

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



WÖRTERBUCHLESEKOMPETENZ IM DAF UNTERRICHT

SEMA ÇELİKTEN

BETREUERIN

YRD. DOÇ. DR. HANDAN KÖKSAL

EDİRNE, 2014

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEMA ÇELİKTEN tarafından hazırlanan **WÖRTERBUCHLESEKOMPETENZ**
IM DAF UNTERRICHT Konulu **YÜKSEK LİSANS** Tezinin Sınavı, Trakya
Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 15.-16. maddeleri uyarınca
30.01.2014 Perşembe günü saat **14.00**'da yapılmış olup, tezin
* **KABUL EDİLMESİNE** ~~ÖYBİRLİĞİ/ÖYÇOKLUĞU~~ ile karar
verilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ	KANAAT	İMZA
Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN	Kabul edilmesine	
Yrd. Doç. Dr. Handan KÖKSAL (Danışman)	Kabul edilmesine	
Yrd. Doç. Dr. Zerrin BALKAÇ	Kabul edilmesine	

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

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10027174
Yazar Adı / Soyadı	SEMA ÇELİKTEN
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 19024536112
Telefon	5455532214
E-Posta	sema_cel@hotmail.com
Tezin Dili	Almanca
Tezin Özgün Adı	Wörterbuchlesekompetenz im DaF Unterricht
Tezin Tercümesi	Almanca öğretiminde Sözlük okuma edinci
Konu	Alman Dili ve Edebiyatı = German Linguistics and Literature
Üniversite	Trakya Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Bölüm	
Anabilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2014
Sayfa	148
Tez Danışmanları	YRD. DOÇ. DR. HANDAN KÖKSAL 49852246044
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Wörterbuchlesekompetenz, Autonomes Lernen, Deutsch als Fremdsprache, Lernstrategien.
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

07.02.2014

İmza:.....

Tezin Adı: Almanca Öğretiminde Sözlük Okuma Edinci

Hazırlayan: Sema ÇELİKTEN

ÖZET (ZUSAMMENFASSUNG TÜRKISCH)

Sözlük kullanma becerisi yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinin vazgeçilmez unsurlarındandır. Sözlük okuma edincinin gelişebilmesi ise strateji odaklı bir eğitim anlayışı ile mümkün olabileceğinden bu çalışmanın çıkış noktasını özerk öğrenme oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı Trakya Üniversitesi Alman Dili Eğitimi ve Mütercim Tercümanlık bölümlerinin Hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin sözlük okuma edincini betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda yabancı dil olarak Almancanın öğrenim ve öğretim sürecine yönelik sözlüklerin sembolleri ve sözlük dili açıklanmıştır. Çalışmada “Öğrencilerin sözlük okuma var mı?”, “Varsa hangi sembolleri ve hangi kısaltmaları okuyabiliyorlar?” sorularına cevaplar aranmıştır. Çalışma betimsel bir çalışma olup, nicel veriler istatistikî olarak ele alınmıştır. Yapılan araştırmalar yabancı dil olarak Almanca dersinde öğrencilerin sözlük kullanma becerisinin %24.70 olduğu ve bu öğrencilerin bütün içinden %45.69’sinin dil bilgisel kısaltmaları okuyabildikleri, %32.05 kelime ile ilgili olan kısaltmaları okuyabildikleri, %9.26 sembolleri ve %13 ifadelerle ilgili örnekleri çözümleyebildikleri tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: sözlük kullanma edinci, özerk öğrenme, yabancı dil olarak Almanca, öğrenme stratejileri

Titel der Magisterarbeit: Wörterbuchlesekompetenz im DaF-Unterricht

Vorbereitet von: Sema ÇELİKTEN

ZUSAMMENFASSUNG

Beim Lehr- und Lernprozess einer Fremdsprache ist die Wörterbuchlesekompetenz ein wesentlicher Bestandteil. Der Ausgangspunkt dieser Arbeit bildet das Autonome Lernen, da die Wörterbuchlesekompetenz mittels strategieorientierendem Lernen vermittelt werden kann. An der Trakya Universität gibt es die Abteilungen zur Deutschlehrausbildung und Übersetzen-Dolmetschen. Studenten, die in diesen Abteilungen immatrikuliert sind lernen ein Studienjahr Deutsch in der Vorbereitungsklasse. Ziel der Arbeit ist die Wörterbuchlesekompetenz dieser Studierenden festzustellen. Diesbezüglich wurden in der Untersuchung auch die Symbole der Wörter und die Wörterbuchsprache erklärt. In diesem Zusammenhang wurden Antworten auf folgende Fragen gesucht: "Haben die Lernende Wörterbuchlesekompetenz? Wenn ja Welche?" Diese Fragen stellen die Relevanz des lebenslangen Lernens fest. Weil das autonome Lernen Oberbegriff des lebenslangen Lernens und eines von wichtigsten Begriffen des Konstruktivismus ist, wird ihm in dieser Magisterarbeit ein großes Gewicht beigemessen. Während die Dateien zur Literaturrecherche deskriptiv festgehalten werden, werden die quantitativen Dateien statistisch bearbeitet. Die Ergebnisse dieser Umfrage zeigen, dass 24,70 % der 76 Probanden eine WBLK. Haben. Es konnte festgestellt werden, dass 45,69 % der gesamten Lerner grammatische Abkürzungen, 32,05 % der gesamten Lerner wörtliche Abkürzungen, 9,26 % der gesamten Studenten Symbole und 13 % der gesamten Lerner Informationen ablesen können.

Schlüsselwörter: Wörterbuchlesekompetenz, Autonomes Lernen, Deutsch als Fremdsprache, Lernstrategien.

DANKSAGUNG

Zunächst möchte ich mich bei Yrd. Doç. Dr. Handan KÖKSAL, deren humanitäre und moralische Werte ich mir zum Vorbild nehme, bedanken, die mir als Masterarbeitsbetreuerin nicht nur stets neue Impulse gab, Dinge aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten, sondern mir auch die für das Verfassen meiner Masterarbeit nötige Unterstützung zukommen ließ. Ihre hilfreichen Anregungen und ihre konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit werfen mir ein bezeichnendes Licht.

Insbesondere möchte ich auch Frau Prof. Dr. Sevinç SAKARYA MADEN, der Leiterin der Fremdsprachenhochschule an der Trakya Universität, Herrn Doç. Dr. Hikmet ASUTAY, dem Abteilungsleiter der Deutschlehrausbildung und Yrd.Doç.Dr. Zerrin BALKAÇ, der Abteilungsleiter der Gemeinschaftskundeausbildung an der Trakya Universität, für ihre Hilfe und endlose Kenntnisse danken.

Mein besonderer Dank gilt vor allem den Teilnehmern meiner Befragung. Vielen Dank, dass ihr euch die Zeit genommen habt, die Umfrage zu beantworten. Ohne eure Antworten hätte diese Masterarbeit nicht erst entstehen können, danke dafür!

Mein ganz besonderer Dank gilt abschließend meinen Eltern, die mir meinen Berufswunsch ermöglicht haben und mir stets helfend zur Seite standen.

Diese Danksagung wäre nicht komplett ohne ein Dankeschön an alle genialen Freunde, die ich im Laufe meines Studiums kennengelernt habe.

Sema ÇELİKTEN

INHALTSVERZEICHNIS

ÖZET (ZUSAMMENFASSUNG TÜRKISCH)	i
ZUSAMMENFASSUNG (DEUTSCH)	ii
DANKSAGUNG	iii
INHALTSVERZEICHNIS	iv
ABKÜRZUNGEN.....	viii
LISTE DER ABBILDUNGEN.....	ix
LISTE DER TABELLEN.....	xi

TEIL 1

EINLEITUNG	1
1.1. Problemstellung	2
1.2. Ziel	3
1.3. Fragestellung	3
1.4. Wichtigkeit	4
1.5. Teil-Gesamtheit	4
1.6. Methode	5
1.7. Hypothese.....	6
1.8. Sammlung und Bewertung der Daten	6
1.9. Definitionen	6
1.10. Forschungsstand	7
1.10.1. Literatur im Ausland.....	7
1.10.2. Literatur in der Türkei	9

TEIL 2

LITERATUR

2.1. Autonomes Lernen.....	11
2.1.1. Lebenslanges Lernen.....	11
2.1.2. Formales Lernen.....	14
2.1.3. Nicht formales Lernen	14
2.1.4. Informales Lernen	15
2.1.5. Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen.....	15
2.1.6. Autonomes Lernen und seine Rolle für DaF.....	16
2.2. Konstruktivismus	19
2.2.1. Lernstrategien	22
2.2.2. Kognitive (direkte) Lernstrategien	25
2.2.2.1. Sprachverarbeitungsstrategien.....	26
2.2.2.2. Hilfsmittel anwenden	27
2.3. Wörterbücher im Umfeld von DaF	29
2.3.1. Lexikalische Sprache des Langenscheidt Taschenwörterbuchs T-D/D-T.....	30
2.3.2. Lexikalische Sprache des Kompaktwörterbuchs T-D/D-T Pons.....	37
2.3.3. Zwischenbilanz.....	40
2.3.4. Lexikalische Sprache des deutschen Wörterbuchs Wahrig groß D-D.....	41
2.3.5. Lexikalische Sprache des deutschen Wörterbuchs Wahrig klein D-D.....	45
2.3.6. Zwischenbilanz	48
2.3.7. Wörterbuchlesekompetenz im DaF-Unterricht	50

TEIL 3

DIE FORSCHUNG

3.1. Forschungsmethode	53
3.1.1. Forschungsinstrument 1	55
3.1.2. Forschungsinstrument 2	56
3.1.3. Forschungsinstrument 3	57
3.1.4. Forschungsinstrument 4	57
3.1.5. Forschungsinstrument 5	60
3.1.6. Zwischenbilanz	62
3.1.7. Forschungsinstrument 6	63
3.2. Das Dekodieren	64
3.2.1. Die Klassifizierung	65
3.2.2. Die Erhebung	68
3.2.2.1. Die Grammatikalische Abkürzungen	69
3.2.2.2. Die Wörtliche Abkürzungen	74
3.2.2.3. Die Grammatik	74
3.2.2.4. Der Fachbegriff	78
3.2.2.5. Die Isolierte Kategorie	79
3.2.2.3. Die Symbole	82
3.2.2.7. Der Ausdruck Beispiel	84
3.2.2.8. Zwischenbilanz	87

TEIL 4

BEWERTUNG UND DISKUSSION	89
---------------------------------------	-----------

TEIL 5**SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE**

5.1. Schlussfolgerung	95
-----------------------------	----

5.2. Vorschläge	97
-----------------------	----

BIBLIOGRAPHIE	102
----------------------------	------------

ANHANG

Anhang 1 Übersicht über Lernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien.....	109
---	-----

Anhang 2 Beispiele aus dem Taschenwörterbuch Langenscheidt T-D/D-T.....	111
---	-----

Anhang 3 Der Maßstab, der in der Vorbereitungsklasse der Fremdsprachen- hochschule der Universität Trakya in Edirne durchgeführt wurde	115
---	-----

Anhang 4 Der Antwortbogen des Maßstabs, der in der Vorbereitungsklasse der Fremdsprachenhochschule der Universität Trakya in Edirne durchgeführt wurde.....	119
---	-----

Anhang 5 Die Umfrage, die in der Vorbereitungsklasse der Fremdsprachen- Hochschule der Universität Trakya in Edirne durchgeführt wurde	125
---	-----

Anhang 6 Das Seminar, das in der Vorbereitungsklasse der der Fremdsprachen- Hochschule der Universität Trakya in Edirne durchgeführt	127
---	-----

ABKÜRZUNGEN

DaF	Deutsch als Fremdsprache
D-T	Deutsch-Türkisch
T-D	Türkisch-Deutsch
D-D	Deutsch- Deutsch
WBLK.	Wörterbuchlesekompetenz
DLP.	Deutschlernprozess
KIT	Karlsruhe Institute für Technologie

LISTE DER ABBILDUNGEN

Abbildung 1: Devise zum lebenslangen Lernen.....	12
Abbildung 2: Struktur des Ausbildungssystems in den KIT-Initiativen.....	13
Abbildung 3: Fünf Säulen zum Deutschlernen von Rampillon.....	18
Abbildung 4: Der Entwicklungsprozess des Konstruktivismus.....	21
Abbildung 5: Lernstrategienklassifikation nach Bimmel und Rampillon.....	24
Abbildung 6: Ein Beispiel vom Wörterbuch DaF Perfekt T-D/D-T für Hilfsmittel im Deutschunterricht.....	28
Abbildung 7: Die Auskunft Hinweise des Langenscheidt Taschenwörter- buchs T-D/D-T für die Benutzer.....	31
Abbildung 8: Symbole zu Genitiv und Pluralbildung bei den deutschen Substantiven sowie Abkürzung für grammatischen Begriffe vom Langenscheidt Taschenwörterbuch T-D/D-T.....	33
Abbildung 9: Symbole zu Erläuterungen, Kontextangaben, typische Wortverbindungen, Perfektbildung der trennbaren Verben sowie Abkürzung für Sachgebiet vom Langenscheidt Taschenwörterbuch T-D/D-T.....	34
Abbildung 10: Symbole zur Geänderte Schreibung: von groß zu klein und Abkürzung für grammatische Darstellung „Genus“ vom Langenscheidt Taschenwörterbuch T-D/D-T.....	35
Abbildung 11: Symbole zur Plural- und Genitivform bei den deutschen Substantiven und Abkürzung für Sachgebiete und Fachgebiete vom Langenscheidt Taschenwörterbuch T-D/D-T.....	35

Abbildung 12: Die Abkürzungen für Wortarten vom Langenscheidt

Taschenwörterbuch T-D/D-T.....36

Abbildung 13: Symbole zur Wortarten und Stichwort sowie Abkürzungen

für Sach- und Fachgebiete und ein Beispiel für unregelmäßige

Verbformen vom Langenscheidt Taschenwörterbuch T-D/D-T.....36

Abbildung 14: Die Auskunft Hinweise des Kompaktwörterbuchs

T-D/D-T Pons.....38

Abbildung 15: Die Auskunft Hinweise des Deutschen Wörterbuchs

Wahrig groß D-D.....42

Abbildung 16: Die Auskunft Hinweise des deutschen Wörterbuchs

Wahrig klein D-D.....46

LISTE DER TABELLEN

Tabelle 1: Schritte der Sprachverarbeitungsstrategien.....	26
Tabelle 2: Die Ähnlichkeiten und Unterschiede der Hinweise der analysierten vier DaF Wörterbücher.....	49
Tabelle 3: Das Analyseergebnis des Maßstabs	55
Tabelle 4: Anteile zur Varianz	56
Tabelle 5: Beziehung zwischen den Ansichten zum Maßstab und Erfolgsniveau....	57
Tabelle 6: Anteile zum Deutschsprachniveau der Befragten.....	58
Tabelle 7: Anteile zum Geschlecht der Befragten.....	58
Tabelle 8: Anteile zum DLP der Befragten.....	59
Tabelle 9: Anteile zur WBLK.....	60
Tabelle 10: Anteile zur Benutzung der aktiven WBLK.....	60
Tabelle 11: Anteile zur Gewissheit der DaF Studenten über den Teil die Auskunft Hinweise der DaF Wörterbücher.....	61
Tabelle 12: Anteile zur praktischen Benutzung der Wörterbuchbedienungsanleitung.....	61
Tabelle 13: Anteile zur Kenntnis im Deutschunterricht über aktive und effektive Wörterbuchverwendung informiert zu sein.....	62
Tabelle 14: Die Nummerierung, Abkürzung und richtige Form zu den Kategorien.....	65
Tabelle 15: I.2 -ge - : trennbares Verb im Perfekt.....	69
Tabelle 16: I.5. -en: Pluralform des Stichworts.....	69
Tabelle 17: I.7. f: bestimmter Artikel des Stichworts ist „die“.....	70
Tabelle 18: II.2. m: bestimmter Artikel des Stichworts ist „der“.....	70

Tabelle 19: II.3. <-s: Genitiv Form des Stichworts.....	71
Tabelle 20: III.1: <wirft, warf, geworfen> unregelmäßige Verbformen.....	71
Tabelle 21: III.2. h: haben als Hilfsverb im Perfekt.....	72
Tabelle 22: V.2. n: bestimmter Artikel des Stichworts ist „das“.....	72
Tabelle 23: VII.1. –e: Pluralform des Stichworts.....	73
Tabelle 24: I.1 v/t: transitives Verb.....	74
Tabelle 25: II.4. o pl: ohne Plural.....	74
Tabelle 26: III.5. v/i: intransitives Verb.....	75
Tabelle 27: III.6. j-m jemandem.....	75
Tabelle 28: IV.1. conj: Konjunktion.....	76
Tabelle 29: V.I. adj: Adjektive.....	76
Tabelle 30: V.3. pl: Plural.....	76
Tabelle 31: VI.1. inf: Infinitiv.....	77
Tabelle 32: I.4. TECH Technik.....	78
Tabelle 33: VI.2. BIOL: Biologie.....	78
Tabelle 34: VII.2. MED: Medizin.....	79
Tabelle 35: III.4. etw: etwas.....	79
Tabelle 36: III.7. fig: übertragen bildlich.....	80
Tabelle 37: IV.2. F: familiäre Sprache Umgangssprache.....	80
Tabelle 38: VI.3. scherz: scherzhaft.....	81
Tabelle 39: VI.4. abw: abwertend.....	81
Tabelle 40: I.3. ° : geänderte Schreibung von groß zu klein und umgekehrt.....	82
Tabelle 41: I.8: ~ einen Teil des Stichworts.....	82
Tabelle 42: II.5. ~ : die Tilde ersetzt das ganze Stichwort.....	83
Tabelle 43: IV.4: siehe.....	83

Tabelle 44: I.6. Ermittlung.....	84
Tabelle 45: II.1. das Stichwort.....	84
Tabelle 46: II.6: Umgang, Geld.....	85
Tabelle 47: III.3: mit Geld um sich; Schatten.....	85
Tabelle 48: IV.3: ~ich es bloß nicht vergesse.....	86
Tabelle 49: VI.5: Kind.....	86

TEIL 1

EINLEITUNG

Wenn ein Lerner in einem Fremdsprachenunterricht ein unbekanntes fremdes Wort in der Ziel- oder Fremdsprache nicht versteht, wird er diese Wort im elektronischen oder gedruckten Wörterbuch nachsuchen. Allerdings ist das Wörterbuchlesen eine Kompetenz und wenn Lerner ohne diese Kompetenz von Wörterbüchern profitieren, können problematische Situationen hervorkommen. Jemand möchte z.B. die türkische Entsprechung eines deutschen Wortes im T-D Wörterbuch nachschlagen und er sieht, dass es mehrere Bedeutungen gibt. Wenn dieser zufällig eine von diesen Bedeutungen unbewusst auswählt und es in dieser Weise verwendet, so ist hier von einer falschen Verwendung die Rede. Ein Wort aus einem Kontext herausnehmen und dieses Wort wieder in einem Kontext verwenden, ist eine Tatsache, die das Lesen eines Wörterbuches voraussetzt. Wenn DaF Lernende Wörterbücher nicht lesen können, können sie die Wörter schnell falsch lernen. Diese Arbeit beabsichtigt eigentlich dieses Problem lösen zu können. Es wird dafür argumentiert, dass die WBLK erlernbar ist, Des Weiteren wird die WBLK von dem Begriff ‚autonomes Lernen‘ umfasst. Mit dieser Arbeit kann festgestellt werden, ob die Lernende die Symbole des Wörterbuchs entziffern können und wenn ja welche. Nach den Wörterbücherbeschreibungen werden Gemeinsamkeiten zu den Wörterbücher D-T, T-D, D-D im Bereich DaF beschrieben.

Die Probanden bestehen aus Studierende der Abteilungen Deutschlehrerausbildung und Übersetzen-Dolmetschen der Universität Trakya in Edirne. Weil diese Probanden als Voraussetzung ihrer Abteilungen zuvor in einer Vorbereitungsklasse ein Studienjahr Deutsch als Spracharbeit leisten, wurden sie im Studienjahr 2012/2013 befragt.

Im ersten Teil der Studie wird der Gliederungsteil dieser Magisterarbeit dargestellt. Im zweiten Teil handelt es sich um den Litaraturteil, wo die Begriffe Autonomes Lernen, Konstruktivismus, Lernstrategien, Wörterbücher im Umfeld von

DaF, die lexikalische Sprache der Wörterbücher thematisiert werden. Der dritte Teil der Studie umfasst den Forschungsteil. Hier werden die lexikalischen Sprachkenntnisse der Probanden erforscht. Während im vierten Teil die Bewertungen der Forschungen niedergeschrieben werden und eine Diskussion zum Thema stattfindet, folgt im fünften Teil die Schlussfolgerung der Arbeit. Mit Vorschlägen wird das Thema abgerundet.

1.1.Problemstellung

Die Wörterbucharbeit ist ein integraler Bestandteil eines DaF-Unterrichts. Aus einem Wörterbuch kann man verschiedene Informationen zu einem gesuchten Wort finden. z.B. Genus, Numerus, Aussprache und Entsprechungen. Es gibt aber auch Verweisformen, Symbole, die stellvertretend für etwas da stehen. Diese Informationen und Abzeichnungen lesen zu können, braucht eine Kompetenz bzw. eine WBLK.

Meistens kann aber die Vermittlung zum Umgang mit Wörterbüchern beim Beginn im universitären DaF-Unterricht fehlen, sodass Lernende ohne WBLK. Wörterbucharbeit leisten. Dieser Prozess geschieht generell unbewusst oder durch das Wissen der erlernten ersten Fremdsprache. Aus dem unbewussten Umgang mit Wörterbüchern können viele Sprachlernprobleme resultieren, da Lernende u.a die Entsprechungen der Wörter von der Ausgangssprache in die Zielsprache falsch übertragen können, die Symbole nicht entziffern können, auf die Verweisformen nicht achten und keine Strategie verwenden. Auch kann es dazu kommen, dass DaF Lernende die Wörter von einem Kontext zum anderen Kontext falsch übertragen können. In diesem Fall ist von der Fossilisierung der Sprache zu sprechen. Ein weiteres Problem ist es, dass die Lehrperson denkt, dass Lernende sich mit der Benutzung von Wörterbüchern auskennen.

Es kann aber auch sein, dass Lernende sich über den Umfang der Wörterbücher nicht ganz auskennen können. Z.B. Synonym-Wörterbücher, Bilder-Wörterbücher,

einsprachige Wörterbücher, usw. Es ist beobachtbar, dass Fremdsprachenlerner im Allgemeinen zweisprachige Wörterbücher benutzen. Auch dies ist ein Problemfeld, das angedeutet wird.

Aus all diesem kann gesagt werden, dass es diesbezüglich zwei verschiedene DaF-Lerner gibt. Die Ersten sind diejenige, die schon eine WBLK. entwickelt haben und mit dem Deutsch lernen bewusst umgehen können, die zweite Gruppe dagegen nicht. Das Problem dieser Studie stützt sich auf die Probanden der zweiten Gruppe.

1.2. Ziel

Festzustellen, welche WBLK die Probanden haben. Ein weiteres Ziel ist die Wörterbuchlesbarkeit mittels ihrer Symbole von verschiedenen Wörterbüchern zu beschreiben, sodass sie für einen DaF-Unterricht benutzt werden können.

1.3.Fragestellung

- Welche Strategie umfasst die WBLK?
- Welche Gemeinsamkeiten haben Wörterbücher D-T, T-D, D-D im Bereich DaF?
- Welche Arten von Wörterbüchern für den Bereich DaF kennen die Probanden?
- Welche Symbole / Abkürzungen gibt es in Wörterbüchern für den Bereich DaF?
- Welche Symbole / Abkürzungen in den Wörterbüchern für den Bereich DaF können die Lernenden entziffern?

- In welchem Niveau ist die WBLK. der Lernenden einzustufen?

1.4.Wichtigkeit

Seit dem akademischen Studienjahr 2004-2005 wurde eine zweite Fremdsprache obligatorisch im türkischen Sekundarbereich eingesetzt. Die meist gewählte zweite Fremdsprache ist die Deutsche Sprache. Beim Lehr- und Lernprozess von DaF ist die WBLK. eine Basiskompetenz. Weil es verschiedenartige Wörterbücher gibt und weil ein Wort nicht nur eine Bedeutung, sondern auch mehrere Bedeutungen haben kann, müsste der Umgang mit Wörterbüchern als eine Voraussetzung für den DaF-Unterricht aber auch für den universitären DaF-Unterricht gesehen werden. Außerdem ist das Bewusste Umgehen mit Wörterbüchern ein integrativer Bestandteil des lebenslanges Lernens und somit auch des Autonomes Lernens. Aus diesen Bemerkungen leitet sich die Wichtigkeit der Arbeit ab. Wenn ein DaF-Lerner weiß, wie man ein Wörterbuch benutzt, welches Wörterbuch man wo einsetzen kann, wie man ein Wörterbuch verwenden kann, dann hat er eine WBLK. entwickelt. Durch diese Qualifikation ist er nun auch fähig geworden, beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache ein Wörterbuch effektiver zu benutzen. Er weiß somit, dass man zunächst die Anweisungen bzw. die Einleitung eines Wörterbuches lesen sollte bevor man es verwendet.

1.5.Teil-Gesamtheit

Die Untersuchung zu der WBLK. wurde im Studienjahr 2012/2013 in der Vorbereitungsklasse der Fremdsprachenhochschule der Universität Trakya in Edirne durchgeführt. Die Probanden sind Immatrikulierte der Abteilungen Deutschlehrausbildung und Übersetzen-Dolmetschen.

Die Eigenschaften der Zielgruppe kann weitgehend als homogen eingestuft werden, da alle Probanden Türkisch als L1, Englisch als L2 und Deutsch als L3 haben. Deutsch hat die Stellung als Tertiärsprache zu fungieren. Somit könnte diese Untersuchung auch teilweise repräsentativ sein.

Auf dem Büchermarkt gibt es eine Fülle von Wörterbüchern zu der Sprache Deutsch, der Sprache Türkisch und zu den Sprachpaaren D-T und T-D. Dabei wurde die Niveaustufe A1-B1 vor Augen gehalten. Es wurden von einsprachigen, zweisprachigen Wörterbüchern zu dem Sprachpaar D-T profitiert. Das Entziffern der einzelnen Symbole und deren Übertragung auf das Wortschatzlernen in der Niveaustufe A1 werden als Wörterbucharbeit eingegrenzt.

1.6.Methode

Als Ausgangspunkt wurde die Theorie des Autonomes Lernens (Bimmel & Rampillon: 1999) und der Lernstrategien (Rampillon: 2000) benutzt. Demnach wurde eine Umfrage durchgeführt, um feststellen zu können, welche WBLK die Probanden haben. Diese Ergebnisse wurden anteilhaft und prozentual ausgewertet, wobei die Auswertungen deskriptiv festgelegt wurden. Darauffolgend wurde der Probandengruppe der Lösungsschlüssel in Form einer Unterrichtseinheit mittels einer PowerPoint vermittelt. Somit hat diese Untersuchung auch einen methodischen und didaktischen Wert.

Für das Kriterienraster der Wörterbücher wurde das Taschenwörterbuch T-D D-T vom Verlag Langenscheidt bevorzugt, wo die Hinweise für die Wörterbuchbenutzung erklärt werden. Anhand dieser Dateien konnte die Untersuchung zur WBLK. festgelegt werden.

1.7.Hypothese

Im DaF-Unterricht kann eine WBLK. entwickelt werden.

1.8.Sammlung und Bewertung der Daten

Weil diese Untersuchung auch einen methodischen und aber auch einen didaktischen Wert hat ist man folgender Vorgehensweise nachgegangen: Zunächst bekamen die Probanden eine bestimmte Anzahl von unterschiedlichen deutschen Wörtern, bei denen es sich um verschiedenartige Wortarten handelte. Verlangt wurde von den Probanden, dass sie diese Wörter mittels eines deutsch-türkischen türkisch-deutschen Wörterbuchs in die türkische Sprache auf ein angefertigtes Arbeitsblatt aufschreiben. Voraussetzung war dabei, dass die Lernenden keine Anweisungen über die Wörterbucharbeit bekamen und auch nicht korrigiert wurden. Diese Dateien wurden statistisch bewertet. Daraufhin wurde ein Praxisentwurf über den Umgang mit Wörterbüchern durchgeführt, indem die Studenten mit den Symbolen und Abkürzungen des Wörterbuchs vertraut gemacht wurden und auch das lexikalische Inventar eines Wörterbuchs zu entziffern lernten. Des Weiteren wurde durch eine selbsterstellte Umfrage den Lernenden Fragen bezüglich ihrer WBLK. befragt und ausgewertet.

1.9. Definitionen

Autonomes Lernen: Die Lernenden entscheiden selbst beim Lernprozess, was Sie lernen wollen und wie sie es lernen wollen (vgl. Rampillon 1995).

Wörterbuchlesekompetenz: Dieser Begriff bedeutet das richtige Lesen können von Symbolen und Abkürzungen, die in Wörterbücher vorkommen, um von einem effektiven und richtigen Anwenden von Wörterbüchern sprechen zu können.

Wortschatz: Gesamtheit aller Wörter und Wendungen einer Sprache, die man aktiv beherrscht.

Wörterlernen: Die Lernenden können möglichst schnell und nachhaltig neue Wörter der Zielsprache lernen und behalten.

Lexikalische Sprache: Sie ist ein Vermittler zwischen der Konzeptualisierung und grammatikalischer, morphologischer und phonologischer Formulierung der Wörter. (vgl. Ramdan 2013)

Deutsch als Tertiärsprache: Deutsch als zweite oder weitere Fremdsprache, meistens nach dem Englisch. (vgl. Roininen 2012).

1.10. Forschungsstand

1.10.1. Literatur im Ausland

Bimmel, P., & Rampillon, U. (2000). Lernerautonomie und Lernstrategien. Die Autoren erörtern die Bedeutung des selbstständigen Lernens und die Konsequenzen für die Veränderung des Unterrichts und erstellen eine Typologie von Lernstrategien für das autonome Lernen. Dieses Buch behandelt die praktischen Unterrichts und seiner theoretischen Grundlage.

Rampillon, U. (1995). Lernen leichter machen. Das Buch von Rampillon enthält eine umfangreiche Sammlung praktischer Lerntechniken, die im DaF-Unterricht vermittelt werden können. Die Lerntechniken umfassen nicht nur die rezeptiven und

die produktiven Fertigkeiten, sondern auch Bereiche wie Auswendiglernen und Wörterbucharbeit. Bestrebt wird damit das autonome Lernen.

Tütken, G. (2006). Wortschatzarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an der Hochschule im Ausland aber wie? In dem Beitrag von Gisela Tütken wird versucht, das für den Inlands-DaF-Unterricht entwickelte Konzept der freien Wortschatzarbeit für den DaF-Unterricht an einer ausländischen Hochschulen zu adaptieren und zu erweitern. Auf der Grundlage der Erörterung von Schwierigkeiten und Möglichkeiten des Wortschatzlernens wird in Verbindung von Fragestellungen des traditionellen, lehrerorientierten, instruktivistischen Ansatzes und des modernen, Lerner orientierten, konstruktivistischen Ansatzes ein didaktisch-methodisches Rahmen-Konzept der unterrichtspraktischen Gestaltung des Wortschatzlehrens entwickelt.

Dorsic, C. (2008). Lernstrategien und die Bedeutung vom autonomen Lernen für die Aneignung von Wortschatz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Mit dieser Studienarbeit aus dem Jahr 2007 im Fachbereich Deutsch - Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache beschäftigt Claudia Dorsic sich mit der Anwendung von Lernstrategien und der Förderung von autonomem Lernen bei der Aneignung von Wortschatz. Bei der Durchsicht der Fachliteratur wurde deutlich, dass das autonome Lernen besonders im Zweit- und Fremdsprachenbereich essentiell ist, um hier mit intrinsischer Motivation erfolgreiches Lernen erreichen zu können.

Schlak, T. (2002). Adressatenspezifisches Lernstrategientraining im DaF-Unterricht. Der Artikel von Torsten Schlak geht der Frage nach, ob und wie sich grammatikbezogene Lernstrategien im Wirtschaftsdeutschunterricht an der Universität von Hawaii vermitteln lassen. Durch diesen Artikel wird gezeigt, wie forschungsinteressierte Lehrende adressatenspezifische Unterrichtskonzepte empirisch fundieren können.

Gouws, R. F., Heid, U., Schierholz, S. J., Schweickard, W., Wiegand, H. E., & Wolski, W. (Eds.). (2010). Lexicographica. Dieses Buch gilt alle Themen im Bereich der Lexikographie an, darunter z.B. Wörterbuch erstellen, lexikographische Theorie der Geschichte der Lexikographie sowie Computational Lexikographie. Er

veröffentlicht Artikel über ein- und zweisprachige Lexikographie, sowohl für allgemeine Sprach- und Fachsprachen. Die Leser können auch die Hinweise zur Lexikographie im Hochschulbereich finden.

1.10.2. Literatur in der Türkei

Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. In diesem Artikel behandelt Ali Rıza Erdem die Lehre der Lernstrategien, ihre Wichtigkeit und Nützlichkeit. Er stellt fest, dass Lernende beim Lernprozess aktiv sind und sich auf das Lernen konzentrieren sollten, um ein effektives Lernen entwickeln zu können.

Dönger, A. (2009). Sözlük kullanma eğitiminin yabancı dil olarak Almanca öğrenimine etkisi. In dieser Doktorarbeit wird sowohl die Wirkung der Wörterbuchlesekompetenz untersucht als auch darüber informiert, wie man das Wörterbuch beim DaF Lernprozess effektiver nutzen kann. Die Arbeit beinhaltet die Themen über die Entdeckung und historische Entwicklung des Wörterbuchs, entstandene Problemfelder, die Wichtigkeit des Wörterbuchs, Wörterbuchlesekompetenz und ihre Nützlichkeit.

Ülkü, V. (2011). Almanya’da sözlükçülük ve sözlükler. In diesem Artikel geht es um den Entwicklungsprozess des Wörterbuchs in Deutschland, das als Lexikografie eine lange Historie hat. Im ersten Teil werden die verschiedenen Wörterbuchtypen untersucht und zweisprachige Wörterbücher behandelt. Im Hauptteil werden die historische Entwicklung der Lexikografie in Deutschland thematisiert. Die Situation der Lexikografie heutzutage in Deutschland, die wichtigsten Wörterbücher und Verlage werden hier behandelt. Im letzten Teil des Artikels befindet sich die Grundsatzvorschriften beim Wörterbuchschreiben.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Dieses Buch beinhaltet zahlreiche Artikel über den Begriff qualitative Forschung.

Dieses Buch strebt sowohl die grundlegenden Eigenschaften der verschiedenen Methoden der qualitativen Forschung und die konzeptionelle Basis zu bauen, als auch der mehrdimensionale und komplexe Prozess der qualitativen Forschung durch die Beispiele für die verschiedenen Studien zu verdeutlichen.

Polat, T., & Tapan, N. (2005). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen. In diesem Beitrag werden die fremdsprachenpolitischen Entwicklungstendenzen in der Türkei und die Situation des Deutschen als Fremdsprache sowohl im schulischen Bereich als auch auf der Ebene der Ausbildung für Deutschlehrer geschildert.

TEIL 2

LITERATUR

2.1. Autonomes Lernen

2.1.1. Lebenslanges Lernen

Lebenslanges Lernen ist ein Rahmen, der entlang des Lebens der Menschen besteht. Bei diesem Lernprozess sind die Lernenden generell allein und sie lernen immer mehr von ihren Erfahrungen. Nach Rampillon (1995) umfasst dieser Begriff sämtliche formelle, nicht formelle oder informelle Lernaktivitäten an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird Lernen als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen verstanden. Gelernt wird in Schulen, in Weiterbildungseinrichtungen, zu Hause, in Betrieben, bei der Arbeit durch verschiedenste Medien. Seit den 1990er Jahren prägt das lebenslange oder lebensbegleitende Lernen als Konzept auch die Bildungspolitiken in der Europäischen Union und den Mitgliedsstaaten enorm. Während in den Anfängen eher die Erwachsenenbildung im Mittelpunkt stand, umspannt es mittlerweile vielfältige Lernprozesse in jedem Lebensalter. Die Erwachsenen- und Weiterbildung bleibt dabei ein wichtiger Akteur. Etwas in ironischer Weise referiert die folgende Abbildung zu dem Gesagten.

Abbildung 1: Devise von W. Busch zum lebenslangen Lernen



(Wilhelm Busch 1832–1908)

Lebenslanges Lernen ist heute eine unbedingte Voraussetzung zur Erhaltung der eigenen Konkurrenzfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt. Es genügt nicht mehr eine abgeschlossene Ausbildung zu haben, um einen Beruf ausüben zu können. In den meisten Berufen müssen sich die Arbeitenden permanent auf dem neusten Stand halten und kontinuierlich lernen, um den Anschluss nicht zu verpassen. Das Leben in einer Wissensgesellschaft, in der die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen unverzichtbar geworden ist, beruht auf einem angemessenen Qualifikationsprofil. Nach Huer-Meisel-Botzat (2001) ist unter den Schlüsselkompetenzen auch die Kompetenz das Lernen lernen zu können gefragt. Darum soll Lernen heute nicht mehr die bloße Aneignung von Wissen bedeuten, sondern das Lernen selbst soll gelernt werden. (vgl. dazu: Schmidt 2005)

Der Prozess des lebenslangen Lernens hat in der Phase der staatlichen Bildung einen relativ starren Ablauf. Außerschulische Bildung, Ausbildung und Erziehung in Vereinen (Sport, Musik, KIT usw.) macht ergänzende Impulse möglich. In der folgenden Abbildung kann man die Prozesskette für die Projekte in den KIT-Initiativen sehen.

Abbildung 2: Struktur des Ausbildungssystems in den KIT-Initiativen



(Consulting 2011)

Lebenslanges Lernen hat in den letzten Jahrzehnten steigende Aufmerksamkeit erhalten und Einzug in viele bildungspolitische Forderungen und Konzepte u.a. auch in Curricula gefunden. Die Europäische Kommission legte daraufhin ein Memorandum über lebenslanges Lernen vor. Auch im Regierungsprogramm Österreichs ist 2004 die Zielsetzung des „lebensbegleitenden Lernens“ ein Schwerpunkt (vgl. dazu: Kaczmarkiewicz 2010). Das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung schrieb 2004: „Lebenslanges Lernen hilft, den Zusammenhalt in der Gesellschaft zu stärken und Ausgrenzung soweit wie möglich zu vermeiden. Im Rahmen einer Gesamtstrategie soll das Ziel verfolgt werden, die Bildungsteilhabe zu erhöhen, allen Menschen mehr Chancen zur persönlichen, ihren Begabungen entsprechenden gesellschaftlichen und beruflichen Entwicklung zu ermöglichen und den Standort Europa mitzugestalten.“

Um lebenslanges Lernen verstehen zu können, müsste man nach Baethge-Baethge Kinsky (2004) zuerst drei Kategorien „nötiger Lehrtätigkeiten“ unterscheiden. Diese Kategorien sind formelles -, nicht formelles- und informelles Lernen. Nun werden diese drei Begriffe oberflächlich thematisiert.

2.1.2. Formales Lernen

Formales Lernen findet in den Bildungsanlagen z.B. in den Schulen durch den geplanten und bewusst gebauten Lernprozess statt. Die Lernende erfassen geplante Kenntnisse und Erfahrungen gemäß einem Zweck (Holleschovsky 2009). Am Ende des Lernprozesses bekommen die Lernenden ein Zeugnis oder ein Zertifikat. Dies bezieht sich auf ein formales ausschließlich auf ein staatlich institutionalisiertes Bildungswesen, deren Abschlüsse und Zertifikate anerkannt werden (Gnahs 2010). Danach findet das Lernen unter der Bedingung von Schule, Bildungseinrichtungen, Unterricht oder allgemeiner unter pädagogischer Zielsetzung statt. Außerdem steht Formaler Lernkontext in einem komplementären Verhältnis. Unter die Kategorie „formale Weiterbildung“ fallen alle Weiterbildungsangebote in Form von Kursen, Seminaren, Vorträgen, Info-Veranstaltungen, Tagungen, Fortbildung (Anpassungs- oder Aufstiegsfortbildung), incl. Umschulung. Auch in formalen Kontexten findet informelles und nicht formales Lernen statt.

2.1.3. Nicht formales Lernen

Nicht formales Lernen findet in den Organisationen, am Arbeitsplatz, bei Gruppierungen oder bei freiwilligen Aktivitäten statt. Trotz der Teilnahme kann es sein, daß die Teilnehmer kein Zertifikat oder Zeugnis bekommen können. Baumgartner (2011) meint, auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können vor Ort nicht als formales Lernen fungieren. Man könnte Kurse zu den Bereichen wie Kunst, Musik, Sport oder aber auch private Kurse, die durch Tutoren zur Prüfung vorbereitet werden als Beispiel für nicht formales Lernen vorbringen.

2.1.4. Informales Lernen

Informales Lernen ist eine natürliche Realität des täglichen Lebens. Es handelt sich beim informalen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen. Somit wird es von den Lernenden unter den Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen. Die Aneignung von Wissen findet daher größten Teils unbewusst statt (Rauschenbach, Dux & Sass 2006). Man kann irgendwann und irgendwo etwas lernen und erfahren.

2.1.5. Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen

Die Schlüsselkompetenzen für den Begriff „lebenslanges Lernen“ ist eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst ist. Besonders benötigt werden diese Kompetenzen für die persönliche Entfaltung und Entwicklung, die soziale Eingliederung, den aktiven Bürgersinn und die Beschäftigung damit.

Für den europäischen Referenzrahmen (2005) spielen Schlüsselkompetenzen in einer Wissensgesellschaft eine wichtige Rolle, denn sie garantieren eine größere Flexibilität der Erwerbsbevölkerung. Die Erwerbstätigen benötigen diese Flexibilität, um sich schneller an ein Umfeld anpassen zu können, das durch ständigen Wandel und starke Vernetzung gekennzeichnet ist. Außerdem sind diese Kompetenzen ein wichtiger Faktor für Innovation, Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit und tragen zur Motivation und Jobzufriedenheit der Arbeitskräfte und zur Qualität der Arbeit bei.

Schlüsselkompetenzen sollen erworben werden von:

- Jugendlichen am Ende ihrer Grundausbildung, denn die Kompetenzen sollen sie für das Erwachsenenleben, insbesondere das Arbeitsleben rüsten und gleichzeitig eine Grundlage für das weitere Lernen bilden;
- Erwachsenen, da sie während ihres gesamten Lebens ihre Schlüsselkompetenzen weiterentwickeln und aktualisieren sollen.

Beim Erwerb von Schlüsselkompetenzen gilt das Prinzip des gleichberechtigten Zugangs aller Gruppen. Der Referenzrahmen richtet sich auch an die Gruppen, die aufgrund von Bildungsbenachteiligungen besondere Unterstützung benötigen. Dabei handelt es sich vor allem um Menschen mit geringen Grundfertigkeiten, Schulabbrecher, Langzeitarbeitslose, Menschen mit Behinderungen, Migranten usw.

Außer dieser generellen Betrachtung ist die WBLK. auch eine sehr wichtige Schlüsselkompetenz beim Fremdsprachenlernen. Infolge dieser Kompetenz ist es möglich, sich Fremdsprachen während der Ausbildung aber auch nach diesem Prozess aneignen zu können. Während der Ausbildung bedeutet dies, daß der Fremdsprachenlerner die unbekannten Wörter aus dem Wörterbuch angemessener und systematischer erlernen kann. Nach der Ausbildung kann er mit dieser Schlüsselkompetenz zum Lernen einer weiteren Fremdsprache sich selbst beitragen. Diese Schlüsselkompetenz trägt somit dem Lebenslangen Lernen und diesbezüglich dem Autonomen Lernen erheblich bei.

2.1.6. Autonomes Lernen und seine Rolle für DaF

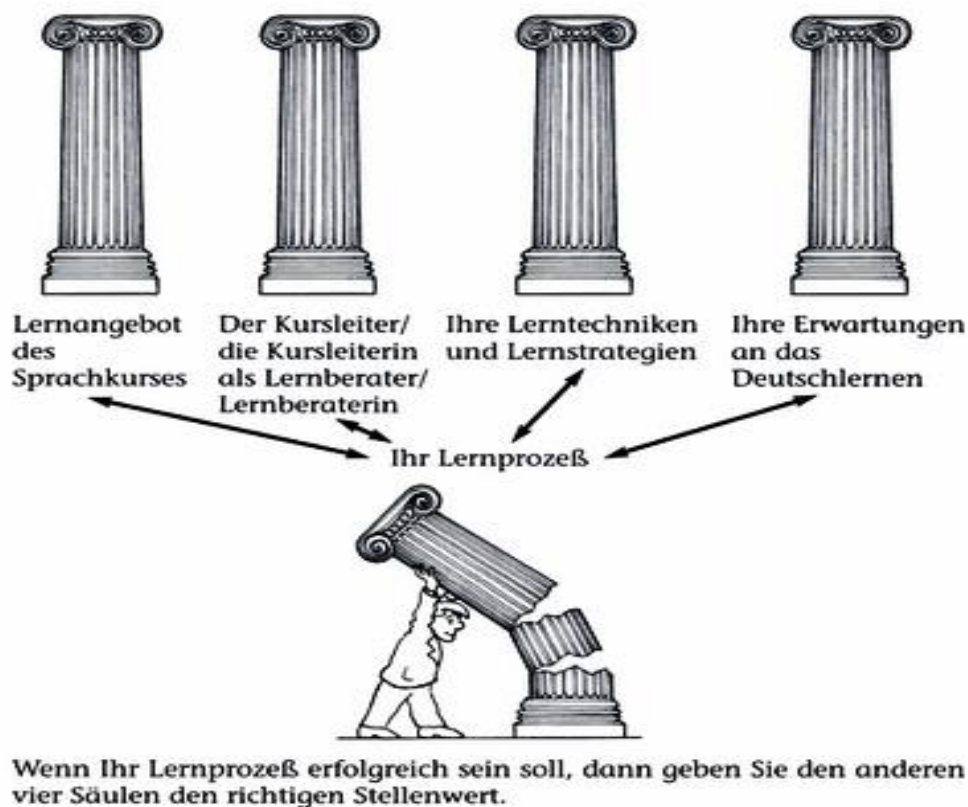
Die Pädagogen und Psychologen weisen darauf hin, dass Lernende während des Lernprozess immer aktiv, Erforscher und auch Selbstmacher sein sollten (Neider 2008; Friedrich 2012). Aus diesem Grund sind die Lehrer während des Lernprozesses nicht im Mittelpunkt, sondern nur ein Helfer. Kognitive und konstruktivistische Lerntheoretiker betonen auch gleichermaßen die Eigenständigkeit und Selbstverantwortlichkeit des Lernenden bei Lernprozessen. Schlak (2003)

betont, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, und während des Lernprozesses unterschiedliche Ergebnisse für jeden Lernenden geführt werden sollte. Dieser Ansatz hat auf die Entwicklung des autonomen Lernens bewirkt. Autonomes Lernen basiert auf die Selbstentscheidungen der Lernenden, was, wo, wie, mit wem und wann sie lernen können. (Bimmel- Rampillon 1999). Die Lernenden bestimmen nicht auf Grund von Lehrplänen, sondern auf Grund ihrer individuellen Erfahrung selbst. Autonomes Lernen bei einer Fremdsprache bedeutet, dass sie als Lernender entscheiden, was Sie lernen wollen und wie sie es lernen wollen. Diese Unabhängigkeit kann auch bei schulischen Lernstunden, Lernpläne und Lerninhalte und –formen betroffen sein. Die Bewirkung des autonomen Lernens beim effektiven DaF-Lernens ist unbestritten, stellvertretend sei hier nur Rampillon zitiert:

„Das lernende Subjekt wird, das seine Persönlichkeit im Lernprozess entfaltet, das seine Lerndimensionen erweitert und das seinen Lernprozess durch Spannungs- und Stressabbau, durch Kooperation und Gegenseitigkeit, durch Reaktion und Geschicklichkeit sowie durch Kreativität und Fantasie gestaltet. Sie ist für alle Lernenden gleichermaßen von Bedeutung, denn sie fördert das Interesse und die Motivation und befähigt zum lebenslangen Fremdsprachenlernen im Gegensatz zu den alten Schulweisheiten, die vorfabriziert.“ (Rampillon 2003, s.1-2)

Der in diesem Zitat enthaltene Verweis auf den DaF-Lernprozess, die das Autonome Lernen erkennt besagt, dass es viele Arten und Weisen gibt, eine Sprache zu lernen, wenn sie die eigene Sprache beherrschen. So können sie eine Fremdsprache leichter lernen, sie haben die Möglichkeit bzw. die Gelegenheit zu lernen und zu erfahren, den eigenen Lernprozess zu evaluieren. Rösler (1997) meint, Ferner übernehmen sie die Verantwortung für ihr eigenes Lernen, setzen ihre Ziele, wählen ihre Sprachlernstrategien, evaluieren ihre Lernfortschritte selber, kontrollieren und bewerten den eigenen Spracherwerb mehr oder minder.

Abbildung 3: Fünf Säulen zum Deutschlernen nach Rampillon



(Rampillon 1995, s.23)

Die Abbildung 3 gibt zwar Auskunft über die Relevanz der Fähigkeiten beim Lernprozess, aber sofern die Lernenden in einem DaF-Unterricht autonomes Lernen verwirklichen, dann beherrschen sie ihren eigenen Lernprozess effektiver. In der Abbildung 3, die die 5 Säulen zum Deutschlernen veranschaulicht, zeigt Rampillon (1995: 23) die wichtigsten Fähigkeiten eines Lernprozesses. Somit hat diese Abbildung auch für den DaF-Unterricht Aussagekraft.

Für das autonome Lernen brauchen die Lerner nach Rampillon (1995) folgende vier Lernschritte: Beim autonomen Lernen wählen die Lernenden zuerst für sich einen adäquaten Lernort. Sie entscheiden, wo sie am besten lernen (in der Schule, im Kurs oder zu Hause). In der zweiten Stufe wählen sie den Kursleiter/die Kursleiterin als Lernberater/Lernberaterin. Aber der Kursleiter ist kein Hauptdarsteller beim Lernen, sondern er ist nur ein Helfer. Als dritte Schritt kennen und bestimmen sie

ihre eigenen Lerntechniken und Lernstrategien beim Lernprozess. Als letzte Stufe evaluieren die Lernende ihre Lernerfahrungen vom ersten Fremdsprachlernprozess und transferieren ihre eigenen Lernerfahrungen zu neuem Sprachlernprozess. Infolge dieser Stufenleiter schaffen die DaF- Lernenden einen erfolgreichen und aktiven Lernprozess

Da aber dieser Rahmen öfters nicht von den Studenten allein eingeplant und praktiziert werden kann, ist es von Bedeutung, diese Begriffe und Schritte dem Lernenden näher zu bringen. In diesem Schnittpunkt kommt der Lernprozess in den Mittelpunkt. Generell ist der Lernender unbewusst und er weiß nicht, wie er lernen soll. Aus diesem Grund benötigt er professionelle Hilfestellung. Das Vermitteln des Lernens und wie man mit Wörterbüchern arbeitet ist somit ein ausschlaggebender Punkt beim DaF-Unterricht.

Autonomes Lernen hat sich auch nach beim konstruktivistischen Lernprinzip entwickelt. Autonomes Lernen und Konstruktivismus haben relevante Beziehungen und beide dieser Prinzipien betonen die Aktivität der Lernenden. Deswegen wird nun der Konstruktivismus detailliert behandelt.

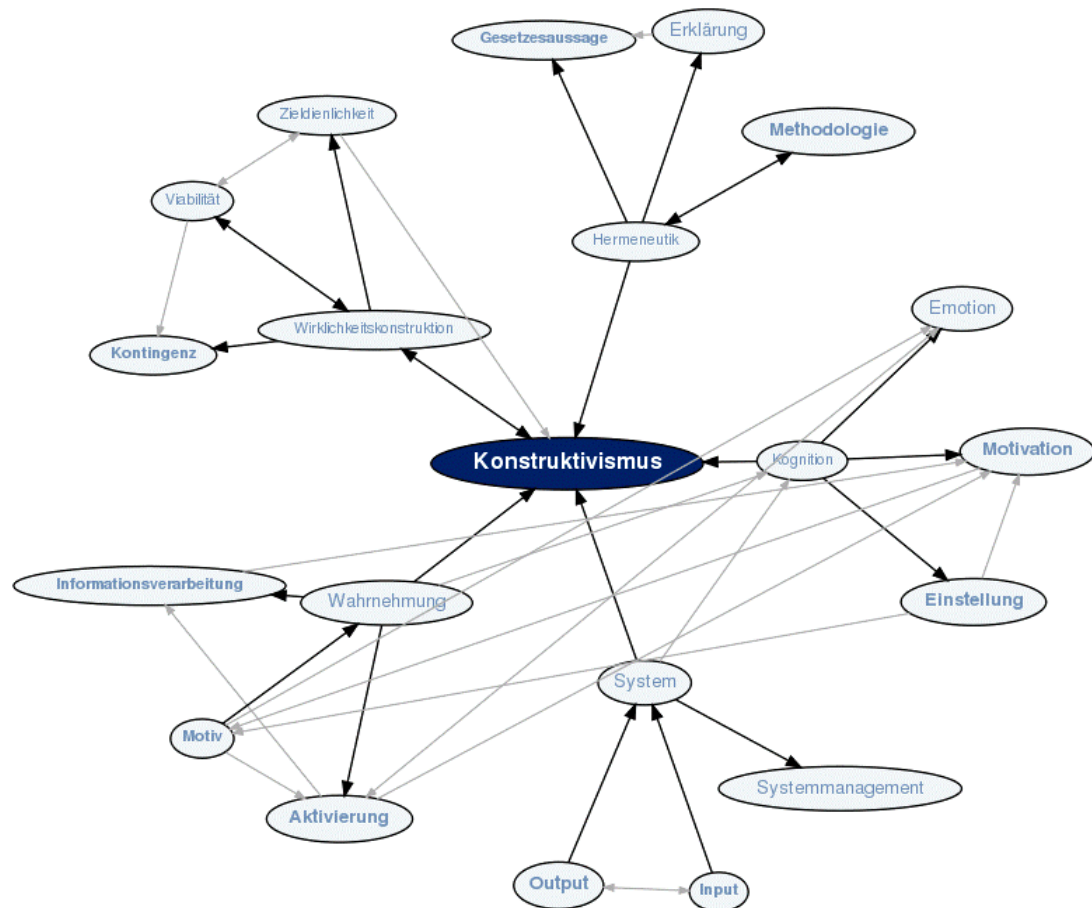
2.2. Konstruktivismus

Nach Lehner (2005) wurde der Begriff des Konstruktivismuses bereits im 18. Jahrhundert durch den neapolitanischen Philosophen Giambattista Vico geprägt. Während des Entwicklungsprozesses wurde er von den Arbeiten von Johann Amos Comenius beeinflusst. Seit Beginn der 1980er Jahre gewann es gegenüber behavioristischen Sichtweisen zunehmend an Boden. Die Auffassung ist, dass Lernende ihr Wissen aufgrund ihrer Erfahrungen selbst konstruieren. Dies geschieht durch eine interne, subjektive Konstruktion von Ideen und Konzepten. Das in dieser Art und Weise aktiv konstruierte und rekonstruierte Wissen muss keineswegs mit der Äußeren Wirklichkeit übereinstimmen. Mit dieser Haltung bildet der Konstruktivismus die Gegenposition zum Objektivismus.

Konstruktivismus ist menschliches Erleben und Lernen Konstruktionsprozessen unterworfen, die durch sinnesphysiologische, neuronale, kognitive und soziale Prozesse beeinflusst werden. Seine Kernthese besagt, dass Lernende im Lernprozess eine individuelle Repräsentation der Welt schaffen. Was jemand unter bestimmten Bedingungen lernt, hängt somit stark davon ab, jedoch nicht ausschließlich, von dem Lernenden selbst und seinen Erfahrungen.

Im Konstruktivismus entwickelt das Wissen sich auf der Grundlage interner subjektiver Aufbau und der Mensch gilt als informationell weitgehend geschlossenes System, welches auf zirkulärer Kausalität und Selbstreferentialität beruht und autonom strukturdeterminiert ist. Danach bleibt das Wissen individuell und nicht mit anderem teilbaren Wissen, somit auch nicht durch Lehrende vermittelbar sondern Wissen muss selbstständig konstruiert werden, wobei dem Lehrenden nur die Rolle einer Coaches (Ratperson) zukommt, der die Lernenden unterstützen und anregen kann (Schladitz 2004). Gestützt werden die Lernprozesse durch ein ausgewogenes und zurückgenommenes Maß an Instruktion. Diese Theorien können durch die Abbildung, die sich im Wirtschaftslexikon (2009) befindet, konkretisiert werden:

Abbildung 4: Der Entwicklungsprozess zum Konstruktivismus



(Fees & Thommen 2009)

Beim Konstruktivismus konstruiert jedes Individuum ein individuelles und subjektives Bild seiner Umwelt. Lernende konstruieren selbstständig neues Wissen durch einen aktiven Konstruktionsprozess. Aufgrund verschiedenster Erfahrungen entsteht so eine kognitive Landkarte der Welt, welche das Individuum beeinflusst. Während diesem Prozess sind die Lehrer im Hintergrund und die Lernenden sind der Titelheld des Lernprozess. Mitschian Haymo (2000) hat den Konstruktivismus wie folgt zusammengefasst:

„Der Ausgangspunkt des Konstruktivismus liegt in der Feststellung, dass Lebewesen über ihre Sinnesorgane nicht eine ontische, von ihnen unabhängige, absolute Realität aufnehmen, sondern aus den Wahrnehmungen eine eigene Wirklichkeit konstruieren. Wesentlich ist, daß beim Vorgang des Wahrnehmens keine

interne Spiegelung der äußeren Dinge entsteht. Vielmehr baut jedes Individuum durch komplexe Interpretationen der sensomotorisch empfangenen Schwingungen eine Wirklichkeit auf, die zunächst einmal eine rein individuelle, von der Außenwelt unabhängige ist.“ (Mitschian Haymo 2000, s.19).

Nach Haymo (2000) argumentiert Konstruktivismus folgendes:

- Lernen ist ein aktiver Prozess: Lernen ist nur über aktive Beteiligung der Lernenden möglich. Dazu gehört, dass der Lernende motiviert ist und dass er an dem was er tut und wie er es tut, Interesse hat oder entwickelt.
- Lernen als selbstgesteuerter Prozess: Bei jedem Lernen übernimmt der Lernende Steuerungs- und Kontrollprozesse. Wenn auch das Ausmaß je nach Lernsituation variiert, so ist kein Lernen ohne jede Selbststeuerung denkbar.
- Lernen als konstruktiver Prozess: Lernen ist in jedem Fall konstruktiv. Ohne individuellen Erfahrungs- und Wissenshintergrund und eigene Interpretation finden im Prinzip keine kognitiven Prozesse statt.
- Lernen als situativer Prozess: Lernen erfolgt stets in spezifischen Kontexten, so dass jeder Lernprozess auch als situativ gelten kann.
- Lernen als sozialer Prozess: Lernende sind immer sozialkulturellen Einflüssen ausgesetzt und jedes Lernen ist ein interaktives Geschehen.

Um Lernen zu entwickeln, müsste ein Gegenwartsausbildungssystem mittels Konstruktivismus als Lern- und Lehrmethode beim Bildungsweg vorwegnehmen (vgl. dazu: Aff 2012; Donath 200). Konstruktivistische Gedanken betont die Wichtigkeit der Lern- Lehrstrategien beim Lernprozess. Aus diesem Grund werden Lernstrategien beim Lernprozess als weiterer Schritt thematisiert. Ein weiterer Grund ist dabei, dass sich Lernstrategien aus dem konstruktivistischen Gedanken entwickelt haben.

2.2.1. Lernstrategien

Konstruktivismus und autonomes Lernen haben wie oben dargestellt heutzutage eine bedeutende Relevanz beim Lernen, insbesondere beim Fremdsprachenlernen. Der daraus resultierende Begriff dabei ist dabei die Lernstrategie. Nach Bimmel und Rampillon (1999) ist das Prinzip dabei simpel: Jeder Lehrer und Lernende kann durch die Lernstrategien leichter, bewusster und systematischer lernen. Lernen ist ein aktiver Prozess der Aufnahme und Verarbeitung von Informationen und unterliegt der Selbststeuerung des Lernenden. Lernen beinhaltet eine personeninterne, dauerhafte Veränderung von Wissen und Fertigkeiten. Eine Strategie ist mehr als eine Sammlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Artelt (2000) denkt, eine Strategie meint die Aktivierung einer adäquaten Kombination von Fähigkeiten und Fertigkeiten durch eine übergeordnete Steuerungseinheit. Somit sind Lernstrategien Handlungspläne zur Steuerung des eigenen Lernens.

Jeder Mensch verfügt über verschiedene Lernstrategien. Lernstrategien werden sowohl bewusst als auch unbewusst angewandt. Sie unterscheiden sich je nach den Erfordernissen des Lerngegenstandes, der allgemeinen Situation, die das Lernen erforderlich macht und den individuellen Lernstilen. Nach Mißler (1999) sind Lernstrategien auf das Lernziel ausgerichtet und tragen dazu bei, mit Hilfe eines effizienten Lernprozesses ein gutes Ergebnis zu erreichen. Sie dienen primär dem Zweck der Steigerung der Effektivität der Informationsaufnahme und -verarbeitung sowie der Effizienz des Lernprozesses (Leopold- Leutner 2002).

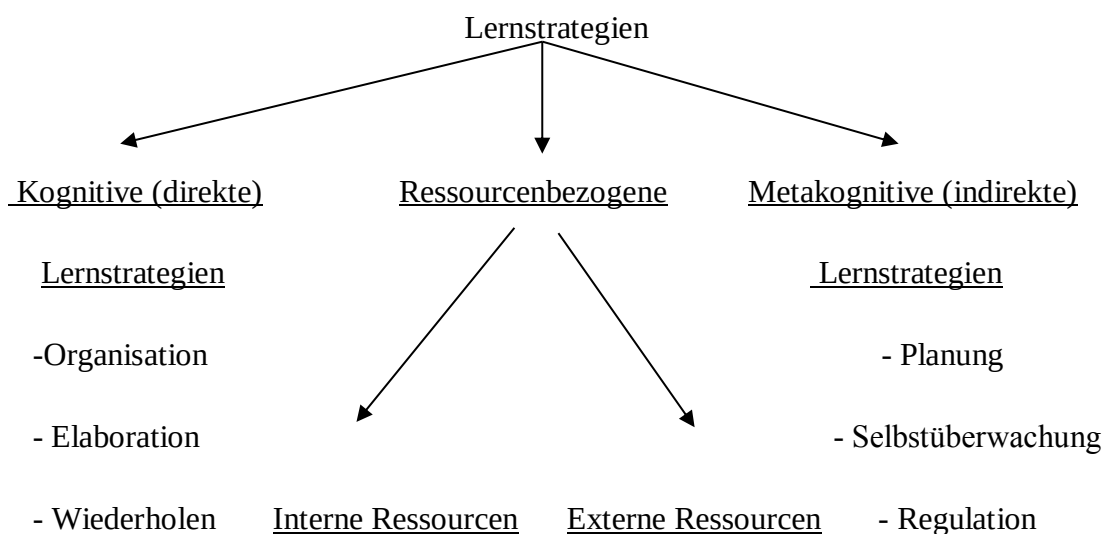
Die Lernstrategien;

- werden bezüglich der Art und Weise der Handlungsausführung individuell unterschiedlich ausgeführt,
- sind in der Struktur und im Kontext einer Tätigkeit mit konkreten Motiven, Bedingungen und Mitteln eingebettet,

- sind gleichermaßen das Ergebnis von Lernprozessen in unterschiedlichen Tätigkeiten und subjektive Voraussetzungen für das Lernen,
- entstehen entweder durch die unbewusste Ausrichtung an den jeweiligen Tätigkeitsbedingungen oder durch bewusste Orientierung auf bestimmte Ziele und Aufgaben,
- können sich in Abhängigkeit von der Entstehungs- und Realisierungsbedingungen in unterschiedliche Richtungen entwickeln; Generalisierung oder Spezifizierung, Entfaltung oder Reduktion, Bewusstwerdung oder Automatisierung,
- stehen in Wechselwirkung mit Motivation, Emotion, Kognition und Volition,
- können durch pädagogische oder andere Tätigkeitsgestaltung gefördert oder auch behindert werden. (vgl. dazu: Dieter 2002; Erdem 2005)

Lernstrategien beschränken sich nicht nur auf rein kognitive Funktionen (die Analyse von Sätzen) sie umfassen auch die Planung und Einrichtung des eigenen Lernens (Selbststeuerung), den emotionalen (affektiven) Bereich (z.B. Stressreduktion) sowie den sozialen Bereich (z.B. Zusammenarbeit mit anderen). Im Folgenden werden die Lernstrategien systematisch dargelegt.

Abbildung 5: Lernstrategienklassifikation nach Bimmel und Rampillon



Lernmaterial aus. Neues Wissen sollte jedoch nicht nur stimmig ins Vorwissen integriert werden, sondern auch sinnvoll organisiert sein, d. h., innerhalb der neuen Informationen werden Bezüge hergestellt, was wiederum oft mit der Reduktion der Informationsmenge einhergeht, um das Arbeitsgedächtnis zu entlasten.

.2.2.2.1. Sprachverarbeitungsstrategien

Die Fremdsprache wird mit der Hilfe der Sprachverarbeitungsstrategien analysiert, strukturiert und transformiert. Bimmel und Rampillon (1999: 69) formulieren dies folgendermaßen:

„Bei den Sprachverarbeitungsstrategien finden Sie eine Mischung von Strategien, die für den Fremdsprachenunterricht nützlich sind, und Strategien, die auch für andere Schulfächer und auch außerhalb der Schule Brauchbar sind- etwa die Notizen machen, Gliedern und Strukturieren.“ (Bimmel und Rampillon 1999, s.69)

Der in diesem Zitat enthaltene Verweis referiert auf die pädagogische Nützlichkeit der Sprachverarbeitungsstrategien beim Ausbildungssystem. Alle Fächer haben positive Beziehungen miteinander und infolge der Sprachverarbeitungsstrategien transformieren die Lernenden ihre Lernerfahrungen zu weiteren Fächern. Bimmel und Rampillon (1999: 65) haben die Schritte der Sprachverarbeitungsstrategien zusammengefasst:

Tabelle 1: Schritte der Sprachverarbeitungsstrategien

Strukturieren	- markieren - sich Notizen machen - Gliederungen machen - zusammenfassen
---------------	---

Analysieren und Regeln anwenden	- Wörter und Ausdrücke analysieren - Sprachen miteinander vergleichen - Kenntnisse der Muttersprache nutzen - Regelmäßigkeiten entdecken - Regeln anwenden
Üben	- formelhafte Wendungen erkennen und verwenden - Wendungen kommunikativ gebrauchen
Hilfsmittel anwenden	- Wörterbuch verwenden - nachschlagen - CDs und DVDs

(Bimmel- Rampillon, 2000, s.65)

Das letzte Feld, Hilfsmittel anwenden, hat mit der Verwendung eines Wörterbuchs eine Beziehung. Wörterbuchverwendung ist eine Subkategorie von diesem. Was man darunter verstehen sollte wird nun etwas detaillierter erklärt.

2.2.2.2. Hilfsmittel anwenden

Die Lernenden verwenden im DaF-Unterricht Hilfsmittel wie ein Wörterbuch, CDs und DVDs, Lieder, Onlineübungen, Lehrwerke, Buntpappen, Lesehefte u.s.w. an. Diese Hilfsmittel können als Quelle bei der Vorbereitung der eigenen Sprachproduktion verwendet werden. Beim Lern- und Lehrprozess können diese Hilfsmittel das Lernen der deutschen Sprache als Fremdsprache enorm erleichtern, sodass man von einem effektiven Lernen sprechen kann (vgl. dazu: Plos 2013; Conrad 2006). Falls die Lernenden die Hilfsmittel effektiv nutzen können, könnten sie auch mehr Lust auf Lernen haben, sodass die Motivation sich beim Lernprozess erhöht. Sowohl das Lernen kann dadurch mehr Spaß machen als auch der

Lernprozess selber aktiver werden. Dabei hat aber Priorität, dass das Lernen kein kurzfristiges, sondern langfristiges Lernen wird.

Die folgende Abbildung könnte ein repräsentatives Beispiel für die Sprachverarbeitungsstrategie ‚Hilfsmittel anwenden‘ sein:

Abbildung 6: Eine Seite aus dem Wörterbuch DaF Perfekt (T-D)

293

super- = önek süper
super: sıfat = çok güzel, olağanüstü, süper
Super-benzin = süper benzin
Super-lativ: pl. Superlative = *dilbilimi* sıfatın en üstünlük derecesi; *mecazi* aşırı övgü
Super-macht: pl. Supermächte = büyük devlet; süper güç
Super-markt: pl. Supermärkte = süpermarket
Suppe: pl. Suppen = çorba
jdm die Suppe versalzen planlarına engel olmak
Suppen-fleisch = çorbalık et
Suppen-grün = çorbaya katılan yeşil sebzeler
Suppen-löffel: pl. Suppenlöffel = çorba kaşığı
Suppen-schüssel: pl. -schüsseln = çorba kasesi
Suppen-teller: pl. Suppenteller = çorba tabağı
Sure: pl. Suren = sure, Kuran'ın her bölümünden biri
Surf-brett: pl. Surfbretter = *spor* sörf tahtası
surfen: fiil = sörf yapmak; internette dolaşmak
surren: fiil = (uçak) vızıldamak
suspekt: sıfat = şüpheli; şüphe uyandıran
süß: sıfat = (yiyecek) tatlı, şekerli; (kişi, şey) hoş, sempatik, tatlı, sevimli; *mecazi* keyifli
süß riechen güzel kokmak
süßen: fiil = şeker atmak, şeker katmak
Süß-holz = *bitki* meyan kökü
Süßholz raspeln *mecazi* yaltaklanmak
Süßigkeit: pl. Süßigkeiten = tatlılık, sevimlilik; tatlı hamur işi yiyecek; şekerleme, çikolata
süßlich: sıfat = tatlımsı; (resim, gülümseme) yapay bir duygu içinde; (et vb için) itici bir tatlılıkta
süß-sauer: sıfat = mayhoş, tatlı-ekşi
Süß-speise: pl. Süßspeisen = yemek
Süß-stoff: pl. -stoffe = yapay tatlandırıcı; sakarin
Süß-waren-geschäft: pl. Süßwarengeschäfte = tatlıci dükkanı, şekerleme dükkanı
Süß-wasser: pl. Süßwasser = tatlı su, nehir suları
SW: kısaltma = "Südwesten" güneybatı
Sweat-shirt: pl. -shirts = svetsört
Symbol: pl. Symbole = sembol, simge, rümu
selbstdeutendes Symbol öztanımlı simge
symbolisch: sıfat = sembolik, simgesel
symbolische Logik simgesel mantık
symmetrisch: sıfat = bakışimli, simetrik
Sympathie: pl. Sympathien = sempati
Sympathisant: pl. Sympathisanten = sempatisan († → die Sympathisanten)
sympathisch: sıfat = sempatik, sevimli, cana yakın; hoş giden; *hekim* sempatik sinir sistemi ile ilgili
sympathisieren: fiil = sempati duymak
mit etw sympathisieren (bir şeye) sempati duymak
jdm sympathisieren (birisine) sempati duymak

Szene

die Symphonie-orchester = Sinfonie-orchester: pl. Sinfonieorchester / Symphonieorchester = *müzik* senfoni orkestrası
das Symposium: pl. Symposien = sempozyum
das Symptom: pl. Symptome = semptom, belirti
die Synagoge: pl. Synagogen = sinagog, havra
synchron: sıfat = eşzamanlı, aynı zamanda olan, senkron
synchronisieren: fiil = dublaj yapmak, eşlemek
die Synchronisierung: pl. Synchronisierungen = zamanı eşleme; dublaj, sözlendirme
das Syndrom: pl. Syndrome = sendrom, bulgu
die Synode: pl. Synoden = sinot, kilise meclisi
das Synonym: pl. Synonyme = eşanlamlı sözcük
die Syntax: pl. Syntaxen = sözdizimi, cümle bilgisi, sentaks
die Synthese: pl. Synthesen = birleşim, sentez; *kimya* birleşim
synthetisch: sıfat = birleşimli, birleşim yoluyla; birleşim oluşturuca; *kimya* sentetik; *felsefe* birleşim
synthetisches Gummi sentetik lastik, kauçuk
die Syphilis = hekim frengi, sifilis
syphilitisch: sıfat = frengili
der Syrier: pl. Syrier = Suriyeli († → die Syrierin)
syrisch: sıfat = Suriyeli, Suriye'ye özgü
das System: pl. Systeme = sistem; yöntem
systematisch: sıfat = sistematik, sistemli, dizgeli; belirli bir sisteme göre
systematischer Fehler sistematik hata
die Szene: pl. Szenen = *tiyatro* sahne; tartışma, kavga; (belirli şeyler için) karakteristik alan

REDEWENDUNGEN

sich auf die Beine machen
(yola koyulmak)
 Der Unterricht fängt um 9 Uhr an. Ich mache mich um 8.30 auf die Beine.

die Schule schwänzen
(okulu asmak)
 Die Schüler gingen statt zur Schule ins Kino, denn sie wollten die Schule schwänzen.

Schwein haben
(şansı olmak)
 Der Mann gewann vom Lotto viel Geld, er hatte Schwein.

**A
B
C
D
E
F
G
H
I
J
K
L
M
N
O
P
Q
R
S
T
U
V
W
X
Y**

(Caroline & Yıldırım & Durmuş 2010, s. 293)

Die Abbildung 6 ist ein Ausschnitt aus dem Wörterbuch ‚DaF Perfekt‘ (T-D/D-T), von dem DaF Lernende profitieren können. Das Wörterbuch DaF Perfekt beinhaltet 672 Seiten und rund 50.000 Stichwörter mit 32 Seiten Bildwörterbuch. Es hat einen aktuellen Wortschatz, 500 Bilder und verschiedene Anwendungen für

Schüler. Es wurde von Nurittin Yıldırım, Verena Caroline und Sefa Durmuş geschrieben und entwickelt. Das Wörterbuch wurde in Ankara vom ELT Verlag in der Türkei publiziert. Dieses Wörterbuch fängt mit dem Inhaltsverzeichnis an und danach werden die türkischen Hinweise für die Benutzer aufgelistet. Auf der linken Linie der Seiten gibt es das Alphabet, bei der die Buchstaben nach den Seiten markiert werden. Die Wörter in diesem Wörterbuch werden zweifarbig (schwarz und rot) geschrieben. Die rot geschriebenen Wörter stellen die Stichwörter dar und die schwarz geschriebenen Wörter stellen die Definitionen der Stichwörter dar. Wenn es nötig ist, werden Wörter im Definitionsteil definiert. Als Beispiel kann das Wort „der Syrier“ angegeben werden. Es wird als Menschenfigur beschrieben, um zu zeigen, dass es eine weibliche Form ist. Das Wörterbuch DaF Perfekt T-D/D-T definiert auch die grammatische Darstellungen, Redewendungen, Wortarten usw. des Stichworts. Wenn man das Stichwort „surfen“ als Beispiel zur Hand nimmt, kann man ablesen, dass die Wortart dieses Worts ein Verb ist. Außerdem zeigt das Semikolon (;), dass es zwei verschiedene Bedeutungen hat.

Nachdem die Wichtigkeit der Hilfsmittel thematisiert wurde, wird nun die Lexikalische Sprache von vier DaF-Wörterbüchern untersucht. Dabei werden zwei unterschiedliche Wörterbücher zu T-D/D-T und zwei verschiedene Wörterbücher zu D-D als Untersuchungsgegenstand zur Hand genommen.

2.3. Wörterbücher im Umfeld von DaF

In dieser Phase werden vier Wörterbücher unter die Lupe genommen. Während zwei Wörterbücher als T-D/D-T Wörterbuch klassifiziert werden kann, stellen zwei Wörterbücher einen D-D Wörterbuch dar. Bei den T-D/D-T Wörterbüchern handelt es sich um Langenscheidts Taschenwörterbuch (Savaşçı 2010) und Pons' Kontaktwörterbuch (Kıygı 2003). Dagegen ist bei dem D-D Wörterbuch der Wahrig einmal als groß- (Thieroff-Pinkal 2010) und auch als kleinformat (Burfeind 2007) der Fall. Das Auswahlkriterium dabei war, dass sie am häufigsten verwendet wurden,

dass sie leicht erreichbar sind und dass sie auf dem Markt eine internationale Stellung haben. Alle vier Wörterbücher werden hinsichtlich ihrer Eigenschaften analysiert, ob und welche Hinweise sie für den Benutzer haben und welche lexikalische Sprache dieses Wörterbücher haben. Diese vier Wörterbücher werden systematisch nach einer bestimmten Reihenfolge untersucht. Zuerst werden die Kategorien der Wörterbücher vorgestellt. Dann wird die lexikalische Sprache der Wörterbücher behandelt. Die Kategorien, die untersucht werden, sind folgende: 1. Erklärungssprache, 2. Aussprache, 3. Hochzahlen, 4. Fachbereiche, 5. Beispiele, 6. Grammatik, 7. Genus, 8. Numerus, 9. Farbe, 10. Römische Ziffern, 11. Wortarten, 12. Orthographie, 13. Das Symbol Tilde

Nehmen wir als erstes das Langenscheidt Taschenwörterbuch unter die Lupe.

2.3.1. Lexikalische Sprache des Langenscheidt Taschenwörterbuchs T-D/D-T

Das Langenscheidt Taschenwörterbuch T-D/D-T ist ein Hilfsmittel für die türkische DaF- Lernenden beim Deutschlernprozess. Das Langenscheidt Taschenwörterbuch T-D/D-T umfasst durchschnittlich 95.000 Stichwörter und Wendungen eines aktuellen Wortschatzes. Es erklärt und enthält auch eine leicht verständliche türkische und deutsche Kurzgrammatik. In der Türkei nutzt der Großteil der DaF- Lernenden oft dieses Taschenwörterbuch. Die Lernenden können es ganz einfach von jeden Schreibwarenhandlungen oder vom Internet kaufen.

Abbildung 7: Hinweise für Benutzer zum Taschenwörterbuch Langenscheidt T-D/D-T

Stichwort fett Maddebaşı siyah Beispiele und idiomatische Ausdrücke <i>fett kursiv</i> Deyimler ve örnek ifadeler <i>siyah italik</i>	Gipfel (<ju) Gipfel m; Wipfel m des Baumes; Höhenlinie f; Höhepunkt m; Gipfelkonferenz f; Erhöhung f; in Hausform	Band [bant] m (<-s, -e) BUCH cilt; fig das spricht Bände bu çok şey ifade ediyor Band [bant] m (<-s, -e) genitbant (Farb2) daktilo/yazıcı şeridi; (Elekt) imalat bandı ... Band [bant] / (<-s) MUS bando; müzik grubu	Hochzahlen (Exponenten) bei Stichwörtern mit gleicher Schreibung Yazılışı aynı olan maddebaşları üç sayılarıyla ayrılır
Erläuterungen, Kontextangaben und typische Wortverbindungen (Kollokationen) <i>kursiv</i> Açıklayıcı ilaveler, tipik sözcük birleşimleri, anlamdaş sözcükler vs. <i>italik</i>	tazele mek vit erneuern, durch e-e frische Sache (z. B. Blumen) ersetzen; alswechseln; Essen (wieder) aufkochen; aufbacken; Gefühle; wiederaufrischen; Kennisse auffrischen; Vorgang; Angelegenheit wieder aufnehmen; ...	reißen (riss, gerissen) h (h) ayırmak, bölmek, koparmak; etw an sich -b-i ele geçirmek, bş-in üstüne oturmak; ... h (m) çekmek, (h) -an (D) çektiği lip-kutılmaya çalışmak; h (h) sich -um-i kapışmak, (için) savaşmak	Gliederung der Stichwortartikel nach Wortarten Madde içi kelime türlerine göre düzenlenmiştir
Verweis von flektierten Formen auf die Grundform bzw. von parallelen Ausdrücken auf das gebräuchlichere Wort Çekimli biçimlerden temel biçime veya eş anlamlı ifadelerde daha yaygın olan biçime gönderme	böler bölmek göstergebilimi göstergebilimi	Dämpfer m (<-s, -) MUS Klavier piyano yastığı, kısmaç; F fig e-n bekommen bir ihtar almak Dampf/kessel m buhar kazanı; Ekochtopf m düdüklü/tasınçlı tencere	Die Tilde ersetzt das ganze Stichwort, Tilde isareti maddebaşı kelimenin, einen Teil des Stichworts, bir kelime parçasının, veya ein Stichwort, das selbst schon mit-hilfe der Tilde gebildet worden sein kann

Hilfen zur Konjugation und Deklination Fül ve isim çekiminde yardımcı bilgiler	görmek (st) vt sehen; ... innen (in) innere Angelegenheiten fl/pf: ... nehmen (nehm) Fluss m; ... nehmen (nehm) BOT Kichererbse f	adj güçsüz, elinden bir şey gelmeyecek mager adj Körper(teil) zayıf, çelimsiz; Käse, Fleisch yağsız, az yağlı; fig Gr- winn, Ernte: kit; Smilch f yağsız (az yağlı) süt; Sucht f (<: o pl) MED ano- reksi	Geänderte Schreibung: Von groß zu klein und umgekehrt Maddebaşı kelimenin baş harfinin küçükken büyük, büyükken küçük olması
Präpositionen bzw. Kasus bei Verben Fiillerde edatlar ve haller	telefonieren (te) telefonieren mit sich fürchten (den) vor D; nicht wagen (zu + inf)	März m (<: -e) mart; m - marta Marzipan m (<: -e) badem-ermesi Masche f (<: -n) (Strick2) ilmik: (Netz2) ağ gözük f fig hile, tertip	Geschlechtsangabe bei jedem deutschen Substantiv Almanca her ismin cinsi (Artikel'i) belirlenmiştir
Stilebenen und Bedeutungsschattierungen Üslup düzlemleri ve anlam ayrıntıları	avanak (a) f Trottel m binge (ci) neunmalklag: P Klugeschei- der m selten, rar, unauffindbar; ~ Hint kumaş schertz etwas höchst Wertvolles	Aquarium n (S: -en) akvaryum finden (find, gefunden; n) 1. vt bulmak; düşünmek: gut - beğenmek: ...	Genitiv und Plural bei den deutschen Substantiven Almanca isimlerin -in hali ve çoğul biçimleri
Sachgebiete und Fachbereiche Kullanım alanları ve bilim dalları	Ausrüstung f. EDV Hardware f. (Kühl- usw) Anlage f. Mat Takelage f	aufbekommen vt (unreg, o-ge-h) Tür açmayı başarmak: Knoten çözmek	Unregelmäßige Verblformen Düzensiz fiil biçimleri

Bu sözlüğün kullanışı üzerine ayrıntılı bilgi için bak. S. 8-11. Yukarıda ve sözlüğün içinde
kullanılan kısaltmalar için arka kapak içine bakz.

Mehr über den Umgang mit diesem Wörterbuch auf den Seiten 8-11. Die oben und im
Hauptteil des Wörterbuchs verwendeten Abkürzungen finden Sie ganz hinten im Buch.

(Özgür Savaşçı, Langenscheidt Taschenwörterbuch T-D/D-T 2010)

Wie man deutlich erkennen kann, gibt diese Abbildung Auskunft für die Benutzer. Die Informationen, die die lexikalische Sprache des Wörterbuches darstellen, stehen auf der vierten und fünften Seite des Wörterbuches. Wegen dieser Hinweise können die Lernenden grammatische Darstellungen oder alltägliche Nutzungen der Stichwörter erkennen.

1. Erklärungssprache: Sie wird in Türkisch und Deutsch angegeben.
2. Aussprache: Symbole für Hinweise zu Betonung und Aussprache sind vorhanden.
3. Hochzahlen: Die Stichwörter mit gleichen Schreibung werden durch die Hochzahlen unterschiedet (z.B. Band¹ Band²), um das falsche Lernen zu verhindern.
4. Fachbereiche: Es ist die semantische Ebene wie Sachgebiete und Fachbereiche (z.B. EDV, MAT) vorhanden.
5. Beispiele: Die Beispiele und idiomatische Ausdrücke werden fett kursiv geschrieben.

6. Grammatik: Auf sie wird auch durch die Begriffe „Hilfen zur Konjugation und Deklination (z.B. <-tír>, <-ní>), unregelmäßige Verbformen (z.B. <*fand*, *gefunden*>) und Trennbarkeit und Perfektbildung bei Verben (z.B. <*unreg*, o *-ge-*; *h*>“ verwiesen.
7. Genus: Wird durch Artikel und Genitivform der Wörter auch verweisen.
8. Numerus: Wird durch die Pluralformen der Wörter angegeben.
9. Farbe: Die lexikalischen Hinweise werden nur im Schwarzweiß geschrieben.
10. Römische Ziffern: Sie haben keine symbolischen Farben und diese Hinweise beinhalten keine römischen Ziffern.
11. Wortarten: Ob das Stichworts ein Adjektiv, Verb, Adverb oder Substantiv ist wird versehen ist.
12. Orthographie: Die Lexikalische Sprache des Wörterbuchs symbolisiert die Rechtschreibung und das Stichwort. Durch das Symbol „◌̣“ wird geänderte Schreibung von groß zu klein und umgekehrt betont.
13. Das Symbol Tilde: Das Symbol Tilde “~“ ersetzt das Stichwort.

In den folgenden Abbildungen (8-13) handelt es sich um exemplarische Stichwörter und Auflösungen der Symbole und Abkürzungen von dem Langenscheidt Taschenwörterbuch T-D/D-T:

Abbildung 8: Erklärungen zu den Symbolen zu Genitiv und Pluralbildung bei den deutschen Substantiven sowie Abkürzung für grammatischen Begriffe vom Langenscheidt Taschenwörterbuch T-D/DT

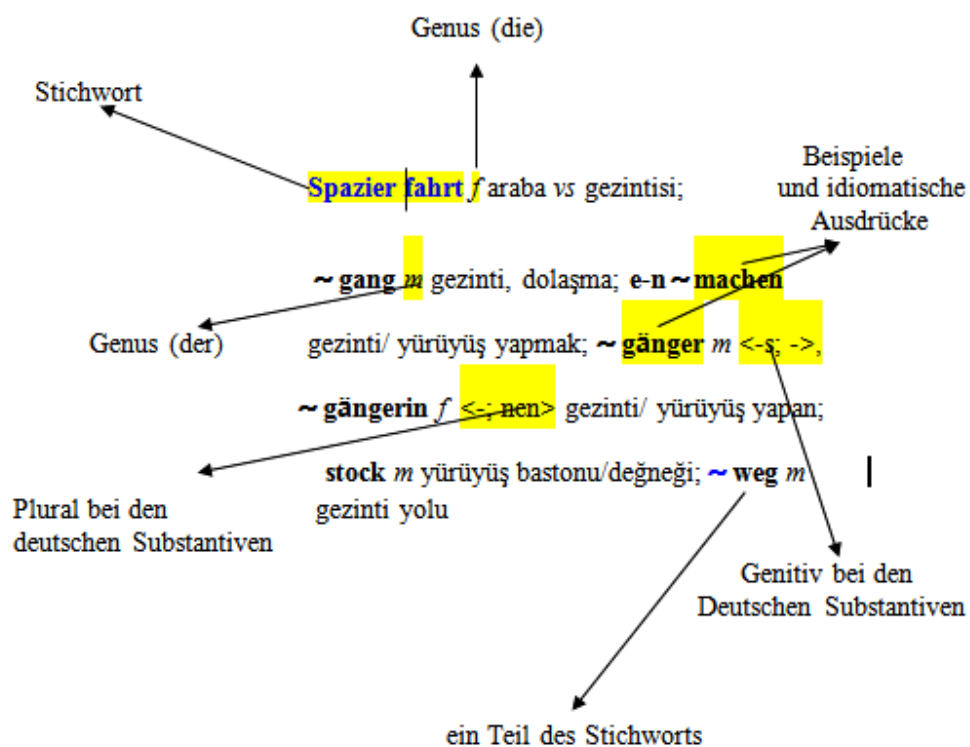


Abbildung 9: Erklärungen zu den Symbolen Kontextangaben, typische Wortverbindungen, Perfektbildung der trennbaren Verben sowie Abkürzung für Sachgebiet vom Langenscheidt Taschenwörterbuch T-D/D-T

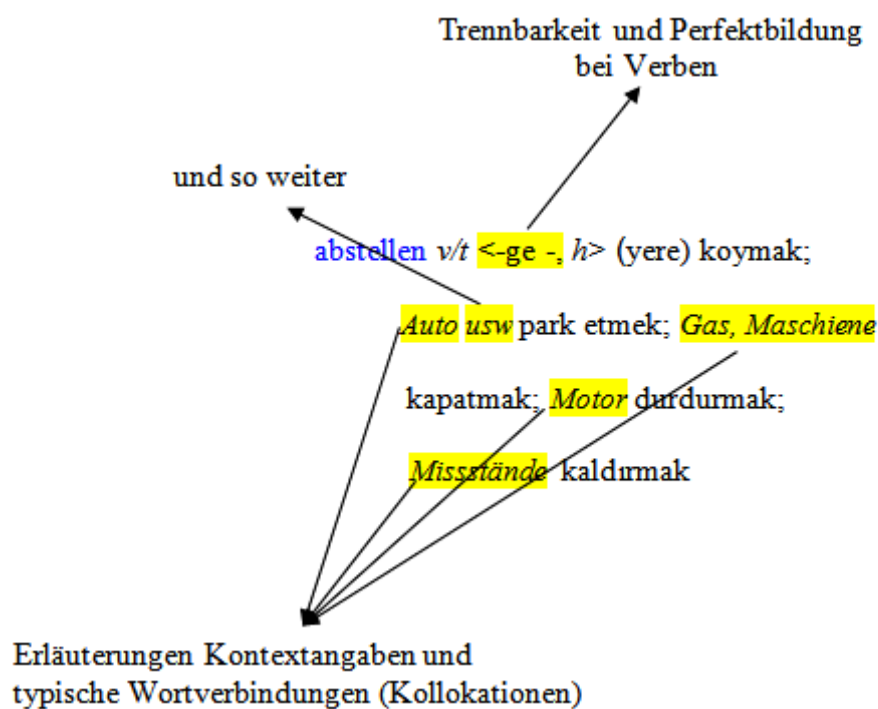


Abbildung 10: Erklärungen zu den Symbolen zur veränderten Schreibung von groß zu klein und Abkürzung für grammatische Darstellung ‚Genus‘ vom Langenscheidt Taschenwörterbuch T-D/D-T.

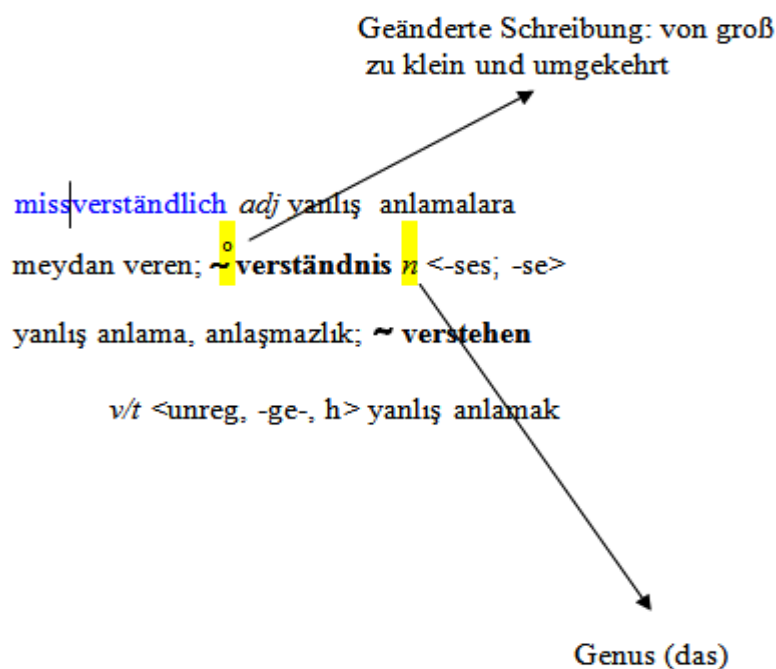


Abbildung 11: Erklärungen zu den Symbolen zur Plural- und Genitivform bei den deutschen Substantiven und Abkürzung für Sachgebiete und Fachgebiete vom Langenscheidt Taschenwörterbuch T-D/D-T.

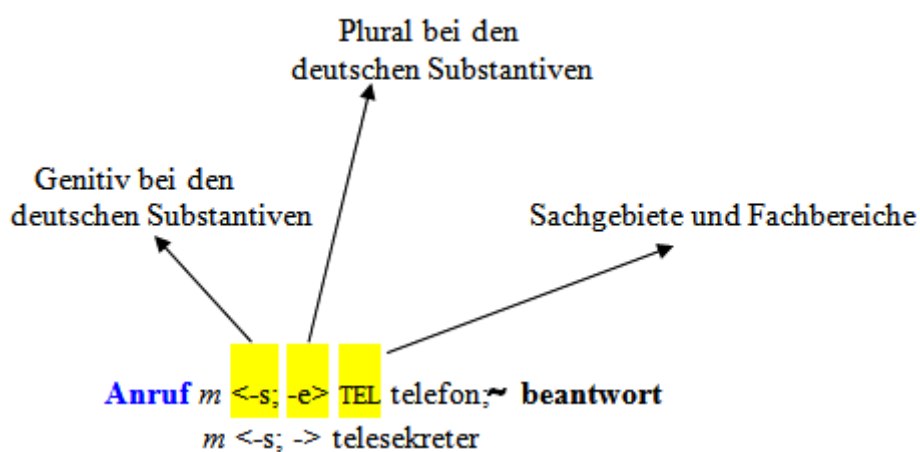


Abbildung 12: Erklärungen zu den Symbolen Abkürzungen für Wortarten vom Langenscheidt Taschenwörterbuch T-D/D-T.

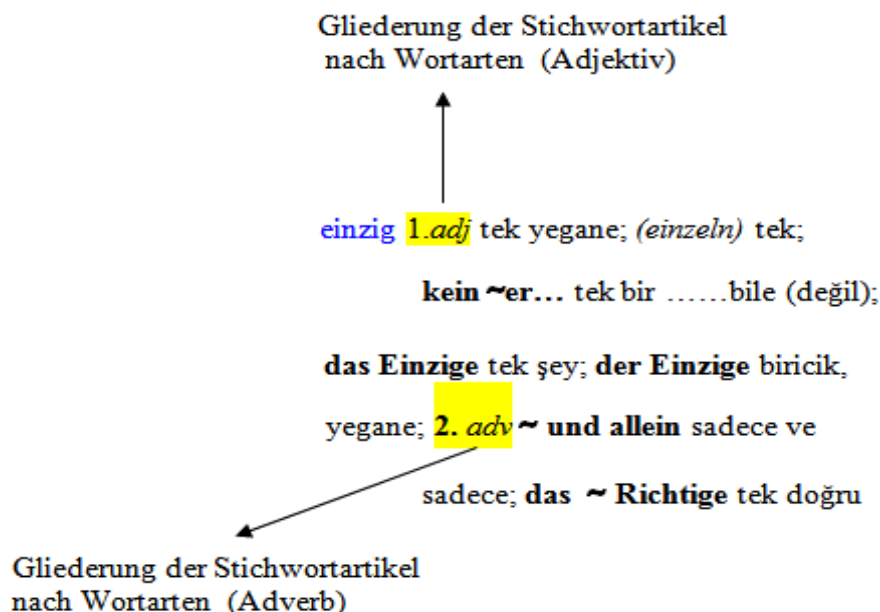
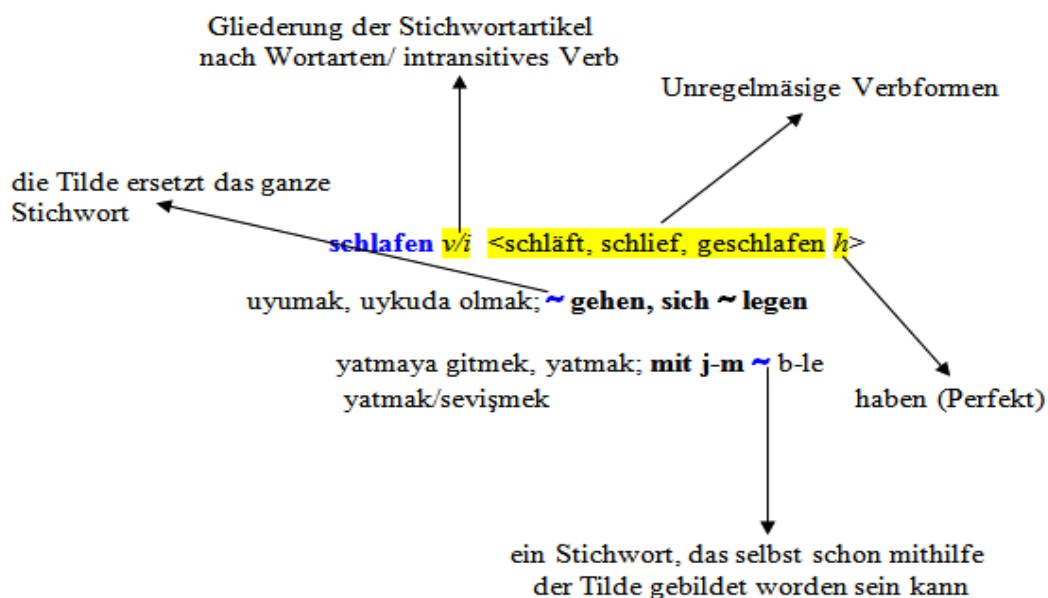


Abbildung 13: Erklärungen zu den Symbolen zu den Wortarten und dem Stichwort sowie Abkürzungen für Sach- und Fachgebiete und ein Beispiel für unregelmäßige Verbformen vom Langenscheidt Taschenwörterbuch T-D/D-T.



Wie man aus den Abbildungen 8-13 ablesen kann, gibt es in dem Wörterbuch viele Erklärungen, Informationen für den Benutzer. Gerade diese Lexikalische Sprache zu vermitteln ist als Lerninhalt bei Beginn eines DaF-Unterrichts wichtig.

Sie kann viele Funktionen erfüllen: Die Benutzung des Wörterbuchs erleichtern, bewusst mit der Sprache umgehen, Wörter auf andere Kontexte transferieren können, durch Visualität lernen, abstrahieren können, Grammatik lernen, Tempus differenzieren können, Wortschatz erweitern und die Wortarten erkennen können. Wenn ein Lerner ohne diese Kenntnisse das Wörterbuch benutzt, dann kann es leicht zu Verwirrungen kommen. In diesem Fall kann von einem angemessenen Lernen nicht gesprochen werden.

2.3.2. Lexikalische Sprache des Kompaktwörterbuchs T-D/D-T Pons

Das Pons Kompaktwörterbuch T-D/D-T ist eine weitere Alternative beim Lernprozess der DaF, der öfters von den Lernenden benutzt wird. Das Wörterbuch umfasst 1470 Seiten und rund 120.000 Stichwörter und Wendungen. Aktuellen Wortschatz mit vielen Beispielsätzen, Fachwortschatz aus den Bereichen Wirtschaft, Finanzwesen, Recht, Medizin und Ökologie, nützliche Redewendungen für den Alltag beinhaltet dieses Wörterbuch. Es wurde von Marie Luise Schmidt und Gregor Vetter von Osman Nazım Kıyıcı auf Türkisch bearbeitet. In der folgenden Abbildung kann man präzise sehen, welche Hilfestellungen das Wörterbuch seinen Benutzern anbietet.

Abbildung 14: Hinweise für Benutzer zum Taschenwörterbuch Pons T-D/D-T

Inhalt und Aufbau Türkisch – Deutsch İçerik ve Yapı Türkçe – Almanca		
Die Stichwörter sind alphabetisch geordnet und farbig hervorgehoben.	cezve <i>s</i> (gastr) Mokkakännchen <i>nt</i> ... cgr Abk von santigram <i>cg</i> , Zentigramm chat (tjet) <i>s</i> DOCHAM, TELLE ...	Madde başı sözler alfabe sırasına göre dizilmiş olup renkli olarak vurgulanmıştır.
Die Lautschrift steht in eckigen Klammern hinter dem Stichwort.	abuhava [ˈabuɤavaː] <i>s</i> <i>s.</i> İklim <i>Klima nt</i>	Madde başı kelimenin seçil yazımı vurgu işaretleriyle birlikte kelimeden sonra köşeli ayraçlar içinde bulunur.
Hochgestellte arabische Ziffern unterscheiden gleich geschriebene Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung (Homographen).	alay ¹ <i>s</i> (cenaze –ı, fener –ı) <i>Çığ m</i> ... alay ² <i>s</i> Spott <i>m</i> ; ...	Yükseltiyle yazılmış olan Arap rakamları değişik anlamları olan eş yazımlı kelimeleri gösterir.
Hilfen zur Deklination und Konjugation werden nach dem Stichwort in Spitzklammern angegeben.	rahim <-rim> <i>s</i> (döl yatağı) Gebärmutter <i>f</i> zehir <-hir> <i>s</i> Gift <i>nt</i> ; ...	İsim ve fiil çekimlerinde kelimenin aldığı değişik biçimler açılı ayraçlar içinde gösterilmiştir.
Römische Ziffern dienen zur Unterscheidung der verschiedenen Wortarten, denen ein Stichwort angehört, und zur Gliederung der Verben.	insan I. <i>s</i> Mensch <i>m</i> ; – içine çıkmak unter Menschen gehen, ... II. <i>adj</i> menschlich III. <i>pron</i> man; ~ böyle şey der mit sagt man so etwas?	Romen rakamları, madde başı sözün gramerdeki yerini gösterir ve fiilleri ayırmaya yarar.
Grundlegend verschiedene Bedeutungen eines Stichworts sind durch arabische Ziffern differenziert.	varlık <-ş> <i>s</i> (mevcudiyet) Existenz <i>f</i> , Dasein <i>nt</i> (var olan şey) Wesen <i>nt</i> ; (canlı –) Wesen <i>nt</i> (zenginlik) Vermögen <i>nt</i> ; ... (ömür) Dasein <i>nt</i>	Arap rakamları, madde başı sözün farklı anlamlarını gösterir.
Redewendungen und Anwendungsbeispiele sind halbfett hervorgehoben.	fırlamak <i>vt</i> @springen; ayağa – aufspringen; sevincinden havaya – vor Freude einen Luftsturm machen; dişli <i>adj</i> <i>nt</i>	Deyim ve kullanım örnekleri yan kalın harflerle belirtilmiştir.
Die Tilde (~) ersetzt in Anwendungsbeispielen und in Redewendungen das Stichwort.	AB <i>s</i> Abk von A rropa Birtliği <i>EU f</i> , Europäische Union; – Komisyonu <i>EU</i> Kommission <i>f</i> ; – Zirvesi <i>EU</i> Gipfel <i>m</i>	Madde içindeki deyim ve örneklerde madde başı kelimeyi tekrarlamamak için onun yerine „yine o“ işareti (~) kullanılmıştır.
Bei Substantiven, deren Stamm sich in der Deklination stark verändert, ist die Possessivform als eigenes Stichwort mit einem Verweis auf die Grundform aufgenommen.	beyni <i>s</i> poss von beyin şehri <i>s</i> poss von şehir	Çekim eki aldıklarında kökleri değişikliğe uğrayan isimler iyelik durumunda madde başında yer alıp yalın biçimlerine gönderme yapılmıştır.
Bei türkischen Verben wird auf Kausativ-, Passiv- und Reflexivformen oder auf den Imperativ hingewiesen.	atanmak <i>vt</i> pass von atamak berufen werden kaptırmak <i>vt</i> @ Kausativ zu kapatmak	Türkçe fiillerde, fiilin ettirgen, edilgen ve dönüşlü durumda olduğu veya emir kipi olduğu belirtilmiştir.
Bei türkischen Verbalsubstantiven wird auf das entsprechende Verb hingewiesen.	çokerleme <i>s</i> @ Verbalsubstantiv zu çekerlemek @ Süßigkeit <i>f</i>	Fiilden türemiş Türkçe isimlerde fiilin -mak/-mek biçimi gösterilmiştir.
Zu den Verben werden in Klammern die jeweiligen Fälle bzw. Präpositionen und Postpositionen für beide Sprachen angegeben.	bürünmek <i>vt</i> @sich einhüllen (-e in); ...	Her iki dil için de fiillerden sonra ayraçlar içinde ilgili durumlar, yahut ilgeçler gösterilmiştir.
Stil-, Alters- und rhetorische Angaben kennzeichnen die Sprachebene und das Register.	abu [ˈabuː] <i>interj</i> (jam) – t o weh! dikensiz <i>adj</i> @ dornlos; – gül olmaz (prov) keine Rose ohne Dornen ...	Üslup, yaş ve retorik ile ilgili bilgiler dil düzeyini ve sicili gösterir.

(Osman Nazım Kıyğı, *Pons Kompaktwörterbuch Türkisch*, 2009)

1. Erklärungssprache: Die lexikalische Sprache ist sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch geschrieben. Die Hinweise sind offen und lesbar. Zuerst das Begriff ‚Stichwort‘ erklärt.
2. Aussprache: Man sieht Symbole, Definitionen und Hinweise zu Betonung und Aussprache. Die Lautschrift steht in eckigen Klammern hinter dem Stichwort (**sprechen** [ˈʃpɾɛçən]).
3. Hochzahlen: wird es bemerkt, die Stichwörter mit gleichen Schreibung und Grundlegend verschiedene Bedeutungen eines Stichworts (z.B. alay¹ alay²) durch die Hochzahlen unterschiedet werden, um das falsche Lernen zu vermeiden.
4. Fachbereiche: Es gibt keine ausführlichen Beispiele für Sach- und Fachbereiche.
5. Beispiele: Es gibt auch die Redewendungen und Anwendungsbeispiele, die halbfett geschrieben werden (z.B. **fırlamak** vi 1.sringen; **ayağa** ~aufspringen).
6. Grammatik: Mit den Abkürzungen werden die Infinitivformen der flektierten Verben und Nomen gezeigt. Verben zeigen in Klammern die jeweiligen Fälle Präpositionen und Präpositionen für beide Sprachen an.
7. Genus: Sie wird nicht behandelt.
8. Numerus: Sie wird nicht behandelt.
9. Farbe: Die lexikalischen Hinweise werden durch die Farben Weiß und Schwarz geschrieben. Die Informationen werden in den blauen Spalten und die Beispiele werden in den weißen Spalte geschrieben. Außerdem werden die Stichwörter Blau und fett geschrieben.
10. Römische Ziffern: Sie dienen zur Unterscheidung der verschiedenen Wortarten, denen ein Stichwort angehört, und zur Gliederung der Verben (z.B. **insan I.** s. Mensch; **II.** *adj* menschlich; **III.** *pron* man).
11. Wortarten: Sie werden benannt, ob es ein Adjektiv, ein Nomen oder Pronomen ist.

12. Orthographie: Sie wird nicht behandelt.

13. Das Symbol Tilde: Das Stichwort wird durch das Symbol Tilde „~“ signalisiert. Dieses Symbol deutet auf das gesuchte Stichwort hin.

2.3.3. Zwischenbilanz

Beide Wörterbücher derselben Kategorie haben sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede. Gemeinsam ist, dass beide Wörterbücher „Langenscheidt Taschenwörterbuchs T-D/D-T“ und „Pons Kompaktwörterbuch T-D/D-T“ fast eine ähnliche lexikalische Sprache hat. Die lexikalische Sprache der beiden Wörterbücher ist sowohl auf Türkisch als auch auf Deutsch geschrieben. Beide Wörterbücher erklären zuerst den Begriff „Stichwort“. Beide Wörterbücher weisen auf Anwendungsbeispielen und Redewendungen hin und stellen Hinweise für den Benutzer dar.

Zwischen der lexikalischen Sprache der beiden Wörterbücher gibt es nur wenige Unterschiede. Der erste Unterschied ist, dass das Kompaktwörterbuch den Begriff „hochgestellte arabische Ziffer“ benutzt (alay¹, alay²), um die Homographen zu unterscheiden, aber das Wörterbuch Langenscheidt den Begriff „Hochzahlen“ für die gleiche Benutzung aussagt (Band¹, Band²). Das Langenscheidt Taschenwörterbuch weicht vom Kompaktwörterbuch ab, indem das Symbol „~“ im Langenscheidt (Geänderte Schreibung: von groß zu klein und umgekehrt) beschriftet wird. Außerdem kann man Beispiele für Genus und Numerus im Langenscheidt Taschenwörterbuchs T-D/D-T können, aber im Kompaktwörterbuchs nicht. Die wichtigsten Abkürzungen „f, m, n“ (Genus), Genitiv und Pluralform können wir im Kompaktwörterbuchs auch nicht bemerken. Der Inhalts- und Aufbauteil des Kompaktwörterbuchs Pons T-D/D-T wird in dieser Art nicht so detailliert erklärt. Aber jede Abkürzung und jedes Symbol im Langenscheidt Taschenwörterbuch T-D/D-T wird detailliert erklärt und durch Beispiele in ein Kontext eingebettet.

Nun werden zwei weitere Wörterbücher Wahrig D-D einmal in gross und dann in Kleinformat bezüglich ihrer Hinweisungen untersucht. Auch hier werden sie nach den gleichen Kriterien wie 1. Erklärungssprache, 2. Aussprache, 3. Hochzahlen, 4. Fachbereiche, 5. Beispiele, 6. Grammatik, 7. Genus, 8. Numerus, 9. Farbe, 10. Römische Ziffern, 11. Arabische Ziffern, 12. Wortarten, 13. Orthographie, 14. Das Symbol Tilde untersucht.

2.3.4. Lexikalische Sprache des deutschen Wörterbuchs Wahrig D-D groß

Der „große Wahrig D-D“ ist ein unentbehrliches Standardwerk für eine umfassende Information über die deutsche Sprache. Es erläutert 260.000 Stichwörter, Anwendungsbeispielen und Redewendungen. Außerdem enthält das deutsche Wörterbuch große Wahrig D-D rund 250 Infokästen Erläuterungen zur Bedeutung, Herkunft und Entwicklung wichtiger und interessanter Begriffe. Das zweifarbige Layout ist besonders übersichtlich gestaltet und bietet Orientierung beim Nachschlagen. Das Wörterbuch enthält darüber hinaus auf mehr als 100 Seiten Deklinations- und Konjugationstabellen, Informationen zur neuen Rechtschreibung sowie ein Lexikon der Sprachlehre mit allen Grundregeln der Grammatik und Rechtschreibung (Thierof & Pinkal 2010).

Abbildung 15: Hinweise für Benutzer des Deutschen Wörterbuchs Wahrig D-D groß

Stichwort mit Angaben zur Betonung und Grammatik	Haupt (n. 1101; geh.) 1 Kopf 2 (fig.) <i>Führer, Leiter</i> 3 oberster, hervorragender Teil (Berges~) 4 Stück Vieh (Pferd od. Rind) • von Ferne sah man die Häupter der Berge; das ~ der kath. <i>Christenheit der Papst</i> ; das ~ der Familie, des Staates, einer Verschwörung • sich das ~ bedecken ; das ~ entblößen (poet.) <i>die Kopfbedeckung abnehmen</i> ; er wusste nicht, wo er sein ~ hinlegen sollte <i>wo er (beute) schlafen sollte, er hatte keine Unterkunft</i> ; das ~ neigen , sinken lassen; missbilligend, verzweifelt sein – schüteln • bemoosten ~ (Studentenspr.) <i>älterer Student</i> ; erhobenen ~es (fig.) <i>in freier, stolzer Haltung</i> ; ein gekröntes ~ <i>regierender Fürst</i> ; gesenkten ~es (fig.) <i>kleinlaut, schuldbewusst</i> ; graues , greises ~ (fig.) <i>alter Mensch</i> • Reform an ~ und Gliedern (fig.) <i>durchgreifende Änderung</i> ; ich habe eins aufs ~ bekommen, gekriegt (umg.) <i>bin gerügt, gescholten worden</i> ; feurige Kohlen auf jmds. ~ sammeln (fig.) <i>den Gegner beschämen</i> ; den Gegner aufs ~ schlagen <i>besiegen</i> ; mit erhobenem ~ (fig.) <i>in freier, stolzer Haltung</i> ; mit gesenktem ~ (fig.) <i>kleinlaut, schuldbewusst</i> ; wie das ~, so die Glieder (Sprichw.) <i>gute Führung, Leitung ist entscheidend für alles, wie der Chef, so seine Angestellten</i> ; zu Häupten der Bahre, des Bettes, des Liegenden <i>an der Kopfseite</i> [<i>ahd. houbit, engl. head</i> < germ. * <i>haubida</i> < idg. * <i>kaup</i> -it, -ut; über lat. <i>caput</i> „Kopf“; verwandt mit <i>Kapital, Kapitel, Kapitän, Chef</i> u. a.]	Bedeutungserklärungen
unterschiedliche Bedeutungen werden durch arabische Ziffern voneinander abgegrenzt	Haupt ... (in Zus.) <i>der, die, das führende, größte, umfassendste, wichtigste</i> ..., z. B. <i>Hauptarbeit, Haupteingang, Hauptvertreter, Hauptwerk</i> (eines Künstlers); Ggs. <i>Neben</i> ...	Anwendungsbeispiele
Leitwörter der Anwendungsbeispiele sind fett hervorgehoben	Hauptanschluss (m. 10) <i>unmittelbar mit dem Fernsprechnetz verbundener Fernsprechanschluss</i> ; Ggs. <i>Nebenanschluss</i>	etymologische Angaben
die Tilde (~) steht für das Stichwort	Hauptaufgabe (f. 19) <i>größte, wichtigste, umfangreichste Aufgabe</i>	Substantive mit Angabe des Geschlechts. Die Nummer verweist auf die Tabelle zur Deklination (S. 18ff)
Neuschreibungen in Blau	Hauptverfahren (n. 14; im Strafprozess) <i>Abschnitt des Verfahrens, der von der Eröffnung des H. über die Vorbereitung der Hauptverhandlung bis zu deren Beendigung reicht</i> ; → a. <i>Ermittlungsverfahren</i>	bei unregelmäßig konjugierten Verben verweist die Nummer auf die Konjugationstabelle (S. 21ff)
orthografische Varianten an alphabetisch gleicher Stelle	Hausangestellte (f. 30) <i>weibl. Haushaltshilfe</i> ; Sy <i>Hausgehilfin, Hausmädchen</i>	unterschiedliche grammatische Kategorien, z. B. t. (= transitiv) und refl. (= reflexiv) werden durch römische Ziffern voneinander abgegrenzt
Angaben zur Aussprache in internationaler Lautschrift	haus halten auch: Haus halten (V. i. 160; hat) 1 einen eigenen <i>Haus</i> halt führen 2 sparsam wirtschaften, sparen, einteilen • sie kann nicht ~; gut, schlecht ~; da musst mit deinem Geld besser ~; ich muss mit meinen Kräften jetzt ~ <i>sie schonen, Anstrengungen vermeiden</i>	
	Hautefinance ([o:tfing:s]) auch: Hagite Flingnce (f.; (-) ~; unz.) <i>Hochfinanz, Geldaristokratie</i> [<i><frz. haute finance „hohe Finanzwirtschaft“</i>]	
	häuten (V.; hat) I (V. t.) ein Tier ~ einem Tier die Haut, das Fell abziehen II (V. refl.) sich ~ die Haut abstreifen, abstoßen; die Schlange häutet sich; der Körper häutet sich bei Sonnenbrand [<i><mhd. (ent-, uz-)hiuten „die Haut, das Fell abziehen“</i>]	
	Hautevolée ([o:tvole:] f. 19; unz.) <i>die vornehme Gesellschaft, die oberen Zehntausend</i> [<i><frz. (des gens) de haute volée „(Leute) von hohem Rang“; <frz. haut „hoch“ + volée, eigtl. „Flug“</i>]	

vgl. auch die ausführlichen
»Hinweise zur Benutzung«, S. 9-16

gleichlautende Wörter unterschiedlicher Herkunft

Informationskasten zu Trennvarianten innerhalb einer Buchstabenfolge

Verweis auf eine orthografische Variante (oV), Rückverweis durch =

zur Buchstabenfolge gehörende Stichwörter

Worttrennung; bei Verben mit abtrennbarer Vorsilbe steht |

Unterstrich bei langer betonter Silbe

Verweis auf einen Begriff mit gegensätzlicher Bedeutung

Kaper¹ (f. 21) in Essig eingelegte Blütenknospe des Kapernstrauches als Gewürz [*<frühnd. gap-pern, kappren, cappres (stets Pl.) <lat. capparis <grch. kapparis „Kaper“*]

Kaper² (m. 3) *privates bewaffnetes Schiff im Handelskrieg, das aufgrund eines Kaperbriefes feindl. Handelsschiffe erbeuten konnte; Sy Kaperschiff* [*<ndrl. kaper; zu ndrl. kapen „durch Freibeuterei erwerben“; wahrscheinlich verwandt mit afries. kap „Kauf“, das zum verhöh-lenden Ausdruck für Seeräub geworden war*]

• Die Buchstabenfolge **kapr...** kann in Fremd-wörtern auch **kapr...** getrennt werden.

• **Kaprice** ([-ts] f. 19; veraltet) *Laune, Grille; oV Caprice, Kaprize; Sy Capriccio (2)* [*<frz. ca-price „Laune, Launenhaftigkeit“; zu lat. caper „Ziegenbock“; verwandt mit Kapriole*]

• **Kaprifikation** (f. 20; Bot.) *Aufhängen von männlichen Blütenzweigen der Wildform des Feigenbaumes in die Zweige der weiblichen Kul-turform des Baumes, um Bestäubung zu bewir-ken* [zu lat. *caprificus* „wilder Feigenbaum“]

• **Kaprigle** (f. 19) 1 *Luftsprung* 2 *übermühtiger, verrückter Streich* 3 (Reiten) *Sprung auf der Stelle mit angezogenen Vorder- u. nach hinten ausgestreckten Hinterbeinen* [*<ital. capriola „Bocksprung“; zu lat. caper „Ziegenbock“; ver-wandt mit Kaprice*]

• **kapriglen** (V. i.; hat) *Kapriolen machen*

• **Kaprije** (f. 19; österr.) = *Kaprice*

kaputt *machen* auch: **kaputt** *maichen* (V. t.; hat) 1 (Zusammen- u. Getrennschreibung) *etwas ~ zerstören, entzweimachen* • ein Gerät, Spielzeug ~ II (nur Zusammenschreibung; fig.; umg.) *jmdn. ~ erschöpft machen, sehr anstren-gen* • die viele Arbeit wird mich noch kaputt-machen

karamel (alte Schreibung für) *karamell*

Karamellbonbon (alte Schreibung für) *Kara-mellbonbon*

karamelligiren (alte Schreibung für) *karamel-lieren*

karamellisieren (alte Schreibung für) *karamel-lisieren*

karamell (Adj.; undecl.) *bräunlich gelb, beige-farben*

Karamellbonbon ([-bõbõ] od. [-bõnbõ] n. 15 od. m. 6) = *Karamelle*

Karamelle (f. 19) *Bonbon aus karamellisiertem Zucker u. Milch; Sy Karamellbonbon*

karamelligiren (V. i.; hat) *Zucker karamelliert wird in heißem Fett braun*

karamellisieren (V. t.; hat) *durch Erhitzen bräunen (Zucker)*

Karamellzucker (m. 3; unz.) *karamellierter Zucker*

Kardinalzahl (f. 20; Math.) *ganze Zahl, z. B. eins, zehn; Sy Grundzahl, (veraltet) Kardinale; Cgs Ordinalzahl; → Lexikon der Sprachlehre*

Karoass (a. [-'a] n.; -asses, -asse; Kart.) *Spiel-karte der Farbe Karo mit dem höchsten Wert* [→ *Ass*]

Verweis auf einen Begriff mit gleicher oder ähnlicher Bedeutung

Angabe zur Stilebene oder Gebrauchshäufigkeit

Angabe des Fachgebiets, in dem das Wort gebraucht wird

Angabe von Altschreibungen an alphabetisch anderer Stelle

Unterpunkt bei kurzer betonter Silbe

Verweis auf das Lexikon der Sprachlehre (S. 39-89)

vgl. auch die ausführlichen
»Hinweise zur Benutzung«, S. 9-16

(Rolf Thieroff- Manfred Pinkal, *Wahrig Deutsches Wörterbuch*, 2010)

1. Erklärungssprache: Man sieht die lexikalische Sprache des deutschen Wörterbuchs nur auf der deutschen Sprache detailliert geschrieben. Die lexikalische Sprache fängt mit der Erklärung des Stichworts an und führt mit Angaben zur Betonung und der Grammatik weiter.
2. Aussprache: Man kann hier Beispiele für Hinweise zu Betonung z.B. ka/ra/me/lie/ren (Unterstrich bei langer betonnter Silbe), ka/ra/me^l (Unterpunkt bei kurzer betonter Silbe) sehen.
3. Hochzahlen: In dieser Kategorie werden die Stichwörter mit gleichen Schreibung (Homographen) durch die Hochzahlen (z.B. Ka/per¹, Ka/per²) unterscheidet.
4. Fachbereiche: Die Fachbereiche werden durch die Angaben des Fachgebiets, in dem das Wort gebraucht wird, durch die Beispiele konkretisiert (z.B. **Kaprifikation** <f.20; Bot>).
5. Beispiele: Besonders in diesem Bereich werden den Anwendungsbeispielen ein großes Gewicht beigemessen, da diese Beispiele fett gedruckt sind.
6. Grammatik: Grammatische Ausnahmen und grammatische Regeln werden nur durch Tabellen behandelt, die im Anhang zu sehen sind. Wenn es nötig wird, werden die Benutzer zu den Tabellen im Anhang referiert. Die Nummern verweisen auf die Tabellen, wobei grammatische Regeln und Beispiele detailliert erklärt werden.
7. Genus: Es auch keine direkten Informationen, sondern die Benutzer werden zur Tabellen im Anhang verwiesen (z.B. S.18ff).
8. Numerus: Es auch keine direkten Informationen, sondern die Benutzer werden zur Tabellen im Anhang verwiesen (z.B. S.18ff).
9. Farbe: Hinweise werden sowohl im Orange als auch in Weiß geschrieben. Die Erklärungen und Hinweise wurden in den orangen Spalten geschrieben, die Beispiele wurden in der weißen Spalte zwischen den orangen Spalten geschrieben. Während die Stichwörter in Schwarz und fett geschrieben werden, werden die Neuschreibungen der Stichwörter im Blau und fett geschrieben.

10. Römische Ziffern: Die römischen Ziffern grenzen bei den Hinweisen unterschiedliche grammatische Kategorien ab, z.B. t(=transitiv) und refl (=reflexiv).

11. Arabische Ziffern: In dieser Kategorie werden unterschiedliche Bedeutungen des Stichworts durch arabische Ziffern voneinander abgegrenzt, z.B. Haupt **1** Kopf **2** (fig.) *Führer, Leiter* **3** *aberster, hervorragender Teil (Berges_)* **4** *Stück Vieh (Pferd od. Rind)*

12. Wortarten: Hinweise für die Wortarten des Stichworts, ob es ein Adjektiv, ein Verb oder z.B. ein Adverb ist wird nicht dekodiert.

13. Orthographie: Die Neu- Altschreibungen und orthographische Varianten werden behandelt.

14. Das Symbol Tilde: Das relevante Item „ ~ “ (die Tilde) und seine Nutzung werden aufgeklärt.

Neben dem umfassenden Wahrig gibt es auch ein Kleinformat davon. Wegen ihrer breiten Verwendung, wird sie nun etwas näher erläutert.

2.3.5. Lexikalische Sprache des deutschen Wörterbuchs Wahrig D-D klein

Das Wörterbuch „kleine Wahrig D-D“ definiert mehr als 25.000 Stichwörter auf Deutsch und verdeutlicht 125.000 Anwendungsbeispiele zu grammatischen, semantischen und orthografischen Aspekten der deutschen Gegenwartssprache. Seine Neuauflage wurde in 2007 von Renate Wahrig- Burfeind bearbeitet. Die DaF-Lernenden können es ggf. aus dem Internet bestellen.

Abbildung 16: Hinweise für Benutzer des Deutschen Wörterbuchs Wahrig D-D klein

Stichwort mit Angaben zur Betonung und Grammatik

Leitwörter der Anwendungsbeispiele sind fett hervorgehoben

die Tilde (~) steht für das Stichwort

bei unregelmäßig konjugierten Verben verweisen die Nummern 101–294 auf die Konjugationstabelle (S. 26–35)

orthografische Varianten an alphabetisch gleicher Stelle

Neuschreibungen in Blau

Worttrennung; bei Verben mit abtrennbarer Vorsilbe steht ||

Angabe des Fachgebiets, in dem das Wort gebraucht wird

Bedeutungserklärungen und zugeordnete Anwendungsbeispiele

die Nummern 10–26 verweisen auf Deklination und Steigerung der Adjektive (S. 21–23)

die Nummern 30–90 verweisen auf die Satzmuster für Adjektive (S. 24–25)

die Nummern 300–850 und die Zusätze Vr 1–8 verweisen auf die Satzmuster für Verben (S. 36–39)

Substantive mit Angabe des Geschlechts, des Genitivs und des Plurals

Aufgabe (f.; -, -n) 1 (unz.) ~ eines Auftrages, einer Anzeige, eines Briefes, des Gepäcks *Übergabe (an andere) zur weiteren V.*; *anlassung* 2 (unz.) ~ einer Tätigkeit *Beendigung*; ~ eines Amtes, des Dienstes • 2.1 ~ eines Unternehmens, Geschäftes *Schließung*; Ausverkauf wegen Geschäfts~ • 2.2 ~ eines Zieles, Wunsches *Verzicht auf ein Z.*; ~ des Rennens 3 *etwas, was erledigt werden muss*; eine leichte, schwere, schwierige ~ • 3.1 *Pflicht, Sendung*; Lebens~; ich betrachte es als meine ~, ihm zu helfen; es sich zur ~ machen, etwas zu tun; im Leben eine ~ haben • 3.2 *Arbeit, Anforderung*; auf dich warten große ~n; das ist nicht deine ~; sich vor eine ~ gestellt sehen; jmdn. vor eine ~ stellen • 3.3 *Übung, Übungsstück*; eine ~ lösen; eine schriftliche ~ • 3.3.1 *Schul-, Klassen-, Hausarbeit*; Schul~; seine ~n machen

aufgelegt 1 (Part. Perf. von) *auflegen* 2 (Adj. 24/70; fig.) *sich in einer bestimmten Laune befindend*; gut, schlecht ~; wie sind Sie heute ~? • 2.1 (74) *zu etwas ~ sein in der Stimmung sein, etwas zu tun*; nicht zum Scherzen ~ sein; er war den ganzen Abend zum Tanzen ~ • 2.2 (60; umg.; abwertend) *offenkundig*; das war ein ~er Schwindel, Unsinn

aufgreifen (V. 158/500) 1 jmdn. ~ *zu fassen bekommen, finden u. in (polizeilichen) Gewahrsam nehmen*; der Gesuchte wurde in einem Lokal aufgegriffen 2 ein Thema, eine Anregung ~ *aufnehmen u. erörtern* • 2.1 *etwas ~ etwas wieder aufnehmen, an etwas wieder anknüpfen*; die Unterhaltung vom Vortag ~

aufgrund auch: **auf Grund** (Präp. m. Gen.) *wegen, verursacht durch*; der Unterricht fällt ~ von Krankheit aus

Aufguss (m.; -es, -güsse) 1 *durch Aufgießen (Überbrühen) entstandene Flüssigkeit*; Tee~, Kaffee~; einen ~ von Kamille verwenden; der erste, zweite ~ vom Kaffee, Tee 2 (fig.; abwertend) *Nachahmung ohne eigenen Wert*; dieses Bild ist ein schlechter ~ von Dürer

aufholen (V.) 1 (500) *etwas ~ durch (große) Anstrengung u. Leistung einen Rückstand verringern*; der Zug hat die Verspätung aufgeholt; er muss den Zeitverlust ~ • 1.1 *wettmachen, gutmachen*; den Verlust, den Rückstand ~ 2 (400) *den Vorsprung eines anderen verringern*; der Läufer holt mächtig auf; er hat im letzten halben Jahr in der Schule stark aufgeholt • 2.1 (Börse) *besser werden, im Preis steigen*; die Aktien der Autoindustrie haben jetzt stark aufgeholt 3 (500; Seemannsspr.) *heraufziehen*; Anker, Segel ~

Aufkauf (m.; -(e)s, -käufe) 1 *Kauf (einer Gesamtheit von Gegenständen, Grundstücken, eines Unternehmens usw.)* • 1.1 *Massenkauf (zu Wucherzwecken)*

(Renate Wahrig Burfeind 2007)

1. Erklärungssprache: Der lexikalische Begriff „Stichwort“ und seine Angaben zur Betonung und Grammatik sind vorhanden. Zweitens informiert dieses Wörterbuch

die DaF Lernenden über die Anwendungsbeispiele und Redewendungen der Stichwörter. Die Anwendungsbeispiele wurden fett hervorgehoben.

2. Aussprache: Man sieht hier Symbole und Hinweise zu Betonung und Aussprache, z.B. Auf/ga/be (Unterstrich bei langer betonnter Silbe).

3. Hochzahlen: Man kann hier keine Hinweise und kein Beispiel nach die Kategorie „Hochzahlen“ sehen.

4. Fachbereiche: Man kann in dieser Kategorie die Auskunft Hinweise auch die Angabe des Fachgebiets, in dem das Wort gebraucht wird, sehen, z.B. aufholen.....2.1 <Börse> besser werden...

5. Beispiele: Es gibt auch die Redewendungen und Anwendungsbeispiele. Die Leitwörter dieser Anwendungsbeispiele sind fett hervorgehoben, z.B. Auf/ga/be2.1. eines **Unternehmens**, Geschäftes *Schliesung*.

6. Grammatik: Mit den Nummern werden die grammatischen Darstellungen, Regeln und Ausnahmen auf die Tabellen detailliert verwiesen z.B. „*bei unregelmäßig konjugierten Verben verweisen die Nummern 101-294 auf die Konjugationstabelle S. 26-35*“. Wenn es nötig wird, werden die Benutzer zu den Tabellen im Anhang referiert.

7. Genus: In dieser Kategorie werden durch die Substantive mit Angabe des Geschlechts und des Genitivs dargestellt, z.B. Aufkauf <m.; -(e)s,.....

8. Numerus: Wird durch die Pluralformen der Wörter angegeben, z.B. -käufe>

9. Farbe: Die Farbe spielt eine Rolle bei den lexikalischen Hinweisen. Die Neuschreibungen der Stichwörter werden in Blau geschrieben. Außerdem sowohl die Erklärungen als auch die Hinweise werden in den blauen Spalten geschrieben, sowie die Beispiele vom deutschen Wörterbuch kleine Wahrig D-D werden in der weißen Spalte zwischen den blauen Spalten geschrieben.

10. Römische Ziffern: Sie wird nicht behandelt.

11 Arabische Ziffern: Sie wird nicht behandelt.

12. Wortarten: Die Wortarten des Stichworts, ob es Adjektiv, Verb, Adverb usw ist, werden nur durch die Tabellen behandelt, die im Anhang zu sehen sind. Die Nummern verweisen auf die Tabellen, wobei Wortarten detailliert erklärt werden.

13. Orthographie: Die Neu- Altschreibungen und orthographische Varianten des Stichworts werden betont.

14. Das Symbol Tilde: Das Stichwort wird durch das relevante Symbol Tilde „~“ signalisiert, um vom Feld und von der Zeit einzusparen.

2.3.6. Zwischenbilanz

Um die Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit zur lexikalischen Sprache von den Wörterbüchern „D-D“ und „T-D/D-T“ gelangen zu können, könnte folgendes abgeleitet werden: Der Vergleich hat gezeigt, dass es keine deutlichen Unterschiede gibt, mehr aber Gemeinsamkeiten. Jedes Wörterbuch fängt mit Erklärungen des Begriffs „Stichwort“ an. Sie umfassen und betonen die lexikalischen Symbolen sowie Abkürzungen und auch grammatikalische Abkürzungen und Symbolen. Bei allen sind Beispiele, Ausdrücke, Betonungen und Aussprache der Wörter abzulesen. Des Weiteren erscheinen die vier Wörterbücher visuell, indem sie farbig ausgestattet sind. Das Layout erscheint ähnlich.

Der erste bedeutende Unterschied ist, dass die lexikalische Sprache von den Wörterbüchern „D-D“ nur auf Deutsch erklärt wird. Demgegenüber wird die lexikalische Sprache von den Wörterbüchern „T-D/D-T“ sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch beschriftet. Aus diesem Grund können die Wörterbücher „T-D/D-T“ für die Türken als Hilfsmittel benutzt werden. Der zweite relevante Unterschied ist, dass die DaF Wörterbücher D-D die grammatische Regeln und Darstellungen durch die detaillierten Beispiele auf den Tabellen auf den anderen Seiten verweist. Aber in den DaF-Wörterbücher T-D/D-T werden die grammatische Darstellungen und Regeln im Teil Hinweise für die Benutzer dargestellt.

Nun werden die Ähnlichkeiten und Unterschiede der Hinweise der oben analysierten vier DaF Wörterbücher auf einer Tabelle systematischer konkretisiert. In der Tabelle bedeutet (+): es ist vorhanden, (-) bedeutet es ist nicht vorhanden

Tabelle 2: Ähnlichkeiten und Unterschiede der Hinweise der oben analysierten vier DaF Wörterbücher

	Langenscheidt Taschenwörterbuch	Kompakt- wörterbuch Pons	Wahrig Großformat	Wahrig Kleinformat
1. Erklärungssprache	T-D D-T	T-D, D-T	D-D	D-D
2. Aussprache	+	+	+	+
3. Hochzahlen	+	+	+	–
4. Fachbereiche	+	–	+	+
5. Beispiele	+	+	+	+
6. Grammatik	+	–	+	+
7. Genus	+	–	–	+
8. Numerus	+	–	–	+
9. Farbe	Schwarzweiß	Blau- weiß	Orange- weiß	Blau- weiß
10. Römische Ziffern	–	+	+	–
11. Arabische Ziffern	–	+	+	–
12. Wortarten	+	+	–	+
13. Orthographie	+	–	+	+
14. Erklärung des Symbols Tilde „~“	+	+	+	+

Aus diesen Bewertungen ist für die WBLK. für einen DaF-Lernenden ableitbar, dass die Benutzung aller vier Wörterbücher gelingen kann, unter der Voraussetzung die Hilfsmittel ablesen zu können. Wer sich demnach mit der lexikalischen Sprache

eines Wörterbuches auseinandergesetzt hat, kann von dem auch für die Wörterbücher profitieren, die im gleichen oder ähnlichen Umfeld stehen. Dies könnte beim Fremdsprachenlernen viele positive Ausblicke verursachen. Z.B. ein Wörterbuch aktiv und effektiv nutzen können, die Fehlerquote minimalisieren, Vorbeugung von Fossilisierung, denotativ und konnotativ ein Wort bewerten können, den Kontext eines Wortes richtig entschlüsseln können, die Wortart eines Wortes erkennen, die grammatikalische Struktur eines Wortes entziffern können, und nicht zuletzt ein Wörterbuch bewusst verwenden können.

2.3.7. Wörterbuchlesekompetenz im DaF-Unterricht

Während des Lernens einer Sprache werden vor der Grammatik und der Syntax zuallererst Wörter gelernt (Tütken 2006). Aus diesem Grund ist das Wörterbuch ein relevantes Hilfsmittel beim Fremdsprachenlernen und die WBLK. ist auch ein wesentlicher Bestandteil beim Lehr- und Lernprozess bei DaF (Gürsu 2008). Es ist relevant, dass die Lernenden im DaF Unterricht die Wörterbücher sowie andere Hilfsmittel sinnvoll und effektiv nutzen können, um damit erfolgreiche und dauerhafte Aneignung neuer lexikalischer Elemente selber erzielen können (Schierholz 2013). Auf dieser Weise können sie falsches Lernen auslöschen und sie werden von dem Lehrer beim neuen Wörterlernprozess unabhängiger (Dorsic 2008; Veit 2007; Rampillon 2003). Dönger (2009) zeigt erstaunlicherweise, dass die Mehrheit der Lernenden die lexikalischen Symbole nicht lesen kann und dass somit die WBLK. nicht geschaffen werden. Das Problem basiert darauf, dass man als Lehrkraft voraussetzt, dass Lernende sich mit der Benutzung von Wörterbüchern auskennen. Öfters ist dies aber nicht der Fall. In solch einer Situation ist die Arbeit mit Wörterbüchern ein fester Bestandteil der Lehrinhalte eines Curriculums für einen DaF-Unterricht, der möglichst in einer frühen Phase integriert werden müsste. Er könnte zunächst separat und dann fertigungsintegrierend mit in den Sprachunterricht eingebaut werden. Als Lerninhalt ist die Arbeit mit Wörterbüchern demnach ein

integrativer Bestandteil eines DaF-Unterricht, der systematisch vermittelt werden müsste. Unter dieser Voraussetzung kann von einer WBLK die Rede sein.

Jedes Wörterbuch hat zwar eine eigene lexikalische Sprache und beinhaltet Symbole, die aber deutlich viele Gemeinsamkeiten aufzeigen und somit als universell zu bezeichnen sind (vgl. 2.6.). Diese Symbole und Kürzungen stehen entweder am Anfang oder am Ende des Wörterbuches. Wenn die Lernenden die Sprache des Wörterbuches lernen und ihre WBLK. managen, dann können sie die richtige Bedeutungen, Verwendungen und Art der Wörter einfach lernen. (Rampillon 1995; Becker 2010). Die WBLK. in der deutschen Sprache zu entwickeln ist ein komplexer Lernprozess. Da die deutschen Wörterbücher sowohl semantische Informationen, als auch die grammatisch-syntaktischen Funktionen und die phonetische Aussprache enthält. Heutzutage definieren die deutschen Wörterbücher nicht nur die Wörter, sondern enthalten auch grammatische Darstellungen, Genus, Modus, Tempus, Beispielsätze und Sprichwörter. Wenn die DaF- Lernende WBLK. haben,

- können sie die wesentlichen Elemente des Wörterbuchs (Aussprache, der Wortart, der unregelmäßigen Formen) enthaltene Informationen verstehen.
- können sie die benötigte Definition der polysemen Wörter auswählen
- kennen sie, wie sie die verschiedene Wörterbücher lesen sollen
- können sie die Konjugation der unregelmäßigen Verben im Wörterbuch nachschlagen.

Falls die Lernenden diese Fertigkeiten haben, erleichtern und verkürzen sie den DaF- Lernprozess. Wegen der Wörterbuchlesekompetenzerwerbung können die DaF- Lernenden fehlerfreies und effektives Lernen selber entwickeln. Wegen der WBLK. haben die DaF- Lernenden ihren Mut, werden aktiv und erfolgreich beim Lernprozess. Sie hatten Lust auf Deutsch zu lernen.

Zur Frage, wie man die WBLK. vermitteln und erlernen kann, wurde eine Untersuchung durchgenommen. Im Forschungsteil der Arbeit wird detailliert und konkretisiert auf zwei wesentliche Bestandteile eingegangen. Das Erste basiert auf

die Frage, ob DaF-Lernende eine WBLK. haben. Die Zweite wird sich damit beschäftigen, wie man diese Schlüsselkompetenz in einem DaF-Unterricht als Lerninhalt präsentieren kann. Bewertungen und Vorschläge dazu werden das Thema abrunden.

TEIL 3

FORSCHUNG

3.1. Forschungsmethode

In dem Forschungsteil wurde die WBLK. der DaF-Lernenden zugunsten des Autonomen Lernens durch eine Umfrage gemessen, das aus zwei Teilen besteht. Der erste Teil ist eine Feststellung der WBLK der Probanden und der zweite Teil besteht aus einer methodisch-didaktisch strukturierten Unterrichtseinheit. Der Ausgangspunkt dabei war die Annahme, dass das Können des Wörterbuchlesens das Lernen des Wortschatzes positiv beeinflussen kann. Daraus ableitend wurde ein Unterricht konzipiert und am 29.03.2012 durchgeführt, der 30 Minuten lang gedauert hat. Dieser Unterricht kann als ein planmäßig entwickelter anwendungsbezogener Unterricht bezeichnet werden, bei dem insgesamt 76 DaF- Lernende teilgenommen haben. In diesem systematisierten Unterricht war es Ziel festzustellen, ob die Lernende eine WBLK. haben und ob sie diese Kompetenz aktiv benutzen. Das weitere Ziel war, den Lernenden eine WBLK. als autonomes Lernen zu lehren, um den Lern- und Lehrprozess der DaF zu erleichtern, unter der Voraussetzung, dass sie kaum oder keine WBLK. haben. Der Unterricht sowie die Umfrage wurden in der Vorbereitungsklasse der Fremdsprachenhochschule der Universität Trakya in Edirne durchgeführt. Diese Zielgruppe sind Immatrikulierte der Abteilungen Deutschlehrerausbildung und Abteilung Übersetzen und Dolmetschen. Die Zielgruppe verfügt über Türkisch als L1, Englisch als L2 und Deutsch hat die Stellung als L3. An dieser Stelle ist zu betonen, dass der L3-Prozess dem Sprachniveau der A2-B1 entsprechend ist.

Es wurde von der Forscherin eine Umfrage durchgeführt. Als Ausgangspunkt dieser Umfrage wurde das Kriterienraster von Rampillon (1995) bevorzugt. Die Umfrage beinhaltete 7 Wörter, insgesamt 26 Abkürzungen, 10 von denen sind

grammatikalische und 16 von deren sind wörtliche Abkürzungen, 5 visuelle Symbolen und 6 Beispiele. Die Studenten hatten die Aufgabe diese oben aufgezählten Abkürzungen und Symbole richtig zu dekodieren.

Das Forschungsteil zum ersten Teil der Untersuchung besteht aus weiteren sechs Forschungsinstrumenten. Bei dem ersten Forschungsinstrument wurde das Analyseergebnis des Maßstabs statistisch berechnet. Bei dem zweiten Forschungsinstrument handelt es sich dagegen um die Anteile zur Varianz. Im dritten Forschungsinstrument wird die Beziehung zwischen den Ansichten zum Maßstab und Erfolgsniveau dargestellt. Im vierten Forschungsinstrument wird der erste große Teil der Umfrage vorgestellt, die die Kompetenz zum Wörterbuchnutzen der Lernenden zu beschreiben bezweckt und umfasst eine individuelle Stellungnahme der Lernenden. Diese qualitative Beschreibung diente zur Unterstützung einer weiteren quantitativen Methode, die in dem zweiten Teil dieser Umfrage analysiert wurde, welche das Forschungsinstrument fünf darstellt. Das sechste Forschungsinstrument beinhaltet die zweite große Umfrage. Hier wird die Beziehung zwischen der Kompetenz des Wörterbuchnutzens und des Wörterlernens zu konkretisieren bezweckt, welche sich auf einen objektiven Kriterienraster stützt. Bei diesen Übungen handelt es sich um die Symbole des Wörterbuchs. Mittels dieser Übungen konnte auch das Leistungsniveau der Studenten zu ihrer WBLK. im DaF Unterricht bewertet werden. Der Maßstab wurde 76 Probanden durchgeführt, wobei die Erfolgsquote bei 77,5 % lag, d. h, diejenigen, die 77,5 % und mehr als 77,5 % auf die Antworten richtig reagiert haben, wurden als erfolgreich bezeichnet. Diejenigen, deren Erfolgsquote bei 25 % und weniger als 25 % lag, wurden erfolglos bezeichnet und die Erfolgsquote zwischen bei 27,5 % und 75 % wurden mittelniveaubehabende Lernende bezeichnet. Die Dateien veranschaulicht, dass die Anzahl der erfolglosen DaF- Lernenden 28 ist (d.h. sie haben keine oder nur geringe WBLK.), die Anzahl der DaF- Lernenden, deren WBLK. auf mittlerem Niveau ist war 48. Keiner der Lernenden hatte Erfolg bei der Nutzung des Wörterbuchs. Die Statistiken wurde von einem Fachmann mittels dem Paketprogramm Spss 6.0 analysiert.

3.1.1. Forschungsinstrument 1

Bei dieser Magisterarbeit wurde von einer analytischen Faktorenanalyse profitiert, um die funktionelle Gültigkeit des Maßstabs erproben zu können. Bei den Dateien wurde eine Grundbestandteilanalyse benutzt. Die Akzeptabilität der Items wurde durch den **Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)** Koeffizient festgestellt, um von der Faktorenanalyse zu profitieren. Infolge der Ergebnisse konnte festgestellt werden, dass der Maßstab zwei Faktorenstrukturen hat und die deklarierte totale Varianz 49,85 ist. Die Ergebnisse vom Maßstab werden nun schrittweise tabellarisch dargelegt.

Tabelle 3: das Analyseergebnis des Maßstabs

	FAKTOREN	
	1	2
Item 3	0,854	
Item 5	0,711	
Item 2	0,659	
Item 6		0,656
Item 8		0,591
Item 4		0,578
Item 1		0,543

Diese Umfrage hat acht Items, wobei das siebte Item keine Gültigkeit aufwies und deswegen aus der Umfrage ausgeschlossen wurde. Deshalb wurde eine neue Faktorenanalyse mit den vorhandenen gültigen Items bearbeitet. Der **Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)** Koeffizient zeigt, dass die dritte, fünfte und zweite Items zum ersten Faktor gehören; die sechste, achte, vierte und erste Items zum zweiten Faktor gehören. Aus den Ergebnissen der Tabelle kann resultiert werden, dass der Maßstab gültig ist.

3.1.2. Forschungsinstrument 2

Tabelle 4: Anteile zur Varianz

FAKTOR- EN	Substanz- wert	deklarierte Varianz	deklarierte totale Varianz
1	1,831	26,153	26,153
2	1,659	23,699	49,852

Aus Tabelle 4 kann abgelesen werden, dass der Maßstab der Arbeit zwei Faktoren und acht Punkten hat. Die Gültigkeit der Items hat sich zwischen den Deskriptoren von 0,543 zu 0,854 verändert.

Um die Zuverlässigkeit des Maßstabs überprüfen zu können, wurde die auf innere Gültigkeit beruhende Analyse durchgeführt, die durch die **Cronbach Alfa** Methode ausgewertet wurde. Der **Cronbach Alfa** Zuverlässigkeitskoeffizient des Maßstabs wurde als 0,578 festgestellt. Anhand dieser Befunde konnte bewiesen werden, dass der Maßstab dieser Magisterarbeit eine innere Gültigkeit hat und dass er als stabil beizumessen ist. Aus diesen statistischen Werten wird ersichtlich, dass der Maßstab der Arbeit sowohl gültig als auch zuverlässig ist.

Um festzustellen, in welcher Beziehung die Ansichten zum Maßstab mit dem Erfolgsniveau in einer Beziehung stehen, wurden folgende Werte herausgefunden.

3.1.3. Forschungsinstrument 3

Tabelle 5: Beziehung zwischen den Ansichten zum Maßstab und Erfolgsniveau

Erfolgsniveau	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Freiheitsgrad	T	P
Die Gruppe C	28	18,6071	2,09655	74	0,885	0,379
Die Gruppe B	48	18,1042	2,54525			

Die Begriffe aus der Tabelle 5 „Die Gruppe B“ und „die Gruppe C“ verweisen die folgende Auffassung: „die Gruppe B“ verweist auf die Studenten, die ein befriedigendes Erfolgsniveau bei der Wörterbuchlesekompetenz haben; und „die Gruppe C“ verweist auch die Studenten, die ein ausreichendes Erfolgsniveau bei der Wörterbuchlesekompetenz haben.

Tabelle 5 zeigt deutlich, dass kein deutlicher Unterschied zwischen den Ansichten zum Maßstab und dem Erfolgsniveau statistisch konstatierte. ($t_{(74)} = 0,885$; $p = 0,379 > 0,05$). Die Tabelle 5 zeigt, dass die Ansichten der Lernenden über ihre WBLK. und ihre Erfolgsniveau eine parallele Beziehung hat.

Um die Deutlichkeit zum Unterschied zwischen den zwei inkohärenten Probemittelwert zu prüfen, wurde der **Independent Samples T-Test** benutzt.

3.1.4. Forschungsinstrument 4

Die erste Umfrage besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil umfasst 3 Items zu „Mein Sprachniveau, Geschlecht, mein DLP“ (vgl. Tabelle 4, 5 und 6), wobei der zweite Teil der ersten Umfrage fünf Items (vgl. Tabelle 7, 8, 9, 10 und 11) beinhaltet. Zunächst werden die Items der ersten Umfrage und deren Antworten durch statische Daten tabellarisch behandelt.

Tabelle 6: Anteile zum Deutschsprachniveau der Befragten

	Frequenz	Prozent (%)
A1	1	1,3
A2	9	11,8
B1	51	67,1
B2	13	17,1
C2	2	2,6
Insgesamt	76	100,0

Aus Tabelle 6 ist zu entnehmen, dass das Deutschsprachniveau der 51 Studenten von insgesamt 76 Studenten B1 ist. Das bedeutet, dass der höchste Wert als 67 % der Probanden haben sich als B1 eingestuft.

Tabelle 7: Anteile zum Geschlecht der Befragten

	Frequenz	Prozent (%)
Weiblich	60	78,9
Männlich	16	21,1
Insgesamt	76	100,0

Tabelle 7 zeigt, dass prozentual mehr weibliche Probanden als DaF- Lernende vorhanden sind. Während die Frequenz der weiblichen Lernende 60 beträgt und als prozentualer Anteil 78,9 % ist, ist die Frequenz der männliche Lernende nur mit 16 und als prozentualer Anteil 21,1 vertreten.

Tabelle 8: Anteile zum DLP der Befragten

	Frequenz	Prozent (%)
weniger als 1 Jahr	28	36,8
1 Jahr	9	11,8
2 Jahre	23	30,3
3 Jahre	6	7,9
4 Jahre	2	2,6
5 Jahre	2	2,6
6 Jahre	1	1,3
7 Jahre	1	1,3
9 Jahre	1	1,3
mehr als neun Jahre	3	3,9
Insgesamt	76	100,0

Aus Tabelle 8 erfährt man, dass 36,8 % der Studenten weniger als 1 Jahr Deutsch lernen und 30,3 % der Studenten seit zwei Jahren Deutsch lernen. Diese Tabelle zeigt auch, dass es nur einen wenigen Unterschied (6,5 %) zwischen diejenigen gibt, die weniger als 1 Jahr Deutsch lernen und diejenigen, die 2 Jahre Deutsch lernen gibt.

Diese drei Items gaben uns nur Informationen über das Sprachniveau, das Geschlecht und den DLP. Folgend werden die weiteren 5 Items bewertet, bei denen es sich um die WBLK. handelt.

3.1.5. Forschungsinstrument 5

Tabelle 9: Anteile zur WBLK.

	Frequenz	Prozent (%)
sehr gut	2	2,6
Gut	26	34,2
Befriedigend	40	52,6
Ausreichend	8	10,5
Insgesamt	76	100,0

Aus diesen Ergebnissen ist abzuleiten, dass 52,6 % der befragten Studenten eine eher befriedigende WBLK. haben. Demgegenüber gibt es nur 2,6 % der Probanden, die über ihre sehr gute WBLK. sprachen. Diese Ergebnisse stellen dar, dass die DaF-Lernenden die Wörterbücher im DaF- Unterricht nicht effektiv benutzen können.

Tabelle 10: Anteile zur Benutzung der aktiven WBLK.

	Frequenz	Prozent (%)	zutreffendes Prozent (%)
Ja	28	36,8	37,3
Nein	6	7,9	8,0
Manchmal	41	53,9	54,7
Insgesamt	75	98,7	100,0
Unbeantwortet	1	1,3	
Insgesamt	76	100,0	

Aus Tabelle 10 ist zu entnehmen, dass 53,9 % der Studenten ihre WBLK. manchmal aktiv benutzen, 36,8 % ihre WBLK. ganz aktiv benutzen und 7,9 % ihre WBLK. nicht anwenden.

Tabelle 11: Anteile zur Gewissheit der DaF Studenten zu dem Teil Hinweise für den Benutzer der DaF Wörterbücher

	Frequenz	Prozent (%)
Ja	64	84,2
Nein	12	15,8
Insgesamt	76	100,0

Die Tabelle 11 zeigt, dass es eine gewisse Tendenz bei der Zustimmung zu der Frage gibt, denn 84 % der Studenten sagte, dass sie wissen, dass es ein Führer im Einführungsteil des DaF-Wörterbuchs gibt, der zeigt wie das Wörterbuch benutzt wird. Demgegenüber hat 15,8 % der Befragten von dieser Information keine Ahnung.

Tabelle 12: Anteile zur praktischen Benutzung der Wörterbuchbedienungsanleitung

	Frequenz	Prozent (%)
Ja	40	52,6
Nein	36	47,4
Insgesamt	76	100,0

Tabelle 12 veranschaulicht, dass 52,6 % der DaF- Lernende Kenntnisse zu der Wörterbuchbedienungsanleitung praktisch benutzt; anderenteils benutzen 47,4 % diese Kenntnisse nicht. Die Ergebnisse zeigen, dass es keinen deutlichen Unterschied zwischen den Probanden gibt, die mit „ja“ oder „nein“ beantwortet haben.

Tabelle 13: Anteile zur Kenntnis im Deutschunterricht über aktive und effektive Wörterbuchverwendung informiert zu sein

	Frequenz	Prozent (%)
Ja	24	31,6
Nein	20	26,3
Teilweise	32	42,1
Insgesamt	76	100,0

Tabelle 13 zeigt, dass 31,6 % der Studenten dieser Frage zustimmten und 26,3 % ablehnten. Der höchste Wert steht bei diesem Item bei „teilweise“ mit 42,1 %.

3.1.6. Zwischenbilanz

67,1 % der Beteiligten meinte, dass ihr Deutschsprachniveau B1 ist aber der DLP der Mehrheit (36,8 %) ist weniger als 1 Studienjahr. Wenn der DLP an den Universitäten bewertet wird, kann man sehen, dass die Lernenden das Sprachniveau B1 erst am Ende der Vorbereitungsklasse erreichen. Deswegen können wir aus diesen Werten die Auffassung ableiten, dass die Lernende entweder nicht objektiv sind oder dass sie leider über ihr eigenes Sprachniveau unbewusst sind.

84,2 % der Beteiligten wissen, dass es ein Führer im Einführungsteil des DaF-Wörterbuchs gibt, der zeigt wie das Wörterbuch benutzt wird. Trotzdem meinen die Befragten, dass ihre WBLK. befriedigend ist und sie die WBLK. nur manchmal aktiv benutzen. Wenn die Antworten dieser 3 Items verglichen werden, taucht ein Widerspruch auf. Denn falls die Lernenden wissen, dass die DaF-Wörterbücher den Führer über die lexikalische Sprache haben, können sie immer und ganz aktiv WBLK. benutzen. Dadurch verhindern sie das Fossilisieren und können autonomes Lernen entwickeln.

42,1 % der Studenten wurden teilweise im Deutschunterricht über aktive und effektive Wörterbuchverwendung informiert. Diese Antwort informiert uns, warum die Probanden nur manchmal die WBLK. benutzen. Aus den Werten bei der Tabelle 3 wird herausgestellt, dass die Ansichten der Studenten und Deutscherfolgsniveau eine parallele Beziehung haben, dennoch haben die Studenten bei der WBLK. ein niedriges Erfolgsprozent erreicht. Auch hier kommt ein Widerspruch hervor. Dies kann auch mit persönlichen Faktoren erklärt werden, die den Lernprozess enorm beeinflussen können.

3.1.7. Forschungsinstrument 6

Es wurde angedeutet, dass die erste Umfrage aus zwei Großteilen besteht. Bis zu dieser Stelle wurde der erste Teil bewertet, bei dem es sich um 3 Items und weiteren 5 Items, insgesamt 8 Items handelte. Darüber hinaus gibt der zweite Teil Informationen über die Kenntnisse der WBLK. Dabei wird jedes Symbol sowie jede Abkürzung befragt, ob sie von den Probanden dekodiert werden konnte. Alle Werte wurden anteilhaft angegeben und bewertet.

Nun handelt es sich um den zweiten Großteil der Umfrage, bei dem die Theorie des Autonomen Lernens von Ute Rampillon als Ausgangspunkt bevorzugt wurde. Bei dieser Umfrage geht um das Dekodieren der Symbole und Abkürzungen des Wörterbuchs „Langenscheidt Taschenwörterbuch T-D/D-T“. Somit konnte auch das Leistungsniveau der Studenten zu der WBLK. im DaF Unterricht bestimmt werden. Die Studenten hatten die Aufgabe je die richtige erweiterte Form der Zeichen zu schreiben.

Durch dieses Verfahren können auch die Beziehungen zwischen der WBLK. (erster Teil der Großumfrage) die Kenntnisse zur WBLK. (zweiter Teil der Großumfrage) aufgedeckt werden.

In diesem Teil der Umfrage hatten die Studenten die Aufgabe, entweder die Bedeutung oder das Nomen als erweiterte Form der abgefragten Symbolen und Abkürzungen zu schreiben.

Nun werden die Antworten und das Leistungsniveau der DaF- Lernenden statistisch behandeln. Die Fragen sind beispielhaft für die Grammatik, die Symbolen, die Redewendungen, die Abkürzungen und für die Fachwörter.

3.2. Das Dekodieren

Die Fragen, die zu der grammatischen Kategorie gehören sind nun tabellarisch dargestellt. Wichtig ist hier, dass die Segmente Abkürzung und richtige Form deutlich dargestellt werden. Den Befragten wurde die Abkürzung angegeben und das Dekodieren durch Beschriftung der richtigen Form verlangt. Die Klassifizierung wurde von der Forscherin selbst erstellt.

3.2.1. Klassifizierung

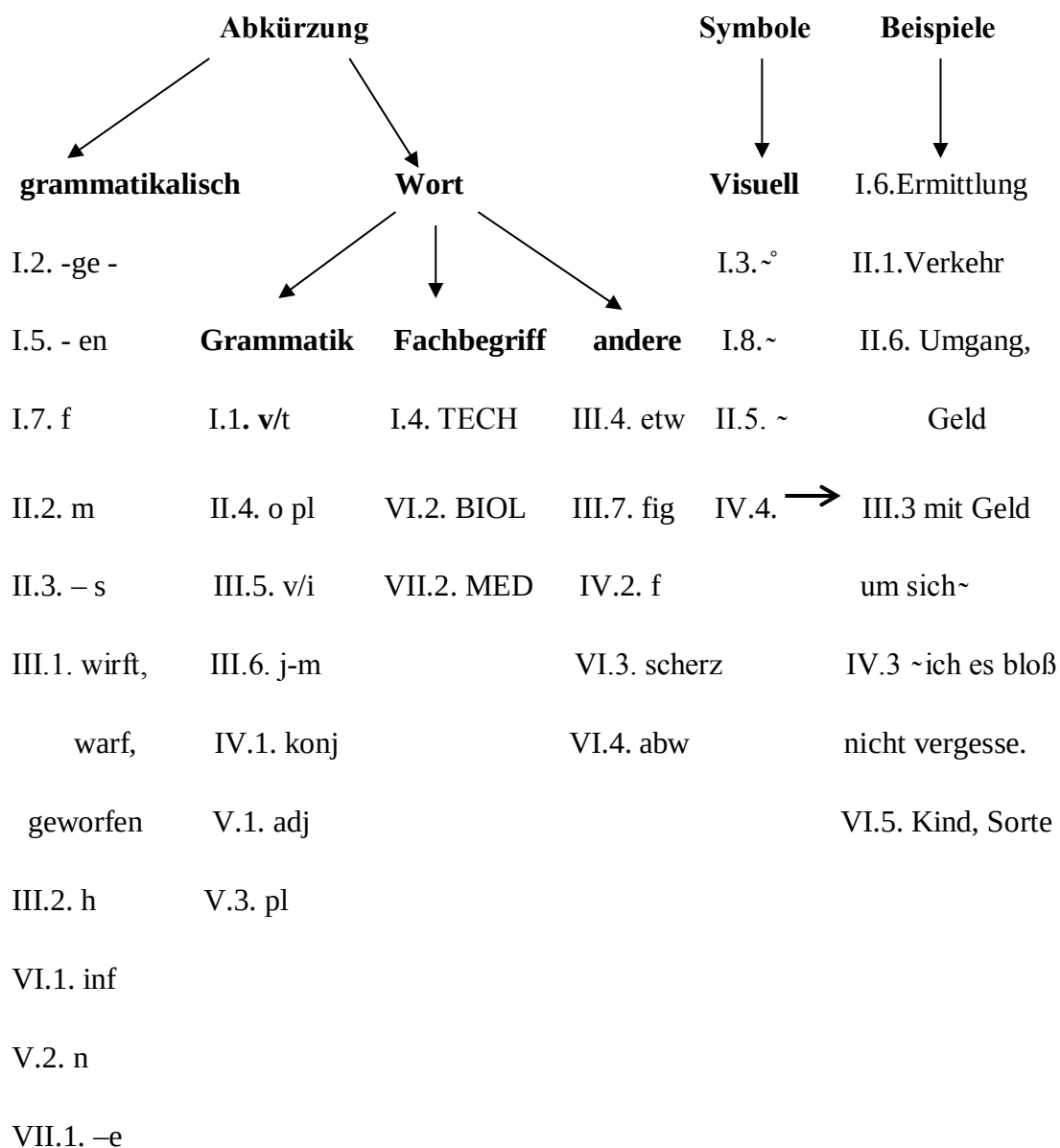


Tabelle 14: Die Nummerierung, Abkürzung und richtige Form zu den Kategorien.

<i>Kategorie</i>	<i>Nummerierung</i>	<i>Abkürzung</i>	<i>Richtige Form</i>
	I.2.	-ge-	trennbares Verb im Perfekt
	I.5.	- en	Pluralform des

Grammatikalische Abkürzung				Stichworts
		I.7.	F	bestimmter Artikel des Stichworts ist „die“
		II.2.	M	bestimmter Artikel des Stichworts ist „der“,
		II.3.	– s	Genitiv Form des Stichworts
		III.1.	wirft, warf, geworfen	unregelmäßige Verbformen
		III.2.	H	haben als Hilfsverb im Perfekt
		Nummerierung	Abkürzung	Richtige Form
		V.2.	N	bestimmter Artikel des Stichworts ist „das“,
		VII.1.	–e	Pluralform des Stichworts
grammatikalische Abkürzung				
	Grammatik	I.1.	v/t	transitives Verb
		II.4.	o pl	ohne Plural
		III.5.	v/i	intransitives Verb
		III.6.	j-m	Jemandem
		IV.1.	Konj	Konjunktion
		V.1.	Adj	Adjektive
		V.3.	Pl	Plural
		VI.1.	Inf	Infinitiv

<i>wörtliche Abkürzung</i>	<i>Fachbegriff</i>	I.4.	TECH	<i>Technik</i>
		VI.2.	BIOL	<i>Biologie,</i>
		VII.2.	MED	<i>Medizin</i>
	<i>andere</i>	III.4.	Etw	<i>etwas</i>
		III.7.	fig	<i>übertragen, bildlich</i>
		IV.2.	F	<i>familiäre Sprache Umgangssprache</i>
VI.3.		Scherz	<i>Scherzhaft</i>	
	VI.4.	Abw	<i>Abwertend</i>	
<i>visuelle Symbole</i>		I.3.	~°	<i>geänderte Schreibung von groß zu klein und umgekehrt</i>
		<i>Nummerierung</i>	<i>Abkürzung</i>	<i>Richtige Form</i>
		I.8.	~	<i>einen Teil des Stichworts</i>
		II.5.	~	<i>die Tilde ersetzt das ganze Stichwort</i>
		IV.4.	→	<i>Siehe</i>
<i>Beispiele</i>		I.6.	Ermittlung	<i>Beispiele Ausdruck</i>
		II.1.	Verkehr	<i>das Stichwort</i>
		II.6.	Umgang, Geld	<i>Beispiele Ausdruck</i>
		III.3	mit Geld um sich ~	<i>Redewendung</i>
		IV.3	~ ich es bloß nicht vergesse	<i>Redewendung</i>
		VI.5.	Kind, Sorte	<i>Beispiele Ausdruck</i>

Die Tabelle 14 zeigt, der zweite Großteil der Umfrage umfasst insgesamt 35 Abkürzungen und Symbole. Bei dieser Umfrage wurden am meisten (15) die wörtlichen Abkürzungen gefragt. Aber diese Kategorie spaltet noch drei Unterkategorien ab. Diese Kategorien sind Grammatik, Fachbegriff und andere. 7 Fragen gehören zur Kategorie „Grammatik“, 3 Fragen gehören zur Kategorie „Fachbegriff“ und 5 Fragen gehören zur Kategorie „andere“. Die zweite Majorität der Fragen sind die grammatikalischen Abkürzungen. Diese Kategorie begreift die 10 grammatikalischen Fragen. Als dritte kommen die Kategorien „Beispiele“ mit 6 Fragen und dann die Symbole mit 4 Fragen. Die Tabelle konkretisiert, dass die Mehrheit der Abkürzungen grammatikalisch ist. Falls die Lernende diese Symbole kennen, können sie grammatikalisch richtige Sätze bilden.

3.2.2. Die Erhebung

Nun wird der zweite Teil der Umfrage tabellarisch zur Hand genommen. In diesem Teil werden die Quoten der richtigen und falschen Antworten der Probanden tabellarisch dargestellt. Die Tabellen werden nach bestimmten Kategorien ausgerichtet. Zuerst wird die Kategorie grammatikalischen Abkürzungen, dann wird die Kategorie wörtliche Abkürzungen und Symbole dargestellt. Zum Schluss folgt die Kategorie Beispiele.

3.2.2.1. Grammatikalische Abkürzungen

Tabelle 15: I.2 -ge- : trennbares Verb im Perfekt

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	73	96,1
Richtig	3	3,9
Insgesamt	76	100,0

Aus Tabelle 15 ist zu entnehmen, dass fast kein Student die richtige Antwort schreiben konnte. Das Symbol „<-ge -“ wurde nur von 3,9 % der Probanden richtig bezeichnet, jedoch 96,1% der Studenten haben auf diese Frage falsch geantwortet. Diese Tabelle und Ergebnisse konkretisieren einen deutlichen Unterschied. Obwohl die grammatische Abkürzung -ge- eine sehr relevante grammatische Darstellung für das Grammatiklernen ist, wurde sie falsch eingestuft. Wenn ein DaF Lerner die grammatikalische Abkürzung „-ge-“, dekodieren kann, weißt er, dass das Verb im Perfekt trennbar ist (z.B. aus/ge/stiegen).

Tabelle 16: I.5. -en: Pluralform des Stichworts

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	30	39,5
Richtig	46	60,5
Insgesamt	76	100,0

Die Tabelle 16 veranschaulicht, dass das richtige Entschlüsseln des „-en“, Pluralmorphems mehr ist. Der 39,5 % prozentuale Anteil der Studenten, die der Frage eine falsche Antwort gegeben hat, ist leider nicht zu unterschätzen. Demgegenüber konnten 60,5 % der Studenten das Symbol „-en“ richtig dekodieren. Ein DaF Lerner braucht immer die deutschen Wörter in der Singular- oder Pluralform. Wenn er die Abkürzung „-en“ entschlüsseln kann, kann er die Pluralform

des Stichworts selbstständig in einem Satz richtig nutzen und schaffen (z.B. Singular: die Feststellung, Plural: die Feststellungen).

Tabelle 17: I.7. f: bestimmter Artikel des Stichworts ist „die“

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	16	21,1
Richtig	60	78,9
Insgesamt	76	100,0

Auch bei der Tabelle 16 ist ein erheblicher Unterschied zu beobachten. Es gibt eine gewisse positive Tendenz bei den richtigen Antworten. Während das Symbol „f“ 78,9 % richtig bezeichnet wurde, konnten nur 21,1% der Beteiligten dieses Symbol nicht entschlüsseln. Eigentlich wurde hier ein richtiges Resultat erwartet, dass 100 % sein könnte. Wenn die DaF Lernende kennen, dass die Abkürzung vom Artikel des gesuchten Worts „die“ ist, können sie auch die richtige Deklination des Wortes entwickeln (z.B. die Tasche: eine Tasche, keine Tasche, deine Tasche, in der Tasche, in der Tasche).

Tabelle 18: II.2. m: bestimmter Artikel des Stichworts ist „der“

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	14	18,4
Richtig	62	81,6
Insgesamt	76	100,0

Bei der Tabelle 18 ist ein wesentlicher Unterschied ablesbar. Es gibt eine gewisse positive Tendenz bei den richtigen Antworten. Während das Symbol „m“ von 81,6% der Probanden richtig bezeichnet wurde, konnten nur 18,4 % der Beteiligten dieses Symbol nicht entschlüsseln. Ein großer prozentualer Anteil der Studenten kennt dieses Symbol, obwohl es von allen der Beteiligten zu dekodieren sein sollte. Falls die DaF Lernende wissen, dass die Abkürzung vom Artikel des gesuchten

Worts „der“ ist, können sie die richtige Deklination des Worts schaffen und dieses neues Wort in einem Satz fehlerfrei nutzen (z.B. der Tisch: ein Tisch, kein Tisch, mein Tisch, einen Tisch, dem Tisch...).

Tabelle 19: II.3. <-s: Genitiv Form des Stichworts

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	69	90,8
Richtig	7	9,2
Insgesamt	76	100,0

Die Ergebnisse bei der Tabelle 19 zeigen, dass es eine gewisse Tendenz bei den falschen Antworten gibt. Während 90,8 % der Studenten das Symbol „<-s“ falsch bezeichnet hat, konnten nur 9,2 % der Studenten dieses Symbol richtig entziffern. Obwohl die DaF- Lernende so oft die grammatische Darstellung Genitiv nutzen, konnten sie es falsch entschlüsseln. Das zeigt, dass sie leider die lexikalische Sprache nicht kennen. Hier ist ein unbewusster Prozess seitens der Probanden zu erkennen. Die grammatikalische Abkürzung „-s“ lesen können ist relevant, weil Genitivform zur Hochsprache gehört und wenn die DaF Lernende diese Abkürzung dekodieren können, können sie die Genitivform des Worts fehlerfrei in einem Satz benutzen (z.B. die Farbe, das Buch: die Farbe des Buchs).

Tabelle 20: III.1: <wirft, warf, geworfen> unregelmäßige Verbformen

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	49	64,5
Richtig	27	35,5
Insgesamt	76	100,0

Aus der übersichtlichen Tabelle 20 ist zu entnehmen, dass die richtige Antwort „unregelmäßige Verbformen“ mit 35,5 % als richtig bezeichnet wurde, aber 64,5 % der Studenten hat auf diese Frage falsch reagiert. Eigentlich wurde besonders bei den

unregelmäßigen Verben doch ein höherer Prozentansatz erwartet. Wenn es berücksichtigt wird, dass das Verb eine Grundeinheit eines Satzes ist, sollten die unregelmäßigen Verbformen richtig benutzt werden. Falls die Lernenden diese grammatikalische Abkürzung richtig dekodieren können, dann kann ein Satz mit dem gesuchten Verb mit dem zweiten und dritten Personalpronomen im Singular, im Präsens, im Präteritum und im Perfekt richtig gebildet werden. (z.B. Hans wirft den Müll in den Müllcontainer).

Tabelle 21: III.2. h: haben als Hilfsverb im Perfekt

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	60	78,9
Richtig	16	21,1
Insgesamt	76	100,0

Anhand der Tabelle 21 kann deutlich abgelesen werden, dass mehrere Befragte (78,9%) das Symbol „h“ nicht erkannt haben, währenddessen konnte nur ein geringer Anteil von 26,3 % der Studenten dieses Symbol richtig entschlüsseln. Die Abkürzung „h“ hat eine große Relevanz bei der Perfekt Bildung, weil die Abkürzung „h“ auf das Hilfsverb „haben“ im Perfekt verweist. Falls die DaF Lernenden es dekodieren können, dann können sie selbstständig das richtige Hilfsverb „haben oder sein“ im Perfekt benutzen (z.B. Hans hat den Müll in den Müllcontainer geworfen.).

Tabelle 22: V.2. n: bestimmter Artikel des Stichworts ist „das“

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	28	36,8
Richtig	48	63,2
Insgesamt	76	100,0

Aus der übersichtlichen Tabelle 22 ist zu entnehmen, dass die richtige Antwort „Neutrum“ 63,2 % richtig bezeichnet wurde, jedoch 36,8 % der Studenten hat auf

diese Frage falsch geantwortet. Besonders für „n“ wurde ein deutlich höherer Anteil erwartet. Da die Lernende das Genus „die“ bei den Fragen I.7. 21,1%, V.3. 18,4% falsch entschlüsselt haben; das Genus „der“ bei den Fragen II.2. 18,4%, falsch entschlüsselt haben. Das bedeutet, dass sie über das Genus informiert wurden. Falls die DaF Lernende wissen, dass die Abkürzung vom Artikel des gesuchten Worts „das“ ist, können sie die richtige Deklination des Worts schaffen und dieses neue Wort in einem Satz fehlerfrei nutzen (z.B. das Regal: ein Regal, kein Regal, mein Regal, auf dem Regal...).

Tabelle 23: VII.1. -e: Pluralform des Stichworts

	Frequenz	Prozent(%)
Falsch	53	69,7
Richtig	23	30,3
Insgesamt	76	100,0

Während das Symbol „-e“ 69,7 % falsch bezeichnet wurde, konnten 30,3 % der Probanden dieses Symbol richtig entschlüsseln. Es gibt einen großen Unterschied bei den Werten zwischen den richtigen und falschen Antworten, ca. doppelt so viele der Probanden kennen die Pluralform „-e“ nicht.

Die Werte zeigen, dass die grammatikalischen Abkürzungen durchschnittlich 57,31 % falsch und 42,69 % richtig entschlüsselt wurden. Bei der Dekodierung der Abkürzungen „m, f, n“ sind die Fehlerquote weniger. Durchschnittlich haben nur die 21,1 % der Studenten die Abkürzungen „f, m, n“ falsch dekodiert. Trotzdem konnte fast keine Studenten die Abkürzung „-ge - : trennbares Verb im Perfekt“ richtig entschlüsseln.

3.2.2.2. Wörtliche Abkürzungen

3.2.2.3. Grammatik

Tabelle 24: I.1 v/t: transitives Verb

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	29	38,2
Richtig	47	61,8
Insgesamt	76	100,0

Bei der Tabelle 24 ist ein deutlicher Unterschied zu erkennen. Während das Symbol „v/t“ von 61,8 % der Befragten richtig bezeichnet wurde, konnten 38,2 % der Beteiligten dieses Symbol nicht entschlüsseln. Transitives Verb bedeutet, wenn das Verb in einem Satz ein Objekt braucht oder mit einem Objekt benutzt wird, ist es ein transitives Verb. Außerdem können die Lernenden richtige Sätze bilden, wenn sie die Abkürzung des transitiven Verbs entschlüsseln.

Tabelle 25: II.4. o pl: ohne Plural

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	70	92,1
Richtig	6	7,9
Insgesamt	76	100,0

Aus der Tabelle 25 ist zu entnehmen, dass das Symbol „o pl“ nur 7,9 % richtig bezeichnet wurde, jedoch 92,1 % der Studenten haben auf diese Frage falsch reagiert. Der große Unterschied zu dem Zeichen „o pl“ ist für das Lernen der Pluralformen äußerst wichtig. Dieses Zeichen besagt, dass das Substantiv ohne Pluralform erscheint, z.B. Ich mache Musik.

Tabelle 26: III.5. v/i: intransitives Verb

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	45	59,2
Richtig	31	40,8
Insgesamt	76	100,0

Während das Symbol „v/i“ 59,2 % falsch bezeichnet wurde, konnten 40,8 % der Beteiligten dieses Symbol richtig entschlüsseln. Bei dem Symbol „v/i“ gibt es keinen großen Unterschied bei den Werten zwischen den richtigen und falschen Antworten. Die Mehrheit der Lernenden haben die Symbole „v/t“ und „v/i“ richtig bezeichnet, weil die Verben einer von Grundwortarten der Sprache sind. Deswegen konnten die Lernenden über die Abkürzungen dieser Wortarten Wissen weitergeben. Dieses Zeichnen besagt, dass das Verb intransitives ist, d.h. wenn ein Verb mit einem Objekt miteinander nicht benutzt wird, dann ist dieses Verb ein intransitives Verb, z.B. der Entwicklungsprozess der Magisterarbeit *dauert an*.

Tabelle 27: III.6. j-m jemandem

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	56	73,7
Richtig	20	26,3
Insgesamt	76	100,0

Bei der Tabelle 27 ist ein deutlicher Unterschied zu erkennen. Der Schwerpunkt liegt bei den falschen Antworten. Die Studenten haben das Symbol „j-m“ 73,7 % falsch bezeichnet. Im Gegenteil dazu konnten nur 26,3 % der Studenten dieses Symbol entschlüsseln. Diese Abkürzung verweist auf die Dativform des Personalpronomens, z.B. Ich treffe mich mit *ihm*.

Tabelle 28: IV.1. konj: Konjunktion

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	59	77,6
Richtig	17	22,4
Insgesamt	76	100,0

Aus der übersichtlichen Tabelle 28 ist zu entnehmen, dass das Symbol „konj“ nur 22,4 % richtig bezeichnet wurde, jedoch 77,6 % der Studenten haben auf diese Frage falsch geantwortet. Die Abkürzung „konj“ heißt Konjunktion und sie ist eine der wesentlichen Bestandteile der Abkürzungen im Bereich der Grammatik, weil sie die Sätze oder Wörter koordiniert.

Tabelle 29: V.I. adj: Adjektive

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	6	7,9
Richtig	70	92,1
Insgesamt	76	100,0

Die Tabelle 29 zeigt, was passieren kann, wenn Lerner Abkürzungen erkennen können. Wie aus diesem Resultat gesehen werden kann hat fast jeder Studenten die Abkürzung „adj“ richtig beantwortet; nur 7,9 % der Studenten konnten dieses Symbol nicht richtig entschlüsseln. Die wörtliche Abkürzung „adj“ besagt, dass die Wortart des Worts „Adjektiv“ ist.

Tabelle 30: V.3. pl: Plural

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	9	11,8
Richtig	67	88,2
Insgesamt	76	100,0

Die Tabelle 30 veranschaulicht, dass richtige Entschlüsse mehr als falsche Entschlüssen vorhanden sind. Der 11,8 % prozentuale Anteil der Studenten hat der Frage eine falsche Antwort gegeben. Dennoch konnte 88,2 % der Studenten das Symbol „pl“ richtig entschlüsseln. Zwar haben dieselben Beteiligten das Symbol „o pl“ bei der Frage II.4. 92,1% falsch bezeichnet, aber sie haben das Symbol „pl“ bei dieser Frage nur 11,8 falsch bezeichnet. In dieser Situation gibt es einen wichtigen Widerspruch. Die Abkürzung „pl“ verweist, dass das Stichwort meist in der Pluralform benutzt wird und die Pluralform des Stichworts so ist.

Tabelle 31: VI.1. inf: Infinitiv

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	51	67,1
Richtig	25	32,9
Insgesamt	76	100,0

Die Daten zu Tabelle 31 zeigen anschaulich, dass die Abkürzung „inf“ nicht von allen Beteiligten angemessen entziffert werden konnte. 67,1 % der Studenten hat dieses Symbol nicht erkennen können. 32,9 % der Studenten hat diese Abkürzung richtig wahrgenommen. Die wörtliche Abkürzung „inf“ bezeichnet die Infinitivform des Stichworts (z.B. es ist nicht s-e Art zu *inf*).

Die Quoten des Teils der wörtlichen Abkürzungen Grammatik zeigt, dass die wörtlichen Abkürzungen durchschnittlich 53,45 % falsch und 46,55 % richtig entschlüsselt wurden. Bei der Dekodierung der Abkürzung „adj“ ist die Erfolgsniveauquote maximal %92,1. Nur 7,9 % der Studenten haben die Abkürzung „adj“ falsch entschlüsselt. Andererseits konnte nur 7,9 % der Studenten die Abkürzung „-o pl“ richtig entschlüsseln.

3.2.2.4. Fachbegriff

Tabelle 32: I.4. TECH Technik

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	56	73,7
Richtig	20	26,3
Insgesamt	76	100,0

Die Tabelle 32 zeigt, dass es eine gewisse Tendenz bei den falschen Antworten gibt. Während 73,7 % der Studenten die Abkürzung „TECH“ falsch bezeichnet hat, konnten nur 26,3% der Studenten dieses Symbol richtig entschlüsseln. Die Abkürzung „TECH“ bedeutet den Fachbereich Technologie.

Tabelle 33: VI.2. BIOL: Biologie

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	51	67,1
Richtig	25	32,9
Insgesamt	76	100,0

Bei der Tabelle 33 ist ein interessantes Faktum zu sehen. Jeder Mensch, der einmal einen Biologieunterricht hatte, kann eigentlich die Abkürzung dieses Nomens erkennen. Doch in diesem Fall ist es anders herausgekommen: Während das Symbol „BIOL“ 67,1 % falsch bezeichnet wurde, konnten nur 32,9 % der Beteiligten dieses Symbol entschlüsseln. Somit hat sich auch die Erwartung, dass jeder „BIOL“ kennt, nicht verwirklicht. Diese Abkürzung „BIOL“ verweist den Fachbereich „Biologie“. Falls die DaF Lernende diese Abkürzung richtig lesen können, dann können sie auch die richtige Bedeutung des Stichworts bei dem richtigen Bereich benutzen.

Tabelle 34: VII.2. MED: Medizin

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	59	77,6
Richtig	17	22,4
Insgesamt	76	100,0

Die Tabelle 34 zeigt, daß mehr Probanden das Fachwort „MED“ falsch beantwortet haben. 77,6 % der Beteiligten hat das Symbol „MED“ falsch bezeichnet, währenddessen konnten nur 22,4 % der Studenten dieses Symbol richtig entschlüsseln. Diese Ergebnisse zeigen, dass die Studenten Lücken bei ihrer allgemeinen Bildung haben können.

Die Werte zeigen, dass die Prozentpunkte der falsch entschlüsselnden Antworten der wörtlichen Abkürzungen vom Fachbereich durchschnittlich 72,8 % sind. Diese Werte konkretisieren dass, nur wenige DaF Lernende (27,2 %) Kenntnisse über die Abkürzungen von den Fachbereichen haben.

3.2.2.5. Isolierte Kategorie

Tabelle 35: III.4. etw: etwas

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	26	34,2
Richtig	50	65,8
Insgesamt	76	100,0

Die Tabelle 35 veranschaulicht ein Resultat über eine Abkürzung. Der 34,2 % prozentuale Anteil der Studenten hat der Frage zwar eine falsche Antwort gegeben, dennoch konnte 65,8 % der Studenten das Symbol „etw“ richtig entschlüsseln.

Tabelle 36: III.7. fig: übertragen bildlich

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	76	100,0
Insgesamt	76	100,0

Ein interessantes Resultat konnte bei Tabelle 36 erfasst werden, denn keiner der 76 Beteiligten konnte diese Abkürzung richtig dekodieren. Das Symbol „fig“ wurde 100 % falsch abgelesen. Die Ursache dafür könnte sein, dass die Abkürzung „fig“ keinen verbreiteten Gebrauch hat. Deshalb hat auch der Fehler bei der Dekodierung dieser Abkürzung keine große Relevanz.

Tabelle 37: IV.2. F: familiäre Sprache Umgangssprache

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	76	100,0
Insgesamt	76	100,0

Auch bei Tabelle 37 kann definitiv eine Schlussfolgerung gezogen werden: Niemand von den 76 Beteiligten konnte diese Abkürzung richtig bezeichnen. Das Symbol „F“ wurde wie die Abkürzung „fig“ 100 % falsch entschlüsselt. Wenn die Lernenden die Abkürzung „F“ entschlüsseln können, können sie das Wort unterscheiden, ob es in der Hochsprache oder Umgangssprache benutzt wird.

Tabelle 38: VI.3. scherz: scherzhaft

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	75	98,7
Richtig	1	1,3
Insgesamt	76	100,0

Die Daten in Tabelle 38 zeigen anschaulich, dass es definitiv einen erheblichen deutlichen Unterschied bei den Werten gibt. Fast kein Student konnte dieses Symbol richtig bezeichnen. 98,7 % der Studenten hat diese Abkürzung falsch definiert. Nur 1,3 % der Studenten hat diesen Ausdruck richtig entschlüsselt. Sehr wichtig in einem Wörterbuch sind auch die Bedeutungsebenen, d.h. denotativ, konnotativ bzw. scherzhaft. Ob ein Student dieses erkennt oder nicht, ist für das Sprachenlernen ausschlaggebend.

Tabelle 39: VI.4. abw: abwertend

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	76	100,0
Insgesamt	76	100,0

Es ist verständlich, dass Keiner der 76 Studenten die Abkürzung „*abw*“ richtig bezeichnen konnte. Der Grund dafür kann sein, dass ein Wort, dass eine abwertende Bedeutung oder Verwendung hat, mehr zum passiven und nicht zum aktiven Wortschatz gezählt wird.

Die DaF Lernenden haben die Abkürzungen in der isolierten Kategorie durchschnittlich 86,58 % falsch entschlüsselt. Die Fehlerquote ist nur bei der Entschlüsselung der Abkürzung „*etw*“ weniger. 65,8 % der Studenten haben die Abkürzung „*etw*.“ richtig dekodiert.

2.6.2.3. Symbole

Tabelle 40: I.3. ~ : geänderte Schreibung von groß zu klein und umgekehrt

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	75	98,7
Richtig	1	1,3
Insgesamt	76	100,0

Aus dieser Tabelle ist zu entnehmen, dass 98,7 % der Beteiligten dieses Symbol nicht entschlüsseln konnte. Nur einer von den Beteiligten hat dieses Symbol richtig entschlüsselt. Bei der Tabelle ist ein deutlicher Unterschied zu erkennen. Wenn die Lernenden dieses Symbol richtig dekodieren, dann können sie sowohl die Wortart des neuen Wortes kennen als auch die richtige Rechtschreibung entwickeln.

Tabelle 41: I.8: ~ einen Teil des Stichworts

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	64	84,2
Richtig	12	15,8
Insgesamt	76	100,0

Ein wesentlicher Unterschied ist auch bei Tabelle 41 zu erkennen. Ein großer prozentualer Anteil der Beteiligten hat diese Frage falsch entschlüsselt. Während 84,2 % der Studenten diese Kategorie falsch erkannt hat, konnte nur 15,8 % der Studenten diesen Ausdruck richtig lesen. Falls die DaF- Lernende das Symbol „~“ ablesen könnten, dann könnten sie auch das Kompositum bzw. die Zusammensetzung zu dem Stichwort verstehen.

Tabelle 42: II.5. ~ : die Tilde ersetzt das ganze Stichwort

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	65	85,5
Richtig	11	14,5
Insgesamt	76	100,0

Die Ergebnisse von Tabelle 42 haben einen hohen Wert zum Interpretieren. Die Tendenz liegt mehr bei den falschen Antworten. Während die DaF- Lernenden das Symbol „~“ 85,5 % falsch bezeichneten, konnten nur 14,5 % der Befragten dieses Symbol richtig entschlüsseln. Das Zeichen der Tilde „~“ ist für eine WBLK. obligatorisch, da sie das ganze Stichwort ersetzen kann.

Tabelle 43: IV.4:  siehe

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	75	98,7
Richtig	1	1,3
Insgesamt	76	100,0

Die Daten zeigen anschaulich, dass es einen deutlichen Unterschied zwischen den richtigen und falschen Antworten gibt. Ein großer prozentualer Anteil der Studenten hat auf diese Frage falsch geantwortet. Fast kein Student konnte diese Frage richtig entschlüsseln (1,3 %). 98,7 % der Studenten hat dieses Symbol falsch erkannt. Besonders dieses Symbol zu kennen bedeutet, dass man durch dieses Wort auf andere Wörter oder Wortgruppen wie Synonyme, Oberbegriffe referieren kann.

Die Quote der Kategorie der Entschlüsselung von den Symbolen zeigt, dass die DaF Lernenden die Symbolen durchschnittlich 91,92 % falsch dekodiert haben. Diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass fast kein Student sie richtig entschlüsseln konnte.

3.2.2.7. Der Ausdruck Beispiel

Tabelle 44: I.6. Ermittlung

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	73	96,1
Richtig	3	3,9
Insgesamt	76	100,0

Diese Dateien zeigen anschaulich, dass es einen deutlichen Unterschied zwischen den richtigen und falschen Antworten gibt. Ein großer prozentualer Anteil der Beteiligten hat diese Frage falsch entschlüsselt, denn 96,1 % der DaF- Lernenden hat die Kategorie Ausdruck falsch erkannt. Nur 3,9 % der DaF- Lernenden konnte diesen Ausdruck richtig entziffern. Falls die Lernende diesen Ausdruck richtig entziffern können, dann können sie ihn vom Beispielen Ausdruck zu anderen neuen Sätzen adaptieren (z.B. feststellen: ortaya çıkarmak, saptamak; (wahrnehmen) algılamak, görmek, -in farkına varmak).

Tabelle 45: II.1. das Stichwort

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	59	77,6
Richtig	17	22,4
Insgesamt	76	100,0

Aus der Tabelle 45 ist zu entnehmen, dass die richtige Antwort „Stichwort“ 22,4% richtig bezeichnet wurde, jedoch 77,6 % der Studenten hat auf diese Frage falsch geantwortet. Sowohl diese Tabelle als auch die Ergebnisse konkretisieren den deutlichen Unterschied zwischen den zwei Werten bzw. Anteilen

Tabelle 46: II.6: Umgang, Geld

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	70	92,1
Richtig	6	7,9
Insgesamt	76	100,0

Die Daten aus Tabelle 46 zeigen anschaulich, dass es einen deutlichen Unterschied zwischen den richtigen und falschen Antworten gibt. Fast kein Student konnte die richtige Antwort schreiben. 92,1 % der Studenten hat dieses Beispiel zum Ausdruck falsch erkannt. Nur 7,9 % der Studenten hat diesen Ausdruck richtig dekodiert und beschriftet. Wenn wir mit einem Beispiel diesen Ausdruck bestärken möchten, können wir dieses Beispiel geben: Verkehr: trafik; (*Umgang*) Görüşme, temas; *Geld* tedavül den kaldırmak.

Tabelle 47: III.3: mit Geld um sich; Schatten

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	71	93,4
Richtig	5	6,6
Insgesamt	76	100,0

Die Daten aus Tabelle 47 zeigen anschaulich, dass es einen deutlichen Unterschied zwischen den richtigen und falschen Antworten gibt. Ein großer prozentualer Anteil der Studenten hat diese Frage falsch geantwortet (93,4 %), dennoch hat ein Anteil von 6,6 % der Studenten diesen Ausdruck und die Redewendung richtig bezeichnet und kategorisiert. Falls die DaF Lernenden diesen Ausdruck richtig entziffern können, dann lernen sie eine Redewendung und können diese Redewendung im Alltag beherrschen, beispielsweise: um sich mit Geld werfen: paraları saçıp savurmak

Tabelle 48: IV.3: ~ich es bloß nicht vergesse

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	63	82,9
Richtig	13	17,1
Insgesamt	76	100,0

Die Tabelle 48 zeigt, dass es eine gewisse Tendenz gibt, die sich hauptsächlich auf der Ebene der falschen Antworten befindet. Während 82,9 % der Studenten die Frage falsch bezeichnet hat, konnten nur 17,1 % der Studenten dieses Symbol richtig entschlüsseln. Wegen dieses beispielhaften Ausdrucks können die DaF Lernenden die Redewendung in einer geeigneten Situation im Alltag nutzen.

Tabelle 49: VI.5: Kind

	Frequenz	Prozent (%)
Falsch	73	96,1
Richtig	3	3,9
Insgesamt	76	100,0

Die Daten zeigen anschaulich, dass es einen deutlichen Unterschied zwischen den richtigen und falschen Antworten gibt. Ein großer prozentualer Anteil der Studenten hat diese Frage falsch beantwortet. Fast kein Student konnte diese Frage richtig entschlüsseln. 96,1 % der Probanden hat diesen Ausdruck falsch erkannt und nur 3,9% der Studenten hat dieses Symbol richtig bezeichnet. Falls die Lernenden diesen Ausdruck entziffern können, dann bilden sie ein Satz mit der richtigen Definition des Stichworts.

Die Daten der Ausdruck Kategorie zeigt, dass insgesamt durchschnittlich nur 10,3% der Studenten diese Ausdrücke richtig bezeichnet haben. Die höchste

Fehlerquote ist bei den Ausdrücken „Ermittlung“ und „Kind“. 77,6 % der Studenten haben den Ausdruck „Stichwort“ falsch dekodiert.

3.2.2.8. Zwischenbilanz

Wenn die Tabellen nach dem Unterschied zwischen den richtigen und falschen Antworten segmentiert werden, finden drei Klassen als „hauptsächlich richtig, hauptsächlich falsch und wenig Unterschiede zwischen richtig und falsch“ statt.

Die Tabellen, die hauptsächlich richtige Antworten umfassen, sind „T 16, T 17, T 18, T 22, T 24, T 29, T 30 und T 35“. Die Tabellen, die hauptsächlich falsche Antworten umfassen, sind „T 15, T 19, T 20, T 21, T 23, T 25, T 26, T 27, T 28, T 31, T 32, T 33, T 34, T 36, T 37, T 38, T 39, T 40, T 41, T 42, T 43, T 44, T 45, T 46, T 47, T 48, T 49“. Die Tabelle, die Antworten umfassen, die wenige Unterschiede zwischen den richtigen und falschen Antworten geben, ist nur „T 30“.

Die Untersuchungen zeigen, dass die Lernende die Abkürzungen der fundamentalen grammatischen Strukturen wie „Genus und Plural“ kennen. Die gewisse Tendenz bei den richtigen Antworten konkretisiert, dass die Probanden über das Genus, die Verbformen und Pluralformen und ihre Abkürzungen informiert sind. Andererseits konnten die lexikalischen Symbole von wenigen Probanden oder von niemandem richtig bezeichnet werden. Diese Dateien belegt, während die Lernenden über die grammatische oder wörtliche Strukturen und ihre Abkürzungen informiert wurden, wurden sie leider nicht über die Symbole und lexikalische Sprache informiert.

Die lexikalische Sprache beeinflusst auch die grammatischen Strukturen richtig zu dekodieren und zu beschriften. Als Beispiel kann folgendes eine repräsentative Funktion einnehmen. Falls die Lernenden die Abkürzung „o pl“ entschlüsseln können, können sie die fehlerfreie Pluralform des Worts in einem korrekten Satz bilden. Deswegen ist beim Lehr- und Lernprozess einer Fremdsprache die WBLK.

dermaßen wesentlicher Bestandteil, so dass ein Fremdsprachenunterricht nicht ohne Wörterbucharbeit gedacht werden kann. Erlernte WBLK. als autonomes Lernen erleichtert den Lern- und Lehrprozess der Deutschs als Fremdsprache. Sofern die Lernende die WBLK. im DaF Unterricht haben, dann könnte sich auch der Versteh- und Lernprozess erleichtern.

Wenn das Deutschsprachniveau der Beteiligten und ihre Anzahl der richtigen Antworten in der Erhebung verglichen wird, kann ein deutlicher Unterschied bemerkt werden. Die Mehrheit der Studenten 36,8 % argumentiert, dass sie weniger als 1 Jahr Deutsch lernen aber 67,1 % der Probanden meinte, dass ihre Sprachniveau B1 ist. Diese beiden Ergebnisse bilden einen Zwiespalt. Trotz ihres Sprachniveau kann nicht gesagt werden, dass sie über eine genügende ausreichende WBLK. verfügen. Entweder wurde es nicht in das Curriculum aufgenommen oder es wurde im Unterricht nur oberflächlich thematisiert.

TEIL 4

BEWERTUNG UND DISKUSSION

Die Studie besteht aus einem theoretischen und einem praxisorientierten Teil. Der praxisorientierte Teil basiert auf eine Forschung, die in mehrere kleine Teile untergegliedert ist. Der erste Teil dieser Forschung beinhaltet 3 Fragen zum Forschungsgegenstand. Hier konnte festgestellt werden, ob die Probanden über eine WBLK. verfügen. Die Ergebnisse dieser Umfrage zeigen, dass 24,70 % der 76 Probanden eine WBLK. haben. 40 von den 76 Studenten behaupten dass, sie eine eher befriedigende WBLK haben. Trotzdem beweist die Werte durchschnittlich nur 24,70 % der Studenten erfolgreich bei der Dekodierung der lexikalischen Symbolen, Abkürzungen und Ausdrücken. Außerdem obwohl 84,2 % der Studenten wissen, dass es einen Führer im Einführungsteil des DaF-Wörterbuchs gibt, der zeigt wie das Wörterbuch benutzt wird, benutzen nur 36,8 % der Studenten ihre WBLK. ganz aktiv und 52,6 % der Studenten die Kenntnisse zu der Wörterbuchbedienungsanleitung praktisch. Die Ergebnisse des Maßstabs berichtet, dass die grammatikalische Abkürzungen 45,69 %, wörtliche Abkürzungen 32,05 %, Symbole 9,26 % und der Ausdruck Beispiel 13 % richtig beantwortet wurden. Wenn man die Ergebnisse dieser Umfrage mit den Antworten des Maßstabs vergleicht, kann bemerkt werden, dass es eine parallele Linie zwischen den Antworten der Umfrage und des Maßstabs gibt.

Der Maßstab der Arbeit, der die WBLK. der DaF- Lernenden überprüft, hat insgesamt 35 Fragen. Es herrscht dabei eine bestimmte Klassifizierung: Zehn grammatikalische Fünfzehn wörtliche insgesamt Fünfundzwanzig von diesen Fragen sind Abkürzungen, Vier sind visuelle Symbolen und Sechs sind Beispiele Ausdrücke. Jeder von diesen Items hat eine erhebliche Relevanz, weil jede lexikalische Abkürzung und jedes Symbolen lesen können, sich auf autonomes und fehlerfreies Lernen bezieht. Als Beispiel dafür können die Fragen I.7, II.2 und V.2 angegeben werden, die sich auf das Genus der Wörter zentrieren. 74,56 % der Lernenden konnten auf diese Fragen korrekt antworten. Solange die Lernenden nur die Symbole

zum Genus richtig dekodieren können, verursachen sie die Verknappung oder das Aufhören der Fehlerquote beim Genus, somit auch beim Genitiv, bei der Adjektivdeklinatation oder der Deklinatation der Wörter. Weil die Bestimmung zum Genus für das Lernen eines Nomens von Bedeutung ist, wurde hier eine Antwort von 100 % erhofft, die sich aber nicht verwirklicht hat. Das bedeutet, dass ca. 25,44% der Befragten das Kennzeichen zum Genus nicht ablesen konnten. Wenn ein DaF-Lerner die richtige Form zum Genus nicht entziffern kann, kann er auch grammatikalisch korrekt keine Sätze bilden, die eine Adjektivdeklinatation beinhalten. Darüber hinaus sind praktisch alle Formen, die mit der Bestimmung zum Genus zu tun haben eigentlich als grammatisch unkorrekt einzustufen.

Wenn jede einzelne Frage zu ihrer angehörige Kategorie unter die Lupe genommen wird, kann bemerkt werden, dass außer dem grammatischen Symbol vom Genus (m, n, f) weitere grammatikalische Symbolen und Abkürzungen leider falsch dekodiert wurden. Repräsentativ ist dabei die Frage „I.2., die als <-ge“ beschriftet wird. Dieses Symbol wurde 96,1 % falsch entschlüsselt. Diese Abkürzung bedeutet, dass dieses Verb ein trennbares Verb ist und die Appendix „- ge- „ soll im Perfekt zwischen der Vorsilbe und dem Verb sein. Falls die Lernenden dieses Symbol lesen und entziffern könnten, könnten sie auch die Perfekt-Form des Verbs beim ersten Mal in einem Satz richtig nutzen. Wenn sie also die trennbaren Verben erkennen können, brauchen sie auch keinen weiteren Helfer oder einen Lehrer. Genau dieses Resultat ist eine bedeutende Voraussetzung für das Lernen für DaF, das Lebenslange Lernen und das autonome Lernen.

Auch bei der Frage I.3. zu dem Symbol „~“ ist ein mehr negatives Resultat erreicht worden. Der Maßstab dieses Symbol ist, dass die DaF- Lernenden über die Wortart (Adjektiv, Verb, Nomen, usw.) des gesuchten Worts informiert werden können. Wenn die Lernenden dieses Symbol richtig dekodieren können, können sie nicht nur die richtige Rechtsschreibung entwickeln, sondern auch das Wort in der richtigen Stelle in einem Satz nutzen. Sie können über die Wortart des gesuchten Wortes eine Erkundigung bekommen. Aber nur 1,3 % der Probanden konnten das Symbol „~“ richtig dekodiert. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass die Lernenden über dieses Symbol leider nicht informiert sind. Somit ist es nicht falsch zu sagen,

dass diese Lernenden das Wörterbuch wenn schon, dann doch sehr unbewusst benutzen, ohne von ihrer gesamten Aussagekraft zu profitieren.

Die Fragen „I.5, V.3, VII.1 und. II.4.“ beziehen sich auf die Bezeichnung „o pl: ohne Plural“. Hier wurde festgestellt, ob die Lernenden diese Abkürzung und das Symbol zur Pluralform der Wörter erkennen. Die Fehlerquote bei den Fragen „II.4 und VII.1“ sind mehr als die korrekten Antworten. Die Quote der richtigen Antworten von II.4 ist 92,1 % und von VII.1 69,7 %. Im Gegensatz dazu wurde die Frage „V.4“ 88,4 % der Probanden richtig dekodiert. Dieser Widerspruch scheint etwas verblüffend zu sein, weil beide Beantwortungen zur gleichen Kategorie angehören. Trotzdem gibt es einen verwunderlichen Widerspruch. Der Grund dafür könnte sein, dass die Probanden ungeachtet auf diese Frage reagiert haben. Da die Pluralformen der Wörter unterschiedlich voneinander sind, wurden sie auch unterschiedlich bewertet. Man kann daraus schließen, dass die Lernenden einige Symbole und Abkürzungen der Pluralform der Wörter richtig entschlüsseln können, doch nicht alle Abgefragten.

Wenn der wörtlichen Abkürzung des Fachbegriffs als Maßstab nachgegangen wird, trifft man auf die Fragen „I.4. TECH, VI.2. BIOL und VII.2. MED“ zu. Obwohl diese Abkürzungen wegen ihrer internationalen Verwendung sehr leicht erraten und dekodiert werden könnte, sind die Fehlerquoten bei diesen Fragen mehr zu sehen als korrekte Antworten. Die Fachbegriffe wurden durchschnittlich 72,8 % falsch dekodiert. Wenn die Probanden diese Abkürzungen kennen und richtig dekodieren würden, könnten sie auch das richtige Wort auf den richtigen Sachgebieten entdecken. Dies ist besonders bei der Erschließung des Kontextes bedeutend. Der Gebrauch dieses Wortes könnte sich auf ein bestimmtes Fachgebiet beschränken.

Auch die Fragen „I.6. Ermittlung, II.1.Verkehr, II.6. Umgang, Geld, III.3 mit Geld um sich ~ IV.3 ~ich es bloß nicht vergesse, VI.5. Kind, Sorte“, haben mit Ausdrücke der Wörter und Redewendungen zu tun, welche auch den Begriff Kontext unterstreichen. Diese Ausdrücke informieren die DaF- Lernenden über den Verwendungsbereich der gesuchten Wörter. Was besonders auffällt ist, dass in dieser

Kategorie die Lernenden so viele Fehlerverhältnisse vorhanden sind. 89,7 % der Studenten haben die Ausdrücke falsch entschlüsselt. Die Redewendungen sind ein relevanter Teil der alltäglichen Sprache. Das führt die Lernenden ein Stück mehr zur Landeskunde und Kultur von Deutschland.

Des Weiteren ist die Frage zur Tilde enorm wichtig. Die Fragen zu diesem Maßstabs „I.8: ~ und II.5: ~“, bedeutet, dass sie das ganze Stichwort und einen Teil des Stichworts ersetzt. 84,2 % der Lernenden haben die Frage I.8 falsch dekodiert und 85,5 % der Lernenden haben die Frage II.5 falsch entschlüsselt. Wenn die Lernenden dieses Symbol erkennen und dekodieren könnten, würden sie auch die Beispiele zu abgeleiteten Wörter aus dem Stichwort, Kompositum, Beispiele Ausdrücke und Redewendungen fehlerhafter verstehen und nutzen können.

Die Frage „II.3. <-s“ ist für das Beispiel für das Symbol der Genitivform des Stichworts. Die grammatische Struktur „Genitiv“ gehört zur Hoch- und formellen Sprache. 90,8 % hat dieses Symbol falsch bewertet. Wenn die Lernenden die Genitivstruktur richtig lernen und entschlüsseln können, können sie neben der alltäglichen Sprache auch die Hochsprache bzw. die schriftliche Sprache besser beherrschen. Auch ist es wichtig von der Genitivstruktur eine Genitivkonstruktion ableiten zu können.

Die Frage „III.1: <wirft, warf, geworfen>“, die nur von 35,5 % der Probanden richtig dekodiert werden konnte, basiert auf den unregelmäßigen Verbformen. Das Verb, d.h. die Valenz ist ein fundamentaler Baustein eines Satzes. Ohne Verb kann in der deutschen Sprache kein Satz gebildet werden. Das Verb hat Aussagekraft über 5 Faktoren: 1. Person: 1,2,3; 2. Numerus: Singular und Plural; 3. Tempus: Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I und Futur II; 4. Modus: Indikativ, Konjunktiv I, II, und Imperativ; 5. Genus Verbi: Aktiv und Passiv. z.B. „warf“ kann als 3. Person - Präteritum – Indikativ - Aktiv beschrieben werden. Aus diesem Grund sollte die Verbformen in ihrer 5 Grundform richtig gekannt werden, um auch fehlerlose Sätze zu bilden. Wenn die Lernenden dieses Symbol richtig beherrschen würden, könnten sie richtige Sätze beim Sprechen und Schreiben bilden und ihre Sprachfähigkeit entwickeln.

Die Antworten für das Symbol „h: haben als Hilfsverb im Perfekt“ (die Frage III.2) sind von 78,9 % der Probanden falsch erkannt worden. Das lexikalische Symbol „h“ verdeutlicht, dass das Stichwort mit dem Hilfsverb „haben“ im Perfekt benutzt werden muss. Sofern die Lernenden dieses Symbol richtig entschlüsseln, können sie das Hilfsverb „sein oder haben“ im Perfekt korrekt erkennen und jeden Satz im Perfekt fehlerlos bilden.

Bei den wörtlichen Abkürzung „III.4. etw: etwas und III.6. j-m: jemandem“, fällt ins Auge, dass beide Abkürzungen sind. Die Abkürzung „j-m“ betrifft zur grammatikalischen Abkürzungen. Während 65,8 % der Probanden die Abkürzung „etw“ richtig dekodiert haben, wurde die Abkürzung „j-m“ nur von 26,3 % der Probanden richtig entschlüsselt. Wenn die Probanden diese Abkürzungen aus dem Wörterbuch richtig ablesen können, können sie sicher wissen, auf welche Weise und wo sie das Stichwort nutzen können.

Die Abkürzungen und Symbole bei den Fragen des Maßstabs „I.1. v/t: transitives Verb, III.5. v/i: intransitives Verb, IV.1. conj: Konjunktion, V.I. adj: Adjektiv, VI.1. inf: Infinitiv“ informiert uns über die Art des Worts. Während die richtigen Antwortanzahlen vorwiegend bei den Fragen I.1, V.1 und VI.1 (77,16 %) sind, gibt es eine gewisse Tendenz zu den falschen Antworten bei den Fragen III.5 und IV.1. Jedes Satzelement hat eine bestimmte Position in einem Satz. Deshalb sollten die Lernenden die Abkürzungen und Nutzungen dieser Satzelemente wissen. Die Wortart weist auch auf die Rechtsschreibung hin. Sofern die Art des Worts gewusst wird, wird diesbezüglich auch die Groß- oder Kleinschreibung richtig gebildet. Ferner wird durch Erkennung einer Wortart auch die Position zur Flexion deutlich.

Als Letztes weisen die Fragen „. IV.2: F familiäre Sprache Umgangssprache, VI.3. scherz: scherzhaft, VI.4. abw: abwertend und III.7. fig: übertragen bildlich“ Stilebenen und Bedeutungsschattierungen hin. Falls ein DaF- Lernende ein Wort in einem D-D oder T-D/D-T Wörterbuch nachschlägt, trifft er auf unzählige deutsche Definitionen und er muss nicht entscheiden, welche Definition er benutzen möchte, da ihm schon diese Hilfestellung angeboten wird. Aber wenn er diese Abkürzungen der Stilebenen und Bedeutungsschattierungen kennt und richtig bemisst, kann er

nicht nur die richtige Definition des gesuchten Worts finden, sondern auch die weitere Wendungen und Definitionen des gleichen Worts lernen.

Nun folgt die Schlussfolgerung der Arbeit, wobei auch einige Vorschläge das Thema abrunden wird.

TEIL 5

SCHLUSSFOLGERUNG UND VORSCHLÄGE

5.1. Schlussfolgerung

An der Forschung haben 76 DaF-Lerner teilgenommen, die in der Vorbereitungsklasse der Fremdsprachenhochschule der Trakya Universität in Edirne studieren. Diese Studierende sind in der Abteilung zur Deutschlehrerausbildung und in der Abteilung Übersetzen und Dolmetschen der gleichen Universität für das Studienjahr 2011/2012 immatrikuliert.

Die Resultate können in zwei Teilen bewertet werden: Im ersten Teil wurde die WBLK. der Probanden erfasst. Demnach wurde ein Maßstab entwickelt. Die Gültigkeit dieses Maßstabs wurde durch den Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Koeffizient festgestellt. Die deklarierte totale Varianz des Maßstabs ist 49,85. Außerdem wurde der Zuverlässigkeitskoeffizient des Maßstabs durch Cronbach Alfa als 0,578 festgestellt. Dieses Resultat besagt, dass der Maßstab der Arbeit sowohl gültig als auch zuverlässig ist.

Wenn die Ansichten zum Maßstab und dem Erfolgsniveau statistisch analysiert wurden, dann wurde kein deutlicher Unterschied konstatiert. Die Werte sind $t(74) = 0.885$; $p = 0.379 > 0.05$.

Vor dem Seminar und der Durchführung des Maßstabs, wurden den Studenten mittels einer Umfrage einige Fragen gestellt. Diese Umfrage richtete sich nach dem Deutschsprachniveau, Geschlecht, DLP., WBLK. der Befragten, Benutzung der aktiven WBLK., Gewissheit der Befragten über Auskunft der DaF Wörterbücher, die praktische Benutzung der Wörterbuchbedienungsanleitung und die aktive und effektive Wörterbuchverwendung. Die Statistik zeigt, dass die 51 Studenten (von insgesamt 76 Studenten) haben ihr Deutschsprachniveau als B1 eingestuft und dass

16 Probanden männlich und 60 weiblich sind. 36,8 % dieser Probanden lernen Deutsch weniger als 1 Jahr, 3,9 % dieser Probanden lernen Deutsch mehr als 9 Jahre. 52,6% der befragten Studenten haben eine eher befriedigende WBLK. Demgegenüber gibt es nur 2,6 % der Probanden, die über ihre sehr gute WBLK. beherrschen und 53,9 % der Probanden benutzen ihre WBLK. nur wenig aktiv. 84 % der Studenten sagte, dass sie wissen, dass es ein Führer im Einführungsteil des DaF-Wörterbuchs gibt, der zeigt wie das Wörterbuch benutzt wird. Demgegenüber benutzt 52,6% der DaF- Lernende Kenntnisse zu der Wörterbuchbedienungsanleitung praktisch und 42,1 % der Probanden sagte, dass sie über im Deutschunterricht über aktive und effektive Wörterbuchverwendung informiert wurden.

Nach dem Maßstab zur Fähigkeit diese WBLK. sind diese Resultate entstanden: 42,69 % der gesamten Lernenden können die grammatikalischen Abkürzungen, 29,05 % der Gesamten die wörtliche Abkürzungen, 8,08 % der Gesamten die lexikalische Symbolen und 10,3% der Gesamten den Ausdruck Beispiel richtig entschlüsseln. Diese Werte und Analyse zeigen, dass die Lernenden ein befriedigendes Erfolgsniveau bei der Wörterbuchlesekompetenz haben.

Die lexikalische Sprache der DaF Wörterbücher T-D/D-T, D-D verweist auf grammatikalische und wörtliche Abkürzungen, Symbole und der Ausdruck Beispiele. Sowohl in den DaF Wörterbücher T-D/D-T als auch die DaF Wörterbücher D-D geben fast gleiche Hinweise über diese lexikalischen Abkürzungen und Symbole. Es gibt nur wenige Unterschiede. Zum Beispiel während Taschenwörterbuch Langenscheidt T-D/D-T, Kompaktwörterbuch T-D/D-T und Wahrig D-D groß die Hochzahlen bei den Hinweisen der lexikalischen Sprache benutzen, werden sie vom kleinen Wahrig nicht benutzt. Die drei DaF Wörterbücher verweisen auf die Fachbereiche, aber das Kompaktwörterbuch Pons nicht. Außerdem konnte festgestellt werden, dass die Mehrheit der Probanden über den Teil zu den Hinweisen informiert ist.

Wörterbuchlesekompetenz als Hilfsmittel anwenden wird bei Bimmel und Rampillon (2000) in den direkten Lernstrategien und in dieser Kategorie bei den

Sprachverarbeitungsstrategien eingestuft. Wenn die Lernende über eine Wörterbuchlesekompetenz verfügen, können sie viele weitere Fähigkeiten erwerben. Sie können auch eine positive Motivation beim Auffinden von neuen Wörtern haben, da sie sich mit der lexikalischen Sprache des Wörterbuchs auskennen. Eine WBLK. Kann somit den DaF- Lernprozess erleichtern und verkürzen. Lernende können somit ein fehlerfreies und effektives Lernen selber entwickeln. Sie können durch das Entschlüsseln die grammatische Regeln und sprachlichen Elemente ablesen, da die DaF Lehrende in einem Wörterbuch auch die grammatische Strukturen, Informationen zur Wortart, Beispiele zur Verwendung eines Worts finden können.

Es muss jedoch darauf hingedeutet werden, dass das Erwerben dieser Kompetenz von dem Lehrer und dem Lehrprozess auch abhängt. Besonders der Lehrer müsste selbst eine WBLK. beherrschen, wissen, dass sie wichtig zu wissen ist und auch wissen, wie sie zu vermitteln ist. Dies beruht auf eine gute Aus- und Fortbildung.

Als Schlussbemerkung sollte gesagt werden, dass der Lehrer zugunsten der DaF- Lernenden am Anfang des Lernprozess die Art und Weise des Wörterbuchlesens lehren sollte. Auf diese Weise haben die Lernenden Interessen an die deutsche Sprache und sie können irgendwann, irgendwo die neuen Wörter selber lernen und in einem Kontext verwenden.

5.2. Vorschläge

Schon bei Beginn des DaF-Lernprozess ist die WBLK. dermaßen ein beträchtliches Fundament, dass sie den Lernenden unmittelbar gelehrt werden sollte. Als Erstes sollten die individuellen Unterschiede der Lernenden festgelegt werden, zumal jede Lernenden einen unterschiedlichen Lernstil haben und verschiedene Lernstrategien bevorzugen. Somit hat diese Bedürfnisanalyse

Entlang der Effizienz der Erlernung der WBLK. sollten die Lernenden zuerst das adäquate Wörterbuch zu ihren eigenen Bedürfnissen beim DLP wählen. (Gouws,

Heid, Schierholz, Schweickard, Wiegand & Wolski 2010). Danach sollten die Lernenden das Bewusstsein erwerben, warum die WBLK. beim DLP wesentlich ist und welche Nützlichkeiten sie hat (Maas 2013). Durch dieses Bewusstsein können die Lernenden aktiv und freiwillig beim Lernprozess teilnehmen. Als nächster Schritt der WBLK. würde die Wahrnehmung der Lernenden über das Vorwort und den Auskunftsteil über die Hinweise der Wörterbücher für die Benutzer wichtig sein. Falls sie über den Auskunftsteil und über die Hinweise für die Benutzer und die Abkürzungen, die im benutzten Wörterbuch stehen, bewusst werden, dann können sie die lexikalische Sprache des Wörterbuchs angemessen verwenden. Die lexikalische Sprache des Wörterbuchs sollte durch Praxisorientierte Beispiele verstärkt werden. Auf diese Weise bekommen die Lernenden ihren Mut und entwickeln sowohl effektives als auch aktives Lernen. Dabei ist dem Sternkennzeichnungsprinzip beim WBLK. Lernprozess als Unterrichtsprinzip und Wörterbucharbeit nur zu raten.

Bei dem Sternkennzeichnungsprinzip werden die Lernenden über den eigenen Lernprozess und die Lernerfahrungen der lexikalischen Abkürzungen und Symbolen des Wörterbuchs informiert. Bei dieser Methode brauchen die Lernenden nur einen farbigen Stift, besser ein roter Stift, um ein Stern zu zeichnen. Wenn ein Lernender ein Wort im Wörterbuch sucht und es dann auch gefunden hat, kann er es mit einem Stern verzeichnen. Dies hat zwei Funktionen. Zum ersten wird visuell dargestellt, dass dieses Wort einmal nachgeschlagen worden ist. Der Stern kann noch einmal verzeichnet werden, wenn dasselbe Wort noch einmal aufgegriffen wird. In diesem Fall hat das Wort zwei Sterne. Beim dritten Stern bedeutet es, dass dieses Wort zum aktiven Wortschatz gehört und zu lernen ist. Die andere Funktion basiert auf das Visuelle. Wenn ein Lerner ein unbekanntes Wort in seinem Wörterbuch sucht, die geeignete Seite aufschlägt, sieht er sich die Wörter mit Sterne noch einmal an und kann sich nochmals daran erinnern. Darüber hinaus kann er mit dem farbigen Stift die Symbole und Hinweise markieren. Diese Visualität ist eine sehr bedeutende Hilfestellung zum Lernprozess. Zum Beispiel ein Lernende schlägt das Wort „Bürgermeister“ im Langenscheidt Taschenwörterbuch T-D/D-T nach. Was Wort „Bürgermeister“ steht im Wörterbuch so:

Beispiel 1:

Bürger meister(**in f**) *m* belediye başkanı;

~ **nah** *adj* vatandaşa yakın; ~**pflicht** *f*

vatandaşlık görevi; ~**recht** *n meist pl*

vatandaşlık hakkı; ~**rechtler**(**in f**) *m*

vatandaşlık hakları savunucusu;

~**rechtsbewegung** *f* vatandaşlık hakları

hareketi; ~**steig** *m* (yaya) kaldırım(ı)

Hier kann der Lernende ein Stern neben dem gesuchten Wort, also Bürgermeister zeichnen. Falls er als erstmals die Symbole und Abkürzungen „m, f, n, adj, pl, ~“ trifft, kann er diese Symbole nicht dekodieren. Darum sollte er bald den Auskunftsteil des Wörterbuchs über die Hinweise für die Benutzer anfragen, und ein Stern neben den Definitionen dieser Abkürzungen und Symbolen zeichnen. Danach braucht er die Definitionen des Worts „Verkehr“ und trifft die Abkürzungen „m, pl“ noch einmal. In Beispiel 2 wurde eine Seite aus einem Wörterbuch bearbeitet, um das Gesagte besser zu veranschaulichen:

Beispiel 2:

Stichwort fett Maddebaşı siyah	A	Band (<gu>) Gipfel m; Wipfel m des Baumes; Gipfel Höhenlinie f; Höhenpunkt m; Erhöhung f; in Gipfelkonferenz f; in Erhöhung f; in Hausform	Band (<ant> m (<s, z-e>) BUCH cilt; fig das spricht Bände bu çok şey ifade ediyor Band (<ant> n (<s, z-e>) serüven; (Farb2) daktilo/yazıcı şeridi; (Pfeil2) imalat bandı ... Band (<ant> f (<-s>) MUS bando; müzik grubu	A Hochzahlen (Exponenten) bei Stichwörtern mit gleicher Schreibung Yazılış aynı olan maddebaşıları üs sayılarıyla ayrılır
Beispiele und idiomatische Ausdrücke fett kursiv Deyimler ve örnek ifadeler siyah italik				
Erläuterungen, Kontextangaben und typische Wortverbindungen (Kollokationen) kursiv	AA	taazelen vti erneuern, durch e-e frische Sache (z. B. Blumen) ersetzen; auswechseln; essen (wieder) aufkochen; aufbacken; Gefühls wieder auffrischen; Kennnis auffrischen; Vorgang Angelegenheit wieder aufnehmen; ...	reißen (<iss, gerissen>) teilen (<h>) ayırmak, bölmek, koparmak; etw an sich - b-i-ele geçirmek, b-i-in üstüne oturmak; ... sein (<u>) çekmek (<h>) - an (<D>) çek(tir)ip kurtulmaya çalışmak; sein (<h>) sich - um - i kapışmak (için) savaşımak	AA Gliederung der Stichwortartikel nach Wortarten Madde içi kelime türlerine göre düzenlenmiştir
Açıklayıcı ilaveler, tipik sözcük birleşimleri, anlamdaş sözcükler vs. italik				
Verweis von flektierten Formen auf die Grundform bzw. von parallelen Ausdrücken auf das gebräuchlichere Wort	A	bölen sein bölmek Anbiller sein göstergebilimi	Dämpfer m (<-s, ->) MUS Klavier piyano yastığı, kısmaç; F fig e-n bekommen bir ihtar almak Dampf/kessel m buhar kazanı; Kochtopf m düdüklü/basıncılı tencere	Die Tilde ersetzt das ganze Stichwort, AAAA Tilde işareti maddebaşı kelimenin, einen Teil des Stichworts, bir kelime parçasının, veya
Çekimli biçimlerden temel biçime veya eş anlamlı ifadelerde daha yaygın olan biçime gönderme				ein Stichwort, das selbst schon mithilfe der Tilde gebildet worden sein kann. AAAAA tilde kullanılarak kurulmuş bir kelimenin yerini tutar.
Hinweise zu Betonung und Aussprache	AA	verrallen sein vielen Dank!; verschütten ... nuram strahlend hell; verklärt	Macht kamp m iktidar mücadelesi; los adj güçsüz, elinden bir şey gelmeyen; ... mager adj Körper(teil) zayıf, çelimsiz; Kase, Fleisch yağsız, az yağlı; fig Gewinn, Ernte; kut. Emlich f yağsız (az yağlı) süt; gesucht f (<-o pl>) MED anoreksi	Geänderte Schreibung: Von groß zu klein und umgekehrt Maddebaşı kelimenin baş harfinin küçükken büyük, büyükken küçük olması AAAA
Vurgu ve telaffuz				
Hilfen zur Konjugation und Deklination	AA	görmek (<ur>) vti sehen; ... in (<u>) innere Angelegenheiten flut ... nein (<nein>) Fluss m; ... notiz (<u>) BOT Kichererbse f	März m (<-e>) mart; m ~ marta Märzipan m (<-e>) badem ezmesi Masche f (<-n>) (Strick2) ilmik; (Ner-2) ağ gözü; F fig hile, tertip	Geschlechtsangabe bei jedem deutschen Substantiv AAAAA Almanca her ismin cinsi (Artikel'i) belirtilmiştir
Fil ve isim çekiminde yardımcı bilgiler				
Präpositionen bzw. Kasus bei Verben	A	telefonieren m telefonieren mit schrecken (<ar>) sich fürchten (den vor D); nicht wagen (<e zu + inf>)	Acquarium n (-s, -nen) akvaryum	Genitiv und Plural bei den deutschen Substantiven Almanca isimlerin -in hali ve çoğul biçimleri AAAAA
Füllerde edatlar ve haller				
Stilebenen und Bedeutungsschattierungen	AA	avanak (<-u>) F Trottel m bräut (<-ci>) neunmalklug; P Klugeschei-ber m beden (<-e>) selten, rar; unauffindbar; ~ Hint kumaş schier etwas höchst Wertvolles	finden (find, gefunden, h) 1. vti bulmak; düşünmek; gut ~ beğenmek; ... aufbekommen vti (unreg. o-ge-h) Tür açmayı başarmak; Knoten çözmek	Unregelmäßige Verblormen Düzensiz fil biçimleri AA
Üslup düzlemleri ve anlam ayrıntıları				
Sachgebiete und Fachbereiche	AA	elektronik Ausrüstung f EDV Hardware f Kühl- usw Anlage f; Mar Takelage f		Trennbarkeit und Perfektbildung bei Verben AAAA Füllerde ayrılma ve geçmiş zaman
Kullanım alanları ve bilim dalları				

Bu sözlüğün kullanışı üzerine ayrıntılı bilgi için bak. S. 8-11. Yukarıda ve sözlüğün içinde kullanılan kısaltmalar için arka kapak içine bkz.

Mehr über den Umgang mit diesem Wörterbuch auf den Seiten 8-11. Die oben und im Hauptteil des Wörterbuchs verwendeten Abkürzungen finden Sie ganz hinten im Buch.

→	siehe; bakınız	kaus	Kausativ; ettirgen fiil
®	Warenzeichen; ticari marka	* kon	Konjunktiv; sanı kipi
*** A	Akkusativ; -I hali, belirtme durumu	*** konj	Konjunktion; bağlaç
a	auch; aynı zamanda	LING	Sprachwissenschaft; dilbilim
Abk	Abkürzung; kısaltma	LIT	literarisch, Literatur; edebiyat
abw	abwertend; aşağılayıcı	LUFTF	Luftfahrt; havacılık
adj	Adjektiv; adjektivisch; sıfat	m ***	männlich, eril
*** adv	Adverb; zarf	MAR.	Schifffahrt, Marine; gemicilik
AGR	Landwirtschaft, Agronomie; tarım	MATH	Mathematik; matematik
allg	allgemein; genel olarak	*** MED	Medizin; tıp
ANAT	Anatomie; anatomi	METEO	Meteorologie; meteoroloji
ARCH	Architektur; mimarlık	MIL	Militär; askeri
*** art	Artikel; tanım edatı	N	Nominativ; yalın hal
ASTR	Astronomie; Astrologie; astronomi, gökbilim	n ***	Neutrum, sächlich; cinssiz sözlük
AUTO	Kraftfahrwesen, Otomobilcilik	o ge-	Perfekt ohne -ge-; geçmiş zaman kipinde -ge yok
BAHN	Eisenbahn; demiryolu	*** o plural	ohne Plural; çoğulu yok
BANK	Bankwesen; maliye, bankacılık	od	oder; veya
bes	besonders; özellikle	ÖKON	Ökonomie; ekonomi, ticaret
BIOL	Biologie; biyoloji	pass	Passiv; edilgen çatı
BOT	Botanik	perf	Perfekt; yaşantı geçmiş zamanı
BUCH	Buchwesen; matbaacılık, yayıncılık	PHIL	Philosophie; felsefe
CHEM	Chemie; Kimya	PHYS	Physik; fizik

(Langenscheidt Taschenwörterbuch T-D/D-T)

BIBLIOGRAPHIE

Aff, J. (26.11.2012). Lehren und Lernen in Schule und Betrieb zwischen Instruktion und Konstruktion. [Online: <http://www.wu.ac.at/wipaed/research/downloads/vortraege/sonstige/avl>], Zugriff am: 01.01.2013.

Artelt, C. (2000). Strategisches Lernen (1te Auflage). Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann Verlag.

Baumgartner, P. (2011, November). E Portfolio & Lebensbegleitendes Lernen. Die Seiten präsentiert an der Donau Universität Krems an dem Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau, Österreich.

Baethge, M., & Baethge Kinsky, V. (Hrsg.). (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster: Waxmann Verlag.

Becker, J. (2010, 23 Mai). Wörterbuchkompetenz. [Online: <http://monsieurbecker.de/2010/05/woerterbuchkompetenz>], Zugriff am: 12.11.2012.

Bimmel, P., & Rampillon, U. (1999). Lernerautonomie und Lernstrategien. München: Langenscheidt.

Chan, W. M. (1999). Autonomie und prozedurale Kompetenz: Elemente eines neuen Curriculums für Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 3, 1- 17. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-03-3/beitrag/chan2.htm>], Zugriff am: 05.08.2013.

Conrad, J. (2006). Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikationen, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher. Unveröffentlichte Doktorarbeit, Duisburg Universität, Duisburg, IN.

Consulting, R. (2011). Struktur des lebenslangen Lernens. [Online: <http://www.kit-initiative-deutschland.de/?q=node/722>], Zugriff am: 14.11.2012.

Dieter, W. (2002). Fremdsprachenlernen als Konstruktion Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8, 2-3. [Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Wolffkonstruktion.htm>], Zugriff am: 01.01. 2013.

Donath, R. (2000). Konstruktivismus und autonomes Lernen. [Online: <http://www.englisch.schule.de/didaktik3.htm>], Zugriff am: 04.12.2012)

Dorsic, C. (2008). Lernstrategien und die Bedeutung von autonomen Lernen für die Aneignung von Wortschatz im Bereich Deutsch als Zweitsprache (1te Auflage). Lüneburg: GRIN Verlag.

Dönger, A. (2009). Sözlük kullanma eğitiminin yabancı dil olarak Almanca öğrenimine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, IN.

Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede Etkili Yollar: Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi. *İlköğretim Online*, 4. [Çevrimiçi: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol4say1/v04s01m1.pdf>], Erişim tarihi: 08.11.2012.

EU Kommission. (2008). Vorschlag für eine Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. [Online: www.decvet.net/de/doku_eu/site__240], Zugriff am: 31.12.2012.

Europäische Union. (2011, 03 März). Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. [Online: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_de.htm], Zugriff am: 12.11.2012.

Fees, E., & Thommen, J. P. (2009). Konstruktivismus. [Online: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/konstruktivismus.html>], Zugriff am: 02.12.2012.

Friedrich, H. F. (2012). Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten. [Online: [http://netzwerk.lo-net2.de/lfvt/Fortbildung/Paedagogik/Selbstgesteuertes %20lernen.pdf](http://netzwerk.lo-net2.de/lfvt/Fortbildung/Paedagogik/Selbstgesteuertes%20lernen.pdf)], Zugriff am: 03.11.2013.

Gieseke, W. (2007). Lebenslanges Lernen und Emotionen: Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive (2te Auflage). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Gnahn, D. (2010). Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente (1te Auflage). Bielefeld: Bertelsmann.

Gouws, R. F., Heid, U., Schierholz, S. J., Schweickard, W., Wiegand, H. E., & Wolski, W. (Hrsg.). (2010). Lexicographica. Tübingen: Max Niemeyer.

Heuer, U., Meisel, K., & Botzat, T. (2001). Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Holleschovsky, D. (2009). Die Realisierung vom lebenslangen Lernen im frühkindlichen Bereich als Herausforderung an Erzieherinnen und Erzieher: Am Beispiel des sächsischen Bildungsplans (1te Auflage). Lüneburg: Grin Verlag.

Holzer, D., & Ahmed, J.(2006). Lernen begleitet das Leben . [Online: http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/], Zugriff am: 12.11.2012.

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

Hufeisen, B. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2/3, 97- 109. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm>], Zugriff am: 01.12 2012.

Kaczmarkiewicz, C. (2010). Lebenslanges Lernen (1te Auflage). Hamburg: Grin Verlag.

Kispál, T. (2000). Sprichwörter in einem phraseologischen Wörterbuch. *Info DaF*, 4, 367-375.

Kıyıcı, O. N. (2003). Pons Kompaktwörterbuch Türkisch (1te Auflage). Stuttgart: Pons.

Kostrzewa, F., & Kostrzewa, C. (2002). Strategien in der Lernaltersprache einer polnischen Migrantin – empirische Befunde. *Info DaF*, 6, 505-515.

Lehner, H. (2005). Der Konstruktivismus und seine Folgen (1te Auflage). Hagen: Konstanz Verlag.

Leopold, C., & Leutner, D. (2002). Der Einsatz von Lernstrategien in einer konkreten Lernsituation bei Schülern unterschiedlicher Jahrgangsstufen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 240-258.

Liimatainen, A., & Neudeck, A. (2000). Internationale Lexikographiekonferenz. *Info DaF*, 4, 454-459.

Lompscher, J. (1996). Einleitung: Lernstrategien - eine Komponente der Lerntätigkeit. *empirische Pädagogik*, 10, 235-244.

Maas, U. (2013). Die deutsche Orthographie die Rechtschreibung als Ausbau des sprachlichen Wissens (1. Auflage). Graz: Ortho Buch.

Marečková, P. (2010). *Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht für SchülerInnen mit Lernstörungen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Masaryk Universität, Brunn, IN.

Mißler, B. (1999). Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien (3te Auflage). Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Mitschian, H. (2004). Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 4(3), 26. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-04-3/beitrag/mitsch4.htm>], Zugriff am: 06.07.2013.

Neider, A. (Hrsg.), (2008). Autonom lernen - intuitiv verstehen: Grundlagen kindlicher Entwicklung. Stuttgart: Freies Geistesleben.

Pauriené, G. (2010). Berufswortschatzlernstrategien der Deutschlernenden an Universität. *Public Security and Public Order*, 4, 136- 142.

Plos, A. (2013). Direkte Lernstrategien für den Wortschatzerwerb. *Miteinander*, 46, 4-6.

Polat, T., & Tapan, N. (2005). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(2). [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/beitrag/TapanundPolat1.htm>], Zugriff am: 23.09.2012.

Ramdan, M. A. (2013). Wortassoziationen: ein interkultureller Vergleich zwischen dem Deutschen dem Arabischen und dem Französischen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1, 35-61. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Ramdan.pdf>], Zugriff am: 31.10.2013.

Rampillon, U. (1995). Lerner leichter machen. München: Max Hueber Verlag.

Rampillon, U. (2000). Aufgabentypologie zum autonomen Lernen. München: Max Hueber Verlag.

Rampillon, U. (2003). Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In: Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept Tertiärsprachen Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Europarat, 85-103.

Rauschenbach, T., Düx, W., & Sass, E. (Hrsg.). (2006). Informelles Lernen im Jugendalter: vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim/ München: Juventa Verlag.

Reich, K. (2007, 18 November). Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. [Online: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/>], Zugriff am: 04.12.2012

Roinien, H. (2012). *Transfer beim Fremdsprachenlernen zum positiven und negativen Lexiktransfer beim DaF-Lernen Fallstudie Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Tampere Universität, Tampere, IN.

Rothe, D. (2011). Lebenslanges Lernen als Programm: Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung (9te Auflage). Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Rösler, D. (1997). Autonomes Lernen? Neue Medien und altes Fremdsprachenlernen. *Info DaF*, 1, 3 – 20.

Rüter, M. (2011, 04 August). Lernpsychologie: Konstruktivismus und kooperatives Lernen. [Online: <http://suite101.de/article/lernpsychologie-konstruktivismus-und-kooperatives-lernen-a119964#axzz2EV8FwYiM>], Zugriff am: 28.11.2012.

Savaşçı, Ö. (2010). Langenscheidt Euro-Wörterbuch Türkisch: Türkisch-Deutsch, Deutsch-Türkisch (1te Auflage). München: Langenscheidt.

Schladitz, V. (2004). Konstruktivismus im DaF Unterricht (1te Auflage). Brixen: Grin Verlag.

Schmidjell, A. (1995). Lernen ist lernbar: autonomes Lernen und Lernstrategien (1te Auflage). München: Max Hueber Verlag.

Schierholz, S. J. (2013). Wörter- Wissen- Wörterbücher. Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 58, 1-12.

Schlak, T. (2003). Autonomes Lernen im Rahmen einer virtuellen Deutschlandreise. Info DaF, 6, 594- 607.

Schlak, T. (2002). Adressatenspezifisches Lernstrategientraining im DaF-Unterricht. *Linguistik online*, 10(2), 61-73. [Online: http://www.linguistik-online.de/10_02/schlak.pdf], Zugriff am: 23.10.2012.

Schlak, T., Banze, K., Haida, J., Kilinc, T., Kirchner, K., & Yilmaz, T. (2007). Die Motivation von DaF-Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 7(2), 1-23. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/schlak1.htm>], Zugriff am: 28.11.2012.

Schmidt, T. (2005). Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht: Eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(1), 1-27. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-1/beitrag/TorbenSchmidt.htm>], Zugriff am: 31.12.2012.

Smasal, M. (2010). Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. Ein Workshop für die fächerübergreifende Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften. Profil Onlinezeitschrift ,02, 171- 188. [Online: http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/volltexte/2010/4992/pdf/Profil02_2010_Lernerautonomie.pdf], Zugriff am: 09.11.2012.

Strzebkowski, R. (2010, 19 Februar). Selbständiges Lernen und Lernstrategien. [Online: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000002076/03_Teil1_Kap1_SelbstaendigesLernen.pdf?hosts=], Zugriff: 13.11.2012

Tiaden, C. (2006). Selbstreguliertes Lernen in der Berufsbildung: Lernstrategien messen und fördern. Unveröffentlichte Doktorarbeit, Basel Universität, Basel, IN.

Thieroff, R., & Pinkal, M. (2010). Wahrig Deutsches Wörterbuch (9.te Auflage). München: Geschäftsbereich Verlag.

Tütken, G. (2006). Wortschatzarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht an der Hochschule im Ausland aber wie. Info DaF, 6, 501- 510.

Veit, K. (2007). Lernstrategien und Lernerautonomie innerhalb der Wortschatzarbeit (1te Auflage). Dresden: GRIN Verlag.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wahrig, Burfeind, R. (2007). Der kleine Wahrig Wörterbuch der deutschen Sprache (2te Auflage). München: Taschenbuch Verlag.

Ülkü, V. (2011). Almanya’da sözlükçülük ve sözlükler. Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 4, 259- 279.

ANHANG 1

Übersicht über Lernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien

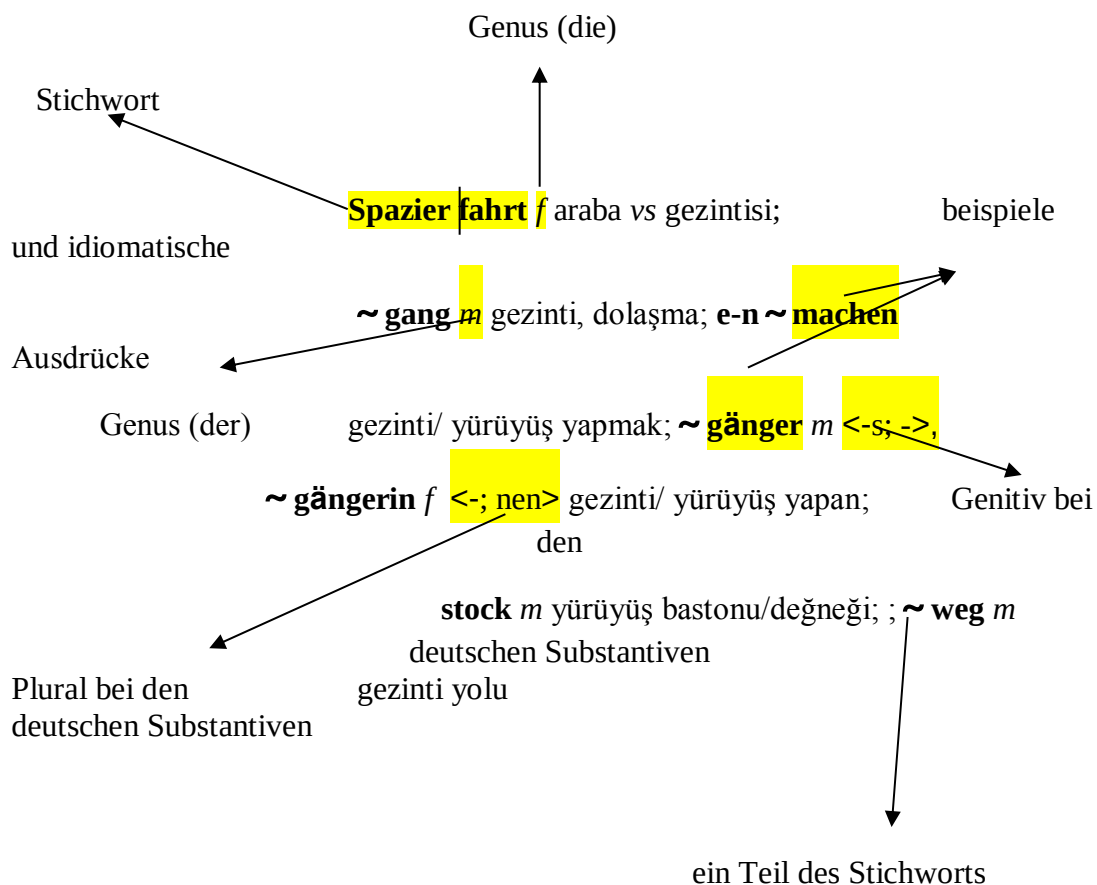
Übersicht über Lernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien		
Lernstrategien		
➤ <u>Direkte (kognitive) Strategien</u>		
Gedächtnisstrategien		
	Beispiele	Ihre Notizen
Mentale Bezüge herstellen (→ Kap. 2.1.1)	– Wortgruppen bilden – Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen – Kontexte erfinden – kombinieren ...	
Bilder und Laute verwenden (→ Kap. 2.1.2)	– Bilder verwenden – Wortigel herstellen – Zwischenwörter verwenden – Lautverwandtschaften nutzen ...	
Regelmäßig und geplant wiederholen (→ Kap. 2.1.3)	– Vokabelkartei verwenden ...	
Handeln	– Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen ...	
Sprachverarbeitungsstrategien		
Strukturieren (→ Kap. 2.2.1)	– markieren – sich Notizen machen – Gliederungen machen – zusammenfassen ...	
Analysieren und Regeln anwenden (→ Kap. 2.2.2)	– Wörter und Ausdrücke analysieren – Sprachen miteinander vergleichen – Kenntnisse der Muttersprache nutzen – Regelmäßigkeiten entdecken – Regeln anwenden ...	
Üben (→ Kap. 2.2.3)	– formelhafte Wendungen erkennen und verwenden – Satzmuster erkennen und verwenden – die Fremdsprache kommunikativ gebrauchen ...	
Hilfsmittel anwenden (→ Kap. 2.2.4)	– Wörterbuch verwenden – in einer Grammatik nachschlagen ...	
➤ <u>Indirekte Lernstrategien</u>		
Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens		
Sich auf das eigene Lernen konzentrieren	– sich orientieren – Störfaktoren ausschalten ...	
Das eigene Lernen einrichten und planen (→ Kap. 2.3.1)	– eigene Lernziele bestimmen – eigene Intentionen klären – ermitteln, wie gelernt werden kann – organisieren ...	
Das eigene Lernen überwachen und auswerten (→ Kap. 2.3.2)	– den Lernprozess überwachen – das Erreichen der Lernziele kontrollieren – Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen ...	
Affektive Lernstrategien		
Gefühle registrieren und äußern	– körperliche Signale registrieren – eine Checkliste benutzen	

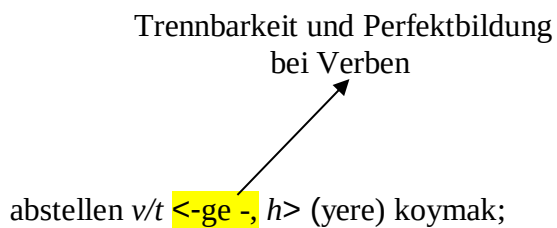
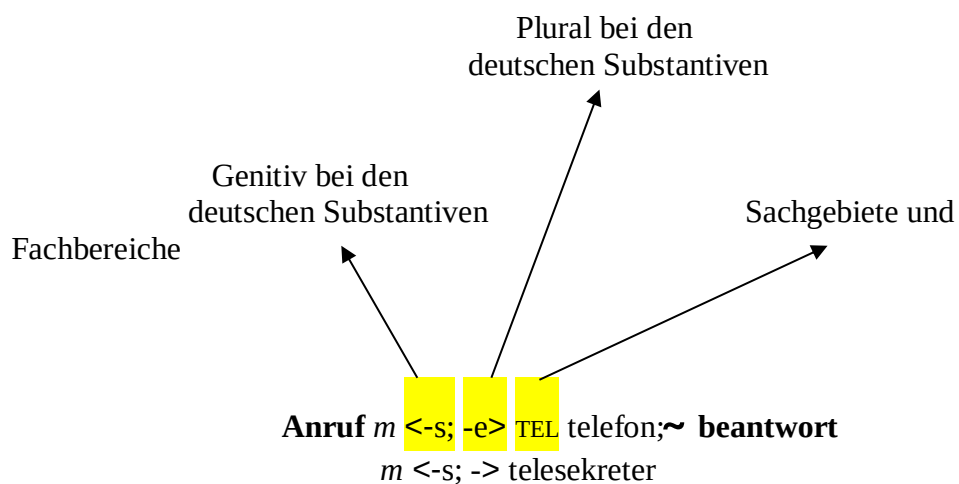
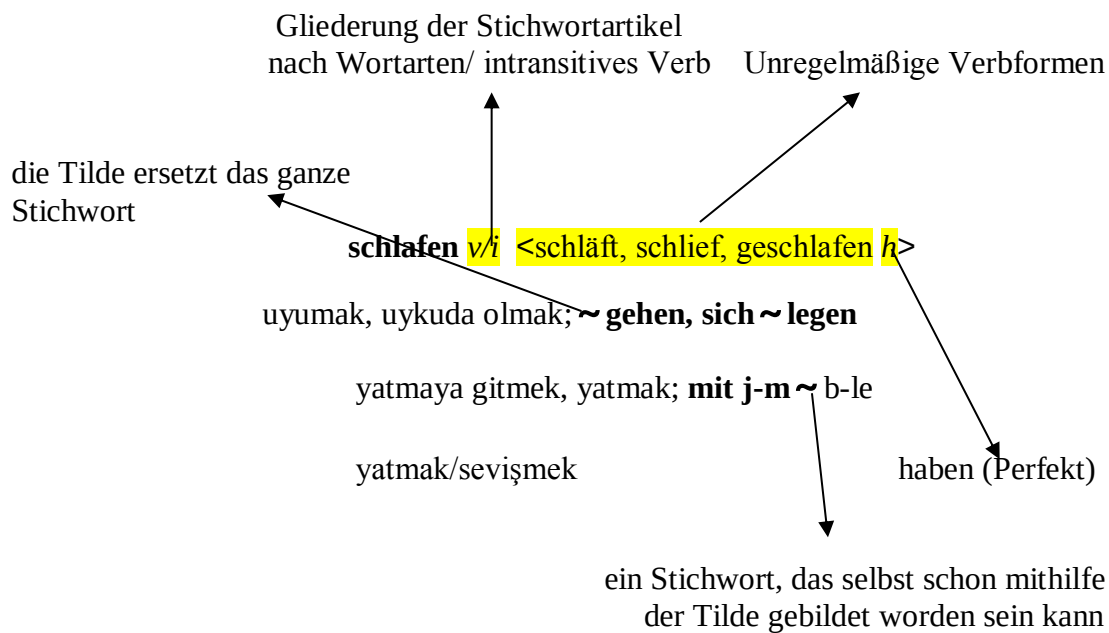
	Beispiele	Ihre Notizen
(→ Kap. 2.4.1)	– ein Lerntagebuch führen – Gefühle besprechen ...	
Stress reduzieren	– sich entspannen – Musik hören – lachen ...	
Sich Mut machen	– sich Mut einreden – vertretbare Risiken eingehen – sich belohnen ...	
Soziale Lernstrategien		
Fragen stellen (→ Kap. 2.5.1)	– um Erklärungen bitten – fragen, ob Sprachäußerungen korrekt sind – um Korrektur bitten ...	
Zusammenarbeiten (→ Kap. 2.5.2)	– mit Mitschülerinnen und Schülern zusammen lernen – bei kompetenten Muttersprachlern Hilfe suchen ...	
Sich in andere hinein- versetzen (→ Kap. 2.5.3)	– Verständnis für die fremde Kultur entwickeln – sich Gefühle und Gedanken anderer bewusst machen ...	
Sprachgebrauchsstrategien		
Vorwissen nutzen	– Hypothesen bilden und überprüfen – Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise erraten – Bedeutungen aus dem Kontext ableiten ...	
„Mit allen Mitteln wuchern“ (→ Kap. 2.6.2)	– zur Muttersprache wechseln – um Hilfe bitten – Mimik und Gestik einsetzen – Gesprächsthemen vermeiden – das Thema wechseln – annähernd sagen, was man meint – Wörter erfinden – „leere“ Wörter (<i>Dingsda</i>) einsetzen – Umschreibungen und Synonyme ...	

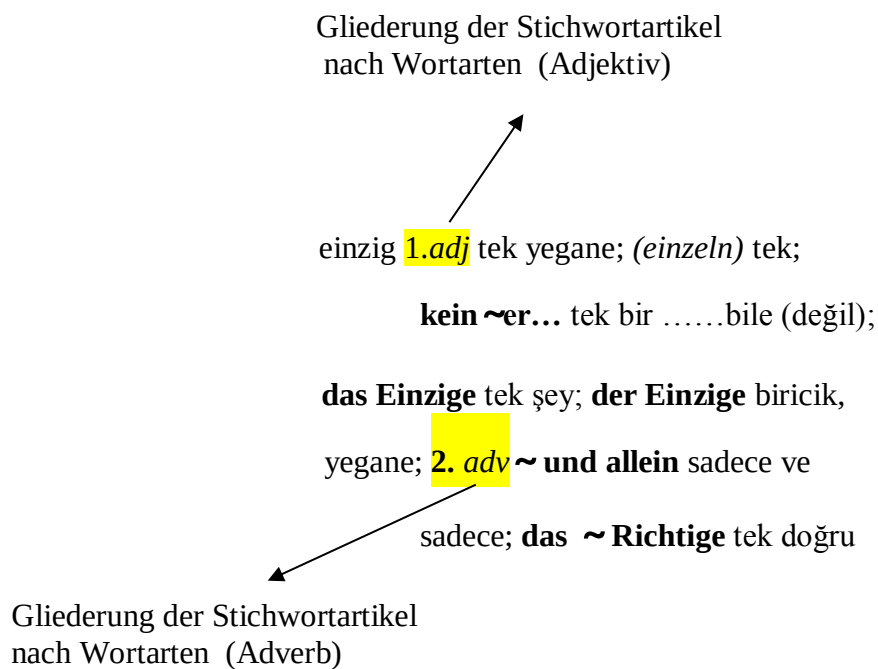
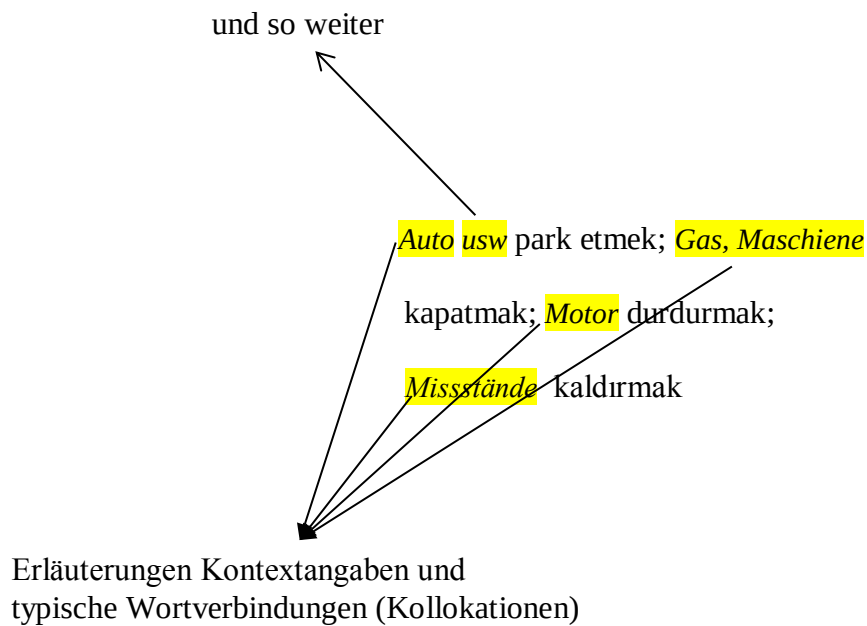
(Bimmel und Rampillon 2000: 65,66)

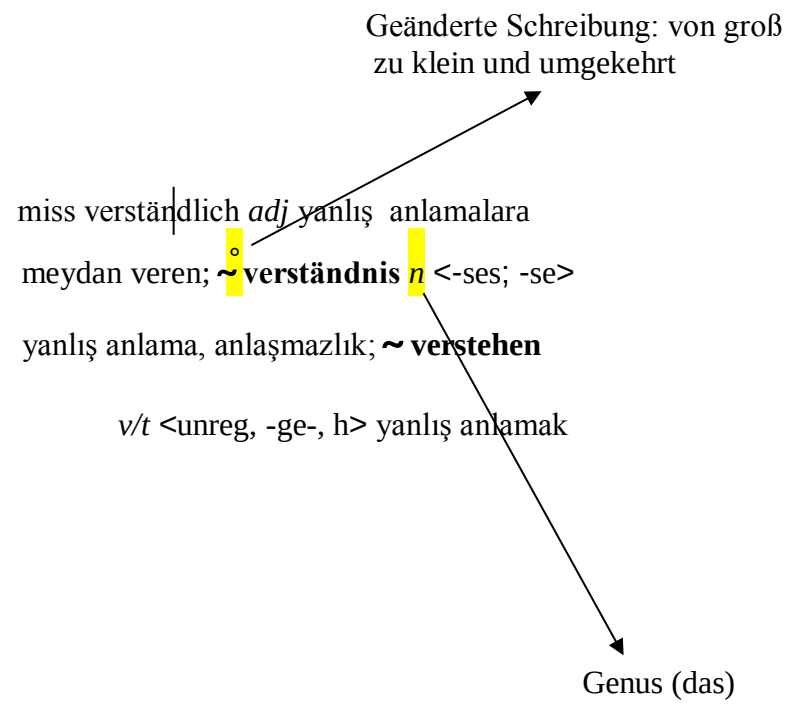
ANHANG 2

Beispiele aus dem Taschenwörterbuch Langenscheidt T-D/D-T









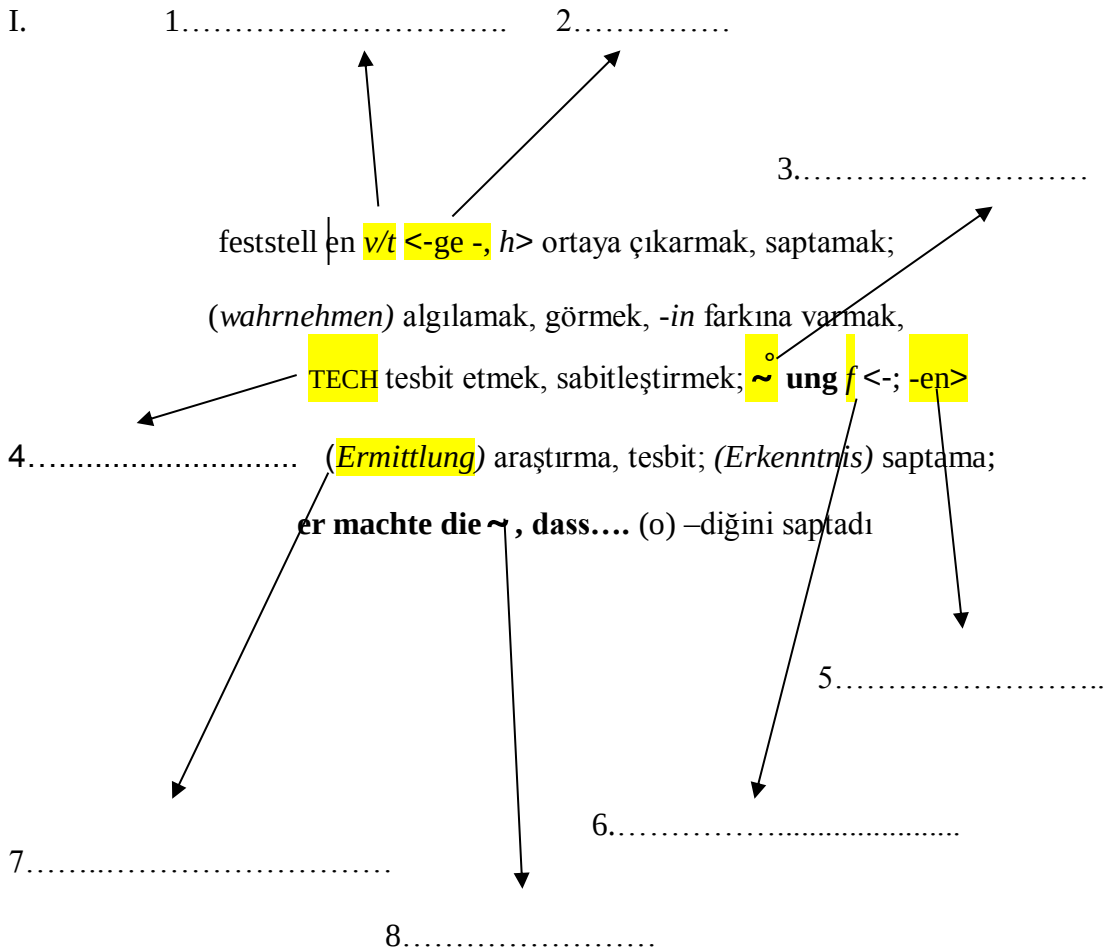
ANHANG 3

Der Maßstab, der in der Vorbereitungs-klasse der Fremdsprachenhochschule der Universität Trakya in Edirne durchgeführt wurde.

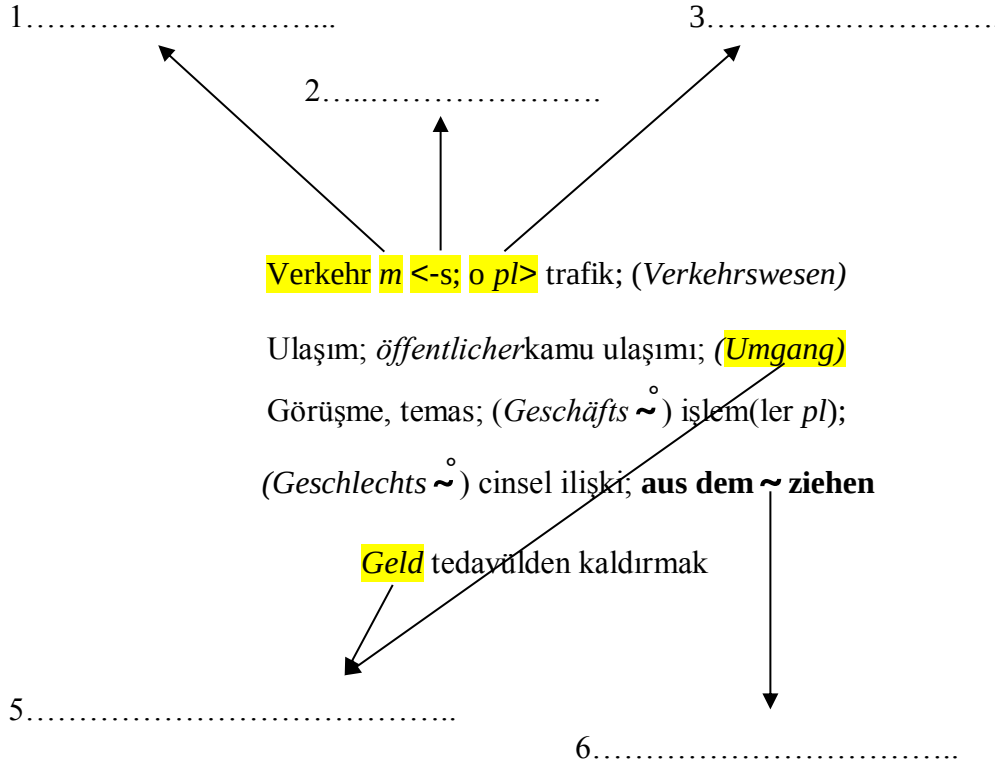
Sevgili öğrenciler,

Bu çalışma ‘sözlük kullanma edinci’ ve ‘kelime öğrenimi’ arasında ne tür bir ilişki olduğunu ve bu iki kavramın birbirini karşılıklı olarak nasıl etkilediğini saptamak amacıyla yapılmaktadır. Elde edilen veriler “Almanca Öğretiminde Sözlük Okuma Edinci” başlıklı Trakya Üniversitesi Alman Dili Eğitimi yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. İlginize teşekkür ederim. Sema Çelikten. 29.03.2012

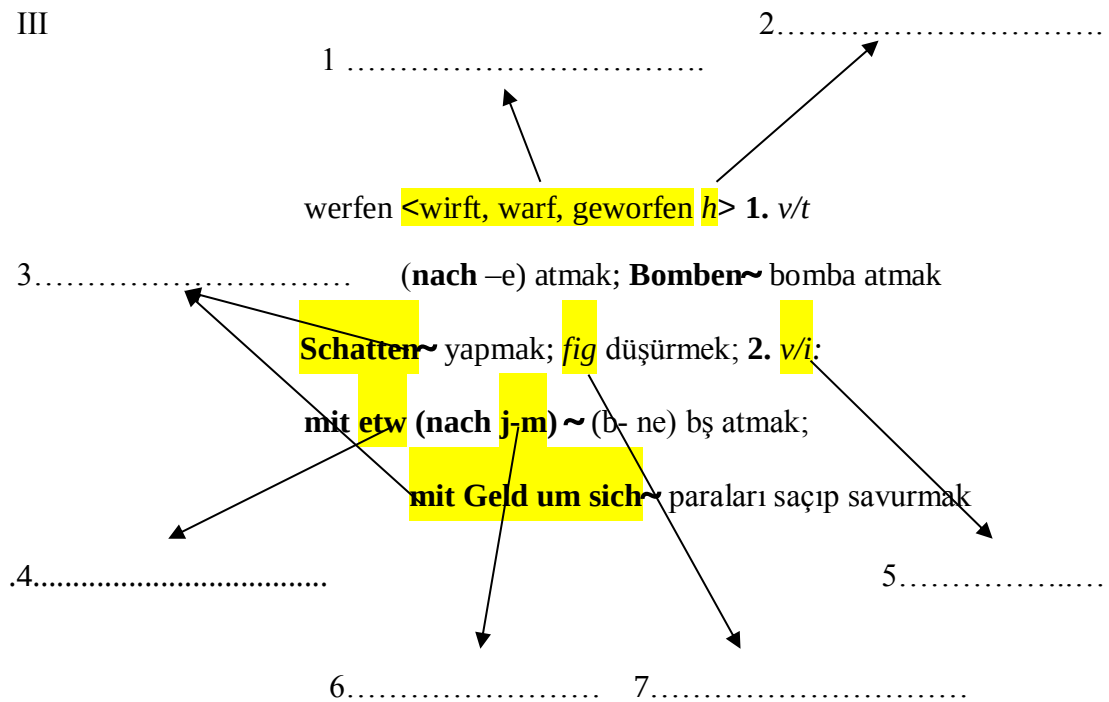
İstenilen sözlüksel sembollerin ve kısaltmaların anlamlarını Türkçe ve ya Almanca olarak yazınız.



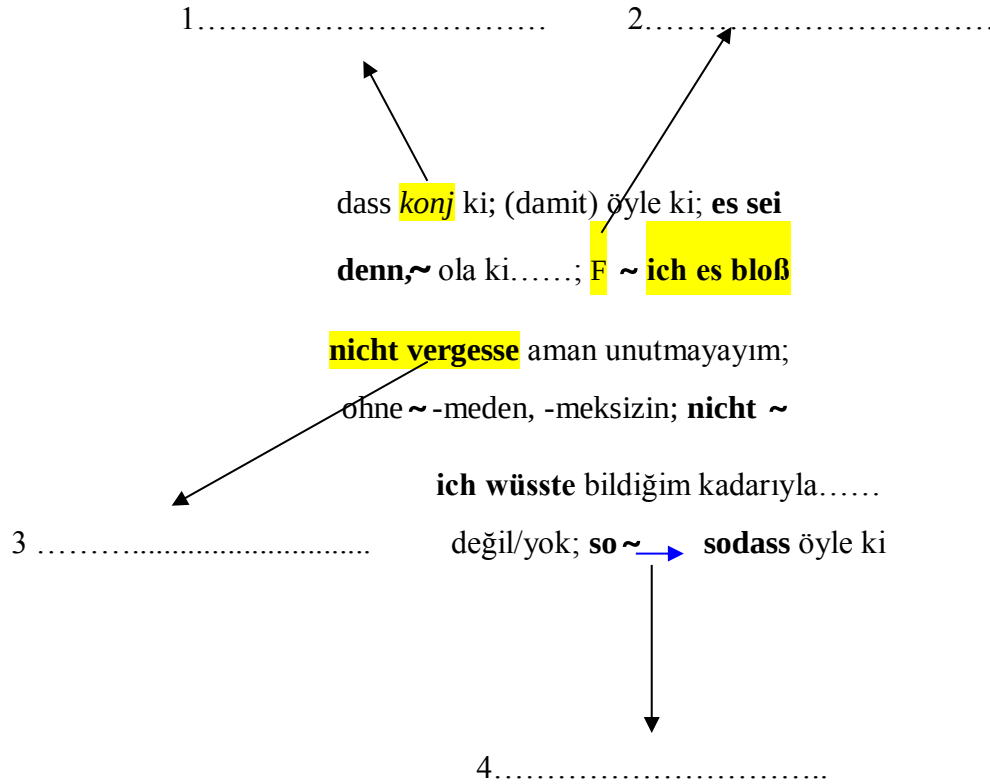
II.



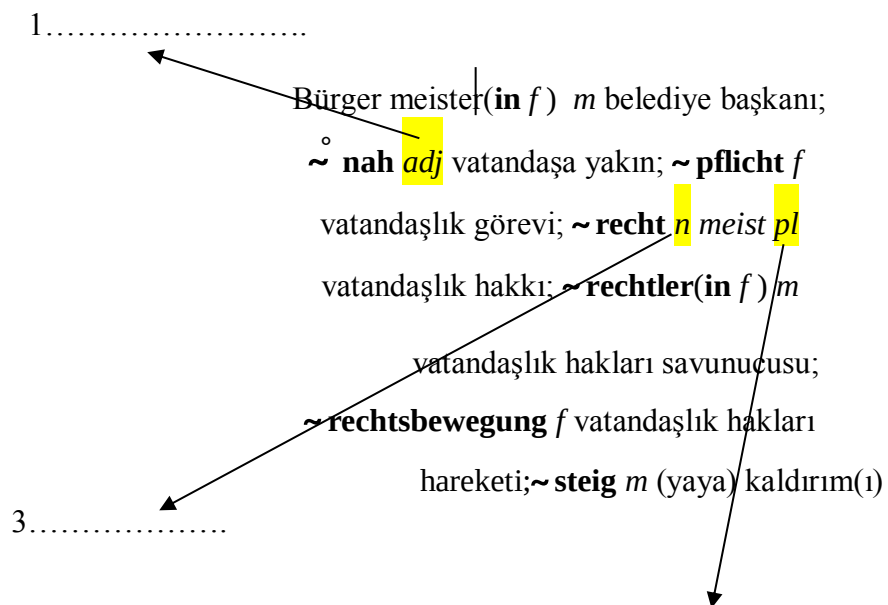
III



IV

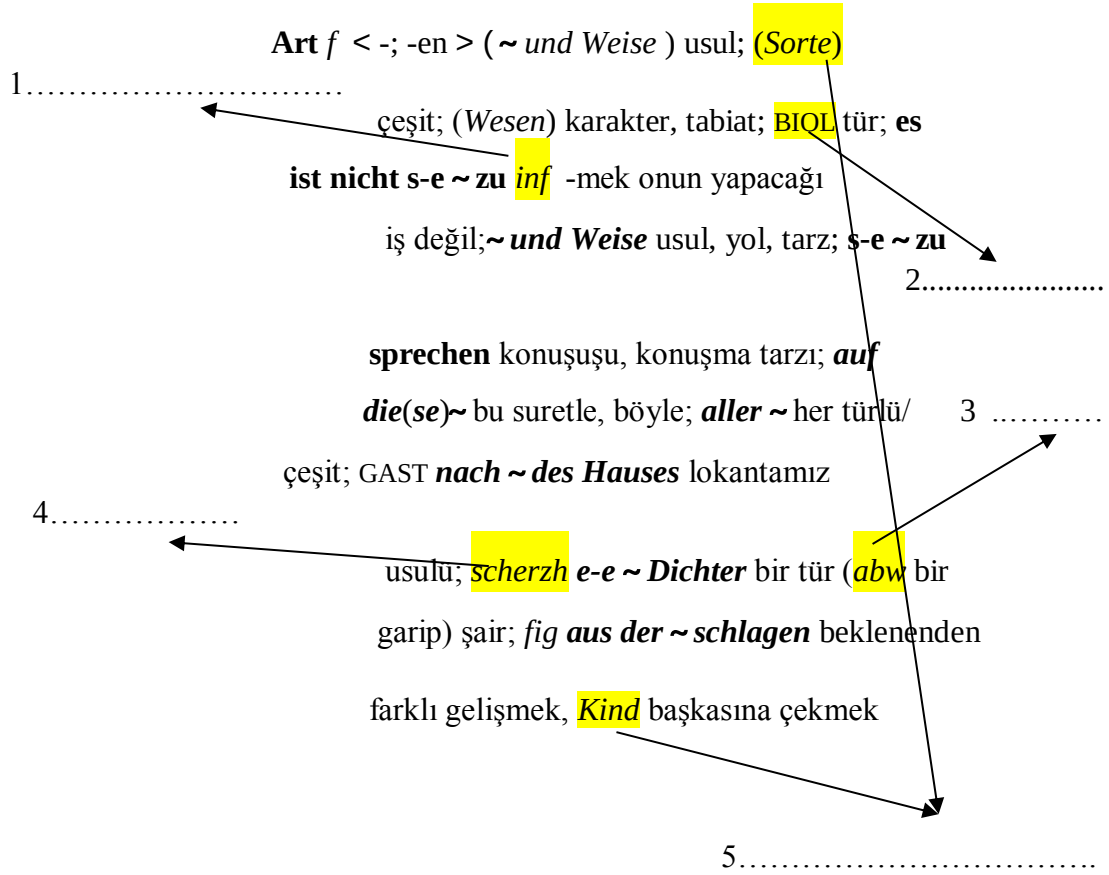


V

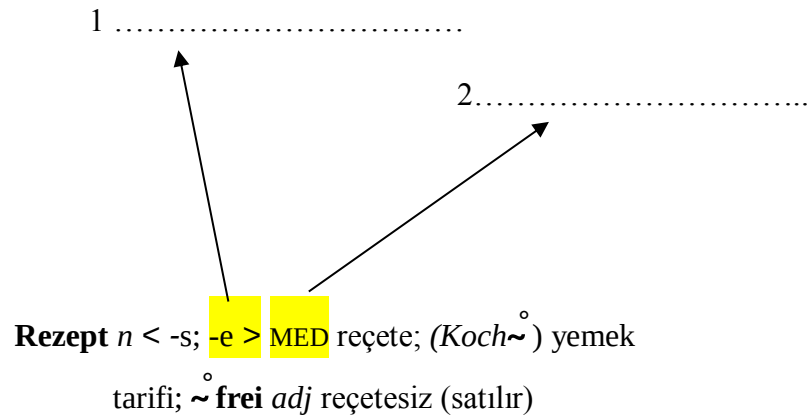


2

VI



VII

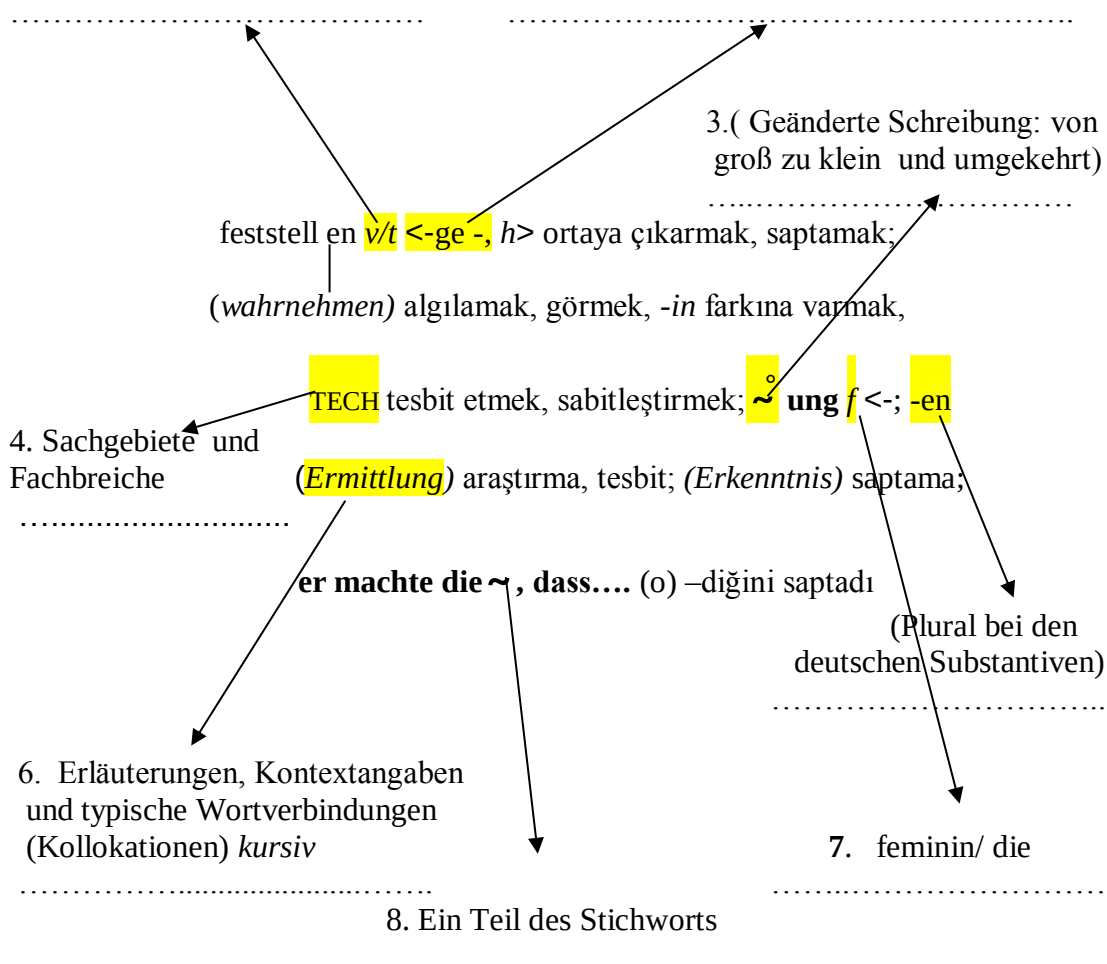


ANHANG 4

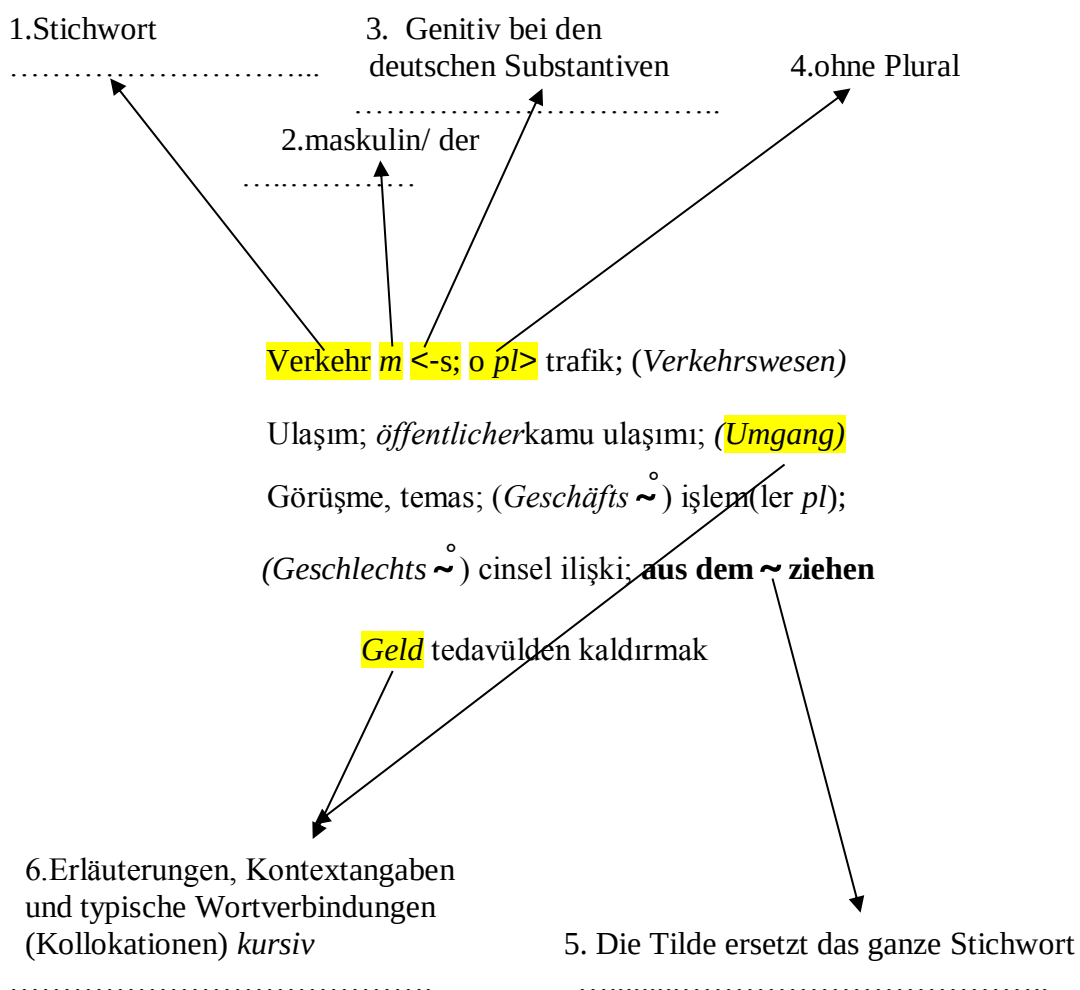
Antwortbogen des Maßstabs, der in der Vorbereitungsklasse der Fremdsprachenhochschule der Universität Trakya in Edirne durchgeführt wurde

I.

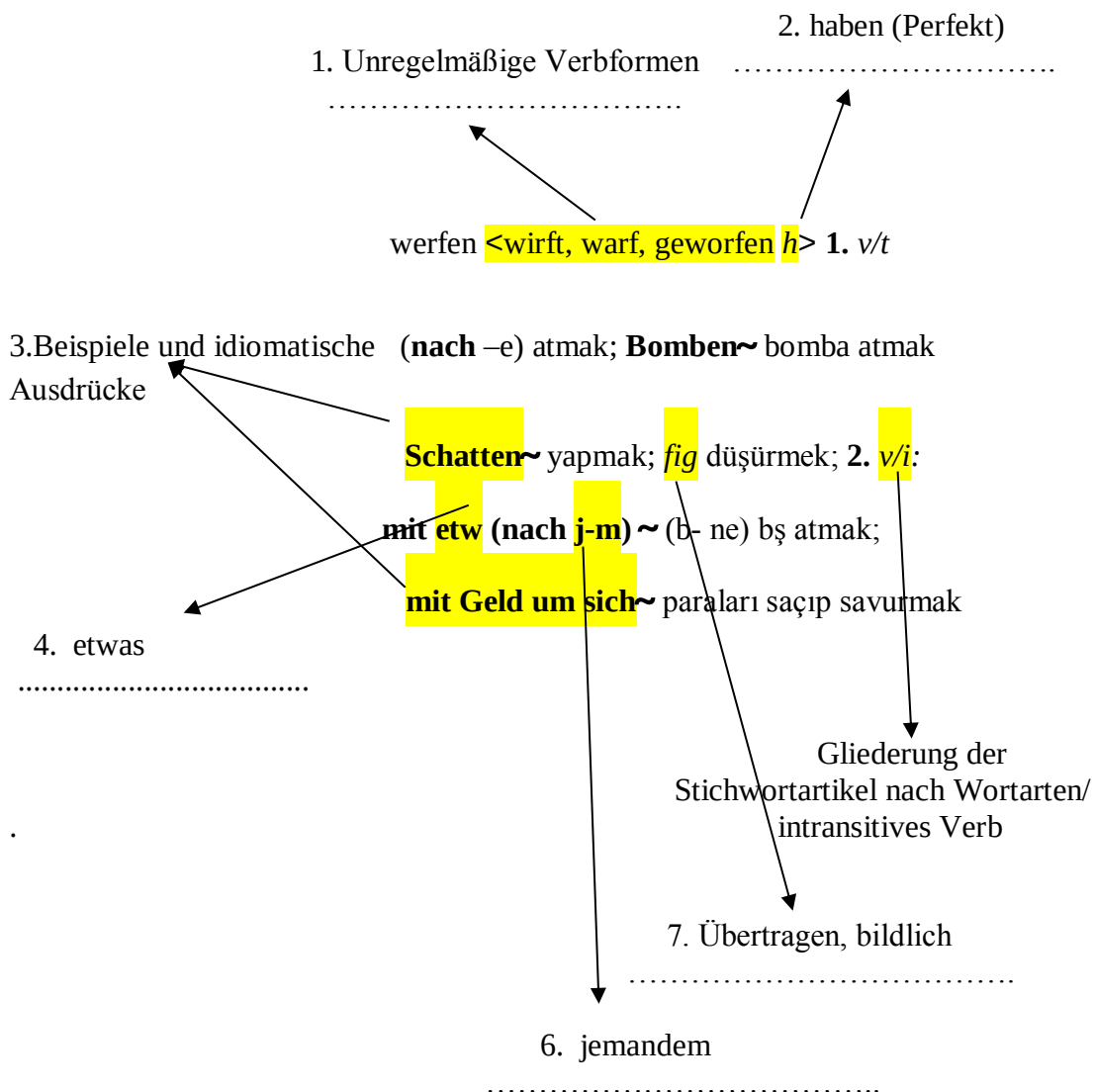
1.(Gliederung der Stichwortartikel nach Wortarten/ transitives Verb) 2.(Trennbarkeit und Perfekt Bildung bei Verben)



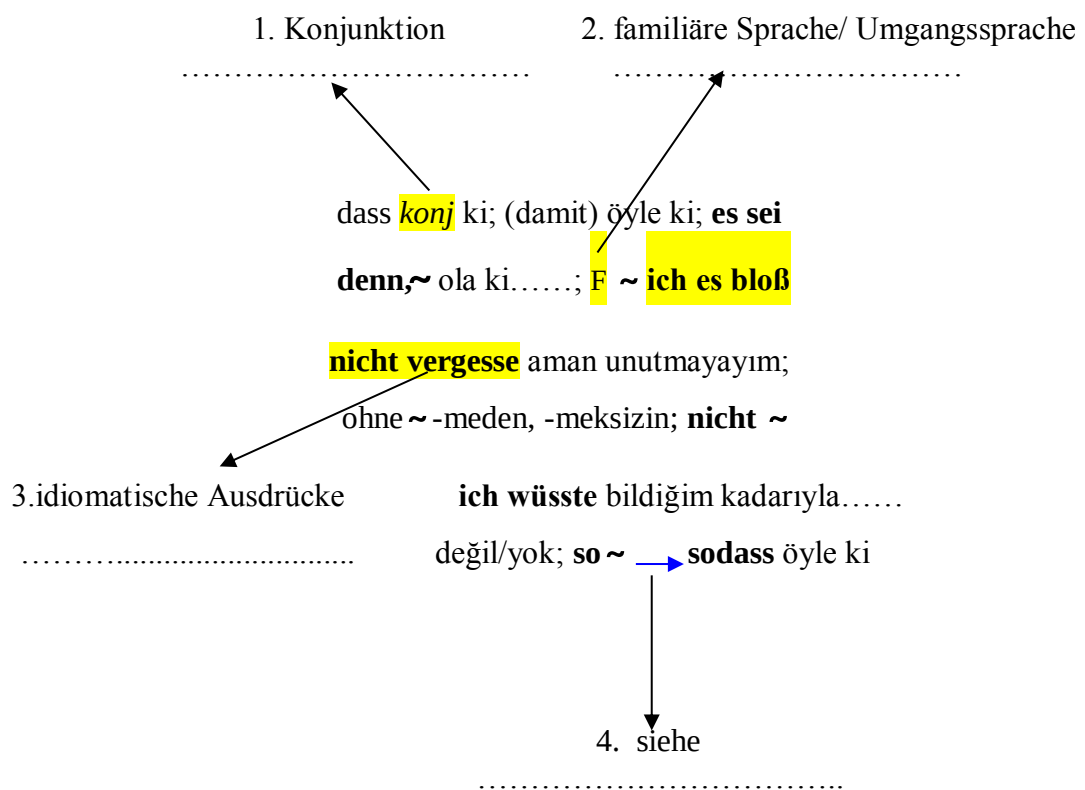
II.



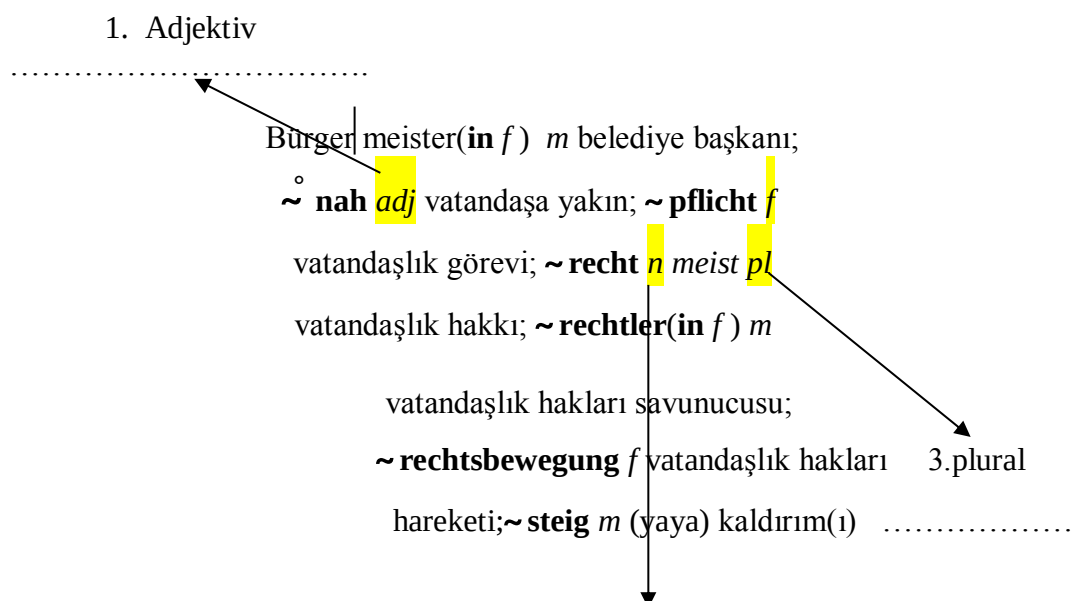
III.



IV.



V.



2. Neutrum / das

VI.

1. infinitiv

Art *f* < -; -en > (~ *und Weise*) usul; (*Sorte*)

çeşit; (*Wesen*) karakter, tabiat; **BIOL** tür; **es**

ist nicht s-e ~ zu inf -mek onun yapacağı

2. Biologie

iş değil; ~ *und Weise* usul, yol, tarz; **s-e ~ zu**

sprechen konuşuşu, konuşma tarzı; **auf**

die(se)~ bu suretle, böyle; **aller ~** her türlü/

çeşit; GAST **nach ~ des Hauses** lokantamız

usulü; **scherzh e-e ~ Dichter** bir tür (**abw** bir

garip) şair; **fig aus der ~ schlagen** beklenenden

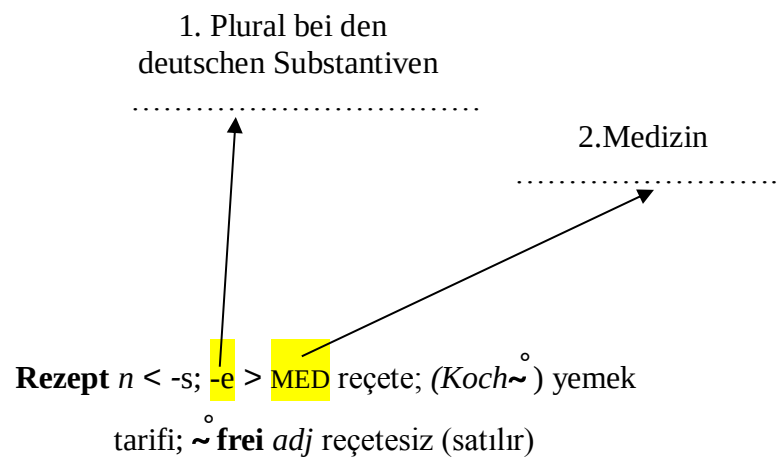
3. scherzhaft

farklı gelişmek, **Kind** başkasına çekmek

4. abwertend

5. Erläuterungen, Kontextangaben
und typische Wortverbindungen
(Kollokationen) *kursiv*

VII.



ANHANG 5

Die Umfrage, die in der Vorbereitungs-klasse der Fremdsprachenhochschule der Universität Trakya in Edirne durchgeführt wurde.

Bu anket sizlerin ‘sözlük kullanma edinci’nizi betimlemek amaçlıdır. Elde edilen veriler “Almanca Öğretiminde Sözlük Okuma Edinci” başlıklı Trakya Üniversitesi Alman Dili Eğitimi yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. İlginize teşekkür ederim. Sema Çelikten.

Lütfen kendinize göre en uygun olan cevabı işaretleyiniz.

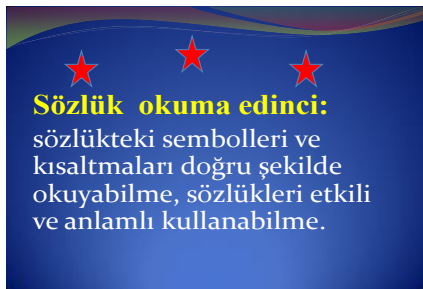
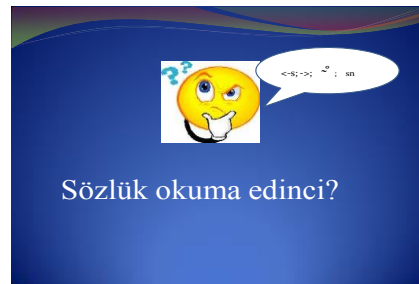
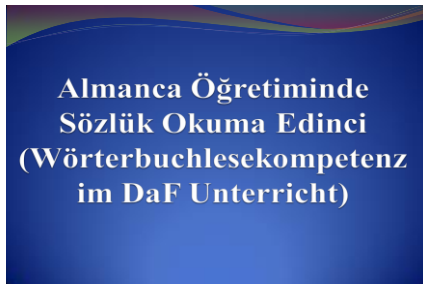
- | | | | | | | |
|--------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Almanca seviyem | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
| | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2. Cinsiyet | Kız | Erkek | | | | |
| | ☐ | ☐ | | | | |
| 3. Almanca öğrenme yılım | 1 seneden az; | 1 sene; | 2 sene; | 3 sene; | 4 sene; | 5 sene; |
| | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| | 6 sene; | 7 sene; | 8 sene; | 9 sene; | 10 sene üstü | |
| | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

1. Sözlük okuma edincim (bu kavram sözlükteki sembolleri ve kısaltmaları doğru şekilde okuyabilme ve sözlükleri etkili ve anlamlı kullanabilme anlamına gelmektedir)	çok iyi iyi orta zayıf ☐ ☐ ☐ ☐
2.Sözlük okuma edincimi aktif olarak kullanırım	evet hayır bazen ☐ ☐ ☐
3.Sözlüklerin giriş kısmında sözlüğün nasıl kullanıldığına dair bir kılavuzun olduğunu biliyorum	evet hayır ☐ ☐

4. Sözlük kullanım kılavuzu bilgilerini fiilen kullanıyorum	evet ☐	hayır ☐	
5. Sözlük kullanımı konusunda almanca dersinde bilgilendirildim	evet ☐	hayır ☐	kısmen ☐

ANHANG 6

Das Seminar, das in der Vorbereitungsklasse in der Fremdsprachenhochschule der Universität Trakya in Edirne durchgeführt wurde



→ siehe; bakınız	kaus Kausativ; ettirgen fiil
® Warenzeichen; ticari marka	kon Konjunktiv; sanı kipi
A Akkusativ; -I hali, belirtme durumu	konj Konjunktion; bağlaç
a auch; aynı zamanda	LING Sprachwissenschaft; dilbilimi
Abk Abkürzung; kısaltma	LIT literarisch, Literatur; edebiyat
abw abwertend; aşağılayıcı	LUFTF Luftfahrt; havacılık
adj Adjektiv; adjektivisch; sıfat	m männlich; eril
adv Adverb; zarf	MAR. Schifffahrt, Marine; gemicilik
AGR Landwirtschaft, Agronomie; tarım	MATH Mathematik; matematik
allg allgemein; genel olarak	MED Medizin; tıp
ANAT Anatomie; anatomi	METEO Meteorologie; meteoroloji
ARCH Architektur; mimarlık	MIL Militär; askeri
art Artikel; tanım edatı	N Nominativ; yalın hal
ASTR Astronomie; Astrologie; astronomi, gökbilim sözlük	n Neutrum, sächlich; cinssiz

AUTO	Kraftwahrwesen, Otomobilcilik kipinde	o ge-	Perfekt ohne –ge-; geçmiş zaman –ge yok
BAHN	Eisenbahn; demiryolu	o plural	ohne Plural; çoğulu yok
BANK	Bankwesen; maliye, bankacılık	od	oder; veya
bes	besonders; özellikle	ÖKON	Ökonomie; ekonomi, ticaret
BIOL	Biologie; biyoloji	pass	Passiv; edilgen çatı
BOT	Botanik	perf	Perfekt; yaşantı geçmiş zamanı
BUCH	Buchwesen; matbaacılık, yayıncılık	PHIL	Philosophie; felsefe
CHEM	Chemie; Kimya	PHYS	Physik; fizik
D	Dativ; -e hali	pl	plural; çoğul
dial	Dialekt; yerel, halk ağzından	POL	Politik; politika
EDV	Datenverarbeitung; bilgi işlem	präp	Präposition; ön –ilgeç, ön edat
EL	Elektrizität, Elektrotechnik; elektrik hikayesi	prät	Präteritum; şimdiki zamanın
e- m	einem; birine	pron	Pronomen; zamir
etw	etwas; birşey	PSYCH	Psychologie; psikoloji
f	weiblich; dişi	REL	Religion; din
F	familiäre Sprache, Umgangssprache; teklifsiz, gündelik dil	scherzh	scherzhaft; şaka yollu
fig	übertragen, bildlich; mecazi	subst	Substantiv, substantivisch; isim
FILM	Kino Film; sinema, filmcilik	TECH	Technik; teknik
FOTO	Fotografie; fotoğrafçılık telekominikasyon	TEL	Kommunikation;
G	Genitiv, -in hali	trennb	trennbar; ayrılabilir (ön takı)
GEOGR	Geographie; coğrafya	u	und; ve
GEOL	Geologie; jeoloji, yerbilim dışında	u.a.	unter anderem; bunların
GR	Grammatik; dilbilgisi	unreg	unregelmäßig; kural dışı
h	haben; geçmiş zaman „haben“ fiiliyle takı)	untr	nicht trennbar; ayrılmaz (ön
HIST	Geschichte; tarih	usw	und so weiter; ve saire
imp	Imperativ, Befehlsform; emir kipi	v/i	intransitives Verb; geçişsiz fiil

inf	Infinitiv; mastar
iron	ironisch; alay yollu
j- d	jemand, bir kimse
j- m	jemandem; bir kimseye
j- n	jemanden; bir kimseyi
j- s	jemandes; bir kimsenin

v/r	reflexives Verb; dönüşlü fiil
v/t	transitives Verb; geçişli fiil
v/r	reflexives Verb; dönüşlü fiil
v/t	transitives Verb; geçişli fiil
sn	sein; Perfekte sein yardımcı fiili
JUR	Rechtswissenschaft; hukuk

