Plenum)
2. Schreiben Sie die phonetische Schrift zu den Wörtern! A) için örnek yazı şekli verilmiştir. Diğerlerini de aynı şekilde yazınız!) (10 Min.) (Einzelarbeit)
   a) Örnek: d/a/n [d/a/n]
      t/a/n [t/a/n]
   b) M/a/n [m/a/n] - w/a/n [v/a/n]
   c) O/m/a [O:/m/a] - O/p/s [O:/p/s]
   d) d/i/r [d/i:/r] - T/i/e/r [T/i:/r]
3. Was können Sie feststellen? Worin unterscheiden sich diese Wörter phonologisch? (A için örnek verilmiştir! B-c-d için de aynı cümle yapısını kullanarak yazınız!) (10 Min.) (Einzelarbeit)

a)Die Wörter bei a) unterscheiden sich im ersten Laut voneinander. Das bedeutet, dass die Laute d/k eine distinktive (bedeutungsunterscheidende) Funktion haben.

b)Die Wörter bei b) unterscheiden sich im ersten Laut voneinander. Das heißt, dass die Laute m/w eine distinktive Funktion haben.

c) Die Wörter bei c) unterscheiden sich im zweiten Laut voneinander. --- m/p ---.

d) Die Wörter --- im ersten Laut voneinander. Das bedeutet, dass die Laute d/t ---.

PS

Probebezug zum Dissertationsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 23.11.2021, 11.00-12.00, Sprachatbeit zu dem Fach Linguistik unter der Leitung von Prof. Dr. Handan Ilöksal.

AUCH POLAT

Hausaufgabe

DJ/ Arbeitsblatt 2

Ü2: Einführung in die Phonetik –Artikulatorische Phonetik (Dauer: 30 Min.)

Aufgabe:

1. a) Versuchen Sie die Wörter der Reihe nach auszusprechen! : (Im Plenum: Jeder versucht einmal auszusprechen. Gegebenenfalls spreche ich zuerst und sie sprechen nach) (Plenum:10 Min.)

   - (1) ratten- Ratten
   - (2) Stadt-Staat
   - (4) leuen-Tee
   - (5) Fest- sehr

b) Um was für Laute handelt es sich beim den fettgedruckten Buchstaben der Wortpaare? Schreiben Sie der Reihe nach! (Einzelarbeit: 5 Min.)

(1):Bei dem ersten Wortpaar handelt es sich um einen a-Laut.

(2): Bei dem zweiten Wortpaar handelt es sich um einen a-Laut

(3): Bei dem dritten Wortpaar handelt es sich um einen a-Laut

(4): Bei dem vierten Wortpaar handelt es sich um einen a-Laut

c) Was haben Sie beim Aussprechen der Laute festgestellt? Wie klingen sie? Vergleichen Sie! (Aşağıda, Bizimel örnekte verilen cümle suçunu benzer şekilde karşılaştırınız.) (Einzelarbeit / Plenum: 15 Min.)

1. Ich habe Folgendes festgestellt: Während der Vokal a beim Verb "raten" lang ist, ist der Vokal bei dem Substantiv "Ratten" kurz.

2. Ich habe Folgendes festgestellt: Während es sich beim Namen "Stadt" um lang Vokal handelt, handelt es sich beim Wort Staat um kurz

3. Ich stelle Folgendes fest: Während der Vokal a beim verb „lesen" kurz ist, ist der Vokal bei dem Namen „Tee" lang

4. Ich habe Folgendes festgestellt: Während es sich beim Namen "Fest" um einen kurzen Vokal handelt, handelt es sich beim Wort "sehr" um einen langen Vokal

Protokoll zum Dissertationsvorhaben von: MA Ivo Ayan Celik, 3D 11.2021, 10:30-12:20, Sprachanalyse zu dem Sach-Deutsch unter der Leitung von Prof. Dr. Hanspeter Ortner (Stadt Innsbruck)

4. Die Paare von Wörtern in Beispiel a) b) c) und d) bezeichnet man in der Phonologie "**Minimalpaare**". Versuchen Sie nun selbst zu formulieren, wann es sich um ein Minimalpaar handelt. (5 Min.) (Einzelarbeit)

Es handelt sich um ein Minimalpaar, wenn die Wörter sich nur in einem einzigen Laut voneinander unterscheiden.

Hausaufgabe

5. a) Füllen Sie die Lücken im Text in korrekter Form aus! Nutzen Sie die Wortliste!

Wortliste: Minimalpaar, Opposition, Laut, distinktiv, gegenüber stellen/ nebeneinander stellen, Position (Diktat: Bir kavram birden fazla kullanılabilir! Boşlukları doldurarken cümlenin zıtlarını çekmelerine dikkat edin!) (10 Min.) (Einzelarbeit)

Zwei Laute, die sich durch mindestens ein distinktives Merkmal unterscheiden, stehen zueinander in Opposition. Man erkennt das Vorliegen von Paare von Wörtern gegenüber stellt. Sie unterscheiden sich in derselben Position. Solche Paare heißen Minimalpaare. Beispielsweise für den zweiten Laute in "Oma" können wir etwa die Minimalpaare "*Oma-Opa*" bilden.

b) Lesen Sie den vollständigen Text Ihrem Partner vor! Korrigieren Sie sich gegenseitig, wenn es nötig ist! (Partnerarbeit, 10 Min.)

P3

Praxisbezug zum Dissertationsverfahren von: MA Jale Aylin Çelik, 30.11.2021, 10:30-12:20, Sprecharbeit zu dem Fach Linguistik unter der Leitung von Prof. Dr. Handan Köksal (Belge Başlığı)

AYÇA POLAT

D3- Arbeitsblatt -2 (Dauer: 40 Min)

Ü2: Ermitteln von Phonemen mittels Minimalpaartests / Sprachlich formulieren, wann es sich um ein Minimalpaar handelt.

Die folgenden Paare von Wörtern werden gegenüber gestellt:

a) dann - kann

b) Mann - wann

c) Oma - Opa

d) dir - Tier

Aufgabe:

1. Versuchen Sie der Reihe nach die Paare von Wörtern artikulatorisch auszusprechen! (5 Min., Plenum)
2. Schreiben Sie die phonetische Schrift zu den Wörtern! A) için örnek yazı şekli verilmiştir. Diğerlerini de aynı şekilde yazınız!) (10 Min.) (Einzelarbeit)
   a) Örnek: d/a/nn [d/a/n]
      k/a/nn [k/a/n]
   b) Mann [maɪn]
      wann [vaɪn]
   c) Oma [o: ma]
      Opa [o: pa]
   d) dir [di: ɐ]
      Tier [ti: ɐ]
3. Was können Sie feststellen? Worin unterscheiden sich diese Wörter phonologisch? (A için örnek verilmiştir! B-c-d için de aynı cümle yapısını kullanarak yazınız!) (10 Min.) (Einzelarbeit)

a)Die Wörter bei a) unterscheiden sich im ersten Laut voneinander. Das bedeutet, dass die Laute d/k eine distinktive (bedeutungsunterscheidende) Funktion haben.

b)Die Wörter bei b) unterscheiden sich im ersten Laut voneinander. Das bedeutet, dass die Laute m/v eine distinktive Funktion haben

c)Die Wörter bei c) unterscheiden sich im zweiten Laut voneinander. Das bedeutet, dass die Laute m/p eine distinktive Funktion haben

d)Die Wörter bei d) unterscheiden sich im ersten Laut voneinander. Das bedeutet, dass die Laute d/t eine distinktive Funktion haben.

Anhang 26: D3, Selbstevaluation 1 von P7



SELBSTEVALUATION

Name: Fatih KÖMEKÇİ

Sevgili Öğrenciler!

Aşağıda, iki ders sonunda kendi kendinizi değerlendirebilmeniz için sorular hazırlanmıştır.

1) **Ich kann jetzt eine Definition schreiben.** (1 ile 3 değerleri arasında kendinizi değerlendiriniz. "**1= kötü; 2= orta 3= iyi**" derecelerine denk gelmektedir. Lütfen size uygun olanı "X" ile doldurunuz!)
1( ) 2(X) 3( )

2) Definieren Sie die folgenden Begriffe (Aşağıdaki kavramları tanımlayınız!)

Die Linguistik ist letztendlich die Phonologie, => Tam terş değil m.? :)

Die Phonologie befasst sich mit dem Sprachsystem

Die Phonetik untersucht

cümleyi iki soruya yanıt vermeli: 1. Ne? Nedir? => Dikkat: Fatih! Bir tanımlama 2. Bu yapılar nasıl işlevler?

3) **Ich kann Fachbereiche vergleichen.** (1 ile 3 değerleri arasında kendinizi değerlendiriniz.)
1( ) 2(X) 3( )

4) **Vergleichen Sie die folgenden Fachbereiche!** (Aşağıdaki kavramları karşılaştırınız!)

Die Phonogie / die Phonetik.....

Die Phonogie ist unbegrenzt aber die Phonetik ist begrenzt. yani?

5) **Ich kann Gemeinsamkeiten sprachlich ausdrücken.** (Aşağıdaki kavramların ortak özelliklerini ifade ediniz!) 1( ) 2(X) 3( )

Die Phonologie / die Grammatik

Die Phonologie und die Grammatik sind beide wichtig für Sprachliche ebene. Cok genel :)

6) Ich kann **Pro-Formen und Substitutionen** auf der Textebene erkennen: (Metin içi bağlamı sağlayan "Pro-Form" ve "Substitution" öğelerini metin dilbilimsel boyutta gösterebilirim)

1( ) 2(X) 3( )

7) **Formulieren Sie, wann es sich in einem Text um eine Pro-Form handelt und um eine Substitution handelt.**

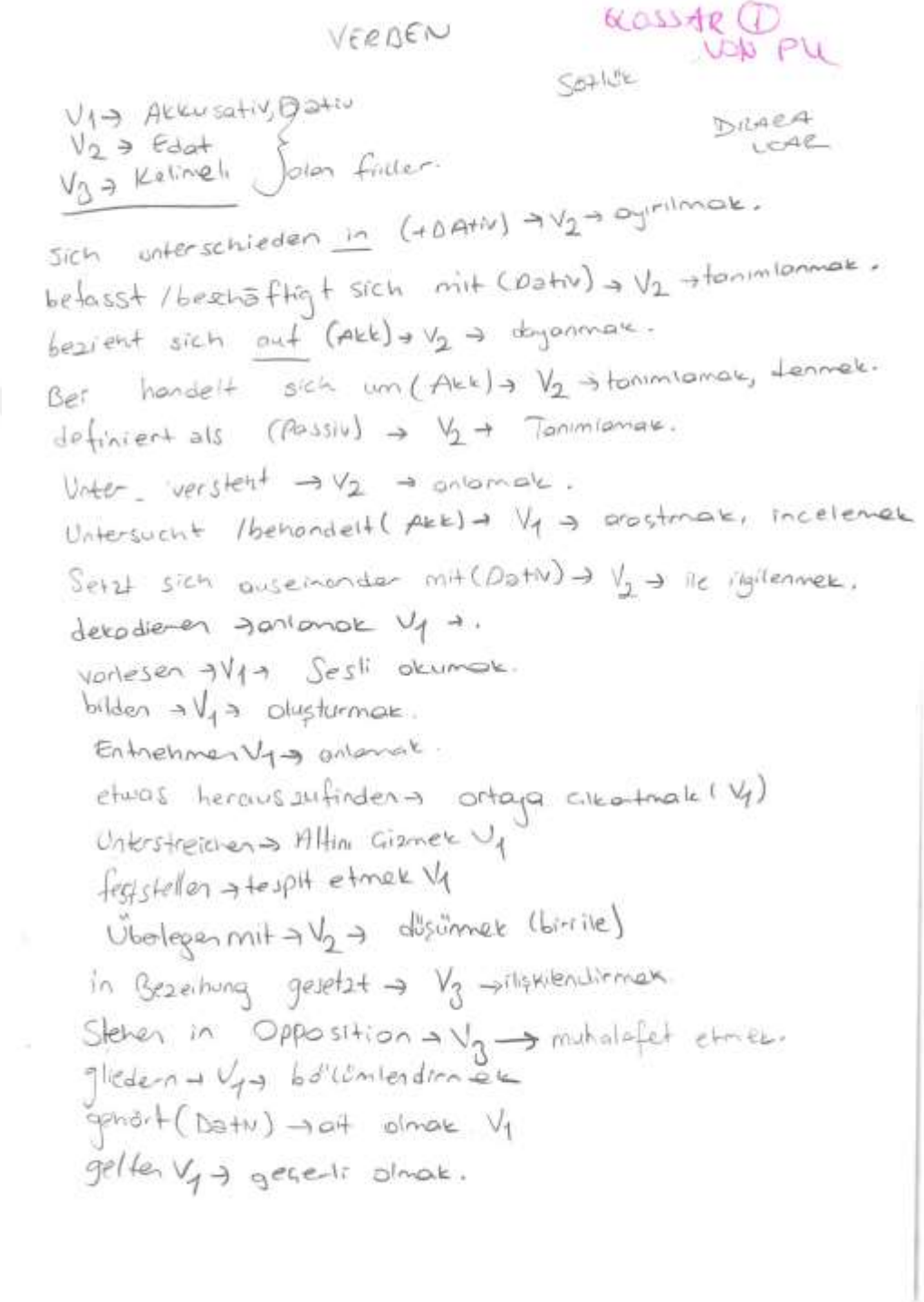
Die Pro-Form: wenn man die Nomen benutzt, die identisch sind referenz ~~bedeuten~~ haben.

Die Substitution:

Eine substitution ist referenzlos

Üben/ Wiederholen möchte ich noch: (Şu konuları tekrarlasam fena olmaz ☺):

Anhang 27: Glossar 1 von P4, P6



VERBEN

GLOSSAR ① VON PU

Sözlük

DİLBER LOAR

V_1 → Akkusativ, Dativ
V_2 → Edat
V_3 → Kelimeli } olan fiiller.

Sich unterschieden in (+DAtiv) → V_2 → ayrılmak.
befasst / beschäftigt sich mit (Dativ) → V_2 → tanımlanmak.
bezieht sich auf (Akk) → V_2 → dayanmak.
Es handelt sich um (Akk) → V_2 → tanımlamak, demek.
definiert als (Passiv) → V_2 → Tanımlamak.
Unter_ versteht → V_2 → anlamak.
Untersucht / behandelt (Akk) → V_1 → araştırmak, incelemek
Setzt sich auseinander mit (Dativ) → V_2 → ile ilgilenmek.
dekodieren → anlamak V_1 →.
vorlesen → V_1 → Sesli okumak.
bilden → V_1 → oluşturmak.
Entnehmen V_1 → anlamak.
etwas herausziehen → ortaya çıkartmak (V_1)
Unterstreichen → Altını çizmek V_1
feststellen → tespit etmek V_1
Überlegen mit → V_2 → düşünmek (birile)
in Beziehung gesetzt → V_3 → ilişkilendirmek
Stehen in Opposition → V_3 → muhalefet etmek.
gliedern → V_1 → bölümlendirmek
gehört (Dativ) → ait olmak V_1
gelten V_1 → geçerli olmak.

GLOSSAR (1)
VON (PU)

NOMEN

S DILARA UÇAR
SÖZLÜK.

distinktive / bedeutungsunterschieden → ayırıcı
das Schaubild → Şema.
die Beziehung → ilişki.
der Spalt → Bölüm
das Verhältnis: İlişki
der Begriff + → Kavram
die Referenz → refere
die Ersetzung → yerine geçen (kelime)
die Ebene : Alan, birim
die Gemeinsamkeit: Birlik
das Mittel : Araç
die Begründung: Gerekçe
die Reihe → Sıra.
explizient →
insgesamt → genel
der Aspekt → olgu
die Quelle → Kaynak
die Fachbegriffe → Alan kavramı / kavram
BZW → bezüglich → bu arada.
das Redemittel → Dil yapıları

eingentlich → aslında
referentidentlich: özdeş
deutlich: açıkça

ähnlich → benzer
abschließend: sonunda

die Einleitung → Giriş
der Hauptteil → Gelişme
der Schluss → Sonuç.

UNIT 6 GLOSSAR (1) VON (5)

Verben		Fachbegriffe
mit Präposition	Akkusativ	
sich befassen mit •Sie befasst sich mit der Funktion der Laute.	untersuchen •Die Phonetik untersucht die gesprochene Sprache	Die Phonologie •Die Phonologie ist ein Teilbereich der Linguistik.
sich beschäftigen mit •Die Phonologie beschäftigt sich mit dem Sprachsystem	bezeichnen •Die Phonetik und die Phonologie bezeichnet man zusammen als Lautlehre.	Die Phonetik •Die Phonetik ist ein Teilbereich der Phonologie.

Woche 1

NUTZLICH

GLOSSAR 1 VON P6
Woche 2

Verben

es handelt sich um - ilişkili olmak (V1)
- Es handelt sich um eine Pro-form, wenn man im Text ein Pronomen für ein Substantiv verwendet.

vertreten - yerine geçmek (V2)
- Pro-form sind sprachliche Mittel, die andere vertreten.

in Beziehung setzen - ilişkilendirmek (V3)
- In diesen Schaubild handelt es sich um ein Modell, in welchen man die Sprachstruktur mit dem Lautsystem und Schriftsystem der deutschen Sprache in Beziehung setzt.

in Opposition stehen (V3)
- Ein distinktives Merkmal unterscheiden, stehen zueinander in Opposition.

Fachbegriffe

Minimalpaar
- Es handelt sich um ein Minimalpaar, wenn Gemeinsame Merkmale von Worten mit einer Laut unterschiedet.

Distinktive
- Es handelt sich um ein distinktive, wenn sich die Bedeutung eines Wortes mit einer Laute ändert
(Kök ile ses ve kelimenin anlamı değişir.)

Zum Prozess 2 (3. 4. Woche)

Anhang 28: D4, A1/2; D5, A1 von P3

Praxisbezug zum Dissertatitonsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 7.12.2021, 10:30-12:20, Spracharbeit zu dem Fach Linguistik I unter der Leitung von Prof. Dr. Handan Köksal. [D4 -A1-A2]

Simay Sinem Azak D4- Arbeitsblatt 1

Ü1: Sprachliche Vorbereitung auf den Indikator: Ein Schaubild in einem Textformat wiedergeben (Dauer: 100 Min.)

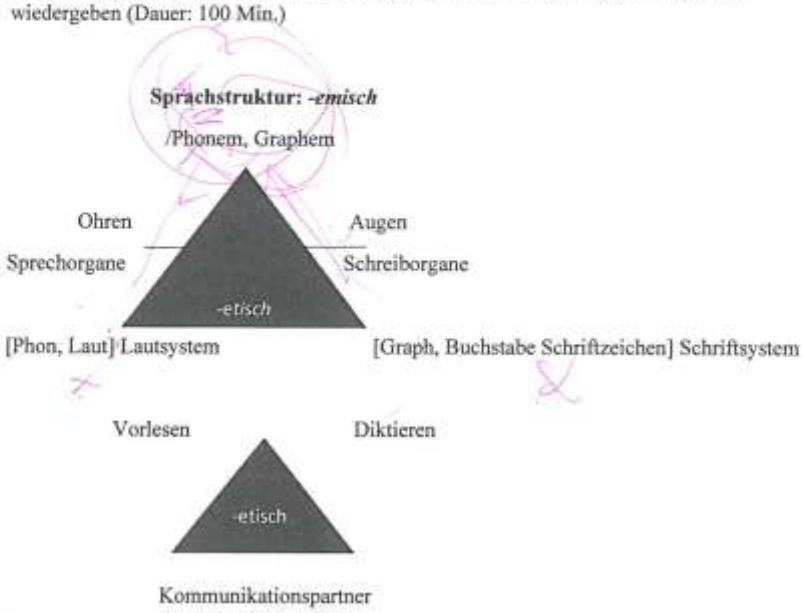


Schaubild 1: Müller,Schipper (1981), 113

Aufgaben:

1. a) Schauen Sie sich das Schaubild 1 genau an! Worum handelt es sich in diesem Schaubild? (Aşağıda bir örnek cümle verilmiştir! Aynı örneği diğer 2 cümle yapısına uyarlamaya çalışınız. Aklınıza başka örnek geliyor ise en sona ekleyiniz). (Einzelarbeit 10 Min.)

   In diesem Schaubild handelt es sich um ein Modell, in welchem man die Sprachstruktur mit dem Lautsystem und Schriftsystem der deutschen Sprache in Beziehung setzt.

   In diesem Schaubild wird/ ist ein Modell dargestellt, (wo) / das die Sprachstruktur (Laut und Schriftsystem der deutschen Sprache in Beziehung setzt) in welchem man die S. mit dem

   Das Schaubild 1 zeigt die Beziehung zwischen dem Lautsystem und Schriftsystem der Sprachstruktur.

2. a) Welche Ebenen kann man in dem Schaubild unterscheiden? (Aşağıdaki cümle yapısını tamamlayınız) (Einzelarbeit 5 Min.)

   In dem Schaubild kann man zwei Ebenen unterscheiden. Zum Einen die phonetische Ebene und zum Anderen phonemische/emische Ebene.

Praxisbezug zum Dissertatitonsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 7.12.2021, 10:30-12:20,
Spracharbeit zu dem Fach Linguistik I unter der Leitung von Prof. Dr. Handan Köksal. [D4 -A1-A2]

b) Worauf beziehen sich diese Ebenen? Vergleichen Sie! (Aşağıdaki cümle yapısını tamamlayınız). (Lexikalische Hilfe: Vorgang (m.) / Vorgänge (pl.)=süreç/süreçler)
Die _____ Ebene bezieht sich auf die Vorgänge der akustischen und optischen Medien, während die _____ Ebene sich auf Sprachstrukturen bezieht.

c) Worin unterscheiden sich die akustischen und optischen Medien? (Einzelarbeit, 5 Min.)

Die akustischen Medien beschäftigt sich mit Lautsystemen, während die optischen Medien sich mit Schriftsystem befasst.

d) Was haben die akustischen und optischen Medien gemeinsam? (Einzelarbeit, 5 Min.)

Beide Medien handeln sich um die Wahrnehmung. Es handelt sich bei beiden Medien um die grundlegenden Vorgänge der Wahrnehmung.

e) Wo fallen die akustischen und optischen Medien in dem Modell zusammen? (Partnerarbeit 5 Min.)

Die akustischen und optischen Medien fallen in der Sprachstruktur (=emische Ebene) zusammen.

3.Was können Sie aus dem Schaubild insgesamt entnehmen? Versuchen Sie kurz zusammenzufassen. (Achtung: entnehmen aus + Dat.: Verb Typ I / die Erkenntnis aus etw. ableiten: Verb Typ III) (Einzelarbeit /Partnerarbeit, 10 Min.)

Man kann aus dem Schaubild insgesamt entnehmen, dass sich bei akustischen und optischen Medien um unterschiedliche Vorgänge der Wahrnehmung handelt. Diese bilden eine identische sprachstrukturelle Einheit auf der emischen Ebene.

Man kann aus dem Schaubild die Erkenntnis ableiten, dass _____

Praxisbezug zum Dissertatitonsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 7.12.2021, 10:30-12:20, Spracharbeit zu dem Fach Linguistik I unter der Leitung von Prof. Dr. Handan Köksal. [D4 -A1-A2]

Sinay Sinem Alat

D4- Arbeistblatt 2

Ü2: Ein Schaubild in einem Textformat wiedergeben: Gliederung und Textproduktion (Dauer: 50 Min.)

Hinweis:

Ein Text sollte in der Regel die drei folgenden Teile beinhalten: 1. Einleitung; 2: Hauptteil 3. Schluss. Bevor Sie einen Text produzieren, sollten Sie aber wissen, was Sie in den einzelnen Teilen schreiben sollten bzw. wie sie Ihren Text gliedern sollten. Sie sollten außerdem wissen, welche typische Redemittel Sie dabei verwenden können. Die folgende Tabelle gilt als eine Vorbereitung für die "Wiedergabe eines Schaubildes in einem Textformat".

Gliederung	**Was sollte ich in diesem Teil schreiben?**	**Welche Redemittel/ sprachliche Sttukturen kann ich dabei verwenden?**
1.Einleitung	Worum handelt es sich in diesem Schaubild? Was ist das Thema? (Die Quelle, Datum des Schaubildes angeben)	in diesem Schaubild wird/ ein Modell dargestellt, wo man die Sprachstruktur mit dem Laut und Schriftsystem der deutschen Sprache in Beziehung setzt.
2.Hauptteil	Aspekte werden erwähnt, die in dem Schaubild dargesteltt werden. Fachbegriffe müssen erwähnt werden, die in dem Schaubild vorkommen. Ihre Bedeutung und ihre Beziehung zueinander sollte expliziert/ erklärt werden.	
3.Schluss	Was kann man insgesamt aus dem Schaubild entnehmen? Es sollte kurz zusammengefasst werden.	

Tab. 1: Indikator: Wiedergabe eines Schaubildes in einem Textformat

Aufgaben:

1. Lesen Sie den Hinweis. Schauen Sie sich danach die Tab. 1 genau an! Was wird in den einzelnen Spalten dargestellt? (mündlich/ Plenum,).
2. Versuchen sie, passende Redemittel zum Schaubild 1 für die einzelnen Teile in der Tab. 1 zu finden (bknz. A1: 1-3 sorularında kullandığınız yapılardan faydalanın).
3. **a)** Versuchen Sie nun das Schaubild 1 in einem Textformat zu wiedergeben. (Einzelarbeit)
   b) Tauschen Sie Ihren Text mit Ihrem Partner! Kontrollieren Sie sich gegenseitig! (Partnerarbeit)
   c) Schreiben Sie (nur) einen repräsentativen Text für jede Gruppe auf ein großes Blatt. (Sizlere dağıtılan büyük renkli kâğıtlara her grup okunur şekilde bir metin örneği yazsın). (Partnerarbeit / Plenum)

Praxisbezug zum Dissertationsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 14.12.2021, 10:30-12:20,
Spracharbeit zu dem Fach Linguistik I unter der Leitung von Prof. Dr. Handan KÖKSAL [D5-HA-A1-A2]

Simay Sirem Arak

D5-Arbeitsblatt 1 (Dauer: 60 Min.)

Ü2: Deklinierbare/ Konjugierbare Wortarten voneinander unterscheiden können.

Begründen können, warum die Wörter konjugiert oder dekliniert werden.

Hinweis: Die deutsche Sprache ist eine flektierende Sprache. Es werden im Wesentlichen zwei Arten von Flexion unterschieden: Die Deklination und die Konjugation. Zu den deklinierbaren Wortarten gehören Substantive, Adjektive, Pronomen und Artikel. Diese Wörter können Kasus-, Genus- und Numerusmarkierungen tragen. Die konjugierbaren Wörter sind dagegen nur Verben. Diese verändern sich nach Person, Numerus, Tempus, Modus, Genus Verbi. Damit tragen sie im Deutschen die folgenden Merkmale:

1. Person: 1.2.3.
2. Numerus: Singular, Plural
3. Tempus: sechs Zeitformen
4. Modus: Indikativ, Konjunktiv, Imperativ
5. Genus Verbi: Aktiv, Passiv

Es gibt jedoch in der deutschen Sprache auch Wortarten, die nicht flektiert werden. Zu diesen unflektierbaren
Unflektierbaren gehören das Adverb, die Partikel, die Präposition und die Konjunktion. z.B. im Kino

Aufgaben:

1. a) Lesen Sie den Hinweis genau! Umkreisen Sie nun in dem folgenden Satz die deklinierbaren Wörter mit rot, die konjugierbaren mit grün und die Undeklinierbaren mit gelb! (Einzelarbeit, 15 Min.)

   Satz 1: Er besuchte gestern seinen Vater.
   1 2 3 1 1

   b) Begründen Sie ausführlich, warum diese Wörter jeweils konjugiert /dekliniert oder nicht flektiert werden können? (Aşağıda bir örnek verilmiştir! Diğer 4 kelime için de teker teker gerekçe yazınız! Bunu yaparken "Hinweis" kutusundaki bilgilerden faydalanınız!) (Einzelarbeit, 20 Min.)

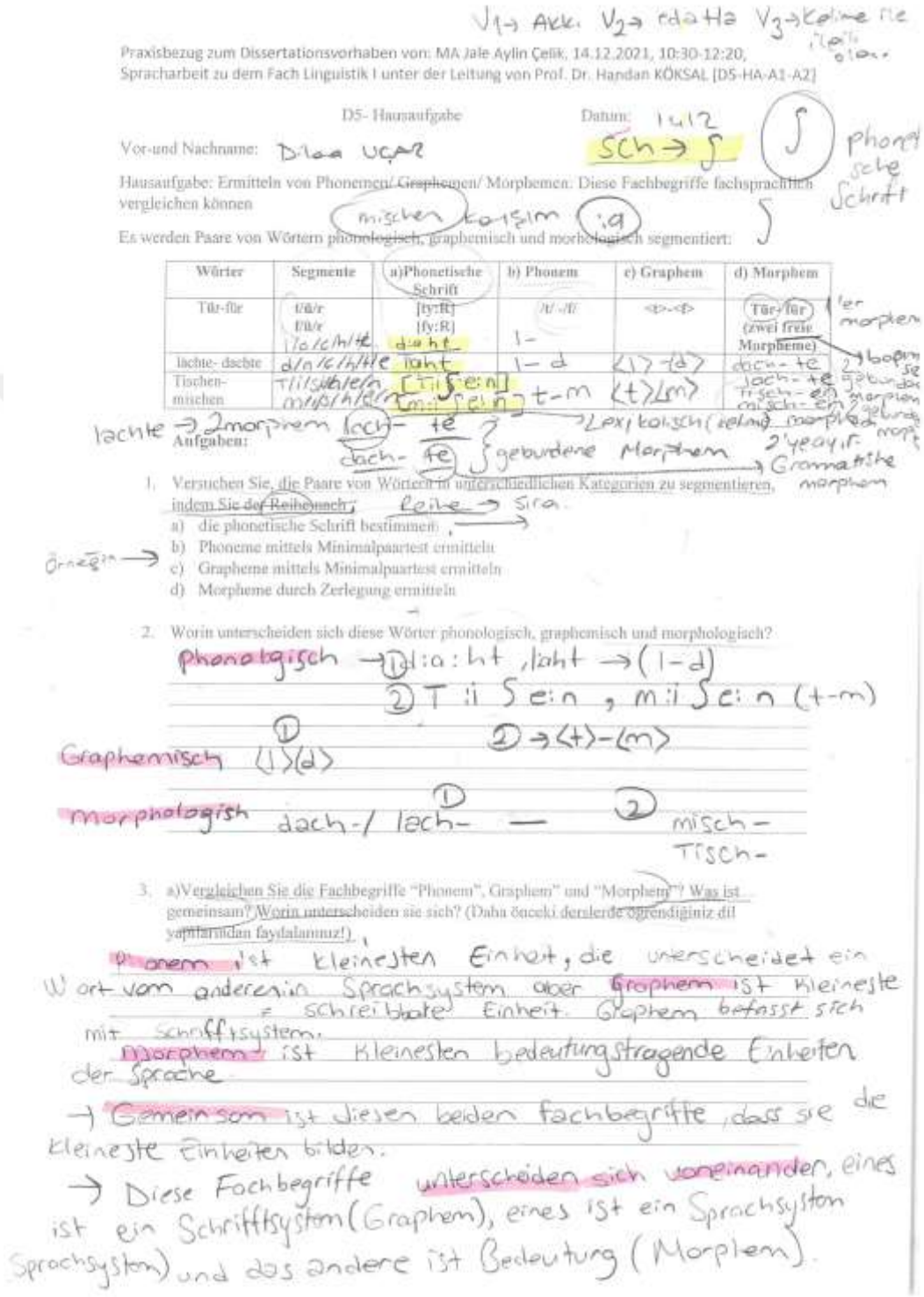
   Erstes Wort: Das Wort "er" im Satz 1 kann dekliniert werden, **da/weil*** es sich bei dem Wort "er" um ein Personalpronomen handelt. In der deutschen Sprache gehört das "Pronomen" zu den deklinierbaren Wortarten. Diese können Kasus- Genus- und Numerusmarkierungen tragen. Das Pronomen "er" in dem Satz 1 trägt damit die folgenden Merkmale:

   1. Kasus: Nominativ Das Wort „besuchte" im Satz konjugiert werden, da es sich
   2. Numerus: ~~Maskulin~~ Singular bei dem Wort besuchte um ein Verb handelt. In der
   3. Genus: Maskulin deutschen Sprache gehört das 'Verb' zu den konjugierbaren Wörtern. Diese können Person, Numerus, Tempus, Modus, Genus Verbi tragen. Das Verb besuchte in dem Satz trägt damit die folgenden Merkmale:

   1.) Person: 3 2) Numerus Singular 3) Tempus Präteritum
   4) Modus: Konjuktiv 5) Genus Verbi: Aktiv

*Lerntipp: Wenn wir etwas begründen , bedienen wir uns der kausalen (begründenden) Konjunktionen wie "weil, da, denn". Dabei muss man achten, dass die Konjunktionen "weil, da" einen Nebensatz einleiten. Da muss das finite Verb hinten stehen. Die Konjunktion " denn" dagegen hat als eine nebenordende Konjunktion eine verbindende Funktion. Wenn Teilsätze einer Satzverbindung mit " denn" verknüpft werden, ändert sich die Stellung der Satzglieder nicht:
Bsp. 1: Aylin besucht eine Sprachschule, denn sie will Deutsch lernen.
Bsp.2: Aylin besucht eine Sprachschule, weil/da sie Deutsch lernen will.

Anhang 29: D5, Hausaufgabe von P4, P6



Praxisbezug zum Dissertationsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 14.12.2021, 10:30-12:20,
Spracharbeit zu dem Fach Linguistik I unter der Leitung von Prof. Dr. Handan KÖKSAL [D5-HA-A1-A2]

D5- Hausaufgabe Datum: 14.12

Vor-und Nachname: Dilan UÇAR

Hausaufgabe: Ermitteln von Phonemen/ Graphemen/ Morphemen. Diese Fachbegriffe fachsprachlich vergleichen können

Es werden Paare von Wörtern phonologisch, graphemisch und morphologisch segmentiert:

Wörter	Segmente	a)Phonetische Schrift	b) Phonem	c) Graphem	d) Morphem
Tür-für	t/ü/r f/ü/r	[ty:R] [fy:R]	/t/ -/f/	<t>-<f>	Tür-für (zwei freie Morpheme)
lachte- dachte	d/a/ch/t/e	[da:ht]	l- d	<l>-<d>	dach- te
Tischen-mischen	T/i/sch/e/n m/i/sch/e/n	[ti:ʃe:n] [mi:ʃe:n]	t-m	<t>-<m>	dach- te Tisch- en misch- en

Aufgaben:

1. Versuchen Sie, die Paare von Wörtern in unterschiedlichen Kategorien zu segmentieren, indem Sie der Reihenfolge nach;
   a) die phonetische Schrift bestimmen;
   b) Phoneme mittels Minimalpaartest ermitteln
   c) Grapheme mittels Minimalpaartest ermitteln
   d) Morpheme durch Zerlegung ermitteln

2. Worin unterscheiden sich diese Wörter phonologisch, graphemisch und morphologisch?

   phonologisch → ① d:a:ht, la:ht → (l-d)
   ② T:i:ʃe:n, m:i:ʃe:n (t-m)
   Graphemisch ① <l>-<d> ② → <t>-<m>
   morphologisch dach-/lach- — ② misch- Tisch-

3. a)Vergleichen Sie die Fachbegriffe "Phonem", Graphem" und "Morphem"? Was ist gemeinsam? Worin unterscheiden sie sich? (Daha önceki derslerde öğrendiğiniz dil yapılarından faydalanınız!).

   Phonem ist kleinesten Einheit, die unterscheidet ein Wort vom anderen in Sprachsystem aber Graphem ist kleineste = schreibbare Einheit. Graphem befasst sich mit Schriftsystem.
   Morphem ist kleinesten bedeutungstragende Einheiten der Sprache.
   → Gemeinsam ist diesen beiden Fachbegriffe, dass sie die kleineste Einheiten bilden.
   → Diese Fachbegriffe unterscheiden sich voneinander, eines ist ein Schriftsystem (Graphem), eines ist ein Sprachsystem Sprachsystem) und das andere ist Bedeutung (Morphem).

Praxisbezug zum Dissertationsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 14.12.2021, 10:30-12:20,
Spracharbeit zu dem Fach Linguistik I unter der Leitung von Prof. Dr. Handan KÖKSAL [D5-HA-A1-A2]

D5- Hausaufgabe Datum: 16.12.21

Vor-und Nachname: Jamile KUCT

Hausaufgabe: Ermitteln von Phonemen/ Graphemen/ Morphemen: Diese Fachbegriffe fachsprachlich vergleichen können

Es werden Paare von Wörtern phonologisch, graphemisch und morhologisch segmentiert:

Wörter	Segmente	a)Phonetische Schrift	b) Phonem	c) Graphem	d) Morphem
Tür-für	t/ü/r f/ü/r	[ty:R] [fy:R]	/t/-/f/	<t><f>	Tür- für (zwei freie Morpheme)
lachte- dachte	l/a/ch/t/e d/a/ch/t/e	[l a x t e] [d a x t e]	/l/ - /d/	<l>-<d>	-te grammatisches Morphem
Tischen-mischen	t/i/sch/e/n m/i/sch/e/n	[t i ʃ e n] [m i ʃ e n]	/t/ - /m/	<t>-<m>	-en grammatisches Morphem

Aufgaben:

1. Versuchen Sie, die Paare von Wörtern in unterschiedlichen Kategorien zu segmentieren, indem Sie der Reihe nach
   a) die phonetische Schrift bestimmen
   b) Phoneme mittels Minimalpaartest ermitteln
   c) Grapheme mittels Minimalpaartest ermitteln
   d) Morpheme durch Zerlegung ermitteln

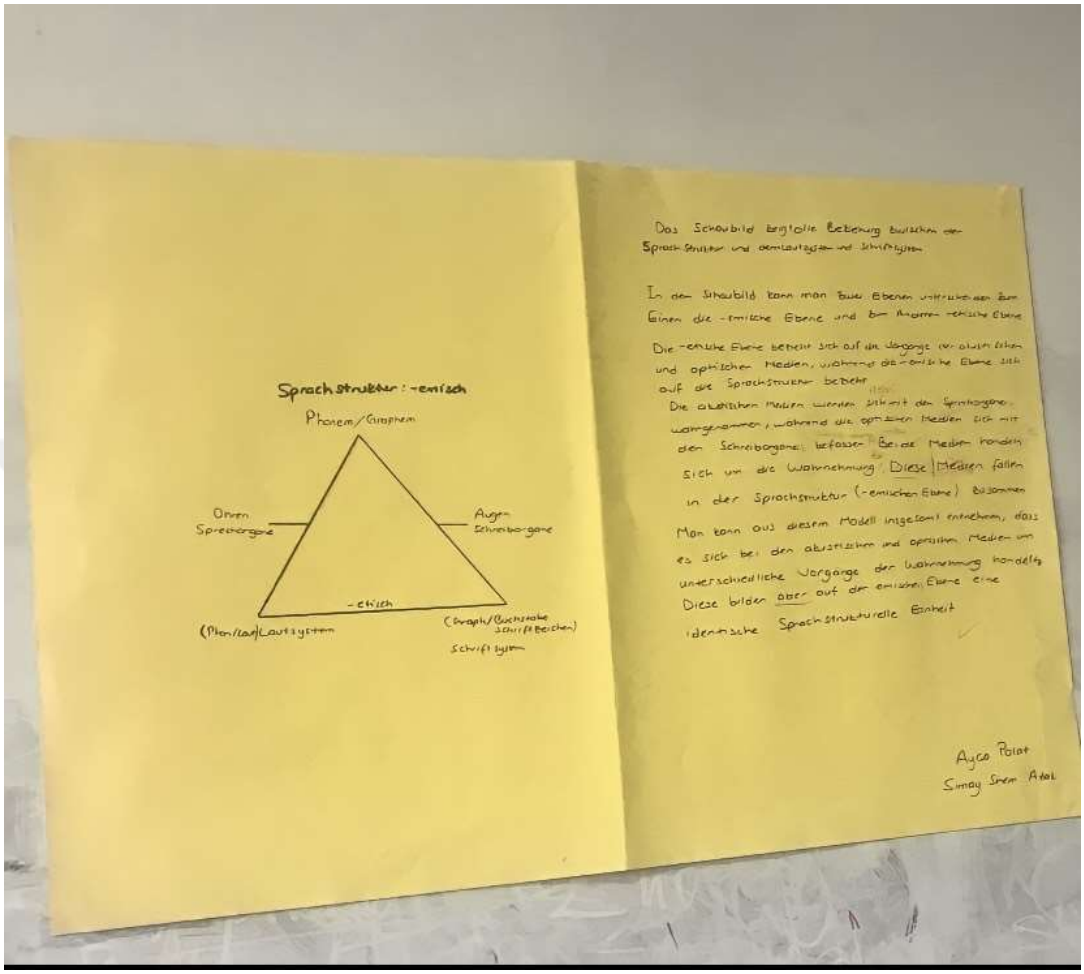
2. Worin unterscheiden sich diese Wörter phonologisch, graphemisch und morphologisch?

Die Phonologie beschäftigt sich mit der Laut während die Graphen befassen sich mit geschriebene Sprache und auch Morphologie ?

3. a)Vergleichen Sie die Fachbegriffe "Phonem", Graphem" und "Morphem"? Was ist gemeinsam? Worin unterscheiden sie sich? (Daha önceki derslerde öğrendiğiniz dil yapılarından faydalanınız!)

Sowohl Phonem beschäftigt sich mit gesprochenen Sprache, Graphem beschäftigt sich mit geschriebener Sprache

Anhang 30: Wiedergabe eines Schaubildes im Textformat



Anhang 31: Glossar von P1, P2, P7

PROTOKOLL 2
GLOSSAR 2
VON
P1

DRITTE WOCHE

FACHBEGRIFF

-emische Ebene = Die -emische Ebene bezieht sich auf die Sprachstruktur.

-etische Ebene = Die -etische Ebene bezieht sich auf die Vorgänge der akustischen und optischen Medien.

Die akustischen Medien = Die akustischen Medien ist mit der Sprechorgane verbunden.

Die optischen Medien = Die optischen Medien ist mit der Schreiborgane verbunden.

VERBEN

Verb I
zusammenfallen = Die Phonologie und die Grammatik fallen in dem Regelsystem der Sprache.

Verb II
entnehmen aus = Man kann aus der Thema entnehmen, dass die Linguistik eine andere Perspektive gewonnen wurde.

Verb III
die Erkenntnise aus etw. ableiten = Man kann aus dem Schema die Erkenntnis ableiten, dass die akustischen- und optischen Medien sich auf die Sprech- und Schreiborgane beziehen.

GLOSSAR 2 VON P1

VIERTE WOCHE

FACHBEGRIFF

Flexion = Die deutsche Sprache besteht aus Flexions

die deklenierbaren Wortarten = Die deklenierbaren Wortarten gehören zu Substantive, Adjektive, Pronomen und Artikel.

die konjugierbaren Wortarten = In deutschen Sprache gehört "Verben" zu den konjugierbaren Wortarten.

VERBEN

Verb I

realisieren = Allomorphe realisiert die gleiche grammatische Bedeutung der Flexionsendungen.

ausdrücken = Wir drücken unsere Gedanken mit der Hilfe von Wörter aus

erklären = Roman Jakobson erklärt die Funktionen der Sprache.

Verb II

sich voneinander unterscheiden in = Wenn die Wörter sich nur in einem Laut voneinder unterscheiden, handelt es sich um ein Minimalpaar.

GLOSSAR 2
P2

- Vierte Woche Verben -

- Sprechorgane und Schreiborgane realisieren die Sprachstruktur.
  (Verb 1. → realisieren)

- Sie kann sehr gut die Grammatik erklären.
  (Verb 1 → erklären)

- Phonem und Graphem unterscheiden sich voneinander.
  (Verb 2 → sich voneinander unterscheiden)

- Fachbegriff -

- Die Verben sind konjugierbaren Wortarten.
  (konjugierbaren)

- Die Substantive sind deklinierbaren Wortarten.
  (deklinierbaren)

GLOSSAR < Ü.N (P7)

VERBTYP

Typ I sich befassen mit + Dativ • Bir şey ile uğraşmak
• Ich befasse mich in letzter Zeit mit Deutsch lernen.

Typ I sich beschäftigen mit + Dativ • meşgul olmak
• Ich beschäftige mit Karate

Typ I verweisen auf + Akk • gönderme yapmak
• Er verwies auf mein Buch

Typ I bestehen auf + Dativ • oluşmak
• Es bestehen wenig Chancen auf Erfolg

• Typ I vergleichen mit + Dativ • Benzetmek, karşılaştırmak.
• Du vergleichst Äpfel mit Birnen

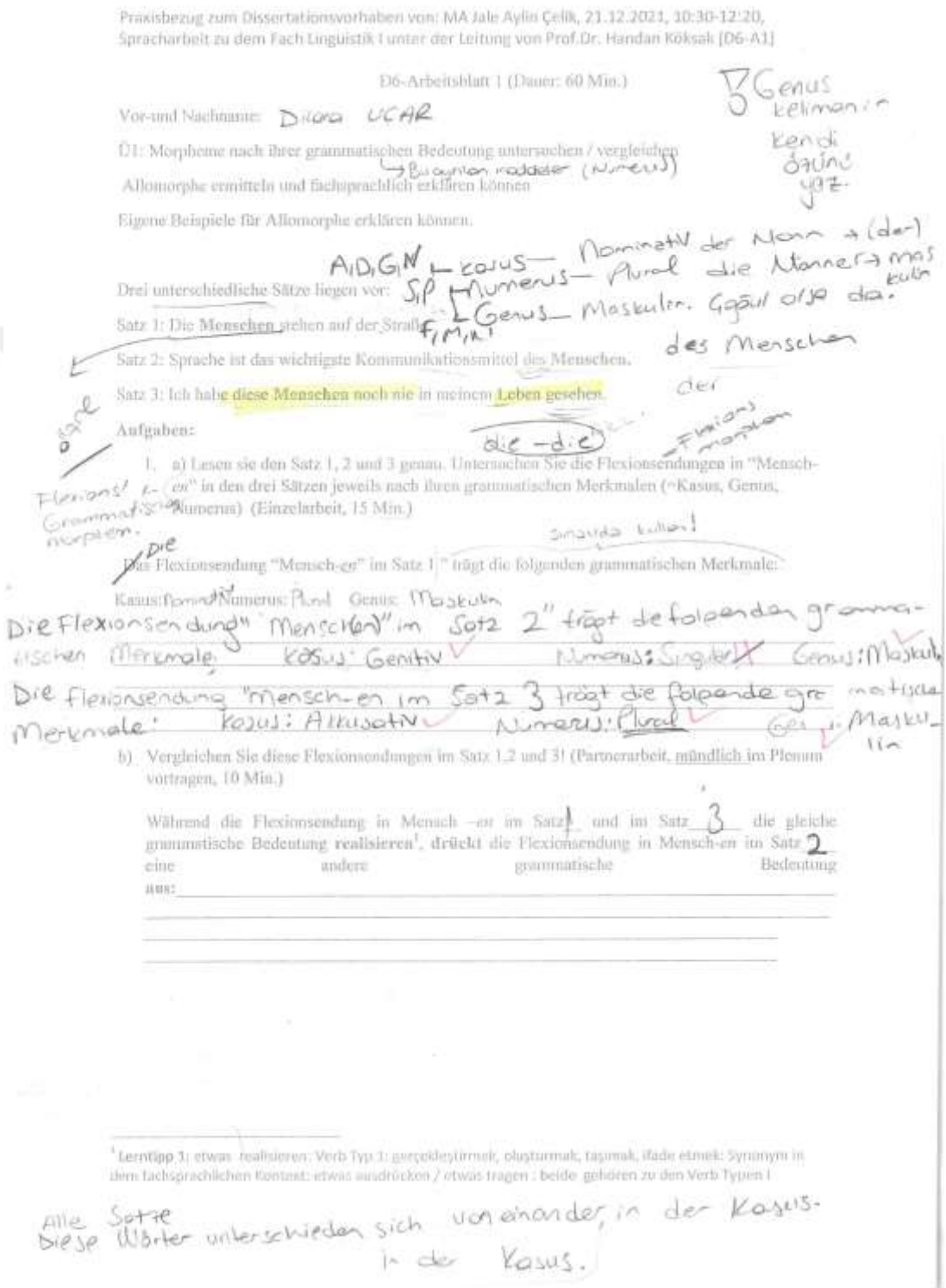
Type II untersuchen + Akk • Araştırmak.
• Du hast die Daten untersucht

Type II sich unterscheiden voneinander • ayırmak / farklı olmak
• Er unterscheidet sich von seinem Bruder.

Type III in Beziehung Setzen • ilintili, ilişkili
• Wir müssen das aus dem Ausland beziehen.

Type III die Erkenntis aus etw. •
•

Anhang 32: D6, Arbeitsblatt 1, D7, Arbeitsblatt 1 von P4



Praxisbezug zum Dissertationsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 21.12.2021, 10:30-12:20,
Spracharbeit zu dem Fach Linguistik I unter der Leitung von Prof.Dr. Handan Köksal [D6-A1]

D6-Arbeitsblatt 1 (Dauer: 60 Min.)

Vor-und Nachname: Dilara UCAR

D1: Morpheme nach ihrer grammatischen Bedeutung untersuchen / vergleichen
Allomorphe ermitteln und fachsprachlich erklären können

Eigene Beispiele für Allomorphe erklären können.

Drei unterschiedliche Sätze liegen vor:

Satz 1: Die Menschen stehen auf der Straße.

Satz 2: Sprache ist das wichtigste Kommunikationsmittel des Menschen.

Satz 3: Ich habe diese Menschen noch nie in meinem Leben gesehen.

Aufgaben:

1. a) Lesen sie den Satz 1, 2 und 3 genau. Untersuchen Sie die Flexionsendungen in "Mensch-*en*" in den drei Sätzen jeweils nach ihren grammatischen Merkmalen (=Kasus, Genus, Numerus) (Einzelarbeit, 15 Min.)

Die Flexionsendung "Mensch-en" im Satz 1" trägt die folgenden grammatischen Merkmale:

Kasus: Nominativ Numerus: Plural Genus: Maskulin

Die Flexionsendung "Menschen" im Satz 2" trägt die folgenden grammatischen Merkmale: Kasus: Genitiv Numerus: Singular Genus: Maskulin

Die Flexionsendung "mensch-en im Satz 3 trägt die folgende grammatische Merkmale: Kasus: Akkusativ Numerus: Plural Genus: Maskulin

b) Vergleichen Sie diese Flexionsendungen im Satz 1,2 und 3! (Partnerarbeit, mündlich im Plenum vortragen, 10 Min.)

Während die Flexionsendung in Mensch *-en* im Satz 1 und im Satz 3 die gleiche grammatische Bedeutung **realisieren**[1], **drückt** die Flexionsendung in Mensch-*en* im Satz 2 eine andere grammatische Bedeutung aus:

[1] Lerntipp 1: etwas realisieren: Verb Typ 1: gerçekleştirmek, oluşturmak, taşımak, ifade etmek: Synonym in dem fachsprachlichen Kontext: etwas ausdrücken / etwas tragen : beide gehören zu den Verb Typen I

Alle Sätze
Diese Wörter unterschieden sich voneinander in der Kasus.
in der Kasus.

Praxisbezug zum Dissertationsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 21.12.2021, 10:30-12:20,
Spracharbeit zu dem Fach Linguistik I unter der Leitung von Prof.Dr. Handan Köksak [D6-A1]

c) Versuchen Sie herauszufinden, bei welchen Morphemen es sich um "Allomorphe des Morphems "Plural" handelt und bei welchen es sich um keine "Allomorphe handelt? Erklären[2] Sie ! (Einzelarbeit, 15 Min.)

Bei den Flexionsendungen Mensch-*en* im Satz 1 und Satz 3 handelt es sich um "Allomorphe des Morphems "Plural", weil sie die gleiche grammatische Bedeutung "Plural" tragen. Nach ihrer Funktion haben sie beide im Numerus "Plural" die Flexionsendungen –en. Das heißt, sie realisieren das gleiche Flexionsmorphem.

Bei den Substantiven im Satz 1 und Satz 2 handelt es sich dagegen[3] um keine Allomorphe,
weil, Die Flexionsendungen in Mensch-en im Satz 1 und 2
trägt dagegen eine andere Grammatische Bedeutung.
Nach ihrer Funktion haben sie andere im Kasus.

2. Geben Sie ein anderes eigenes Beispiel für Allomorphe! Erklären Sie dieses Beispiel! (Dilbilim dersi için bulduğunuz örneklerden yararlanabilirsiniz) (Einzelarbeit, 15 Min.)

[2] Lerntipp 2: etwas erklären: Açıklamak, izah etmek: (Verbtyp I)
Bir olguyu açıkladığınız zaman, alıcıya bir olgunun nasıl ve neden oluştuğunu mantıksal bir bağlam içinde gerekçeleriyle izah etmiş olursunuz. Dolayısıyla; "erklären" konusu daha önce işlediğimiz "ausführlich begründen" dil eylemini büyük ölçüde içermektedir. Burada da aynı şekilde gerekçelendirmede kullanılan "weil, denn, daraus folgt, das heißt" vs gibi metin bağlamını içeriksel ve dilbilgisel düzeyde sağlayan yapılardan faydalanabilirsiniz.

[3] Lerntipp 3:
dagegen: buna karşılık (Pro-Form: Pro-Adverb)
Birbirinden farklı olan kavramları/ olguları kıyasladığımızda şu anda kadar sadece "*während*" bağlacını kullandık. "*Dagegen*" kelimesini de kıyaslama cümlelerinde kullanabiliriz. Burada dikkat etmemiz gereken şey şu: dagegen kelimesini bir bağlaç gibi değil; bir zarf gibi kullanmamız gerekir. Örnekleri inceleyelim:
Beispiel:
1.Während die Flexionsendungen in Menschen -en im Satz 1 und 3 die gleiche grammatische Bedeutung "Plural" realisieren, drückt die Flexionsendung in" Mensch-en" im Satz 2 eine andere grammatische Bedeutung aus: Es handelt sich dabei um eine Genitivendung.
Bu cümleyi şimdi de" dagegen" zarfıyla kullanalım:
2. Die Flexionsendungen in Menschen-en im Satz 1 und 3 realisieren die gleiche grammatische Bedeutung. Die Flexionsendung in Mensch-en im Satz 2 trägt dagegen eine andere grammatische Bedeutung: Es handelt sich dabei um eine Genitivendung.

Praxisbezug zum Dissertationsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 28.12.2021, 10:30-12:20,
Spracharbeit zu dem Fach Linguistik I unter der Leitung von Prof.Dr. Handan Köksak [D7-A1]

D7-Arbeitsblatt 1 (Dauer: 60 Min)

Vor-und Nachname: Dilara Ufak

Ü1: Die Stämme in Komposita nach Wortarten unterscheiden / eine Regel ableiten können

Hinweis:

Bei der Komposition handelt es sich um eine Zusammensetzung von mehreren Stämmen. Das Ergebnis dieses Prozesses ist ein Kompositum (Plural: Komposita). Komposita lassen sich nach der Wortart der kombinierten Stämme unterscheiden. Die Kombinationsmöglichkeiten sind im Deutschen vielfältig. Eine vollständige Liste gibt es dabei nicht. Im Folgenden werden wir uns mit diesen Kombinationsmöglichkeiten beschäftigen.

Es werden Komposita vorgelegt, die sich in unterschiedlichen Wortarten der kombinierten Stämme voneinander unterscheiden.

1. Motorrad
2. Stehplatz
3. Schnelltest → Hızlı test →
4. Umwelt →
5. Ich-Erzähler → Ben anlatıcı →
6. dunkelblau →
7. treffsicher → kesin, emin → Verb + Adverb.
8. übermorgen → evelsi gün →
9. Nichtraucher → sigara kullanmayan →
10. Aha-Erlebnis → Aydınlanma (Olumlu) →

Aufgaben:

a) Lesen Sie den Hinweis genau! Unterstreichen sie die Substantive[1] oder Pro-Formen im Text, die sie erkennen! (Einzelarbeit, 15 Min.)

b) Schauen Sie sich die Komposita 1-10 genau an! Welche unterschiedlichen Wortarten können Sie in den einzelnen Komposita feststellen? (Partnerarbeit, 20 Min, Hilfsmittel: Wörterbuch, Grammatik)

Ich habe Folgendes festgestellt: Das erste Kompositum "Motorrad" besteht aus dem Nomen "Motor" und aus dem Nomen "Rad". Das zweite Kompositum "Stehplatz" besteht aus dem Verb "Steh" und aus dem Nomen "platz"
Das Dritte Kompositum "Schnelltest" besteht aus dem "Adjektive" "Schnell und aus dem Nomen "Test"
Das Vierte Kompositum "Umwelt" besteht aus dem "Präposition" "Um und aus dem Nomen "Welt"
Das Fünfte Kompositum "Ich-Erzähler" besteht aus dem Pronomen "Ich" und aus Nomen "Erzähler"

[1] Hatırlayalım: Soru -um ekiyle biten kelimler Latince kökenlidir ve her zaman "Neutrum" (das) alır. Bu kelimeler çoğul yapıda da -a- ekini alırlar.
Bsp: das Kompositum: die Komposita
Das Neutrum- die Neutra

[2] Lerntipp 1:
Eng. eye opener/ aha-experience: = Aha-Erlebnis:
Ein Erlebnis bzw. eine neue Erfahrung, aus dem man etwas Neues lernt.

Das Zehnte Kompositum "Aha-Erlebnis" besteht aus dem Adjektiv "dunkel" und aus dem Nomen "Blau".

Das Sechste Kompositum "dunkelblau" besteht aus dem Adjektiv "dunkel" und aus dem Nomen "Blau".

Praxisbezug zum Dissertationsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 28.12.2021, 10:30-12:20,
Spracharbeit zu dem Fach Linguistik I unter der Leitung von Prof.Dr. Handan Köksak [07-A1]

9-Nicht-raucher 10-Aha-Erlebnis

c) Versuchen Sie nun für die unterschiedlichen Kombinationen in Komposita der Reihe nach einen Regelsatz[3] zu formulieren: (İlk kelime için örnek verilmiştir. Diğer 9 için de ayrı ayrı kural yazınız.) (Einzelarbeit, 20 Min.)

1. Bsp:. Bei dem Wort „Motorrad" handelt es sich um ein Kompositum, das aus der Kombination aus (Nomen) + Nomen besteht. Es handelt sich also jedes Mal um ein Kompositum, wenn die Wortarten der Stämme Nomen mit einem anderen Nomen kombiniert werden.

Bei dem Wort "Nichtraucher" handelt es sich um ein Kompo
Sptum, das aus der Kombination aus Partikel Nomen
9) besteht.
Es handelt sich also jedes Mal um ein Kompositum
wenn die Wortarten der Stämme partikel mit einem
anderen Nomen kombiniert werden.

10) Bei dem Wort "Aha-Erlebnis" handelt es sich um
ein Kompositum, das aus der Kombination aus
Interjektion + Nomen besteht.
Es handelt sich also jedes Mal um ein
Kompositum wenn die Wortarten der Stämme
Injektion mit einem anderen Nomen kombiniert
werden.

2.a) Bestimmen Sie die Wortart im Erstglied[1] der Komposita! (Örneklere göre boşluğa uygun düşen kelime türünü yazınız)

Komposita: Apfelsaft, Bratwurst, Hochhaus

Alle Komposita enthalten[2] im Zweitglied (Grundwort) einen Nomen (Saft+ Wurst+ Haus) , wobei/ während sie jeweils eine unterschiedliche Wortart im Erstglied haben:

Apfelsaft= _____ + Nomen
Bratwurst= _____ +Nomen
Hochhaus= _____ +Haus

b) Vergleichen Sie die folgenden Komposita nach den Wortarten der kombinierten Stämme! (Gemeinsamkeit + Unterschied) var-xed:)

Komposita: hellgrün, mausetot, pechschwarz bei

Alle Komposita enthalten im Zweitglied _____

[1] **Lerntipp 2:**
Einen Regelsatz formulieren (Verb Typ I): eine Regel aus etwas ableiten/ Eine Regel daraus ableiten (Verb Typ I): Bir kural cümlesi formülüe/ formule etmek: Bu tarz cümlelerde bir genelleme söz konusudur. Benzer ya birbirinden ayrılan özelliklerden yola çıkarak bir kural cümlesi oluşturabiliriz. Kural cümlelerinde " wenn..., dann handelt es sich um....." dil yapısına sık rastlarız. Daha önceki derslerde hatırlarsınız kural cümlesini hatırlayalım.
Örn.: Wenn zwei Laute sich in einem einzigen Laut voneinander unterschieden, dann handelt es sich um ein Minimalpaar.

[2] **Lerntipp 3:** Das Kompositum besteht aus zwei Bestandteilen:

Apfel	*saft*
Erstglied	Zweitglied
Bestimmungswort	Grundwort

[3] Lerntipp 4: enthalten: içermek synonym: beinhalten

das Achte Kompositum "übermorgen" besteht aus dem "Präposition"
nd aus dem "Adverb" morgen.

Anhang 33: D6, Selbstevaluation 2 von P3

Praxisbezug zum Dissertationsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 21.12.2021, 10:30-12:20, Selbstevaluationsform zur Spracharbeit, unter der Leitung von Prof. Dr. Handan Köksal [D6-Selbsevaluation 2]

SELBSTEVALUATION

Vor-und Nachname: Sinay Sinem Acak

Sevgili Öğrenciler!

Aşağıda, beş ders sonunda kendi kendinizi değerlendirebilmeniz için sorular hazırlanmıştır.

1) **a) Ich kann Fachbegriffe definieren.** (1 ile 3 değerleri arasında kendinizi değerlendiriniz. "1= kötü; 2= orta 3= iyi" derecelerine denk gelmektedir. Lütfen size uygun olanı "X" ile doldurunuz!)
1( ) 2(X) 3( )

b) Definieren Sie die folgenden Fachbegriffe.

Phonem: ist die kleineste bedeutungsunterscheidende Einheit der gesprochenen Sprache (gesprochene)
Graphem: ist die bedeutungsunterscheidende Einheit der geschriebene Sprache.
Morphem: ist eine kleineste bedeutungstragende Einheit der Sprache.

2) **a) Ich kann Fachbegriffe vergleichen.** 1( ) 2(X) 3( )

b) Vergleichen Sie die folgenden Fachbegriffe! (Gemeinsamkeiten und Unterschiede)

Phonem / Graphem / Morphem

Phonem und Graphem sind die bedeutungsunterscheidenden Einheiten der Sprache, während Morphen bedeutungstragende Einheiten der Sprache sind.

3) a) Ich kann sprachlich formulieren, worin die Paare von Wörtern sich phonologisch unterscheiden.

1( ) 2(X) 3( )

b) Worin unterscheiden sich die folgenden Paare von Wörtern phonologisch? Welche Laute haben eine distinktive Funktion?

Die Wörter: Mann-wann

Diese Wörter unterscheiden sich an den Lauten 'm - w' welche diese Laute tragen eine distinktive Funktion.

+ sich unterscheiden in (+ Dat) Verbtyp II

gehören + Dat

Praxisbezug zum Dissertationsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 21.12.2021, 10:30-12:20, Selbstevaluationsform zur Spracharbeit, unter der Leitung von Prof. Dr. Handan Köksal [DG-Selbsevaluation 2]

.....

.....

4) a) Ich kann sprachlich formulieren, wenn es sich um ein Minimalpaar handelt.

1( ) 2 (X) 3( )

b) Formulieren Sie kurz, wenn es sich um ein Minimalpaar handelt.

Es handelt sich um ... wenn zwei Wörter sich in einem Laut voneinander unterscheiden.

5) a) Ich kann ausführlich begründen, warum die Wörter jeweils konjugiert/ deklniert oder nicht flektiert werden können.

1( ) 2(X) 3( )

b) Umkreisen Sie dasjenige Wort in dem folgenden Satz, das konjugiert wird. Begründen Sie ausführlich, warum dieses Wort konjugiert wird.

[Sie kannte diese Kinder nicht.]

konjugiert

Das Wort 'kannte' im Satz konjugiert werden da 'kannte' ein Verb ist in der deutsche Sprache gehört die Verben zu konjugierbaren Wortarten.

Person: 3. Genus Verbi: Aktiv Tempus: Präteritum

Numerus: Singular Modus: Indikativ

6) a) Ich kann Allomorphe ermitteln und fachsprachlich erklären.

1( ) 2(X) 3( )

b) Geben Sie ein Beispiel für Allomorphe! Erklären Sie dieses Beispiel!

„ich machte meine Hausaufgabe
ich reiste nach Deutschland.

In den folgenden Sätze "machte" und "reiste" tragen Allomorpheme die flexionsendungen. Es handelt sich um Numerus: Singular und Tempus: Präteritum

Pl

Sg

der Morphem - Präteritum zwei te

Üben/ Wiederholen möchte ich noch: (Şu konularr tekrarlasam fena olmaz ☺):

• Cümleler formulieriyo dikkat et.

Das Wort - die Wörter

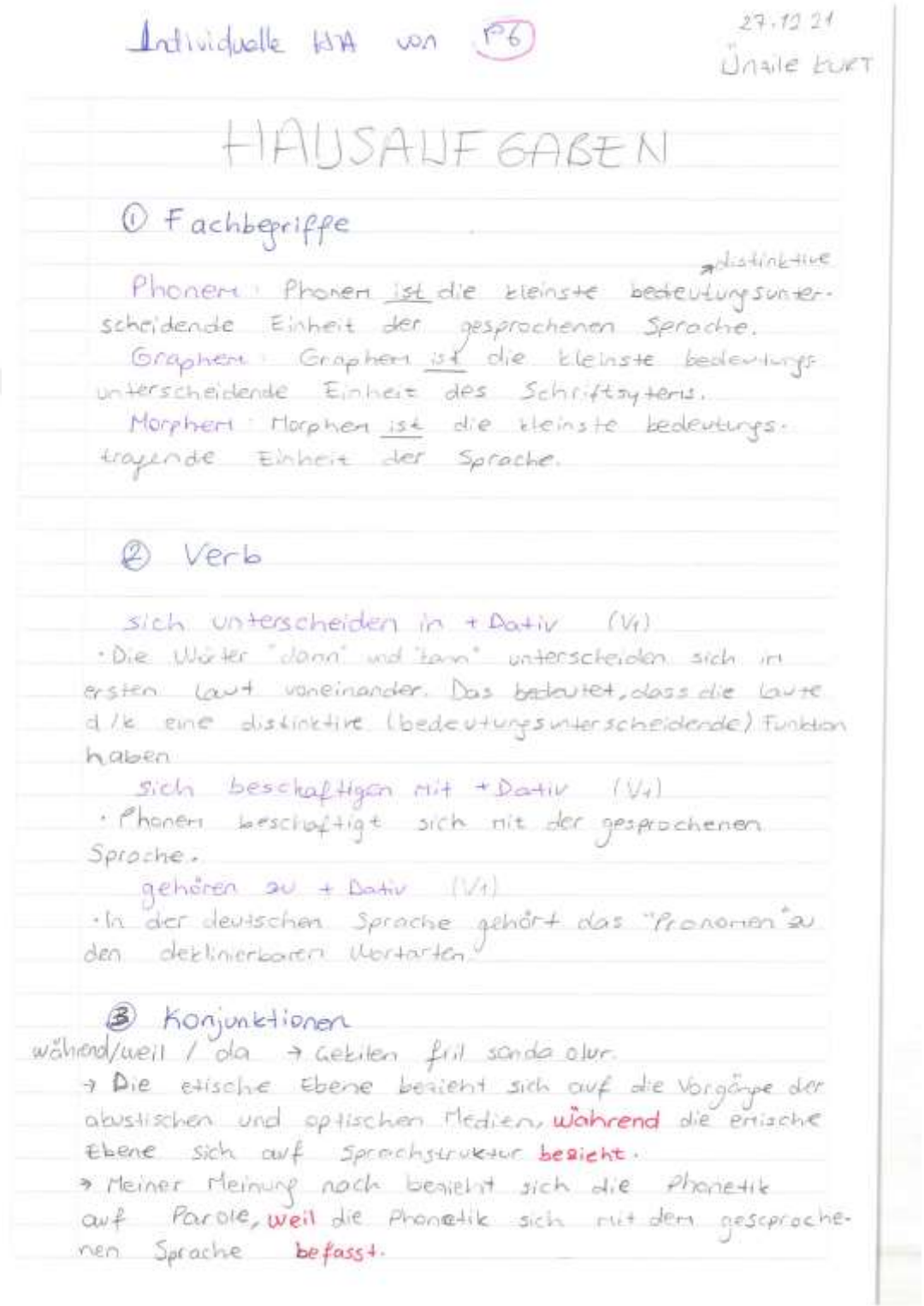
→ Sg → Plural geçiş

Bei dem Wort bei den Wörter.

Sg	Pl
Nom. das Wort	die Wörter
Akk. das Wort	
Dat.	
Gen.	

→ Kasusdifferenzierung / Adjektivendungen

Anhang 34: D6, individuelle Hausaufgabe von P6



Individuelle HA von P6

27.12.21
Ünsile KURT

HAUSAUFGABEN

① Fachbegriffe

Phonem: Phonem ist die kleinste bedeutungsunterscheidende (distinktive) Einheit der gesprochenen Sprache.

Graphem: Graphem ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit des Schriftsystems.

Morphem: Morphem ist die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache.

② Verb

sich unterscheiden in + Dativ (V1)

- Die Wörter "dann" und "kann" unterscheiden sich im ersten Laut voneinander. Das bedeutet, dass die Laute d/k eine distinktive (bedeutungsunterscheidende) Funktion haben

sich beschäftigen mit + Dativ (V1)

- Phonem beschäftigt sich mit der gesprochenen Sprache.

gehören zu + Dativ (V1)

- In der deutschen Sprache gehört das "Pronomen" zu den deklinierbaren Wortarten.

③ Konjunktionen

während/weil / da → Gebilden frül sonda olur.

→ Die etische Ebene bezieht sich auf die Vorgänge der akustischen und optischen Medien, während die emische Ebene sich auf Sprachstruktur bezieht.

→ Meiner Meinung nach bezieht sich die Phonetik auf Parole, weil die Phonetik sich mit dem gesprochenen Sprache befasst.

Individuelle HA von (P6)

→ Das Wort "er" in Satz 1 kann dekliniert werden, da es sich bei dem Wort "er" um ein Personalpronomen handelt

→ Man kann aus dem Satzbild insgesamt entnehmen, dass es sich bei den akustischen und optischen Medien um unterschiedliche Vorgänge handelt.

Anhang 35:Nachtest (Finalprüfung) von P2

Onur GÜNAY

Punkt : 35

T.Ü. Almanca Öğretmenliği, 2. Sınıf, Güz, Dilbilim I. Final. Prof. Dr. Handan Köksal, 12.01.2022

1. Schreiben Sie den Satz „Sie schwimmt heute" mit dem phonetischen Alphabet (5) 5 Punkt

[z i: ʃ v ɪ m t h ɔʏ t ə]

2. Phonetik und Phonologie. Sehen Sie sich das Beispiel „ach" und „ich" an.

ach, a/ch, [ax] und ich, i/ch, [iç]

a) Erklären Sie mit Fachwörtern die Graphem und Phonem Beziehung. (ca. 4 Sätze, 10) 2 Punkt

- Graphem ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der geschriebenen Sprache.

- Phonem ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der gesprochene Sprache.

b) Begründen Sie, warum es sich bei diesen Wörten um kein Minimalpaar handelt. (ca. 4 Sätze, 10) 3 Punkt

Diese Wörter haben ein Gemeinsamkeit im Graphem aber es gibt keine Gemeinsamkeit im Phonem. Wenn die Graphem hat Gemeinsamkeit, die Phonem kann nicht unterschiedliche sein. Diese zwei Wörter sind unterschied als Phonemisch

3. Umkreisen Sie dasjenige Wort in dem folgenden Satz, das konjugiert wird. Begründen Sie ausführlich (ca. 5 Sätze), warum dieses Wort konjugiert wird. Verwenden Sie Fachbegriffe. (5x2=10) 10 Punkt

Satz: Sie (kannte) diese Kinder nicht.

Das Verb "kannte" im Satz kann konjugiert werden, weil es sich bei um ein Verb handelt. Es gehört zu den konjugierbaren Wortarten. Diese können Person, Numerus, Tempus, Modus, Genus verbi Merkmale tragen. Das Verb "kannte" damit trägt die folgenden Merkmale:

Person: 3 Modus: Indikativ Genus Verbi: Aktiv

Numerus: Singular Tempus: Präteritum

4. 1: Der Deutschkurs, 2: Der Intensivkurs, 3: Der Tanzkurs, 4: Der Vorkurs

a.Schauen Sie sich die Komposita 1, 2, 3 und 4 an! Welche unterschiedlichen Wortarten können Sie in den einzelnen Komposita feststellen? Schreiben Sie diese auf. (4x2=8) 7 Punkte

1 Nomen + Nomen 2

2 Adjektiv + Nomen 2

3 Verb + Nomen 2

4 ~~Adverb~~ + Nomen 1

b.Formulieren Sie für die unterschiedlichen Komposita 1, 2, 3 und 4 einen Regelsatz (5)

Regelsatz: Ein Komposita kann besteht aus Nomen, Verben, Adjektiven und Adverbien.

5. Analysieren Sie **"-en"** in dem Satz „Die Frauen begegnen einem Bären." morphologisch. (20x0.5=10) 9 Punkte

Sätze	Nomen: Kasus, Numerus Verben: Person, Numerus, Tempus, Modus und Genus verbi	
1. Die Frau**en**	Nominativ / Plural	1
2. begegn**en**	1.P / Plural / Präsens / Indikativ / Aktiv	2,5
3. einem Bär**en.**	Dativ / Singular	1
4. Die Arbeit der Frau**en** war schwer.	~~Genitiv~~ / Singular	1
5. Ich arbeite mit den Frau**en.**	Dativ / Plural	1
6. Um arbeit**en** zu können, muss man gesund sein.	~~1 / Singular / präsens / Indikativ / Aktiv~~ Infinitiv	
7. Das Gewehr des Fürst**en** war schwer.	Genitiv / Singular	1
8. Ich habe die Frau**en** gesehen.	Akkusativ / Singular	1
9. Er hat einen Spatz**en** gesehen.	~~Nom.~~ / Singular	0,5

Anhang 36: Form zur Umfrage von P5, P7

Adınız soyadınız: Ayca Pdo?

ANKET

Sevgili Öğrenciler!

Bu anket 23.11.2021-28.12.2021 tarihleri arasında katılmış olduğunuz doktora tezi uzantılı uygulamayı değerlendirmeniz için hazırlanmıştır. Aşağıda sizlere yöneltilen 30 maddeye ilişkin 3'lü likert anket tipi kullanılmaktadır. **Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her madde için tek yanıt veriniz.** Verdiğiniz yanıtları **sadece (X)** ile işaretleyiniz. Bu değerlendirmeye yönelik tüm veriler "Integriertes Sprach-und Fachlernen im Fach Linguistik: Textlinguistisch-Orientiertes Didaktisierungsmodell. Eine Aktionsforschung" adlı doktora çalışmasında kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz. 12.01.2022

Araştırmacı: Ar. Gör. Jale Aylin ÇELİK Danışman: Prof. Dr. Handan KÖKSAL

Lütfen size göre uygun olan bir cevabı işaretleyiniz.	**Katılıyorum**	**Kısmen katılıyorum**	**Katılmıyorum**
1.Uygulamada yapılan dil çalışmaları Almanca **metin üretme becerilerimi geliştirmek** bakımından faydalı oldu.	X		
2.Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları metin düzeyinde farkındalık kazanmama yardımcı olmadı.			X
3. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları indikatörlerin (=tanımlama, kıyaslama, gerekçelendirme, açıklama, kural oluşturma gibi) metin düzeyindeki özelliklerini öğrenmeme yardımcı oldu.	X		
4. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları farklı indikatörlerde hangi cümle yapılarını nasıl kullanmam gerektiği konusunda yardımcı oldu.	X		
5. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları farklı indikatörlerde hangi bağlaçları nasıl kullanmam gerektiği hususunda faydalı oldu.	X		
6. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları farklı indikatörlerde hangi tip fiilleri (Fiil tipi I, II, III) nasıl kullanmam gerektiği konusunda aydınlatıcı oldu.	X		
7. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları farklı indikatörleri birbirinden ayırt etmeme yardımcı olmadı.			X
8.Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları metin içindeki dil bilgisi ve metin bağlamını (yineleme türleri: Substitution, Pro-Form) anlamama yardımcı oldu.	X		
9. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları metin içindeki dil bilgisi ve metin bağlamını çözümlememde yardımcı oldu.	X		
10.Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmalarında metin üretirken (tanımlama, kıyaslama, açıklama yazmak gibi) dil bilgisel düzeyde nelere dikkat etmem gerektiğini daha iyi anladım.	X		
11. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları Almanca metin üretirken dil bilgisel düzeyde metni nasıl daha akıcı hale getirebileceğim konusunda faydalı oldu.	X		
12.Uygulama esnasında ve sonrasında yapılan çeşitli etkinlik türleri (grup çalışmaları, öz değerlendirme formları, bireysel ödevler gibi)Almancadaki kelime, cümle ve metin düzeyindeki dilsel eksikliklerimi daha net belirlememde yardımcı oldu.	X		
13. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları Almanca dil yeterliliğim konusundaki zayıf-	X		

Adınız soyadınız: _____

güçlü yönlerimi belirlemem konusunda katkı sağladı.	X		
14. Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmaları **Dilbilim dersinde** konuları daha kolay anlamamı sağladı.	X		
15. Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmaları Dilbilim dersinde karşıma çıkan yeni alan kavramlarını (terminolojiyi) daha iyi anlamamı sağladı.	X		
16. Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmaları Dilbilim dersinde kendimi yazılı olarak daha iyi ifade etmeme yardımcı oldu.	X		
17. Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmaları Dilbilim dersinde kendimi sözlü olarak daha iyi ifade etmeme yardımcı olmadı.			X
18.Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmaları Eğitim dili Almanca olan Dilbilim dersindeki soruları, alıştırmaları daha iyi anlamamı sağladı.	X		
19. Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmaları Eğitim dili Almanca olan Dilbilim dersinde sorulan Almanca sorulara dilsel olarak daha bilinçli şekilde cevap vermemi sağladı.	X		
20. Dilbilim dersine yönelik yapılan Almanca dil çalışmaları farklı indikatörleri (tanımlama, kıyaslama, açıklama, gerekçelendirme, kural yazma, vs.) Dilbilim dersinde daha bilinçli şekilde kullanmama yardımcı oldu.	X		
21. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları final **sınavında** kendimi dilsel olarak daha hazır hissetmeme katkı sağladı.	X		
22. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları final sınavındaki kaygı düzeyimin azalmasını sağladı.	X		
23. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları final sınavında sorulan Almanca soruları daha iyi anlamama yardımcı olmadı.			X
24.Uygulama yapılan Almanca dil çalışmaları sayesinde final sınavında karşıma çıkan indikatörleri daha iyi anladım.	X		
25. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları final sınavındaki yönergeleri daha iyi anlamamı sağladı.	X		
26. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları final sınavındaki sorulara dilsel açıdan daha bilinçli şekilde cevap vermemi sağladı.	X		
27.Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları final sınavında birden fazla cümle yazarak metin düzeyinde bir paragraf yazabilmemde yardımcı oldu.	X		
28.Uygulamada yapılan dil çalışmalarının final sınavı performansımı genel olarak olumlu yönde etkilediği kanaatindeyim.	X		
29. Dilbilim dersine yönelik konu odaklı dil çalışmalarının devam etmesinin akademik dil becerilerimi geliştirmek açısından faydalı olacağını düşünüyorum.	X		
30. Diğer alan derslerinde de (Alman Edebiyatı, Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar vs.) bu uygulamada olduğu gibi konu odaklı dil çalışmalarının yapılmasının akademik dil becerilerimi geliştirmek açısından faydalı olacağı kanaatindeyim.	X		

Adınız soyadınız: [illegible]

ANKET

Sevgili Öğrenciler!

Bu anket 23.11.2021-28.12.2021 tarihleri arasında katılmış olduğunuz doktora tezi uzantılı uygulamayı değerlendirmeniz için hazırlanmıştır. Aşağıda sizlere yöneltilen 30 maddeye ilişkin 3'lü likert anket tipi kullanılmaktadır. **Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her madde için tek yanıt veriniz.** Verdiğiniz yanıtları **sadece (X)** ile işaretleyiniz. Bu değerlendirmeye yönelik tüm veriler "Integriertes Sprach-und Fachlernen im Fach Linguistik: Textlinguistisch-Orientiertes Didaktisierungsmodell. Eine Aktionsforschung" adlı doktora çalışmasında kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz. 12.01.2022

Araştırmacı: Ar. Gör. Jale Aylin ÇELİK Danışman: Prof. Dr. Handan KÖKSAL

Lütfen size göre uygun olan bir cevabı işaretleyiniz.	**Katılıyorum**	**Kısmen katılıyorum**	**Katılmıyorum**
1.Uygulamada yapılan dil çalışmaları Almanca **metin üretme becerilerimi geliştirmek** bakımından faydalı oldu.	X		
2.Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları metin düzeyinde farkındalık kazanmama yardımcı olmadı.			X
3. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları indikatörlerin (=tanımlama, kıyaslama, gerekçelendirme, açıklama, kural oluşturma gibi) metin düzeyindeki özelliklerini öğrenmeme yardımcı oldu.	X		
4. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları farklı indikatörlerde hangi cümle yapılarını nasıl kullanmam gerektiği konusunda yardımcı oldu.	X		
5. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları farklı indikatörlerde hangi bağlaçları nasıl kullanmam gerektiği hususunda faydalı oldu.		X	
6. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları farklı indikatörlerde hangi tip fiilleri (Fiil tipi I, II, III) nasıl kullanmam gerektiği konusunda aydınlatıcı oldu.		X	
7. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları farklı indikatörleri birbirinden ayırt etmeme yardımcı olmadı.			X
8.Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları metin içindeki dil bilgisi ve metin bağlamını (yineleme türleri: Substitution, Pro-Form) anlamama yardımcı oldu.			X
9. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları metin içindeki dil bilgisi ve metin bağlamını çözümlememde yardımcı oldu.	X		
10.Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmalarında metin üretirken (tanımlama, kıyaslama, açıklama yazmak gibi) dil bilgisel düzeyde nelere dikkat etmem gerektiğini daha iyi anladım.		X	
11. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları Almanca metin üretirken dil bilgisel düzeyde metni nasıl daha akıcı hale getirebileceğim konusunda faydalı oldu.	X		
12.Uygulama esnasında ve sonrasında yapılan çeşitli etkinlik türleri (grup çalışmaları, öz değerlendirme formları, bireysel ödevler gibi)Almancadaki kelime, cümle ve metin düzeyindeki dilsel eksikliklerimi daha net belirlememde yardımcı oldu.	X		
13. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları Almanca dil yeterliliğim konusundaki zayıf-			

Adınız soyadınız: _____

güçlü yönlerimi belirlemem konusunda katkı sağladı.	X		
14. Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmaları **Dilbilim dersinde** konuları daha kolay anlamamı sağladı.	X		
15. Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmaları Dilbilim dersinde karşıma çıkan yeni alan kavramlarını (terminolojiyi) daha iyi anlamamı sağladı.	X		
16. Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmaları Dilbilim dersinde kendimi yazılı olarak daha iyi ifade etmeme yardımcı oldu.		X	
17. Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmaları Dilbilim dersinde kendimi sözlü olarak daha iyi ifade etmeme yardımcı olmadı.			X
18.Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmaları Eğitim dili Almanca olan Dilbilim dersindeki soruları, alıştırmaları daha iyi anlamamı sağladı.	X		
19. Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmaları Eğitim dili Almanca olan Dilbilim dersinde sorulan Almanca sorulara dilsel olarak daha bilinçli şekilde cevap vermemi sağladı.		X	
20. Dilbilim dersine yönelik yapılan Almanca dil çalışmaları farklı indikatörleri (tanımlama, kıyaslama, açıklama, gerekçelendirme, kural yazma, vs.) Dilbilim dersinde daha bilinçli şekilde kullanmama yardımcı oldu.		X	
21. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları final **sınavında** kendimi dilsel olarak daha hazır hissetmeme katkı sağladı.	X		
22. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları final sınavındaki kaygı düzeyimin azalmasını sağladı.		X	
23. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları final sınavında sorulan Almanca soruları daha iyi anlamama yardımcı olmadı.			X
24.Uygulama yapılan Almanca dil çalışmaları sayesinde final sınavında karşıma çıkan indikatörleri daha iyi anladım.	X		
25. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları final sınavındaki yönergeleri daha iyi anlamamı sağladı.	X		
26. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları final sınavındaki sorulara dilsel açıdan daha bilinçli şekilde cevap vermemi sağladı.	X		
27.Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları final sınavında birden fazla cümle yazarak metin düzeyinde bir paragraf yazabilmemde yardımcı oldu.		X	
28.Uygulamada yapılan dil çalışmalarının final sınavı performansımı genel olarak olumlu yönde etkilediği kanaatindeyim.	X		
29. Dilbilim dersine yönelik konu odaklı dil çalışmalarının devam etmesinin akademik dil becerilerimi geliştirmek açısından faydalı olacağını düşünüyorum.	X		
30. Diğer alan derslerinde de (Alman Edebiyatı, Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar vs.) bu uygulamada olduğu gibi konu odaklı dil çalışmalarının yapılmasının akademik dil becerilerimi geliştirmek açısından faydalı olacağı kanaatindeyim.	X		

Anhang 37: Form zum Interview von P5, P7

Vaka 5 : AYÇA PINAR
Görüşme Tarihi: 13.01.2022
Görüşme Yeri: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Dersliği
Görüşme Saati: 15:21

GÖRÜŞME SORULARI

Soru 1: Katılmış olduğunuz uygulamayla ilgili olan anketi doldururken sizi tereddütte düşüren soru ya da sorular oldu mu? Lütfen açıklayınız.

(Alternatif soru): Katılmış olduğunuz uygulamayla ilgili anketi doldururken emin olmadığınız ya da ikilime düştüğünüz herhangi bir maddeyle karşılaştınız mı? Lütfen açıklayınız.

Soru 2: Anketin birinci bölümünde uygulamada yapılan dil çalışmalarının Almanca metin üretme becerilerinizi geliştirmek açısından faydalı olduğunu ifade ettiniz. Uygulamanın metin üretme becerilerinizi hangi yönlerden geliştirdiğini lütfen açıklayınız.

- ifade biçimi, zıtlık / kalıplar kullandım
- indikatörler daha bilinçli kullandım.

Soru 3: Anketin birinci bölümünde uygulamada yapılan Almanca dil çalışmalarının farklı indikatörleri (tanımlama, kıyaslama, açıklama, gerekçelendirme gibi) birbirinden ayırt etmenize ✓ yardımcı olduğunu ifade ettiniz. Uygulamanın indikatörleri ayırt etmenize hangi açıdan yardımcı olduğunu (ya da olamadığını) lütfen açıklayınız.

- Soruya odaklandığımda beden ne istediğini daha iyi anladım.

Soru 4: Anketin ikinci bölümünde Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmalarının Dilbilim dersindeki konuları, soruları ve alıştırmaları daha iyi anlamanızı sağladığını ifade ettiniz. Uygulamanın Dilbilim dersindeki konuları hangi yönlerden daha iyi anlamanızı sağladığını açıklayınız lütfen.

- Daha hızlı hazırlık.
- Soru sorduğumda daha nasıl cevap verebileceğini bilmiyordum.
- Hangi kalıpları, ifadeleri kullanmamız gerektiğini bilmiyordum.

Soru 5: Anketin üçüncü bölümünde uygulamada yapılan Almanca dil çalışmalarının final sınavınızdaki performansınızı ✓ olumlu yönde etkilediğini ifade etmişsiniz. Uygulamanın hangi açılardan performansınızı olumlu yönde etkilediğini lütfen açıklayınız.

- Nasıl yazılacağını / nasıl metin üretileceğini bilmiyordu.
- Kalıpları bilmediğim / hatırlamadım.

Vaka ___ :
Görüşme Tarihi: 13.01.2022
Görüşme Yeri: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yüksel Lisans Dersliği
Görüşme Saati:

Soru 6: Anketin üçüncü bölümünde Almanca dil çalışmalarının final sınavında kendinizi dilsel olarak hazır hissetmenize ___ yardımcı olduğunu belirttiniz. Uygulamanın hangi açılardan yardımcı olduğunu (ya da olamadığını) lütfen açıklayınız.

Soru 7: Anketin üçüncü bölümünde Almanca dil çalışmalarının final sınavındaki kaygılarınızın azalmasına ___ olduğunu / olmadığını ifade ettiniz. Kaygılarınızın azalmasına hangi açıdan yardımcı olduğunu yada olmadığını lütfen açıklayınız.

Soru 8: Anketin son bölümünde de (Alman Edebiyatı, Almanca Öğretiminde yaklaşımlar gibi) diğer alan derslerinde de bu uygulamada olduğu gibi konu odaklı dil çalışmalarının yapılmasının akademik dil becerilerinizi geliştirmek açısından ___ faydalı olabileceğini ifade ettiniz. Lütfen neden, nasıl ___ faydalı olabileceği ya da olamayacağı konusunda düşüncelerinizi açıklayınız.

Soru 9: Uygulamada en zorlandığınız anlar / durumlar ne oldu? Lütfen açıklayınız.

(Alternatif: Uygulamada ilk defa deneyimlediğiniz herhangi farklı / alışagelmemiş bir durum oldu mu?)

olumlu

olumlu

Soru 10: Uygulamaya katılmasaydınız sizin açınızdan bir fark olur muydu? Lütfen açıklayınız.

(Alternatif: Uygulamaya katılmasaydınız metin üretme becerilerinizi bakımından bir fark olur muydu? Lütfen açıklayınız.)

Soru 11: Şu anda yaptığımız görüşmeyle ilgili hisleriniz neler? Lütfen açıklayınız.

(Alternatif: Şu ana kadar yaptığımız görüşmede sizi rahatsız eden olumsuz bir durum oldu mu?)

Soru 12: Uygulama ve/ veya uygulama süreci hakkında merak ettiğiniz ya da öğrenmek istediğiniz herhangi bir konu var mı? Lütfen sorunuz.

FATİH KÜRKÇÜ

Vaka 7 : 26.
Görüşme Tarihi: ~~13~~.01.2022 22.
Görüşme Yeri: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Dersliği
Görüşme Saati: 11.42

GÖRÜŞME SORULARI

Soru 1: Katılmış olduğunuz uygulamayla ilgili olan anketi doldururken sizi tereddütte düşüren soru ya da sorular oldu mu? Lütfen açıklayınız.

(Alternatif soru): Katılmış olduğunuz uygulamayla ilgili anketi doldururken emin olmadığınız ya da ikilime düştüğünüz herhangi bir maddeyle karşılaştınız mı? Lütfen açıklayınız.

(5)
- Fazla tereddüde düşüren bir nokta olmadı.
- Sadece → kısmen / tamamen kısmen kavramak konusunda şüphelerim vardı.

Soru 2: Anketin birinci bölümünde uygulamada yapılan dil çalışmalarının Almanca metin üretme becerilerinizi geliştirmek açısından faydalı olduğunu ifade ettiniz. Uygulamanın metin üretme becerilerinizi hangi yönlerden geliştirdiğini lütfen açıklayınız.

- Kavramları daha doğru kullanmaya başladım.
- Dil farkındalığı artırdığını düşünüyorum.
- Dialektte dezle ele kısmen de olsa bir eğilime sahibim.

Soru 3: Anketin birinci bölümünde uygulamada yapılan Almanca dil çalışmalarının farklı indikatörleri (tanımlama, kıyaslama, açıklama, gerekçelendirme gibi) birbirinden ayırt etmenize ~~kısmen~~ yardımcı olduğunu ifade ettiniz. Uygulamanın indikatörleri ayırt etmenize hangi açıdan yardımcı olduğunu (ya da olamadığını) lütfen açıklayınız.

- Hala kafa karışıklığı var; ancak bu dil ~~bilgisi~~ gibi sürekli kullanıldığında sanırım

Soru 4: Anketin ikinci bölümünde Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmalarının Dilbilim dersindeki konuları, soruları ve alıştırmaları daha iyi anlamanızı sağladığını ifade ettiniz. Uygulamanın Dilbilim dersindeki konuları hangi yönlerden daha iyi anlamanızı sağladığını açıklayınız lütfen.

- Dekliniertes Adjektiv
- Komposita

Soru 5: Anketin üçüncü bölümünde uygulamada yapılan Almanca dil çalışmalarının final sınavınızdaki performansınızı ~~olumlu~~ olumlu yönde etkilediğini ifade etmişsiniz. Uygulamanın hangi açılardan performansınızı olumlu yönde etkilediğini lütfen açıklayınız.

-
-
-

Vaka ___ :
Görüşme Tarihi: 13.01.2022
Görüşme Yeri: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yüksel Lisans Dersliği
Görüşme Saati:

Soru 6: Anketin üçüncü bölümünde Almanca dil çalışmalarının final sınavında kendinizi ilişkisel olarak hazır hissetmenize ___ yardımcı olduğunu belirttiniz. Uygulamanın hangi açılardan yardımcı olduğunu (ya da olamadığını) lütfen açıklayınız.

- Dilbilgisi derslerdeki konuları
- dilsel çalışmalarda
- Dersi daha iyi kavramaya faydası oldu.

Soru 7: Anketin üçüncü bölümünde Almanca dil çalışmalarının final sınavındaki kaygılarınızın azalmasına Kısmen olduğunu / ~~olmadığını~~ ifade ettiniz. Kaygılarınızın azalmasına hangi açıdan yardımcı olduğunuz ya da olmadığını lütfen açıklayınız.

- ~~Kısmen~~ bilişsel ötelikler
-

Soru 8: Anketin son bölümünde de (Alman Edebiyatı, Almanca Öğretiminde yaklaşımlar gibi) diğer alan derslerinde de bu uygulamada olduğu gibi konu odaklı dil çalışmalarının yapılmasının akademik dil becerilerinizi geliştirmek açısından ___ faydalı olabileceğini ifade ettiniz. Lütfen neden, nasıl ___ faydalı olabileceği ya da olamayacağı konusunda düşüncelerinizi açıklayınız.

- Alman Edebiyatı (+) Şiir unut (-)

Soru 9: Uygulamada en zorlandığınız anlar / durumlar ne oldu? Lütfen açıklayınız.

(Alternatif: Uygulamada ilk defa deneyimlediğiniz herhangi farklı / alışagelmemiş bir durum oldu mu?)

- 2. oturum 3 ... dil uygulamaları olduğu için zorlandım özellikle ilk haftalarda, ama sonra iyi ki katılmışım dedim.

Soru 10: Uygulamaya katılmasaydınız sizin açınızdan bir fark olur muydu? Lütfen açıklayınız.

(Alternatif: Uygulamaya katılmasaydınız metin üretme becerilerinizi bakımından bir fark olur muydu? Lütfen açıklayınız.)

- Olmalı bakış değişikliği vardı.
- Değişti ~~fark~~ ve olmalı bakış açım olumlu yönde değişti.

Soru 11: Şu anda yaptığımız görüşmeyle ilgili hisleriniz neler? Lütfen açıklayınız.

(Alternatif: Şu anda kadar yaptığımız görüşmede sizi rahatsız eden olumsuz bir durum oldu mu?)

Soru 12: Uygulama ve/ veya uygulama süreci hakkında merak ettiğiniz ya da öğrenmek istediğiniz herhangi bir konu var mı? Lütfen sorunuz.

Anhang 38: Selbstevaluation 3 zur Nachhaltigkeit von P1

Praxisbezug zum Dissertationsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 1.03.2022, 11:00-12:00, Selbstevaluationsform zur Nachhaltigkeit der Spracharbeit, unter der Leitung von Prof. Dr. Handan Köksal [Selbsevaluation 3]



SELBSTEVALUATION 3

Vor-und Nachname: Pinar Pekdemir

Sevgili Öğrenciler!

Aşağıda, uygulama sürecinin sona ermesinden 2 ay sonra konu odaklı Almanca dil çalışmalarının (tanımlama, kıyaslama, açıklama, gerekçelendirme, kural oluşturma) uzun vadede kalıcılığını değerlendirebilmeye yönelik sorular hazırlanmıştır.

1) **a) Ich kann Fachbegriffe definieren.** (1 ile 3 değerleri arasında kendinizi değerlendiriniz. "1= kötü; 2= orta 3= iyi" derecelerine denk gelmektedir. Lütfen size uygun olanı "X" ile doldurunuz!)
1( ) 2( ) 3(X)

b) Definieren Sie die folgenden Fachbegriffe.

Phonem: ist die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit in der gesprochenen Sprache.
Morphem: ist die kleinste bedeutungstragende Einheit in der Sprache.

2) a) Ich kann Fachbegriffe vergleichen. 1( ) 2( ) 3(X)

b) Vergleichen Sie die folgenden Fachbegriffe!

Phonem / Morphem

Während Phonem die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit in der gesprochene Sprache ist, ist Morphem die kleinste bedeutungstragende Einheit in der Sprache.

3) a) Ich kann ausführlich begründen, warum die Wörter jeweils konjugiert/ dekliniert oder nicht flektiert werden können.

1( ) 2( ) 3(X)

b) Umkreisen Sie dasjenige Wort in dem folgenden Satz, das konjugiert wird. Begründen Sie ausführlich, warum dieses Wort konjugiert wird.

Sie kannte diese Kinder nicht.

Praxisbezug zum Dissertationsvorhaben von: MA Jale Aylin Çelik, 1.03.2022, 11:00-12:00, Selbstevaluationsform zur Nachhaltigkeit der Spracharbeit, unter der Leitung von Prof. Dr. Handan Köksal [Selbsevaluation 3]

Das Wort "konnte" im Satz kann konjugiert werden, weil es sich um ein Verb handelt. In deutschen Sprache gehört Verb zu konjugierbaren Wortarten. Diese können folgendes Merkmale tragen: Person: 3. Numerus: Singular Tempus: Präteritum Modus: Indikativ Genus Verbi: Aktiv

4) a) Ich kann Allomorphe ermitteln und fachsprachlich erklären können

1 (X) 2 ( ) 3 ( )

b) Geben Sie ein Beispiel für Allomorphe und erklären Sie dieses Beispiel!

Ich spielte Ich machte	Die Flexionsendungen "spiel-te" und "mach-te" tragen Allomorphe das Tempus. Es handelt sich um die gleiche grammatische Kategorie in diesen Wörter.

5) a) Ich kann unterschiedliche Wortarten in Komposita feststellen und daraus eine Regel ableiten.

1 ( ) 2 (X) 3 ( )
2,5

b) Welche unterschiedlichen Wortarten können Sie in dem Kompositum "Motorrad" feststellen?

Es handelt sich um ein Nomen "motor" und ein anderes Nomen "rad" in dem Kompositum.

c) Versuchen Sie einen Regelsatz für das Kompositum "Motorrad" zu formulieren.

Bei dem Wort "Motorrad" handelt es sich um das Kompositum, das aus dem Nomen "motor" und anderem Nomen "rad" besteht. In der deutschen Sprache kann Nomen + Nomen Wortarten der Stämme kombiniert werden.

Üben/ Wiederholen möchte ich noch: (Şu konuları tekrarlasam fena olmaz ☺):

Allomorphe
Kompositum

Anhang 39: Generelle Bewertung zur Umfrage

Lütfen size göre uygun olan bir cevabı işaretleyiniz.	**Katılıyorum**	**Kısmen**	**Katılmıyoru**
1.Uygulamada yapılan dil çalışmaları Almanca **metin üretme becerilerimi geliştirmek** bakımından faydalı oldu.	7	-	-
2.Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları metin düzeyinde farkındalık kazanmama yardımcı olmadı.	-	-	7
3. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları indikatörlerin (=tanımlama, kıyaslama, gerekçelendirme, açıklama, kural oluşturma gibi) metin düzeyindeki özelliklerini öğrenmeme yardımcı oldu.	6	1	-
4. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları farklı indikatörlerde hangi cümle yapılarını nasıl kullanmam gerektiği konusunda yardımcı oldu.	6	1	-
5. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları farklı indikatörlerde hangi bağlaçları nasıl kullanmam gerektiği hususunda faydalı oldu.	6	1	-
6. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları farklı indikatörlerde hangi tip fiilleri (Fiil tipi I, II, III) nasıl kullanmam gerektiği konusunda aydınlatıcı oldu.	6	1	-
7. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları farklı indikatörleri birbirinden ayırt etmeme yardımcı olmadı.	6	1	-
8.Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları metin içindeki dil bilgisi ve metin bağlamını (yineleme türleri: Substitution, Pro-Form) anlamama yardımcı oldu.	7	-	-
9. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları metin içindeki dil bilgisi ve metin bağlamını çözümlememde yardımcı oldu.	7	-	-
10.Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmalarında metin üretirken (tanımlama, kıyaslama, açıklama yazmak gibi) dil bilgisel düzeyde nelere dikkat etmem gerektiğini daha iyi anladım.	5	2	-
11. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları Almanca metin üretirken dil bilgisel düzeyde metni nasıl daha akıcı hale getirebileceğim konusunda faydalı oldu.	7	-	-
12.Uygulama esnasında ve sonrasında yapılan çeşitli etkinlik türleri (grup çalışmaları, öz değerlendirme formları, bireysel ödevler gibi) Almancadaki kelime, cümle ve metin düzeyindeki dilsel eksikliklerimi daha net belirlememde yardımcı oldu.	7	-	-
13. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları Almanca dil yeterliliğim konusundaki zayıf- güçlü yönlerimi belirlemem konusunda katkı sağladı.	7	-	-
14. Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmaları Dilbilim dersinde konuları daha kolay anlamamı sağladı.	7	-	-
15. Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmaları Dilbilim dersinde karşıma çıkan yeni alan kavramlarını (terminolojiyi) daha iyi anlamamı sağladı.	7	-	-

16. Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmaları Dilbilim dersinde kendimi yazılı olarak daha iyi ifade etmeme yardımcı oldu.	6	1	-
17. Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmaları Dilbilim dersinde kendimi sözlü olarak daha iyi ifade etmeme yardımcı olmadı.	-	-	7
18. Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmaları Eğitim dili Almanca olan Dilbilim dersindeki soruları, alıştırmaları daha iyi anlamamı sağladı.	7	-	-
19. Dilbilim dersine yönelik yapılan konu odaklı Almanca dil çalışmaları Eğitim dili Almanca olan Dilbilim dersinde sorulan Almanca sorulara dilsel olarak daha bilinçli şekilde cevap vermemi sağladı.	6	1	-
20. Dilbilim dersine yönelik yapılan Almanca dil çalışmaları farklı indikatörleri (tanımlama, kıyaslama, açıklama, gerekçelendirme, kural yazma, vs.) Dilbilim dersinde daha bilinçli şekilde kullanmama yardımcı oldu.	7	-	-
21. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları final sınavında kendimi dilsel olarak daha hazır hissetmeme katkı sağladı.	6	1	-
22. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları final sınavındaki kaygı düzeyimin azalmasını sağladı.	6	1	-
23. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları final sınavında sorulan Almanca soruları daha iyi anlamama yardımcı olmadı.	7	-	-
24. Uygulama yapılan Almanca dil çalışmaları sayesinde final sınavında karşıma çıkan indikatörleri daha iyi anladım.	7	-	-
25. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları final sınavındaki yönergeleri daha iyi anlamamı sağladı.	7	-	-
26. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları final sınavındaki sorulara dilsel açıdan daha bilinçli şekilde cevap vermemi sağladı.	6	1	-
27. Uygulamada yapılan Almanca dil çalışmaları final sınavında birden fazla cümle yazarak metin düzeyinde bir paragraf yazabilmemde yardımcı oldu.	6	1	-
28.Uygulamada yapılan dil çalışmalarının final sınavı performansımı genel olarak olumlu yönde etkilediği kanaatindeyim.	7	-	-
29. Dilbilim dersine yönelik konu odaklı dil çalışmaların devam etmesinin akademik dil becerilerimi geliştirmek açısından faydalı olacağını düşünüyorum.	7	-	-
30. Diğer alan derslerinde de (Alman Edebiyatı, Almanca Öğretiminde Yaklaşımlar vs.) bu uygulamada olduğu gibi konu odaklı dil çalışmalarının yapılmasının akademik dil becerilerimi geliştirmek açısından faydalı olacağı kanaatindeyim.	7	-	-

Anhang 40: Einwilligungsformular

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KATILIMCI ONAM FORMU

Sizi Ar. Gör. Jale Aylin ÇELİK tarafından yürütülen "Integriertes Sprach-und Fachlernen im Fach Linguistik: Textlinguistisch-Orientiertes Didaktisierungsmodell. Eine Aktionsforschung." başlıklı araştırmaya katılımcı olarak davet ediyoruz. Araştırmaya katılmak **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Bu araştırmanın amacı öğrencilerin alan dersindeki akademik dil becerilini geliştirmeye yönelik konu odaklı yenilikçi bir metindilbilimsel öğretim modelinin geliştirilmesi ve bir eylem araştırması kapsamında uygulanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda 23.11.2021-28.12.2021 tarihleri arasında konu odaklı dil çalışması yapılacaktır. Uygulama aşamasında ve sonrasında ses kaydı ve yazılı olarak veri toplanacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, uygulama derslerine düzenli katılmanız, araştırmanın farklı aşamalarında siye yöneltilen soruları, kimsenin baskısı/ telkini altında kalmadan, objektif ve içtenlikle cevaplamanızdır. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz KVKK kapsamında gizli tutulacak ve sadece yayın amacı ile kullanılacaktır.

Bu formu onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir.

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve katılmak istenen çalışmanın kapsamını, amacını ve gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda belirtilen araştırmacı tarafından yapılmış ve kişisel bilgilerimin korunacağı konusunda yeterli güven verilmiştir. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (kendi el yazısı ile)	**Araştırmacının**
Adı-Soyadı: Sinay Sinem Azak İmzası:	Adı-Soyadı: Jale Aylin ÇELİK İmzası:
Adı-Soyadı: Ayça Polat İmzası:	
Adı-Soyadı: PINAR PEKDEMİR İmzası:	
Adı-Soyadı: Onur Günay İmzası:	
Adı-Soyadı: Ülkü KURT İmzası:	
Adı-Soyadı: Yunus Turan İmzası:	
Adı-Soyadı: Dilara UCAR İmzası:	
Adı-Soyadı: Fatih KÖMEKÇİ İmzası:	

Anhang 41: Zustimmung der Ethikkommision

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

Oturum Sayısı: 2021/06
KARAR NO: 2021.06.23 **Karar Tarihi: 07.07.2021**

Akademik Danışmanlığını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof.Dr. Handan KÖKSAL'ın yaptığı, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili ve Eğitimi Bölümü Doktora Programı öğrencisi Jale Aylin ÇELİK tarafından Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nda değerlendirilmek üzere gönderilen "Der Sprach- Und Fachunterricht Integriert In Der Deutschlehrerausbildung: Eine Aktionsforschung Zur Textlinguistisch-Orientierten Curricularen Konzeption" başlıklı araştırma dosyası incelenmiştir. Araştırmanın; gerçekleştirilmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına mevcudun oy birliği /~~oy çokluğu~~ ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Üye
Edebiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Prof. Ahmet Hamdi ZAFER
Üye
Devlet Konservatuvarı
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof. Melihat TÜZÜN
Üye
Güzel Sanatlar Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Prof. Dr. Cem ÇUHADAR
Üye
Eğitim Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç. Dr. Bekhan ILGAZ
Üye
Roman Dili ve Kültürü Arş.Enst.
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒Evet ☐hayır

Doç. Dr. Ahmet Emre DAĞTAŞOĞLU
Üye
İlahiyat Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☐yok
Toplantı Katılım ☐Evet ☒hayır

Doç. Dr. Esra MİHLAYANLAR
Üye
Mimarlık Fakültesi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Emre ATILGAN
Üye
Proje Koordinasyon Uyg.ve Arş.Merk.
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Doç. Dr. Hakkı Mevlüt ÖZCAN
Üye
Kariyer Uygulama ve Araştırma Merkezi
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Levent DOĞAN
Üye
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KILIÇ
Üye
Balkan Araştırma Enstitüsü
Araştırma ile ilişkisi ☐var ☒yok
Toplantı Katılım ☒evet ☐hayır