



universität  
wien

# DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation /Title of the Doctoral Thesis

„Das Potenzial des potenziellen Wortschatzes nutzen.

Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz unter  
DaF-Lernenden an spanischen Universitäten“

verfasst von / submitted by

Mag. phil. Martina Kienberger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on the student  
record sheet:

UA 792 332

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /  
field of study as it appears on the student record sheet:

Deutsche Philologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm



## Danksagung

Ohne die tatkräftige Unterstützung vieler Personen wäre der Abschluss dieses Dissertationsprojektes nicht möglich gewesen.

Mein großer Dank gebührt zunächst meiner Doktormutter Karen Schramm, die mir in jeder Phase meiner Arbeit auch über die Distanz hinweg zur Seite gestanden und durch ihre Motivation dieses Projekt erst ermöglicht hat. Ebenso möchte ich María Mar Soliño Pazó für die inhaltliche Beratung und die Koordinierung der Forschungsarbeiten in Spanien danken.

Meine Kolleginnen und Kollegen aus dem Fachbereich Deutsch der Universität Salamanca, insbesondere Judith Schnettler, Renate Anschütz, Anna Zöls, Sarah Knieps, Nely Iglesias Iglesias, Raúl Sánchez Prieto und Juan Manuel Martín Martín, haben mich auf vielfältige Weise unterstützt: durch inhaltliches Feedback, bei der Organisation der Datenerhebung, bei der Gestaltung und Korrektur der Erhebungsinstrumente und der vorliegenden Arbeit selbst. Bei der Abwicklung diverser Forschungsaufenthalte stand mir außerdem unser *Catedrático* Manuel Montesinos Caperos zur Seite, der mich von Beginn an zur Arbeit an der Dissertation motiviert hat. Des Weiteren bin ich Belén Santana López und María Ángeles Recio Ariza aus den Translationswissenschaften sowie Álvaro Recio Diego und Carla Amorós Negre aus der spanischen Fachdidaktik für ihre Hilfe bei der Ausarbeitung und Übersetzung der Erhebungsinstrumente verbunden. Großer Dank gebührt auch Víctor Vicente Palacios und Santiago Vicente Tavera aus der Abteilung für Statistik der Universität Salamanca, die mich methodisch beraten und die Qualität der Datenanalyse überprüft haben. ¡Muchas gracias a todas y todos!

Für die Ermöglichung der Durchführung der landesweiten Datenerhebung an spanischen Universitäten bin ich Georg Pichler, Präsident des spanischen Germanistenverbandes FAGE, und Marc Reznicek, Leiter des DAAD-Informationszentrums Madrid, verbunden – sowie den vielen Lehrenden und Lernenden aus ganz Spanien, die sich an meiner Studie beteiligt haben.

Danken möchte ich zudem Thomas Studer für die inhaltliche und methodische Beratung sowie meinen Doktorgeschwistern und anderen Kolleginnen und Kollegen für ihr wertvolles Feedback.

Mein besonderer Dank gilt schließlich meiner Familie, die mich stets von fern und nah emotional und organisatorisch unterstützt hat, sowie meinem Lebensgefährten Víctor, der gemeinsam mit seiner Familie auf vielfältige Weise zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen und mich unter anderem zum Programmieren angestiftet hat. Zuletzt sei auch noch allen Freunden und Bekannten für ihr Interesse, ihre guten Ideen und alle aufmunternden Worte gedankt.

*Martina Kienberger*



# Inhalt

Abbildungsverzeichnis .....	1
Tabellenverzeichnis .....	2
Abkürzungsverzeichnis .....	4
Einleitung .....	6
1 Fremdsprachliche Wortschatzkompetenzen und Möglichkeiten zu deren Förderung .....	12
1.1 Wort und Wortschatz.....	12
1.1.1 Begriffsbestimmungen .....	12
1.1.2 Der Wortschatz des Deutschen.....	16
1.2 Lexikalische Kompetenzen .....	19
1.2.1 Repräsentation des Wortschatzes – das mentale Lexikon .....	19
1.2.2 Dimensionen des Wortwissens.....	23
1.2.3 Rezeptiver, produktiver und potenzieller Wortschatz .....	25
1.3 Aufbau von Wortschatzkompetenz in der Fremdsprache.....	27
1.3.1 Wortschatzaneignung in der Fremdsprache .....	28
1.3.1.1 Prozesse beim Aufbau des mentalen Lexikons .....	28
1.3.1.2 Ausbau lexikalischer Kompetenzen im Kontext gesteuerten Sprachenlernens.....	31
1.3.2 Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht .....	33
1.3.3 Wortschatzaneignung und Lesen.....	38
2 Strategien zur Erschließung unbekannter Wortbedeutungen beim Fremdsprachenlernen.....	43
2.1 Lernerstrategien.....	43
2.1.1 Der Strategiebegriff im Kontext des Fremdsprachenlernens .....	44
2.1.2 Klassifizierungssysteme für Lernerstrategien .....	47
2.1.3 Kompetenter Strategieneinsatz – metakognitive Steuerung.....	49
2.1.4 Lernerstrategien und Sprachlernkompetenz .....	51
2.1.5 Entwicklung und Möglichkeiten der Förderung von Lernerstrategien.....	53
2.1.6 Faktoren für den Einsatz von Lernerstrategien .....	57
2.2 Lesestrategien, Verstehens- und Erschließungsstrategien.....	59
2.2.1 Erschließungsstrategien im Kontext Wortschatzlernen.....	61
2.2.2 Erschließungsstrategien im Kontext Leseverstehen.....	72
2.2.3 Klassifizierungssysteme für Erschließungsstrategien aus der Lernerstrategieforschung.....	81
2.2.3.1 Erfassung der von Lernenden eingesetzten Erschließungsstrategien und Ansätze zu deren Klassifizierung.....	82
2.2.3.2 Instrumente zur systematischen Erhebung des wahrgenommenen Strategieneinsatzes	94
2.2.4 Vorschlag einer Taxonomie von Erschließungsstrategien für unbekanntem Wortschatz .....	98

2.3 Einsatz von Erschließungsstrategien durch Lernende.....	103
2.3.1 Tatsächlicher Strategieneinsatz in konkreten Situationen.....	103
2.3.2 Wahrgenommener allgemeiner Strategieneinsatz.....	108
3 Erkenntnisinteresse und Methoden der empirischen Studie.....	121
3.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen.....	121
3.2 Untersuchungsdesign und forschungsmethodologische Verortung.....	125
3.3 Erhebungsinstrumente.....	128
3.3.1 Befragung der Lernenden (FES-U).....	129
3.3.2 Befragung der Lehrenden (FES-UL).....	147
3.4 Pilotierung.....	152
3.4.1 Untersuchungsanlage und Eckdaten der Erhebung.....	153
3.4.2 Psychometrische Evaluation der Lernenden-Befragung.....	156
3.4.3 Inhaltliche Analyse der Lernenden-Befragung.....	158
3.4.4 Analyse der Lehrenden-Befragung und Rückmeldung der Lehrenden.....	159
3.5 Durchführung der spanienweiten Hauptstudie.....	160
3.6 Auswertungsverfahren.....	163
4 Ergebnisse der empirischen Studie.....	166
4.1 Ergebnisse der Lernenden-Befragung.....	166
4.1.1 Beschreibung der Stichprobe.....	166
4.1.2 Psychometrische Evaluation des FES-U.....	170
4.1.3 Wahrgenommener Einsatz von Erschließungsstrategien für unbekannte deutsche Wörter (Teil A).....	177
4.1.3.1 Hauptkategorien von Erschließungsstrategien (Teil A2).....	177
4.1.3.2 Einzelstrategien (Teil A3).....	182
4.1.4 Aneignung von Erschließungsstrategien (Teil B).....	190
4.1.5 Einstellung zu Erschließungsstrategien – Metakognition (Teil C).....	194
4.1.6 Relationen zwischen wahrgenommenem Strategieneinsatz und ausgewählten Variablen.....	196
4.1.6.1 Multivariate Varianzanalyse und t-Test für Fragenkomplex A2.....	198
4.1.6.2 Multivariate Varianzanalyse und t-Test für Fragenkomplex A3.....	202
4.1.6.3 Random Forest/Entscheidungsbäume – breiter Strategieneinsatz.....	205
4.2 Ergebnisse der Lehrenden-Befragung.....	210
4.2.1 Beschreibung der Stichprobe.....	210
4.2.2 Einschätzung des (beobachtbaren) Einsatzes von Erschließungsstrategien durch die Lernenden.....	211
4.2.3 Im Unterricht behandelte Erschließungsstrategien.....	213
4.2.4 Eingesetzte Methoden zur Förderung von Erschließungsstrategien.....	215
4.2.5 Material und Quellen von Erschließungsstrategien.....	216

4.2.6 Bedeutung von Erschließungsstrategien aus der Perspektive der Lehrenden .....	217
4.2.7 Rückschlüsse über die Qualität des FES-UL.....	219
5 Diskussion .....	220
5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Erklärungsansätze .....	220
5.2 Methodische Erkenntnisse.....	237
5.3 Offene Fragen und Konsequenzen für die weitere Forschung .....	240
Fazit.....	243
Literaturverzeichnis.....	247
Statistiken zu demographischen Angaben und Lernerzahlen.....	264
Verwendete Software-Bibliotheken .....	265
Anhang .....	266
Anhang A: Startbildschirm und Zugang zum FES-U (Hauptstudie 2018).....	267
Anhang B: FES-U (Papierversion).....	268
Anhang C: Deutsche Fassung des FES-U (Text der Online-Befragung) .....	276
Anhang D: Informationsschreiben an die Lehrenden (Hauptstudie 2018).....	287
Anhang E: Startbildschirm und Zugang zum FES-UL (Hauptstudie 2018).....	288
Anhang F: Deutsche Fassung des FES-UL (Text der Online-Befragung) .....	289
Anhang G: Übersicht über Items des FES-U im Likert-Format (Spanisch und Deutsch).....	295
Anhang H: Übersicht über Ergebnisse der Lernenden-Befragung .....	299
Anhang I: Übersicht über Ergebnisse der Lehrenden-Befragung .....	302
Anhang J: Übersicht über das auf dem beiliegenden Datenträger zur Verfügung stehende Material .....	303
Anhang K: Abstract (deutsch).....	304
Anhang L: Abstract (english).....	305

# Abbildungsverzeichnis

<b>Abb. 1</b>	Modell des gesteuerten Wortlernens (Börner 2000: 32) .....	31
<b>Abb. 2</b>	Überblick über das Forschungsdesign der empirischen Studie.....	128
<b>Abb. 3</b>	Beispieltext und Aufgabenstellung von Frage A1 des FES-U (PC-Version) .....	133
<b>Abb. 4</b>	Einführung in Teil A2 des FES-U (PC-Version) .....	134
<b>Abb. 5</b>	Frage B1 des FES-U (PC-Version).....	139
<b>Abb. 6</b>	Ausschnitt von Frage D1 des FES-U (PC-Version).....	143
<b>Abb. 7</b>	Einleitung und Ausschnitt von Frage D8 des FES-U (PC-Version).....	145
<b>Abb. 8</b>	Beispiel für weiterführende Fragen nach D8 im FES-U (PC-Version), hier für Französisch .....	146
<b>Abb. 9</b>	Ausschnitt aus Frage B1 des FES-UL (PC-Version) .....	149
<b>Abb. 10</b>	Ausschnitt aus Frage D5 des FES-UL (PC-Version).....	152
<b>Abb. 11</b>	Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil C der Pilotstudie (Lernenden- Befragung) .....	157
<b>Abb. 12</b>	Übersicht über die zehn am häufigsten genannten Erstsprachen unter den Lernenden .....	169
<b>Abb. 13</b>	Übersicht über die zehn am häufigsten genannten L2 unter den Lernenden .....	170
<b>Abb. 14</b>	Darstellung der Ergebnisse der Faktorenanalyse für Fragenkomplex A3.....	173
<b>Abb. 15</b>	Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil A2 der Lernenden-Befragung.....	178
<b>Abb. 16</b>	Biplot mit integrierter Cluster-Analyse für Fragenkomplex A2 der Lernenden-Befragung.	180
<b>Abb. 17</b>	Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil A3 der Lernenden-Befragung.....	184
<b>Abb. 18</b>	Biplot mit integrierter Cluster-Analyse für Fragenkomplex A3 der Lernenden-Befragung.	188
<b>Abb. 19</b>	Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil B1 der Lernenden-Befragung .....	191
<b>Abb. 20</b>	Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil B2 der Lernenden-Befragung, bezogen auf Strategienaneignung in Unterrichtskontexten.....	191
<b>Abb. 21</b>	Prozentualer Anteil der Nennungen an den Gesamtnennungen bei den Angaben zur Strategienaneignung in Unterrichtskontexten in Teil B2 der Lernenden-Befragung.....	192
<b>Abb. 22</b>	Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil B2 der Lernenden-Befragung, bezogen auf Strategienaneignung im sozialen Kontext .....	193
<b>Abb. 23</b>	Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil B2 der Lernenden-Befragung, bezogen auf autonome Strategienaneignung.....	194
<b>Abb. 24</b>	Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil C der Lernenden-Befragung .....	195
<b>Abb. 25</b>	Biplot für Fragenkomplex A2 und die Niveaustufen des aktuellen Deutschkurses.....	199
<b>Abb. 26</b>	Biplot für Fragenkomplex A3 und die Studienrichtungen im Bachelorstudium.....	203
<b>Abb. 27</b>	Beispiel eines Entscheidungsbaumes zur Klassifizierung des <i>breiten Strategieneinsatzes</i> in Teil A3 der Lernenden-Befragung .....	207
<b>Abb. 28</b>	Beispiel eines Entscheidungsbaumes zur Klassifizierung des <i>breiten Strategieneinsatzes</i> in Teil A3 der Lernenden-Befragung unter Berücksichtigung der sechs wichtigsten Variablen.....	208
<b>Abb. 29</b>	Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil A der Lehrenden-Befragung.....	212
<b>Abb. 30</b>	Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil B2 der Lehrenden-Befragung .....	215
<b>Abb. 31</b>	Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil B3 der Lehrenden-Befragung .....	217
<b>Abb. 32</b>	Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil C der Lehrenden-Befragung .....	218

## Tabellenverzeichnis

<b>Tab. 1</b>	Dimensionen des Wortwissens und für deren Aneignung effektive Lernformen und Aktivitäten nach Nation (2013: 60) .....	33
<b>Tab. 2</b>	Bereiche des Wortschatzlernens, Bedingungen und Beispielaktivitäten nach Nation (2013: 591) .....	34
<b>Tab. 3</b>	Strategische Lernhandlungen nach Bimmel (2010: 844) .....	48
<b>Tab. 4</b>	Taxonomie von Vokabellernstrategien nach Nation (2013: 328).....	61
<b>Tab. 5</b>	Klassifizierung sprachlicher Hinweise zur Erschließung unbekannter Wortbedeutungen nach Carton (1971: 50ff) .....	62
<b>Tab. 6</b>	Kategoriensystem kontextueller Hinweise nach Ames (1966), zusammengefasst und nach der Nützlichkeit der Hinweise geordnet durch Nation (2013: 362).....	63
<b>Tab. 7</b>	Auszug aus der Taxonomie von Vokabellernstrategien nach Schmitt (1997).....	65
<b>Tab. 8</b>	Wissensquellen für das Inferieren nach Nagy (1997) mit Erläuterungen.....	65
<b>Tab. 9</b>	Taxonomie von Erschließungstechniken für unbekannte Wörter nach Rampillon (1996) .....	66
<b>Tab. 10</b>	Sprachliche Verfahren der Bedeutungserschließung nach Löschmann (1993: 96ff) mit ausgewählten Beispielen des Autors .....	68
<b>Tab. 11</b>	Skala der Rezeptionsstrategien „Hinweise identifizieren / erschließen“ nach Niveaustufen im Begleitband des GERS (Europarat 2018: 67) .....	78
<b>Tab. 12</b>	Überblick über Strategien und nützliche Hinweise beim Erschließen aus dem Kontext nach Seibert (1945).....	83
<b>Tab. 13</b>	Erschließungsstrategien für unbekannte Wörter nach Walker (1983: 295).....	85
<b>Tab. 14</b>	Taxonomie von Erschließungsstrategien nach Haastrup (1991: 239ff, ohne Angabe der Beispiele).....	88
<b>Tab. 15</b>	Taxonomie von „Knowledge sources“ für das Erschließen von Wortbedeutungen nach Wesche und Paribakht (2009: 77) .....	91
<b>Tab. 16</b>	Taxonomie von Erschließungsstrategien nach Hu/Nassaji (2014: 30f, ohne Angabe der Beispiele).....	92
<b>Tab. 17</b>	Taxonomie kognitiver Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz .....	101
<b>Tab. 18</b>	Metakognitive Strategien zur Koordinierung und Evaluierung von Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz.....	103
<b>Tab. 19</b>	Angaben zum wahrgenommenen Einsatz von „Discovery strategies“ in den Studien von Schmitt (1997) und Catalán (2003) .....	110
<b>Tab. 20</b>	Mittelwerte und Standardabweichungen der Angaben zum Einsatz von „Guessing Strategies“ in den Studien von Gu und Johnson (1996), Wang (2009) und Mizumoto (2010) .....	112
<b>Tab. 21</b>	Mittelwerte und Standardabweichungen der Angaben zum Einsatz ausgewählter Erschließungsstrategien in der Studie von Fan (2003) .....	114
<b>Tab. 22</b>	Angaben zur Häufigkeit des Einsatzes von Erschließungsstrategien in der Studie von Targońska (2014).....	116
<b>Tab. 23</b>	Angaben zur Häufigkeit des Einsatzes von Erschließungsstrategien in der Studie von Qian (2004).....	116
<b>Tab. 24</b>	Ergebnisse der Erhebung des wahrgenommenen und tatsächlichen Einsatzes von Erschließungsstrategien ohne externe Ressourcen in der Studie von Qian (2004) .....	117
<b>Tab. 25</b>	Bezug der Items in Teil A2 des FES-U zur Taxonomie der kognitiven Erschließungsstrategien.....	135
<b>Tab. 26</b>	Bezug der Items in Teil A3 des FES-U zur Taxonomie der kognitiven Erschließungsstrategien.....	136

<b>Tab. 27</b> Bezug der Items in Teil A3 des FES-U zur Taxonomie der metakognitiven Erschließungsstrategien.....	137
<b>Tab. 28</b> Bezug der Items in Teil C des FES-U zur Taxonomie der metakognitiven Erschließungsstrategien.....	141
<b>Tab. 29</b> Charakteristika der Lernenden-Stichprobe der Pilotstudie 2017.....	155
<b>Tab. 30</b> Übersicht über Erhebungszeiträume und -situationen der empirischen Studie.....	167
<b>Tab. 31</b> Charakteristika der Lernenden-Stichprobe.....	168
<b>Tab. 32</b> Ergebnisse der Faktorenanalyse für Fragenkomplex A3 (ermittelte Faktoren und Ladungen der Items).....	172
<b>Tab. 33</b> Statistische Kennwerte des Antwortverhaltens in Teil A2 der Lernenden-Befragung.....	178
<b>Tab. 34</b> Ergebnisse der Berechnung von Spearman's Rho in Teil A2 der Lernenden-Befragung.....	179
<b>Tab. 35</b> Ergebnisse der Cluster-Analyse für Fragenkomplex A2 der Lernenden-Befragung.....	181
<b>Tab. 36</b> Statistische Kennwerte des Antwortverhaltens in Teil A3 der Lernenden-Befragung.....	183
<b>Tab. 37</b> Ergebnisse der Berechnung von Spearman's Rho in Teil A3 der Lernenden-Befragung, Darstellung der Items mit Werten über 0,5 (hohe Korrelation).....	185
<b>Tab. 38</b> Übersicht über die theoretisch hergeleiteten Strategiergruppen und die ermittelten Gruppen in der Faktorenanalyse des Fragenkomplexes A3 der Lernenden-Befragung.....	186
<b>Tab. 39</b> Ergebnisse der Cluster-Analyse der Frequenz des Strategieneinsatzes für Fragenkomplex A3 der Lernenden-Befragung.....	187
<b>Tab. 40</b> Ergebnisse der Cluster-Analyse des Einsatzes verschiedener Strategiekategorien für Fragenkomplex A3 der Lernenden-Befragung.....	189
<b>Tab. 41</b> Statistische Kennwerte des Antwortverhaltens in Teil C der Lernenden-Befragung.....	194
<b>Tab. 42</b> Ergebnisse der Berechnung von Spearman's Rho in Teil C der Lernenden-Befragung.....	195
<b>Tab. 43</b> Übersicht über die für die Analyse ausgewählten unabhängigen Variablen.....	197
<b>Tab. 44</b> Ergebnisse der MANOVA in Fragenkomplex A2, Überblick über p-Werte von < 0,05.....	198
<b>Tab. 45</b> Ergebnisse der im Anschluss an die MANOVA durchgeführten t-Tests in Fragenkomplex A2 der Lernenden-Befragung.....	200
<b>Tab. 46</b> Ergebnisse der MANOVA in Fragenkomplex A2, Überblick über p-Werte von < 0,05.....	201
<b>Tab. 47</b> Ergebnisse der MANOVA in Fragenkomplex A3, Überblick über p-Werte von < 0,05.....	202
<b>Tab. 48</b> Ergebnisse der im Anschluss an die MANOVA durchgeführten t-Tests in Fragenkomplex A3 der Lernenden-Befragung.....	203
<b>Tab. 49</b> Ergebnisse der MANOVA in Fragenkomplex A3 nach <i>Niveau des aktuellen Deutschkurses</i> , Überblick über p-Werte von < 0,05.....	204
<b>Tab. 50</b> Ergebnisse der Berechnung des Gewichts ausgewählter Variablen in <i>Random Forest-Klassifikationsmodellen des breiten Strategieneinsatzes</i> .....	206
<b>Tab. 51</b> Charakteristika der Lehrenden-Stichprobe.....	211
<b>Tab. 52</b> Statistische Kennwerte des Antwortverhaltens in Teil A der Lehrenden-Befragung.....	212
<b>Tab. 53</b> Übersicht über die Angaben in Teil B1 der Lehrenden-Befragung.....	214
<b>Tab. 54</b> Statistische Kennwerte des Antwortverhaltens in Teil B2 der Lehrenden-Befragung.....	215
<b>Tab. 55</b> Statistische Kennwerte des Antwortverhaltens in Teil B3 der Lehrenden-Befragung.....	216
<b>Tab. 56</b> Statistische Kennwerte des Antwortverhaltens in Teil C der Lehrenden-Befragung.....	218

## Abkürzungsverzeichnis

DaF	Deutsch als Fremdsprache
Df	Freiheitsgrad / <i>Degree of freedom</i> in der MANOVA
DK	Deutschkurs
F	In der MANOVA ermittelter geschätzter F-Wert
FES-U	Fragebogen zur Erhebung des wahrgenommenen Einsatzes von Strategien zur Erschließung unbekanntem Wortschatzes unter universitären DaF-Lernenden an spanischen Universitäten
FES-UL	Fragebogen der begleitenden Lehrenden-Befragung zur Erhebung des wahrgenommenen Einsatzes von Strategien zur Erschließung unbekanntem Wortschatzes unter universitären DaF-Lernenden an spanischen Universitäten
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
L1	Erstsprache
L2	Nach der Erstsprache (L1) erworbene oder erlernte Sprache
L3	Tertiärsprache
M	Mittelwert (arithmetisches Mittel)
MANOVA	Multivariate Varianzanalyse
MDA	<i>Mean Decrease Accuracy</i>
M.K.	Martina Kienberger
N	Anzahl an Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern
P	p-Wert, Signifikanzniveau
P (>F)	Signifikanzniveau in Abhängigkeit vom F-Wert in der MANOVA
S	Standardabweichung
TN	Teilnehmerinnen und Teilnehmer



# Einleitung

*El aprendizaje del lenguaje es un trabajo de establecer una red.<sup>1</sup>*

(Kommentar einer Studienteilnehmerin)

Das Lernen von Sprachen ist aus kognitivistisch-konstruktivistischer Perspektive als individueller Prozess der Wissenskonstruktion und -strukturierung aufzufassen, in dessen Zentrum die Lernenden mit ihren Vorkenntnissen, Erfahrungen, subjektiven Einstellungen und Lernstrategien stehen (Wolff 2000). Im Fremdsprachenunterricht<sup>2</sup> können Lernende beim Ausbau ihrer Wissensnetzwerke unterstützt werden, indem vielfältige Möglichkeiten der Anknüpfung an Bekanntes geboten und indem Lernprozesse und -strategien bewusst gemacht werden (Huneke/Steinig 2013: 184). Ein Bereich, in dem autonomem Lernen besonderer Stellenwert zukommt, ist jener der Wortschatzaneignung. Nicht nur aus lernpsychologischen, sondern auch aus praktischen Gründen muss die Wortschatzarbeit zu großen Teilen von den Lernenden als eigenständige Leistung, oft außerhalb des Unterrichts, erbracht werden (ebd.: 180, vgl. Nation 2013). Auch für lernerfahrene erwachsene Personen stellt das eine Herausforderung dar.

Der sogenannte potenzielle Wortschatz, der im Zentrum dieser Arbeit steht, ist ein Konzept der Fremdsprachendidaktik, das bereits in den 1970er Jahren beschrieben (Denninghaus 1976) und auf dessen Bedeutung insbesondere in Zusammenhang mit Lernerautonomie und Mehrsprachigkeit hingewiesen wurde (Kühn 2000 und 2010, Köster 2010a, Neuner et al. 2009). Durch Nutzung ihres Vorwissens (aus Erstsprache, Zielsprache, weiteren Sprachen, Weltwissen etc.) und die Anwendung geeigneter Strategien können Lernende die Bedeutung einer Vielzahl unbekannter Wörter<sup>3</sup> bei ihrem ersten Kontakt mit diesen erschließen. Insbesondere der rezeptive Wortschatz kann durch Ausnützen vorhandener Wissensbestände auf effektive Weise erweitert werden (Börner 2000, Nation 2013: 348ff), wobei der potenzielle Wortschatz bzw. der Zugriff auf diesen umso größer ist, je mehr Wissensquellen den Lernenden zur Verfügung stehen und je kompetenter sie geeignete Erschließungsstrategien einsetzen (Nation 2013: 367).

---

<sup>1</sup> *Das Lernen einer Sprache ist eine Arbeit, die darin besteht, ein Netz aufzubauen.* Das Zitat stammt von einer Teilnehmerin an der im Rahmen dieses Dissertationsprojekts durchgeführten Fragebogenstudie unter DaF-Lernenden an spanischen Universitäten. Die Studentin gab diesen Kommentar als abschließende Bemerkung nach dem Ausfüllen des Fragebogens zur Erhebung ihrer Kenntnisse von Erschließungsstrategien ab.

<sup>2</sup> Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Situation von Deutsch als Fremdsprache, es werden aber auch Erkenntnisse der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung miteinbezogen. Als Sammelbegriff für alle nach der Erstsprache erworbenen oder erlernten Sprachen wird zum Teil die Bezeichnung L2 verwendet.

<sup>3</sup> Der Begriff *Wort* wird in dieser Arbeit zum Teil synonym für lexikalische Einheit verwendet (siehe auch Kapitel 1.1.1). Aus der Perspektive der Erforschung von Erschließungsstrategien erscheint es sinnvoll, das einzelne in einem Text vorgefundene unbekannte Wort als Ausgangspunkt des Erschließungsprozesses anzunehmen. Bilden mehrere Wörter eine gemeinsame lexikalische Einheit, wird angenommen, dass meistens zuerst die einzelnen Wortformen wahrgenommen werden, bevor diese zur Bedeutungsbestimmung kombiniert werden. Der Prozess ist allerdings durchaus komplexer als hier verkürzt dargestellt wird (siehe Kapitel 1.2.1 und 1.3.1.1).

Es handelt sich daher um einen interessanten Bereich der Lernerstrategien<sup>4</sup>, deren Erforschung und Vermittlung, ausgehend von der Hinwendung zum Lernenden als Subjekt des Lernprozesses seit der kommunikativen Phase des Fremdsprachenunterrichts, einen wichtigen Schwerpunkt in der Fremdsprachendidaktik darstellt (Cohen/Macaro 2007, Martinez 2016a). So wurden seit den 1970er Jahren theoretische Beschreibungsmodelle, empirische Forschungsmethoden und didaktische Konzepte zur Untersuchung und Förderung von Strategien des Sprachgebrauchs und -lernens entwickelt (u.a. Selinker 1972, Naiman et al. 1978, Wenden und Rubin 1987, Oxford 1990, O'Malley und Chamot 1990; für den deutschsprachigen Raum Rampillon 1985, Bimmel und Rampillon 2000; vgl. Bimmel 2010, Martinez 2016a).

Besonderes Interesse wurde den Lernerstrategien und speziell dem Nutzen von Vorwissen und Lernerfahrungen im Rahmen der Mehrsprachigkeits- oder Tertiärsprachenforschung entgegengebracht (Aronin/Hufeisen 2009, Jessner 2008), die vor allem im europäischen Kontext in den letzten Jahrzehnten an Einfluss gewonnen hat (Meißner 2005, Marx und Hufeisen 2010). Gerade für Deutsch als Fremdsprache (DaF) sind diese Forschungsansätze von Relevanz, da Deutsch selten als erste, sondern meist als zweite oder weitere Fremdsprache (L3) erlernt wird, wodurch sich veränderte Lernkontexte und -bedingungen ergeben (Hufeisen/Neuner 2003, Neuner et al. 2009, Tönshoff 2015).

Fragen der Wortschatzaneignung kommt aufgrund der dabei eingangs erwähnten Notwendigkeit des autonomen Lernens in der Lernerstrategieforschung besonderes Gewicht zu. Studien, die sich mit der Bedeutungerschließung unbekannter Wörter befassen, wurden in Zusammenhang mit Leseverstehen, Wortschatzerwerb und Vokabellernstrategien durchgeführt (Nation 2013, Nyikos/Fan 2007, Erler/Finkbeiner 2007, Würffel 2013). Da die Bedeutung einzelner Worte stark kontextabhängig ist und auch weitere didaktische Überlegungen für die Wortschatzarbeit mit (möglichst authentischen) Texten sprechen, werden Erschließungsstrategien auf Wort-, Satz- und Textebene erforscht und vermittelt (Köster 2010a, Nation 2013).

Obwohl die Bedeutung des potenziellen Wortschatzes allgemein anerkannt wird und verschiedene Vorschläge zur Förderung von Erschließungsstrategien vorliegen, scheinen diese nach Ansicht einiger Fachdidaktiker/innen im praktischen Fremdsprachenunterricht eine eher untergeordnete Rolle zu spielen und es ist unklar, in welchem Ausmaß und wie erfolgreich Lernende diese nutzen (Neuner et al. 2009: 56f, Rampillon 2003: 101ff). Vorliegende Studien zur Erfassung von Lernerstrategien zur Erschließung unbekannter Wortbedeutungen beziehen sich entweder auf sehr konkrete Situationen, in denen der tatsächliche Strategieneinsatz einer limitierten Anzahl an Lernenden untersucht wird, oder sie erheben diese als eine Art von Wortschatz- oder Vokabellernstrategien im Verbund mit anderen,

---

<sup>4</sup> In dieser Arbeit wird sowohl mit dem Begriff *Lernstrategien* als auch *Lernerstrategien* gearbeitet, die in der Fachliteratur zum Teil synonym verwendet werden (Bimmel 2010, siehe auch Kapitel 2.1.1). Hier sind mit *Lernstrategien* konkret Strategien, die zur Verfolgung bestimmter Ziele des Sprachenlernens eingesetzt werden, gemeint, wohingegen *Lernerstrategien* alle *von den Lernenden eingesetzten Strategien*, also auch Strategien des Sprachgebrauchs umfassen. Strategien zur Erschließung unbekanntes Wortschatzes, in dieser Arbeit oft kurz *Erschließungsstrategien* genannt, können sowohl zum Ziel der Wortschatzerweiterung als auch zum Ziel des Textverstehens eingesetzt werden, gehören also in den weiter gefassten Bereich der Lernerstrategien.

die z.B. dem Memorieren oder der Strukturierung dienen. Als Ausnahme kann die Studie von Qian (2004) unter chinesischsprachigen Englischlernenden angesehen werden, die Aussagen von Personen zu ihrem wahrgenommenen, allgemeinen Strategieneinsatz dem Einsatz von Strategien in einer konkreten Anwendungssituation gegenüberstellt. Abgesehen davon, dass in den vorliegenden Arbeiten Erschließungsstrategien in großen Lernerpopulationen zu wenig detailliert erfasst wurden, um sinnvolle Rückschlüsse auf die Nutzung des potenziellen Wortschatzes ziehen zu können (vgl. dazu auch Würffel 2006: 282), beschränkt sich die Analyse in den meisten Fällen auf die Darstellung allgemeiner Tendenzen in der Gesamtgruppe ohne die Individualität des Strategieneinsatzes zu berücksichtigen (siehe aber Gu/Johnson 1996).

Die Situation des DaF-Unterrichts an spanischen Universitäten, die aufgrund der Tätigkeit der Autorin als OeAD-Lektorin an der Universität Salamanca als Kontext der Untersuchung von Erschließungsstrategien gewählt wurde, kann als typische L3-Lernsituation charakterisiert werden (Keim 2010, Pichler/Jirku 2018; vgl. Tönshoff 2015). Bei den Lernenden handelt es sich generell um Erwachsene<sup>5</sup>, die zumindest über Spanisch- und Englischkenntnisse, meist ergänzt um weitere Sprachkenntnisse, und umfangreiche Sprachlernerfahrungen verfügen. Die soziokulturelle Lerntradition Spaniens wird in der Regel als verhältnismäßig traditionell, mit einer Bevorzugung des Frontalunterrichts und stark lehrergesteuerter Aktivitäten beschrieben (Burbat 2015: 102ff). Auch im Bereich des Sprachenlernens sei ein starker Hang zum Auswendiglernen und wenig Anreiz zur selbstständigen, bewussten Steuerung des eigenen Lernprozesses zu beobachten. Die Bewusstmachung und Förderung von Lernerstrategien stellt daher eine wichtige Maßnahme zur Unterstützung der Lernenden in universitären DaF-Kursen dar, umso mehr, da im Fall des Germanistikstudiums durch die Möglichkeit des Einstiegs ohne Vorkenntnisse des Deutschen<sup>6</sup> großer Druck zur Erreichung hoher sprachlicher Kompetenz in wenigen Jahren herrscht und auch in den anderen philologischen Studien mit Deutsch als Nebenfach eine relativ steile Progression verfolgt wird (Saalbach 1999, Pichler/Jirku 2018). Auch von Seiten der spanischen Translationswissenschaft wird die Bedeutung der Förderung von Erschließungsstrategien unter den Lernenden unterstrichen (Möller Runge 2001).

Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zur Wortschatzerwerbs-, Lernerstrategie- und Mehrsprachigkeitsforschung leisten, indem offene Fragen in Bezug auf den Einsatz von Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz in einer großen Lernerpopulation, in diesem Fall in einem L3-Lernkontext, untersucht werden. Dabei steht die Perspektive der Lernenden auf Anwendung,

---

<sup>5</sup> Zu Studienbeginn sind manche Studierende erst 17 Jahre alt. Es sei außerdem darauf hingewiesen, dass auch Personen, die kein Studium belegen, an den Deutschkursen, die von den Sprachzentren verschiedener spanischer Universitäten angeboten werden, teilnehmen können.

<sup>6</sup> Dass Lernende bereits im Sekundarschulbereich Kenntnisse des Deutschen erwerben, stellt eher eine Ausnahme dar, da diese Sprache an vielen Schulen nicht angeboten wird oder die notwendigen Gruppengrößen nicht zustandekommen (Doval 2015). Manche Personen nehmen das Angebot der staatlichen Sprachschulen (*Escuela Oficial de Idiomas*) oder privater *Academias* wahr, um sich auf das Deutschstudium vorzubereiten oder dieses zu begleiten. Zudem sind unter den Studierenden immer wieder zweisprachig aufgewachsene Personen zu finden, u.a. Kinder von aus den deutschsprachigen Ländern zurückgekehrten spanischen Emigranten/innen (Saalbach 1999: 327).

Bedeutung und Erwerb von Erschließungsstrategien im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Ergänzend soll zudem die Sichtweise der Lehrenden berücksichtigt werden, insbesondere um Informationen zum Kontext der Strategienanwendung zu gewinnen. Folgende zentrale Fragestellungen werden daher im Rahmen des hier vorgestellten Dissertationsprojektes untersucht (siehe auch Kapitel 3.1):

1. *Welche Aussagen treffen Lernende von Deutsch als Fremdsprache an spanischen Universitäten über ihren wahrgenommenen Einsatz von Strategien zur Erschließung unbekannter Wortbedeutungen, insbesondere beim Lesen von Texten?*
2. *In welchem Kontext und auf welche Weise haben Lernende Erschließungsstrategien erworben?*
3. *Wie bewerten die Lernenden Einsatz und Erwerb von Erschließungsstrategien?*
4. *Welche Rolle spielen Studienrichtung, Sprachkenntnisse, Lernerfahrungen, Alter und Geschlecht beim wahrgenommenen Einsatz von Erschließungsstrategien?*
5. *Welche Aussagen treffen Lehrende von Deutsch als Fremdsprache an spanischen Universitäten über den beobachtbaren Einsatz von Erschließungsstrategien ihrer Lernenden?*
6. *Welche Bedeutung haben Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz im DaF-Unterricht an spanischen Universitäten? Welche Strategien werden unterrichtet und mit welchen Methoden?*
7. *Woher beziehen die Lehrenden ihr Wissen und Material zur Behandlung von Erschließungsstrategien?*

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde unter Berücksichtigung vorliegender Erkenntnisse aus dem Bereich der Wortschatzdidaktik, der Leseforschung und der Lernerstrategieforschung eine zusammenfassende detaillierte Taxonomie von Erschließungsstrategien erstellt und eine spanienweite Erhebung unter universitären DaF-Lernenden (n = 401) und -Lehrenden (n = 53) durchgeführt, wobei eigens für diesen Zweck von der Autorin entwickelte Fragebögen zum Einsatz kamen.

Im Folgenden soll ein Überblick über den Aufbau dieser Arbeit gegeben werden. Die ersten beiden Kapitel stellen den theoretischen Rahmen dar, in dem dieses Dissertationsprojekt verortet wird. Dabei ist der erste Teil Aspekten der Wortschatzaneignung gewidmet: Nach der Klärung relevanter Fachbegriffe rund um das Konzept *Wortschatz* und einiger grundlegender Informationen speziell zum deutschen Wortschatz werden wichtige Erkenntnisse aus der kognitiven Psychologie und konstruktivistischen Lerntheorie zum mentalen Lexikon zusammenfassend vorgestellt. Besonderes Interesse kommt der Definition lexikalischer Kompetenzen oder der Frage, was es bedeutet, ein Wort zu *beherrschen*, zu. Damit in Verbindung steht die Unterscheidung von rezeptivem, produktivem und potenziellem Wortschatz. Schließlich werden Erkenntnisse zur Wortschatzaneignung in der Fremdsprache, vor allem im Kontext des gesteuerten Lernens, im Überblick dargestellt und gezeigt, inwiefern diese von Seiten der Fremdsprachendidaktik rezipiert und bei der Gestaltung didaktischer Modelle der Wortschatzvermittlung berücksichtigt wurden. Der letzte Abschnitt des ersten Kapitels befasst sich mit der Relation zwischen Lesen und Wortschatzaneignung, die im Kontext des vorliegenden Forschungsprojektes als besonders wesentlich eingestuft werden kann.

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wird das Dissertationsthema innerhalb der Lernerstrategieforschung verortet. Erneut werden zunächst terminologische Fragen geklärt, bevor grundlegende Konzepte im Bereich der Lernerstrategien besprochen werden. Dabei werden Ansätze zur Klassifizierung von Lernerstrategien, Erkenntnisse zu kompetentem Strategieneinsatz, dem Zusammenhang zwischen Sprachlernerfolg und strategischer Kompetenz und den jeweils zugrundeliegenden Faktoren sowie Überlegungen zur Förderung von Lernerstrategien präsentiert. Nach dieser allgemeinen Einführung widmet sich der zweite Teil des Kapitels konkret den Strategien zur Bedeutungerschließung unbekanntem Wortschatzes. Durch die Zusammenführung von Erkenntnissen aus unterschiedlichen Fachbereichen soll ein umfassendes Bild der Erschließungsstrategien entstehen, die seitens der Fachdidaktik vorgeschlagen und in empirischen Studien untersucht werden. Als Zusammenfassung des Forschungsstandes wird am Ende dieses Abschnitts eine neue Taxonomie von Strategien zur Bedeutungerschließung unbekannter Wörter, insbesondere in schriftlichen Texten, vorgestellt, die als Grundlage für das in Kapitel 3 näher erläuterte Forschungsprojekt dient. Bevor das eigene Dissertationsprojekt präsentiert wird, werden noch Erkenntnisse vorliegender Studien zum Einsatz von Erschließungsstrategien durch Lernende dargestellt, wobei der Schwerpunkt auf Arbeiten liegt, die sich mit der Untersuchung des wahrgenommenen, allgemeinen Strategienegebrauchs beschäftigen. Auf diese Weise kann das aktuelle Forschungsprojekt mit bereits publizierten Arbeiten verglichen werden, einerseits in Hinblick auf Ergebnisse zu teilweise ähnlichen Forschungsfragen, andererseits hinsichtlich offener Forschungslücken, die diese Dissertation zu schließen versucht.

Das dritte Kapitel dieser Arbeit stellt das methodische Vorgehen des empirischen Forschungsprojektes zur Erforschung des Einsatzes von Erschließungsstrategien für unbekanntem Wortschatz unter DaF-Lernenden an spanischen Universitäten vor. Zu Beginn werden die Forschungsfragen ausführlich dargestellt und ihre Relevanz erläutert, darauf folgt die Präsentation und Begründung des Forschungsdesigns. Da die Entwicklung spezieller Erhebungsinstrumente einen wichtigen Teil dieses Dissertationsprojektes darstellt, werden die beiden Fragebögen FES-U und FES-UL<sup>7</sup> ausführlich beschrieben und ihr Entstehungsprozess transparent gemacht. Dazu gehören auch Ausführungen zur Pilotierung, die im Wintersemester 2017/18 an der Universität Salamanca stattgefunden hat, sowie Angaben zur Durchführung der spanienweiten Hauptstudie zwischen Februar und Dezember 2018 sowie einer letzten Phase der Datenerhebung im Frühjahr 2019. Ein letzter wichtiger Punkt umfasst die Verfahren der Datenanalyse, die zur statistischen Auswertung der Fragebogendaten herangezogen wurden. Neben der Beschreibung der Daten in Form deskriptiver Statistik wurden Analysen von Mustern im Strategieneinsatz und von Relationen zu Lernercharakteristika mittels multivariater statistischer Verfahren und *Machine Learning*-Techniken durchgeführt.

Im vierten Kapitel werden die Ergebnisse des Forschungsprojektes präsentiert, getrennt nach den befragten Zielgruppen der Lernenden und der Lehrenden. Als Erstes wird die Stichprobe der DaF-

---

<sup>7</sup> Fragebogen zum wahrgenommenen Einsatz von Erschließungsstrategien unter DaF-Lernenden an spanischen Universitäten (FES-U), Fragebogen der begleitenden Lehrenden-Befragung (FES-UL)

Lernenden an spanischen Universitäten beschrieben, wobei sich ein interessantes Bild der mehrsprachigen Lernerpopulation in den verschiedenen Kontexten universitärer Deutschkurse ergibt. Daran anschließend werden Erkenntnisse zur Qualität des FES-U, die durch die psychometrische Evaluation mittels der in der Hauptstudie erhobenen Daten gewonnen werden konnten, vorgestellt. Die folgenden Abschnitte geben die Ergebnisse der Lernenden-Befragung im eigentlichen Sinne wieder: zunächst die Angaben zum wahrgenommenen Einsatz von Erschließungsstrategien bezogen auf die auch in älteren Publikationen untersuchten Hauptkategorien der Strategien<sup>8</sup>, anschließend jene zum Einsatz detaillierter Erschließungsstrategien ohne Nutzung externer Ressourcen, wobei nicht nur allgemeine Tendenzen der untersuchten Gesamtgruppe, sondern auch Erkenntnisse zum individuellen Strategieneinsatz dargestellt werden, wofür unter anderem Cluster-Analysen zum Einsatz kamen. Es folgen die Ergebnisse der Erfassung von Aneignungskontexten und -methoden für Erschließungsstrategien sowie von Lernereinstellungen. Danach werden die Erkenntnisse, die aus der Anwendung von multivariaten Varianzanalysen und t-Tests sowie der Nutzung von Algorithmen künstlicher Intelligenz (*Random Forest*/Entscheidungsbäume) über Relationen zwischen dem wahrgenommenen Strategieneinsatz der Lernenden und ausgewählten Variablen gewonnen werden konnten, vorgestellt. Weniger umfangreich werden im zweiten Teil des vierten Kapitels die Ergebnisse der kürzeren Lehrenden-Befragung dargestellt. Diese umfassen die Einschätzung des (beobachtbaren) Einsatzes von Erschließungsstrategien durch die Lernenden, Angaben zu den im Unterricht behandelten Strategien sowie den zur Strategieförderung eingesetzten Methoden und Materialien sowie Aussagen zur Bedeutung von Erschließungsstrategien. Des Weiteren enthält dieser Abschnitt Informationen zur Stichprobe der Lehrenden und Überlegungen zur Qualität des eingesetzten Fragebogens.

Das fünfte Kapitel bietet eine Interpretation der Ergebnisse im Rahmen der vorliegenden Forschungsliteratur und unter Berücksichtigung möglicher methodischer Einschränkungen. Die Diskussion ist dabei nach den inhaltlichen Fragen, die das vornehmliche Erkenntnisinteresse dieser Arbeit darstellen, Erkenntnissen in Hinblick auf die angewendete Forschungsmethodik sowie offenen Fragen und Konsequenzen für die weitere Forschung strukturiert.

Zuletzt wird ein Fazit in Bezug auf die Erkenntnisse dieser Arbeit und deren didaktische Implikationen gezogen, die nach Ansicht der Autorin zu einem differenzierteren Bild der universitären DaF-Lernenden Spaniens, einer genaueren Vorstellung vorhandener strategischer Ressourcen mehrsprachiger, lernerfahrener Personen und einer besseren Nutzung des Potenzials des potenziellen Wortschatzes beitragen können.

---

<sup>8</sup> Es handelt sich um eine grobe Unterscheidung von Strategien zur Bedeutungsdeterminierung unbekannter Wörter, die auch zusätzliche Ressourcen wie Wörterbücher oder die Hilfe anderer Personen umfassen (siehe z.B. Schmitt 1997).

# 1 Fremdsprachliche Wortschatzkompetenzen und Möglichkeiten zu deren Förderung

Das erste Kapitel dieser Arbeit widmet sich dem Thema Wortschatz, und zwar aus linguistischer, psycholinguistischer und didaktischer Perspektive. Aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung der Dissertation werden dabei dem Konzept des potenziellen Wortschatzes, Prozessen der Aufnahme und Verarbeitung von lexikalischen Einheiten sowie dem Zusammenhang zwischen Lesen und Wortschatzaneignung besondere Beachtung geschenkt.

## 1.1 Wort und Wortschatz

Zunächst sollen die für diese Arbeit relevanten Termini aus dem Bereich Wortschatz geklärt werden, um anschließend einige Aspekte des deutschen Wortschatzes im Überblick darzustellen.

### 1.1.1 Begriffsbestimmungen

Eine grundlegende Eigenschaft von Wörtern menschlicher Sprachen ist ihre Mehrdeutigkeit (Römer 2019: 153ff, Aitchison 2003: 41ff), das trifft auch auf das Wort *Wort* zu. Eine insbesondere für Korpuslinguistik und Textanalysen wichtige Unterscheidung ist jene zwischen *Lexem*, *Token* und *Type*. Das *Lexem* oder die *lexikalische Einheit* ist die „Basiseinheit des Wortschatzes“, als „relativ feste Zuordnung von Formativ und Bedeutung, die von verschiedenen grammatischen Wortformen abstrahiert und auch Konstituente eines anderen L[exems] sein kann“ (Köster 2010b: 198). Als *Token* werden die „laufende[n] Wörter oder Wortformen eines Textes“ bezeichnet, als *Type* „die Menge unterschiedlicher Wortformen eines Textes“ (Tschirner 2010a: 341). Wenn es darum geht, Wörter zu zählen, steht je nach Fragestellung ein anderer Begriff im Zentrum des Interesses: das *Token*, um die Textlänge zu definieren, der *Type*, um die Komplexität von Texten zu untersuchen<sup>9</sup>, das *Lexem*, um Aussagen über den Umfang von Wortschätzen zu treffen (vgl. Nation 2013: 9ff). Die Frage, wie viele oder welche Wörter Lernende beherrschen sollen, bezieht sich demnach auch auf Wörter als lexikalische Einheiten.

Vom *Lexem* ist noch der Begriff des *Lemmas* zu unterscheiden, die „Grundform eines Wortes bzw. einer lexikalischen Einheit, die als Eintrag oder Stichwort in Nachschlagewerken erscheint“ (Fiuza da Silva Regis 2010: 190). Die Auswahl der Grundform einer lexikalischen Einheit für die Aufnahme in ein Korpus oder Nachschlagewerk unterliegt Konventionen, die kulturell geprägt sind. So kann etwa

---

<sup>9</sup> Zu diesem Zweck kann die Type-Token-Relation berechnet werden, wobei die Anzahl an Types in einem Text durch die Anzahl der Token dividiert wird. Ab einer Textlänge von ca. 300 Tokens kann so festgestellt werden, ob ein Text als „eher wortschatzarm oder -reich“ (im Vergleich mit anderen Texten ähnlicher Länge) gelten kann (Tschirner 2010b: 344f).

eine bestimmte Basisform (z.B. der Infinitiv) oder aber die frequenteste Form eines Wortes (z.B. 1. Person Singular) als Grundform angenommen werden. Auch die Frage der Aufnahme irregulärer Formen wird unterschiedlich gehandhabt (Nation 2013: 10). Teilweise werden die Begriffe Lexem und Lemma synonym verwendet (Tschirner 2010b: 263), das zeigt sich auch bei der (englischsprachigen) Definition, die Nation (2013: 10) von *lemma* anführt (auch im Englischen existiert der Begriff *lexem*): „A lemma consists of a headword and its inflected forms and reduced forms (*n't*). Usually, all the items under a lemma are all the same part of speech. [...] Variant spellings (*favor, favour*) are usually included as part of the same lemma when they are the same part of speech.“

Hier zeigt sich bereits, dass die Abgrenzung lexikalischer Einheiten mit einigen Schwierigkeiten verbunden ist. Diese bestehen nicht nur in Hinblick auf irreguläre Formen und die mehrfache Aufnahme von identischen Wortformen unterschiedlicher Wortarten, sondern auch im Umfang der Einheiten, denn Lexeme können entweder durch einzelne Wörter oder aber durch Mehrworteinheiten konstituiert werden, welche auch als Phraseologismen bezeichnet werden.<sup>10</sup> Auf die Bedeutung von Mehrworteinheiten für den Fremdsprachenunterricht sowie die Diskussion, die in der Fachdidaktik rund um Phraseologismen, *Chunks* etc. geführt wird, weist Köster (2010a: 1023f) hin. Der Begriff des Lemmas wird auch verwendet, um die Einträge im mentalen Lexikon zu benennen (Tschirner 2010c: 236, siehe dazu Kapitel 1.2.1).

Damit sind die Überlegungen zur Definition des *Wortes* aber noch nicht abgeschlossen, denn abgesehen von der Problematik der Abgrenzung und Zählung von Einheiten stellt sich auch die Frage nach der inhaltlichen Dimension des Begriffes. Römer (2019: 23ff) unterscheidet in Hinblick auf die Analyseebenen, die zur Bestimmung eines Wortes herangezogen werden,

- das phonetisch-phonologische Wort (Lautebene),
- das grafische Wort (Schriftbild),
- das morphologische Wort (Wortbildung und Flexion),
- das syntaktische Wort (Satzstruktur),
- das semantische Wort (inhaltliche Bedeutung),
- das pragmatische Wort (Handlungsaspekt),
- das prototypische Wort (vereint Charakteristika verschiedener Analyseebenen),
- das lexikalische Wort (entspricht dem Lemma).

Interessant ist für uns die Definition des prototypischen Wortes, da dieses die Referenz im Wortschatzunterricht darstellt (ebd.: 36):

Ein prototypisches Wort trägt auf allen Sprachsystemebenen Wortcharakter. Es ist [...] gekennzeichnet durch

1. seine Isolierbarkeit in Rede und Schrift,
2. seinen selbständigen Bedeutungscharakter,
3. seine Morphemstruktur,
4. seine Fähigkeit, Phrasenkern sein zu können und

---

<sup>10</sup> Tschirner (2010c: 263) schlägt vor, bei der Unterscheidung von Wörtern und Wortgruppen „nur erstere Lexeme und letztere Phraseme oder Phraseologismen“ zu nennen.

5. seinen kommunikativen Charakter, etwas darzustellen und/oder Gefühle auszudrücken und/oder eine Intention zu transportieren.

Die prototypischen Wörter können auch als *Inhaltswörter* oder *Autosemantika* bezeichnet werden, abzugrenzen von *Funktionswörtern* oder *Synsemantika* sowie *Deiktika* (Wörter mit Verweisfunktion wie Demonstrativpronomen) (Neveling 2004: 24ff; vgl. auch die Gegenüberstellung von „strukturelle[m] Wortschatz“ und „Inhaltswortschatz“ bei Neuner et al. 2009: 52). Einen – im Fall des Deutschen weit verbreiteten – Sonderfall stellen „komplexe Wörter“ dar, die „prototypisch mindestens zwei sinnhaltige Bestandteile“ enthalten (Römer 2019: 39, zur Wortbildung siehe 42ff).

Die Definition der Bedeutung lexikalischer Einheiten stellt eine große Herausforderung dar. Der Begriff *Bedeutung* selbst wird in verschiedenen Disziplinen unterschiedlich verwendet und je nach Forschungsinteresse stehen unterschiedliche Methoden zur Bedeutungsdeterminierung zur Verfügung (z.B. korpusbasierte oder experimentale Verfahren).<sup>11</sup> Nach Römer (2019: 148) sollten Bedeutungsbeschreibungen trotz der erwähnten differenzierten Zugänge bestimmte Aspekte jedenfalls berücksichtigen: „das Beschreibungsdenotat [...], das usuelle Wissen über das Denotat [...], die Art des Bezugs auf das Denotat [...], die Zeichenverwender [...], die Verwendungssituation [und] das verwendete Sprachsystem.“ Das lexikalische Bedeutungswissen, auf welches beim Sprachgebrauch zugegriffen wird, umfasst „denotativ-begriffliche“ und „wertend-emotionale“ Komponenten sowie Konnotationen, die „durch die Wortmotivierung und/oder das angelagerte Weltwissen ausgelöst werden“ können (ebd.: 149). Zusammenfassend wird in der Literatur auch von einem inhaltlichen *Konzept* gesprochen, das mit einer bestimmten lexikalischen Einheit ausgedrückt wird (Tschirner 2010c: 236). Römer (2019: 153ff) weist darauf hin, dass Bedeutungen immer durch einen gewissen Grad an Unbestimmtheit geprägt sind, was auf die Kontextabhängigkeit, Vagheit und Mehrdeutigkeit der Wörter zurückzuführen ist (vgl. Aitchison 2003: 41ff; auch Bohn 1999: 9f). Zudem sind Wortgebrauch und -bedeutungen dynamisch und zeitlichen Veränderungen ausgesetzt (Römer 2019: 187ff, 195ff). Wortbedeutungen und die dahinter stehenden inhaltlichen Konzepte sind stark kulturell geprägt (Neveling 2016: 117, Müller 1994), weswegen Bedeutungen fremdsprachlicher Ausdrücke nur partiell durch Übersetzungen in die Erst- oder eine andere Vergleichssprache vermittelt werden können.<sup>12</sup> Weitere Details zu Aspekten des Wortwissens, dessen mentaler Repräsentation und Formen der Aneignung sind in Kapitel 1.2 dieser Arbeit nachzulesen.

Nun sollen noch einige weitere mit dem *Wort* in Zusammenhang stehende Begriffe geklärt werden, die im Kontext des Fremdsprachenunterrichts eine Rolle spielen. Dies ist zunächst der *Wortschatz* als „die Gesamtmenge aller Wörter einer Sprache oder einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt“ (Tschirner 2010c: 236). Da es unterschiedliche Zugänge zur Definition von Wörtern im Sinne lexika-

---

<sup>11</sup> Huneke und Steinig (2013: 182) meinen etwa in Bezug auf unterschiedliche Zugänge in der Semantik, dass die Prototypensemantik den komplexen Vorgängen im menschlichen Gehirn eher gerecht werde als „[s]emantische Systematiken, die nach strukturalistischen Beschreibungsprinzipien entwickelt wurden, wie beispielsweise die Komponentialsemantik.“

<sup>12</sup> Dennoch wird im Fremdsprachenunterricht zur Erstsemantisierung häufig auf Übersetzungen in eine den Lernenden bekannte Sprache zurückgegriffen, u.a. um an Bekanntes anzuknüpfen und aus zeitökonomischen Gründen (Schmitt 2008: 337f, Neveling 2016: 119).

lischer Einheiten (oder Lemmata) gibt, kann auch der Wortschatzumfang unterschiedlich beschrieben werden (dazu mehr in Kapitel 1.1.2). Als Arten von Wortschatz können einerseits der Allgemeinwortschatz einer Sprache sowie eine große Bandbreite an varietätentypischen Wortschätzen, allen voran Fachwortschätze, unterschieden werden, andererseits der vorhandene Wortschatz im Sprachsystem und der individuelle Wortschatz einzelner Personen oder Personengruppen (Römer 2019: 11f, Tschirner 2010c: 237). Nach der statistischen Häufigkeit der Verwendung oder Frequenz kann der Wortschatz einer Sprachgemeinschaft in *high-*, *mid-* und *low-frequency words* (also Wörter hoher, mittlerer und niedriger Frequenz) unterteilt werden (Nation 2013: 20ff, Näheres dazu in Kapitel 1.1.2).

Didaktischen Zielsetzungen dient der *Grundwortschatz*, dem „die Vorstellung eines produktiv zu beherrschenden lexikalischen Minimums zugrunde[liegt]“ (Köster 2010c: 360). Die Zusammenstellung von Grundwortschätzen folgt der Verwendungsfrequenz, wobei allerdings auch „kommunikativ-pragmatische Faktoren [...] wie Benutzer, Situation, Handlungsmuster, Thema“ von Relevanz sind (Römer 2019: 12, vgl. auch Bohn 1999: 16ff, Neuner et al. 2009: 52ff). Häufig wird der Lernerwortschatz (im Sinne eines Grundwortschatzes oder der individuellen Kenntnisse) in einen *rezeptiven* (veraltet auch *passiven*) oder *Verstehens-Wortschatz* einerseits und einen *produktiven* (auch *aktiven*) oder *Mitteilungs-Wortschatz* andererseits differenziert, dazu kommt noch der *potenzielle Wortschatz*, der in der Kenntnis von Wortbildungsregeln und Erschließungsstrategien besteht (Köster 2010c: 360, Bohn 1999: 23; Näheres zu diesen Konzepten wird in Kapitel 1.2.3 ausgeführt).<sup>13</sup> Besonders im schulischen Kontext wird synonym zu *Wortschatz* auch der Begriff *Vokabular* verwendet, zu lernende Wörter werden auch als *Vokabeln* bezeichnet.<sup>14</sup>

In Zusammenhang mit der Frage nach der Erstellung von Grundwortschätzen und der Einschätzung des Lernaufwandes oder *learning burden* (Nation 2013: 44) ist schließlich noch der Begriff der *Wortfamilie* von Bedeutung, nach Römer (2010: 359) eine „Gruppe von Wörtern, die etymologisch verwandt sind und deren Kernwort (auch als Stamm-, Wurzelmorphem bezeichnet) noch existiert“. Für Nation (2013: 11) besteht eine „word family“ aus „a headword, its inflected forms and its closely related derived forms“, der Bezug auf Wortfamilien könne daher den Lernaufwand der auf diese Weise zusammenhängenden Wörter reduzieren. Allerdings warnt der Autor vor der Annahme, Lernende könnten automatisch alle Wörter der richtigen Wortfamilie zuordnen, insbesondere bei Anfängern ließen sich hierbei Probleme beobachten. Es gibt daher auch unterschiedliche Zugänge in der Definition von Wortfamilien, die sich hauptsächlich darin unterscheiden, ob nur eindeutig zuordenbare, für Lernende klar erkennbare verwandte Wörter oder mehr als diese einbezogen werden

---

<sup>13</sup> Wenn in dieser Arbeit von Erschließungsstrategien für unbekanntem *Wortschatz* die Rede ist, ist die Teilmenge unbekannter lexikalischer Einheiten einer Sprache für die Lernenden gemeint. Zugleich wird an das Konzept des potenziellen Wortschatzes erinnert.

<sup>14</sup> Allerdings verbinden Lernende den letztgenannten Begriff stark mit formalen Unterrichtskontexten und häufig auch negativen Konnotationen, sodass von einer synonymen Verwendung abgesehen und das Konzept des Vokabellernens vielleicht grundsätzlich hinterfragt werden sollte (Neveling 2004: 20f, Köster 2010a: 1022). *Vokabular* ist wie die spanische Entsprechung *vocabulario* nicht mit diesen Konnotationen verbunden. (Das spanische Wort *vocablo* ist im Gegensatz zu *Vokabel* sehr ungebräuchlich, im Kontext des Sprachenlernens wird meist der Ausdruck *aprender palabras*, also *Wörter lernen*, verwendet. Vgl. Centro Virtual Cervantes 2019: Eintrag „Vocabulario“.)

sollten. Insbesondere im angloamerikanischen Raum werden Grundwortschätze häufig über die Kenntnis von Wortfamilien definiert.

### 1.1.2 Der Wortschatz des Deutschen

Der Allgemeinwortschatz des Deutschen umfasst nach unterschiedlichen Schätzungen ca. 300.000 bis 500.000 Lexeme, wobei Fachwörter und morphologische Wortformen nicht gezählt werden. Im Bereich der Fachwortschätze liegen Annahmen zwischen 5 und über 10 Millionen vor (Römer 2019: 11; vgl. dazu auch Kühn 2013: 153). Tschirner (2010c: 237), der bei der Angabe des geschätzten Wortschatzumfangs den höheren Werten folgt, nennt weitere Details zur Zusammensetzung des standardsprachlichen Wortschatzes. Unter Bezug auf Wiegands Analyse des *Duden Großwörterbuch der deutschen Sprache*, welches 168.000 Lemmata umfasst (Wiegand 1990), gibt er für „die standardsprachliche deutsche Alltagssprache [...] ca. 35.000 Lemmata, die Kernlexik der deutschen Standardsprache 70.000 Lemmata und die Kernlexik sowie die zentrumsnahe Peripherie (dialektale, fachsprachliche und diachrone Varietäten) [...] ca. 100.000 Lexeme“ an.

Der individuelle Wortschatz stellt eine Teilmenge des Allgemeinwortschatzes dar. Bei der Schätzung des ersprachlichen Wortschatzumfangs muss zudem zwischen produktiver und rezeptiver Sprachverwendung unterschieden werden. Nach Römer (2019: 11) liegt der produktive Wortschatz des „Durchschnittsprechers“ bei ca. 6000 bis 10.000 Wörtern, der rezeptive bei ca. 100.000. Die genaue Zahl sei „von Ausbildung, dem Beruf und den Interessen“ (ebd.: 11) abhängig, des Weiteren auch vom Alter der Sprecher/innen (Tschirner 2010c: 241f). Bohn (1999: 9) gibt für den aktiven Wortschatz sogar Werte zwischen 2000 und 20.000 Wörtern (durchschnittlich 12.000) an, auf die Problematik der Abgrenzung und Quantifizierung von Wortschatz weist Kühn (2013: 154) hin.

Für die Bestimmung von Lernzielen im Bereich Wortschatz und die Erstellung von Grundwortschätzen ist die Analyse der Frequenz von Lexemen von besonderer Bedeutung. Nation (2013: 14) etwa definiert Lernziele für den englischen Fremdsprachenunterricht unter Bezug auf Korpusanalysen, die zeigen, „that between 3,000 and 4,000 word families are needed to get 95% text coverage, and between 6,000 and 9,000 word families are needed to gain 98% coverage“.<sup>15</sup> Er argumentiert, „when we look at texts our learners may have to read and conversations that are like ones they may be involved in, we find that a relatively small amount of well-chosen words can allow learners to do a lot.“ Nation nimmt das Verstehen von 98% der in einem Text vorkommenden Lexeme als oberes Ziel des Fremdsprachenunterrichts an, da einige Studien gezeigt haben, dass dieser Prozentsatz für ein erfolgreiches Erschließen der weiteren unbekanntem Wörter notwendig sei (dazu mehr in Kapitel

---

<sup>15</sup> Die Bandbreite der Angaben ergibt sich aus der Berücksichtigung unterschiedlicher Textsorten, von gesprochenem Englisch bis zu Romanen. Van der Knaap (2018: 461f) weist außerdem darauf hin, dass bei der Berechnung der Textdeckung im Fremdsprachenkontext auch die Verständlichkeit von Internationalismen und Kognaten beachtet werden sollte. So seien etwa für niederländischsprachige Lernende in deutschen Jugendromanen mehr Wörter als jene auf den Listen der 1000 oder 5000 häufigsten Lexeme problemlos zu verstehen.

1.3.2). Aufgrund der Bedeutung der Frequenz unterteilt Nation den Wortschatz und die damit verbundenen konkreten Lernziele und Vermittlungsmethoden in *high-*, *mid-*, und *low-frequency words* (darunter fallen die 2000 frequentesten Wortfamilien, die nächsten 7000 und schließlich alle weiteren<sup>16</sup>), wobei im Fall der letzten beiden Kategorien Erschließungsstrategien für die autonome Wortschatzerweiterung eine besonders große Rolle spielen.<sup>17</sup>

Im Bereich der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache ist die Unterteilung in hoch-, mittel- und niedrigfrequenten Wortschatz weniger üblich, die statistische Häufigkeit der Verwendung von Lexemen wird allerdings ebenso in die Bestimmung von Grundwortschätzen einbezogen. Jones und Tschirner (2006) bzw. Tschirner und Möhring (2019) haben ein korpusbasiertes Lernerwörterbuch für Deutsch als Fremdsprache vorgelegt. Die zweite Auflage 2019 wurde auf der Grundlage der Analyse des *New Leipzig Corpus of Contemporary German* mit ca. 20 Millionen Wörtern des gesprochenen und geschriebenen Deutsch erstellt (für Details zur Zusammenstellung und Analyse des Korpus siehe Tschirner/Möhring 2019: 2ff). Die ersten zehn Einträge in der nach Häufigkeit sortierten Wortliste machen ca. 27% der Wörter (im Sinne von Tokens) im Korpus aus. Gemeinsam mit den nächsten zehn Wörtern werden ca. 35% erreicht. Im Gesamten decken die 5009 im Nachschlagewerk aufgenommenen Einheiten ca. 84 bis 95% der Wörter des Korpus ab, die Ungenauigkeit der Angabe ergibt sich aus unterschiedlichen Zählweisen (ebd.: 4). Nach Tschirner (2010c: 238) „decken [...] die häufigsten 1000 Lexeme des Deutschen ca. 73%, die häufigsten 2000 Wörter ca. 79%, die häufigsten 4000 Wörter ca. 84% und die häufigsten 8000 Wörter ca. 87%“ der Tokens in einem Text ab.

Unter den ersten zwanzig Einträgen des erwähnten Frequenzwörterbuchs sind die bestimmten und unbestimmten Artikel, die Konjunktionen *und* und *dass*, die Verben *sein*, *haben* und *werden*, die Präpositionen *in*, *von*, *mit*, *auf*, *für* und *an*, die Pronomen *sie*, *ich*, *es*, *sich* und *er*, die Partikel *nicht* und das Adverb *auch* zu finden, allesamt Funktionswörter. Die Tatsache, dass die frequentesten Lexeme gerade keine Inhaltswörter oder Autosemantika sind (vgl. dazu auch Nation 2013: 32ff), erklärt, warum ein relativ hoher Prozentsatz der Wörter eines (geschriebenen oder gesprochenen) Textes verstanden werden muss, um den Inhalt korrekt erfassen zu können.

Unter Bezug auf die angloamerikanische Forschung nennt Tschirner (2010c: 238) „[a]ls untere Grenze für eine allgemeine Hör- und Lesekompetenz [...] ein[en] Wortschatzstand von 5000 bis 9000 Lexemen [...], für die Studierfähigkeit in einer Fremdsprache [...] ein Minimum von 10.000 Lexemen.“ Von Seiten verschiedener Sprachlerninstitutionen für Deutsch als Fremdsprache werde nach Bohn (1999: 16) „die Faustregel vertreten, dass man für die Alltagskommunikation mindestens 8000 Wörter verstehen und 2000 aktiv beherrschen müsse.“ Bezogen auf die Niveaustufen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GERS) meint Tschirner (2010c: 243),

---

<sup>16</sup> Diese Unterteilung ist nicht unumstritten, wie Nation (2013: 23) selbst einräumt. Diskutiert wird unter anderem darüber, wo die Grenze zwischen *high-* und *mid-frequency words* zu ziehen sei.

<sup>17</sup> Im Fall der hochfrequenten Wörter plädiert Nation (2013: 24f) dafür, diese wiederholt und auf unterschiedliche Weise im Unterricht zu behandeln. Koesters Gensini (2017) weist auf die mit hochfrequenten Inhaltswörtern oftmals verbundene Problematik der Polysemie hin, welche im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden muss.

dass bis B1 ca. 3000, bis B2 ca. 5000 und bis C2 ca. 10.000 Wörter gelernt werden müssten. Koepfel (2016: 133) berichtet, dass auch an einem „Bildungswortschatz“ für das Deutsche gearbeitet werde, der lexikalische Einheiten enthalte, die in der alltäglichen Umgangssprache wenig gebräuchlich, in akademischen Kontexten jedoch (hoch) frequent sind.

Wie bereits im vorangehenden Kapitel erwähnt, werden Grundwortschätze für den Fremdsprachenunterricht nicht nur aufgrund von statistischen Analysen der Häufigkeit von Lexemen in Korpora, sondern auch unter Berücksichtigung weiterer Faktoren wie Brauchbarkeit, Reichweite und Verstehbarkeit bzw. Lernaufwand erstellt (Römer 2019: 12, Bohn 1999: 16ff, Neuner et al. 2009: 52ff). Ein Beispiel dafür ist der datengeleitete Ansatz von Lange et al. (2015), der neben der Frequenz „auch die Produktivität lexikalischer Morpheme und die thematische und diachrone Stabilität“ berücksichtigt (ebd.: 218). Dem Prinzip der Brauchbarkeit entspricht die Zusammenstellung von Wortschatz nach Themenbereichen, wie es der GERS vorsieht. Die Zusatzpublikation zum Referenzrahmen mit Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikativen Mitteln für Deutsch als Fremdsprache, *Profile deutsch* (Glaboniat et al. 2005), präsentiert Wortschatz geordnet nach 15 Themenbereichen und nach Niveaustufen. Für das Niveau A1 sind ca. 600 Wörter vorgesehen, für A2 ca. 1200, für B1 ca. 2500 und für B2 ca. 3000 (mit dem Ziel produktiver Anwendung). Das auf der CD-ROM *Profile deutsch* integrierte *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* enthält über 33.000 Einträge und kann unter anderem dazu herangezogen werden, „gezielt Wortschatz für die Niveaus C1 und C2 zusammenzustellen“ (ebd.). Ein weiterer „wichtiger Bezugspunkt“ für die Beschreibung des deutschen Grundwortschatzes ist nach Koepfel (2016: 133) „immer noch die Wortschatzliste des *Zertifikats Deutsch als Fremdsprache*“. Diese nicht nur „auf dem Kriterium der Häufigkeit beruhend[e]“ Liste enthalte „2000 aktiv zu beherrschende Wortschatzeinheiten, die in Verbindung mit der Kenntnis von Wortbildungsregularitäten das Verstehen von mehr als 6000 Wörtern ermöglichen“. Die aktuelle Wortliste des *Goethe-Zertifikats A1 (Start Deutsch 1)* umfasst ca. 650 Wörter, wobei etwa die Hälfte von diesen aktiv verwendet werden können sollte (Goethe-Institut 2019: 3).

Neuner et al. (2009: 54ff) plädieren dafür, bei der Auswahl des Wortschatzes für den DaF-Unterricht stärker das Kriterium der Verstehbarkeit zu berücksichtigen, insbesondere in den häufig vorzufindenden Tertiärsprachenkontexten, wenn Deutsch nach Englisch als eine weitere Fremdsprache gelernt wird. Die Nützlichkeit des Englischen wird auf folgende Weise argumentiert (ebd.: 30, Hervorhebungen im Original):

Im Bereich des **Wortschatzes** lassen sich durch den Sprachvergleich mehr als 600 „gemeinsame“ Wörter finden, die häufig elementaren Erfahrungsbereichen zuzuordnen sind. Man kann diese Wörter im Deutschen leicht in ihrer Bedeutung erschließen, d.h. *verstehen*, wenn man seine Englischkenntnisse zu Hilfe nimmt. Dagegen sind nur 3% aller Wortpaare im Englischen und Deutschen „falsche Freunde“.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> In einer Studie mit 72 taiwanischen Studierenden zu Beginn ihres Deutschunterrichts konnte Chen (2015) diese Annahme bestätigen. Mit Hilfe ihrer Englischkenntnisse und Hinweisen zu Lautentsprechungen, Wortbildungs- und orthografischen Regeln für Englisch und Deutsch sollten die Studienteilnehmer/innen für 514 deutsche Wörter einer Liste eine Bedeutung angeben. Für 97% der Wörter konnte häufiger positiver als negativer Transfer festgestellt werden, nur in 3% der Fälle verhielt es sich umgekehrt.

Neuner et al. unterscheiden Wörter, die aufgrund von Sprachverwandtschaft, als Internationalismen oder als Lehnwörter verständlich sind, und liefern für die erstgenannte Gruppe eine Liste des „gemeinsamen englisch-deutschen Wortschatzes“ (ebd.: 136ff). Bei Internationalismen handelt es sich um Lexeme, die Bestandteil des Wortschatzes verschiedener Sprachen weltweit und daher nicht spezifisch *deutsch* sind. Wortformen und Aspekte der Bedeutung wie Konnotationen können dennoch kulturell unterschiedlich sein (Braun 1990, Alvermann 1994).

## 1.2 Lexikalische Kompetenzen

Die folgenden Abschnitte widmen sich den lexikalischen Kompetenzen, die mit der Beherrschung einer Sprache verbunden sind und Ziele des Fremdsprachenunterrichts darstellen. Dafür soll zunächst ein Überblick über Erkenntnisse aus der kognitiven Psychologie und konstruktivistischen Lerntheorie zur Repräsentation des Wortschatzes im menschlichen Gedächtnis gegeben werden, die seit den 1990er Jahren von Seiten der Fremdsprachendidaktik rezipiert wurden und die aktuelle Sichtweise auf Wortschatzlernen sowie Methoden der Wortschatzarbeit maßgeblich geprägt haben (Kühn 2013: 155f, siehe auch Börner/Vogel 1997). Im Anschluss wird der Frage nachgegangen, was es konkret bedeutet, ein Wort zu beherrschen (Kapitel 1.2.2), und wie sich produktiver, rezeptiver und potenzieller Wortschatz unterscheiden (Kapitel 1.2.3).

### 1.2.1 Repräsentation des Wortschatzes – das mentale Lexikon

Im 20. Jahrhundert etablierte sich zunächst der Begriff der Bibliothek und später jener des Lexikons als Metapher für das menschliche Gedächtnis (Neveling 2004: 23). Das *mentale Lexikon* „bezeichnet die Gesamtheit der gespeicherten Wörter sowie der lexikalischen Speicher-, Ordnungs- und Abrufprinzipien des Gehirns“ (Funk 2010: 209) und wird insbesondere seit der einflussreichen Publikation von Aitchison *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon* (1987)<sup>19</sup> in den verschiedenen Sprachfachdidaktiken verwendet (vgl. z.B. Centro Virtual Cervantes 2019: Eintrag „Lexicón mental“). Das Bild des Lexikons suggeriert die Vorstellung eines wohl geordneten und statischen Wissensspeichers, was jedoch keineswegs den wissenschaftlichen Erkenntnissen über die Repräsentation des Wortschatzes im menschlichen Gehirn entspricht. Aitchison (2003: 10ff) nennt als wesentliche Unterschiede zwischen „words in the mind“ und „words in books“ die komplexe Ordnungsstruktur, den um ein Vielfaches größeren Umfang und die Bandbreite der Informationen über Wörter sowie die Dynamik des mentalen Lexikons. Nach Neveling (2004: 23) wäre der Vergleich mit einem Netzwerk und somit die Bezeichnung „mentales Wörternetz“ geeigneter, sich ein Bild der komplexen Vorgänge im sprachverarbeitenden Gehirn zu machen.

---

<sup>19</sup> In der deutschen Fassung, *Wörter im Kopf: eine Einführung in das mentale Lexikon*, (Aitchison 1997) wurden Beispiele für das Deutsche ergänzt.

Verschiedene sich zum Teil ergänzende Modelle zur Beschreibung der Struktur und Prozesse des mentalen Lexikons liegen vor, wobei allgemein angenommen wird, dass dieses „dynamisch und stets erweiterbar, ökonomisch geordnet und in vernetzter Weise geknüpft“ ist (Neveling 2016: 117).

Nach Aitchison (2003: 215ff) müssen zwei unterschiedliche Prinzipien oder Komponenten des mentalen Lexikons unterschieden werden: eine semantisch-syntaktische, die für das Auswählen lexikalischer Einheiten in der sprachlichen Produktion optimiert wurde, und eine phonologische, die auf das effiziente Erkennen von Wortformen mit zum Kontext passenden Bedeutungen ausgerichtet ist. Beide stehen sowohl miteinander als auch mit anderen sprachlichen und kognitiven Aspekten in Beziehung. So wird beim Verstehen einer Bedeutung auf allgemeines Weltwissen zugegriffen, wobei jedoch nicht genau festgelegt werden kann, „where the ‘meaning’ of a word ends and general knowledge begins“ (ebd.: 244, vgl. auch Studer 2008: 33). Ein anderes Beispiel ist die Aktivierung von syntaktischem und morphologischem Regelwissen, welches bei der Sprachproduktion in Verbindung mit der Wortauswahl zum Einsatz kommt. Die Bedeutung eines Wortes entsteht nach Aitchison (2003: 84ff) durch Vernetzungen mit anderen Wörtern und außersprachlichen Konzepten, wobei unter den interlexemischen Beziehungen insbesondere (Teil-)Synonyme und Kollokationen, des Weiteren auch Hyponyme von Relevanz sind. Ein weiteres wichtiges Organisationskriterium ist zudem die Wortart: Nomen, Verben und Adjektive werden unterschiedlich gespeichert und abgerufen, darüber hinaus können noch mehrere weitere Wortklassen unterschieden werden, die genaue Zahl ist jedoch unklar (ebd.: 102ff). Die im mentalen Lexikon stattfindenden Aktivitäten sind hocheffizient und laufen größtenteils automatisiert ab, weshalb ein großer Teil des Wortwissens als prozedurales oder implizites Wissen vorliegt.

Neveling (2004: 29ff) gibt einen Überblick über verschiedene in der kognitiven Psychologie und Linguistik relevante Strukturmodelle des Gedächtnisses und betont dabei die Plausibilität der Netzwerkmodelle. In ihrer Darstellung „lexikalisch-semantische[r] Relationen und Teilnetze“ integriert sie die vorliegenden Modelle und erklärt die unterschiedlichen Verbindungen (ebd.: 40ff). Im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* bietet die Autorin eine Zusammenfassung ihrer Erkenntnisse:

- 1) Sememisch verknüpft sind (Quasi-)Synonyme (frz.: *manger – dîner – souper*), skalare Adjektive (*froid – chaud – brûlant*), Antonyme, Konversen (*commander – servir*) in Merkmalsnetzen.
- 2) Sememisch und hierarchisch relationiert sind hyponyme Nomen in Begriffsnetzen (*boissons: eau, café, infusion*).
- 3) Über räumliche und thematische Kontiguität verbunden sind Wörter aller Wortarten in Sachnetzen (*faire la cuisine, repas, bon, ensemble,...*) [...]
- 4) Über Stammmorpheme (*boire, boisson, buvable*) oder Affixe wie *in-buvable* sind Wortfamilien verknüpft.
- 5) Über syntagmatische Linearität in Form von *Chunks*, usuelle Verbindungen (*c’est très bon*), präpositionale Verbanschlüsse (*finir de manger*) oder Kollokationen (*bon appétit*) sind syntagmatische Netze verknüpft.
- 6) Phonetisch verknüpft sind Homophone oder Reime in Klangnetzen (engl. *ate – eight* [eit]).
- 7) Über Emotionen sind stark affektiv belegte Wörter verankert, was für positive Affekte speicherdienlich ist. (Neveling 2016: 118, kursiv gesetzte Wörter im Original)

Eine ähnliche Zusammenstellung von Vernetzungsarten innerhalb der Lexeme einer Sprache zeigt auch Kühn (2013: 156), der noch die „Vernetzung von Wörtern in Ablaufmustern, Frames oder Skripts“ als „[ä]ußerst produktiv“ hervorhebt. Als achttes Speichernetz nach der oben angeführten Liste nennt Neveling (2016: 118) schließlich interlinguale Beziehungen, die im Fall der Kenntnis von mehr als einer Sprache aktiv werden.

Neveling (2004: 49) hält fest, dass die „Vorstellung von ‚Teilnetzen‘, ‚Knoten‘ und ‚Verbindungs-  
linien‘ im mentalen Lexikon“, wie sie die Beschreibung der Gedächtnismodelle nahelegt, als „modell-  
haft vereinfacht“ betrachtet werden muss, denn diese dürften nicht als „lokale Bedeutungsfixierungen“  
verstanden werden. „Gesichert ist, dass die Verbindungen durch Assoziationen (Ergebnisse von  
Neuronentätigkeit) entstehen, doch die Natur dieser ‚kognitiven Dimension‘ ist offenbar nicht nur  
räumlicher, sondern auch zeitlicher Art.“ Je größer die Zahl und Bandbreite der Verknüpfungen eines  
Wortes ist, desto sicherer ist es im mentalen Lexikon verankert (und wird nicht vergessen). Gleich-  
zeitig wachsen mit dem Umfang des Wortschatzes die Möglichkeiten, weitere Verbindungen zu  
aktivieren, was das Lernen weiterer Wörter wiederum erleichtert (vgl. dazu auch Kühn 2013: 157).

Wie bereits bei der Beschreibung des mentalen Lexikons nach Aitchison angeklungen, gehen die  
Verknüpfungen im Gedächtnis über rein sprachliche Komponenten hinaus. So werden mit  
lexikalischen Einheiten auch eigene Erfahrungen und Erlebnisse, Bilder, Gerüche, Geräusche etc.  
verbunden (Storch 2009: 56f, Centro Virtual Cervantes 2019: Eintrag „Lexicón mental“). Lutjeharms  
(2004: 14) weist auf den Zusammenhang mit dem episodischen Gedächtnis hin: Wortformen, die noch  
nicht mit einer Bedeutung verbunden sind, werden manchmal mit einer Situation assoziiert, in der das  
Wort gelesen oder gehört wurde.

Festzuhalten bleibt noch, dass die im mentalen Lexikon gespeicherten Informationen individuell, un-  
vollständig und nicht notwendigerweise der Norm entsprechend, d.h. gemessen an kodifizierten  
Lexika teilweise *unkorrekt*, sind, was sowohl auf Erstsprecher/innen als auch Sprachenlernende  
zutrifft (Centro Virtual Cervantes 2019: Eintrag „Lexicón mental“).

Viel diskutiert wurde in der psycholinguistischen Forschung die Frage, inwiefern sich das  
einsprachige vom mehrsprachigen mentalen Lexikon unterscheiden würde. Unterschiedliche Modelle  
wurden vorgelegt, die eine getrennte oder gemeinsame Speicherung lexikalischer Einheiten verschie-  
dener Sprachen sowie verschiedene Möglichkeiten zu deren Vernetzung und Aktivierung darstellen  
(Tschirner 2010c: 241, Koeppel 2016: 126, zur Einführung auch Raupach 1997).<sup>20</sup>

Den Erkenntnissen Singletons (1999: 130ff, 193ff) zufolge, der verschiedene Studien zum mehr-  
sprachigen mentalen Lexikon ausgewertet und durch eigene Forschungsarbeit ergänzt hat, sind weder  
die Annahme zweier komplett getrennter Speichersysteme für L1 und L2 noch die Annahme eines  
gänzlich integrierten mehrsprachigen Speichersystems haltbar. Lexikalische Einheiten verschiedener  
Sprachen werden scheinbar separat gespeichert, stehen aber in Verbindung miteinander, wobei die

---

<sup>20</sup> Für Studien aus dem Bereich der Tertiärsprachenforschung zum mehrsprachigen mentalen Lexikon siehe Cenoz et al. (2001, 2003), De Angelis (2007), Aronin und Hufeisen (2009). Meist stehen in diesen Unter-  
suchungen Aspekte der Sprachproduktion, weniger der -rezeption im Zentrum.

lexikalischen Einheiten direkt miteinander und/oder über das dahinterliegende Konzept vernetzt sind. Dabei sind individuelle Unterschiede festzustellen, die auf die Art der Aneignung der lexikalischen Einheiten (etwa in Erwerbs- oder Unterrichtskontexten), die Tiefe und Bandbreite des mit den Einheiten verbundenen Wortwissens sowie die subjektiv wahrgenommene formale oder semantische Ähnlichkeit der Einheiten zurückzuführen sind (vgl. auch Tschirner 2010c: 241).

Singleton geht auch der Frage nach, ob die Organisation der L2-Elemente stärker formorientiert als im Fall des L1-Lexikons sei. Das scheint nicht der Fall zu sein, allerdings kann ein Zusammenhang zwischen frühen Stadien des Wortschatzerwerbs (in L1 und L2) und stärkerer Formorientierung festgestellt werden.

[W]hile formal processing may play a particularly important part in the early stages of the learning of a new word – in both L2 and L1 – meaning rather than form poses the greater challenge in lexical acquisition – again in both L2 and L1 – and lexical units are increasingly processed *qua* meaning rather than *qua* form as their integration into the mental lexicon progresses. (Singleton 1999: 189)

Die Ansicht, dass die Aneignung der Bedeutung eines neuen Wortes die größere Herausforderung beim Wortschatzlernen darstelle, wird von vielen, aber nicht allen Fachdidaktiker/innen geteilt (zu Schwierigkeiten, die Lernende häufig mit der Wortform haben, siehe Schmitt 2008: 335f).

Obwohl davon ausgegangen werden kann, dass die „kognitiven Repräsentationsformen von Mutter- und Fremdsprachen [...] prinzipiell gleich“ sind (Neveling 2016: 117), müssen dennoch einige Besonderheiten des L2-Lexikons berücksichtigt werden. Börner und Vogel (1997: 8ff) weisen auf die Lücken im mentalen Lernerlexikon hin, die im Gegensatz zum ebenfalls unvollständigen L1-Lexikon augenscheinlicher sind, da sie Rezeption und Produktion von Sprache stärker beeinträchtigen. So kann etwa zu einem auszudrückenden Konzept die passende Wortform in der Fremdsprache fehlen oder eine zu rezipierende Wortform nicht erkannt. Auch können kulturell bedingt Konnotationen zu Konzepten in der Fremdsprache fehlen (vgl. auch Neveling 2004: 51f). Zudem zeichnet sich das L2-Lexikon durch Variabilität und Instabilität aus. Börner und Vogel (1997: 12) sprechen von einer „Grauzone des unsicheren oder schwer erreichbaren Wissensbestandes“, die sich dadurch zeige, dass „Wortbedeutungen [...] je nach Kontext verschieden repräsentiert, Wortformen [...] teils mit einem, teils mit einem anderen Konzept verknüpft, [und] bestehende Verknüpfungen zu einem Zeitpunkt aktiviert [werden], zu einem anderen nicht.“<sup>21</sup> Aufgrund der geringeren Anzahl an Vernetzungen der fremdsprachlichen lexikalischen Einheiten, insbesondere zu Beginn der Aneignung einer neuen Sprache, muss das L2-Lexikon somit als durchlässiger, instabiler und in der Folge „vergessensanfälliger“ gesehen werden (Neveling 2016: 117).

Andererseits hält Neveling (2004: 51) mit Bezug auf Kielhöfer (1994) auch fest, das Lernerlexikon „stagnier[e] an vielen Punkten verfrüht, was eine Fossilierung der Teilnetze bewirkt und damit Umstrukturierungen und Ausdifferenzierungen bremst.“ Dies habe jedoch den Vorteil, „dass in einem

---

<sup>21</sup> Allerdings ist anzumerken, dass das mentale Lexikon an sich variabel und instabil, d.h. dynamisch, ist (Börner/Vogel 1997: 13, vgl. Aitchison 2003).

relativ festen Netz Wörter schnell abgerufen und gebraucht werden, denn dies stellt für Fremdsprachenlerner eine gewisse Sicherheit dar.”<sup>22</sup>

## 1.2.2 Dimensionen des Wortwissens

Wie im vorangegangenen Kapitel angesprochen, sind im mentalen Lexikon verschiedene Arten von *Wortwissen*, sowohl deklarativer als auch prozeduraler Natur, gespeichert, wobei Wissen durch die Vernetzung mit anderen sprachlichen und außersprachlichen Einträgen entsteht (vgl. die Arten von Wissensnetzen oben).

Folgende Dimensionen des Wortwissens können unterschieden werden (Koeppel 2016: 117f; vgl. Centro Virtual Cervantes 2019: Eintrag „Vocabulario“):

- die phonologische Repräsentation des Wortes,
- die graphematische Repräsentation (unter der Bedingung des Schriftspracherwerbs),
- die referentielle Dimension: Wissen darüber, auf welche Gegenstände oder Sachverhalte ein Wort verweisen kann,
- paradigmatische Sinn-Beziehungen: Kenntnisse über das Verhältnis eines Wortes zu anderen einer Wortart im mentalen Lexikon,
- denotative und konnotative Bedeutung,
- syntagmatische Beziehungen: Wissen über Kombinationsmöglichkeiten von Wörtern in Sätzen, unter anderem auch Kollokationen,
- Kenntnis von Wortbildungsregeln,
- kontrastives Wissen (sofern mehr als eine Sprache beherrscht wird).

Wie erwähnt, verfügen Menschen in ihrer Erstsprache über sehr umfangreiches, dennoch notwendigerweise unvollständiges und variables Wortwissen. Dieses wird im Laufe ihres Lebens kontinuierlich erweitert und mit jedem Sprachkontakt ergänzt oder modelliert.

Nation (2013: 44ff) hat die Teilkompetenzen, die mit der Beherrschung eines Wortes verbunden sind, in Hinblick auf deren Förderung im Fremdsprachenunterricht untersucht. Seine Klassifizierung von Wortwissen und lexikalischer Kompetenz gilt als Referenz in der Fremdsprachendidaktik, auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache (Tschirner 2010c: 242, Köster 2010a: 1022). Folgende Teilbereiche lexikalischer Kompetenz werden bei Nation unterschieden (zusammenfassend 2013: 49):

- Form:
  - spoken form
  - written form
  - word parts
- Meaning:
  - form and meaning
  - concept and referents
  - associations

---

<sup>22</sup> Weitere Aspekte zu Aufbau und Ausdifferenzierung des mentalen Lexikons beim Fremdsprachenlernen werden in Kapitel 1.3.1 dargestellt.

- Use:
  - grammatical functions
  - collocations
  - constraints on use (register, frequency...)

In jedem der neun Bereiche wird außerdem zwischen rezeptiver und produktiver Kompetenz differenziert. Nation weist auf Überschneidungen zwischen den Kompetenzbereichen hin und unterstreicht, dass nicht klar zwischen (rein) rezeptiver und produktiver Kenntnis eines Wortes unterschieden werden könne. Vielmehr sei von mehreren unterscheidbaren „states of knowledge“ auszugehen (ebd.: 53, vgl. auch Schmitt 2010: 81f).

Tschirner (2010c: 243) stellt bei der Definition von Wortschatzlernzielen klar, dass es nicht ausreiche, „Vokabelgleichungen zu lernen“, es müsse vielmehr „das gesamte Wortschatzwissen [...] sukzessive gelernt werden, damit die Wörter im Kontext verstanden und gebraucht werden können“. Schmitt (2008: 333f) argumentiert ähnlich und nennt als Ziel der Wortschatzaneignung eine kontinuierliche Annäherung an die von Nation vorgestellten lexikalischen Kompetenzen, wenngleich er die Bedeutung des „form-meaning link“ hervorhebt, als „the first and most essential lexical aspect which must be acquired“ (ebd.: 333). Für die Unterrichtspraxis ergibt sich hierbei auch die Problematik des Evaluierens und Testens von Wortschatzwissen. Wortschatzkompetenzen sollten eher im Rahmen kommunikativer Aufgaben und nicht kontextlos bezogen auf Einzelitems überprüft werden (Honnef-Becker 2000: 152; vgl. Nation 2013: 514ff).<sup>23</sup> Eine Möglichkeit, dennoch die Beherrschung einzelner lexikalischer Einheiten zu evaluieren, die vor allem zur Selbsteinschätzung der Lernenden empfohlen wird, ist die *Vocabulary Knowledge Scale* (Paribakht/Wesche 1997), die auf fünf Stufen rezeptive und produktive Kompetenzen umfasst.

Zwischen den einzelnen lexikalischen Teilkompetenzen oder Aspekten von Wortwissen und deren bevorzugter Repräsentation im mentalen Lexikon konnten Zusammenhänge festgestellt werden, welche mit unterschiedlichen Formen der Aneignung in Verbindung stehen (Ellis, N. 1994, Nation 2013: 58ff, Börner 2000: 40f; vgl. auch Ellis, R. 2009). Im Fall der Erstsprache „werden Informationen zur Schreibung, zur Bedeutung und zum Register im Regelfall explizit gespeichert. Lautung, morphologische Struktur, grammatische Eigenschaften und kollokative Potenz sind im Regelfall impliziter Wissensbestand“ (Börner 2000: 40). Im Schulunterricht kann implizites Wissen explizit gemacht werden. Bei der Aneignung einer Fremdsprache werde nach Börner dieselbe „Wissensverteilung angestrebt“, die sich im Fall fortgeschrittener Lernender üblicherweise auch einstelle. Im gesteuerten Fremdsprachenunterricht würden jedoch mehr Aspekte des Wortwissens (z.B. grammatische Eigenschaften) explizit vermittelt und daher auch als deklaratives Wissen vorliegen. Bereiche des Wortwissens wie jenes um Kollokationen sind allerdings schwer explizit zu erfassen und sind daher für implizite Formen der Aneignung prädestiniert (Nation 2013: 58ff, siehe dazu auch Kapitel 1.3.1).

---

<sup>23</sup> Zu Formen der Evaluation von Wortschatz siehe Read (2000), Schmitt (2010), Nation und Webb (2011).

### 1.2.3 Rezeptiver, produktiver und potenzieller Wortschatz

Eine wesentliche Differenzierung, die durchgehend in Werken der Fremdsprachendidaktik vorgenommen wird, ist jene zwischen *rezeptivem* und *produktivem* Wortschatz, auch unter der Bezeichnung *Verstehens-* und *Mitteilungswortschatz* (Köster 2010c: 360, Bohn 1999: 23). Insbesondere in älteren Publikationen sind auch die Begriffe *passiver* und *aktiver* Wortschatz zu finden, welche jedoch angesichts der Erkenntnisse der Psycholinguistik ein falsches Bild des tatsächlich sehr aktiven Verstehensprozesses vermitteln können und daher aktuell eher abgelehnt werden (Kühn 2013: 158).<sup>24</sup>

Weitgehend Einigkeit herrscht darüber, dass rezeptive und produktive Sprachverwendung auch im Bereich der Lexik mit unterschiedlichen Prozessen und Kompetenzen verbunden sind. In Hinblick darauf, wie rezeptiver und produktiver Wortschatz zu unterscheiden seien bzw. welche Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Kompetenzen bestünden, sind jedoch unterschiedliche Ansätze zu finden (Nation 2013: 46ff).

Eine weit verbreitete Vorstellung ist die des rezeptiv-produktiven Kontinuums: Auf der einen Seite steht die rein rezeptive Kenntnis eines Wortes, d.h., dieses kann in gesprochenem oder geschriebenem Text erkannt und verstanden, aber nicht für die Sprachproduktion genutzt werden. Durch graduelle Zuwächse im Verlauf der Sprachaneignung wird die andere Seite des Kontinuums erreicht, die produktive Beherrschung eines Wortes (ebd.: 52f, vgl. Centro Virtual Cervantes 2019: Eintrag „Vocabulario productivo y receptivo“). In einigen Publikationen wird in weiterer Folge der produktive Wortschatz als Teil des rezeptiven beschrieben. In diesem Sinne würde der weitaus umfangreichere rezeptive Wortschatz alle produktiv anwendbaren Wörter enthalten, dazu Wörter, die nur teilweise beherrscht würden, wenig frequente Wörter, die bekannt, aber nicht anwendbar seien, sowie Wörter, die bewusst im produktiven Sprachgebrauch vermieden würden (Nation 2013: 47).

Tatsächlich belegen zahlreiche Studien, dass die Anzahl der lexikalischen Einheiten, auf die rezeptiv zugegriffen werden kann, jene, die für die produktive Sprachverwendung aktiviert werden können, klar übersteigt (Köster 2010a: 1025, Nation 2013: 50).<sup>25</sup> Es wird angenommen, dass der Aufbau rezeptiver lexikalischer Kompetenzen einfacher als jener der produktiven sei, wofür mehrere Gründe denkbar sind, welche Nation (2013: 51f) zusammenfassend darstellt. Zum einen seien für korrektes Sprechen oder Schreiben mehr Wissensaspekte notwendig als im Bereich der Rezeption, z.B. eine korrekte Aussprache oder Schreibung, um verstanden zu werden, wohingegen für das Verstehen nur „a few distinctive features of the form of an item“ ausreichen würden. „The form of items is more likely to influence difficulty than meaning is, because there is much more shared knowledge of meaning between two distinct languages than there is shared form.“ (ebd.: 51) Insbesondere im Bereich der Kollokationen sei viel Input und Kontextwissen für eine korrekte Anwendung notwendig;

---

<sup>24</sup> Dennoch sind die Bezeichnungen *aktiv* vs. *passiv* auch in manchen aktuellen Materialien zu lesen, z.B. Goethe-Institut (2019).

<sup>25</sup> Schmitt (2010: 36f) weist allerdings auf die Schwierigkeit, rezeptiven und produktiven Wortschatz mit gleichwertigen Erhebungsinstrumenten zu messen, hin. Der Autor stellt verschiedene Modelle dafür vor und vergleicht ihre Aussagekraft (ebd.: 79ff).

verstanden werden könnten diese Wörter jedoch auch ohne dieses Wissen. Zum anderen bieten sich Lernenden in vielen Spracherwerbs- und Unterrichtskontexten mehr Möglichkeiten zur Übung rezeptiver Sprachverwendung, wobei auch die individuelle Motivation, selbst aktiv zu werden und vorhandene Kenntnisse produktiv zu nutzen, zu einem entscheidenden Faktor werden kann. Schließlich kann auch die Art des Eintrags im mentalen Lexikon als Erklärung herangezogen werden. Vor allem zu Beginn des Sprachenlernens würde ein neues fremdsprachliches Wort oft nur mit einer Übersetzung in die Erstsprache verbunden, weshalb es einfach erkannt werden könne. Im Gegensatz dazu würden zu einem Wort im L1-Lexikon zahlreiche unterschiedliche Verbindungen bereitstehen, sodass es beim produktiven Sprachgebrauch schwieriger sei, das entsprechende L2-Äquivalent zu finden. In Anbetracht der verschiedenen Dimensionen des Wortwissens ist die Annahme eines rezeptiv-produktiven *Kontinuums* allerdings zu hinterfragen (Nation 2013: 52f, Schmitt 2010: 81f). Nation (2013: 53) bevorzugt Warings Modell des „set of states of knowledge“. Warings *State Rating Task* zur Selbsteinschätzung der Lernenden unterscheidet fünf Kategorien von Wortbeherrschung, die sich auf das Kriterium rezeptiven und produktiven Sprachgebrauchs beziehen, jedoch nicht als Kontinuum zu verstehen sind:

- A: I understand this word and I know how to use it.
- B: I understand this word but I don't know how to use it.
- C: I think I understand this word and I know how to use it.
- D: I think I understand this word but I don't know how to use it.
- E: I do not know this word. (Waring 2002, zit. n. Nation 2013: 53)

Als Stufen aufsteigender lexikalischer Kompetenz sind hingegen die fünf Kategorien, die Paribakht und Wesche (1997: 180) in ihrer *Vocabulary Knowledge Scale* anführen, zu betrachten:

- I. I don't remember having seen this word before.
- II. I have seen this word before, but I don't think I know what it means.
- III. I have seen this word before, and I think it means \_\_\_\_\_. (synonym or translation)
- IV. I know this word. It means \_\_\_\_\_. (synonym or translation)
- V. I can use this word in a sentence: \_\_\_\_\_. (Write a sentence.) (*If you do this section, please also do Section IV.*)

Im deutschen Sprachraum wird vom (*realen*) rezeptiven und produktiven Wortschatz außerdem der *potenzielle* unterschieden, ein Konstrukt, das auf Denninghaus (1976) und dessen Anleihe bei russischen Sprachdidaktikern zurückgeht (vgl. Rampillon 1996: 30). Der Begriff des *potenziellen* (oder auch *potentiellen*) Wortschatzes wird in der Fachdidaktik unterschiedlich definiert: zum einen als die Menge von unbekanntem Wörtern, die beim ersten Kontakt mit diesen sofort erkannt werden könnten (ohne sie zuvor gelernt haben zu müssen), zum anderen als die Fähigkeit, die zu dieser Art der Worterkennung führt. Rampillon (1996) ist der ersten Gruppe zuzuordnen, ebenso Neveling (2016: 118), die erklärt, dass durch das Inferieren „ein enormer potenzieller Wortschatz“ entstehe. Storch (2009: 30) behandelt den Begriff in seinem Kapitel zur Wortbildung:

In der didaktischen Literatur wird Wortbildung auch unter dem Thema „potenzieller Wortschatz“ behandelt – potenziell, weil die Kenntnis der Wortbildungskonstituenten das Verstehen oder Bilden eines neuen (eben „potenziellen“) Wortes erlaubt, das den

Regularitäten der deutschen Wortbildung entspricht: Wer *Keller* und *Treppe* kennt, tut sich mit dem Wort *Kellertreppe* nicht mehr schwer.

Löschmann (1993: 30) hält hingegen fest, dass der Begriff des potenziellen Wortschatzes „auf einer anderen Ebene“ als der des rezeptiven und produktiven liege und „sich nicht in der Beherrschung einzelner Wörter aus[drücke].“ Es handle sich dabei eher um „eine sprachlich-geistige Fähigkeit [...], die durch das Weltwissen, die Beherrschung der Muttersprache wie der Fremdsprache(n), dem Metawissen über Sprache(n), durch Kognition und Metakognition, durch logisches Denk- und Inferiervermögen [...] gespeist wird.“ Auch Börner (2000: 40) stellt klar, dass der potenzielle Wortschatz „kein Gegenstand des Wortwissens“ sei, „sondern das Korrelat von Kommunikationsstrategien, die dem Lerner helfen, mit Erschließungswissen zu Morphologie, Semantik, Sprachähnlichkeiten o. ä. unbekanntem Wörtern eine Bedeutung oder eine bestimmte Struktur zuzuordnen.“ Eine Definition des potenziellen Wortschatzes als Fähigkeit oder Kompetenz schlägt auch Köster (2010a: 1027f) vor (vgl. auch Köster 2010c):

Darunter wird die Fähigkeit verstanden, über die gelernten lexikalischen Einheiten hinaus unbekannte Wörter unter Ausnutzung des Sprachwissens inferieren zu können. Der potentielle Wortschatz umfasst interlinguale Parallelen (Internationalismen, Kognate) und intralinguale morphologische und strukturelle Parallelen (Wortbildung).

Im angloamerikanischen Raum ist das Konzept des potenziellen Wortschatzes im Bereich der Lernerstrategien verortet, wo den Erschließungsstrategien ebenfalls ein wichtiger Stellenwert zugeschrieben wird, der Begriff des *potential vocabulary* ist jedoch eher ungebräuchlich (vgl. z.B. Nation 2013, Schmitt 2008). Zuletzt sei noch erwähnt, dass der Begriff *vocabulario potencial* zuweilen in der spanischen Sprachdidaktik Verwendung findet, hier jedoch als Zwischenstufe zwischen rezeptivem und produktivem Wortschatz definiert wird (Martín Vegas 2009).

### **1.3 Aufbau von Wortschatzkompetenz in der Fremdsprache**

Im Folgenden sollen Fragen zur Aneignung von Wortschatz in der Fremdsprache, insbesondere im Kontext des gesteuerten Lernens in Unterrichtssettings, geklärt werden. Als Grundlage dafür dienen die psycholinguistischen Erkenntnisse über die Prozesse im mentalen Lexikon, die in der Folge mit Theorien zum (unterrichtlichen) Lernen verbunden werden (Kapitel 1.3.1). Dabei werden sowohl die wichtigsten Referenzwerke aus dem angloamerikanischen Raum als auch Arbeiten der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung berücksichtigt. Anschließend wird gezeigt, inwiefern diese Erkenntnisse Eingang in didaktische Modelle der Wortschatzvermittlung im Fremdsprachenunterricht, insbesondere für Deutsch als Fremdsprache, gefunden haben (Kapitel 1.3.2). Der letzte Teil dieses Kapitels widmet sich schließlich dem Zusammenhang zwischen Lesen und Wortschatzaneignung, der für diese Untersuchung von besonderem Interesse ist, einerseits aufgrund der gegenseitigen Beeinflussung der Kompetenzbereiche Leseverstehen und Wortschatz, andererseits in Hinblick auf die

Forschungsfrage dieser Arbeit, die dem Einsatz von Erschließungsstrategien vor allem bei der Rezeption von schriftlichen Texten nachgeht (Kapitel 1.3.3).

### 1.3.1 Wortschatzaneignung in der Fremdsprache

#### 1.3.1.1 Prozesse beim Aufbau des mentalen Lexikons

Der Aufbau lexikalischer Kompetenzen in der Fremdsprache kann nach den Erkenntnissen der Kognitionspsychologie, Psycholinguistik und (Zweit-)Spracherwerbsforschung als Prozess der Modellierung oder Umgestaltung des mentalen Lexikons betrachtet werden (Köster 2010a: 1023). Wie in Kapitel 1.2.1 beschrieben, bestehen in Bezug auf die Repräsentation und Verarbeitung von Wortschatz keine prinzipiellen Unterschiede zwischen Erst- und weiteren Sprachen. Die im Folgenden beschriebenen Prinzipien sind daher zum Teil auch auf den (nie vollständig abgeschlossenen) Erstspracherwerb anzuwenden<sup>26</sup>, wobei der Fokus hier allerdings auf der Aneignung von Wortschatz in einer Zweit- oder Fremdsprache liegt, insbesondere im Kontext des gesteuerten Fremdsprachenunterrichts. Drei Phasen können bei der Verarbeitung neuer lexikalischer Einheiten im Gehirn unterschieden werden: Verstehen, Speichern, Abrufen (Neveling 2004: 49). Zu Beginn der Wortschatzaneignung steht also das Verstehen neuer Einheiten, weshalb dieser Phase auch von vielen Fachdidaktiker/innen besondere Bedeutung eingeräumt wird (Köster 2010a: 1024). Mit Hilfe des bereits vorhandenen Wissens sprachlicher und außersprachlicher Natur werden Elemente aus dem zur Verfügung stehenden *Input* wahrgenommen, selektiert und in die bestehenden Wissensstrukturen integriert, wobei diese umstrukturiert werden (Aitchison 2003: 215ff, Butzkamm 2002: 41ff, vgl. auch Vogel 1993). Der erste Schritt besteht dabei in der Wahrnehmung und Differenzierung der Wortform einer neuen lexikalischen Einheit. Im Fall des Fremdsprachenlernens wird dieser oft durch die Orientierung an der schriftlichen Wortform und Nutzung visueller Materialien unterstützt (im Gegensatz zu Kontexten des Erst- und Zweitspracherwerbs; vgl. Koeppel 2016: 123). Dennoch muss auch die akustische Wortform aktiviert und im phonologischen Arbeitsgedächtnis prozessiert werden, damit eine Vernetzung im mentalen Lexikon stattfinden kann (Singleton 1999: 79f). Lutjeharms (1997, 2004) konnte zeigen, dass die Wahrnehmung neuer lexikalischer Einheiten bei ähnlichen Sprachen durch das sogenannte Kontrastmangelphänomen gestört werden kann:

Beim Lesen löst die Erkennung vertrauter Morpheme aufgrund von Transfer eine automatische Verarbeitung der Form ohne Bedeutungserschließung aus, wenn diese Morpheme in den betreffenden Wörtern für die Lernenden nicht transparent sind. Die Wortform wirkt vertraut, aber diese Vertrautheit unterstützt die Bedeutungserschließung nicht. [...] Solche Wörter fallen nicht auf, da sie auf der Formebene erkannt werden. Es kommt zu einer Aktivierung auf der Formebene (Lexem), ohne dass es wirklich zum lexikalischen Zugriff kommt. (Lutjeharms 2004: 17)

---

<sup>26</sup> Das liegt auch daran, dass sich viele Theorien zur fremdsprachlichen Wortschatzaneignung auf Erkenntnisse aus der Erstspracherwerbsforschung stützen, z.B. Aitchison (1987), Clark (1995).

Wörter mit einem für die Lernenden auffälligeren, d.h. von Bekanntem abweichenden, Wortbild werden hingegen eher bewusst wahrgenommen.<sup>27</sup> Der erkannten Wortform muss im nächsten Schritt eine Bedeutung zugeordnet werden, diese wird unter Bezug auf das vorhandene Wissen konstruiert. Beim Lernen einer Fremdsprache wird dabei häufig eine Verknüpfung mit einem Begriff und dem zugehörigen Konzept in der Erstsprache oder einer als ähnlich wahrgenommenen weiteren Sprache vorgenommen (Koeppel 2016: 128ff, vgl. Rieder 2004: 55). Möglich ist aber auch die Identifizierung eines Referenten oder die Kreierung eines neuen Konzeptes, für das noch kein Eintrag vorliegt. Die Einordnung kann zudem über paradigmatische oder syntagmatische Beziehungen zu bestehenden Einheiten entstehen (Koeppel 2016: 123f).<sup>28</sup> Der Prozess der Bedeutungszuschreibung wird auch als Semantisierung bezeichnet und steht in engem Verhältnis zur Speicherung der lexikalischen Einheiten (Köster 2010a: 1024; zu Möglichkeiten der Semantisierung unten mehr).

Wie in Kapitel 1.2.1 dargestellt, werden lexikalische Einheiten im mentalen Lexikon in Form von Verknüpfungen unter Elementen gespeichert. Die Speicherung besteht im Grunde in der Aktivierung der Verbindungen, d.h., je öfter eine Verknüpfung aktiviert wird und je mehr unterschiedliche Anknüpfungspunkte zur Verfügung stehen, desto besser ist ein Wort im Gedächtnis verankert (Butzkamm 2002: 184ff, Storch 2009: 56f; der Zusammenhang zwischen Intensität der Auseinandersetzung mit Lerneinheiten und Behaltenseffekten wird auch unter dem Begriff der *Verarbeitungstiefe* behandelt, ausgehend von der Theorie der „levels of processing“ von Craik/Lockhart 1972).<sup>29</sup> In Anbetracht der verschiedenen Dimensionen des Wortwissens (vgl. Kapitel 1.2.2) ist zu beachten, dass im Laufe des Lernprozesses nicht nur die interlexematischen, sondern auch die intralexematischen Kenntnisse zunehmen. Mit dem Prozess der Speicherung in Verbindung steht jener des Vergessens, der für die effiziente Funktionsweise des Gehirns von großer Bedeutung ist, für Lernende jedoch oftmals ein Ärgernis darstellt. Werden Verknüpfungen im mentalen Lexikon nicht mehr aktiviert, kann auf diese nach einiger Zeit nicht mehr zugegriffen werden, die Inhalte wurden vergessen (umgekehrt kann aber auch die Fossilierung einmal angelegter Teilnetze zum Problem werden, z.B. wenn gemessen an der sprachlichen Norm falsche Wissens Elemente mit einem Wort verknüpft wurden; vgl. Börner/Vogel 1997: 12ff, Neveling 2004: 51ff).

---

<sup>27</sup> Bei der Wahrnehmung der Wortform werden Kenntnisse verschiedener Wissensbereiche – weitgehend unbewusst – herangezogen; nach Studer (2008: 33) „interagieren (mindestens) phonologisches, syntaktisches, semantisches und pragmatisches Wissen“ (vgl. auch Aitchison 2003).

<sup>28</sup> Rieder (2004: 54f) nennt folgende Prinzipien, denen Lernende bei der Bedeutungskonstruierung für neue Lexeme in Texten folgen: Das unbekannte Wort trägt Wesentliches zum Textinhalt bei („Prinzip der optimalen Relevanz“), es ist kein Synonym bereits bekannter Wörter in der Fremdsprache („Prinzip des Kontrasts“) und es hat an verschiedenen Stellen im Text dieselbe Bedeutung, sollte es mehrmals auftreten („Prinzip der Konventionalität“). Aus der L1 bekannte Konzepte werden herangezogen und erst bei erkennbaren Widersprüchen adaptiert (vgl. auch Rieder 2002: 193ff).

<sup>29</sup> Zahlreiche Studien widmen sich der Frage, wie Wortschatz optimal im mentalen Lexikon verankert werden kann, wobei Faktoren wie die mediale Präsentation der neuen Einheiten, mit diesen verbundene Lerneraktivitäten, Zeitspanne und Frequenz der Auseinandersetzung mit einer Einheit u.v.m. untersucht werden (z.B. Krantz 1991, Mondria 2003, Stork 2003, Barcroft 2009, Peters et al. 2009, Nezhad Masum 2012; vgl. Nyikos/Fan 2007, Nation 2013).

Für rezeptiven und produktiven Sprachgebrauch, die dritte Phase der Verarbeitung neuer Wörter, muss auf die im mentalen Lexikon gespeicherten Einträge zugegriffen werden können. Nach Aitchison (2003) stehen dafür zwei unterschiedliche Ordnungsstrukturen zur Verfügung, eine semantisch-syntaktische und eine phonologische, die miteinander interagieren (siehe Kapitel 1.2.1). Bei der Rezeption muss eine wahrgenommene Form einer bekannten Wortform und einem zum Kontext passenden Bedeutungskonzept zugeordnet werden, bei der Produktion eine für die Äußerungsabsicht geeignete Wortform gewählt werden. Wie in Kapitel 1.2.3 ausgeführt wurde, scheint der rezeptive Zugriff einfacher als jener des produktiven Sprachgebrauchs zu sein. Bei der Sprachaneignung steht der Aufbau rezeptiver Kompetenzen vor dem der produktiven (Butzkamm 2002: 157ff, vgl. Clark 1995). Nach dem Modell zur Aneignung von L2-Wörtern, das bei Koeppel (2016: 128ff) vorgestellt wird, werden im Kontext des traditionellen Fremdsprachenunterrichts eine formale Phase, eine Phase der Lemma-Vermittlung und eine L2-Integrationsphase durchlaufen. Zunächst steht der Erwerb der Wortform (gesprochen und geschrieben) im Mittelpunkt. „Es wird nur wenig semantische, syntaktische und morphologische Information aufgebaut, die Repräsentation des L2-Lexikoneintrags [...] enthält nur die Wortform und möglicherweise einen Verweis auf das Übersetzungsäquivalent.“ (ebd.: 129) Für „Aufruf und Gebrauch des Wortes“ wird auf explizites Wissen zurückgegriffen, in Form der Verbindung zum L1-Wort und „gegebenenfalls [...] explizites grammatisches Wissen“. In der zweiten Phase besteht eine direkte Verbindung zwischen dem ehemals nur dem L1-Wort zugeordnetem Konzept und dem L2-Eintrag. Noch nicht verknüpft sind (wie auch in der ersten Phase) „morphologische Spezifikationen, da diese in der Regel sprachspezifisch sind und daher – im Gegensatz zur Lemmainformation – nicht transferiert werden“ (ebd.: 130). In der letzten Phase ist das L2-Wort im mentalen Lexikon mit diversen semantischen, syntaktischen und morphologischen Aspekten repräsentiert und direkt (ohne Umweg über das entsprechende L1-Wort) mit einem Konzept verknüpft. „[D]ie Verarbeitung ist weitgehend prozeduralisiert.“ (ebd.: 131) Koeppel weist darauf hin, dass die dargestellten Phasen nicht scharf zu trennen seien, sondern Übergänge zwischen ihnen bestünden. Das Modell dient zur Beschreibung der Aneignung einzelner lexikalischer Einheiten (nicht etwa des gesamten Wortschatzes) und ist zudem auf den Kontext des (traditionellen) Fremdsprachenlernens beschränkt.

Da beim Wortschatzlernen neue Lexeme in die individuellen Wissensstrukturen des mentalen Lernerlexikons eingeordnet werden müssen, sind die konkreten Lernprozesse von Person zu Person unterschiedlich. Ob ein Wort einfach oder schwer zu lernen ist (Höhe des Lernaufwandes/ *learning burden*), ist demnach sowohl von Eigenschaften der entsprechenden Einheit und ihres Kontexts als auch vom Vorwissen der Lernenden abhängig (Nation 2013: 44f, Koeppel 2016: 125f). Laufer (1997a) nennt als Kriterien, die die „learnability“ eines Wortes beeinflussen, Aussprechbarkeit, Orthografie, Wortlänge, Morphologie, Ähnlichkeit zu bzw. Verwechslungsgefahr mit anderen lexikalischen Einheiten, Wortart sowie semantische Eigenschaften wie den Abstraktheitsgrad.

### 1.3.1.2 Ausbau lexikalischer Kompetenzen im Kontext gesteuerten Sprachenlernens

Nach der Darstellung der mentalen Prozesse, die beim Aufbau des fremdsprachlichen Lernerlexikons im Allgemeinen eine Rolle spielen, soll nun der Kontext des gesteuerten Fremdsprachenlernens näher betrachtet werden. Dafür soll zunächst das Modell des gesteuerten Wortlernens nach Börner (2000: 31ff) vorgestellt werden, das einen guten Einblick in das Zusammenspiel verschiedener am Lernen beteiligter Personen, Ressourcen und Handlungen bietet.

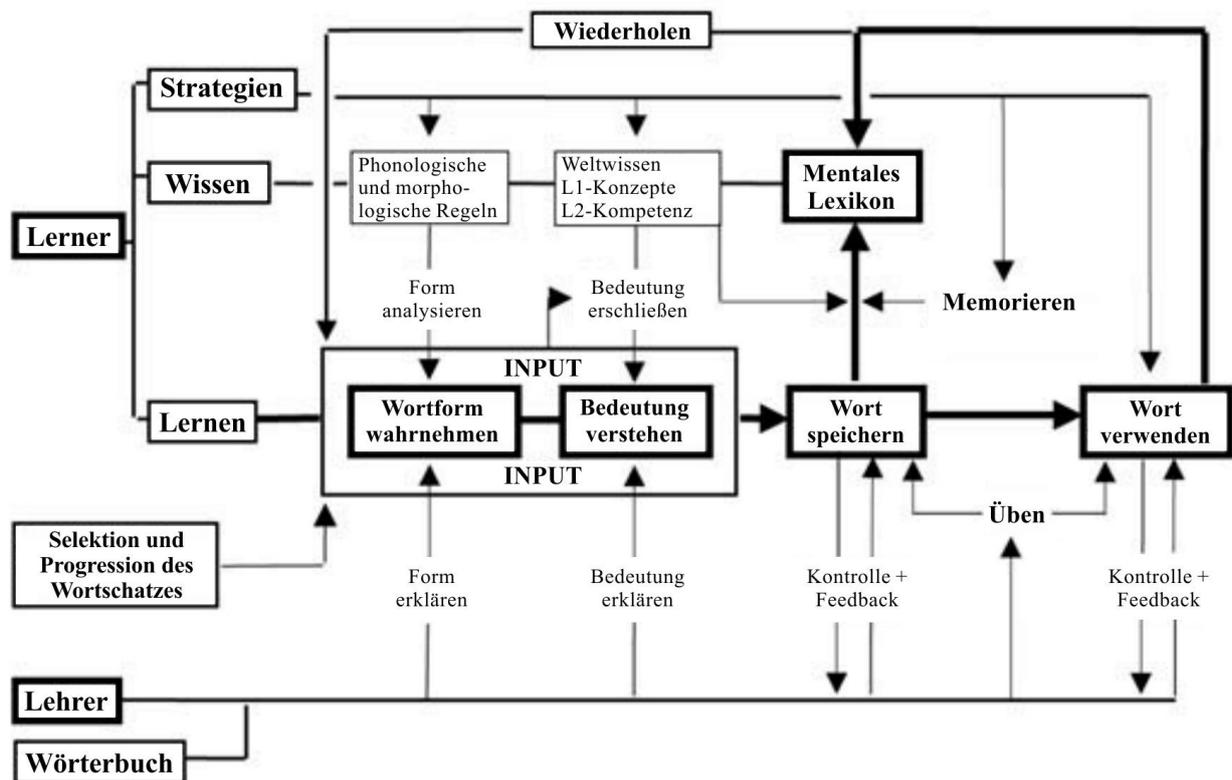


Abb. 1 Modell des gesteuerten Wortlernens (Börner 2000: 32)

In diesem Modell interagieren Lehrende und Lernende im Lernprozess.<sup>30</sup> „Lerner bringen ihr spezifisches Vorwissen in Ziel- und Muttersprache und ihre lern- und kommunikationsstrategische Kompetenz ein, um das Wort zu analysieren und zu verstehen.“ (ebd.: 31) Den Lehrenden kommt die Aufgabe der Bereitstellung von *Input*, gegebenenfalls der Erklärung von Wortformen und Bedeutung – oder der Ermöglichung von Autosemantisierung – sowie der Kontrolle des Lernergebnisses zu, wobei sie auch Feedback geben. Durch „verschiedene Verfahren des Memorierens“ wird „das neu gelernte Wort im Gedächtnis stabilisier[t]“ (ebd.: 31; eine Untersuchung zur Effektivität verschiedener Vokabellernstrategien, insbesondere für das Memorieren hat Stork 2003 vorgelegt, vgl. dazu auch Nyikos/Fan 2007, Nation 2013). Die Lehrenden können die Lernenden bei der Systematisierung und Vertiefung ihres lexikalischen Wissens durch „ein Angebot geeigneter Übungen“ unterstützen, sowohl in der Phase der Semantisierung, der Festigung als auch der kommunikativen Wortverwendung.

<sup>30</sup> Die Interaktion unter Lernenden wird im Modell nicht abgebildet, von Börner jedoch angeführt.

Lernen kann im Unterricht (wie auch außerhalb davon) *bewusst* oder *beiläufig* (auch *inzidentell*) geschehen (Köster 2010a: 1025; im angloamerikanischen Raum werden neben *intentional* und *incidental* auch die Begriffe *explicit* und *implicit learning* verwendet, vgl. z.B. Schmitt 2008). Bewusstes Lernen erfolgt *intentional*, meist auch fokussiert und kontrolliert. „Prototypisches beiläufiges Lernen“ wird von Börner (2000: 41) als „unabsichtlich, unfokussiert, unterhalb der Bewusstheitsschwelle und unkontrolliert“ charakterisiert, „etwa wenn ein Text mit dem alleinigen Ziel des Verstehens gelesen wird und dabei auch Wortschatz nebenbei mitgelernt wird“. Normalerweise wird durch inzidentelles Lernen implizites Wissen aufgebaut (vgl. dazu auch Rott 2012, Ellis, N. 1994 und Kapitel 1.2.2).

Schmitt (2008) gibt einen Überblick über Formen des intentionalen und inzidentellen Lernens im Fremdsprachenunterricht und zitiert dazu auch Studien zur Effektivität unterschiedlicher Ansätze in Bezug auf die Lernziele im Bereich Wortschatz. Er kommt (wie auch Nation 2013) zu dem Schluss, dass sich beide Formen des Lernens im Unterricht zu ergänzen hätten, da bewusstes Lernen zwar im Allgemeinen effektiver, aber nicht für alle Wissensbereiche geeignet sei und zudem nur begrenzt Zeit für explizite Lehrtätigkeit im Unterricht zur Verfügung stehe:

It is also clear that intentional and incidental approaches are not only complementary, but positively require each other. It is impossible in explicit teaching to recycle words adequately and to teach all of the contextual types of word knowledge (both in terms of time constraints and the difficulty of teaching word knowledge aspects like collocation), and so exposure to a great deal of reading and listening is necessary for consolidation and enhancement of explicitly taught lexical items. Conversely, words acquired by incidental learning are unlikely to be learned to a productive level, and so the additional attention that comes from intentional learning may be required to push them to this level of mastery. (Schmitt 2008: 353f)

Bei der Unterscheidung von bewusstem und beiläufigem Lernen gilt es zu beachten, in Bezug auf welches Lernziel diese getroffen wird. Wie zuvor erwähnt, kann die (bewusste) Tätigkeit des Lesens mit dem Ziel des Verstehens zum (unbewussten) beiläufigen Wortschatzerwerb beitragen. Ender (2016) hat untersucht, welche impliziten und expliziten Prozesse beim inzidentellen Lernen von Wortschatz während der Durchführung von Leseverstehensaufgaben ablaufen und inwiefern diese mit der Speicherung neuer Wörter in Verbindung stehen. Dabei kommt sie zu dem Ergebnis, dass explizite kognitive Prozesse wie bewusstes Inferieren oder die Arbeit mit dem Wörterbuch zu besseren Behaltensleistungen führen, in begrenztem Ausmaß aber auch durch implizite Verarbeitung neue Wörter erworben werden können (vgl. dazu auch Hulstijn 2001).

Des Weiteren darf nicht vergessen werden, dass explizite Lehrtätigkeit nicht zwingend zum Aufbau expliziten Wissens auf Lernerseite führt, denn dafür ist die bewusste Auseinandersetzung mit der Materie durch den Lernenden erforderlich. Implizites Wissen kann durch nicht-explizite oder explizite Lehrtätigkeit sowie beiläufiges Lernen (auch als Nebenprodukt anderer bewusster Lernprozesse) entstehen (Börner 2000: 41).

Wie N. Ellis (1994) zeigen konnte, bestehen Zusammenhänge zwischen impliziten und expliziten Lernformen einerseits und verschiedenen Aspekten lexikalischen Wissens andererseits. So scheinen

Rezeption und Produktion der Wortform durch inzidentelles Lernen, vor allem durch häufige Wiederholung, besser gefördert werden zu können, während die Erfassung semantischer Eigenschaften eine bewusste Auseinandersetzung erfordert (vgl. auch Ellis, R. 2009). Nation (2013: 58ff) gibt einen Überblick über die Dimensionen des Wortwissens und die Lernformen, die deren Aneignung begünstigen (Tab. 1):

<i>Kinds of knowledge</i>	<i>Kinds of learning</i>	<i>Activities</i>
Form	Implicit learning involving noticing	Repeated meetings as in repeated reading
Meaning	Strong explicit learning	Depth of processing through the use of images, elaboration, deliberate inferencing
Use – grammar collocation	Implicit learning	Repetition
– constraints on use	Explicit learning	Explicit guidance and feedback

**Tab. 1** Dimensionen des Wortwissens und für deren Aneignung effektive Lernformen und Aktivitäten nach Nation (2013: 60)

### 1.3.2 Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht

Aus den in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Erkenntnissen zur Aneignung lexikalischer Einheiten ergeben sich verschiedene Konsequenzen für erfolgversprechende Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht (für einen Überblick über Ansätze der deutschen Wortschatzdidaktik siehe Börner 2000, Kühn 2000 und 2013).

Köster (2010a), der eine stärkere Beachtung systematischer Wortschatzarbeit in Unterricht und Forschung fordert<sup>31</sup>, weist auf die Bedeutung inzidenteller und intentionaler Lernprozesse hin, die als komplementär zu betrachten sind. „Intentionaler Erwerb findet während der Bearbeitung kommunikativer Aufgaben statt, die kontextuell, situativ und in Sinnzusammenhängen eingebettet auf Textbasis erfolgt, wenn die Aufmerksamkeit auf lexikalische Probleme gerichtet ist“ (Köster 2010a: 1025), daneben sollen auch dekontextualisierte, formfokussierte Übungen angeboten werden. Inzidenteller Erwerb findet beim Lesen und Hören statt und fördert die rezeptiven Kompetenzen, während produktive Verfügbarkeit von Wortschatz nur durch produktive Aufgaben gesteigert werden könne. Rezeptive, reproduktive und produktive Übungsformen unterschiedlicher Art (z.B. Zuordnungs- und Transformationsübungen, Assoziationen, Visualisierungen, Spiele...) sollen zum Ziel des Erkennens, Behaltens, Abrufens bzw. situationsgerechten Gebrauchs lexikalischer Einheiten eingesetzt werden.

Die Betonung der Notwendigkeit, im Unterricht sowohl intentionale als auch inzidentelle Lernprozesse zu ermöglichen, findet sich auch in den angloamerikanischen Referenzwerken für die fremdsprachige Wortschatzdidaktik (Schmitt 2000, Thornbury 2004, Nation 2013; vgl. auch Schmitt

<sup>31</sup> Immerhin wurde der Stellenwert der Lexik in der deutschen Fachdidaktik in der Folge der „Wortschatzwende“ der späten 1980er Jahre bereits aufgewertet (Kühn 2013: 155).

2008). Nation (2013) systematisiert das gesteuerte Wortschatzlernen, indem er „four strands“ der Wortschatzarbeit unterscheidet: „meaning-focused input“, „meaning-focused output“, „language-focused learning“ und „fluency development“ (ebd.: 2ff, für einen Überblick siehe 588ff). Jedem dieser Bereiche sollte im Unterricht etwa gleich viel Aufmerksamkeit und Zeit geschenkt werden. Die folgende Tabelle (Tab. 2) gibt einen Überblick über die Bestandteile des Wortschatzlernprogrammes, die jeweiligen Bedingungen für das Lernen sowie Beispiele für Aktivitäten.

<i>Strand</i>	<i>Conditions for learning</i>	<i>Example activities</i>
Meaning-focused input	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focus on the message.</li> <li>• Include a small number of unfamiliar items.</li> <li>• Draw attention to the new items.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extensive grades reading</li> <li>• Listening to stories</li> <li>• Working with familiar content</li> </ul>
Language-focused learning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focus on language features (vocabulary, structures...).</li> <li>• Do deliberate repeated retrieval of the items.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Learning from word cards</li> <li>• Grammar exercises</li> <li>• Read difficult text</li> </ul>
Meaning-focused output	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focus on the message.</li> <li>• Include a small number of new items.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication activities</li> <li>• Research and write</li> </ul>
Fluency development	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focus on the message.</li> <li>• Work with completely familiar material.</li> <li>• Work at a higher than normal speed.</li> <li>• Do a large quantity of language use.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repeated reading</li> <li>• Repeated speaking on familiar topics</li> <li>• Graded reading</li> </ul>

**Tab. 2** Bereiche des Wortschatzlernens, Bedingungen und Beispielaktivitäten nach Nation (2013: 591)

Explizite Wortschatzvermittlung durch die Lehrperson sowie das explizite Training von Strategien für das Erschließen und Behalten lexikalischer Einheiten wären im Bereich des „language-focused learning“ zu verorten (vgl. dazu auch Schmitt 2008: 343ff). Die größte Aufmerksamkeit sollte dabei den hochfrequenten Wörtern zukommen (vgl. auch Koesters Gensini 2017).

Eine Unterteilung in inhalts- und formbezogene Aktivitäten sowie die Berücksichtigung rezeptiver und produktiver Kompetenzen findet sich ebenfalls in den gängigen Didaktiken für Deutsch als Fremdsprache (z.B. Huneke/Steinig 2013, Storch 2009, Koeppel 2016, mit Blick auf den Tertiärsprachenkontext Neuner et al. 2009; speziell zu Wortschatz Löschmann 1993, Müller 1994, Bohn 1999, dazu auch das Themenheft 1990 der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*). Der Aspekt der *Flüssigkeit* ist nicht immer im Bereich Wortschatz (sondern beim Fertigkeitstraining) verortet, spielt aber gerade in Hinblick auf Ansätze des *Chunk*-Lernens eine zunehmende Rolle (Köster 2010a: 1024). Nach Kühn (2013: 160) sollte Wortschatzarbeit als „integratives Bindeglied zwischen den zentralen sprachlichen Kompetenzbereichen“ (den Fertigkeiten) gesehen werden. Als ein aktuell in der Fachdidaktik als erfolgversprechend betrachtetes Modell stellt er den „wortschatzdidaktischen Dreischritt“ vor:

1. *Semantisierung und Erarbeitung:*

Entschlüsselung des Wortschatzes aus authentischen Texten unter Nutzung unterschiedlicher Entschlüsselungsprozeduren wie dem Inferieren der Wortbedeutungen aus dem Kontext oder der

Konsultation eines Nachschlagewerks; dabei Beachtung kulturspezifischer Bedeutungsunterschiede (interkulturelle Semantik, Möglichkeit für kulturbezogenes Lernen; vgl. Luchtenberg 2000, Müller 1994, Heinsch 2001 mit Bezug auf Spanien<sup>32</sup>)

## 2. *Aneignung und Verarbeitung:*

Zusammenstellung und Strukturierung des Wortschatzes in Form netzwerkartiger Gruppierungen, unter Berücksichtigung der Organisationsstrukturen des mentalen Lexikons (verschiedene intra- und interlexematische Beziehungen, multimodale Speicherung) und der individuellen Zugänge der Lernenden (vgl. dazu auch Huneke/Steinig 2013: 183f, Neveling 2004)

## 3. *(Re)Aktivierung:*

Verwendung des Wortschatzes in verschiedenen Textsorten und Kommunikationssituationen, Beachtung des adressaten-, intentions- und situationsgerechten Einsatzes

Auffallend ist der aktive Einbezug der Lernenden in allen drei Phasen des Modells, insbesondere die aktive Rolle, die diesen bei der Semantisierung zukommt. Dieser Ansatz bezieht sich auf die Erkenntnisse zur Verarbeitungstiefe und zur individuellen Strukturierung des mentalen Lexikons. Sind Lernende selbst an der Suche nach neuen Wörtern und deren Bedeutung beteiligt, werden Vorteile für den längerfristigen Aufbau von Wortwissen erwartet (Schouten-van Parreren 1990, Wolff 2000: 119f). Hier ist allerdings anzumerken, dass die Bedeutung lexikalischer Einheiten im Unterricht nicht nur im Zusammenhang der oben beschriebenen Textarbeit zum Thema wird, sondern auch, wenn Lernende beim Lesen oder Hören unter anderer Zielsetzung auf unbekannte Wörter treffen oder nach Wortschatz zur Ausführung produktiver Aktivitäten suchen. Je nach Unterrichtssituation können dann auch andere Formen der Semantisierung sinnvoll sein (Köster 2010a: 1024f; für einen Überblick über verschiedene Verfahren siehe Löschmann 1993, Bohn 1999; zur Untersuchung der Unterrichtspraxis Köster 1994).

Die Forderung nach der Arbeit mit authentischen Texten (durchaus bereits im Anfängerunterricht in Kombination mit geeigneten Aufgabenstellungen) folgt ebenfalls den Überlegungen zur Verarbeitungstiefe und individuellen Aktivierung. Außerdem sollen auf diese Weise Lernerstrategien zum Ziel des autonomen Lernens und Sprachgebrauchs (auch außerhalb des Unterrichts) trainiert werden (Wolff 2000: 119, ein interessanter Gegensatz etwa zu Nation 2013 und Krashen 1985, die sich für den Einsatz von adaptiertem Material aussprechen).

Ergänzend zur Wortschatzarbeit im Unterricht wird eine weitere selbständige Beschäftigung mit Vokabular durch die Lernenden als unabdingbar für das Erreichen lexikalischer Lernziele erachtet (Köster 2010a: 1027, Schmitt 2008: 332f). Dem autonomen Lernen kommt gerade im Bereich der Wortschatzaneignung aus praktischen wie auch lernpsychologischen Gründen große Bedeutung zu. Zum einen ist die Menge an Wortschatz, die für erfolgreichen rezeptiven und produktiven Sprachgebrauch notwendig ist, schlicht zu umfangreich, als dass diese explizit im Unterricht vermittelt

---

<sup>32</sup> Die Förderung (inter)kultureller Kompetenz wird seit den 1990er Jahren als wichtiges Ziel des DaF-Unterrichts betrachtet. Dies gilt insbesondere für den universitären Kontext, wo die Vermittlung kulturspezifischer Inhalte auch Teil des Curriculums verschiedener Studienrichtungen ist (Soliño Pazó 2005).

werden könnte (Schmitt 2008: 332f, Köster 2010a: 1027; vgl. Kapitel 1.1.2).<sup>33</sup> Traditionell wurde die Wortschatzaneignung daher auch üblicherweise aus dem Unterrichtsgeschehen ausgelagert, als *Vokabellernen* zu Hause, wobei die Lernenden häufig wenig Unterstützung erfahren haben (Huneke/Steinig 2013: 180). Zwar soll ein Teil der Unterrichtszeit für systematische Wortschatzarbeit genutzt werden; autonomes Wortschatzlernen wird aber weiterhin aus rein zeittechnischen Gründen notwendig sein. Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist es daher, Lernenden „Kenntnisse und Strategien zu vermitteln, die ihr eigenständiges Lernen optimieren“ (Koeppel 2016: 159; vgl. auch Bohn 1999: 94). Durch die Förderung von Strategien zur eigenständigen Wortschatzaneignung wird auch der Forderung nach Individualisierung des Fremdsprachenunterrichts Rechnung getragen. Da Lernende unterschiedliche Vorkenntnisse, Bedürfnisse und Interessen haben, variieren Umfang und Art des Wortschatzes, den diese erwerben wollen oder mit dem sie in Kontakt treten werden. Sie benötigen deshalb Strategien, um selbständig neuen Wortschatz auszuwählen und sich diesen für den rezeptiven und produktiven Sprachgebrauch anzueignen (Williams 1985: 121, Wolff 2000: 118). Zum anderen ist die Notwendigkeit, sich mit Lernerstrategien auseinanderzusetzen, auch lernpsychologisch begründet. Aus kognitivistisch-konstruktivistischer Perspektive ist Lernen als individueller Prozess der Wissenskonstruktion und -strukturierung aufzufassen; Lernenden muss daher von Seiten des Fremdsprachenunterrichts Raum für autonomes, d.h. selbstbestimmtes und -organisiertes Lernen eingeräumt werden, was auch oder gerade für das Wortschatzlernen gilt (Wolff 2000: 118ff). Im Unterricht sollten deshalb geeignete Strategien zur Auswahl, Erschließung, Strukturierung und Vernetzung sowie Aktivierung von Wortschatz vermittelt werden (Köster 2010a: 1027f, Bohn 1999: 94ff; vgl. Centro Virtual Cervantes 2019: Eintrag „Vocabulario“<sup>34</sup>). Vor allem die Förderung von Strategien zur Bedeutungserschließung beim Lesen (die Arbeit mit Wörterbüchern eingeschlossen) sowie von Strategien des Memorierens bzw. Vokabellernstechniken steht bei vielen didaktischen Vorschlägen im Fokus der Arbeit an Lernerstrategien (Koeppel 2016: 159ff). Erschließungsstrategien für unbekannte Wörter sollen Lernende dazu befähigen, selbständig ihren Wortschatz zu erweitern und Situationen zu bewältigen, in denen sprachliche Lücken das Verstehen beeinträchtigen (Nation 2013: 381).<sup>35</sup> Die Erkenntnisse zum mentalen Lexikon zeigen, dass lexikalisches Wissen auf unter-

---

<sup>33</sup> Das Lernpensum ist nicht nur quantitativ, im Sinne der Anzahl zu lernender lexikalischer Einheiten, sondern auch qualitativ umfangreich. Schließlich sollen nicht nur Vokabelgleichungen auswendig gelernt, sondern verschiedene Dimensionen des Wortwissens erworben werden (vgl. Kapitel 1.2.2). Zudem ist die konkrete Bedeutung eines Wortes immer kontextabhängig, sodass auch explizit im Unterricht angeeignetes Wissen beim Sprachgebrauch selbständig auf dessen Nutzen in einer bestimmten Rezeptionssituation oder für eine konkrete Äußerungsabsicht überprüft werden muss (was Lernenden oft nicht bewusst ist, vgl. Müller 1994).

<sup>34</sup> Im Artikel zum Wortschatzerwerb des Fachlexikons zum Fremdspracherwerb des *Instituto Cervantes* wird die Strategieförderung als eine von drei Achsen in gängigen Modellen der Wortschatzdidaktik genannt, neben expliziter Vermittlung sowie impliziten Lernformen, insbesondere beim Lesen.

<sup>35</sup> Diese Situationen ergeben sich auf allen Niveaustufen, nicht nur im Anfängerunterricht. Gerade auf höheren Niveaustufen (C1, C2) und in Fachkursen ist der Einsatz geeigneter Erschließungsstrategien zur Auseinandersetzung mit unbekanntem Wortschatz von Bedeutung (für Wirtschaftsdeutsch siehe z.B. Großmann 2014). Auch für den Umgang mit Wortneuschöpfungen benötigen Lernende – gleich welcher Fachrichtung – geeignete Strategien. Luchtenberg (1995: 573) hält zur Behandlung von Neologismen im DaF-Unterricht fest, dass nicht das Lernen von Wörtern als „neue Vokabeln“ vornehmliches Ziel sei, sondern der „Erwerb der Fähigkeit, ihre Bildungsweise durchschauen zu können und damit selbständiger im Erkennen ihrer Bedeutung zu werden“.

schiedliche Art und Weise in den individuellen Netzwerken verankert werden kann. Um die „unterschiedlichen Selbstorganisationsprozesse beim Aufbau neuer sprachlicher Strukturen“ zu berücksichtigen und Lernende dabei zu unterstützen, sich ihre „individuelle Organisation für Verstehen, Einprägen, Behalten und Abrufen auf[z]ubauen“ (Huneke/Steinig 2013: 184), sollten Lehrende einerseits verschiedene Techniken der Semantisierung und Arbeit mit lexikalischen Einheiten anwenden, andererseits Lernende bei der Ausbildung ihrer Lernstrategien unterstützen: „Da Schüler oft wenig Erfahrung mit eigenen Lernstrategien haben, sollte der Lehrer explizit um Rückmeldungen bitten, inwieweit bestimmte Verfahren bei jedem einzelnen Wirkung zeigen und dann gezielt Hilfen zum autonomen Weiterlernen geben“ (ebd.: 184).<sup>36</sup>

Im Bereich der Tertiärsprachendidaktik wird besonderes Augenmerk auf die Berücksichtigung der vorhandenen sprachlichen, kognitiven und metakognitiven Ressourcen der Lernenden gelegt. Zur Erweiterung des Wortschatzes in der L3 sollen Relationen zu Einheiten und Strukturen in der L1 und weiteren bekannten Sprachen hergestellt werden, entweder in Form eines „Wiedererkennenstransfers“ durch Hypothesenbildung zu Ähnlichkeiten (Sprachform und -bedeutung, Funktion u.a.) oder durch Integration von Abweichungen und Differenzen (Hufeisen/Neuner 2003, Neuner et al. 2009: 39ff; als Beispiel für die Umsetzung in universitären DaF-Kursen siehe Mazza 2000, Slabotny 2018). Neuner et al. (2009: 56ff) schlagen dazu verschiedene Methoden zur Bewusstmachung von Ähnlichkeiten und Differenzen, insbesondere zwischen Deutsch und Englisch, vor. Dabei soll der potenzielle Wortschatz durch Wissensaktivierung und Einsatz geeigneter Strategien genutzt werden, präferiert wird die Arbeit mit authentischen Texten. Hier wie auch allgemein in der Tertiärsprachendidaktik kommt der Bewusstmachung vorhandener (Fremd-)Sprachenlernerfahrungen und -strategien große Bedeutung zu, denn diese werden als Anknüpfungspunkt für die Auseinandersetzung mit Sprachlernprozessen genutzt, mit dem Ziel, Lern- und Sprachgebrauchsstrategien zu aktivieren, differenzieren und zu erweitern (Neuner et al. 2009: 40f, Rieger 1999, Rampillon 2003).

Die Überlegungen aus der Tertiärsprachendidaktik spielen auch bei der Planung von Deutschkursen im Kontext der Translationswissenschaften eine große Rolle, für welchen spezielle didaktische Modelle entwickelt wurden, in denen die Nutzung interner und externer Ressourcen sowie die Förderung von Lernerstrategien im Zentrum stehen (z.B. Möller Runge 2001 und Burbat 2015 für Spanien). Eine besondere Herausforderung besteht darin, dass für einige spezielle Wortschatzbereiche keine Nachschlagewerke zur Verfügung stehen, weshalb Strategien zur Suche nach Referenzen und zum Erschließen aus dem Kontext im Rahmen von DaF-Kursen für Übersetzer und Dolmetscher gezielt gefördert werden müssen (Möller Runge 2001: 173).

In Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache werden die Erkenntnisse zur Wortschatzdidaktik noch nicht umfassend umgesetzt, obwohl einzelne Aspekte durchaus Eingang in die Gestaltung von aktuellen Unterrichtsmaterialien gefunden haben. Kühn (2010: 1255) kritisiert, dass in vielen – auch

---

<sup>36</sup> Zu Prinzipien und Modellen der Förderung von Lernerstrategien siehe O'Malley und Chamot (1990), Rubin et al. (2007), Martinez (2016a) und Kapitel 2.1.5 dieser Arbeit.

(oder gerade) modernen, digitalisierten – Materialien zur Wortschatzarbeit traditionelle Formen sprachsystematischer Übungen vorherrschen, die Wortwissen ohne Berücksichtigung von Kontext oder kommunikativer Absicht abprüfen. In manchen modernen Lehrwerken würden jedoch neue Methoden der Semantisierung und Zusammenstellung von Wortschatz eingesetzt (vgl. dazu auch Koeppel 2016: 134, 140ff). Produktive, textbezogene Wortschatzarbeit sei hingegen noch vernachlässigt worden, ebenso seien nur selten kreative oder autonomes Arbeiten fordernde Vorschläge zu finden. Als weiteres Desiderat nennt Kühn außerdem die adäquate Vermittlung von Phraseologismen. Der Forderung nach dem Einbezug von Lernstrategien kommt hingegen der Großteil der neueren Lehrwerke nach (Riemer 2009: 19, Koeppel 2016: 71). Lipsky (2018: 57ff) stellt in einer Analyse der DaF-Lehrwerke *DaF kompakt neu AI*, *Netzwerk AI* und *Menschen AI* fest, dass die meisten der als Lernstrategien oder -tipps markierten Strategiehinweise im Bereich des Wortschatzes zu finden sind (wobei jedoch metakognitive Strategien fehlen). Systematisch präsentiert würden Lernstrategien nur in *Menschen*. In allen Lehrwerken werden Strategien bezogen auf konkrete Lerninhalte oder Aufgaben vorgestellt, was einerseits für deren aktuelle Anwendung sinnvoll ist, andererseits aber die Frage nach einem Transfer auf andere Situationen offen lässt. Um autonomes Lernen und selbständigen Strategieneinsatz zu fördern (und auch um das Verstehen der Strategien im Anfängerunterricht sicherzustellen), seien nach Lipsky zusätzliche Maßnahmen nötig (ebd.: 62ff; vgl. auch Conrad 2006).

### 1.3.3 Wortschatzaneignung und Lesen

In vielen Publikationen wird auf die enge Verbindung zwischen Wortschatzerwerb und Lesen hingewiesen: Für erfolgreiches Textverstehen ist die Kenntnis (zumindest eines gewissen Teils) des Wortmaterials notwendig, umgekehrt fördert Lesen die Aneignung von Wortschatz, wie zahlreiche Studien belegen konnten (z.B. Horst et al. 1998, Fraser 1999, Ender 2004 und 2016; für einen Forschungsüberblick siehe Nation 2013: 204ff, speziell zum Thema Erschließen und Behalten von Wortwissen beim Lesen ebd.: 348ff).

Lesen (und das Verstehen sprachlicher Äußerungen im Allgemeinen) wird als „wechselseitiges Zusammenspiel von datengesteuerten und wissensgesteuerten mentalen Aktivitäten“ (Storch 2009: 119) charakterisiert, wobei erstere auch als *bottom-up* oder *aufsteigende* und letztere als *top-down* oder *absteigende* Prozesse bezeichnet werden. Das Wechselspiel zwischen „Sinnentnahme und Sinngebung“ wird von Butzkamm (2002: 41ff) auch als „Verstehensspirale“ beschrieben. Daran sind Prozesse der automatischen sowie der bewussten Verarbeitung beteiligt, wobei erstere „schnell, parallel und ohne Anstrengung oder Kapazitätsbeschränkungen“ (Lutjeharms 2010: 977) ablaufen. Während hier mehrere Prozesse zeitgleich stattfinden können, ist die Kapazität der bewussten Verarbeitung durch das Arbeitsgedächtnis beschränkt. Diese kommt „für Inhalte und für neue, unerwartete und/oder unlogische Informationen“ zum Einsatz. Durch Automatisierung und Neuorganisation von Kenntnissen zu komplexeren Einheiten kann eine effizientere Verarbeitung erzielt

werden (für eine umfassende Darstellung der Erkenntnisse zum Lesen im fremdsprachigen Kontext siehe Grabe 2009, zusammenfassend Schramm 2001: 49ff, speziell mit Blick auf Deutsch als Fremdsprache Ehlers 1998).

Lutjeharms (2010: 977f) beschreibt folgende Ebenen des Leseprozesses, welche sich an der Art der verarbeiteten Informationen orientieren:

- die „graphophonische Ebene“, welche „die Augenbewegungen, die visuelle Mustererkennung und die phonologische Rekodierung“ beinhaltet,
- die Ebene der „Worterkennung“, auf der auf eine bestimmte Wortform im mentalen Lexikon zugegriffen wird,
- die „syntaktische Verarbeitung“ und
- die „semantische Verarbeitung“.

Auf der Ebene der Worterkennung zeigen Studienergebnisse, dass Wörter in einem passenden Kontext rascher zugeordnet werden können als isoliert stehende Wörter. Des Weiteren scheinen die Morpheme eine bedeutende Rolle zu spielen. Bei der syntaktischen Verarbeitung können verschiedene Kriterien wie „Wortfolge, lexikalische Einheiten mit ihren Eigenschaften [...], Kongruenz und andere morphologische Informationen“ (ebd.: 978) herangezogen werden. Welche Elemente genutzt werden, hängt von deren im Spracherwerbsprozess erfahrenen Nützlichkeit ab, im Fall des Deutschen sind morphologische Informationen und in geringerem Ausmaß auch die Wortfolge entscheidend. Während die Prozesse auf den ersten drei Ebenen bei ausreichender Sprachkompetenz automatisch ablaufen, findet die semantische Verarbeitung bewusst statt, als eine „Interaktion der Ergebnisse der Dekodierprozesse mit inhaltlichem Vorwissen“ (ebd.: 978), wozu allgemeines Weltwissen, Fachwissen, aber auch aus dem Text neu generiertes Wissen gehören. Die Aktivierung von Vorwissen, etwa über Bilder, Überschriften, Zusammenfassungen u. Ä., kann den Leseprozess wesentlich unterstützen.

Eine für das Verstehen wesentliche Tätigkeit ist die des Inferierens, bei der Unklarheiten im Text oder eigene Wissenslücken durch Rückgriff auf vorhandenes Wissen geschlossen werden. Ehlers (1998: 51ff) unterscheidet zwischen automatisch ablaufenden und „elaborativen Inferenzen“, die bewusst als Strategie eingesetzt werden können (für einen Forschungsüberblick zu lexikalischem Inferieren in L1 und L2 siehe Wesche/Paribakht 2009; zur Bedeutung des Inferierens für das Lesen vgl. auch Goodman 1967).<sup>37</sup> Nach Lutjeharms (2010: 979) wenden Lernende beim Lesen in der Fremdsprache häufig inferentielle Tätigkeiten an, oft automatisch, wodurch der Leseprozess nicht gestört werden muss. Wie erfolgreich das Inferieren in Hinblick auf das Textverständnis ist, hängt allerdings von Faktoren wie der Art des Textes, der Vertrautheit mit dem Textthema oder der mit dem Lesen verbundenen Aufgabenstellung ab.

---

<sup>37</sup> Beim Inferieren handelt es sich um einen grundlegenden Prozess des Sprachverstehens, der auf verschiedenen Ebenen stattfindet: auf Phonem-/Graphem-, Wort-, Satz- und Textebene (Studer 2008: 28ff). In dieser Arbeit steht das Inferieren von Wortbedeutungen im Zentrum des Interesses, wobei jedoch nicht außer Acht gelassen werden soll, dass auf den verschiedenen Ebenen ablaufende Prozesse miteinander in Beziehung stehen (ebd.: 30ff).

Der Einsatz von Lesestrategien, insbesondere jener von metakognitiven Strategien zur Steuerung und Kontrolle des Leseprozesses, spielt für effizientes und erfolgreiches autonomes Lesen eine große Rolle (Grabe 2009: 220ff, Schramm 2001: 144ff, Ehlers 1998: 91ff). Grabe (2009: 208ff, zusammenfassend 218f) führt folgende empirisch belegte Lesestrategien an (nur „Translating“ ist L2-spezifisch):

- Activating prior knowledge
- Answering questions and Elaborative Interrogations
- Constructing mental images
- Forming questions
- Making associations (mnemonic support)
- Monitoring
- Previewing
- Summarization
- Text-structure awareness and story grammars
- Using graphic organizers
- Clarifying
- Establishing goals for reading
- Inferencing [...] (using context)
- (Mental) translating
- Paraphrasing
- Predicting
- Rereading
- Reading aloud (for modeling, for fluency)
- Synthesizing information
- Taking notes

Viele dieser Strategien können weiter ausdifferenziert werden, was insbesondere auch auf das Inferieren zutrifft, das viele spezifische Strategien umfasse (ebd.: 214).

Die in der Erstsprache erworbene Lesekompetenz kann als „universelle Lesefähigkeit“ grundsätzlich auf das Lesen in der Fremdsprache übertragen werden (Ehlers 1998: 110ff). Dafür ist nach der Schwellenhypothese jedoch ein bestimmter Grad an fremdsprachiger Kompetenz notwendig.<sup>38</sup> Inwieweit universelle Lesefähigkeit und Fremdsprachenkompetenz die Leseperformanz in der Fremdsprache beeinflussen, hängt unter anderem von der Lernsituation, der Art und Schwierigkeit des vorliegenden Textes und dem Profizienzniveau ab (vgl. Erler/Finkbeiner 2007).

Nation (2013: 205ff) hat sich der Frage gewidmet, in welchem Ausmaß die in Texten vorkommenden Wörter beherrscht werden müssen, um erfolgreiches Textverstehen zu ermöglichen. Verschiedene Studien legen nahe, dass 95 bis 98 Prozent der Tokens eines Textes bekannt sein müssen, damit das Verstehen des Textes als wahrscheinlich angesehen werden kann. Die Schwierigkeit bei der Festlegung dieser Grenze liegt in der Definition und Operationalisierung von *Textverstehen* in empirischen Studien<sup>39</sup> sowie in der Berücksichtigung weiterer das Verstehen beeinflussender Faktoren. Für das Englische wurde festgestellt, dass eine Abdeckung von 95% der laufenden Wörter eines Textes durch Kenntnis der 4000 frequentesten Wortfamilien erreicht werden kann, 98% durch 8000 bis 10.000 je

---

<sup>38</sup> Einige Studien konnten zeigen, wie mangelndes sprachliches Wissen zu fehlerhaftem Textverstehen führen kann (z.B. Laufer/Sim 1985, Grenfell/Harris 1999, Jacquin 2010). Andererseits können durch kompetenten Strategieneinsatz sprachliche Defizite teilweise ausgeglichen werden (siehe z.B. Schramm 2001: 397).

<sup>39</sup> Siehe dazu auch Alderson et al. (2015).

nach Textsorte (ebd.: 207f). Nach van der Knaap (2018: 461), die eine Studie zur Verständlichkeit von Jugendromanen für DaF-Lernende durchgeführt hat, sollten allerdings auch weniger frequente Wörter, die als Internationalismen, transparente Komposita oder aufgrund ihrer Ähnlichkeit zum Englischen oder anderen den Lernenden bekannten Sprachen sofort erschlossen werden können, zu den verständlichen Wörtern gezählt werden. Dass Wortschatzumfang und Leseleistungen in Korrelation stehen, wurde durch zahlreiche Studien belegt, im Bereich der Fremdsprachen konnten kausale Effekte der Wortschatzkenntnisse auf das Verstehen nachgewiesen werden (Grabe 2009: 265ff, vgl. Ehlers 1998: 185).

Auch für einen wahrscheinlichen Erschließungserfolg von unbekanntem Wörtern in einem Text wird der Wert von mindestens 95%, besser 98% Bekanntheit der auftretenden Token angenommen (Nation 2013: 352). Ob ein einzelnes Wort erschlossen werden kann, hängt aber auch von einer Reihe weiterer Faktoren ab: textseitig von der Beschaffenheit der lexikalischen Einheit selbst und deren Kontext, lernerseitig vom vorhandenen Sprach- und Weltwissen, bekannten Sprachen und strategischer Kompetenz. Das heißt, Hinweise für das Erschließen müssen vorhanden sein und von den Lernenden auch genutzt werden können (ebd.: 360ff; vgl. auch Nagy 1997, Gu 2015).

Unter günstigen Umständen steigt der Wortschatzumfang auf diese Weise beim Lesen quasi automatisch an, da ständig die Bedeutung neuer Wörter inferiert werden kann. Nation (2013: 351) stellt dafür ein Modell vor, in dem „Vocabulary size“, „Decoding skills“, „Skill at accessing word meaning“, „Comprehension“, „Amount of input“ und „Inferring from context“ eng miteinander vernetzt sind und sich gegenseitig fördern. Um positive Bedingungen für den Wortschatzzuwachs im Unterricht zu schaffen, plädiert er für die Verwendung geeigneten, d.h. auf niedrigen Niveaustufen adaptierten, Materials, unterstützende Maßnahmen wie „narrow reading“ und gemeinsames Texterschließen in der Gruppe, Bereitstellen von Zusammenfassungen, Glossaren oder Bildern etc. (ebd.: 230ff). Auf Lernerseite müssen die entsprechenden Kompetenzen für das Dekodieren, den Zugriff auf das mentale Lexikon und die Nutzung des Kontextes vorhanden sein. Strategien für das Erschließen der Bedeutung unbekannter Wörter, insbesondere unter Einbezug des Kontexts („guessing from context“) sollten daher gefördert werden (ebd.: 369ff, zu Vokabellernstrategien allgemein auch 326ff; vgl. Köster 2010a: 1026).

Allerdings muss beachtet werden, dass erfolgreiches Inferieren nicht in direktem Zusammenhang mit dem Behalten einer erschlossenen Wortbedeutung steht. Wird ein Wort mühelos erschlossen, liegt vielleicht nicht die notwendige Verarbeitungstiefe für eine feste Verankerung im mentalen Lexikon vor. Wenn ein Text zum Ziel des Verstehens gelesen wird, kann auch das Ignorieren unbekannter Wörter eine (oft durchaus effektive) Lernerstrategie sein. Insbesondere, wenn ein Wort „in einem gut voraussagbaren Äußerungszusammenhang“ vorkommt, kann es überlesen werden, „da eine spezielle wortbezogene Aktivierung von Neuronen für das Verständnis einer Äußerung oder eines Textes nicht notwendig ist und eine rasche Rezeption oder Produktion nur aufhalten würde“ (Huneke/Steinig 2013: 182, vgl. Nation 2013: 356f). Bestimmte Strategien des Erschließens scheinen mit besseren Behaltens-

leistungen in Zusammenhang zu stehen als andere. Das trifft vor allem auf jene zu, die inter- und interlinguale Hinweise nutzen, wozu etwa die Analyse von Wortteilen oder der Vergleich der Wortform mit anderen bekannten Sprachen zählen (Nation 2013: 355ff). Insbesondere das Erkennen von Kognaten konnte als förderlich in Hinblick auf Erschließen und Behalten der Wortbedeutung erkannt werden (Schmitt 1997: 209). Positive Effekte auf eine längerfristige Speicherung einer erschlossenen Wortbedeutung konnten außerdem für die Kombination mehrerer Strategien zur Bedeutungsabsicherung, auch unter Einbezug externer Ressourcen wie Nachschlagewerken oder dem Austausch mit anderen Personen, festgestellt werden (Nation 2013: 358).

Für Nation ist inzidentelles Lernen aus dem Kontext jedenfalls „the most important of all the sources of vocabulary learning“ (ebd.: 348). Für den Erstspracherwerb ist dies unbestritten, im Fremdsprachenunterricht kann das ebenfalls zutreffen, wenn die Bedingungen dafür gegeben sind, jedoch wird dieser Punkt kontrovers diskutiert. Krashens (1985) Ansatz des L2-Lernens durch (extensives) Lesen wurde dahingehend kritisiert, dass Lernende unbekanntem Wörtern in mehreren Kontexten wiederholt begegnen müssten, damit diese im mentalen Lexikon gespeichert würden. Verschiedene Studien konnten für Wortschatzzuwachs während des Lesens zum Ziel des Textverstehens nur geringe Raten feststellen, wohingegen mittels expliziter Aufgaben zum Wortschatzlernen bessere Ergebnisse erzielt wurden (Laufer 2005, vgl. Nation 2013: 356f, zur Kritik des Vokabellernens aus dem Kontext Mondria 2007). Da aus zeitlichen und lernpsychologischen Gründen die Möglichkeit für intentionales Lernen begrenzt ist, stellt Lesen (mit unterschiedlicher Zielsetzung, auch außerhalb des Unterrichts) dennoch eine wesentliche Quelle für die Erweiterung des Wortschatzes dar, wobei auch kleine Zuwächse an Wortwissen beachtet werden müssen (vgl. dazu auch Kapitel 1.2.2). Im Unterricht kann die Wortschatzaneignung beim Lesen durch geeignete Aufgaben, die explizite kognitive Prozesse fördern und die Aufmerksamkeit der Lernenden auf neue lexikalische Einheiten lenken, unterstützt werden (Schmitt 2008: 340ff, Nation 2013: 217ff). Erfolgreiches Erschließen unbekannter Wortbedeutungen sowie der bewusste, zielgerichtete Umgang mit neuen lexikalischen Einheiten, auf die Lernende beim Lesen treffen, kann durch die Auseinandersetzung mit Lernerstrategien gefördert werden.

Im ersten Teil dieser Arbeit wurde gezeigt, welche Rolle dem potenziellen Wortschatz beim Fremdsprachenlernen zukommt und wie die mentalen Prozesse beim Aufbau des Lernerlexikons unter Berücksichtigung dieses Konzepts unterstützt werden können. Dabei wurde auf den engen Zusammenhang zwischen Lesen und Wortschatzerweiterung hingewiesen, wobei das Erschließen unbekannter Wortbedeutungen sowohl für erfolgreiches Leseverstehen als auch die Aneignung neuer lexikalischer Einheiten von Bedeutung ist. Dafür stehen den Lernenden verschiedene Strategien zur Verfügung, die aus lernpsychologischen und praktischen Gründen im Fremdsprachenunterricht gefördert werden sollten. Das folgende Kapitel dieser Arbeit widmet sich diesen Strategien.

## **2 Strategien zur Erschließung unbekannter Wortbedeutungen beim Fremdsprachenlernen**

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit werden theoretische Überlegungen und Erkenntnisse vorliegender Studien zum Untersuchungsgegenstand dieses Dissertationsprojektes, den Lernerstrategien zur Erschließung unbekanntem Wortschatzes, präsentiert. Das Thema wird dabei zunächst innerhalb der Lernerstrategieforschung verortet, die den Rahmen für die empirische Studie dieser Arbeit bietet. Im zweiten Teil dieses Kapitels werden Erkenntnisse unterschiedlicher Fachbereiche zusammengetragen, um zu einem umfassenden Bild der Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter zu gelangen, die von Seiten der Fachdidaktik vorgeschlagen und mittels empirischer Forschung untersucht werden. Am Ende dieses Abschnitts wird eine neue Taxonomie von Erschließungsstrategien vorgeschlagen, die als Zusammenfassung des Forschungsstandes und Grundlage für die weitere Untersuchung des Gegenstandes dient. Im dritten und letzten Teil des Kapitels werden schließlich vorliegende Erkenntnisse zum Strategieneinsatz von Lernenden mit dem Ziel der Bedeutungserschließung unbekannter Wörter, insbesondere beim Lesen von Texten, vorgestellt, wobei Arbeiten, die sich mit der Erforschung der wahrgenommenen, allgemeinen Strategienanwendung beschäftigen, ausführlicher besprochen werden. Auf diese Weise können existierende Studien mit den Fragestellungen dieser Arbeit in Beziehung gesetzt, Forschungslücken aufgezeigt und im Anschluss an die Darstellung der empirischen Untersuchung teilweise Ergebnisse verglichen werden.

### **2.1 Lernerstrategien**

Im Folgenden wird der theoretische Rahmen vorgestellt, in den der Forschungsgegenstand der Erschließungsstrategien für unbekanntem Wortschatz eingebettet ist. Dafür wird zunächst der Begriff der Strategien im Kontext des Fremdsprachenlernens beleuchtet (Kapitel 2.1.1), um anschließend einige Klassifizierungssysteme für Lernerstrategien vorzustellen (Kapitel 2.1.2). Von besonderem Interesse für die Fremdsprachenforschung und -didaktik ist die Frage, inwiefern erfolgreiches strategisches Verhalten von Lernenden gefördert werden kann. Aus diesem Grund werden zunächst Erkenntnisse zu erfolgreichem Strategieneinsatz (Kapitel 2.1.3) sowie zur Relation zwischen Lernerstrategien und Sprachlernkompetenz bzw. allgemeinem Erfolg beim Sprachenlernen (Kapitel 2.1.4) dargestellt. Darauf folgen Ausführungen zur Entwicklung von Lernerstrategien und den Möglichkeiten, wie Lehrende auf diese Einfluss nehmen können (Kapitel 2.1.5). Am Ende werden Erkenntnisse zu den Faktoren, die den Einsatz von Strategien beim Sprachgebrauch und -lernen beeinflussen, präsentiert (Kapitel 2.1.6).

### 2.1.1 Der Strategiebegriff im Kontext des Fremdsprachenlernens

Seit Beginn der Auseinandersetzung mit den mentalen Prozessen von Fremdsprachenlernenden in Folge der kognitiven Wende der 1960er Jahre rückte die Erforschung von Strategien, die Lernende zur Erreichung von Lernzielen oder Bewältigung von (sprachlichen) Problemen einsetzen, ins Zentrum der Überlegungen zur Optimierung des Fremdsprachenlernens (Martinez 2016a: 372). In den frühen Arbeiten von Rubin (1975), Stern (1975) und Naiman et al. (1978) wurden die Strategien erfolgreicher Lernender erhoben, um die Faktoren des Lernerfolgs besser zu verstehen und weniger erfolgreiche Lernende durch geeignete Maßnahmen (wie etwa Strategietraining) unterstützen zu können. Ab den späten 1980er Jahren erschienen mehrere bis heute einflussreiche Werke der Lernerstrategieforschung (Wenden/Rubin 1987, Oxford 1990, O'Malley/Chamot 1990, im deutschen Sprachraum Rampillon 1985; vgl. Bimmel 2010: 842), ein neuerlicher Anstieg des Interesses an diesem Forschungsbereich ist seit den 2000ern zu beobachten (Raupach 2009: 3f, Würffel 2018: 30; als bedeutendes Referenzwerk ist der Sammelband von Cohen/Macaro 2007 zu nennen).<sup>40</sup>

Dabei fällt auf, dass den unterschiedlichen Publikationen keineswegs ein einheitliches Strategiekonzept zugrundeliegt (Bimmel 2010: 843, Griffiths 2018: 2ff), was Raupach (2009: 3) zufolge zunächst der Beteiligung unterschiedlicher Disziplinen, u.a. Erziehungswissenschaften, Psychologie, Spracherwerbsforschung, an der Bedeutungskonstruktion geschuldet ist. Die intensive Forschungstätigkeit der vergangenen Jahrzehnte habe zudem weitere Differenzierungen und Erweiterungen des Themenfeldes mit sich gebracht.

In vielen Handbüchern und Didaktiken zum Fremdsprachenunterricht werden *Lern(er)strategien* als auf ein Lernziel orientierte (und häufig situationspezifisch angepasste) mentale Handlungspläne definiert (z.B. Storch 2009: 21, differenzierter Koeppl 2016: 71f; vgl. Bimmel 2010: 843).<sup>41</sup> Diese Definition bietet eine erste allgemeine Annäherung, die weithin akzeptiert wird, in der weiterführenden Konkretisierung des Konzepts in theoretischen und empirischen Arbeiten der Lernerstrategieforschung treten allerdings Unterschiede zutage (Würffel 2018: 31). Einen Überblick über die verschiedenen definitorischen Ansätze liefert Cohen (2007), der zu diesem Zweck eine Expertenbefragung durchgeführt hat. Aspekte, die differenziert betrachtet werden, sind der Grad an Bewusstheit von Lernerstrategien (was zum Teil zur Unterscheidung von Strategiewissen und strategischem Handeln führt), der Grad an möglicher Prozeduralisierung oder Automatizität, die Beobachtbarkeit bzw. Beschränkung von Strategien auf rein mentale Prozesse, die Frage nach der (notwendigen; den Lernenden bewussten) Intentionalität von Strategien, die Größe, Reichweite oder Granularität von Strategien (was zur Behandlung von Strategiebündeln oder Unterscheidung von

---

<sup>40</sup> Für einen Überblick zur Lernerstrategieforschung siehe auch McDonough (1999), Anderson (2005), Ellis, R. (2008: 707ff) sowie das Themenheft von *System* (43, 2014).

<sup>41</sup> Für den englischen Sprachraum schlägt Griffiths (2018: 208) als umfassende Definition „actions chosen by learners for the purpose of learning language“ vor.

Teilstrategien führt)<sup>42</sup> sowie der Einsatz von Strategien im Verband als Strategiencluster oder individuell (vgl. die Analyse relevanter Werke der Fachliteratur durch Oxford 2017; für den deutschen Sprachraum auch Zimmermann 1997).

Einen wichtigen Schritt zur Vereinheitlichung verschiedener Strategiekonzepte und zur Arbeit an praktikablen Definitionen für die Fremdsprachenforschung hat Macaro (2006) mit seinem Beitrag zum theoretischen Rahmen der Lernerstrategieforschung geleistet (vgl. Oxford 2017: 11, kritische Anmerkungen bei Würffel 2018). Macaro (2006: 325) fordert die Differenzierung zwischen „strategies“ und „subconscious activity, language learning processes, skills, learning plans, and learning styles“. Forschende sollten Strategien beschreiben „in terms of a goal, a situation, and a mental action“. Die Strategien der Lernenden sind nach Macaro im Arbeitsgedächtnis angesiedelt und in Clustern (im Sinne von Strategienbündeln) in Bezug auf Lernziele (wie etwa *die Bedeutung eines unbekanntes Wortes erschließen*) organisiert. Mit den Prozessen des Fremdsprachenlernens treten Lernerstrategien bei der Ausführung von Aufgaben („language tasks“) in Beziehung (ebd.: 326). So können etwa die Strategien *Vergleich eines unbekanntes Wortes mit einem Wort aus der Erstsprache* und *Analyse der Bestandteile eines unbekanntes Wortes* in einer Aufgabe zum Textverstehen zum Ziel der Bedeutungserschließung eines für wichtig empfundenen Wortes eingesetzt werden. Macaro empfiehlt eine Beschreibung von Einzelstrategien „at the lowest relevant level of articulation within the boundaries of conscious cognition“ (ebd.: 327). Welche Strategie(n) eines Clusters je nach Situation gewählt werden, wird durch Strategien auf einer höheren hierarchischen Ebene bestimmt, sogenannte metakognitive Strategien. Strategiencluster, d.h. Bündel von Strategien, die unterschiedlichen Zielen zugeordnet werden, stehen außerdem miteinander in Verbindung. Das wird etwa bei den Strategienclustern *die Bedeutung eines unbekanntes Wortes erschließen* und *sich die Bedeutung eines neuen Wortes einprägen* ersichtlich: Die oben als Beispiele genannten Strategien können neben der Bedeutungserschließung auch der Memorierung dienen. Zur Frage der Automatizität oder Prozeduralisierung von Strategien hält Macaro (ebd.: 329) fest:

In different learners, a strategy will be at different levels of automaticity (see McLaughlin, 1987, and deKeyser, 2001, for a review) or proceduralization (J. R. Anderson, 1980/2000). Automatization must occur in order to speed up language learning and language use and to free up working memory space. Strategies have the potential, however, to be brought back to controlled attention for purposes of modification and adaptation (Kail & Bisanz, 1982), especially by adults who have the cognitive maturity to do so (Flavell et al., 1993).

Durch den Ansatz, dass auf Lernerstrategien zumindest potenziell (wieder) im Arbeitsgedächtnis zugegriffen werden können muss, auch wenn sie zwischenzeitlich automatisiert und dadurch zu unbewusst ablaufenden Prozessen werden, wird hier also die Frage nach der Bewusstheit von Strategien gelöst.

---

<sup>42</sup> Ein Beispiel dafür ist die unterschiedliche Handhabung des Begriffs des *Inferierens* in Arbeiten zur Lese-strategieforschung. Während in einigen Publikationen *Inferieren* als eine Lesestrategie neben anderen angeführt wird, plädiert Würffel (2006: 90f, 282) dafür, *Inferieren* weniger als eigene Strategie, sondern vielmehr als Funktion verschiedener Bedeutungs-Determinierungs- und Verstehensstrategien anzusehen (vgl. auch Kapitel 2.2.2).

Oxford (2017: 48) kommt, Macaros Forderungen folgend, nach einem detaillierten Vergleich verschiedener Strategienkonzepte zu folgender umfassenden Definition:

L2 learning strategies are complex, dynamic thoughts and actions, selected and used by learners with some degree of consciousness in specific contexts in order to regulate multiple aspects of themselves (such as cognitive, emotional, and social) for the purpose of (a) accomplishing language tasks; (b) improving language performance or use; and/or (c) enhancing long-term proficiency. Strategies are mentally guided but may also have physical and therefore observable manifestations. Learners often use strategies flexibly and creatively; combine them in various ways, such as strategy clusters or strategy chains; and orchestrate them to meet learning needs. Strategies are teachable. Learners in their contexts decide which strategies to use. Appropriateness of strategies depends on multiple personal and contextual factors.

Während bei Oxford, wie in der angloamerikanischen Forschungsliteratur üblich, der Oberbegriff *language learning strategies* oder *L2 learning strategies* verwendet wird (vgl. Raupach 2009: 6)<sup>43</sup>, worunter offensichtlich (auch) alle Strategien zur Erfüllung einer kommunikativen Aufgabe fallen können („accomplishing language tasks“), wird im deutschen Sprachraum häufig der Begriff *Lernerstrategien* als übergreifendes Forschungskonzept genutzt, welcher neben spezifischen Lernstrategien auch Sprachgebrauchs- und Kommunikationsstrategien umfasst, die nicht nur im Unterricht oder anderen Kontexten der Sprachaneignung eingesetzt werden. Allerdings wird in deutschsprachigen (anwendungsorientierten) Fremdsprachendidaktiken und -lehrbüchern auch oft mit dem Begriff *Lernstrategien* operiert (wobei darunter zum Teil auch Sprachgebrauchsstrategien verstanden werden), teilweise wird synonym die Bezeichnung *Lerntechniken* verwendet (Bimmel 2010: 844, vgl. auch Bimmel/Rampillon 2000, Zimmermann 1997). Wenn zwischen Lerntechniken und Lernstrategien unterschieden wird, werden erstere als Teilhandlungen der letzteren verstanden und Strategien als hierarchiehöhere Prozesse verstanden (Martinez 2016a: 372).

Im GERS werden *kommunikative Aktivitäten* und *Strategien* (bzw. *communicative language activities* und *strategies*) unterschieden, wobei auf die Bedeutung von Strategien für erfolgreiches Sprachhandeln hingewiesen wird.

Strategien werden von Sprachverwendenden dazu eingesetzt, die eigenen Ressourcen zu mobilisieren und ausgewogen zu nutzen, Fertigkeiten und Prozesse zu aktivieren, um die Anforderungen der Kommunikation in einem Kontext zu erfüllen und die jeweilige Aufgabe erfolgreich und möglichst ökonomisch der eigenen Absicht entsprechend zu erledigen (Europarat 2001: Kapitel 4.4).

Für verschiedene Bereiche kommunikativer Aktivitäten stehen im GERS Skalen der mit diesen in Verbindung stehenden Strategien zur Verfügung. Im 2018 publizierten Begleitband (Europarat 2018) wurden diese durch weitere Deskriptoren und neue Skalen zum Bereich der Mediation ergänzt (zur Frage der Skalierbarkeit von Strategien siehe auch Wisniewski 2019).

---

<sup>43</sup> Alternativ findet sich aber auch der Oberbegriff *learner strategies*, z.B. bei Cohen und Macaro (2007).

Als Alternative oder Erweiterung des Konzepts der Lernerstrategien<sup>44</sup> als einem, wenn nicht *dem* entscheidenden Faktor des erfolgreichen Fremdsprachenlernens wurde in den letzten Jahrzehnten das aus der pädagogisch-psychologischen Forschung stammende Modell des *selbstregulativen Lernens* vorgeschlagen (Tseng et al. 2006, siehe auch Dörnyei/Ryan 2015). Hier werden „Lernstrategien lediglich als *ein* Aspekt der individuellen Lernerpersönlichkeit neben anderen betrachtet“ (Raupach 2009: 8), was eine genauere Abgrenzung des Strategiebegriffs ermöglicht.<sup>45</sup> Oxford (2017: 65) stellt dementsprechend *L2 learning strategies* in ihrem *Strategic Self-Regulation Model* in Beziehung zu folgenden, als „the learner’s strength factors“ bezeichneten Elementen: „*self-regulation, agency and autonomy, growth mindsets, self-efficacy, resilience, hope, and internal attributions for success*“.<sup>46</sup>

### 2.1.2 Klassifizierungssysteme für Lernerstrategien

Verschiedene Klassifizierungssysteme für Lernerstrategien wurden von Seiten der Strategieforschung vorgelegt, darunter die einflussreichen Taxonomien von O’Malley und Chamot (1990) und Oxford (1990). Letztere, die sechs Kategorien von Strategien unterscheidet<sup>47</sup>, bildete die Basis für die Entwicklung des *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*, ein weit verbreitetes Instrument zur Erhebung von Strategien im Kontext des Fremdsprachenlernens (die psychometrische Qualität des SILL wie auch der beiden genannten Taxonomien wurde jedoch hinterfragt, vgl. Ellis, R. 2008: 706, Schmitt 2010: 90ff). In beiden Klassifikationen werden metakognitive, kognitive und soziale/affektive Strategien unterschieden, bei Oxford auch Gedächtnis- und Kompensationsstrategien. Bimmel (2010: 844) stellt nach ihrer Funktion metakognitive und kognitive Strategien gegenüber und unterteilt letztere weiter (Tab. 3):

<b>Metakognitive Ziele (Selbststeuerung)</b>		
- Das eigene Lernen planen und einrichten;		
- Das eigene Lernen beaufsichtigen;		
- Das eigene Lernen auswerten und reflektieren;		
- ...		
<b>Kognitive Ziele</b>		
<i>Gedächtnis</i>	<i>Sprachverarbeitung</i>	<i>Sprachgebrauch</i>
- Wortgruppen bilden (kategorisieren);	- Sich Notizen machen; - Markieren;	- Textinhalte vorhersagen / Hypothesen bilden und überprüfen;

<sup>44</sup> Vgl. dazu die entsprechenden Titel von Banisaeid/Huang (2014), *Self-regulation from Educational Psychology to L2 Pedagogy: An Alternative to Language Learning Strategies*, und Oxford (2017), *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-regulation in Context*.

<sup>45</sup> Je nach theoretischem Ansatz war dies allerdings auch schon vor der Einführung dieses neuen Konzepts der Fall (vgl. Oxford 2017; Martinez 2016a: 374). Inwiefern Kritik am Strategiekonzept und die Orientierung am selbstregulativen Lernen die Lernerstrategieforschung beeinflusst haben, zeigen Rose et al. (2018) in ihrem Review-Artikel zu Studien der 2010er Jahre.

<sup>46</sup> Vgl. dazu auch die Faktoren für erfolgreiches Fremdsprachenlernen in Kapitel 2.1.4.

<sup>47</sup> *Direct strategies: memory strategies, cognitive strategies, compensation strategies; indirect strategies: metacognitive strategies, affective strategies, social strategies* (Oxford 1990).

<i>Gedächtnis (f.)</i>	<i>Sprachverarbeitung (f.)</i>	<i>Sprachgebrauch (f.)</i>
- Kontexte erfinden;	- Wörter und Ausdrücke analysieren;	- Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise erraten;
- Neue Kombinationen machen;	- Sprachen miteinander vergleichen;	- Bedeutungen aus dem Kontext ableiten; [...]
- Visualisieren; [...]	- Kenntnisse der Muttersprache übertragen; [...]	- Formelhafte Wendungen verwenden;
- Assoziogramm / Semantisches Netz [...]	- ...	- ...
- ...	- ...	- ...

**Tab. 3** Strategische Lernhandlungen nach Bimmel (2010: 844)

Andere Klassifizierungssysteme unterscheiden nach Einsatzgebieten, sprachlichen Prozessen oder Fertigkeiten, z.B. Purpura (1999) oder Cohen et al. (2005). Beide Taxonomien wurden für die Erstellung von Fragebögen zur Erhebung von Lernerstrategien entwickelt (Ellis, R. 2008: 706f). Auch im GERS (Europarat 2001) werden Strategien analog zu den kommunikativen Aktivitäten unterteilt. Aktuell wird von einer festen Zuordnung von Einzelstrategien in bestimmte Kategorien nach Zielen oder kommunikativen Bereichen abgesehen, da festgestellt werden konnte, dass die Funktion von Strategien je nach Kontext und individueller Charakteristika der Lernenden wechseln kann (Cohen/Wang 2018). Oxford (2017: 141) verwendet in ihrem neuesten Werk zu Lernerstrategien zwar gewisse in der Strategieforschung gebräuchliche Termini wie *metacognitive strategies*, weist aber auf die notwendige Flexibilität im Umgang mit diesen hin:

I contend that strategy categories are not rigid but are instead flexible and permeable. The roles or functions a given strategy plays depend on the task, the physical context, and the learner's internal context (self-efficacy beliefs, mindsets, autonomy, agency, and numerous other factors). No strategy classification, typology, or taxonomy actually directly reflects how strategies operate, because strategies are complex and have multiple roles. We can identify what we think is the „main” category of a given strategy, but the strategy can also serve other purposes besides those implied by that category name.

Dass einzelne Strategien zur Verfolgung unterschiedlicher Ziele eingesetzt werden können, wurde bereits im vorangehenden Kapitel am Beispiel von *Vergleich eines unbekanntes Wortes mit einem Wort aus der Erstsprache* und *Analyse der Bestandteile eines unbekanntes Wortes* gezeigt.

Zur systematischen Erhebung von Lernerstrategien sind Forschende dennoch auf die Entwicklung von Taxonomien angewiesen, auch wenn deren Reichweite begrenzt ist und gewisse Einschränkungen berücksichtigt werden müssen. Als Beispiel für eine feingliedrige Ausdifferenzierung von Strategien zu Forschungszwecken stellt Würffel (2018: 38ff) die von ihr erstellte Taxonomie für eine Studie zur Aufgabenbearbeitung in internetgestütztem Selbstlernmaterial vor (Würffel 2006). Hier werden kognitive Strategien in mehrere Unterklassen und diese anschließend weiter unterteilt.<sup>48</sup>

Eine wichtige Unterscheidung, die in der Erforschung von Lernerstrategien getroffen wird, ist schließlich jene zwischen Strategiewissen und wahrgenommenen Strategien (erhoben über Angaben, die Lernende zu ihnen bekannten und/oder von ihnen im Allgemeinen eingesetzten Strategien machen)

<sup>48</sup> Der Teil dieser Taxonomie, der Strategien für die Erschließung unbekanntes Wortschatzes erfasst, wird in Kapitel 2.2.3.1 vorgestellt.

einerseits und tatsächlich angewendeten Strategien (erhoben über intro- oder retrospektive Methoden während bzw. nach dem Strategieneinsatz in konkreten Situationen) andererseits (White et al. 2007).<sup>49</sup>

### 2.1.3 Kompetenter Strategieneinsatz – metakognitive Steuerung

Zur Unterstützung von Lernenden in ihrem Lernprozess ist die Frage nach der Qualität des Strategieneinsatzes von wesentlicher Bedeutung, d.h., welche strategischen Verhaltensweisen als erfolgversprechend zur Erreichung bestimmter Lernziele angesehen werden können und daher gefördert werden sollten.

Die Erkenntnisse der Lernerstrategieforschung haben gezeigt, dass keine prinzipielle Unterscheidung „zwischen guten und schlechten Strategien“ getroffen werden kann, sondern vielmehr „zwischen einem für eine jeweilige Problemlösung geeigneten und nicht geeigneten Gebrauch von Strategien bzw. einer erfolgreichen oder mangelnden metakognitiven Steuerung“ (Martinez 2016a: 373). In verschiedenen Studien konnte festgestellt werden, dass erfolgreiche Lernende nicht unbedingt mehr oder grundsätzlich andere Strategien einsetzen (je nach Aufgabe und Kontext kann die Bandbreite an Strategien jedoch sehr wohl eine Rolle spielen), diese aber jedenfalls qualitativ anders anwenden (Ellis, R. 2008: 716; für einen Überblick über Ergebnisse im Bereich der Lesestrategieforschung Erler/Finkbeiner 2007: 189ff).

Nach Macaro (2006: 327) müssen Strategien in Clustern organisiert werden, um effektiv eingesetzt werden zu können:

Thus, for a strategy to be effective in promoting learning or improved performance, it must be combined with other strategies either simultaneously or in sequence, thus forming strategy clusters. Effective learners deploy strategies in clusters appropriate to contexts and tasks.

Um Strategiencluster sinnvoll nutzen zu können, müssen diese zunächst eine ausreichende Bandbreite an Einzelstrategien umfassen. Der Umfang der zur Verfügung stehenden Strategien kann dabei je nach Ziel variieren.<sup>50</sup> Aus den vorhandenen Strategien müssen diejenigen ausgewählt werden, die adäquat für die konkrete Situation sowie die Eigenschaften des Lernenden erscheinen (ebd.: 327ff). So können bestimmte Lesestrategien erst ab einem gewissen sprachlichen Niveau eingesetzt werden und unterschiedliche Vokabellernstrategien haben sich für verschiedene Lernertypen als unterschiedlich effizient erwiesen (Erler/Finkbeiner 2007: 189ff, Nyikos/Fan 2007: 255ff; zur Relation zwischen

---

<sup>49</sup> Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass in der Erforschung von Lernerstrategien keine scharfe Trennlinie zwischen wahrgenommenem und tatsächlichem Strategieneinsatz gezogen wird, vielmehr muss von einem „lerner voice continuum“ (Nyikos/Fan 2007: 254) gesprochen werden, an dessen einem Ende sich Methoden wie Fragebögen und Interviews zum allgemeinen Strategieneinsatz und an dessen anderem sich introspektive Methoden wie Lautes Denken oder Erinnern befinden, mit Zugängen wie Lernertagebüchern, Befragungen nach Bearbeitung einer konkreten Aufgabenstellung etc. im Mittelfeld.

<sup>50</sup> So können im Bereich des Memorierens neuer Wörter einige wenige gut berrschte Strategien ausreichend sein (auch in Abhängigkeit von Lernertyp und Lernerfahrungen), wohingegen für das Erschließen neuer Wortbedeutungen ein möglichst breites Spektrum an Strategien zur Verfügung stehen sollte, um Hinweise auf Wort-, Satz- und Textebene optimal nutzen und miteinander kombinieren zu können (vgl. dazu Nyikos/Fan 2007, Schmitt 2010: 91ff).

Lernstilen, Lernertypen und Lernstrategien Riemer 2009). Eine Strategie wie *Vorwissen nutzen* mit dem Ziel des Textverständnisses kann nur dann als sinnvoll angesehen werden, wenn der/die Lernende über das notwendige Vorwissen verfügt bzw. einschätzen kann, ob die zur Verfügung stehenden Informationen für das Textverstehen hilfreich sind (Macaro 2006: 328). Die Auswahl an geeigneten Strategien erfolgt nach Macaro (ebd.: 328) durch die auf einer höheren hierarchischen Ebene angesiedelten metakognitiven Strategien der Planung, Kontrolle und Evaluation:

There is some evidence, therefore, that orchestration of clusters of strategies, that is, choosing and evaluating from a range of strategies, is more effective than linear deployment of several strategies. [...] Effective strategy clusters, therefore, include and are evaluated via a metacognitive strategy or series of metacognitive strategies.

Wie in diesem Zitat bereits anklingt, sind metakognitive Strategien ihrerseits wiederum in Form von Clustern organisiert. Die Differenz zwischen metakognitiven und kognitiven Strategien sowie die Relation zwischen diesen konnte in verschiedenen Studien zum wahrgenommenen Strategieneinsatz von Lernenden belegt werden (z.B. Purpura 1999, Phakiti 2008). Mehrere Untersuchungen, die sich mit dem tatsächlichen Strategieneinsatz beschäftigen, zeigen die Komplexität des adäquaten und damit erfolgreichen Einsatzes von Strategien (z.B. Macaro 2001, Finkbeiner et al. 2012, Cohen/Wang 2018; vgl. Ellis, R. 2008: 713ff).

In Bezug auf die Förderung der strategischen Kompetenz der Lernenden kann geschlossen werden, dass einerseits an der Verfügbarkeit einer ausreichenden Bandbreite unterschiedlicher Strategien gearbeitet<sup>51</sup> und andererseits der metakognitiven Kontrolle des Strategieneinsatzes ein besonderer Stellenwert eingeräumt werden muss. Dabei ist der Aspekt der Bewusstheit vorhandener strategischer Ressourcen von großer Bedeutung, denn nur Strategien, die (wieder) ins Arbeitsgedächtnis geholt werden, können dort auch bearbeitet, gegebenenfalls adaptiert und bewusst eingesetzt werden (Macaro 2006: 327, 329).

Soll erfolgreiche Strategienanwendung im Fremdsprachenunterricht stattfinden, muss zudem sichergestellt werden, dass Lernende sich der Ziele ihres Sprachenlernens im Allgemeinen und insbesondere der Ziele von konkreten Aufgaben bewusst sind, denn anderenfalls ist eine adäquate Strategiewahl unwahrscheinlich. Wenden (1995) weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung von „task knowledge“ hin, d.h. Wissen über Art und Ziel der jeweiligen Aufgabenstellung. Andererseits kann immer wieder eine Diskrepanz zwischen Zielen der Lehrenden und jener der Lernenden beobachtet werden (Macaro 2006: 328), wobei „unterschwellige Mitteilungen des Fremdsprachenunterrichts an die Lerner“ eine Rolle spielen, wie Nold (2009: 48) festhält:

Wenn beispielsweise die Anforderungen bei der Leistungsüberprüfung andere Strategien sinnvoll erscheinen lassen als die Herausforderungen der Lernprozesse, stellen sich Lerner im Kontext Schule auf die Arten von strategischem Lernen ein, die ihnen zu einem möglichst guten Abschneiden bei der Leistungsüberprüfung verhelfen (siehe Haudeck 2008). (vgl. dazu auch Kinau/Stefanowitsch 2000)

---

<sup>51</sup> Da sich wie erwähnt verschiedene Strategien in unterschiedlichem Maße für bestimmte Lernende eignen (und sich diese Eignung auch im Laufe der Zeit, etwa mit zunehmendem sprachlichen Niveau, ändern kann), ist es empfehlenswert, Lernende mit möglichst vielen im Allgemeinen als nützlich betrachteten Strategien vertraut zu machen (Bimmel 2010: 846, siehe auch Kapitel 2.1.5).

Schließlich bleibt festzuhalten, dass ein kompetenter Einsatz von Strategien nicht automatisch zu erfolgreicher Aufgabenbearbeitung bzw. dem Erreichen eines gesteckten Lernziels führt. Hierfür sind weitere Faktoren wie zur Verfügung stehende Ressourcen, sprachliches Niveau, Art und Komplexität der Aufgabenstellung etc. mit ausschlaggebend. So kann etwa der Einsatz geeigneter Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter in einem Lesetext erfolglos bleiben, wenn Zielwort und Kontext zu wenig Hinweise zu dessen Bedeutungserschließung liefern (Gu 2015: 5).

#### 2.1.4 Lernerstrategien und Sprachlernkompetenz

Während sich das vorherige Kapitel der Darstellung des kompetenten Strategieneinsatzes in Bezug auf die Erreichung konkreter Lernziele gewidmet hat, wird nun der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Lernerstrategien und allgemeinem Sprachlernerfolg nachgegangen, d.h. gefragt, welche Rolle strategisches Wissen und Kompetenz bei der Beschreibung von Sprachlernkompetenz spielen.

Wie bereits in Kapitel 1.3.2 ausgeführt wurde, wird der Förderung kompetenten Strategienegebrauchs innerhalb der Fremdsprachendidaktik große Bedeutung zugeschrieben (z.B. Storch 2009: 21ff, Koepfel 2016: 70ff, in Spanien z.B. Fernández López 2004a und 2004b, Martínez Rebollo 2014). Man nimmt an, dass dieser insbesondere für das autonome, lebenslange Lernen entscheidend ist (Raupach 2009: 5f).

Allerdings ist, wie Würffel (2018: 36) feststellt, „der eindeutige Zusammenhang zwischen Strategiegebrauch und Lernerfolg nicht hinreichend geklärt“ (vgl. auch Ellis, R. 2008: 713ff, Bimmel 2010: 843, Griffiths 2018). Seit Beginn der Lernerstrategieforschung in den 1970er Jahren hat man versucht, durch Studien mit erfolgreichen Fremdsprachenlernenden (*good language learner*) bestimmte Strategien oder strategische Verhaltensweisen zu identifizieren, die für deren Lernerfolg verantwortlich wären (z.B. Rubin 1975, Naiman et al. 1978; seltener steht auch das Verhalten des *bad language learners* im Zentrum des Forschungsinteresses, z.B. Kinau/Stefanowitsch 2000). Neben der gezielten Befragung von als erfolgreich (oder nicht) eingestuften Lernenden und aufwändigen Fallstudien, in denen der Strategieneinsatz weniger Lernender zum Teil auch über längere Zeiträume nachvollzogen wurde (z.B. Neuner-Anfinsen 2005, Haudeck 2008), wurden auch zahlreiche Untersuchungen durchgeführt, in denen einerseits Strategieneinsatz, andererseits Sprachlernerfolg erhoben und miteinander in Relation gesetzt wurden. Dabei wurden Lernerstrategien meist mit Hilfe von Fragebögen erfasst, d.h., der wahrgenommene Strategieneinsatz der Lernenden wurde erhoben. Lernerfolg wurde je nach Studie entweder durch allgemeine Sprachtests (z.B. TOEFL<sup>52</sup>), spezifische Instrumente wie (zum Teil eigens für die betreffende Studie entwickelte) Lesetests oder Angaben der Lernenden erfasst. In dieser Art von Studien wurden die Teilnehmer/innen häufig nach ihrem Lernerfolg in bessere und schlechtere Gruppen unterteilt und deren Daten zur Lernerstrategienutzung miteinander verglichen (z.B. Purpura 1999, Griffiths 2003, in Spanien z.B. Barrios 2015; für einen

---

<sup>52</sup> *Test Of English as a Foreign Language* ([www.ets.org/toefl](http://www.ets.org/toefl))

Forschungsüberblick siehe McDonough 1999, Ellis, R. 2008: 707ff). Dabei bestehen forschungsmethodische Probleme, unter anderem, da oft nur die Frequenz des Strategieneinsatzes, nicht aber dessen Qualität erhoben wurde (vgl. Schmitt 2010: 90ff). Letzteres ist aufgrund der im vorherigen Kapitel dargestellten Ziel- und Situationsgebundenheit der Anwendung von Strategien auch schwer möglich (einen Lösungsansatz zur Erfassung metakognitiven Strategiewissens mittels eines szenario-basierten Fragebogens schlagen jedoch Wisniewski et al. 2019 vor; zuweilen wurden auch allgemeine und auf konkrete Situationen bezogene Strategieninventare in Kombination eingesetzt, z.B. Phakiti 2008). So erscheint es nicht verwunderlich, dass unterschiedliche Studien zu teils widersprüchlichen Ergebnissen in der Frage nach dem Zusammenhang von Lernerstrategien und Lernerfolg gekommen sind. Vielfach konnte Korrelation zwischen (meist wahrgenommenem) Strategienegebrauch und Aspekten des Sprachlernerfolgs festgestellt werden, nach Würffel (2018: 36) „ist aber unklar, ob es eher die Anzahl verschiedener Strategien bei der Strategienutzung oder deren Frequenz, ob es die Art der einzelnen Strategie oder die Kombination von Strategien ist, die den Lernerfolg steigern oder mindern.“ Zudem kann Korrelation nicht mit Kausalität gleichgesetzt werden. Wie R. Ellis (2008: 716) festhält, ist es schwierig zu bestimmen „what is cause and what is effect“. Das führe zur Frage: „Do learners develop high proficiency because of the strategies they use or is it learners' proficiency that determines their choice of strategies?“<sup>53</sup> Zur Klärung von kausalen Zusammenhängen werden Longitudinal- und Interventionsstudien gefordert.

Trotz einiger bestehender Unklarheiten wird davon ausgegangen, dass Lernerstrategien eine wichtige Rolle im Lernprozess spielen und Lernerfolg miterklären können. Sie sind jedoch nur ein Faktor neben anderen, mit denen sie in Beziehung stehen:

Der Einsatz von Strategien steht in Wechselbeziehung zu anderen Faktoren, die den Erfolg guter Fremdsprachenlerner miterklären, insbesondere Persönlichkeitsmerkmale und kognitive Stile. Zu letzteren gehören u.a. die Variablen Ambiguitätstoleranz, Abenteuerneigung und Risikobereitschaft sowie Feldunabhängigkeit, die sich als Prädiktoren für Lernerfolg bewährt haben [...]. Nicht zuletzt beeinflussen die subjektiven Theorien des jeweiligen Lernalters, die Anzahl der gelernten (Fremd-)Sprachen sowie der Umfang an Sprachlernerfahrungen Wahl und Einsatz von Strategien [...]. (Martinez 2016a: 374)

Entscheidend für den kompetenten Strategieneinsatz sowie Lernerfolg scheinen insbesondere Sprach- und Sprachlernbewusstheit zu sein, d.h. metakognitive Aspekte, die bereits in Kapitel 2.1.3 angesprochen wurden (Anderson 2005: 767, vgl. auch Neuner et al. 2009). Die Faktoren, welche den Strategieneinsatz beeinflussen, werden in Kapitel 2.1.6 näher beleuchtet.

Zuletzt sei noch einmal auf das bereits erwähnte Modell des selbstregulativen Lernens hingewiesen, welches aktuell insbesondere in der angloamerikanischen Fremdsprachenforschung bevorzugt zur Untersuchung von Lernerfolg herangezogen wird. Lernerstrategien werden nun in diesem breiteren

---

<sup>53</sup> Griffiths (2018: 209) hält als Ergebnis quantitativer Studien zur Korrelation zwischen Strategieneinsatz und Sprachlernerfolg fest: „Overall, the more successful students frequently use a large number of different strategy types.“ Sie räumt ein, dass dabei unklar sei, „which is the chicken and which the egg“. Anstatt eines linearen kausalen Zusammenhangs vermutet sie aber eine Lernspirale und führt dazu aus: „This means, for instance, that a larger vocabulary facilitates wider reading, which increases exposure to previously unfamiliar vocabulary and so on in an ever-expanding spiral which might be termed a Tornado Effect.“

Rahmen im Wechselspiel mit anderen Elementen untersucht, wobei wiederum die bewusste Auseinandersetzung mit Faktoren des Lernprozesses (u.a. kognitive Ressourcen, Lernziele, aber auch Emotionen, Lernumgebung etc.) eine große Rolle spielt (Ellis, R. 2008: 719f, Dörnyei/Ryan 2015, Oxford 2017).

### **2.1.5 Entwicklung und Möglichkeiten der Förderung von Lernerstrategien**

Strategien zum Gebrauch und Erlernen von Sprachen werden im Zuge von Spracherwerbs- und -lernprozessen ausgebildet, vielfach unbewusst (Macaro 2006: 325ff). Fremdsprachenlernstrategien werden insbesondere durch (meist institutionalisierte) Sprachlernkontexte wie den schulischen Englischunterricht, teilweise auch den erstsprachlichen Unterricht oder sogar vorschulische Lernkontexte geprägt (Rampillon 2003). Neuner (2003: 19ff) weist aus diesem Grund auf die große Bedeutung des L1- und L2-Unterrichts für die Entwicklung von Sprach- und Sprachlernbewusstheit hin und gibt Ideen, wie in diesem Rahmen erfolgreiches Tertiärsprachenlernen vorbereitet werden kann. Befragungen von L3-Lernenden zeigen, dass diese Lerngewohnheiten und -strategien aus früherem Fremdsprachenunterricht übernehmen (z.B. Kallenbach 1996, Mißler 1999). Nicht immer sind sich Lernende jedoch ihrer strategischen Verhaltensweisen oder gar deren Ursprungs, d.h. in welchem Rahmen sie diese entwickelt haben, bewusst. Dabei spielt die Art des erlebten Fremdsprachenunterrichts eine Rolle, insbesondere, ob mit bewusstseitsfördernden Methoden gearbeitet wurde, ob Lernziele und mögliche Strategien zu deren Verfolgung explizit angesprochen wurden etc. Erwachsene können Lernerfahrungen außerdem vergessen oder verdrängt haben (Rampillon 2003: 87, 101f). In einer Fragebogenstudie zu Einstellungen und wahrgenommenem Einsatz von Vokabellernstrategien unter Fremdsprachenstudierenden an drei deutschen Universitäten (DeFlorio-Hansen 2006) wurden die Personen, die bestätigt hatten, regelmäßig Wortschatzarbeit zu betreiben (n = 226), gebeten, anzugeben, woher sie die verwendeten Techniken und Strategien kennen würden. 52% nannten den Schulunterricht, 47% eigene Erfahrung, 28,7% Kurse an der Universität als Quellen, von einigen Studierenden wurden außerdem „Ratgeberliteratur bzw. entsprechende Materialien“ genannt und 24 Befragte machten keine Angaben oder schrieben, dass sie keine Quellen nennen könnten. Unter denjenigen, die sich auf universitäre Lehrveranstaltungen bezogen hatten, waren viele Studierende nichtdeutscher Erstsprache, die DaF-Kurse belegt hatten, sowie Personen mit Erfahrungen aus anderen Studiengängen wie Translation oder Musikwissenschaft (ebd.: 180). Nach der Analyse der von den Studierenden allgemein empfohlenen sowie der nach ihren Angaben selbst eingesetzten Strategien zur Wortschatzarbeit kommt DeFlorio-Hansen zu dem Schluss, dass vielen Studierenden „die detaillierte Kenntnis von Techniken und Strategien für das eigenverantwortliche Lernen und insbesondere für die autonome Erweiterung der lexikalischen Kompetenz“ fehlt, auch über „behaltensfördernde Verfahren“

hinaus<sup>54</sup>, obwohl sie sich des „hohen Stellenwert[s]“ von „regelmäßige[m], systematische[m] Lernen“ durchaus bewusst seien (ebd.: 182). Der Beschäftigung mit Strategien der individuellen Wortschatzarbeit sollte daher in universitären Sprachkursen mehr Bedeutung eingeräumt werden, wobei einerseits Vorhandenes bewusst gemacht und andererseits Neues – auch im Austausch mit anderen – kennen gelernt und erprobt werden sollte.

Auch Spöttl (2001) und Burbat (2015) finden in ihren Arbeiten zu Lernerstrategietraining in Englischkursen der Universität Innsbruck bzw. autonomen Lernumgebungen für den universitären DaF-Unterricht in Spanien Hinweise darauf, dass eine bewusste Auseinandersetzung mit Lernerstrategien im bisherigen Fremdsprachenunterricht der Studierenden eine eher geringe Rolle gespielt haben muss. Burbat (2015: 203) schließt aus den Rückmeldungen der Studienteilnehmer/innen zu ihren Erfahrungen in einem autonomen Lernmodell, dass metakognitive Überlegungen, Selbststeuerung des Lernprozesses oder die eigenständige Arbeit mit authentischen Texten in den bisherigen Fremdsprachenlernerfahrungen der Befragten kaum vorgekommen waren, was zu anfänglicher Unsicherheit bei der Arbeit mit der autonomen Lernumgebung führte, „sodass sich vor diesem Hintergrund annehmen lässt, dass der bewussten Entwicklung einer metakognitiven Kompetenz nur wenig oder sogar gar nicht entgegengekommen wurde“. Spöttl (2001: 162) nennt als Grund für die bevorzugte Anwendung der wenig effektiven Methode der chronologischen Vokabelauflistung mit L1-Äquivalenten durch die untersuchten Studierenden Gewohnheit anstatt bewusster Entscheidung aufgrund einer vermuteten positiven Wirkung. Offenbar wurden sogar Nachteile dieser Strategie bewusst in Kauf genommen anstatt einen anderen Zugang zu wählen: „Even though students stated this lack of organisation often made it difficult to recall items, they preferred this method. It was felt this may have been because there was a lack of alternatives.“<sup>55</sup>

Graham (1997) kommt in ihrer Studie zu Strategien unter Sekundarschüler/innen in fortgeschrittenen Französisch- und Deutschkursen an britischen Schulen zu dem Schluss, dass nur wenige Schüler/innen in der Lage seien, selbstständig hohe strategische Kompetenz auszubilden; der Großteil sei auf detaillierte und gut strukturierte Fördermaßnahmen angewiesen.

Um effizientes Sprachenlernen im Allgemeinen oder autonomes Lernen im Besonderen zu fördern (Raupach 2009: 5), wurden zahlreiche didaktische Vorschläge sowie Studien zur Vermittlung von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht vorgelegt (für einen Forschungsüberblick siehe Rubin et

---

<sup>54</sup> DeFlorio-Hansen stellt eine Diskrepanz zwischen den von den Studierenden als empfehlenswert angegebenen Lernstrategien und jenen, die sie selbst einsetzen würden, fest, unter anderem im Bereich des inzidentellen Lernens durch Lektüre, welches von 40,9% der Befragten bei den Empfehlungen, jedoch nur von 4,6% bei der Beschreibung des individuellen Strategieneinsatzes angegeben wurde. Im Bereich des Memorierens waren es 28,6% im Vergleich zu 90%. Betrachtet man jedoch die Formulierung der entsprechenden Items im Fragebogen erscheint diese Diskrepanz wenig überraschend: Frage I.1 bittet um Angabe von Empfehlungen an einen erwachsenen Lernenden, „der seine Kenntnisse in einer zuvor gelernten Fremdsprache selbstständig auffrischen und vertiefen möchte“. Frage I.2 lautet dazu „Welche besonderen Ratschläge würden Sie ihm hinsichtlich der Wortschatzarbeit geben?“ Dagegen ist Frage V.I konkreter: „Wie gehen Sie vor, um sich die Wörter/Ausdrücke/Sätze **einzuprägen**? [...]“ (DeFlorio-Hansen 2006: 186f, Hervorhebung durch M.K.).

<sup>55</sup> Den Widerspruch zwischen Wissen über nützliches strategisches Verhalten und dem tatsächlichen Einsatz weniger günstiger Lernstrategien konnten auch Moir und Nation (2002) in einer Studie mit zehn erwachsenen Englischlernenden feststellen.

al. 2007). Dabei wird vielfach ein mehrschrittiges Verfahren empfohlen, welches folgende Punkte umfassen sollte (Martinez 2016a: 374):

- 1) Bewusstmachung vorhandener individueller Strategien und Lerngewohnheiten;
- 2) Präsentation (alternativer) strategischer Verhaltensweisen;
- 3) Erprobung der thematisierten Strategien anhand von Übungsaufgaben;
- 4) Evaluation der Erprobungserfahrungen;
- 5) Transfer der erarbeiteten Strategien auf neue Aufgaben.

Ein Beispiel dafür ist das von O'Malley und Chamot (1990) vorgestellte Modell des *Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)*, dessen Grundmuster in vielen weiteren Arbeiten aufgegriffen und zum Teil modifiziert wurde (Rubin et al. 2007: 142; siehe auch Übersicht von „instruction steps“ ausgewählter Programme in White et al. 2007: 112). Manche Trainingsprogramme enthalten nur die ersten vier der oben genannten Schritte oder fassen Punkt 4 und 5 zusammen, außerdem wird manchmal eine andere Reihung vorgeschlagen (Bimmel 2010: 846, Würffel 2018: 43ff). Damit das Strategientraining nachhaltig wirksam ist, sollte es in den Unterricht integriert und mit der Bearbeitung von für den Lernkontext typischen Aufgabenstellungen verbunden werden. Das bedeutet, dass in zyklischer Vorgehensweise immer wieder Lernerstrategien ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken (Würffel 2018: 44, Rampillon 2003: 91ff).

Besonders großer Stellenwert wird der Bewusstmachung oder dem *Awareness Raising* zugesprochen, einerseits in der Phase der Bewusstmachung vorhandener strategischer Ressourcen und Gewohnheiten, andererseits in der Phase der Evaluation neu kennen gelernter Strategien (Martinez 2016a: 374, Bimmel 2010: 846; vgl. auch Tönshoff 1997, Rieger 1999). Rubin et al. (2007: 151ff) stellen verschiedene Möglichkeiten zur Förderung von Metakognition und strategischer Bewusstheit unter lernerfahrenen Erwachsenen, z.B. im universitären Kontext, gegenüber: Fragebögen, Fokusgruppen zur Diskussion zielgerichteter Strategiewahl, Befragung einzelner Lernender zu ihren Strategien im Moment erfolgreicher Aufgabenbewältigung, Lernertagebücher und Lektüre von Fachliteratur. Als weitere Option werden Formen des Lauten Denkens genannt (ebd.: 144f; vgl. dazu auch Haastrup 1997: 140f, Nogueroles López 2017). Fragebögen sind einfach im Unterricht einzusetzen, bringen allerdings den Nachteil mit sich, kaum zur Reflexion über Aufgabenstellung, Lernziel und individuelle Unterschiede anzuregen. Je spezifischer der Fragebogen und je größer der Zusammenhang zur aktuellen Unterrichtssituation, d.h., „the closer the questionnaire is to the actual skill and tasks the learner needs to accomplish“ (Rubin et al. 2007: 151), desto nützlicher ist dieser zur Bewusstmachung und möglichen Erweiterung strategischen Verhaltens. Als Beispiel eines geeigneten Instruments zur Förderung von Lesestrategien nennen Rubin et al. den *Survey of Reading Strategies (SORS)* von Mokhtari und Sheorey (2002). Zur Erhebung und zugleich Bewusstmachung von Lernerstrategien in verschiedenen Bereichen werden häufig der SILL (Oxford 1990, Oxford/Burry-Stock 1995) bzw. Weiterentwicklungen davon eingesetzt<sup>56</sup>, eine weitere Option sind der Fragebogen von Purpura (1999)

---

<sup>56</sup> Zur Förderung selbstregulativen Lernens und der bewussten Auseinandersetzung mit Strategien schlägt Oxford (2017: 317ff) zuletzt die Verwendung szenariobasierter Fragebögen vor (vgl. dazu auch den Ansatz von Wisniewski et al. 2019).

oder das von Tseng et al. (2006) vorgeschlagene Modell zur Förderung selbstregulativen Lernens. Fragebögen zur Erfassung von Strategien im Bereich des Wortschatzlernens haben u.a. Stoffer (1995), Gu und Johnson (1996), Schmitt (1997), Fan (2003) und Mizumoto (2010) vorgelegt.<sup>57</sup> Fragebögen können insbesondere im Unterricht mit erwachsenen Lernenden punktuell, z.B. zu Beginn und Ende eines Kurses oder getrennt nach Lernbereichen zu unterschiedlichen Zeitpunkten, und kombiniert mit weiteren Methoden der Bewusstmachung wie Diskussion im Plenum oder Fokusgruppen sinnvoll eingesetzt werden.

Zur Präsentation neuer Strategien hat sich die rein theoretische Vorstellung oder Erklärung durch die Lehrperson als wenig effektiv erwiesen (Rubin et al. 2007). Lernerstrategien sollten vielmehr ausgehend von konkreten Problemstellungen thematisiert und anhand praktischer Beispiele kennen gelernt werden. Dabei können auch Formen des entdeckenden Lernens angewendet werden (Würffel 2018: 44). Gerade im Unterricht mit lernerfahrenen Personen kann außerdem der Austausch in der Gruppe zur Bewusstmachung eigener und zum Kennenlernen neuer Strategien beitragen (Rubin et al. 2007, Rieger 1999). Werden konkrete Strategien besprochen, ist es zielführend, diese mit einem Ausgangsproblem und einem zu erreichenden Ziel zu verbinden und das Vorgehen in mehrere Handlungsschritte zu unterteilen (Rubin et al. 2007; als Beispiel für die Einführung von Erschließungsstrategien im Sekundarschulbereich siehe Baumann et al. 2012: 153ff). Zur Darstellung eignen sich z.B. Strategielernplakate (Schramm 2009). In der Phase des Erprobens und Übens von Strategien ist zunächst eine stärkere Steuerung und Unterstützung durch die Lehrenden notwendig; mit der Zeit nimmt das Scaffolding ab und die Lernenden müssen Strategien selbstständiger einsetzen (Würffel 2018: 44, O'Malley/Chamot 1990: 196ff; ein Modell zur Förderung des schrittweise autonomen Erschließens von Wortbedeutungen bietet Schouten-van Parreren 1990). Lehrende müssen darauf achten, Lernenden bei der Bewältigung sprachlicher Probleme nicht nur Lösungsansätze aufzuzeigen, sondern explizit auf den Einsatz von Strategien hinzuweisen und zur Reflexion anzuregen (Rubin et al. 2007; vgl. dazu die Studie zur Förderung von Lesestrategien im Unterricht von Finkbeiner et al. 2012). Die Strategiehinweise oder Lerntipps, die sich mittlerweile in vielen modernen Lehrwerken finden, können als Ausgangspunkt zur Reflexion über Lernstrategien dienen, sollten aber nicht „als hinreichende Erklärung missdeutet“ werden (Schramm 2009: 109; vgl. Reiß-Held/Busch 2013: 207; zur Analyse von Lernstrategien in Lehrwerken siehe Conrad 2006 und Lipsky 2018). Auch die Evaluation des erfolgreichen Strategieneinsatzes muss zunächst von der Lehrperson angeleitet und strukturiert werden, z.B. indem gemeinsam kontrollierbare Lernziele formuliert und später überprüft werden (Rubin et al. 2007: 154; siehe dazu als Beispiel Niewalda et al. 2018).<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> Die zitierten Beispiele wurden bis auf Schmitt (1997) für erwachsene Lernende im akademischen Umfeld konzipiert. Speziell an jüngere Lernende richten sich die Fragebögen von Harley und Hart (2000) und Pavičić (2008).

<sup>58</sup> Da den Lehrenden eine wichtige Rolle bei der Förderung strategischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zukommt, wurden in letzter Zeit auch entsprechende Weiterbildungsprogramme angeboten (Tönshoff 2009; vgl. auch Chamot 2018) und Studien zur Lehrer-Schüler-Interaktion im Bereich des Lernerstrategie-trainings durchgeführt (z.B. Graham 1997, Finkbeiner et al. 2012).

Neben der Frage nach der Methodik der Strategievermittlung stellt sich auch jene nach dem Inhalt, d.h. nach den konkreten Strategien, die thematisiert werden sollen. Bimmel (2010: 846) empfiehlt, Lernende „mit einem breiten Repertoire von Lernstrategien bekannt zu machen.“ Dies sei vor allem deshalb wichtig, da „nicht jede Lernstrategie für jeden individuellen Lernenden gleichermaßen geeignet ist.“ Aus diesem Grund solle „Strategievermittlung [...] immer ein Angebot an die Lernenden beinhalten“, aus dem diese „entsprechend ihren persönlichen Präferenzen ihre eigene Auswahl [...] treffen“ könnten. Viele Curricula und moderne Lehrwerke beinhalten Vorgaben zu Lern- und Sprachgebrauchsstrategien (Martinez 2016a: 375). Im GERS stehen Skalen für Strategien verschiedener kommunikativer Bereiche zur Verfügung, wobei z.B. unterschiedliche Erschließungsstrategien nach Sprachniveau gestaffelt werden (Europarat 2001 und 2018; zur Problematik dieser Art von strategischer Progression siehe Wisniewski 2019). Speziell für die Situation des L3-Unterrichts hat Rampillon (2003) ein „lernstrategisches Minimalprofil“ entworfen, an dem sich Lehrkräfte orientieren können, um einerseits Vorkenntnisse aus dem L2-Unterricht besser abzuschätzen und andererseits Lernziele für den L3-Unterricht zu definieren.<sup>59</sup> Um einschätzen zu können, welche Strategien gegebenenfalls ausführlicher thematisiert werden sollten, können sich Lehrende auf Befragungen und/oder Beobachtungen ihrer Lernergruppe stützen. Einige der oben angeführten bewusstmachenden Methoden wie der Einsatz von Fragebögen oder Fokusgruppen können hier zielführend sein (Purpura 1999: 186f). Gerade im Bereich des Tertiärsprachenunterrichts ist die Berücksichtigung vorhandener strategischer Ressourcen besonders wichtig: Individuelle Strategien und Gewohnheiten sollten bewusst gemacht und die Lernenden aktiv in die Gestaltung von Förderprogrammen einbezogen werden (Rieger 1999).

Schließlich haben neuere Studien zur Strategieförderung gezeigt, „dass das explizite Training bereichsspezifischer Strategien indirekt [...] durch die Förderung interagierender Variablen wie die thematische Motivation, das persönliche Lerninteresse sowie eine positive, lernförderliche Unterrichtssituation“ unterstützt werden muss (Martinez 2016a: 374f; vgl. Nold 2009).

### **2.1.6 Faktoren für den Einsatz von Lernerstrategien**

Verschiedene Faktoren beeinflussen den Einsatz von Strategien durch Sprachenlernende, wobei in manchen Fällen auch Wechselwirkungen angenommen werden. Häufig wird zwischen individuellen Differenzen oder Lernerfaktoren einerseits und sozialen sowie situationsbedingten Faktoren andererseits unterschieden (Ellis, R. 2008: 711ff, Takeuchi et al. 2007, Oxford/Amerstorfer 2018; vgl. auch Gu 2003 und Nyikos/Fan 2007 zu Faktoren beim Einsatz von Vokabellernstrategien). R. Ellis (2008: 711ff) nennt als empirisch abgesicherte Lernerfaktoren für den Strategieneinsatz Alter, Motivation, Lernertyp („learning style“), subjektive Theorien der Lernenden zum Sprachenlernen („learner

---

<sup>59</sup> Das Instrument kann auch für den L2-Unterricht genutzt werden, um das weitere Fremdsprachenlernen ideal vorzubereiten (vgl. dazu auch Neuner 2003).

beliefs“), Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen.<sup>60</sup> Takeuchi et al. (2007) führen außerdem noch Geschlecht, Studienrichtung („Career orientation/Reason for study“), Persönlichkeitstyp<sup>61</sup> und Herkunft („Nationality/Ethnicity/Culture“) an. Bei der Variable Motivation wird auf die unklaren kausalen Zusammenhänge hingewiesen. So zeigen verschiedene Studien (z.B. Oxford/Nyikos 1989, Schmidt/Watanabe 2001), „that learners who are more motivated tend to use a wider range of learner strategies and to use them more frequently“ (Takeuchi et al. 2007: 71). Dabei sei allerdings unklar, ob die Motivation den Strategieneinsatz fördere oder aber kompetenter Strategieneinsatz zu besseren Leistungen und damit zu erhöhter Motivation führe. Auch die Art der Motivation (extrinsisch/intrinsisch, konkrete Zielsetzungen des Sprachenlernens) scheint eine Rolle zu spielen (Ellis, R. 2008: 711). Ebenso sind die Relationen zwischen Sprachniveau oder -kompetenz in der Zielsprache („Proficiency/Achievement“) noch nicht restlos geklärt, worauf bereits in Kapitel 2.1.4 hingewiesen wurde. Fest steht, dass Unterschiede im Strategieneinsatz von Lernenden in Bezug auf Sprachniveau bzw. gemessener Leistungen in Tests bestehen, die Frage nach der Kausalität konnte jedoch noch nicht ausreichend beantwortet werden (Takeuchi et al. 2007: 75, Ellis, R. 2008: 713ff; vgl. Griffiths 2008). Wie Riemer (2009) festhält, sollte außerdem noch die Fremdsprachenlerneignung als eigener Faktor betrachtet werden. Gerade im Kontext von L3-Lernsituationen sind erworbene Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für den Strategieneinsatz von großer Bedeutung. Nach Mißler (1999) verfügen Lernende mit mehr Sprachlernerfahrungen über eine größere Bandbreite an Strategien und können diese flexibler, d.h. in der Regel kompetenter, einsetzen.<sup>62</sup> Ob vorhandene Sprachkenntnisse genutzt werden, z.B. zur Erschließung unbekannter Wörter oder bei der Produktion von Texten, hängt von der (wahrgenommenen) Ähnlichkeit der betreffenden Sprachen zur Zielsprache, deren Dominanz, d.h. deren Bedeutung für die Lernenden und dem Grad der Beherrschung, vom Kompetenzniveau in der Zielsprache und dem jeweiligen sprachlichen Anwendungsbereich, z.B. Lexik oder Syntax, ab (ebd.: 102ff).

Im Bereich der sozialen und situationalen Faktoren, die Einfluss auf den Einsatz von Lernerstrategien nehmen, nennt R. Ellis (2008: 712f) die zu erlernende Zielsprache, den Lernkontext als Makrosetting (insbesondere, ob es sich um eine Zweitsprachenerwerbs- oder Fremdsprachenlernsituation handelt) und die spezifische Lernsituation im Klassenzimmer als Mikrosetting, wobei vor allem die Aufgaben-

---

<sup>60</sup> In Kapitel 5 von R. Ellis (2008), *Explaining individual differences in second language acquisition* (639ff) werden die für die Fremdsprachenforschung relevanten Variablen definiert und Erkenntnisse zu deren Rolle im Sprachlernprozess im Überblick dargestellt. Zum Thema der Erforschung individueller Differenzen beim Sprachenlernen siehe auch Dörnyei und Skehan (2005), Dörnyei und Ryan (2015), zusammenfassend Martinez (2016b).

<sup>61</sup> Nach R. Ellis (2008: 711) gibt es hingegen wenig empirische Belege für eine Beeinflussung des Strategieneinsatzes durch Persönlichkeitsmerkmale, die sich von Lernertyp oder subjektiven Theorien unterscheiden würden.

<sup>62</sup> Folgende Variablen wurden in Mißlers Studie zu Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien berücksichtigt: Anzahl zuvor gelernter Sprachen, Lerndauer, Kompetenzniveau in der Fremdsprache, Dauer von Auslandsaufenthalten, Häufigkeit der Anwendung zuvor gelernter Fremdsprachen außerhalb des Unterrichts, Häufigkeit der fremdsprachlichen Mediennutzung; zusätzlich demographische Variablen (Alter, Geschlecht, kultureller Hintergrund), Persönlichkeitsvariablen (z.B. Ambiguitätstoleranz, Intelligenz...), motivationale Variablen, affektive Variablen (Gefühle und Einstellungen) sowie Merkmale der Lernsituation (u.a. Lernkontext, Aufgabe, Lernziele, Bewertungskriterien...) (Mißler 1999: 191, 206).

stellung und wie Lernende diese interpretieren von Bedeutung ist. Außerdem führt der Autor hier die Variablen Geschlecht und Herkunft an (zur Problematik dieser Variablen siehe auch Schmenk 2009). Takeuchi et al. (2007: 76) weisen darauf hin, dass seit den 1990er Jahren die Beachtung des sozialen Kontexts des Strategieneinsatzes stärker ins Zentrum des Interesses gerückt ist. Im Bereich des gesteuerten, institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts spielen Aspekte der Prozessqualität und des Anspruchsniveaus des Unterrichts eine Rolle. Nold (2009: 48) zählt als Beispiele für erstere die „Fehlerkultur, das Unterrichtsklima, thematische Motivierung, Verständlichkeit“ und für letztere „die Wichtigkeit der Kommunikation und der Korrektheit, der instrumentellen Motivation sowie der Integration der Hausaufgaben“ auf. Auch die Art der Leistungsüberprüfung ist für das strategische Verhalten der Lernenden entscheidend (vgl. auch Kinau/Stefanowitsch 2000, Moir/Nation 2002).

## 2.2 Lesestrategien, Verstehens- und Erschließungsstrategien

In diesem Kapitel soll zunächst der aktuelle Forschungsstand in Bezug auf mögliche, in der Fachliteratur vorgeschlagene, und tatsächlich von Lernenden verwendete Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter beschrieben werden, wobei der Fokus auf der schriftlich fixierten Form und dem Erschließen ohne Nutzung von Hilfsmitteln wie Wörterbüchern oder Unterstützung durch andere Personen liegt.<sup>63</sup> Daran anschließend wird eine Taxonomie von Erschließungsstrategien vorgeschlagen, die eine Synthese der vorliegenden Erkenntnisse unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses dieser Arbeit darstellt.

Strategien, die Lernende verwenden, um etwas über die Bedeutung oder Funktionsweise unbekannter Wörter herauszufinden, werden in unterschiedlichen Forschungsbereichen in Hinblick auf verschiedene Kontexte und damit verbundene Fragestellungen beschrieben. Die beiden wichtigsten Richtungen, die wir unterscheiden können, sind einerseits der Bereich der (Eigen-)Semantisierung im Kontext des Wortschatzlernens, andererseits der Bereich des Leseverstehens.<sup>64</sup> Mit diesen in Relation stehen unterschiedliche Zielsetzungen, die mit dem Einsatz von Erschließungsstrategien verbunden werden: auf der einen Seite die Erweiterung des rezeptiven sowie darüber hinaus eventuell auch produktiven Wortschatzes, auf der anderen Seite die Verbesserung der Lesefertigkeit bzw. Steigerung der Lesekompetenz durch kompetenten Strategieneinsatz (vgl. Burkhardt 1995: 57ff, 61ff).

---

<sup>63</sup> Auf einer Makroebene sind die unterschiedlichen Möglichkeiten, die Lernende zur Bedeutungserschließung unbekannter Wörter nützen können, durchaus interessant und sollen hier Beachtung finden. In Zusammenhang mit der Idee des potenziellen Wortschatzes ist jedoch eine detailreiche Untersuchung der Erschließungsstrategien, die ohne externe Ressourcen auskommen, von Relevanz, wohingegen verschiedene Strategien der Arbeit mit Nachschlagewerken keine Rolle spielen (vgl. dazu z.B. Runte 2015, Nyikos/Fan 2007: 263ff).

<sup>64</sup> Da in dieser Arbeit Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter, die in schriftlicher Form vorliegen, von Interesse sind, werden die Bereiche Hörverstehen, Hörsehverstehen oder Interaktion nicht berücksichtigt (für einen Forschungsüberblick zu Strategien des Hörverstehens siehe Macaro et al. 2007).

Studien, die die Beschreibung und Analyse von Lernerstrategien zur Erschließung unbekannter Wörter, insbesondere in Texten, zum Ziel haben, befassen sich dementsprechend mit folgenden Vorgängen (vgl. Nation 2013, Erler/Finkbeiner 2007):

- dem bewussten Erschließen als selbstständiger Semantisierung (von Wörtern auf Wortlisten oder in Texten),
- dem Umgang mit unbekanntem Wörtern beim Lesen von Texten (mit dem Ziel Leseverstehen bzw. Bearbeitung von auf Verstehen ausgerichteter konkreter Aufgaben),
- speziell dem Erschließen aus dem Kontext beim Lesen von Texten (mit dem Ziel Leseverstehen bzw. Bearbeitung von auf Verstehen ausgerichteter konkreter Aufgaben).

Erschließungsstrategien werden von Seiten der L1-, L2- und L3-Forschung beleuchtet, wobei Erkenntnisse der jeweils anderen Fachrichtungen, zum Teil unter gewissen Vorbehalten, Eingang in den fachlichen Diskurs der übrigen finden (Nation 2013). Dabei findet der Transfer vor allem in Richtung der Mehrsprachigkeit statt, d.h., dass Erkenntnisse der Erstsprachenforschung von Seiten der Zweit- und Fremdsprachenforschung rezipiert werden sowie Ergebnisse aus dem Bereich L2 – insbesondere aus dem angloamerikanischen Raum im EFL-Kontext<sup>65</sup> – von Seiten der Tertiärsprachenforschung (vgl. auch Aronin/Hufeisen 2009). Obwohl vieles nicht direkt übertragen werden kann und unterschiedliche Lernkontexte ihre jeweils eigenen Besonderheiten aufweisen, können viele Erkenntnisse dennoch unter Beachtung der vorliegenden Einschränkungen interessante Beiträge liefern und sollen auch hier Berücksichtigung finden.

Zudem ist zu erwähnen, dass nicht in allen Arbeiten, die für die Beschreibung von Erschließungsstrategien relevant sind, explizit mit dem Strategiebegriff operiert wird, oft werden beispielsweise *Prozesse* oder *Aktivitäten* untersucht. Allerdings sollen auch diese Publikationen berücksichtigt werden, sofern sich die beschriebenen mentalen Handlungen mit dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Strategiemodell vereinbaren lassen (siehe Kapitel 2.1.1).

Im Folgenden werden die einflussreichsten Darstellungen im Bereich der Erschließungsstrategien vorgestellt, getrennt nach den Kontexten des Wortschatzlernens (Kapitel 2.2.1) und des Leseverstehens (Kapitel 2.2.2). Dabei stehen Werke fachdidaktischer Ausrichtung im Zentrum, da diese geeignet scheinen, Strategien in einer Form darzustellen, die auch als Ausgangspunkt für deren Vermittlung dienen kann. Die zugrundeliegenden Arbeiten anderer Disziplinen wie der Sprachwissenschaft oder Psycholinguistik, auf die in den entsprechenden Publikationen Bezug genommen wird, sollen nicht im Einzelnen behandelt werden. Anschließend wird anhand verschiedener Beispiele gezeigt, welche Klassifizierungssysteme bei der Beschreibung von Lernerstrategien zur Erschließung unbekanntem Wortschatzes in empirischen Studien Anwendung gefunden haben (Kapitel 2.2.3). Dabei werden zunächst Arbeiten vorgestellt, die den tatsächlichen Strategieneinsatz von Lernenden in konkreten Situationen untersuchen, danach Studien, die sich der systematischen Erhebung des wahrgenommenen, allgemeinen Strategieneinsatzes widmen. Während hier die verwendeten Taxonomien im Zentrum des

---

<sup>65</sup> *English as a Foreign Language*

Interesses stehen, werden an späterer Stelle Ergebnisse der Lernerstrategieforschung hinsichtlich Frequenz, Bandbreite und Faktoren des Strategieneinsatzes vorgestellt (Kapitel 2.3.1 und 2.3.2). Die am Ende des zweiten Abschnitts präsentierte Taxonomie (Kapitel 2.2.4) dient als Zusammenfassung des Forschungsstandes und Grundlage für die weitere Untersuchung des Gegenstandes.

## 2.2.1 Erschließungsstrategien im Kontext Wortschatzlernen

Lernerstrategien im Allgemeinen und Erschließungsstrategien für neuen Wortschatz im Speziellen nehmen in den wichtigsten überblicksartigen Darstellungen und Einführungen zu Wortschatzerwerb und -vermittlung (z.B. Schmitt 2000, Thornbury 2004, Nation 2013; im deutschen Sprachraum Kühn 2000, Tschirner 2004; vgl. Köster 2010a) einen zentralen Platz ein. Nation (2013) und Schmitt (1997, 2000) sind wichtige Referenzwerke sowohl im angloamerikanischen als auch im deutsch- und spanischsprachigen Raum, weshalb hier zunächst der in diesen Arbeiten dargestellte Strategiengebrauch erläutert werden soll.

Nation widmet ein Kapitel seines Überblickswerkes *Learning Vocabulary in Another Language* (2013) Vokabellernstrategien und weist mehrmals auf deren große Bedeutung für erfolgreichen Wortschatzerwerb hin, insbesondere in Zusammenhang mit Lernen aus dem Kontext, womit vor allem extensives Lesen gemeint ist (Nation 2013: 345, 348). Weitere Kapitel sind einzelnen Strategien oder Einsatzbereichen von Strategien gewidmet, unter anderem *Learning words from context* mit Erschließen aus dem Kontext („guessing from context“), *Analysing word parts* und *Using dictionaries*. Nation (2013: 328) bietet folgende Taxonomie für Vokabellernstrategien (Tab. 4):

<i>General class of strategies</i>	<i>Types of strategies</i>
Planning: choosing what to focus on and when to focus on it	Choosing words Choosing aspects of word knowledge to focus on Choosing strategies Planning repetition and spending time
Sources: finding information about words	Analysing words Using context Consulting a reference source in L1 or L2 Using parallels in L1 and L2
Processes: establishing knowledge	Noticing Retrieving Generating (creative use)
Skill in use: enriching knowledge	Gaining in coping with input through listening and speaking Gaining in coping with output through reading and writing Developing fluency across the four skills

**Tab. 4** Taxonomie von Vokabellernstrategien nach Nation (2013: 328)

Erschließungsstrategien werden hier also der Kategorie „Sources“ oder *Quellen* zugeordnet, in der das Ziel des Strategieneinsatzes darin liegt, Informationen über Wörter zu finden. Wie in einem anderen

Kapitel des Werkes ausführlich dargestellt, sind mit einem Wort oder besser einer lexikalischen Einheit vielfältige Informationen verbunden, das „Wortwissen“ erschöpft sich daher nicht einfach im Finden einer mehr oder weniger adäquaten Übersetzung oder Umschreibung der Wortbedeutung (Nation 2013: 44ff). Als einzelne Strategien zur Auffindung von Informationen werden die Analyse von Wortteilen, die Nutzung des Kontextes, die Verwendung einer Referenzquelle und die Nutzung von interlingualen Parallelen genannt. Wie erwähnt, widmet Nation den ersten drei Strategiebereichen weitere Aufmerksamkeit. Die Strategie der Analyse von Wortteilen nimmt ohne Zweifel auch im Fall des Deutschen eine wichtige Rolle ein und bestimmte der in Nation (2013) beschriebenen Unterstrategien wie die Konzentration auf Prä- und Suffixe mit semantischer Bedeutung und/oder grammatikalischer Funktion sind durchaus sprachübergreifend anzuwenden. Im Detail erscheint die Darstellung der für die englische Sprache ausgerichteten Erläuterungen zu Wortteilen und deren Analyse hier weniger relevant.

Interessanter sind für uns Nations Ausführungen zum Thema Erschließen aus dem Kontext. Strategien können in Bezug auf die „knowledge sources“ oder Wissensquellen, von denen Lernende bei der Entschlüsselung unbekannter Wörter in Texten Gebrauch machen, klassifiziert werden. Nation (2013: 361) folgt der Unterscheidung von Carton (1971), der „interlingual“, „intralingual“ und „contextual“ „cues“ nennt. Tabelle 5 zeigt diese sprachlichen Hinweise, die Lernende bei der Anwendung von Erschließungsstrategien nutzen können (Carton 1971: 50ff):

<i>Hinweiskategorie</i>	<i>Erklärung</i>
Intra-lingual	Supplied by the target language; essentially intra-lingual cues occur in the morphological and syntactic regularity of the language [...]
Inter-lingual	All possible derivations that may be made on the basis of loans between languages, occurrence of cognates, and the occurrence of regularities of phonological transformations from one language to another [...]
Extra-lingual or contextual	Regularities in the objective world make it possible to expect many occurrences in it; it follows that we can sometimes predict the words, or the meaning of the words, that represent these occurrences [...]

**Tab. 5** Klassifizierung sprachlicher Hinweise zur Erschließung unbekannter Wortbedeutungen nach Carton (1971: 50ff)

Carton weist darauf hin, dass die Hinweise oft nicht zur eindeutigen Bedeutungsdeterminierung herangezogen werden können, allerdings wichtige Informationen zur weiteren Bestimmung liefern. So seien etwa „intra-lingual cues“ besonders nützlich, um die Wortart zu erkennen, was die Funktion einer lexikalischen Einheit im Satz und damit verbunden deren Bedeutung einschränkt. Damit wird gleichzeitig die Suche nach weiteren Hinweisen erleichtert. Interessanterweise nimmt Carton mehrmals Bezug auf Möglichkeiten zur Inferenzbildung zwischen Deutsch und Englisch, wobei er unter anderem die Kenntnis der Lautentwicklungsgesetze („Grimm's law“) als hilfreich nennt und deren Vermittlung für englischsprachige Deutschstudierende vorschlägt (ebd.: 52). Zu den extra-lingualen oder kontextualen Hinweisen bemerkt Carton, dass diese besonders für weit entfernte Sprachen und für niedrige Niveaus von Bedeutung seien, da intra-linguale Hinweise erst auf höherem Sprachniveau genutzt werden

könnten. Allerdings sei Weltwissen auch kulturell geprägt und unter Umständen sei nicht nur das Lernen neuer Bezeichnungen, sondern auch neuer Konzepte für das Verstehen unbekannter Wörter notwendig (ebd.: 55).

Nation (2013: 361f) stellt des Weiteren das differenzierte Kategoriensystem kontextueller Hinweise, das von Ames (1966) in einer Studie aus dem L1-Kontext ausgearbeitet wurde, vor (siehe Tab. 6).<sup>66</sup> Daneben wird die Klassifizierung nach Sternberg und Powell (1983) genannt, die „temporal“, „spatial“, „value“, „stative descriptive“, „functional descriptive“, „causal/enablement“, „class membership“ und „equivalence cues“ umfasst. Ob kontextuelle Hinweise von Lernenden herangezogen werden und zu einem Erschließungserfolg führen können, hängt von einer Reihe an „moderating variables“ ab, zu denen etwa die Häufigkeit des Auftretens eines unbekanntes Wortes in einem Text, die Bedeutung des Wortes für das Textverstehen oder die Anzahl relevanter Hinweise zählen (Sternberg 1987: 92, Nation 2013: 363f).<sup>67</sup> Als außersprachliche Elemente, die Lernende für das Erschließen aus dem Kontext nutzen können, nennt Nation mit Bezug auf Artley (1943) noch „typographical aids such as the use of italics, quotation marks or bolding; [...] pictures and diagrams“ (Nation 2013: 363).

<i>Kategorie</i>	<i>Beispiel</i> <sup>68</sup>
Words in series	sonnets and <i>plays</i> of William Shakespeare
Modifying phrases	<i>slashed</i> her repeatedly with a knife
Familiar expressions	expectation was written all over their <i>faces</i>
Cause and effect	He reads not for fun but to make his conversation less <i>boring</i> .
Association	All the little boys wore short <i>pants</i> .
Referral clues	Sweden 15.3 etc. These <i>statistics</i> carry an unpleasant message.
Synonym clues	it provokes, and she <i>provokes</i> controversy
Definition or description	some looked alive, though no <i>blood</i> flowed beneath the skin
Preposition	He sped along a <i>freeway</i> .
Question and answer	Now, what about <i>writing</i> ...?
Comparison or contrast	Will it be a blessing or a <i>bane</i> ?
Main idea and detail	I soon found a <i>practical</i> use for it. I put orange juice inside it.
Non-restrictive clauses	24 hours – <i>hardly</i> a significant period of time

**Tab. 6** Kategoriensystem kontextueller Hinweise nach Ames (1966), zusammengefasst und nach der Nützlichkeit der Hinweise geordnet durch Nation (2013: 362)

<sup>66</sup> Verschiedene Publikationen befassen sich näher mit der Beschreibung der Kontexte und der möglichen, im Sprachsystem angelegten Wissensquellen, die Lernende für ihren Strategieneinsatz nutzen können (z.B. Sternberg 1987, Nagy 1997, vgl. auch Linke et al. 2004). Eine sehr detaillierte Ausdifferenzierung dieser Wissensquellen zur Beschreibung entsprechender Strategien, die diese nutzen könnten (wie etwa bei Burkhardt 1995), erscheint jedoch für unser Erkenntnisinteresse nicht zielführend, da Lernende über breites linguistisches Hintergrundwissen und metakognitives Bewusstsein verfügen müssen, um diese zu erkennen und bewusst einsetzen zu können. In theoretischen oder empirischen Arbeiten zum wahrgenommenen oder tatsächlichen Strategieneinsatz von Lernenden sind diese Ausdifferenzierungen daher nicht zu finden.

<sup>67</sup> Graves (1987: 173) weist darauf hin, dass nicht alle Kontexte geeignete Hinweise zur Erschließung unbekannter Wörter bieten und bestimmte, als besonders nützlich eingestufte (und daher im Unterricht vermittelte) Hinweisungskategorien in der Praxis (z.B. beim Lesen authentischer Texte) selten zu finden sind.

<sup>68</sup> Die von Ames (1966) verwendeten Phantasiewörter wurden bei Nation (2013) durch die Zielwörter ersetzt (kursiv gesetzt).

Nation (2013: 375ff) beschreibt „guessing from context“ als eine Strategie, die sich aus mehreren Schritten zusammensetzt. Für das konkrete Vorgehen beim Erschließen gibt es verschiedene Möglichkeiten, wie der Autor unter Verweis auf einige Studien und didaktische Vorschläge ausführt (z.B. Clarke/Nation 1980, Van Parreren/Schouten-van Parreren 1981; vgl. auch Walters 2004)<sup>69</sup>. Dabei sind grundsätzlich eher induktive Ansätze, die von der Suche nach Hinweisen ausgehen und sich der Wortbedeutung nähern, von deduktiven Methoden, bei welchen zuerst geraten wird, um im Anschluss Hinweise zur Rechtfertigung dieser ersten Vermutung zu suchen, zu unterscheiden. Die möglichen „clues“, die für das Erschließen herangezogen werden können, sind für alle Vorgehensweisen dieselben. Nation (ebd.: 379) hält fest: „Whichever approach learners tend to favour, they need not follow a rigid procedure when guessing but they should be aware of the range of possible clues and should have the skills to draw on them.“

Eine weitere bekannte Darstellung von Vokabellernstrategien ist jene von Schmitt (1997, 2000). Für die Entwicklung seiner Taxonomie bezog sich der Autor zunächst auf vorliegende Fachliteratur sowie Lernenden- und Lehrendenbefragungen und legte nach der Evaluierung vorläufiger Ergebnisse Listen möglicher Strategien an. Die Kategorisierung erfolgte durch den Vergleich mit bestehenden Taxonomien sowie der Anwendung einer Faktorenanalyse in einer empirischen Studie mit 600 Fremdsprachenlernenden in Japan.<sup>70</sup> Schmitt unterscheidet in seiner Taxonomie von Vokabellernstrategien innerhalb der „discovery strategies“ zur Entdeckung neuer Wortbedeutungen einerseits „determination strategies“, die durch Nutzung verschiedener sprachlicher und außersprachlicher Ressourcen durch die Lernenden selbst deren Wortwissen vergrößern können, und andererseits „social strategies“, für die die Beteiligung weiterer Personen notwendig ist. Tab. 7 bietet einen Überblick über die Erschließungsstrategien nach Schmitt (1997: 206ff):

<i>Strategienkategorie</i>	<i>Einzelstrategien</i>
<i>Strategies for the discovery of a new word's meaning</i>	
- Determination strategies	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse part of speech</li> <li>• Analyse affixes and roots</li> <li>• Check for L1 cognate</li> <li>• Analyse any available pictures or gestures</li> <li>• Guess from textual context</li> <li>• Bilingual dictionary</li> <li>• Monolingual dictionary</li> <li>• Word list</li> <li>• Flash cards</li> </ul>
- Social strategies	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ask teacher for an L1 translation</li> <li>• Ask teacher for paraphrase or synonym of new word</li> <li>• Ask teacher for a sentence including the new word</li> <li>• Ask classmates for meaning</li> <li>• Discover new meaning through group work activity</li> </ul>

<sup>69</sup> Ein weiteres, aktuelles Beispiel ist das anschaulich dargestellte Trainingsprogramm für den Sekundarschulbereich von Baumann et al. (2012), das kontextuelle, intralinguale sowie interlinguale Hinweise berücksichtigt.

<sup>70</sup> Weitere Informationen zu dieser Studie können in Kapitel 2.3.2 nachgelesen werden.

Strategies for consolidating a word once it has been encountered	
- Social strategies	[...]
- Memory strategies	[...]
- Cognitive strategies	[...]
- Metacognitive strategies	[...]

**Tab. 7** Auszug aus der Taxonomie von Vokabellernstrategien nach Schmitt (1997)

In der Beschreibung der angeführten Erschließungsstrategien erwähnt Schmitt, dass auch die Analyse von „compound words and contractions“ nützlich sein könne (ebd.: 209). Bei der Besprechung der Strategie „Check for L1 cognate“ wird außerdem auf einen möglichen Transfer aus anderen bekannten Sprachen hingewiesen (zum Nutzen von Kognaten vgl. auch Banta 1981, Tréville 1996).

Im selben Band, in dem Schmitt seine Vokabellernstrategien präsentiert, gibt Nagy (1997: 76ff) in seinem Beitrag zum Wortschatzlernen aus dem Kontext einen Überblick über die Wissensquellen, die Lernende für das Inferieren nutzen können (Tab. 8):

<i>Wissensquellen</i>	<i>Erklärung</i>
Linguistic knowledge	
- Syntactic knowledge:	Wissen über syntaktische Funktion von Wörtern, z.B. Wortart, Vorhandensein eines Artikels
- Word schemas:	Wissen über mögliche Wortbedeutungen
- Vocabulary knowledge:	Kenntnis weiterer Wörter des Kontexts
World knowledge	Wissen über das dargestellte Thema: Allgemeines Weltwissen, gesunder Menschenverstand; fachspezifisches Wissen
Strategic knowledge	Kenntnis von Erschließungsstrategien, bewusste Kontrolle kognitiver Ressourcen

**Tab. 8** Wissensquellen für das Inferieren nach Nagy (1997) mit Erläuterungen

Nagy sieht den Nutzen der Förderung strategischer Kompetenz sowohl im Bereich der Wortschatzaneignung als auch im Bereich des Leseverstehens. Dabei sollte das Textverstehen im Vordergrund stehen und das Erlernen der Bedeutung neuer Wörter durch Kombination verschiedener Methoden und „multiple exposures“ abgesichert werden (ebd.: 82).

Im deutschsprachigen Raum finden wir einflussreiche Beschreibungssysteme von Erschließungsstrategien im Rahmen der Wortschatzaneignung einerseits in den Publikationen zum Strategiengebrauch von Rampillon (1985, 2003), andererseits in einigen didaktischen Arbeiten zum Wortschatzlernen und -lehren (Löschmann 1993, Röhr 1993, Müller 1994, Bohn 1999).

In ihrem Handbuch *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht* (1996, 1. Aufl. 1985) unterscheidet Rampillon zwischen Lernstrategien – „ein (mentaler) Plan, der verschiedene Lernschritte und Lerntechniken enthält und der sich von Fall zu Fall ändern kann“ (ebd.: 20) – und Lerntechniken als „Verfahren, die vom Lernenden absichtlich und planvoll angewandt werden, um sein fremdsprachliches Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren“ (ebd.: 17). Sowohl in der theoretischen

Beschreibung als auch in Anbetracht der im Einzelnen vorgestellten Lerntechniken lassen sich diese mit dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Strategiebegriff in Einklang bringen. Ein Kapitel des Handbuches ist dem Thema Wortschatzerwerb gewidmet. Rampillon stellt Doyé (1980) folgend fest, dass für die Aufnahme eines fremdsprachlichen Wortes die Verarbeitung von drei Komponenten erfolgen muss: Aussprache, Orthografie und Bedeutung. Letztere bereite im Unterricht die meisten Schwierigkeiten (Rampillon 1996: 29) und ist auch derjenige Bereich, der für diese Arbeit von Relevanz ist. Zur Erklärung nützlicher Techniken der Bedeutungserschließung stellt Rampillon das Konzept des potenziellen Wortschatzes nach Denninghaus (1976) vor und gibt dazu Beispiele für Wortbezugsmodelle wie „happy – unhappy“, „lip – Lippe“ oder „information – Information“, die durch Kontakt mit Beispielen aus dem realen Wortschatz bekannt sein und unbewusst internalisiert werden oder bewusst gelernt werden können (Rampillon 1996: 30). Die Autorin weist auf die Bedeutung dieses Ansatzes insbesondere zur Erweiterung des rezeptiven Wortschatzes hin.<sup>71</sup> Für das Erschließen fremdsprachlicher Wortbedeutungen können Verfahren auf der Ebene des Einzelwortes und auf der Ebene von Wörtern im Kontext angewendet werden. Rampillon nennt die beiden Fällen zugrundeliegenden Sprachvermittlungstheorien, Bezugselemente und -aspekte. Die Techniken, die in Bezug auf die Sprachform für die Erschließung eines Einzelwortes eingesetzt werden können, können ebenso für ein Wort im Kontext, etwa in einem Beispielsatz oder Text, Verwendung finden. Ist der Sprachinhalt im Fall der Wörter im Kontext Bezugsaspekt, ist hingegen das Vorliegen eines Textes oder eines anderen Kontextes notwendig. Die Techniken oder Strategien für das Erschließen unbekannter Wörter ohne Zuhilfenahme externer Ressourcen wie Wörterbücher unterscheidet Rampillon (1996: 31ff) nach folgender Systematik (Tab. 9):

<i>Lerntechnik</i>	<i>Genutzte Wissensquellen oder Ressourcen</i>
Erschließen...	
- mit Hilfe der Muttersprache	akustische oder graphische Ähnlichkeiten
- mit Hilfe weiterer Fremdsprachen	akustische oder graphische Ähnlichkeiten; Kenntnis von Prä- und Suffixen aus dem Lateinischen oder Englischen
- mit Hilfe der Zielsprache	Wortbildungsgesetze, z.B. Zusammensetzungen, Suffixe, Präfixe, Nullmorphem u.a. nach Denninghaus 1976; „Ableitungsmöglichkeiten“ nach Doyé 1980
- mit Hilfe internationaler Fremdwörter	Assimilierungsgesetze nach Denninghaus 1976
- mit Hilfe des Bedeutungskontextes	Sinnzusammenhang des Textes; Vorwissen des Lesers; beigefügtes (visuelles) Material; Situationszusammenhang bei gesprochenen Texten usw.

**Tab. 9** Taxonomie von Erschließungstechniken für unbekannte Wörter nach Rampillon (1996)

Zur Nutzung von Internationalismen hält Rampillon (ebd.: 34) einschränkend fest, dass deren Bedeutung zunächst in der Erstsprache bekannt sein muss (vgl. dazu Havran et al. 1992, Imgrund 2002). Ob

<sup>71</sup> Rampillon erwähnt allerdings auch Einschränkungen, die vor allem den produktiven Sprachgebrauch betreffen (vgl. Alfes 1979, Denninghaus 1976, Kastovsky 1981).

der Sinnzusammenhang des Textes für die Erschließung der Wortbedeutung herangezogen werden kann, hängt unter anderem von folgenden Kriterien ab: der Zahl der Bestimmungen bzw. Hinweise auf die Wortbedeutung, der Konkretheit einzelner Bestimmungen sowie der sachlichen Beschaffenheit des dargestellten Gegenstandes. Die Autorin geht grundsätzlich von der Verwendung didaktischer Texte, z.B. Lehrbuchtexte, im Unterricht aus, die für das Erschließen günstige Kontexte bereitstellen sollten (Rampillon 1996: 35). Auf der anderen Seite spielen natürlich auch das Vorwissen und die subjektiven Eigenschaften der Lernenden eine Rolle, wie Rampillon mit Verweis auf Lernerfaktoren nach Alfes (1970) feststellt.

Von den für den Bereich Deutsch als Fremdsprache relevanten Arbeiten zur Wortschatzaneignung und -vermittlung (vgl. Kühn 2013, Köster 2010a) soll zunächst Löschmann, *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege* (1993)<sup>72</sup> vorgestellt werden. Löschmann arbeitet sowohl mit dem Begriff des potenziellen Wortschatzes als auch mit dem der Erschließungsstrategien.<sup>73</sup> Letztere werden im Kapitel *Strategien für die Wortschatzaneignung* zunächst als Untergruppe von „kommunikationsgebundenen lexikalischen Strategien und Techniken“ angeführt (ebd.: 72ff). Löschmann nennt hier in Hinblick auf das Ziel Textverstehen zunächst das Ignorieren eines unbekanntes Wortes als mögliche Strategie, sofern dieses für die Erschließung des Inhalts nicht entscheidend ist. Ist das Wort hingegen für das Textverständnis erforderlich, kann vor allem der Kontext für die Bestimmung seiner Bedeutung genutzt werden. Löschmann verweist an dieser Stelle auf ein anderes Kapitel seiner Didaktik, in dem Semantisierungsverfahren (prinzipiell aus Lehrperspektive, allerdings auch für die Eigensemantisierung relevant) behandelt werden. Auch die Nutzung von Wörterbüchern wird erwähnt. Der Autor (ebd.: 73) beschreibt außerdem in Anlehnung an Röhr (1992) und eine Studie von Waern (1982) die Abläufe beim Strategieneinsatz von Lernenden bei der Wortschatzerschließung mit Texten:

- Feststellen des Problems
- Suche nach einem Schema aus dem Vorwissen (Schema für das Wort, den Text)
- Vorschlag einer Begriffsinterpretation auf der Grundlage dieser Schemata
- Kontrolle, ob die gefundene Lösung kontextstimmig ist.

Um die Lernenden zum Einsatz der entsprechenden Strategien anzuregen, schlägt Löschmann (1993: 74) konkrete Handlungsanweisungen vor, z.B. „Greife nicht gleich zum Wörterbuch, sondern überlege, welche anderen Erschließungswege in Frage kommen!“

In seiner Vorstellung von Semantisierungsverfahren unterscheidet Löschmann „(Teilweise) außersprachliche Verfahren der Erschließung von Bedeutungen“ (ebd.: 94), zu denen etwa gegenständliche, mimisch-gestische oder bildliche Veranschaulichungen zählen, von „[s]prachlichen Verfahren der

---

<sup>72</sup> In Löschmanns Wortschatzdidaktik nimmt die Textarbeit einen entscheidenden Stellenwert ein, Texte stellen die Rezeptionsgrundlage beim Lesen und Hören dar und insbesondere die produktive Textarbeit wird forciert.

<sup>73</sup> Löschmann unterscheidet wie Rampillon zwischen Strategien und Techniken oder Verfahren. „Lernstrategien beschreiben planvolle Vorgehensweisen zur Lösung von Lernaufgaben“, im Bereich der Wortschatzaneignung wären das „mehr oder weniger verinnerlichte Handlungsschemata, Handlungsabfolgen zum Verstehen, Einprägen, Behalten, Erinnern und zielgerichteten Anwenden“ lexikalischer Einheiten (Löschmann 1993: 59). Lerntechniken „können als operationalisierbare und automatisierbare Teilmengen komplexer Handlungsabläufe definiert werden“, wobei sie in Zusammenhang mit verschiedenen Strategien und Ziel „multivalent einsetzbar sind“ (ebd.: 60). Des Weiteren unterscheidet Löschmann zwischen Lehr- und Lernstrategien und weist auf Überschneidungen zwischen den verschiedenen Konzepten hin (ebd.: 59ff).

Bedeutungserschließung“ (ebd.: 96), die in Tabelle 10 im Überblick dargestellt werden (zu Semantisierungsverfahren im Fremdsprachenunterricht vgl. auch Köster 1994, 2000). Die Techniken zur Erstsemantisierung können von Lehrenden eingesetzt werden, wichtig ist nach Löschmann aber, die Lernenden das Erschließen selbst üben zu lassen, z.B. mit Hilfe geeigneter Texte. In diesem Sinne können die in Tabelle 10 angeführten Verfahren auch als Ausgangspunkt zur Differenzierung von Lernerstrategien dienen.

<i>Erschließungsverfahren</i>	<i>Beispiele</i>
<b>(1) Einsprachige Erschließungsverfahren</b>	
- Erschließen auf der Grundlage des sprachlichen Kontextes	<i>Der <b>Strom</b> fließt durch die Stadt.</i>
<i>Nutzung lexikalischer Beziehungen:</i>	
- Erschließen auf Grund von systemhaften paradigmatischen Beziehungen im Lexikon	Synonymie, Antonymie, Reihungen, Bedeutungsüber- und -unterordnung; bestimmte Beziehungen für Analogieschlüsse (z.B. Beziehung Gefäß – Inhalt: <i>Vase → Wasser</i> )
- Erschließen aufgrund von syntagmatischen Beziehungen	Semantische Valenz (z.B. <i>küssen mit dem Mund/den Lippen</i> ), syntaktische Valenz (z.B. <i>Der Polizist hindert den Einbrecher an der <b>Flucht</b>.</i> )
- Erschließen mit Hilfe von Wortbildungsregularitäten	<i>essen → essbar; brechen → zerbrechen; Regen + Schirm = Regenschirm</i>
- Erschließen auf der Grundlage von Wortfamilien	<i>fahren, Fahrt, Fuhre, Einfuhr</i>
- Erschließen mit Hilfe von Etymologien	<i>Eisbein</i>
<i>Nutzung verbaler Erklärungen:</i>	
- Erschließen mit Hilfe von Beispielen	<i>Die Abgase der Autos werden immer mehr zu einem Problem.</i>
- Umschreibungen	<i>Von welchen [sic!] Auto kann man sagen, es fährt ohne Abgase? (Elektroauto)</i>
- Erklärungen	<i>Der Auspuff ist der Teil des Autos, aus dem die Abgase kommen.</i>
- Definitionen	<i>Unter Abgasen versteht man aus einem technologischen Prozeß austretendes Gasgemisch, das...</i>
<b>(2) Zweisprachige Erschließungsverfahren</b>	
- Internationalismen	<i>Computer, Konzert, Museum</i>
- Wörter aus anderen Sprachen, die einem Lerner geläufig sind	(ohne Beispiel)
- Wörter, die nur in der Ausgangs- und Zielsprache vorkommen	<i>Fisch → fish; Wolle → wool</i>
- direkte Übersetzungen (Glossar, Wörterbuch)	(ohne Beispiel)
- Erläuterungen, Umschreibungen, Definitionen etc. <sup>74</sup>	(ohne Beispiel)

**Tab. 10** Sprachliche Verfahren der Bedeutungserschließung nach Löschmann (1993: 96ff) mit ausgewählten Beispielen des Autors

<sup>74</sup> Grundsätzlich seien alle einsprachigen verbalen Erklärungen auch als zweisprachige Verfahren einsetzbar (Löschmann 1993: 101).

Löschmann führt zum Erschließen auf der Grundlage des sprachlichen Kontextes wenig Details an. Anhand des in Tabelle 10 dazu zitierten Beispiels stellt der Autor die Grundidee, nämlich thematisches Wissen und die Semantik bestimmter Wörter zur Erschließung anderer zu nutzen, vor und verweist auf die Arbeit von Röhr (1992), dessen Ansatz im Folgenden dargestellt wird. Löschmann (1993: 122f) schlägt spezielle Übungen zum potenziellen Wortschatz vor und weist mehrmals darauf hin, dass es wichtig sei, Lernenden Erschließungsmöglichkeiten bewusst zu machen und dass Erschließungsstrategien automatisiert würden.

Röhr (1992, 1993, 2000) befasst sich speziell mit der Frage, wie Erschließen aus dem Kontext funktioniert und wie Lernende dazu angeleitet bzw. darin trainiert werden können. In der für die praktische Nutzung durch Fremdsprachenlehrende ausgerichteten Publikation *Erschließen aus dem Kontext. Lehren, Lernen, Trainieren* (1993), die neben Erklärungen und Beispielen eines Trainingsprogrammes zum kontextuellen Erschließen auch eine gut lesbare Einführung in Röhrs Theorie und Hintergrundinformationen enthält, gibt der Autor eine Übersicht über Semantisierungsverfahren (ebd.: 9f)<sup>75</sup>:

- Nutzung von Analogien zur Mutter- oder Mittlersprache
- Nutzung von Wortbildungsregularitäten
- Wörterbucharbeit
- Nutzung des Kontextes:
  - durch nichtsprachliche Relationen
  - durch sprachliche Relationen – Nutzung von:
    1. innersprachlichen Beziehungen: Synonymie, Antonymie; Wortfelder, Wortfamilien
    2. textimmanenten Beziehungen: sprachlicher Kontext im engeren Sinne, mit den Sonderformen Definition, Beschreibung, Beispiel

Diese Möglichkeiten sollten sowohl Lehrenden als auch Lernenden bekannt sein bzw. im Unterricht bewusst gemacht werden (ebd.: 42). Im Zentrum von Röhrs Theorie, die sich mit den textimmanenten Beziehungen befasst, steht die Prämissenkonzeption (vgl. dazu auch Manthey 1991). Röhr (1993: 17) definiert die „Prämissen“ auf folgende Weise (Hervorhebung im Original):

Eine **Prämisse** zu einem gegebenen Stammwort ist eine lexikalische Einheit, die durch typische Merkmalsbezeichnungen zu diesem Stammwort die potentielle Möglichkeit schafft, einen semantischen Zusammenhang zu erkennen und bei der Erschließung der Bedeutung des Stammwortes zu nutzen. Dabei können sich die Merkmalsbeziehungen direkt darstellen oder erst im Zusammenwirken mit anderen lexikalischen Einheiten des Textes entstehen.

Um die Bedeutung eines unbekanntes Wortes oder „Stammwortes“ erschließen zu können, sind Qualität, Anzahl und Anordnung der vorhandenen Prämissen entscheidend (ebda.: 12ff). Lernende müssen dazu angeleitet werden, Wörter in der Umgebung eines Zielwortes zu finden, die als Prämissen dienen können.<sup>76</sup> Röhr schlägt dazu ein Trainingsprogramm vor, das bereits im Unterricht mit jungen Lernenden verwendet und für verschiedene Zielgruppen adaptiert werden kann (ebd.: 41ff).

---

<sup>75</sup> Hier werden nur die „sprachliche[n] Relationen“ weiter ausdifferenziert, Röhrs Systematik enthält mehr Unterpunkte als hier dargestellt.

<sup>76</sup> Die Beschreibung des Erschließens aus dem Kontext erinnert an Sternbergs (1987) „Processes of Knowledge Acquisition“ beim Lernen neuer Wörter in Texten: Zunächst müssen durch „selective encoding“ die für das Erschließen der Bedeutung relevanten Informationen ausgewählt werden, danach durch „selective combination“

Einen ähnlich praxisorientierten Zugang bietet Schouten-van Parreren (1990: 14), die als „[u]nter lernpsychologischen Gesichtspunkten“ besonders günstige Vorgehensweise beim Wortschatzlernen die Kombination von (1) Erschließen unbekannter Wörter aus dem Kontext, (2) Überprüfen der vermuteten Bedeutung, etwa mittels Wörterbuch oder einer Wortliste, und (3) Analysieren der Wortform empfiehlt. Folgende Strategien hätten sich für das Erschließen unbekannter Wörter in Texten „als die wirksamsten erwiesen“ (ebd.: 15):

- den Satz übersetzen, wobei das unbekannte Wort durch z.B. eine Lücke ersetzt wird [...]
- immer den Satz zu Ende lesen und manchmal auch den weiteren Kontext (den vorhergehenden und den folgenden Satz betrachten);
- die eigenen Kenntnisse allgemeiner Art aktualisieren, u.a. mittels Fragen wie: „Was würde ich in einer solchen Situation machen?“ oder „Wie würde ich mich in einer solchen Situation fühlen?“;
- auf Schlüsselwörter achten: Das sind Inhaltswörter oder Wörter, die die funktionale Struktur des Satzes markieren (z.B. Konjunktionen);
- überprüfen, ob die Illustrationen (wenn es welche gibt) relevante Informationen beinhalten.

Diese Strategien sollten im Fremdsprachenunterricht behandelt und die Lernenden schrittweise an deren immer autonomere Anwendung herangeführt werden. Das Analysieren der Wortform, wozu nach Schouten-van Parreren das Erkennen von Beziehungen zu anderen bekannten Wörtern in der Zielsprache sowie anderen beherrschten Sprachen zählt, dient zur besseren Verankerung der neuen Wörter im mentalen Lexikon der Lernenden. Unter den empfohlenen Strategien zur Erstsemantisierung wird das Beachten der Wortform nicht explizit erwähnt, kommt aber in einem Beispiel vor, in dem Lernende auf das Präfix eines Wortes hingewiesen werden.

In den Arbeiten zum Wortschatz von Müller (1994) und Bohn (1999) werden Techniken der Bedeutungsvermittlung (Semantisierung aus Lehrerperspektive) thematisiert und auch auf die Möglichkeit der Semantisierung durch die Lernenden mithilfe von Texten hingewiesen, ohne jedoch detaillierte Erschließungsstrategien vorzustellen (Müller 1994: 52ff, Bohn 1999: 58ff). Interessant ist der Hinweis auf die Notwendigkeit der Bedeutungsaushandlung kulturell geprägter Begriffe. Bohn (1999) widmet zudem ein eigenes Kapitel den Wortbildungsregeln in rezeptiver und produktiver Hinsicht. Auch mehrere der Beiträge in Kühn (2000), *Wortschatzarbeit in der Diskussion*, beschäftigen sich mit Semantisierungsverfahren und/oder Erschließungsstrategien der Lernenden (Köster, Röhr, Luchtenberg, unter allgemeiner Perspektive auch Börner, Wolff), sollen hier jedoch nicht weiter besprochen werden, da auch in diesen Arbeiten keine detaillierte Auflistung oder Beschreibung von Strategien zu finden ist.

Für unseren Kontext hingegen besonders relevant sind die Betrachtungen von Neuner et al. (2009) zu *Deutsch als zweite Fremdsprache*, da hier der besondere Lernkontext von Deutsch als L3, meist nach Englisch, berücksichtigt wird. Im Kapitel *Wortschatzarbeit* werden im Bereich *Verstehenswortschatz beim Tertiärsprachenlernen entfalten* Entschlüsselungs- und Verstehensstrategien auf Wort-, Satz-,

---

diese Informationen logisch kombiniert und zuletzt durch „selective comparison“ mit dem Vorwissen verknüpft und sinnvoll in dieses integriert werden.

Text- und Kontextebene präsentiert und anhand von Beispielen veranschaulicht. Dabei wird folgende Unterteilung vorgenommen (ebd.: 57ff):

1. Wortebene:
  - a) Komposita-Bildung
  - b) Präfix- und Suffixbildung
  - c) Wortschatzerschließung durch Wissensaktivierung
    - mithilfe der Muttersprache, z.B. durch Aktivierung von Internationalismen
    - mithilfe von Wörtern aus anderen Fremdsprachen, die man kennt, z.B. aus dem Englischen
2. Satzebene:
  - a) Erschließung eines unbekanntes Wortes aus dem Satzkontext
  - b) Disambiguierung: Mehrdeutigkeit durch Kontextualisierung eindeutig machen
3. Textebene:
  - a) Proformen
  - b) Konnektoren
4. Textumfeld

Auf der Wortebene werden neben Internationalismen auch „Ähnlichkeiten im Wortschatz aufgrund der Sprachverwandtschaft“ und Lehnwörter als Quellen für potenziell verstehbare Wörter genannt (ebd.: 55). Auf Satzebene wird zwischen Fällen, in denen sich Lernende die Bedeutung eines neuen Wortes einfach im Satzzusammenhang aneignen können (sowohl das Zielwort als auch der Beispielsatz müssen dafür geeignet sein), und mehrdeutigen Wörtern, deren Bedeutung immer kontextabhängig ist, unterschieden. Da Ambiguität ein häufig anzutreffendes Phänomen darstellt, sollten Lernende „immer wieder dazu angeleitet werden, bei einem unbekanntes Wort zunächst das sprachliche bzw. inhaltliche Umfeld im Text zur Bedeutungsbestimmung heranzuziehen“ (ebd.: 59f). Durch die Analyse von Proformen wie Possessiv- oder Personalpronomina und Konnektoren können Vor- und Rückverweise im Text sowie inhaltlich-argumentative Zusammenhänge (Gegensatz, logische Folge etc.) erkannt werden. Neuner et al. betonen insbesondere die Bedeutung des Textumfeldes für das Erschließen, wozu etwa visuelle Hilfen, Textgestalt und Textsorte, aber auch die kulturelle Einbettung von Begriffen gehören. Vor allem visuelle Informationen wie Layout, Abbildungen, Fotos etc. geben wichtige Hinweise zu Textsorte und -inhalt, daher wird empfohlen, „die Lernenden an den Umgang mit Texten in ihrer Originalform (*authentische Texte*) von Anfang an zu gewöhnen, da dies den Verstehensprozess und die Hypothesenbildung nachhaltig fördern kann“ (ebd.: 61; zur Bedeutung des Textsortenwissens für das Verstehen vgl. auch Wolff 1989, Stahl 2006; zur Bedeutung von Abbildungen und visueller Information vgl. Omaggio 1979, Van Dijk/Kintsch: 241).

Aufgrund des Bezugs dieser Arbeit zum Kontext Spanien soll abschließend noch ein kurzer Einblick in die Darstellung von Erschließungsstrategien in spanischsprachigen bzw. in Spanien rezipierten Publikationen gegeben werden. Wie anhand von Handbüchern und Grundlagenwerken ersichtlich ist, nimmt man auch in Spanien Bezug auf die am Beginn dieses Kapitels vorgestellten anglo-amerikanischen Referenzwerke, im Bereich DaF außerdem auf die deutschsprachige bzw. im teilweise

ähnlichen Kontext des Französischunterrichts auf die französischsprachige Literatur (vgl. u.a. Centro Virtual Cervantes 2019, Sánchez Lobato/Santos Gargallo 2004, Segoviano 1996). Die verwendeten Taxonomien unterscheiden sich daher nicht grundlegend von den bereits vorgestellten Modellen, allerdings wird im Fall verwandter Sprachen, etwa beim Französischunterricht oder bei der Vermittlung von Spanisch als Fremdsprache für Lernende der Romania, teilweise die Bedeutung des Transfers, die Nutzung von Kognaten etc. stärker betont, wobei auch vor Interferenzen gewarnt wird (z.B. Barrera Vidal 1996). Einen interessanten, lernerorientierten Überblick über Vokabellern-, darunter auch Erschließungsstrategien, gibt Fernández López (2004b), deren Ansatz hier kurz skizziert werden soll. In einer Liste an „trucos o estrategias“ für die Lernenden führt die Autorin folgende Strategien an (ebd.: 871)<sup>77</sup>:

- Cuando conozco el tema, intento imaginar lo que se dice.
- Intento adivinar el significado por el contexto.
- A veces, no me parece importante y sigo porque entiendo el resto.
- Miro en el diccionario.
- Pregunto al profesor o a un compañero.
- Escribo la palabra para ver, después, qué significa.
- Intento ver a qué otras palabras se parece, tanto del español como en otras lenguas.
- Intento recordar dónde la he visto antes.

Die wichtigsten Quellen für die Erschließung unbekannter Wörter, die bereits mehrfach genannt wurden, sind auch hier zu finden: Nutzung des Kontexts, Vergleich mit anderen Sprachen und bereits bekannten Wörtern der Zielsprache, Wörterbuchnutzung, Hilfe durch andere Personen. Zusätzlich zu der zitierten Liste gibt Fernández López Beispiele für Aktivitäten, die zur Förderung von Erschließungsstrategien beitragen sollen. Dabei stehen die Aktivierung von Vorwissen durch Bezug auf das Thema und/oder die Kommunikationssituation sowie die Analyse der Wortform im Zentrum. Wie auch in anderen Vorschlägen zum Lernerstrategietraining wird der Bewusstmachung und Evaluation zur Verfügung stehender Strategien großer Stellenwert zugeschrieben.

### **2.2.2 Erschließungsstrategien im Kontext Leseverstehen**

Im Kontext der Leseforschung und -didaktik beschäftigen sich zahlreiche Publikationen mit dem Prozess der Bedeutungsgenerierung, mit den dafür zugänglichen und von Lernenden genutzten Wissensquellen und den damit verbundenen Strategien (für einen Überblick zur Lesestrategieforschung siehe Grabe 2009: 208ff, Erler/Finkbeiner 2007). Viele Arbeiten widmen sich dem Inferieren als Erschließen aus dem Kontext (z.B. Bialystok 1983, Sternberg 1987, Paribakht/Wesche 1999, Nassaji 2003; für einen Forschungsüberblick zu lexikalischem Inferieren in L1 und L2 siehe Wesche/Pari-

---

<sup>77</sup> Die Autorin bezieht sich an dieser Stelle explizit auf Strategien, um die Bedeutung unbekannter Wörter zu entdecken, in der zu Beginn ihres Beitrags präsentierten Taxonomie werden Lernerstrategien hingegen nach den Fertigungsbereichen Rezeption, Interaktion und Produktion sowie nach den Arbeitsschritten Planung, Durchführung und Evaluation unterteilt (ebd.: 861ff). Die in der theoretischen Auflistung genannten Strategien sind demnach dem Kontext Leseverstehen zuzuordnen.

bakht 2009). Dieses wird in Überblicksdarstellungen und Didaktiken oft als eine Lesestrategie neben anderen wie *Hypothesen bilden* oder *Fragen an den Text stellen* genannt, teilweise wird aber weiter ausdifferenziert und Unterstrategien oder konkrete Anweisungen zum Erschließen aus dem Kontext werden unterschieden (Grabe 2009: 213f). Im Bereich der Fremdsprachenforschung und -didaktik ist die Auseinandersetzung mit sprachlichen Lücken, vor allem das Vorgehen bei unbekanntem Wörtern, auf welche Lernende beim Lesen treffen, von besonderer Bedeutung (Lutjeharms 2010, Ehlers 1998; siehe auch Kapitel 1.3.2 und 1.3.3). In vielen Didaktiken für den Fremdsprachenunterricht sind Erschließungsstrategien für unbekannte Wörter im Bereich rezeptiver Fertigkeiten, insbesondere Leseverstehen, zu finden (für DaF z.B. Storch 2009: 121ff, Rösler/Würffel 2014: 103, 111; im spanischen Kontext z.B. Martínez Rebollo 2014: 243).

Im Folgenden soll zunächst Ehlers (1998) Taxonomie an Lesestrategien vorgestellt werden, da sie ein systematisches und gut nachvollziehbares Klassifizierungssystem bietet und unter besonderer Berücksichtigung des Kontexts DaF entwickelt wurde<sup>78</sup> (zur Problematik anderer Klassifikationen von Lesestrategien vgl. Würffel 2006: 89ff). Ehlers (1998: 86ff) unterscheidet kognitive und metakognitive Strategien und unterteilt erstere weiter in (1) einfache, (2) komplexe und allgemeine sowie (3) spezifische für das Lesen erzählender Texte, wobei für diese Arbeit insbesondere die zweite Gruppe von Interesse ist. Ehlers bescheinigt ihrer Taxonomie „relativen Charakter“, da unterschiedliche Aufgabenstellungen und Lernkontexte eine Adaptierung des strategischen Leseverhaltens erfordern. Zudem seien „[j]e nach Gesichtspunkt [...] Strategien als Substrategien integrierbar in andere oder lassen sich herauslösen und ihrerseits als komplexe Strategien beschreiben, die Teilstrategien umfassen“ (ebd.: 86). Folgende Strategien werden in der zweiten Gruppe der „komplexen, allgemeinen“ Strategien angeführt (ebd.: 87f):

- Zusammenfassen [...]
- Inferieren
  - Nutzen von Wissen
  - Nutzen von Explizitem
  - Nutzen des Kontextes
- Strategien für die Themabildung
  - Auswählen thematisch wichtiger Informationen
  - Integrieren von wichtigen Informationen
  - Suche nach Thema-Sätzen
  - Prüfen des Titels
- Elaborieren
  - Verknüpfen mit eigenen Erfahrungen
  - Bildvorstellungen
  - Alten Begriff auf neuen beziehen

---

<sup>78</sup> Ehlers widmet sich in ihrer Arbeit zunächst dem Lesen in der Erstsprache und stellt in diesem Zusammenhang ihre Taxonomien kognitiver und metakognitiver Lesestrategien vor. Diese besitzen auch für das fremdsprachige Lesen Gültigkeit, wie im weiteren Verlauf des Textes ausgeführt wird (Ehlers 1998: 110ff). Zu beachten ist, dass sich der Einsatz von Lesestrategien individuell unterscheidet, unter anderem abhängig von Alter, Profizienzniveau, kognitiver Ressourcen etc.

- Konkrete Beispiele
- Wissensgebrauch
  - Suche nach relevanten Wissensaspekten
  - Nutzen für Inferenzen
  - Nutzen für Bewerten, Selektieren von Daten und Interpretation
  - Verknüpfen von Neuem mit Altem
  - Begrenzen von aktiviertem Wissen/Anpassen an Texterfordernisse
- Vorhersagen
  - Nutzen von Merkmalen: Titel, Anfangs-/Schlusssätze, Wissen über Ereignisse, thematische Wörter, Bilder
  - Nutzen des Kontextes
  - Prüfen von Hypothesen: am Text, am eigenen Wissen
  - Gebrauch machen von relevantem Wissen
  - Inferenzen ziehen
- Aufmerksamkeitsstrategien
  - Achten auf Signale: Titel, Anfangssätze, Fragen, Gegensätze, Gegenpositionen
- Kulturelle Strategien
  - Erfassen kulturell wichtiger Aspekte
  - Vergleichen
  - Suche nach Differentem, Ähnlichkeiten und Gemeinsamem
- Fragestrategien [...]

Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter können vor allem in den Bereichen Inferieren, Wissensgebrauch und Vorhersagen verortet werden, indirekt können aber etwa auch Strategien der Themabildung oder der Aufmerksamkeitssteuerung zur Erweiterung oder Aktivierung von Wissen und damit potenziell zur Bedeutungserschließung beitragen. Ehlers widmet sich in ihrer Lesetheorie ausführlich den inferentiellen Tätigkeiten der Lesenden und den dabei herangezogenen Wissensquellen (ebd.: 51ff). Eine hilfreiche Unterteilung der Kenntnisse, die das Bilden von Hypothesen und Erschließen von Bedeutung durch Reduzierung von Unsicherheiten ermöglichen, bietet die Darstellung von fünf „Redundanzfeldern“ nach Westhoff (1987: 41)<sup>79</sup>:

- Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen
- Kenntnisse über den üblichen Verlauf von Sätzen
- Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen
- Kenntnisse über logische Strukturen
- Kenntnisse über die Welt

Vielfach erfolgt Inferieren automatisch, etwa wenn Wissen über die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen oder den üblichen Satzverlauf genutzt wird. Davon zu unterscheiden sind nach Ehlers (1998: 55ff) elaborative Inferenzen, „die eher strategischer Natur sind und auf den grundlegenden Inferierprozessen aufbauen.“ Beim Lesen in der Fremdsprache, insbesondere im Anfangsstadium bzw. bei geringerem Profizienzniveau der Lesenden, laufen die Verarbeitungsprozesse weniger automatisiert ab.

---

<sup>79</sup> Die *Didaktik des Leseverstehens* von Westhoff (1987) enthält neben einem theoretischen Teil zum Leseprozess und den dabei eingesetzten Strategien auch einen praktischen Teil mit Veranschaulichungen und Übungen zum Strategientraining.

Auf der Wortverarbeitungsebene beeinträchtigt der geringe Wortschatz eine automatische, kontextfreie Worterkennung, verlangsamt den Leseprozess und führt zu einer Einschränkung im Verstehen. [...] Die semantische Verarbeitung verläuft eher unter Kontrolle von Aufmerksamkeit, weil Sprachkenntnisse nicht ausreichend sind und die unteren Lesefertigkeiten noch zu wenig automatisiert sind. Integrationsleistungen sind daher beeinträchtigt. Inferenzen können oft nicht gezogen werden, weil entweder bestimmte Wissensvoraussetzungen nicht erfüllt sind oder dieses Wissen nicht funktionalisiert werden kann. (ebd.: 183)

Strategien zur Worderschließung werden daher gerade beim fremdsprachigen Lesen bewusst eingesetzt, um sprachliche Wissenslücken zu füllen.

Neben kognitiven Strategien werden bei Ehlers auch metakognitive Strategien behandelt, denen insbesondere bei der Entwicklung des selbstbestimmten, effizienten Lesens eine wichtige Rolle zukommt. Folgende Strategien werden in diesem Bereich unterschieden (ebd.: 98f):

- Planen
  - Ziele formulieren
  - Wahl von Lösungsschritten
  - Festlegen von Strategien
  - Feststellen von Aufgabenanforderungen
- Kontrolle
  - Zurückgehen
  - Nach vorne gehen
  - Selbstbefragen
  - Verstehensüberprüfung
  - Abändern von Strategien
  - Prüfen der Qualität von Ergebnissen
  - Identifizieren des eigenen Tuns
  - Umgehen mit Fehlern beim Verstehen
  - Anpassen von Strategien an Ziele
  - Paraphrasieren
  - Annahmen bestätigen/korrigieren
- Steuerung
  - Verteilung der Aufmerksamkeit
  - Konzentration auf relevante Aspekte
  - Wiederholen der Operation
  - Aufrechterhalten des Prozesses durch anderen Strategieeinsatz
  - Weitersuchen
  - Dauer der Ausführung
  - Zeit-/Kraftaufwand für eine Problemsituation
  - Anpassen der Lesegeschwindigkeit
- Evaluieren
  - Prüfen des Verstandenen
  - Prüfen am Ziel

Für den Prozess der Bedeutungserschließung sind unter anderem Aspekte der Kontrolle und Steuerung wie die Überprüfung des Verstandenen, das Vor- oder Zurückgehen im Text oder die Suche nach alternativen Strategien bei einem misslungenen Erschließungsversuch von Bedeutung.

Während in Ehlers (1998) Taxonomie die Erschließung unbekannter Wörter nicht explizit als Ziel des Strategieneinsatzes genannt wird, ist dies in anderen Publikationen zur Lesedidaktik durchaus der Fall. Ein Beispiel ist die Arbeit von Stiefenhöfer (1986), die Lesen als Handlung untersucht, ein Modell eines fremdsprachlichen Lesekurses für Studierende vorschlägt und dieses evaluiert. Stiefenhöfer beschreibt Verarbeitungsprozesse im fremdsprachlichen Leseprozess und geht unter anderem auch auf das Erschließen unbekannter Wortbedeutungen ein, welches er als eine der zentralen Fähigkeiten für erfolgreiches Lesen nennt. Es stellt daher eines der wesentlichen Ziele seines Lesekurses dar, diese Fähigkeit bei den Lernenden zu fördern, wobei der Autor folgende Teilfähigkeiten unterscheidet (ebd.: 209f):

- a) die Fähigkeit zu entscheiden, ob das Wissen um die Bedeutung eines bestimmten Wortes oder einer Phrase wichtig oder unwichtig ist, in Anbetracht einer bestimmten Leseintention;
- b) die Fähigkeit, aus der formalen (graphemischen bzw. phonetischen) Ähnlichkeit die Bedeutungsähnlichkeit zwischen Wörtern der Fremdsprache und der Muttersprache zu erschließen;
- c) die Fähigkeit, unter Nutzung von Kontext die Bedeutung eines lexikalischen Items zu erschließen;
- d) die Fähigkeit, aufgrund von Wortbildungsregularitäten Wortbedeutung zu rekonstruieren.

Ziel sei es, die Lernenden dazu anzuleiten, „nicht isolierend Wort für Wort zu verarbeiten, sondern vom Text ausgehend Schemata zu aktivieren, für deren Leerstellen ihnen der Text mit seinen bekannten Elementen bzw. das eigene Wissen passende Filler liefern kann.“ (ebd.: 211) Die Möglichkeit der Bedeutungserschließung via Wörterbuch wird erwähnt, sollte jedoch nur angewendet werden, wenn andere Formen der Semantisierung fehlschlagen. Die Begriffe *Strategie* und *Strategiewissen* werden in einem Teil der Arbeit explizit angesprochen, mit dem Beispiel der Nutzung des Kontextes für die Bedeutungserschließung (ebd.: 90), ansonsten aber wenig verwendet, obwohl klar von strategischen Verhaltensweisen im Sinne des dieser Arbeit zugrundeliegenden Strategiekonzepts die Rede ist.

Ein Beispiel für eine interessante didaktische Einführung zu Erschließungsstrategien aus dem angloamerikanischen Raum stellt Williams (1985) dar, *Teaching vocabulary recognition strategies in ESP reading*. Der Autor unterscheidet folgende Wortschatzerschließungsstrategien:

- (1) Inferring from Context
- (2) Identifying Lexical Familiarization
- (3) Unchaining Nominal Compounds
- (4) Searching for a Synonym
- (5) Word Analysis

Für das Erschließen aus dem Kontext (Strategie 1) wird folgende Vorgehensweise vorgeschlagen (ebd.: 122):

1. Work out the unfamiliar word's „part of speech“ (particularly by examining any suffix), i.e., sort out sentence syntax.
2. Search the context for other words that will help you to puzzle out the meaning of the new word.
3. Let those other words throw light on the meaning of the new word.
4. Try your inference, to check that it makes sense.

Während bei Strategie (1) alle möglichen semantischen und syntaktischen Hinweise genutzt werden sollen, sollen die Lernenden bei Strategie (2) nach gezielt vom Verfasser eines Textes platzierten Hinweisen oder Hilfestellungen suchen. Laut Williams würden diese gerade in didaktischen und informativen Texten häufig vorkommen. Als Beispiele dieser „lexical familiarization“ nennt er (ebd.: 124), unter Bezug auf Bramki und Williams (1984):

- Explanation
- Exemplification
- Definition
- Stipulation (Definition in einem bestimmten Kontext)
- Synonymy
- Non-verbal illustration

Strategie (3), das Auflösen von „nominal compounds“, wird als besonders wichtig für das Verstehen englischsprachiger Texte angegeben, vor allem für Sprecher/innen romanischer Sprachen ohne Entsprechung (ebd.: 125f). Zwar weist das Deutsche andere Charakteristika als das Englische auf, doch auch hier gilt es, zusammenhängende Wortgruppen, die lexikalische Einheiten bilden, zu finden und zu entschlüsseln. Die dargestellte Problematik kann außerdem mit den Verständnisproblemen von Komposita verglichen werden, die ebenfalls *aufgelöst* werden können, wenngleich hier die erste Schwierigkeit, nämlich zu erkennen, welche Wörter eine „nominal compound“ bilden, wegfällt. Interessant sind des Weiteren Williams Erläuterungen zur Verwendung von Synonymen in Texten (ebd.: 127). Diese würden von den Verfasser/innen eingesetzt, um Wortwiederholungen zu vermeiden. Dabei sei das an zweiter Stelle verwendete Synonym üblicherweise weniger frequent, woraus folgt, dass dieses Lernenden mit höherer Wahrscheinlichkeit unbekannt ist. Wenn Lernende also auf ein unbekanntes Wort treffen, müssen sie im Text *davor* nach einem Synonym suchen. Meist handelt es sich um die gleiche Wortart und es tritt in einer ähnlichen syntaktischen Umgebung auf. Diese Hinweise können Lernenden bei der Suche nach Synonymen helfen und führen zu einem sinnvollen strategischen Vorgehen beim Erschließen. Die letzte Strategie umfasst schließlich die Analyse von Wörtern durch Zerlegung in ihre Bestandteile, Stamm, Prä- und Suffixe. Um die Bedeutung oder Funktion der einzelnen Teile zu erkennen, sollten Lernende an andere ähnliche Wörter denken, die dieselben Elemente enthalten. Eine explizite Vermittlung der Bedeutung einzelner Prä- oder Suffixe sei nach Williams weniger zielführend (ebd.: 128).

Im GERS werden allgemeine Erschließungsstrategien als Rezeptionsstrategien unter der Bezeichnung „Hinweise identifizieren / erschließen“ bzw. „Identifying cues and inferring“ geführt (siehe Tab. 11). Der Stellenwert dieser Strategien im Referenzrahmen wird dadurch deutlich, dass bereits die Publikation 2001 Skalen für diese (als einziges Beispiel für Rezeptionsstrategien) enthielt und diese im Begleitband 2018 noch erweitert wurden (vgl. auch Wisniewski 2019).

---

*IDENTIFYING CUES AND INFERRING (SPOKEN & WRITTEN)*

---

C2	No descriptors available; see C1
C1	Is skilled at using contextual, grammatical and lexical cues to infer attitude, mood and intentions and anticipate what will come next.

---

B2	Can use a variety of strategies to achieve comprehension, including listening for main points; checking comprehension by using contextual clues.
B1	Can exploit different types of connectors (numerical, temporal, logical) and the role of key paragraphs in the overall organisation, in order to better understand the argumentation in a text. Can extrapolate the meaning of a section of a text by taking into account the text as a whole. Can identify unfamiliar words from the context on topics related to his/her field and interests. Can extrapolate the meaning of occasional unknown words from the context and deduce sentence meaning provided the topic discussed is familiar. ----- Can make basic inferences or predictions about text content from headings, titles or headlines. Can listen to a short narrative and predict what will happen next. Can follow a line of argument or the sequence of events in a story, by focusing on common logical connectors (e.g. however, because) and temporal connectors (e.g. after that, beforehand). Can deduce the probable meaning of unknown words in a written text by identifying their constituent part (e.g. identifying word roots, lexical elements, suffixes and prefixes).
A2	Can use an idea of the overall meaning of short texts and utterances on everyday topics of a concrete type to derive the probable meaning of unknown words from the context. Can exploit his/her recognition of known words to deduce the meaning of unfamiliar words in short expressions used in routine everyday contexts. ---- Can exploit format, appearance and typographic features in order to identify the type of text: news story, promotional text, article, textbook, chat or forum etc. Can exploit numbers, dates, names, proper nouns etc. to identify the topic of a text. Can deduce the meaning and function of unknown formulaic expressions from their position in a written text (e.g. at the beginning or end of a letter).
A1	Can deduce the meaning of an unknown word for a concrete action or object, provided the surrounding text is very simple, and on a familiar everyday subject.
Pre-A1	Can deduce the meaning of a word from an accompanying picture or icon.

**Tab. 11** Skala der Rezeptionsstrategien „Hinweise identifizieren / erschließen“ nach Niveaustufen im Begleitband des GERS (Europarat 2018: 67)

Mehrere der genannten Strategien beziehen sich auf die Erschließung der Bedeutung unbekannter Wörter, wobei Strategien nach zur Verfügung stehenden Hinweisen oder Hilfestellungen sowie nach den Ressourcen der Lernenden unterschieden werden. Für die Zuordnung der Strategien zu den Niveaustufen des GERS werden außerdem Inhalt und Textsorte berücksichtigt. Das Erschließen aus gesprochenen Texten wird als schwieriger als jenes aus schriftlichen betrachtet. Wisniewski (2019), die sich mit der Skalierung von Strategien im GERS und dem 2018 erschienenen Begleitband kritisch auseinandergesetzt hat, beanstandet den fehlenden Kontextbezug der Skalen. So seien Hinweise „nicht an sich schwieriger oder leichter“, erst ihr Auftreten in einem bestimmten Kontext ergebe ihre

„entschlüsselnde Kraft“ (ebd.: 148).<sup>80</sup> Außerdem würden in der Skala zum Erschließen – bis auf eine Ausnahme – Deskriptoren für Strategien zur Planung, Kontrolle und Anpassung fehlen. Wisniewski (ebd.: 149) hält die Behandlung von Lernerstrategien im Referenzrahmen grundsätzlich für wichtig, würde sich aber „eine sorgfältigere, ausdifferenzierte und in ein ganzheitliches Verständnis von Lernen eingebettete Herangehensweise“ wünschen, wobei durchaus auf die Skalierung von Strategien verzichtet werden könnte.

Zuletzt soll hier noch ein interessanter Ansatz aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik, der in den 2000er Jahren an Bedeutung gewonnen hat, vorgestellt werden, jener der Interkomprehension (zur Bedeutung der Interkomprehensionsansätze für die Fremdsprachendidaktik vgl. u.a. Meißner/Morkötter 2009, Doyé/Meißner 2010, für Spanien z.B. Meißner 1996, Martínez-Paricio/Pruñonosa-Tomás 2017). Nach Meißner (2016: 234) bedeutet Interkomprehension „eine fremde Sprache hörend und/oder lesend verstehen, ohne diese qua Unterricht, Selbstunterricht oder in Interaktion mit ihren Sprechern erworben zu haben“. Dieses Phänomen sei bereits seit der Antike zu beobachten, jedoch erst seit relativer kurzer Zeit in den Fokus der Sprachpolitik und -didaktik gerückt (vgl. auch Amorós-Negre 2017).<sup>81</sup> Die gezielte Beschäftigung im Unterricht mit den sprachlichen Elementen und lernerseitigen Wissensbeständen, die Interkomprehension ermöglichen, sei sinnvoll und notwendig, da sich Lernende der vorhandenen Ressourcen oft nicht bewusst seien und/oder aufgrund subjektiver Wahrnehmung interlingualer Distanz nicht nutzen (Meißner 2016: 234, 236f, vgl. auch Banta 1981, zur Problematik ähnlicher Sprachen siehe Lutjeharms 1997).

Mit dem *EuroComRom* wurde ein Modell zum wechselseitigen Verstehen innerhalb der romanischen Sprachengemeinschaft geschaffen. Ziel ist der Aufbau rezeptiver Kompetenz, wobei in erster Linie schriftliche Texte im Zentrum des Interesses stehen. Das Modell zum optimierten Erschließen, das in Klein und Stegmann (2000) oder in Meißner et al. (2004) mit ausführlicher didaktischer Einleitung und theoretischer Begründung vorgestellt wird, wurde auch für die germanische Sprachengruppe adaptiert (Hufeisen/Marx 2007). Die Publikation *EuroComGerm. Germanische Sprachen lesen lernen* soll eine Anleitung dazu geben, die germanischen Sprachen Niederländisch, Dänisch, Norwegisch u.a. lesend zu verstehen, wobei Deutsch oder Englisch als Brückensprachen dienen. Das Prinzip des optimierten Erschließens, das im Folgenden vorgestellt wird, kann aber auch für das Erschließen deutscher Wörter oder Texte ausgehend vom Englischen angewendet werden. In einem ersten Schritt werden Erwartungen an den Text gestellt; Vorwissen, d.h. Wissen über die Welt, über bestimmte Geschehnisse und Textsorten, soll aktiviert werden. Danach werden „sieben Siebe“ eingesetzt: Hilfen zum Textverstehen, die in allen germanischen Sprachen zu finden sind. Dabei laufen die Erschließungsprozesse komplementär und oszillierend. Je nach Lexem und Person werden entweder nur ein Sieb oder mehrere genutzt, auch können Wissenslücken vorläufig zugelassen werden, um möglicherweise

---

<sup>80</sup> Das mag zutreffen, allerdings muss beachtet werden, dass auch auf Lernerseite die notwendigen Ressourcen vorhanden sein müssen, um die entsprechenden Hinweise nutzen zu können.

<sup>81</sup> Einen frühen Vorschlag für einen Leseunterricht für Immigrant/innen, der in diese Richtung geht, hat bereits Löschnann (1969) vorgelegt.

später noch durch kreatives und intelligentes Raten geschlossen zu werden. Die Autorinnen empfehlen, sich zunächst auf schon vertraute Informationen zu stützen wie etwa die Internationalismen. Erst, wenn sowohl Erschließungsversuche auf lexikalischer (Siebe 1 bis 4) als auch struktureller Ebene (Siebe 5 bis 7) gescheitert sind, soll das Wörterbuch oder ein anderes Nachschlagewerk als Hilfe herangezogen werden. Die folgende Liste stellt die „sieben Siebe“ im Überblick dar (Hufeisen/Marx 2007: 27ff):

1. *Internationalismen und gemeinsamer germanischer Wortschatz*

2. *Funktionswörter:*

Pronomina, Konjunktionen, Präpositionen u.ä. sollen explizit vermittelt oder erlernt werden, da sie beim Erschließen eine zentrale Rolle spielen.

Konkret werden genannt und behandelt:

- Personalpronomina/Possessivpronomina
- Unbestimmte Pronomina und Adverbien, Negationswörter
- Relativpronomina/-partikel
- Artikel und Demonstrativpronomina
- Fragewörter
- Verbindung von Sätzen und Satzteilen
- Adverbien
- Präpositionen
- Hilfs- und Modalverben

3. *Laut- und Graphemtsprechungen:*

Wissen über systematische Lautentsprechungen (auch Sprachentwicklung, erwähnt wird die 1. und 2. Lautverschiebung) kann für das Erschließen von Wortbedeutungen genutzt werden.

4. *Rechtschreibung und Aussprache:*

Graphem-Phonem-Korrespondenzen erlauben es, ausgehend vom Geschriebenen auf die Aussprache zu schließen. Das ist von Bedeutung, da in der gesprochenen Sprache Ähnlichkeiten zwischen verwandten Sprachen in manchen Fällen deutlicher zu erkennen sind.

5. *Syntaktische Strukturen:*

Vorgestellt werden pangermanische Satztypen, z.B. Subjekt + *sein* (Kopula) + Nominalphrase (Prädikativ), Subjekt + Prädikat, S + P + Objekt... Diese Muster können in den verwandten Sprachen wiedererkannt werden und beim Erschließen von Wort- und Satzbedeutung helfen.

6. *Morphosyntaktische Elemente (Morphosyntax):*

- Steigerung
- Artikel
- Plural der Substantive

- Flexion der Adjektive
- Kasusmarkierung
- Verbalflexion
- Tempus und Modus
- Partizipien

Viele gemeinsame morphosyntaktische Elemente sind am Wortende zu finden, aber aufgrund unterschiedlicher historischer Entwicklung nicht immer eindeutig erkennbar.

#### 7. Prä- und Suffixe (und mehr):

- Komposita mit einer Präposition als Bestandteil  
z.B. *stand up* – aufstehen (als Nach- bzw. Vorsilbe verwendete Präposition)
- Affigierungen (die häufigsten Prä- und Suffixe)

Interkomprehension kann als eine Strategie zum Verstehen anderer Sprachen, insbesondere von Lesetexten, betrachtet werden, die „sieben Siebe“ und die weiteren Hinweise in den entsprechenden Publikationen können aber auch als Ausgangspunkt für die Formulierung von Einzelstrategien zur Erschließung unbekannter Wörter herangezogen werden.

### 2.2.3 Klassifizierungssysteme für Erschließungsstrategien aus der Lernerstrategieforschung

Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter mit und ohne Kontext wurden in zahlreichen Studien mit unterschiedlichen Zielsetzungen erfasst (für einen Forschungsüberblick siehe u.a. Wesche/Paribakht 2009, Nation 2013, Ender 2004: 27ff; zur Wortschatzstrategieforschung allgemein auch Stork 2003, Nyikos/Fan 2007; zur Lesestrategieforschung Grabe 2009, Erler/Finkbeiner 2007). Dabei sind einerseits Studien, die den tatsächlichen Strategienegebrauch in konkreten Situationen untersuchen, von jenen, die Angaben der Lernenden zu ihrer wahrgenommenen Strategienanwendung, meist über einen spezifischen Kontext hinaus, erheben, zu unterscheiden. Andererseits liegen induktive und deduktive Ansätze zur Erfassung und Klassifizierung der von den Lernenden angegebenen oder in bestimmten Situationen eingesetzten Strategien vor. Sowohl daten- als auch theoriegeleitete Verfahren sind von Bedeutung, um einen Eindruck zu gewinnen, welche Strategien beobachtbar und/oder beschreibbar sind und inwieweit einzelne Strategien voneinander abgegrenzt werden können.<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup> Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass auch mehrere der zuvor beschriebenen Arbeiten im Kontext des Wortschatzlernens und/oder des Leseverstehens direkt oder indirekt Ergebnisse der Lernerstrategieforschung nutzen, um zu einer Erfassung und Klassifizierung von Erschließungsstrategien zu gelangen.

### 2.2.3.1 Erfassung der von Lernenden eingesetzten Erschließungsstrategien und Ansätze zu deren Klassifizierung

Eine frühe Studie zum Einsatz von Erschließungsstrategien beim Lesen fremdsprachlicher Texte stammt von Hagboldt (1926), der Angaben zum wahrgenommenen (erfolgreichen) Strategieneinsatz von englischsprachigen Deutsch-, Französisch- und Spanischstudierenden sammelte und auf folgende Weise systematisierte (ebd.: 73ff)<sup>83</sup>:

1. Etymological inference; some other foreign language gives the key to the meaning
2. Inference from cognates; cognates may be full, partial or vague
3. Onomatopoeical inference; the meaning is conveyed by the sound
4. Cumulative inference; all the words of the sentence are known except one or two which are clearly explained by what precedes or follows
5. Inference from activity or function to agent or instrument, or reversed
6. Inference from the typical habit or peculiarity of an object to its behaviour under certain conditions
7. Inference from *genus to differentia*, or the reverse, i.e., from membership in a certain class to a specific member of this class
8. Inference from situation; the events and happenings of the story which are understood by the reader tend to clear up minor detail
9. Inference based on the similarity of a set phrase in the foreign and the native language

Der Autor weist selbst auf mögliche Überschneidungen zwischen etablierten Kategorien hin, erhebt allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder systematische Darstellung, vielmehr soll die Präsentation der möglichen Strategien als Anregung für deren praktischen Einsatz und Vermittlung im Fremdsprachenunterricht dienen.

Von Seibert (1945) stammt ein Versuch zur Klassifizierung der mentalen Prozesse beim Inferieren, der sich auf ein Experiment mit englischsprachigen Fremdsprachenstudierenden stützt, in welchem diese Lücken in einem ins Englische übersetzten Text füllen mussten. Hier wurde also im Grunde eine L1-Lesesituation untersucht, Rückschlüsse wurden für fremdsprachiges Lesen gezogen.<sup>84</sup> Hypothesen über die verwendeten Strategien wurden durch Analyse der Ergebnisse aufgestellt (ebd.: 305): „Little by little, as the data accumulated, it became clear that the responses obtained fell into certain categories, from which one could deduce the mental processes of inference which had taken place.“ In einem weiteren Experiment zur Validierung dieser Annahmen wurde überprüft, ob Beispielsätze, die den jeweiligen Kategorien zugeordnet wurden, von weiteren Studierenden wieder korrekt gelöst werden würden. Dieses Vorgehen führte zu einer Zusammenstellung der Arten von „associations which have proved to be the most favorable to the drawing of inferences“ (ebd.: 305), welche in Tabelle 12 dargestellt sind.

---

<sup>83</sup> Die Liste wird ohne die von Hagboldt zitierten Beispiele wiedergegeben.

<sup>84</sup> Dem Experiment ging ein weiteres voraus, in welchem drei Lehrende ohne nennenswerte Spanisch-, aber gute Französisch- und Lateinkenntnisse Wörter aus einem spanischen Text zunächst auf Grundlage einer Wortliste und anschließend mit Hilfe des Kontexts erschlossen. Dieser Text wurde ins Englische übersetzt, wobei die Zielwörter ausgelassen wurden.

<i>Kategorie</i>	<i>Beispiel</i> <sup>85</sup>
I. Word-association	
a) Words frequently coupled together from <i>use</i>	He drank a <i>cup</i> of coffee.
b) From the <i>function</i> (subject, verb, object etc.)	The <i>bell</i> rang.
c) The <i>quality</i> of things known from experience	As <i>cold</i> as ice.
d) Group associations or <i>series</i>	For every man, woman and <i>child</i> .
e) Words coupled in familiar <i>expressions</i>	What do you <i>think</i> of that!
f) Use of <i>synonyms</i> in the sentence	She was so miserable, so <i>wretched</i> [...]
g) Use of <i>antonyms</i>	Bring him back, dead or <i>alive</i> .
II. Sentence structure	
a) <i>Same idea</i> repeated in two forms	They tell us that we must work with persistence, and struggle with <i>courage</i> (determination).
b) <i>Opposite ideas</i>	He called for, but she <i>pretended</i> not to hear.
c) <i>Comparisons</i>	It was as <i>dry</i> as the Sahara desert.
d) A <i>chain of actions</i> which follow each other in logical order	She <i>rose</i> (got up) from her bed, <i>ran</i> (went) to the window in her bare feet, and <i>shouted</i> (screamed, cried) for help.
III. Associations of ideas	
a) Clues given by the <i>background</i>	(on the stage) The <i>scenery</i> is badly painted.
b) Clues found <i>in the sentence which follows</i>	They wanted to <i>unseat</i> (unhorse) the horseman, and it is they who fell.
c) Associations due to <i>every day experience</i>	The snow was slowly <i>melting</i> under the sun.
IV. Use of deduction	
a) <i>Repetition of the same word</i> in the context	In a room, there are a chest of drawers, a table, and a „cama“; later on, a man undresses and spends the night on the „cama“; the word must mean a <i>bed</i> .
b) Process of <i>elimination</i>	In the description of a man's face, the author speaks of pointed „menton“; as the ears and nose have already been mentioned, the word must mean <i>chin</i> .
c) By <i>definition or description</i>	A man who closes the shutters of his room, barricades the door and gets his gun ready, is <i>afraid</i> of something.
V. Clues found in the general meaning of the paragraph	A young man asks the girl something. She answers yes. Thereupon the young man stops at an inn, orders some pastry and some wine. What did the young man ask the girl? <i>If she should like some refreshments</i> .

**Tab. 12** Überblick über Strategien und nützliche Hinweise beim Erschließen aus dem Kontext nach Seibert (1945)

<sup>85</sup> Für jede Kategorie wurde ein Beispiel aus mehreren der von Seibert zitierten ausgewählt. Die Zielwörter sind kursiv gesetzt.

Strategien wie *Assoziieren von Wörtern* oder *Rückschlüsse ziehen* werden hier die Arten von Hinweisen, die beim Erschließen genutzt werden können, zugeordnet. Die Systematisierung erfolgt also ähnlich wie bei Hagboldt (1926) nach den verwendeten Wissensquellen.

Bereits erwähnt wurde die Klassifizierung kontextueller Hinweise nach Ames (1966). Diese entstand ebenfalls im L1-Kontext. Englischsprachigen Doktoranden wurden englischsprachige Texte vorgelegt, in denen Wörter durch „simulated words“ ersetzt worden waren. Nach dem Lesen sollten die Versuchspersonen Angaben zu den verwendeten Hinweisen aus dem Kontext machen. Die 13 ermittelten Kategorien ähneln den Vorschlägen von Seibert (1945).<sup>86</sup>

Mit den von Studierenden im L2-Kontext eingesetzten Strategien zur Bedeutungserschließung unbekannter Wörter beschäftigt sich die Studie von Walker (1983). Laut-Denk-Daten von 100 aus Lateinamerika stammenden Studierenden der University of Southwestern Louisiana mit Spanisch als Erstsprache wurden bei der Übersetzung eines englischsprachigen Textes, in dem zehn Zielwörter durch Phantasiewörter ersetzt wurden, erhoben. Mithilfe eines durch die Forscherin entwickelten Ratingsystems wurden die Daten durch mehrere Personen bewertet. Dabei konnten zehn Strategien bestätigt werden, die in Tabelle 13 dargestellt werden.

<i>Bezeichnung</i>	<i>Definition</i>
Dictionary Strategy	The student indicated that the meaning of the passage was so vague that he would normally use a dictionary.
Guessing Strategy	Using the information at hand, the student assigned a meaning to the non-word by guessing.
Graphemics Strategy	The subject was influenced by the letters of the unknown word, either by the first letter or others, and chose a word that either began with the same letters or had similar spelling, length, and/or shape. [...]
Ignoring Strategy	The subject simply rearranged or grammatically transformed the sentence so that it made sense without the non-word [...]
Intuitive Strategy	The student said he understood the meaning of the unknown word, but he could not give a good equivalent. If the interviewer could verify his comprehension, probing questions were discontinued, and the student was instructed to continue the reading.
Morphemic Strategy	The subject singled out some part of the unknown word as a clue to meaning. Tense was associated with this strategy because ending letters such as „ed“ and „s“ were used as clues by the student.
Pronouncing Strategy	While reading in context, the student read up to the unknown word, and, after initially reading the word aloud, he hesitated and pronounced the word again one or more times out of context. Sometimes he experimented with the pronunciation [...]
Regressing Strategy	The student reread or reanalyzed a part that he had previously processed at least once.

<sup>86</sup> Burkhardt (1995: 10ff) bietet in ihrer Arbeit zur Rolle kontextueller Hinweise in Bedeutungserschließungsprozessen einen interessanten Überblick über verschiedene Klassifizierungssysteme und stellt dabei unter anderem die erwähnten Arbeiten von Hagboldt (1926), Seibert (1945) und Ames (1966) gegenüber.

Skipping Strategy	The student skipped over the non-word temporarily to read the whole sentence before returning to the unknown word to assign meaning or to try other strategies.
Syntax Strategy	The student seemed aware of the function of the unknown word as a subject, verb, modifier, etc., and he used this information in his choice of word equivalent.

**Tab. 13** Erschließungsstrategien für unbekannte Wörter nach Walker (1983: 295)

In dieser Studie wird „context“ nicht als „separate strategy“, sondern als „environment“ interpretiert, auf das bei der Strategienutzung Bezug genommen wird. So können die oben genannten Strategien entweder im „Preword Context Environment“ oder im „Preword/Postword Context Environment“ auftreten (ebd.: 295f). Die Leistung dieser Arbeit besteht darin, die tatsächlich von Versuchspersonen beim Lesen in der Fremdsprache eingesetzten Strategien zu erheben, die vorgeschlagene Klassifizierung erscheint jedoch wenig systematisch, da unterschiedliche Kriterien zur Definition der Strategien herangezogen werden, u.a. die verwendeten Hinweise aus Text und Wortform oder aber das chronologische Vorgehen. Das erscheint insbesondere deshalb problematisch, als auf Grundlage dieser Klassifizierung eine Analyse der relativen Frequenz des Strategieneinsatzes durchgeführt wurde.

Einen anderen Ansatz verfolgen van Parreren und Schouten-van Parreren (1981, vgl. auch Schouten-van Parreren 1989, 1990), die mehrere Studien zum Erschließen aus dem Kontext beim Lesen in Verbindung mit Vokabellernen durchgeführt haben, wobei unterschiedliche Ebenen von Lernerhandlungen beim Erschließen<sup>87</sup> und diesen zuzuordnende Fehler im Zentrum stehen. Lernende der Sekundarstufe und aus dem universitären Bereich wurden gebeten, Wörter in Texten ohne Zuhilfenahme externer Ressourcen zu erschließen, wobei unterschiedliche Textsorten und Sprachen berücksichtigt wurden. In vier Fällen wurden Laut-Denk-Daten aufgenommen, in einem Fall machten die Studienteilnehmer/innen schriftliche Angaben zu ihren Überlegungen beim Erschließen, anschließend wurden Fehleranalysen durchgeführt.<sup>88</sup> Folgende „linguistic levels“, auf denen Lernende handeln können, konnten auf diese Weise festgestellt werden (Van Parreren/Schouten-van Parreren 1981: 238):

- *syntactic level*: when trying to sort out the grammatical structure of a sentence
- *semantic level*: when exploring the immediate or wider context of the unknown word (or blank) in order to find its (global) meaning
- *lexical level*: when they inspected the word *form* in order to derive its meaning
- *stylistic level*: when they tried to appreciate the exact, stylistic usage of a word, the essential meaning of which they had already determined

<sup>87</sup> Hier wird mit dem Begriff der „skills“ gearbeitet, der ähnlich wie der in dieser Arbeit verwendete Strategiebegriff interpretiert werden kann (Van Parreren/Schouten-van Parreren 1981: 235f).

<sup>88</sup> Konkret bearbeiteten zehn Personen aus der Bibliothekars- oder Lehrerausbildung ein Romanfragment auf Deutsch, drei Studierende zwei Romanfragmente auf Französisch, vier „third year secondary school pupils“ eine Kurzgeschichte auf Englisch, 80 „fifth and sixth year secondary school pupils“ einen Zeitungsbericht auf Russisch (diese Gruppe machte schriftliche Angaben) sowie 16 „University graduates and students“ zwei populärwissenschaftliche Texte und drei Romanfragmente in ihrer Erstsprache Niederländisch, wobei in diesem Fall die Zielwörter durch Lücken ersetzt wurden.

Van Parreren und Schouten-van Parreren schließen aus ihren Introspektionsdaten und Fehleranalysen auf ein hierarchisches Modell der Lernerhandlungen (ebd.: 238):

As a matter of fact, the protocol analyses indicated that the syntactic level is below the semantic level, that the semantic level is below the lexical level and that this in turn is below the stylistic level. In other words a subject can act correctly on a certain level only if there is no problem on one of the lower levels.

Das tatsächliche Vorgehen beim Erschließen wich allerdings häufig von diesem Modell ab, d.h., dass Lernende in unterschiedlicher Abfolge und Kombination auf den dargestellten Ebenen handelten.

Sehr detailliert wurde das strategische Vorgehen von Lernenden in einer Introspektionsstudie zum fremdsprachlichen Leseverstehen von Huckin und Bloch (1993: 172f) untersucht, in der Daten von drei chinesischen Englischstudierenden bei der Ausführung einer Übersetzungsaufgabe erhoben wurden. Die Autoren kommen zu folgendem Ergebnis:

1. Zunächst studieren die Lernenden die Wortform, wenn sie diese oder Teile erkennen, wird eine erste Hypothese über die Bedeutung aufgestellt.
2. Eine oder mehrere auf dem vorgefundenen Kontext beruhende Strategien werden eingesetzt, um die Hypothese zu überprüfen oder eine neue Hypothese zu kreieren. Besonders häufig wird die sogenannte „clue-word strategy“ genutzt, in der ein Hinweiswort in der Umgebung des Zielwortes als Verbindung zwischen letzterem und verschiedenen „levels of representation, including syntax, text schemata, text representation, permanent memory, and world knowledge“ dient.<sup>89</sup>
3. Wenn keine Hinweise gefunden werden und keine Hypothese aufgestellt werden kann, ist auch ein Auslassen oder (wenigstens vorläufiges) Ignorieren des Zielwortes möglich, wenn es für die Übersetzung nicht unbedingt nötig ist.

Eine weitere einflussreiche Arbeit auf dem Gebiet des Inferierens ist Haastrup (1991), *Lexical Inferencing Procedures or Talking about Words*. In dieser Introspektionsstudie wurden die Bedeutungsaushandlungen von 124 dänischen Englischlernenden zweier Niveaustufen aus dem Sekundar-schulbereich während der paarweisen Bearbeitung einer Textaufgabe mit dem Ziel der Erschließung unbekannter Wörter aufgezeichnet und analysiert. Dabei stand das tatsächliche Vorgehen bei der Bedeutungsentschlüsselung im Zentrum, wobei die Lernerhandlungen nach den beim Erschließen herangezogenen Wissensquellen („knowledge sources“) kategorisiert wurden. Die folgende Taxonomie (Tab. 14) wurde in Anlehnung an die Unterscheidung von Carton (1971) und das Strategienkonzept von Faerch et al. (1984) unter Berücksichtigung des gesammelten Datenmaterials erstellt.

<i>Kategorie</i>	<i>Definition</i>
<i>Contextual Cues</i>	
I. The text	The informant makes use of the text
1. One or two words from the immediate co-text	The informant makes use of one or two words from the immediate co-text of the test word; she chooses a word that is familiar. This is then taken as the point of departure for her reflections, which may be of a collocational nature

<sup>89</sup> Es handelt sich um ein der Prämissenkonzeption von Röhr (1991, 1993) sehr ähnliches Konzept.

---

2. The immediate co-text	The informant makes use of the sentence that contains the test word
3. A specific part of the co-text beyond the sentence of the test word	The informant refers to specific parts of the text other than the sentence of the test word, for instance to the sentence immediately following this
4. Unspecified use of the text	The informant makes global use of the text without offering any definite reference
II. Knowledge of the world	The informant makes use of her general knowledge of the world, including factual knowledge, attitudes, beliefs, prejudices and so on. What the informant proposes, she cannot have taken exclusively from the text

---

#### Intralingual Cues

---

I. The test word	The informant makes use of the features of the test word
1. Phonology/ Orthography	The informant uses phonological/orthographic similarity. From the results and/or hypotheses there is no indication that the informant considers meaning
2. Morphology	
a. prefix	The informant uses prefixes or what she perceives as prefixes. Her pronunciation reveals whether she thinks of an English prefix, if she does not say so explicitly
b. suffix	The informant uses suffixes or what she perceives as suffixes
c. stem	The informant tries by removing the prefix and/or suffix to use as her source the word stem, or what she perceives as the word stem
3. Lexis	The informant puts forward an English word form and is moving towards meaning considerations
4. Word class	The informant converts the test word into a different word class, sets up lines of demarcation with the help of word classes, or identifies through word classes
5. Collocations	The informant tries what her proposal „sounds like” or reminds herself of other expressions with the test word
6. Semantics	The starting point is implicitly or explicitly an English word form, ie the lexical level. The informant puts forward reflections about meaning explicitly, or the nature of her oral and/ or written hypotheses and makes it likely that such reflections are involved
II. The syntax of the sentence	The informant uses the structure of the sentence in which the test word occurs
1. The definite article	The informant makes use of the definite article in her interpretation of the sentence
2. Co-ordinate adjectives	The informant makes use of the fact that the test word is co-ordinated with another adjective
3. Prepositions	The informant makes use of prepositions in her interpretations
4. Number	The informant makes use of the category of number in her interpretations
5. Miscellaneous	All cases that do not fit sub-categories 1-4

---

Interlingual Cues	
I. L1	The informant makes use of her first language, Danish
1. Phonology/ Orthography	The informant uses phonetic/orthographic similarity. From the result and/ or the hypotheses it is evident that the informant do not consider meaning
2. Morphology	
a. Prefix	The informant uses Danish prefixes or what she perceives as prefixes
3. Lexis	The informant proposes a Danish-sounding word in the belief that it is authentic; or the informant proposes an authentic word but seems unaware about its meaning
4. Collocation	The informant considers a Danish equivalent of the test word and thinks aloud about potential collocations. She puts forward a hypothesis based on the part of the word's meaning potential that is activated by the collocations she happens to think of; The informant tries out whether the proposed Danish word sounds right in a translation of the immediate context
5. Semantics	The starting point is implicitly or explicitly a Danish word, ie, the lexical level. The informant puts forward reflections about meaning explicitly, or the nature of her oral and/ or written hypotheses makes it likely that such reflections are involved
II. Ln	The informant makes use of her knowledge of other languages than her first language and the target language, English [Latin is used for the examples]
1. General reflections	
a. Reflections about the origin	The informant reflects on whether the test word comes of the word from Latin, sounds as if it was Latin etc.
b. Test word pronounced in Ln	The informant quotes the Latin form that she believes the test word is derived from; or she latinizes the test word
2. Morphology	
a. prefix	The informant uses prefixes or what she perceives as prefixes from Latin. Her pronunciation reveals whether she thinks of a Latin prefix, if she does not say so explicitly
3. Lexis	The informant puts forward a Latin word, or what she believes is a Latin word, and uses that as a starting point for reflections about meaning, i.e., she moves directly to the semantic level
4. Semantics	The starting point is explicitly a Latin word, i.e. the lexical level. The informant puts forward reflections about meaning

**Tab. 14** Taxonomie von Erschließungsstrategien nach Haastrup (1991: 239ff, ohne Angabe der Beispiele)

Viele weitere Studien, die sich der Bedeutungserschließung unbekannter Wörter beim Fremdsprachenlernen in verschiedenen Kontexten widmen, arbeiten mit einer ähnlichen Systematik, so z.B. Morrison (1996) sowie – weniger detailreich – Fraser (1999) und Ender (2004), die ebenfalls intralinguale, interlinguale und extralinguale bzw. kontextuelle Wissensquellen für das Erschließen von Wort-

bedeutungen annehmen.<sup>90</sup> Als Beispiel für eine Studie aus der Tertiärsprachenforschung sei Müller-Lancé (2006) erwähnt. In einem Teil seiner Erhebung zum Einsatz von Lernerstrategien beim Wortschatzerwerb romanischer Sprachen werden rezeptive lexikalische Strategien untersucht, unter anderem mittels eines Tests zur Worterschließung aus einem Text heraus. In der Breitenstudie mit insgesamt 174 mehrsprachigen erwachsenen Lernenden wurden die Studienteilnehmer/innen gebeten, schriftlich über die in der Aufgabenstellung verwendeten Strategien Aufschluss zu geben, in der Tiefenstudie mit 18 universitären Kursteilnehmer/innen wurden zudem Daten mittels Lauten Denkens erhoben. Müller-Lancé (ebd.: 247) unterscheidet folgende Kategorien von Wissensquellen des Erschließens:

- die bestbeherrschte Fremdsprache
- die der Zielsprache typologisch nächstverwandte zur Verfügung stehende Sprache
- ein anderes Wort der Zielsprache
- eine andere als die o. g. Fremdsprachen
- den muttersprachlichen (Fremd-)Wortschatz
- den Kontext/das Weltwissen
- episodische Strategien<sup>91</sup>

Zum Thema Kontext/Weltwissen räumt der Autor ein, dass es in der Praxis schwierig sei, klar zwischen Nutzung des Weltwissens und dem außersprachlichen Kontext zu unterscheiden, weshalb diese beiden Kategorien in seiner Analyse zusammengefasst wurden.<sup>92</sup>

Die Analyse von Strategien nach den für die Bedeutungserschließung genutzten Hinweisen wurde in anderen Untersuchungen um eine weitere Ebene ergänzt. Dies ist etwa der Fall in der Studie zum beiläufigen Vokabellernen beim Lesen von Paribakht und Wesche (1999), in der intro- und retrospektive Daten zur Erhebung der von Studierenden eingesetzten Erschließungsstrategien gesammelt wurden. Zehn Lernende verschiedener Erstsprachen aus einem universitären Englischkurs wurden gebeten, während zwei Leseaufgaben mit dem Ziel Textverständnis durch Lautes Denken Auskunft zu geben

about the unfamiliar words they encountered while reading a text developed for the experimental study, about the kinds of lexical processing strategies they used in trying to understand parts of a text, and about the knowledge sources and contextual cues they appealed to when inferring the meanings of new words. (ebd.: 201)

Die erhobenen Daten wurden schließlich hinsichtlich der beobachtbaren Strategien oder Verhaltensweisen, darunter „Inferencing“, und der für das Erschließen genutzten Wissensquellen und durch den Text gelieferten Hinweise analysiert. Folgende Kategorien wurden zur Beschreibung des Strategien-

---

<sup>90</sup> Die Formulierungen bei Fraser (1999: 233) lauten: „L1 word identification = inferring on the basis of L1 word association; L2 word identification = inferring on the basis of L2 word association; Sense creation = using linguistic and situational context to infer“.

<sup>91</sup> Gemeint sind Strategien des Erschließens, die sich auf das episodische Gedächtnis stützen, z.B. wenn sich Lernende an eine Situation erinnern, in der sie das zu erschließende Wort schon einmal gehört haben. Müller-Lancé (2006: 246) weist allerdings darauf hin, dass diese Strategien nur vereinzelt eingesetzt wurden.

<sup>92</sup> In der Tiefenstudie ergänzt Müller-Lancé die lexikalischen Strategien noch um so genannte „Umgehungsstrategien“, womit Strategien zur Auseinandersetzung mit unbekanntem Wörtern gemeint sind, die nicht direkt der Bedeutungserschließung zugeordnet werden können, z.B. das Ignorieren eines Wortes oder vorläufiges Ersetzen durch einen Platzhalter.

einsetzes für die bewusste Auseinandersetzung mit unbekanntem Wörtern beim Lesen unterschieden (ebd.: 204f)<sup>93</sup>:

- „Retrieval“: Wiederholen, laut aussprechen oder mehrmals lesen, eventuell um Zeit zu gewinnen für graphisches oder akustisches Erkennen,
- „Appeal for assistance“: eine an den Interviewer gerichtete Bitte um Hilfe oder Nutzen des Wörterbuches,
- „Inferencing“

Als „Knowledge sources“, auf die im Rahmen der Strategie „Inferencing“ zugegriffen werden kann, werden in dieser Studie unter anderem „sentence-level grammar“, „word morphology“, „world knowledge“ oder „cognates“ genannt (ebd.: 207ff). In weiteren Studien, die ebenfalls im universitären Kontext durchgeführt wurden (Bengeleil/Paribakht 2004, Wesche/Paribakht 2009), konnte die Systematik der Wissensquellen weiter ausdifferenziert werden, was zur Erstellung einer Taxonomie führte, die der grundlegenden Unterteilung nach Carton (1971) folgt (siehe Tab. 15). Im Vergleich zu Haastrups (1991) Klassifizierung finden sich auf Wortebene weniger Differenzierungen, dafür wird Text- bzw. Diskurswissen mehr Bedeutung eingeräumt.

<i>Kategorie</i>	<i>Definition</i>
<b>Linguistic Sources</b>	
- L2-based sources	
• Word Knowledge	
Word Association	Association of the target word with another familiar word or a network of words.
Word Collocation	Knowledge of words that frequently occur with the target word.
Word Morphology	Morphological analysis of the target word based on knowledge of grammatical inflections, stem and affixes.
Word Form (written)	Knowledge of formal (orthographic or phonetic) similarity between the target word, or a part of it, and another word and mistaking the target word for another word resembling it.
• Sentence Knowledge	
Sentence Meaning	The meaning of part or all of the sentence containing the target word.
Sentence Grammar	Knowledge of the syntactic properties of the target word, its speech part and word order constraints.
Punctuation	Knowledge of rules of punctuation and their significance.
• Discourse Knowledge	
Discourse Meaning	The perceived general meaning of the text and sentences surrounding the target word (i.e. beyond the immediate sentence that contains the target word).
Formal Schemata	Knowledge of the macro structure of the text, text types and discourse patterns and organization.
Text Style & Register	Knowledge of stylistic and register variations in word choice.
- L1-based sources	
• L1 Collocation	Knowledge of words in L1 that have collocational relationship with the L1 equivalent of the target word, assuming that the same relationship exists in the target language.

<sup>93</sup> Als Strategie für den Umgang mit unbekanntem Wörtern wird zudem noch *Ignorieren* angeführt.

• L1 Word Form	Knowledge of formal (orthographic or phonetic) similarity between the target word or a part of it and a L1 word.
<b>Non-Linguistic Source</b>	
• World Knowledge	Non-linguistic knowledge, including knowledge of the topic of the text and other related background knowledge.

**Tab. 15** Taxonomie von „Knowledge sources“ für das Erschließen von Wortbedeutungen nach Wesche und Paribakht (2009: 77)

Ebenfalls mit den Begriffen „strategies“ und „knowledge sources“ operiert Nassaji (2003), der mithilfe intro- und retrospektiver Methoden den Erfolg beim Inferieren von Wortbedeutungen beim fremdsprachlichen Lesen untersucht hat. 21 Personen unterschiedlicher Erstsprache aus einem kanadischen Englischkurs für Erwachsene wurde ein Teil des von Haastrup (1991) verwendeten Textmaterials vorgelegt und die Studienteilnehmer/innen wurden ersucht, zehn kursiv gesetzte Zielwörter zu erschließen. In der Kategorisierung des durch Lautes Denken erhobenen Lernerverhaltens werden „Appeals to Knowledge Sources“ von „Strategies“ unterschieden. Strategien werden dabei als „conscious cognitive or metacognitive activities that the learner used to gain control over or understand the problem without any explicit appeal to any knowledge source as assistance“ definiert, dazu zählen u.a. „Repeating“, „Verifying“ oder „Analyzing“. Davon werden „appeals to knowledge sources“ getrennt als „instances when the learner made an explicit reference to a particular source of knowledge, such as grammatical, morphological, discourse, world, or L1 knowledge“ (ebd.: 655). Bei der Kategorisierung folgt Nassaji Pressley et al. (1987) sowie Huckin und Bloch (1993), gibt jedoch an, dass sich die 11 beschreibbaren Kategorien vor allem aus dem Datenmaterial ergeben hätten. In späteren Studien, in denen der Forscher ebenfalls datengeleitet arbeitet (Nassaji 2006, Hu/Nassaji 2014), wird die Zusammenstellung von Erschließungsstrategien erweitert und neu ausdifferenziert. Tabelle 16 zeigt die Taxonomie, die nach der Analyse von Laut-Denk-Daten von 11 Wirtschaftsstudierenden einer kanadischen Universität mit Chinesisch als Erstsprache und fortgeschrittenem Niveau in der Fremdsprache Englisch erstellt wurde (Hu/Nassaji 2014).

<i>Kategorie</i>	<i>Definition</i>
<b>Form-focused strategies</b>	
Analyzing	Analyzing a word using knowledge of prefixes, suffixes, punctuation, or grammar.
Associating	Attempting to infer the meaning of the TW [ <i>target word</i> , Anm. M.K.] by associating the word with other similar words.
Repeating	Repeating the TW or part of the text containing the TW out aloud.
<b>Meaning-focused strategies</b>	
Using textual clues	Guessing the meaning of the TW by using the surrounding context clues.
Using prior knowledge	Using prior knowledge or experience to infer the word meaning.
Paraphrasing	Paraphrasing or translating part of the text that contains the TW.
<b>Evaluating strategies</b>	
Making inquiry	Questioning their own inferences.

Confirming/disconfirming	Confirming or disconfirming the inferences made by using the information in the text.
Commenting	Making evaluative comments about the TW.
<b>Monitoring strategies</b>	
Stating the failure/difficulty	Making statements about the failure of inferencing or the difficulty of the TW.
Suspending judgment	Postponing the inference making and leaving it for a later time.
Reattempting	Discarding the old inference and attempting to make a new one.

**Tab. 16** Taxonomie von Erschließungsstrategien nach Hu/Nassaji (2014: 30f, ohne Angabe der Beispiele)

Ebenfalls datengeleitet entstand die sehr detaillierte Taxonomie von Lernerstrategien bei der Arbeit mit computergestützten DaF-Selbstlernmaterialien von Würffel (2006), wobei für die Kategorie „(Fremdsprachliche) Bedeutungs-Determinierungsstrategien“ ein umfangreiches Klassifikations-schema vorgelegt wurde.<sup>94</sup> Obwohl in diesem Fall also nicht (nur) Erschließungsstrategien für unbekanntem Wortschatz im Zentrum des Forschungsinteresses standen, handelt es sich um eine der feingliedrigsten Taxonomien zur Erfassung der von Lernenden in diesem Bereich angewendeten Strategien (vgl. auch Würffel 2018: 38). Die Laut-Denk-Daten, die gemeinsam mit PC-Log-Daten die Grundlage für Würffels Klassifizierungsschema bilden, wurden in sechs bis zehn Sitzungen mit sechs erwachsenen, lernerfahrenen Versuchspersonen erhoben. Die folgende Liste stellt den Auszug aus Würffels (2006: 257ff) Taxonomie dar, der Erschließungsstrategien abbildet<sup>95</sup>:

- 1 (Fremdsprachliche) Bedeutungs-Determinierungsstrategien
  - 1.1 Wortbedeutungs-Determinierungsstrategien
    - 1.1.1 Übersetzen aus dem Vorwissen
    - 1.1.2 Suchen nach L1-Kognate / Internationalismus / ähnlichem Wort in der L1
      - Erraten auf der Grundlage des Schriftbildes: Nutzung des Anlauts, Weglassen von Buchstaben, Vertauschen von Buchstaben
      - Lautes Wiederholen des Wortes zur Unterstützung des Suchprozesses
    - 1.1.3 Semantisches Assoziieren
    - 1.1.4 Wortanalyse
      - Identifizieren von Elementen in Komposita
      - Analysieren der Affixe und/oder des Wortstamms
      - Bestimmen der Wortart
    - 1.1.5 Nutzung des Kontextes
      - Herleiten aus dem Kontext
      - Nutzung des Kontexts zur Überprüfung des Vorwissens
      - Nutzung des Kontexts zur Überprüfung von Hypothesen zur Wortbedeutung
    - 1.1.6 Reformulieren der Wortbedeutung
    - 1.1.7 Selbstinitiiertes Korrigieren bei der Wortbedeutungs-Determinierung
  - 1.2 Nutzung grammatischer Regeln
    - 1.2.1 Nachlesen grammatischer Regeln
    - 1.2.2 Induktion

<sup>94</sup> Als weitere Hauptkategorien kognitiver Strategien wurden „(Fremdsprachliche) (Text-)Verstehensstrategien“, „(Fremdsprachliche) Memorierungsstrategien“, „Lösestrategien“ und „Kulturell bedingte Vermeidungsstrategien“ unterschieden, des Weiteren erfasst Würffel auch „metakognitive Strategien“, „Strategien zur Selbstunterstützung“ sowie „Strategien zum Ressourcenmanagement“.

<sup>95</sup> Die Nummerierung wurde zur besseren Lesbarkeit adaptiert.

- 1.2.3 Deduktion
- 1.2.4 Transfer
- 1.2.5 Selbstinitiiertes Korrigieren
- 1.3 Übersetzen auf der Satz- und Textebene
  - 1.3.1 Wort-für-Wort
  - 1.3.2 Ignorieren unbekannter Wörter

In dieser Taxonomie werden die verschiedenen Aktivitäten in den meisten Fällen, insbesondere bei den „Wortbedeutungs-Determinierungsstrategien“, nach den genutzten Hinweisen oder Wissensquellen der Lernenden unterschieden, allerdings nicht ausschließlich. Bei den letztgenannten Strategien in diesem Bereich handelt es sich um Lernerhandlungen, die eine metakognitive Komponente enthalten (ebd.: 270ff): Überprüfen durch Nutzung des Kontextes, Reformulieren zur Sicherung des Verständnisses und Korrektur.<sup>96</sup> Verschiedene Herangehensweisen an das Problem der Bedeutungs-determinierung zeigen sich im Bereich der Nutzung grammatischer Regeln und des Übersetzens. Unter der Kategorie „(Fremdsprachliche) (Text-)Verstehensstrategien“ führt Würffel (ebd.: 286ff) des Weiteren die „Nutzung von Kognaten und Internationalismen“ sowie das „Interpretieren von Zahlen“ als Strategien des Vorhersagens an und erwähnt auch die „Nutzung von Bildinformationen“ und die „Nutzung von Weltwissen“. Obwohl Nutzen von Bildern, Zahlen und Symbolen wichtige Strategien zum Verstehen von Texten und in weiterer Folge auch zur Eingrenzung der Bedeutung unbekannter Wörter sind, finden sie in vielen Erhebungen zum Strategieneinsatz von Lernenden keine Beachtung, da vielfach mit Material gearbeitet wird, das möglichst auf den reinen Text reduziert wird. Würffels Arbeit zeigt hingegen, dass die Lernenden auf Bildinformation zugreifen, auch wenn diese nicht immer zum Erschließen von Wortbedeutungen genutzt werden kann (ebd.: 294). Strategien, die externe Ressourcen wie etwa Wörterbücher nutzen, sind in Würffels Taxonomie einer eigenen Kategorie von „Strategien zum Ressourcenmanagement“ zugeordnet (ebd.: 388ff).

Als letztes Beispiel einer Studie, die sich der Bedeutungserschließung unbekannter Wörter in Texten widmet, soll hier noch die Arbeit von Rieder (2002) vorgestellt werden, die einen alternativen Ansatz zur Unterscheidung von Strategien verfolgt. Rieder führte mehrere Fallstudien zum Erschließen und Behalten unbekannter (erfundener) Wörter in englischen Texten durch, an denen jeweils drei bis neun deutschsprachige Studierende mit guten Englischkenntnissen teilnahmen, deren Vorgehen beim Erschließen mittels Lauten Denkens in Einzel- oder Gruppensitzungen erhoben wurde. Dabei wurden Parameter des Kontextes wie Aufgabenstellung und Textsorte variiert. Die Strategien wurden hier nach anderen Kriterien als in den bislang vorgestellten Studien klassifiziert. Rieder (2002: 228) hält zusammenfassend fest:

Die Lernerstrategien, die während des Erschließungsprozesses zum Tragen kommen, können in zwei Strategietypen eingeteilt werden, die in drei verschiedenen Bereichen operieren. Die eine Kategorie von Strategien ist auf der Ebene der Textbedeutung anzusiedeln und bestimmt, wie die Lerner an die innerhalb des Textes angetroffenen Bedeutungshinweise

---

<sup>96</sup> Würffels Taxonomie enthält darüber hinaus eine eigene Kategorie metakognitiver Strategien, unter der verschiedene, bereichsübergreifende Strategien der Planung, Steuerung, Kontrolle und Bewertung des Lernprozesses aufgeführt sind (ebd.: 333ff).

herangehen. Die andere Strategiegruppe betrifft die Wortbedeutungsebene und umfasst Prinzipien der semantischen Einengung denotativer Konzepte sowie Prinzipien der Modifikation bestehender Bedeutungshypothesen bei wiederholtem Antreffen eines Wortes.

Unter Strategien auf der Ebene der Textbedeutung nennt Rieder (ebd.: 193ff) als Herangehensweisen etwa die Strategie, sich sofort mit einem unbekanntem Wort zu beschäftigen oder erst später; auf der Wortbedeutungsebene sind als Strategien zur Semantisierung z.B. die hyponymische Anreicherung zur Abgrenzung von anderen Ausdrücken zu finden: Lernende nehmen „zunächst eine Grobsondierung des semantischen Bedeutungsbereiches in Form eines Hyperonyms vor“, anschließend wird dieses „durch verschiedene Unterstrategien unter Ausnützung der kontextuellen Hinweise und ihres Hintergrundwissens zu einem Hyponym“ eingeengt. Als Unterstrategien werden „Kollokationsoptimierung im Falle der Konkurrenz verschiedener Konzepte“ und „Abgrenzung der kontextuellen Wortbedeutung bezüglich der benachbarten Ausdrücke“ angeführt. Insbesondere, wenn (zu) wenige Hinweise zur Verfügung stehen, konnte Rieder auch Strategien der Über- oder Unterspezifizierung beobachten. In den Bereich der Wortbedeutung fällt außerdem das Vorgehen bei mehrmaligem Antreffen eines neuen Wortes, hier kann etwa die Integration neuer Bedeutungshinweise in ein bestehendes Konzept oder aber das Ersetzen dieses Konzepts zum Tragen kommen. Interessant ist an Rieders Arbeit der alternative Blick auf den Prozess der Bedeutungsgenerierung, bei dem die verwendeten Wissensquellen eine vergleichsweise geringere Rolle spielen.<sup>97</sup> Für die Erstellung einer umfassenden Taxonomie an Erschließungsstrategien, die einerseits als Grundlage für die Erforschung von Lernerstrategien, andererseits aber auch zu deren Vermittlung eingesetzt werden kann, erscheint dieser Ansatz jedoch weniger hilfreich.

### *2.2.3.2 Instrumente zur systematischen Erhebung des wahrgenommenen Strategieneinsatzes*

Bis auf ein Beispiel einer frühen Studie zum wahrgenommenen Einsatz von Strategien zur Bedeutungerschließung von unbekanntem Wörtern in Texten (Hagboldt 1926) wurden bislang Untersuchungen zum tatsächlichen Einsatz von entsprechenden Lernerstrategien und die in diesem Kontext entstandenen Taxonomien vorgestellt. Dabei wurde gezeigt, welche Strategien in der Praxis von Versuchspersonen bei der Bedeutungerschließung angewendet werden und welche Klassifizierungssysteme sich für diese bewährt haben.

Im Gegensatz zu einigen der sehr detaillierten Taxonomien zur Kategorisierung des tatsächlichen Strategieneinsatzes (insbesondere Haastrup 1991 und Würffel 2006, aber auch Wesche/Paribakht 2009) sind die Vorschläge zur Unterteilung des wahrgenommenen allgemeinen Strategieneinsatzes weniger umfangreich und systematisch. Oft werden Angaben von Lernenden zur Anwendung von Strategien bei der Auseinandersetzung mit unbekanntem Wörtern im Rahmen von Erhebungen zu

---

<sup>97</sup> Diese Tatsache ist natürlich dem Forschungsinteresse und daraus folgend dem Untersuchungsaufbau geschuldet. Durch die Verwendung spezifischer, für die Fallstudien konzipierter Texte mit Phantasiewörtern liegt auch keine authentische Situation für die Erhebung intra- und interlingualer Strategien vor.

allgemeinen Lese- oder Wortschatzlernstrategien erfasst (z.B. Naiman et al. 1978, Gu/Johnson 1996, Schmitt 1997, Harley/Hart 2000, Phakiti 2008, Mizumoto 2010, Zhang/Li 2011)<sup>98</sup>. Da die entsprechenden Erhebungsinstrumente auch andere Bereiche berücksichtigen und die mögliche Anzahl an Items, etwa in einem Fragebogen, begrenzt ist, können die im Zentrum dieser Arbeit stehenden Strategien nicht in aller Tiefe behandelt werden. Studien, die sich lediglich auf die Erfassung von Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz konzentrieren, sind dagegen selten.

Eine Studie, in der tatsächlich nur Erschließungsstrategien im Zentrum des Forschungsinteresses standen und der wahrgenommene Strategieneinsatz der Lernenden erhoben wurde, ist jene von Qian (2004). Der Forscher befragte dabei 61 koreanische und chinesische Englischlernende an kanadischen Universitäten mittels eines Fragebogens zu ihrer wahrgenommenen Anwendung von Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter beim Lesen. Anschließend wurde die Performanz beim Ausführen einer Erschließungsaufgabe in Verbindung mit nachfolgenden Interviews überprüft. Zur Erhebung des wahrgenommenen Strategieneinsatzes wird hier ein Fragebogen verwendet, der zwei Fragen mit geschlossenen Antwortkategorien enthält. Im ersten Teil, der in Anlehnung an das Studiendesign von Harley und Hart (2000) konzipiert wurde, beantworten die Studienteilnehmer/innen die Frage „How often do you do each of the following when you meet an unfamiliar word in reading an English text?“ (Qian 2004: 169). Dabei soll für jede vorgeschlagene Strategie angegeben werden, wie oft diese beim Umgang mit unbekanntes Wörtern in englischen Lesetexten ausgeführt werde – zur Auswahl stehen „often“, „sometimes“, „rarely“, „never“. Die Strategien sind auf folgende Weise formuliert:

- a) Look up the word in an English-Korean/Chinese dictionary
- b) Look up the word in an English-only dictionary
- c) Guess its meaning from the context
- d) Ignore the word
- e) Ask the teacher for assistance
- f) Ask a friend if they know the word
- g) Look for clues to meaning in the word itself
- h) Make a note of the word (i.e. write it down)
- i) Other (specify) \_\_\_\_\_

Die zweite Frage befasst sich näher mit den Strategien, die ohne externe Ressourcen auskommen, und differenziert somit die Strategien „Guess its meaning from the context“ und „Look for clues to meaning in the word itself“ weiter aus: „What kind of information do you use when trying to guess the meaning of an unfamiliar word in an English text?“ Erneut sollen die Befragten die folgenden Items mit „often“ bis „never“ bewerten:

---

<sup>98</sup> Tatsächlich handelt es sich bei den zitierten Beispielen vor allem um Fragebogenstudien aus dem Bereich des Wortschatzlernens. Das liegt daran, dass in Untersuchungen zu Lesestrategien Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz weniger detailliert erfasst werden. Oft findet sich nur ein Item wie „When I read, I guess the meaning of unknown words or phrases.“ (Mokhtari/Sheorey 2002: 10; vgl. auch Grabe 2009: 213f). Bei Phakiti (2008: 268) wird zwischen „I identify or guess meanings of unknown words using context clues.“ und „I guess meanings of unknown words using root words.“ unterschieden. Das Verwenden von Vorwissen, sei es als Weltwissen, Fachwissen oder Sprachkenntnisse, und die Nutzung verschiedener Hinweise im Text wird üblicherweise in Bezug auf allgemeines Textverstehen erhoben, z.B. „I use tables, figures, and pictures in text to increase my understanding.“ (Mokhtari/Sheorey 2002: 10). Das gilt auch für metakognitive Strategien, z.B. „I check to see if my guesses about the text are right or wrong.“ (ebd.: 10).

- a) I examine the unknown word to see if it contains any grammatical clues to tell me what part of speech it belongs to
- b) I use the meaning of other words in the same sentence to help me guess the meaning of the unknown word
- c) I use my background knowledge of the topic of the text to guess the meaning of the unknown word
- d) I look for grammatical clues in the surrounding sentence to help me guess the meaning of the unknown word
- e) I examine the unknown word to see if any part of it is familiar in meaning
- f) I make use of the meaning of the paragraph or text as a whole to guess the meaning of the unknown word

Mit 14 spezifischen Items enthält dieser Fragebogen eine der detailliertesten Auflistungen von Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz, wobei sich allerdings nur sechs davon auf das Erschließen ohne externe Ressourcen beziehen.

Umfassender ist die Erfassung von spezifischen „Guessing Strategies“ in der Studie von Gu und Johnson (1996), in der neben den Aussagen von 850 Englischstudierenden der Universität Beijing über den Einsatz von Strategien in verschiedenen Bereichen des Wortschatzerwerbs auch metakognitive Strategien sowie Einstellungen („Beliefs“) zum Vokabellernen erhoben wurden. Zudem wurden Relationen zwischen Erfolg in Vokabeltests, Strategieneinsatz und Einstellungen analysiert. Die Erhebung der wahrgenommenen Strategianwendung wurde mit Hilfe eines Fragebogens durchgeführt, in dem die vorgeschlagenen Items nach einer 7-teiligen Likertskala von „Extremely Untrue of Me (1) to Extremely True of Me (7)“ bewertet werden sollten.<sup>99</sup> Im Bereich der „Guessing Strategies“ werden folgende Items unterschieden (ebd.: 675):

#### 1. Using Background Knowledge/Wider Context

- I use alternative cues and try again if I fail to guess the meaning of a word.
- I make use of the logical development in the context (e.g., cause and effect) when guessing the meaning of a word.
- I make use of my common sense and knowledge of the world when guessing the meaning of a word.
- I check my guessed meaning against the wider context to see if it fits in.
- I make use of my knowledge of the topic when guessing the meaning of a word.
- I look for other words or expressions in the passage that support my guess about the meaning of a new word.
- I look for any definitions or paraphrases in the passage that support my guess about the meaning of a new word.

#### 2. Using Linguistic Cues/Immediate Context

- I make use of the grammatical structure of a sentence when guessing the meaning of a new word.
- I look for any examples provided in the context when guessing the meaning of a new word.
- I make use of the part of speech of a new word when guessing its meaning.
- I check my guessed meaning against the immediate context to see if it fits in.
- I analyze the word structure (prefix, root, and suffix) when guessing the meaning of a new word.

Zu beachten ist, dass im Bereich der ersten Item-Gruppe auch Strategien enthalten sind, die man eher den metakognitiven Strategien zuordnen müsste, z.B. das Überprüfen einer erschlossenen Bedeutung

---

<sup>99</sup> Das Original ist auf Chinesisch verfasst, die Autoren liefern eine englischsprachige Übersetzung.

durch Einbezug des weiteren Kontexts. Gu und Johnsons Fragebogen enthält allerdings auch einen eigenen Bereich mit Items der „Metacognitive Regulation“, an anderer Stelle auch als „metacognitive strategies“ bezeichnet. Im ersten Teil, „Selective attention“, sind einige Items zu finden, die in Zusammenhang mit dem Erschließen von Wortbedeutungen stehen (ebd.: 674):

- I know when a new word or phrase is essential for adequate comprehension of a passage.
- I know which words are important for me to learn.
- I have a sense of which word I can guess and which word I can't.
- I look up words that I'm interested in.
- When I meet a new word or phrase, I have a clear sense of whether I need to remember it.
- I know what cues I should use in guessing the meaning of a particular word.
- I make note of words that seem important to me.

Der Bereich der Wörterbuchbenutzung wird in Gu und Johnsons (1996) Studie mit 17 Items ebenfalls ausführlich abgedeckt. In den Studien von Wang (2009) und Mizumoto (2010) wurde der Fragebogen von Gu und Johnson in adaptierter Form eingesetzt, wobei unklare Items eliminiert wurden.<sup>100</sup>

Auch in der Studie von Schmitt (1997), die bereits in Kapitel 2.2.1 erwähnt wurde, sowie in jener von Fan (2003) wurde eine Reihe an Items zum Umgang mit unbekanntem Wortschatz formuliert. Schmitt (1997) unterscheidet dabei „discovery strategies“ in die Kategorien „determination“ und „social strategies“, wobei in letzterer die Hilfe anderer Personen zur Bedeutungserschließung herangezogen wird. Fan (2003), die ebenfalls den Strategieneinsatz asiatischer Englischlernender untersucht hat, nimmt in ihren Fragebogen acht Items zu „Guessing“ sowie 13 zur Verwendung von Wörterbüchern auf. In beiden Studien wurden Lernende nach der wahrgenommenen Strategienanwendung sowie nach der eingeschätzten Nützlichkeit der betreffenden Strategien befragt, Schmitt operiert dafür mit Ja/Nein-Fragen, Fan mit einer 5-stufigen Likert-Skala. In Spanien hat Catalán (2003) ein an Schmitt (1997) angelehntes Fragebogendesign in einer Studie mit Baskisch- und Englischlernenden verschiedener Lernkontexte verwendet.

Bis auf den Fragebogen von Qian wurden alle erwähnten Erhebungsinstrumente mit einer großen Anzahl an Probanden/innen getestet und validiert. Die hier vorgestellten Fragebögen sollen einerseits einen weiteren Beitrag zur Unterscheidung spezifischer Erschließungsstrategien liefern – wobei jedoch festgestellt werden konnte, dass keines der vorliegenden Instrumente die für diese Arbeit relevanten Strategien in der gewünschten Tiefe erfasst – und andererseits als Anregung zur konkreten Item-Formulierung für die Erstellung eines eigenen Fragebogens dienen. Im nächsten Kapitel dieser Arbeit wird zunächst eine umfassende Taxonomie an Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter, unter

---

<sup>100</sup> Nach Durchführung einer Faktorenanalyse behielt Mizumoto (2010) folgende Items bei:  
Im Bereich „Wider Context“:

- I use alternative cues and try again if I fail to guess the meaning of a word.
- I make use of my common sense and knowledge of the world when guessing the meaning of a word.
- I check my guessed meaning against the wider context to see if it fits in.
- I make use of my knowledge of the topic when guessing the meaning of a word.

Im Bereich „Immediate Context“:

- I make use of the grammatical structure of a sentence when guessing the meaning of a new word.
- I make use of the part of speech of a new word when guessing its meaning.
- I analyze the word structure (prefix, root, and suffix) when guessing the meaning of a new word.

besonderer Berücksichtigung des Erschließens aus Texten, vorgestellt, die auf den Erkenntnissen der hier rezipierten Fachliteratur aufbaut.

#### **2.2.4 Vorschlag einer Taxonomie von Erschließungsstrategien für unbekanntem Wortschatz**

Nach der Darstellung der unterschiedlichen Ansätze zur Erfassung von Lernerstrategien, die dem Ziel der Bedeutungserschließung unbekannter Wörter dienen, wird im Folgenden eine neue Taxonomie von Erschließungsstrategien vorgeschlagen. Diese soll einerseits einen Überblick über mögliche, in der Fachliteratur als nützlich angesehene Strategien liefern, andererseits die Basis für eine detaillierte Erhebung des wahrgenommenen Strategieneinsatzes durch die Lernenden darstellen. Da für die Zusammenstellung der Taxonomie insbesondere auch die Erkenntnisse der Erforschung des tatsächlichen Strategieneinsatzes berücksichtigt werden, kann diese außerdem für die Erstellung kategoriengeleiteter Analysensysteme in diesem Forschungsbereich genutzt werden, wodurch Erhebungen des tatsächlichen und wahrgenommenen Strategieneinsatzes einfacher aufeinander bezogen werden können.<sup>101</sup>

Die Strategien, die in der hier vorgestellten Taxonomie erfasst werden, sind dem Ziel *Bedeutungen unbekannter Wörter in schriftlichen Texten erschließen* zugeordnet, für mündliche und audiovisuelle Texte könnte das Klassifizierungssystem adaptiert werden. Eine Teilmenge der Strategien kann zudem auch zur Erschließung von Wörtern ohne Kontext angewendet werden (z.B. Wörter auf einer Wortliste oder in einer Mind-Map). Da im Zentrum dieser Arbeit zum *Potenzial des potenziellen Wortschatzes* Erschließungsstrategien stehen, bei denen keine Hilfsmittel wie Wörterbücher oder andere Personen hinzugezogen werden, werden diese besonders detailliert dargestellt. Der Teilbereich von Strategien zur Bedeutungserschließung unter Zuhilfenahme externer Ressourcen könnte in einer späteren Fassung noch weiter ausdifferenziert werden. Mit der Formulierung *Bedeutungen unbekannter Wörter erschließen* wird ausgedrückt, dass Lernende Strategien anwenden, um einem unbekanntem Wort, gegebenenfalls in Kombination mit anderen Wörtern, die als lexikalische Einheit wahrgenommen werden, eine Bedeutung zuzuordnen. *Bedeutung* wird hierbei vor allem als konkrete semantische oder funktionale Bedeutung im vorgefundenen Kontext verstanden, darüber hinaus kann durch die Strategienanwendung aber auch weiteres Wortwissen gewonnen werden, etwa über das verwendete Register oder grammatikalische Aspekte (siehe dazu auch Kapitel 1.2.2).<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> In einem weiteren Forschungsprojekt der Autorin, welches auf den Erkenntnissen dieser Arbeit aufbaut, wird der tatsächliche Einsatz von Erschließungsstrategien durch Lernende untersucht. Die vorgeschlagene Taxonomie dient nicht nur als Grundlage für die Erstellung eines Fragebogens im empirischen Teil dieser Dissertation, sondern auch für die Ausarbeitung eines Kodierleitfadens zur Analyse von Laut-Denk-Daten.

<sup>102</sup> In erster Linie sind hier Wörter gemeint, die Lernende bislang noch nicht bewusst wahrgenommen und mit einem Konzept im mentalen Lexikon verbunden haben. Darüber hinaus können Erschließungsstrategien auch zur Unterstützung der Erinnerung an die Bedeutung bereits erlernter lexikalischer Einheiten oder zur Ergänzung des Wortschatzwissens eingesetzt werden. Es besteht zudem eine Verbindung zu Strategien, die zum Ziel der mentalen Speicherung lexikalischer Einheiten eingesetzt werden.

Als Kriterium für die Unterscheidung und Klassifizierung der nach aktuellem Forschungsstand möglichen kognitiven Erschließungsstrategien für unbekanntem Wortschatz wurde hier die Art des Hinweises oder der Hilfestellung (in englischen Publikationen *cues* oder *clues*) gewählt, die bei der Strategienanwendung in Anspruch genommen wird. Die Einzelstrategien werden also über die genutzten Wissensquellen (*knowledge sources*) definiert, wobei zu beachten ist, dass diese sowohl text- als auch lernerseitig vorhanden sein müssen. Wortbildungsregeln liegen z.B. im Sprachsystem vor, der Lernende muss sie allerdings kennen, um sie nutzen zu können. Außerdem bieten nicht alle Situationen, in denen Wörter erschlossen werden müssen, alle möglichen Arten von Hilfestellungen. Nur ein Teil des deutschen Wortschatzes kann beispielsweise mit Hilfe von Transfer aus anderen Sprachen verstanden werden. Ähnlich verhält es sich mit dem Weltwissen oder Fachwissen, das beim Erschließen aus dem Kontext eingesetzt werden kann. Einerseits müssen entsprechende Hinweise im Text vorliegen, andererseits müssen Lernende über das Hintergrundwissen zur Nutzung dieser Hinweise verfügen (Westhoff 1987: 40). Die Entscheidung für diese Klassifizierung folgt der Logik von Rampillon (1996), Löschmann (1993), Neuner et al. (2009) u.a. und wurde in ähnlicher Form z.B. in der Introspektionsstudie von Haastrup (1991) angenommen (ähnlich in der Logik der Differenzierung, aber weniger detailliert u.a. Fraser 1999, Ender 2004 und 2016, Müller-Lancé 2006). In anderen Studien werden zwar Strategien von in diesen verwendeten Wissensquellen unterschieden, die Idee der Klassifizierung ist dennoch ähnlich (z.B. Paribakht/Wesche 1999, Nassaji 2003, Qian 2004). Neben der Nutzung bereits etablierter Klassifizierungsansätze und der Möglichkeit zum Vergleich mit vorliegenden Studienergebnissen ergibt sich aus der hier vorgeschlagenen Differenzierung der Vorteil, auf diese Weise ein differenziertes, detailliertes und dennoch übersichtliches System von in bestimmten Situationen anzuwendenden Einzelstrategien anzulegen.

Einschränkend ist anzumerken, dass zwar versucht wurde, Einzelstrategien klar voneinander abzugrenzen, dies in mehreren Fällen aber nicht vollständig möglich ist. Ein Beispiel sind Kognate und Internationalismen. Gerade im Falle des Spanischen und Deutschen ist es schon für Experten/innen und umso mehr für Lernende schwierig, zwischen beiden Kategorien zu unterscheiden. Lernende, die auf Spanisch als Ressource zur Wortschließung zurückgreifen können, werden wohl schwer einschätzen können, ob sie das Wort *Transport* als Kognate zu span. *transporte* oder als Internationalismus verstehen bzw. ist diese Unterscheidung für den realen Strategieneinsatz irrelevant. Dennoch müssen die entsprechenden Einzelstrategien getrennt werden, da in anderen Fällen sehr wohl klare Unterschiede zwischen der Nutzung von Kognaten und Internationalismen bestehen (etwa bei weiter entfernten Sprachen wie Türkisch und Deutsch). Ein anderes Beispiel wäre die Unterscheidung zwischen Weltwissen und Textkohärenz. Da Einzelstrategien im Bereich des Erschließens aus dem Kontext allgemein schwer klar getrennt werden können, werden sie in verschiedenen Publikationen zu „Erschließen mit Hilfe des Kontextes“ zusammengefasst (zur Problematik vgl. Müller-Lancé 2006: 245). Im Fall dieser Dissertation wird eine Faktorenanalyse durchgeführt, die die vorgeschlagene Unterteilung der Kontextstrategien in der Erhebung des wahrgenommenen Strategieneinsatzes empirisch

überprüft. Dies gilt auch für die anderen Strategien der Taxonomie, die im Rahmen der Pilot- und der Hauptstudie einer Evaluation unterzogen werden.

Wie in den vorhergehenden Kapiteln gezeigt wurde, werden Erschließungsstrategien in der Fachliteratur oft in folgende Gruppen unterteilt (vgl. Schmitt 1997, Nation 2013):

- Betrachtung der Wortform (Klang oder Schriftbild) für Analogieschlüsse zu L1, L2 etc., Zielsprache
- Analyse von Wortteilen
- Auseinandersetzung mit dem Sprachinhalt durch Einbezug des Kontextes
- Nutzung visueller Elemente, außersprachlicher Kontext

Werden Strategien in Hinblick auf die verwendeten Wissensquellen unterschieden, finden wir häufig folgende Einteilung (vgl. Carton 1971, Nation 2013, Neveling 2016):

- Nutzung intralingualer Hinweise
- Nutzung interlingualer Hinweise
- Nutzung kontextueller Hinweise

Dabei wird die Gruppe kontextueller Hinweise oft weiter unterteilt, etwa in näheren und weiteren Kontext (z.B. Gu/Johnson 1996) oder in sprachliche und außersprachliche Hinweise (z.B. Neuner et al. 2009). In der für diese Arbeit erstellten Taxonomie wurden daher folgende wichtige Gruppen von Erschließungsstrategien unterschieden:

- auf Wortebene – intralingual
- auf Wortebene – interlingual
- auf Satz- und Textebene – engerer Kontext
- auf Satz- und Textebene – weiterer Kontext
- außersprachlicher Kontext

Die folgende Zusammenstellung (Tab. 17) gibt einen Überblick über kognitive Erschließungsstrategien, getrennt davon werden anschließend metakognitive Strategien dargestellt.

---

## **Kognitive Erschließungsstrategien**

---

### *1. Ohne zusätzliche Ressourcen*

---

#### 1.1. Auf Wortebene

##### 1.1.1. Intralinguale Hinweise

###### 1.1.1.1. Wortbildungsregeln

###### 1.1.1.2. Flexionsmorphologie

###### 1.1.1.3. Teilbedeutung zusammengesetzter Wörter

###### 1.1.1.4. Etymologische Hinweise

###### 1.1.1.5. Orthografische Hinweise

##### 1.1.2. Interlinguale Hinweise – Transfer

###### 1.1.2.1. Erstsprache = L1-Kognate

---

- 
- 1.1.2.1.1. Akustische Ähnlichkeit / Klang
  - 1.1.2.1.2. Graphische Ähnlichkeit / Schriftbild
  - 1.1.2.1.3. Systematische Lautentsprechungen
  - 1.1.2.2. Weitere Fremdsprachen
    - 1.1.2.2.1. Akustische Ähnlichkeit / Klang
    - 1.1.2.2.2. Graphische Ähnlichkeit / Schriftbild
    - 1.1.2.2.3. Systematische Lautentsprechungen
  - 1.1.2.3. Internationale Fremdwörter / Internationalismen
    - 1.1.2.2.1. Akustische Ähnlichkeit / Klang
    - 1.1.2.2.2. Graphische Ähnlichkeit / Schriftbild
    - 1.1.2.2.3. Systematische Lautentsprechungen, Assimilierungsgesetze
  - 1.2. Auf Satz- und Textebene = Kontext bzw. Kotext
    - 1.2.1. Engerer Kontext = Satz oder Teilsatz
      - 1.2.1.1. Satzstellung
      - 1.2.1.2. Syntaktische Beziehungen
      - 1.2.1.3. Semantische Beziehungen
      - 1.2.1.4. Orthografie
    - 1.2.2. Weiterer Kontext = mehrere Sätze, Text
      - 1.2.2.1. Paradigmatische Beziehungen
      - 1.2.2.2. Erklärungshilfen im Text
      - 1.2.2.3. Textkohärenz
      - 1.2.2.4. Regularitäten und Mittel der Textkohäsion (formale Kohärenz)
      - 1.2.2.5. Textsorte
      - 1.2.2.6. Thematisches (fachspezifisches) Wissen
      - 1.2.2.7. Kulturspezifisches, landeskundliches Wissen
      - 1.2.2.8. Weltwissen, gesunder Menschenverstand (*common sense*)
    - 1.2.3. Außersprachlicher Kontext
      - 1.2.3.1. Visuelle Textgestalt, Layout
      - 1.2.3.2. Visualisierungen, Bilder, Piktogramme
      - 1.2.3.3. Zahlen und Symbole
      - 1.2.3.4. Kommunikationssituation
      - zusätzlich in Multimediatexten (z.B. Text auf Internetseite, am Handy):
      - 1.2.3.5. Hyperlinks
      - 1.2.3.6. Auditive Informationen
      - 1.2.3.7. Audiovisuelle Informationen
- 

## 2. Unter Zuhilfenahme externer Ressourcen

---

- 2.1. Nachschlagewerke, bes. Wörterbuch
  - 2.2. Personen
    - 2.2.1. Lehrkraft
    - 2.2.2. Andere Kursteilnehmer/innen
- 

**Tab. 17** Taxonomie kognitiver Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz

Wie in Kapitel 2.1.3 erklärt wurde, dienen metakognitive Strategien zur Bewertung und Koordinierung des Einsatzes von Einzelstrategien zur Erreichung eines konkreten Zieles und stellen damit nach Macaro (2006: 328) einen Teil des jeweiligen Strategienclusters dar. Neben der Taxonomie von kognitiven Erschließungsstrategien wurde daher eine Liste metakognitiver Strategien zusammengestellt, die den Einsatz ersterer steuern. Als Quellen dafür dienen in erster Linie Arbeiten im Bereich der Erschließungsstrategien, die zum Teil auch metakognitive Strategien erfassen (z.B. Huckin/Bloch 1993, Gu/Johnson 1996, Würffel 2006), zum anderen allgemeinere Darstellungen von Lernerstrategien, die für die hier untersuchte Situation adaptiert werden können (z.B. Pintrich et al. 1991, Purpura 1999, Mißler 1999).

Unterschieden werden im Folgenden metakognitive Erschließungsstrategien im engeren Sinne, d.h. Strategien zur Steuerung und Kontrolle des Einsatzes der einzelnen kognitiven Strategien, und metakognitive Strategien, die zur Kontrolle und Evaluierung von Erschließungsstrategien im Allgemeinen (kontext- und situationsunabhängig) dienen. Es ist anzumerken, dass die erste Gruppe je nach theoretischem Konzept auch den kognitiven Strategien zugerechnet werden könnte. So wären einige der Items in der Studie von Gu und Johnson (1996), die laut den Autoren in den Bereich der kognitiven „Guessing Strategies“ fallen, hier dem ersten Bereich metakognitiver Erschließungsstrategien zuzuordnen (z.B. „I use alternative cues and try again if I fail to guess the meaning of a word.“ ebd.: 675). In der zweiten Gruppe zeigt sich eine Überschneidung mit Lernereinstellungen („learner beliefs“) (Ellis, R. 2008: 698ff, Oxford 2017: 65ff). Die vorgeschlagene Zusammenstellung (Tab. 18) kann einerseits zur Unterscheidung metakognitiver Strategien wie *über die Bedeutung von Erschließungsstrategien nachdenken* genutzt werden, sie kann aber auch zur Formulierung von Aussagen oder Einstellungen als Folge der Strategienanwendung dienen, z.B. *Erschließungsstrategien sind in meinem Deutschunterricht von großer/geringer Bedeutung*.

---

### **Metakognitive Erschließungsstrategien zur Steuerung des konkreten Strategieneinsatzes**

---

1. Verschiedene Hinweise nutzen, um die Erschließung unbekannter Wörter abzusichern
2. Reihenfolge des Einsatzes von Erschließungsstrategien festlegen
3. Verhalten bei misslungenem Erschließungsversuch
  - 3.1 Bei misslungenem Erschließungsversuch unbekannte Wörter zunächst übergehen, um später einen neuen Versuch zu unternehmen
  - 3.2 Bei misslungenem Erschließungsversuch bewusste Suche nach alternativen Erschließungsstrategien
4. Erschließungsstrategien situationsabhängig einsetzen, z.B. nach Textsorte oder Schwierigkeitsgrad der Texte

---

### **Metakognitive Strategien zur Kontrolle und Evaluierung von Erschließungsstrategien**

---

1. Den Einsatz von Erschließungsstrategien evaluieren
  - 1.1. Erfolg des Einsatzes von Erschließungsstrategien im Deutschen bewerten
  - 1.2. Transfer von Erschließungsstrategien im Deutschen auf andere Sprachen durchführen

- 
2. Über die Bedeutung von Erschließungsstrategien reflektieren
    - 2.1. Bedeutung im Deutschunterricht
    - 2.2. Bedeutung außerhalb des Unterrichts
    - 2.3. Bedeutung für den Wortschatzerwerb
    - 2.4. Bedeutung für das Leseverstehen
  3. Über das Lernen von Erschließungsstrategien reflektieren
    - 3.1. Erlernbarkeit, Art der Aneignung
    - 3.2. Transfer aus anderen Sprachen
    - 3.3. Persönliches Interesse/Motivation
- 

**Tab. 18** Metakognitive Strategien zur Koordinierung und Evaluierung von Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz

## **2.3 Einsatz von Erschließungsstrategien durch Lernende**

Dieses Kapitel soll einen Einblick in vorliegende Ergebnisse aus der Lernerstrategieforschung im Bereich des Erschließens unbekannter Wörter geben. Dafür sollen zunächst wichtige Erkenntnisse zum tatsächlichen Strategieneinsatz im Überblick dargestellt werden (Kapitel 2.3.1). Anschließend werden Studien zum wahrgenommenen Strategieneinsatz von Lernenden besprochen (Kapitel 2.3.2), wobei Arbeiten, die im universitären Kontext entstanden sind, besondere Beachtung geschenkt werden soll.

### **2.3.1 Tatsächlicher Strategieneinsatz in konkreten Situationen**

Um Fragen nach den Prozessen der Bedeutungserschließung unbekannter Wörter und den dabei von Sprachenlernenden angewendeten Strategien nachzugehen, wurden zahlreiche Studien in verschiedensten Kontexten durchgeführt. Als Methoden kamen dabei insbesondere Formen des Lauten Denkens (in individuellen Laut-Denk-Sitzungen z.B. bei Fraser 1999, Nassaji 2003, Ender 2004 und 2016, Würffel 2006; im Team oder in der Gruppe z.B. bei Haastrup 1991, Morrison 1996, Rieder 2002), schriftliche oder mündliche Befragungen nach der Bearbeitung konkreter Aufgabenstellungen (z.B. Frantzen 2003, Qian 2004, Müller-Lancé 2006), Lernertagebücher (z.B. Graham 1997, Neuner-Anfindsen 2005) und Unterrichtbeobachtungen (z.B. Jacquin 2010, Finkbeiner et al. 2012) zur Anwendung. Rückschlüsse wurden außerdem aus Tests und Fehleranalysen gezogen (z.B. Van Parreren/Schouten-van Parreren 1981, Bensoussan/Laufer 1984, Ittész 1991, Bensoussan 1992, Pulido 2007, Kaivanpanah/Alavi 2008).<sup>103</sup> Die Beteiligung unterschiedlicher Disziplinen, die Verfolgung unter-

---

<sup>103</sup> Zu den Vor- und Nachteilen unterschiedlicher Methoden der Datenerhebung und zu Überlegungen zu der Beziehung zwischen wahrgenommenem und tatsächlichem Strategieneinsatz von Lernenden siehe Nation (2013: 334ff), Nyikos und Fan (2007: 252ff) sowie White et al. (2007). Es sei darauf hingewiesen, dass in vielen

schiedlicher Ziele und die Berücksichtigung unterschiedlicher Variablen in den einzelnen Untersuchungen stellen dabei eine Herausforderung für das Ziehen allgemein gültiger Schlussfolgerungen dar:

Furthermore, the diverse methodological variations on a number of parameters likewise make comparisons and synthesis of findings across studies extremely difficult, even while common principles appear to underlie successful lexical inferencing in its many contexts. (Wesche/Paribakht 2009: 29)

Als gesichert gilt, dass der Einsatz von Erschließungsstrategien von einer Reihe an Faktoren beeinflusst wird, weshalb auch keine allgemeinen Aussagen etwa zur Häufigkeit der Anwendung einer bestimmten Strategie getroffen werden können. Folgende Variablen konnten als entscheidend für den Strategieneinsatz identifiziert werden (Gu 2015, Wesche/Paribakht 2009: 10ff, vgl. auch Nyikos/Fan 2007):

- Vorwissen der Lernenden, u.a. Welt- und Fachwissen, Sprachkenntnisse,
- Kompetenz in der Zielsprache,
- strategische Kompetenz,
- subjektive Theorien zu Sprachen und Sprachenlernen,
- Lernkontext, z.B. Zweitspracherwerbssituation vs. Fremdsprachenunterricht, länderspezifische Lernkulturen, und
- konkrete Aufgabenstellung, dabei insbesondere Zielsetzung und verwendetes Material.

Weitere Variablen stehen mit diesen in Verbindung, etwa das Alter der Lernenden, da ein Zusammenhang mit möglichen Lernerfahrungen und Vorwissen besteht, was wiederum Einfluss auf die Entwicklung sprachlicher und strategischer Kompetenzen hat<sup>104</sup>, oder *Herkunft/Nationalität* aufgrund teilweise unterschiedlicher Lernkulturen (Takeuchi et al. 2007, Ellis, R. 2008: 711ff). Zusätzlich wird auch im Bereich der Erschließungsstrategien der Einfluss lernerspezifischer Faktoren wie Motivation<sup>105</sup>, Lernstil oder Persönlichkeitsmerkmale angenommen (vgl. auch Kapitel 2.1.6). Die Variable *Geschlecht* konnte in manchen Studien als relevant für den Strategieneinsatz nachgewiesen werden, die Differenzen im Bereich der Erschließungsstrategien scheinen aber gering zu sein (Nyikos/Fan 2007: 257, Griffiths 2018: 209, zur Problematik der Variable *Gender* vgl. auch Schmenk 2009). Gu (2015: 4f) differenziert die Einflussfaktoren für Auswahl und erfolgreiche Anwendung von „vocabulary guessing strategies“ in „person-level factors“ einerseits, zu denen „world knowledge, domain-specific or topical knowledge, and contextual knowledge“, „linguistic knowledge“/“language proficiency“ und „strategy knowledge“/“text-processing skills“ zählen, und „text-level factors“

---

Studien unterschiedliche Methoden kombiniert werden (zur Notwendigkeit der Datentriangulation siehe auch Nyikos/Fan 2007: 254).

<sup>104</sup> Zudem sind mit bestimmten Altersstufen typische Lernkontexte, Zielsetzungen und Aufgabenstellungen verbunden, welche den Strategieneinsatz ebenfalls beeinflussen (Takeuchi et al. 2007: 70).

<sup>105</sup> Hier spielt nicht nur die allgemeine Motivation des Sprachenlernens eine Rolle, sondern auch, inwiefern Lernende motiviert sind, Zeit und kognitiven Aufwand in die Anwendung von Erschließungsstrategien zu investieren (Laufer/Hulstijn 2001; vgl. auch Rieder 2004: 54, Arden-Close 1993: 890f, Kursiša 2012: 319f).

andererseits, als „information contained in a lexical item and in its immediate or wider context, plus extralinguistic factors such as the physical environment in which the item is met“. Unter den Faktoren auf Textebene werden u.a. auch die Komplexität, der Prozentsatz unbekannter Wörter und die Nützlichkeit vorhandener Hinweise angesprochen. Gu schreibt den lernerseitigen Faktoren „top-down influence“ und den textseitigen „bottom-up influence“ zu. Der Strategieneinsatz finde in diesem Zusammenspiel statt: „What information is made use of is very much a function of who the reader is and what information can be used in the text being read.“ (ebd.: 4). So können etwa in Fachtexten viele Hinweise aus dem Kontext, aber auch Kognate und Internationalismen nur verstanden werden, wenn die entsprechenden Konzepte oder Schemata den Lernenden bekannt sind (Arden-Close 1993, Imgrund 2002). Ein anderes Beispiel ist die Textkomplexität: Die syntaktische Gestaltung des Kontexts beeinflusst die Möglichkeit, Wörter zu erschließen, allerdings abhängig von der Sprachkompetenz der Lernenden (Kaivanpanah/Alavi 2008). Strategien, die linguistische Hinweise nutzen, können erst ab einem gewissen sprachlichen Niveau angewendet werden; dieser Tatsache sind sich strategisch kompetente Lernende auch bewusst (Perry 2013; vgl. auch Müller-Lancé 2006).

Ob Vorwissen von Lernenden zur Erschließung unbekannter Wörter herangezogen wird, hängt des Weiteren nicht nur von den textseitigen Voraussetzungen und dem Vorhandensein entsprechender Kenntnisse und Kompetenzen auf Lernerseite ab, sondern auch von den subjektiven Einstellungen der Lernenden. So zeigen Studien zu Transfer zwischen Sprachen, dass die wahrgenommene Nähe oder Distanz zwischen Zielsprache und anderen beherrschten Sprachen sowie deren jeweiliger Status für die Lernenden deren Einsatz maßgeblich beeinflussen (z.B. Müller-Lancé 2006: 447ff, Mißler 1999: 102ff; vgl. Meißner 2016: 234, Wesche/Paribakht 2009: 32ff). Kognate werden etwa nicht immer bzw. nicht von allen Lernenden zur Bedeutungserschließung herangezogen, auch wenn die relevanten Sprachkenntnisse vorhanden sind (Banta 1981, Paribakht/Wesche 1999). Kellerman (1985) führt als Grund dafür das Misstrauen gegenüber möglicher Interferenzen (*false friends*) an, insbesondere bei mäßig fortgeschrittenen Lernenden, die bereits über eine gewisse Kompetenz in der Zielsprache verfügen und schon Erfahrungen mit lexikalischen Interferenzen gemacht haben.<sup>106</sup>

Hervorgehoben werden muss der Einfluss der Aufgabenstellung auf den Einsatz von Erschließungsstrategien für unbekannte Wörter in Texten. So hält Gu (2003) in Bezug auf Faktoren für Vokabellernstrategien allgemein fest:

Different types of task materials, task purposes, and tasks at various difficulty levels demand different learner strategies. For example, learning words in a word list is different from learning the same words in a passage. Remembering a word meaning is different from learning to use the same word in real life situations. Likewise, guessing from context would mean different things for texts of different levels of new word density.

---

<sup>106</sup> Ein weiterer Grund könnte in dem von Lutjeharms (1997) beobachteten Kontrastmangelphänomen (vgl. Juhász 1970) liegen: In einer Studie zur Bedeutungserschließung unbekannter Wörter beim Lesen deutscher Fachtexte unter niederländischsprachigen Betriebswirtschaftsstudierenden stellte die Autorin fest, dass Elemente, die formal Wörtern aus der Erstsprache ähneln, häufig übersehen werden, wohingegen auffällige, von gewohnten Wortformen abweichende Wörter eher bewusst wahrgenommen und damit auch erschlossen werden.

Tatsächlich konnten in verschiedenen Studien, die Erschließungsprozesse in unterschiedlichen Settings untersuchen (z.B. Lesen zum Ziel des Textverstehens oder der Aneignung neuer Wörter, Aufgabenbearbeitung mit oder ohne Ankündigung eines späteren Vokabeltests etc.), Differenzen in Bezug auf den Strategieneinsatz der Versuchspersonen festgestellt werden (z.B. Lawson/Hogben 1996, Rieder 2002). In anderen Studien wurde explizit auf den (wahrscheinlichen) Einfluss der Aufgabenstellung auf das strategische Verhalten der Lernenden hingewiesen (z.B. Jacquin 2010: 153f). Es liegt in der Natur von Lernerstrategien (bzw. in deren Definition, vgl. Kapitel 2.1.1), dass diese ziel- und aufgabenspezifisch eingesetzt werden. Für die Erforschung des tatsächlichen Strategieneinsatzes von Lernenden ergibt sich dadurch allerdings die Problematik, dass stets eine konkrete Situation ausgewählt werden muss, z.B. eine spezifische Aufgabenstellung, während derer Daten von Lernenden mittels Lauten Denkens erhoben werden. Die so gewonnenen Erkenntnisse sind daher nicht ohne Weiteres auf andere Kontexte zu übertragen.<sup>107</sup>

Wenngleich große Unterschiede beim Einsatz von Erschließungsstrategien je nach Lernkontext, Aufgabenstellung und Individuum festgestellt werden können, so können doch einige Aussagen zur Relation zwischen Strategieneinsatz und Erschließungserfolg getroffen werden, d.h. zur Frage, welches strategische Verhalten als zielführend für die Bedeutungserschließung unbekannter Wörter angesehen werden kann. Nation (2013: 367) hält als Ergebnis der Analyse einer Reihe an Studien der 1980er und 1990er Jahre zum Erschließen in der Fremdsprache ohne Nutzung externer Ressourcen („guessing from context“) zusammenfassend fest: „In general, a good guesser uses a variety of clues, checks various types of clues against each other, does not let the form of the word play too large a part, and does not arrive at a guess prematurely.“<sup>108</sup> Im Bereich der Erschließungsstrategien spielt die Bandbreite zur Verfügung stehender kognitiver Strategien demnach eine wichtige Rolle, gemeinsam mit den metakognitiven Strategien zu deren Steuerung und Kontrolle. Letztere entscheiden z.B., welche konkreten Strategien angesichts im Text vorgefundener Hinweise angewendet werden können, ob mehrere Strategien kombiniert werden müssen, oder auch, nach welchen Hinweisen bewusst gesucht wird (zur Bedeutung metakognitiver Strategien siehe z.B. Anderson 1991, Schramm 2001; vgl. auch Graham 1997: 163).

Ob die Bedeutungserschließung schlussendlich erfolgreich ist, insbesondere im Fall des Inferierens, hängt jedoch nicht nur von der strategischen Kompetenz der Lernenden, sondern auch von mehreren weiteren Faktoren ab, die sich teilweise mit jenen der Strategienanwendung decken, die zuvor

---

<sup>107</sup> Dabei beeinflusst auch die Methode der Datenerhebung an sich den Bearbeitungsvorgang, wie Nation (2013: 367) in Bezug auf Studien zum Lernen unbekannter Wörter aus dem Kontext festhält: „At the very least, the investigative procedures of introspection or writing down the cues used substantially increase the amount of time that a reader would normally spend on guessing a word from context.“ (vgl. auch Ericsson/Simon 1993, Bowles 2010). Aus introspektiven Studien könne daher auch eher geschlossen werden, welche Strategien Lernende beherrschen, d.h. anwenden könnten, und weniger, welche sie normalerweise anwenden würden (Nation 2013: 334). Es gilt auch zu beachten, dass zu weiten Teilen automatisiert ablaufende Strategien (oder Prozesse, je nach Definition) wie die Nutzung von Weltwissen schwer über Methoden wie Lautes Denken oder Beobachtung erfasst werden können.

<sup>108</sup> Für Erkenntnisse zur erfolgreichen Nutzung von Nachschlagewerken siehe Nyikos und Fan (2007: 263ff).

vorgelegt wurden. Auf Lernerseite wurde vor allem die sprachliche Kompetenz in der Zielsprache als entscheidender Faktor erkannt.

While measures of general L2 proficiency and reading proficiency have predictive value for successful lexical inferencing [...], measures of L2 vocabulary knowledge – themselves highly correlated with reading and general proficiency – are increasingly seen as reflecting the most essential component of L2 proficiency underlying successful lexical inferencing while reading. (Wesche/Paribakht: 12f)

Wie unzureichende fremdsprachliche Kenntnisse verbunden mit ungünstigem Strategieneinsatz zu Misserfolg bei Wortschließung und Textverstehen führen, zeigen u.a. die Studien von Laufer und Sim (1985), Grenfell und Harris (1999) und Jacquin (2010): Lernende gehen von bekannten und vermeintlich verständlichen Wörtern im Text aus, um Hypothesen zu dessen Inhalt zu bilden. Dabei wird oft eine ähnliche Bedeutung ähnlicher Wortformen, sei es in Ziel- oder anderen Sprachen, angenommen, wenn andere Ressourcen fehlen. Verständnislücken, z.B. nicht erschließbare Wörter, werden von weniger kompetenten Lernenden ignoriert, und Textteile, die in Widerspruch zu den gebildeten Hypothesen stehen, uminterpretiert, was schließlich zu fehlgeleitetem Textverstehen führen kann.<sup>109</sup> Allerdings konnte auch beobachtet werden, dass Lernende zum Teil in der Lage sind, sprachliche Defizite bis zu einem gewissen Grad durch kompetenten Strategieneinsatz auszugleichen (z.B. Schramm 2001: 397, vgl. Erler/Finkbeiner 2007: 189ff).

Neben der Sprachkompetenz in der Zielsprache spielen auch weitere Sprachkenntnisse sowie Sachwissen eine Rolle. Auf Wort- und Textseite sind insbesondere folgende Faktoren von Bedeutung für den Erschließungserfolg (Nation 2013: 363f, Wesche/Paribakht: 11ff, Gu 2015):

- mehrmaliges Auftreten des Zielwortes in einem Text,
- Vorhandensein mehrerer nützlicher Hinweise auf die Bedeutung im Text,
- Nähe der Hinweise zum Zielwort im Text,
- Prozentsatz bekannter Wörter in einem Text,
- Bekanntheit des durch das Zielwort ausgedrückten Konzepts („lexicalization status“) und
- Abstraktheit des Zielwortes.

Kognate und Internationalismen können grundsätzlich einfacher verstanden werden, jedoch müssen Lernende wie zuvor erwähnt bereit sein, vorhandene Sprachkenntnisse zum Erschließen einzusetzen. In manchen Fällen führen augenscheinliche Ähnlichkeiten zwischen Wörtern verschiedener Sprachen auch zu Misserfolg, wenn nämlich einer ähnlichen Wortform keine ähnliche Bedeutung entspricht (Havran et al. 1992, Laufer 1997b).

Eine Reihe an Interventionsstudien im Bereich des Wortschatzlernens und Lesens konnte zeigen, dass Strategien für das Erschließen unbekannter Wortbedeutungen durch Trainingsprogramme im

---

<sup>109</sup> Aus diesen Erkenntnissen soll nun aber nicht geschlossen werden, dass Lernende versuchen sollten, jedes unbekannte Wort zu erschließen, gegebenenfalls auch mit Hilfe des Wörterbuchs oder anderer Personen. Dieses Vorgehen ist nicht nur zeitaufwändig, sondern bindet auch kognitive Ressourcen, die dadurch für den Aufbau eines zusammenhängenden Textverständnisses fehlen (vgl. Hosenfeld 1977, Ehlers 1998: 166ff). Die Herausforderung für Lernende beim Lesen besteht also darin, zu erkennen, welche Wörter relevant für das Verstehen sind, und Inkongruenzen zu entdecken, d.h. Wort- und Textverstehen zu überwachen und, falls nötig, zu reparieren.

Unterricht gefördert werden können (z.B. Huckin/Jin 1987, Fraser 1999, Walters 2006, Meißner 2010; vgl. Walters 2004, Nation 2013: 369f). Dabei stellten sich insbesondere diejenigen Ansätze als lernwirksam heraus, die Maßnahmen zur Förderung metakognitiver Bewusstheit enthielten, wohingegen die lehrergesteuerte Vermittlung von Erschließungsstrategien nicht immer zu signifikant positiven Ergebnissen führte (Nyikos/Fan 2007: 266ff; vgl. Martinez 2016a: 374). Einige Untersuchungen zur Behandlung von Lesestrategien in der Unterrichtspraxis haben allerdings gezeigt, dass Lehrende nur selten zum Nachdenken über Strategien anregen, sondern Lernende häufiger durch direkte Problemlösung, etwa das Übersetzen eines unbekanntes Wortes, unterstützen (Finkbeiner et al. 2012: 73, siehe auch Graham 1997: 169f).

### 2.3.2 Wahrgenommener allgemeiner Strategieneinsatz

Im Gegensatz zur Untersuchung des tatsächlichen Einsatzes von Erschließungsstrategien in konkreten Situationen liegen wenige Studien vor, in denen der situationsübergreifende wahrgenommene Gebrauch dieser Strategien durch die Lernenden im Zentrum des Forschungsinteresses steht. Wie in Kapitel 2.2.3.2 gezeigt wurde, werden Strategien zur Bedeutungserschließung unbekannter Wörter meist im Rahmen von Studien zu allgemeinen Vokabellernstrategien systematisch erhoben, wobei als Erhebungsinstrumente häufig Fragebögen mit geschlossenem Antwortformat dienen (Nation 2013: 334, vgl. Nyikos/Fan 2007, Pavičić 2008: 83ff). Auch im Bereich der Lesestrategieforschung werden Erschließungsstrategien oft berücksichtigt, in der Regel jedoch weniger umfassend bzw. detailreich.<sup>110</sup> Im Folgenden werden einige Studien vorgestellt, die Angaben von Lernenden zu ihrem Strategieneinsatz im Bereich der Bedeutungs determinierung unbekanntes Wortschatzes erfasst haben. Dabei werden vor allem jene ausführlicher behandelt, die aufgrund des ähnlichen Kontexts (Fremdsprachenunterricht, Hochschulbereich) geeignet erscheinen, zum Vergleich mit den Ergebnissen der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten empirischen Studie herangezogen zu werden.

In einigen frühen Studien zum *good language learner* wurden die Strategien erfolgreicher Lernender mittels halboffener Befragungen erhoben. Als nützliche Techniken wurden von den von Naiman et al. (1978) interviewten Personen im Bereich Wortschatz u.a. das Lernen von Wörtern im Kontext (Text, Situationen) und die bewusste Auseinandersetzung mit neuen Wörtern beim Lesen, etwa durch Notieren oder Nachschlagen im Wörterbuch, genannt. Erschließen aus dem Kontext wurde auch im Bereich der Lesefertigkeit erwähnt. Erinnert sei auch an die Studie von Hagboldt (1926), in der erstmals Erschließungsstrategien beim Lesen fremdsprachlicher Texte erfasst und nach den von den Studierenden als nützlich wahrgenommenen Hinweisen kategorisiert wurden.

---

<sup>110</sup> Wie bereits an anderer Stelle erwähnt wurde, werden etwa in Fragebögen für allgemeine Erhebungen von Lesestrategien nur wenige Items zur Erfassung von Erschließungsstrategien formuliert. Oft wird „Inferencing“ oder „Guessing from context“ als eine Strategie angegeben (vgl. Grabe 2009: 213f).

Eine der ersten groß angelegten und für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit ausreichend detaillierten Untersuchungen des wahrgenommenen Strategieneinsatzes von Lernenden im Bereich des fremdsprachlichen Wortschatzes wurde von Schmitt (1997) durchgeführt. Mittels geschlossener Fragebögen wurden Angaben von je 150 japanischen „junior high school students, high school students, university students and adult learners“ aus Bildungseinrichtungen verschiedener Regionen und „prestige levels“ erfasst (ebd.: 218). Den Studienteilnehmer/innen wurden kurze Beschreibungen der Strategien aus Schmitts Taxonomie<sup>111</sup> in ihrer Erstsprache Japanisch vorgelegt, wobei sie diejenigen markieren sollten, die sie verwenden würden. Zusätzlich sollten sie angeben, ob sie die jeweiligen Strategien als hilfreich einschätzen würden (unabhängig vom individuellen Einsatz), und eine Rangliste der fünf nützlichsten „discovery“ und „consolidation strategies“ anlegen. Aus Tabelle 19 geht hervor, dass der Einsatz eines zweisprachigen Wörterbuchs die meistgenutzte und als am hilfreichsten eingestufte Strategie darstellt. Darauf folgen im Gebrauch das Erschließen aus dem Kontext und *Kommilitonen/innen um Hilfe bitten*; das Analysieren von Bildern oder Gesten und die Bitte um Hilfe an die Lehrperson werden noch von zwischen 40 und 50% der Befragten genannt. Am seltensten eingesetzt wird die Strategie „Check for L1 cognate“, die im japanischen Kontext auch tatsächlich nicht als zielführend betrachtet werden kann (ebd.: 220). Wenig angewendet, jedoch durchaus als nützlich betrachtet wird die Strategie „Analyse affixes and roots“, ähnlich verhält es sich mit „Analyse part of speech“. Schmitt (ebd.: 221) schließt daraus, dass „learners may be willing to try new strategies if they are introduced to and instructed in them.“ Abgesehen von den Ergebnissen der Gesamtgruppe stellt Schmitt auch relevante Unterschiede zwischen den untersuchten Lernkontexten (Junior High School, High School, Universität, Erwachsenenbildung) dar. So konnte in den Angaben zum Strategieneinsatz eine Tendenz zur Steigerung nach Altersgruppen im Bereich des (bilingualen) Wörterbucheinsatzes, des Erschließens aus dem Kontext, der Bitte um Unterstützung an die Lehrperson und der Analyse der Wortart festgestellt werden.<sup>112</sup> Die Wortteilanalyse wurde zudem mit zunehmendem Alter als nützlicher eingestuft. Obwohl individuelle Unterschiede in dieser Studie nicht systematisch analysiert wurden, hält Schmitt fest, dass zwischen den Extremen der am meisten und am seltensten genutzten Strategien eine große Bandbreite an Antworten vorliegt, sodass keine allgemeinen Trends auszumachen seien (ebd.: 219).

---

<sup>111</sup> Verwendet wurde eine frühe Form der in Kapitel 2.2.1 vorgestellten Taxonomie, in der u.a. die später hinzugefügten Items „Word lists“ und „Flash cards“ fehlen.

<sup>112</sup> Dabei finden sich sehr ähnliche Ergebnisse bei den Gruppen der Studierenden und bei den Teilnehmer/innen in Kursen der Erwachsenenbildung. Eine Ausnahme ist die Strategie „Ask teacher for paraphrase“, die nach eigenen Angaben von 46% der Studierenden, aber von 61% der „adult learners“ eingesetzt wird.

	Schmitt (1997)			Catalán (2003)	
	Use % (n=600)	Helpful- ness %	Rank <sup>113</sup>	Use m. % (n=279)	Use f. % (n=302)
<b><i>Determination Strategies</i></b>					
<i>Analyse part of speech</i>	32	72		64,5	66,2
<i>Analyse affixes and roots</i>	15	69		34,1	27,8
<i>Check for L1 cognate</i>	11	40		52,8	59,3
<i>Analyse any available pictures or gestures</i>	47	84	4	52,0	56,2
<i>Guess from textual context</i>	74	73	5	74,9	80,8
<i>Bilingual dictionary</i>	85	95	1	83,2	85,8
<i>Monolingual dictionary</i>	35	77	2	16,1	13,9
<b><i>Social Strategies</i></b>					
<i>Ask teacher for an L1 translation</i>	45	61		72,8	73,8
<i>Ask teacher for paraphrase or synonym of new word</i>	42	86	3	53,8	49,7
<i>Ask teacher for a sentence including the new word</i>	24	78		18,3	14,2
<i>Ask classmates for meaning</i>	73	65		69,2	74,8
<i>Discover new meaning through group work activity</i>	35	65		25,1	28,1

**Tab. 19** Angaben zum wahrgenommenen Einsatz von „Discovery strategies“ in den Studien von Schmitt (1997) und Catalán (2003)

Catalán (2003) nutzte das Studiendesign von Schmitt, um eine systematische Erhebung des wahrgenommenen Strategieneinsatzes im Bereich des Wortschatzlernens im Kontext Spanien durchzuführen. Die Angaben von 581 Lernenden wurden mittels eines adaptierten Fragebogens nach Schmitt (1997)<sup>114</sup> erfasst, wobei unterschiedliche Sprachen (Englisch und Baskisch als Zielsprachen) und Lernsituationen (Primar- und Sekundarstufe, Universität) berücksichtigt wurden. Im Zentrum von Cataláns Forschungsinteresse stand die Frage, ob geschlechtsspezifische Unterschiede im berichteten Strategieneinsatz zu bemerken seien, wofür die Ergebnisse von männlichen und weiblichen Studienteilnehmer/innen gegenübergestellt wurden. Tabelle 19 zeigt, wie viele Lernende jeweils die betreffenden „discovery strategies“ angegeben haben: Als am häufigsten eingesetzte Strategien sind wie im Fall von Schmitts japanischen Lernenden die Nutzung eines zweisprachigen Wörterbuchs und das Erschließen aus dem Kontext festzustellen, darauf folgen im spanischen Kontext „Ask teacher for an L1 translation“, „Ask classmates for meaning“ und „Analyse part of speech“. Über 50% der Befragten markieren auch noch „Ask teacher for paraphrase/synonym“, „Check for L1 cognate“ und „Analyse any available picture or gestures“ als angewendete Strategien. Im Vergleich der Ergebnisse der beiden Studien fällt auf, dass bei Catalán nach Selbsteinschätzung der Lernenden insgesamt mehr (unter-

<sup>113</sup> Ergebnisse der Erhebung der nützlichsten „discovery strategies“, die nach einem Punkteschema gereiht wurden

<sup>114</sup> Cataláns Version umfasst alle Items aus Schmitts Taxonomie. Zusätzlich wurden zwei weitere Items im Bereich der „consolidating strategies“ hinzugefügt. Außerdem wurde der Fragebogen auf Spanisch übersetzt.

schiedliche) Strategien eingesetzt werden, außerdem wird die Erstsprache genutzt.<sup>115</sup> In Bezug auf Cataláns Forschungsfrage nach geschlechtsspezifischen Differenzen konnten geringe, jedoch signifikante Unterschiede festgestellt werden: Weibliche Studienteilnehmer/innen gaben durchschnittlich etwas mehr Strategien an (22 im Vergleich zu 20,7) und zum Teil prozentual andere als die männlichen. Die größten Differenzen liegen allesamt im Bereich der „consolidating strategies“, im Bereich der hier relevanten Erschließungsstrategien konnten nur geringe Unterschiede ausgemacht werden, z.B. in der häufigeren Nennung von „Guess from textual context“, „Ask classmates for meaning“ und „Check for L1 cognate“ durch die befragten Lernerinnen. Von männlichen Lernenden wurde hingegen z.B. die Strategie „Analyse affixes and roots“ etwas häufiger als von den weiblichen angegeben.

Etwa zur gleichen Zeit wie Schmitt (1997) haben Gu und Johnson (1996) ebenfalls eine umfassende Untersuchung des wahrgenommenen Strategieneinsatzes im Kontext des Wortschatzlernens durchgeführt. In dieser Studie wurden die Angaben von 850 Englischstudierenden der Universität Beijing zur Häufigkeit des Strategieneinsatzes sowie zu persönlichen Überzeugungen in Bezug auf das Wortschatzlernen erfasst und mit den Ergebnissen eines Vokabeltests sowie den Werten aus standardisierten Englischtests in Relation gesetzt. Insgesamt 91 Items zu spezifischen Vokabellernstrategien wurden formuliert und in Kategorien wie „Using Background Knowledge/Wider Context“ (7 Items) und „Using Linguistic Cues/Immediate Context“ (5 Items) im Bereich der „Guessing Strategies“ unterteilt.<sup>116</sup> Für diese Kategorien wurden die Mittelwerte und Standardabweichungen der gewählten Likert-Antwortoptionen<sup>117</sup> pro Individuum und in der Gesamtgruppe errechnet. Für die Strategiekategorien „Wider Context“ und „Immediate Context“ ergaben sich mit 4,60 und 4,47 relativ hohe Werte (siehe auch Tab. 20), ebenso für die drei Strategiekategorien im Bereich der Wörterbuchnutzung.<sup>118</sup> Die Mittelwerte aller 24 Kategorien an Strategien und Lernereinstellungen (plus eine zusätzliche Variable der Zeit, die mit Lernen verbracht wird) wurden als unabhängige Variablen verwendet, um die Korrelation mit zwei abhängigen Variablen der Sprachkompetenz zu untersuchen. In einer einfachen Korrelationsanalyse konnte eine positive Relation zwischen den beiden Kategorien an „Guessing Strategies“ sowie zwei Kategorien der „Dictionary Strategies“ und dem Abschneiden in Sprachtests festgestellt werden. Eine anschließend durchgeführte multiple Regressionsanalyse konnte den Zusammenhang zwischen der Wörterbuchkategorie „Looking-Up

---

<sup>115</sup> Dass interlinguale Vergleiche bei ähnlichen Sprachen eher genutzt werden, bestätigt auch die Studie von Harley und Hart (2000) mit englischsprachigen Französischschüler/innen der Sekundarstufe in Kanada (n = 34), wobei die älteren Lernenden („Grade 11“, Immersionskontext) die Strategie nach ihren Angaben öfter einsetzten als die jüngeren („Grade 9“, kein Immersionskontext). Auch in dieser Studie wurden das Erschließen aus dem Kontext und die Nutzung eines zweisprachigen Wörterbuches vom Großteil der Befragten als häufig oder zumindest manchmal angewendete Strategien genannt, bei den älteren Lernenden auch die Analyse der Wortform („Look for clues to meaning in the word itself“).

<sup>116</sup> In Kapitel 2.2.3.2 können diese Items nachgelesen werden.

<sup>117</sup> „Extremely Untrue of Me (1) to Extremely True of Me (7)“ (Gu/Johnson 1996: 648f)

<sup>118</sup> Zur Einschätzung der internen Konsistenz wurde Cronbachs Alpha für die Item-Gruppen berechnet. Die Werte für die Kategorien „Wider Context“ (0,79), „Immediate Context“ (0,68), „Dictionary Strategies for Comprehension“ (0,67), „Extended Dictionary Strategies“ (0,81) und „Looking-Up Strategies“ (0,63) können als ausreichend, aber – bis auf einen Wert über 0,80 – nicht besonders hoch eingestuft werden (Gu/Johnson 1996: 650, vgl. Mizumoto 2010: 60ff).

strategies“ und besseren Ergebnissen im Vokabeltest bestätigen. Schließlich untersuchten Gu und Johnson noch den individuellen Strategieneinsatz der Lernenden, indem die Standardabweichungen der Werte der unterschiedlichen erhobenen Variablen einer Cluster-Analyse unterzogen wurden. Dabei ergaben sich fünf Gruppen in Hinblick auf die Strategienanwendung: „Readers“ (sehr erfolgreiche Studierende, die sich insbesondere durch Lesen Wortschatz aneignen), „Active strategy users“ (erfolgreiche Studierende, häufiger und abwechslungsreicher Strategieneinsatz), „Passive strategy users“ (wenig erfolgreiche Studierende, die wenige Strategien und diese vor allem für das Memorieren anwenden), „Non-encoders“ und „Encoders“. In den beiden letzten Gruppen, die sich lediglich durch häufiges oder seltenes Nutzen von „Encoding Strategies“ zur Gedächtnisunterstützung unterscheiden und im Allgemeinen mittlere Werte der Strategienutzung aufweisen, konzentrieren sich ca. 87% der Studienteilnehmer/innen.

	Gu/Johnson (1996) <sup>119</sup>	Wang (2009) <sup>120</sup>						Mizumoto (2010) <sup>121</sup>
		<i>High</i> <i>ach.</i> <sup>122</sup>	<i>Low</i> <i>ach.</i>	<i>Science</i> <i>stud.</i>	<i>Arts</i> <i>stud.</i>	<i>Male</i> <i>stud.</i>	<i>Female</i> <i>stud.</i>	
	(n=850)	(n=41)	(n=41)	(n=96)	(n=68)	(n=48)	(n=116)	(n=139)
<i>Wider</i>	4,60	3,73	3,25	3,36	3,56	3,36	3,30	3,55
<i>Context</i>	(0,85)	(0,62)	(0,78)	(0,82)	(0,67)	(0,68)	(0,76)	(0,81)
<i>Immediate</i>	4,47	3,61	3,03	3,18	3,35	3,00	3,14	2,91
<i>Context</i>	(084)	(0,69)	(0,69)	(0,81)	(0,69)	(0,75)	(0,73)	(0,98)

**Tab. 20** Mittelwerte und Standardabweichungen der Angaben zum Einsatz von „Guessing Strategies“ in den Studien von Gu und Johnson (1996), Wang (2009) und Mizumoto (2010)

Wang (2009) adaptierte das Forschungsdesign von Gu und Johnson (1996), um in ähnlicher Weise den wahrgenommenen Einsatz von Vokabellernstrategien unter erstsemestrigen Studierenden der Universität Jiaying (China) zu untersuchen. Dafür wurden einige Items des Fragebogens ausgetauscht oder ergänzt; im Bereich der „Guessing Strategies“ bilden hier sechs Items die Kategorie „Wider Context“ und vier die Kategorie „Immediate Context“.<sup>123</sup> Die Frequenz des Strategieneinsatzes wurde mittels einer 5-stufigen Likert-Skala erhoben. Wie im Fall von Gu und Johnson wurden Mittelwerte und Standardabweichungen berechnet. Dabei wurden nach den Variablen *Sprachkompetenz* (gemessen im Englischtest der „University Entrance Examination“), *Studienrichtung* („Science“ und „Arts students“<sup>124</sup>) und *Geschlecht* Gruppen gebildet, deren Werte durch t-Tests verglichen wurden (siehe Tab. 20). Die „Guessing Strategies“ gehören auch hier zu den im Allgemeinen häufig eingesetzten Strategien, was im Übrigen auch für die Strategien der Wörterbuchnutzung gilt, die ebenfalls in

<sup>119</sup> Angaben zur Frequenz des Strategieneinsatzes auf einer 7-stufigen Likert-Skala

<sup>120</sup> Angaben zur Frequenz des Strategieneinsatzes auf einer 5-stufigen Likert-Skala

<sup>121</sup> Angaben zur Frequenz des Strategieneinsatzes auf einer 5-stufigen Likert-Skala

<sup>122</sup> Bildung der Gruppen „High achievers“ und „Low achievers“ nach Ergebnissen im Englischtext der „University Entrance Examination“

<sup>123</sup> Der Großteil der Items stimmt wortgenau mit jenen in Gu und Johnsons (1996) Fragebogen überein (siehe Wang 2009: 184).

<sup>124</sup> Als „Science students“ galten Studierende der Studiengänge „Commercial Management“ (n=51) und „Biology Science“ (n=45), als „Arts students“ Studierende von „Chinese Language“ (n=42) und „Education“ (n=26).

ähnlicher Weise wie bei Gu und Johnson erfasst wurden. Statistisch signifikante Unterschiede konnten im Fall der Erschließungsstrategien ohne externe Ressourcen für die Gruppen der „high“ und „low achievers“ festgestellt werden. Wang (2009: 168f) hält dazu fest:

These findings also reveal that high achievers are able to put what they have learned into practical use. They are not only good at using context, alternative cues, logical development, common sense and knowledge of the world to guess, but are also good at using grammatical structure, parts of speech and word structures such as prefixes, stems, and suffixes.

Generell zeichnen sich Lernende mit höherer Sprachkompetenz durch häufigeren und variantenreicheren Strategieneinsatz aus.

In einer Replikationsstudie, die Mizumoto (2010) als Teil eines größeren Forschungsprojektes durchführte<sup>125</sup>, konnten die Ergebnisse von Gu und Johnson (1996) tendenziell bestätigt werden. Mizumoto (2010: 59ff) erhob Daten von 139 weiblichen Englischlernenden an einer privaten japanischen Universität und adaptierte Gu und Johnsons Fragebogen nach einer ersten Faktorenanalyse, durch die einige der ursprünglichen Strategiekategorien zusammengelegt und einzelne Items (u.a. auch drei Items der „Guessing Strategies“ im „wider context“ sowie zwei im „immediate context“<sup>126</sup>) eliminiert wurden. Wie in Tabelle 20 ersichtlich ist, liegen die Erschließungsstrategien des weiteren Kontexts wieder vor jenen des näheren. Im Vergleich zu den Studien von Gu und Johnson (1996) und Wang (2009) wurden Strategien des „immediate context“ durchschnittlich als weniger häufig eingesetzt angegeben, bei gleichzeitig höherer Standardabweichung. Zusätzlich erhob Mizumoto auch die eingeschätzte Nützlichkeit der Strategien, für die im Fall der „Guessing Strategies“ hohe Werte für weiteren (Mittelwert von 4,12 bei Standardabweichung 0,61) und näheren Kontext (M = 3,97 und S = 0,67) ermittelt werden konnten.

Fan (2003) verwendet in ihrer Untersuchung des Einsatzes von Vokabellernstrategien unter kantonesischsprachigen Studierenden in Hong Kong ebenfalls ein geschlossenes Fragebogenformat, welches die Häufigkeit des Strategieneinsatzes sowie die eingeschätzte Nützlichkeit der Strategien mittels einer 5-stufigen Likert-Skala erhebt. 1067 Erstsemestrierte an sieben höheren Bildungseinrichtungen nahmen an der Erhebung teil, wobei neben den Angaben zu den Lernerstrategien auch die Wortschatzkompetenz mittels eines Vokabeltests erfasst wurde. Bei Fan werden Strategien sowohl einzeln als auch zusammengefasst in Kategorien analysiert. „Guessing“ stellt dabei eine von neun Kategorien dar und umfasst acht Items, u.a. Analyse der Wortart oder Einsatz von Weltwissen (siehe Tab. 21). 13 Items bilden die Kategorie „Dictionary“. Der ermittelte Mittelwert für die Kategorie „Guessing“ liegt bei 3,54 bei einer Standardabweichung von 0,51 und ist damit die im Allgemeinen am häufigsten genutzte Strategiekategorie. „Dictionary strategies“ erzielen Werte von 3,22 und 0,53, wobei einzelne Strategien öfter als andere angewendet werden. Zu den insgesamt am häufigsten

---

<sup>125</sup> Nach der Durchführung dieser ersten Studie entwickelt Mizumoto einen eigenen Fragebogen zur Erhebung von Wortschatzstrategien, der jedoch stärker an das Konzept der *Self-Regulation* angelehnt ist. Konkrete Erschließungsstrategien werden hier nicht erhoben. Mizumotos Arbeit liefert jedoch interessante Kenntnisse zu selbstgesteuertem Lernen, der Beziehung zu Lernerfolg und Möglichkeiten der Förderung strategischer Kompetenz im Bereich des Wortschatzes.

<sup>126</sup> Siehe auch Kapitel 2.2.3.2.

eingesetzten Strategien zählen „I look in the dictionary to find out the grammatical pattern of the word“ mit 4,01 (0,93) und „When I meet new words in reading, I guess their meaning and then look in the dictionary“ (wird bei Fan als „Guessing strategie“ geführt) mit 4,10 (0,93). Bei der Erhebung der wahrgenommenen Nützlichkeit der Strategien liegen die Strategien der Wörterbuchnutzung mit 3,58 (0,56) vor jenen des Erschließens ohne externe Ressourcen mit 3,46 (0,59).<sup>127</sup> Zur Analyse der Differenzen zwischen Lernenden mit höherer oder niedrigerer Wortschatzkompetenz wurde eine ANOVA mit den drei Gruppen „low“, „middle“ und „high scoring“ im Vokabeltest als unabhängigen Variablen und den Mittelwerten der Frequenz des Strategieneinsatzes als abhängigen Variablen durchgeführt. Tabelle 21 führt die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Strategien im Bereich „Guessing“ an, welche signifikante Unterschiede zwischen der „high scoring“ und den anderen Gruppen aufweisen. Fan (2003: 231) hält in Bezug auf die Studienteilnehmer/innen mit hoher Wortschatzkompetenz fest: „By comparison, they used significantly more often both guessing and dictionary strategies in learning new words. In order to guess the meaning of words, they used their knowledge of grammar and morphology.“

Items ausgewählter Erschließungsstrategien	„Scoring Groups“		
	<i>Low</i>	<i>Middle</i>	<i>High</i>
<i>I look at the part of speech of the new word [to guess the meaning of a new word].</i>	3,23 (1,06)	3,31 (1,02)	3,50 (1,04)
<i>I look at the meaning of the different parts of the new word [to guess the meaning of a new word].</i>	3,25 (0,97)	3,31 (0,97)	3,53 (0,99)
<i>I consider the main idea of the passage [to guess the meaning of a new word].</i>	3,52 (1,01)	3,56 (0,95)	3,76 (1,01)
<i>I use my experience and common sense to guess.</i>	3,57 (0,99)	3,61(0,85)	3,74 (0,91)
<i>I guess their meaning and then look in the dictionary [when I meet new words in reading].</i>	3,42 (1,01)	3,49 (0,97)	3,67 (1,01)

**Tab. 21** Mittelwerte und Standardabweichungen der Angaben zum Einsatz ausgewählter Erschließungsstrategien in der Studie von Fan (2003)

Einen anderen Zugang zur Erhebung von Strategien im Bereich der Wortschatzaneignung wählt DeFlorio-Hansen (2006), die wahrgenommen Einsatz und Nützlichkeit von Strategien mittels offener Fragen erhebt. Die Angaben der 339 Fremdsprachenstudierenden aus drei deutschen Universitäten wurden von der Autorin in Kategorien zusammengefasst, wobei jene Studierende, die angaben, systematisch Wortschatzarbeit zu betreiben, noch weitere Detailfragen beantworteten. Bei der Frage nach Ratschlägen an einen erwachsenen Lernenden zur Wortschatzarbeit nannten 90 der 226 systematisch Lernenden (40,9%) Strategien aus dem Bereich des inzidentellen Lernens, insbesondere durch Lesen, z.B. das Erschließen von Wörtern aus Texten beim Lesen. Bei der Frage zu selbst eingesetzten Strategien konnten nur Kommentare von 4,6% der Befragten dieser Kategorie zugeordnet werden, was vermutlich daran liegt, dass danach gefragt wurde, wie Lernende vorgehen würden, um sich Wörter, Ausdrücke oder Sätze *einzuprägen*. Allerdings gaben 199 der systematisch Lernenden bei

<sup>127</sup> Die Stufen auf der Likert-Skala reichten von „1 = not useful“ bis „5 = extremely useful“ (Fan 2003: 230).

der geschlossenen Frage „Woher stammen die lexikalischen Einheiten für Ihre persönliche Wortschatzarbeit?“ an, neue Wörter oder Ausdrücke „aus eigener Lektüre“ zu gewinnen und 146 nannten „herkömmliche[n] Medienangeboten (z.B. Filme, TV)“ als Quelle, was vermuten lässt, dass Lernende auch Strategien zur Erschließung neuer lexikalischer Einheiten anwenden (ebd.: 164ff). Dies bestätigt auch die Frage „Stammen die lexikalischen Einheiten aus Quellen, die Sie sich selbstständig (außerhalb der universitären Lehrangebote) erschließen?“, die von 7,59% mit „ja, immer“ und 71,66% mit „häufig“ beantwortet wurde.

Für den Kontext dieser Arbeit besonders interessant ist die Studie von Targońska (2014), in der 149 erstsemestrige Germanistikstudierende einer polnischen Universität mittels eines geschlossenen Fragebogens nach den von ihnen angewendeten lexikalischen Strategien befragt wurden. Wie im Fall der DaF-Lernenden an spanischen Universitäten handelt es sich um mehrsprachige universitäre Lernende im europäischen Bildungskontext, die Zielsprache ist Deutsch. Allerdings ist zu beachten, dass Germanistikstudierende in Polen bereits zu ihrem Studienbeginn über gute Deutschkenntnisse verfügen (ebd.: 181). Die Wortschatzstrategien der Studierenden wurden bei Targońska in den Bereichen *Erschließen und Wortschatzerweiterung*<sup>128</sup>, *Memorieren* und *Lernen neuer Wörter im Allgemeinen* mittels acht bis 13 Items, die anhand einer 5-stufigen Likert-Skala<sup>129</sup> nach der Häufigkeit des Einsatzes bewertet werden sollten, erhoben. Im Bereich der Strategien zur Bedeutungserschließung unbekanntem Wortschatzes gaben 68,7% der Befragten an, sehr oft oder oft das Wörterbuch zu nutzen, 66,6% aus dem Kontext zu schließen, 41,2% Wortform bzw. Wortart zu analysieren und 23,6% bekannte Lexeme in unbekanntem lexikalischen Einheiten zu suchen (siehe Tab. 22). Aus der Tatsache, dass sowohl die Strategie der Wörterbuchnutzung als auch die des Erschließens aus dem Kontext als sehr häufig eingesetzt angegeben wurden, schließt Targońska (2014: 184f), dass wahrscheinlich in vielen Fällen Strategien kombiniert würden, d.h., dass Lernende wohl zuerst versuchen würden, die Bedeutung ohne externe Ressourcen zu erschließen, und anschließend das Wörterbuch zu Hilfe zögen.

Verstehensstrategien	Frequenz der Strategienutzung in Prozent (n=149)				
	<i>sehr oft</i>	<i>oft</i>	<i>manchmal</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>
1. <i>Nachschlagen der Bedeutung aller unbekanntem LE im Wörterbuch.</i>	35,4	33,3	23,8	6,8	0,7
2. <i>Arbeit mit dem zweisprachigen Wörterbuch.</i>	26,0	19,0	9,5	5,3	2,0
3. <i>Arbeit mit dem einsprachigen Wörterbuch.</i>	7,4	6,7	13,5	22,8	44,0
4. <i>Versuch, der Bedeutungserschließung aus dem Kontext (ev. ergänzt durch das anschließende Nachschlagen der Bedeutung im Wörterbuch bzw. durch Konsultierung der Lehrkraft).</i>	23,8	42,8	21	7,8	4,6

<sup>128</sup> Die Frage dazu lautete: „Was machst du, wenn du in einem gelesenen Text auf ein Wort stößt, das du nicht kennst?“ (Targońska 2014: 183). Neben Strategien der Bedeutungserschließung wurden auch Strategien zur Erfassung neuer Wörter erhoben, z.B. „Ausschreiben der unbekanntem deutschen LE mit deren im Wörterbuch nachgeschlagenem polnischem Äquivalent ins Heft.“ (ebd.: 193).

<sup>129</sup> Zur Auswahl standen „sehr oft“, „oft“, „manchmal“, „selten“ und „nie“.

Verstehensstrategien (f.)	<i>sehr oft</i>	<i>oft</i>	<i>manchmal</i>	<i>selten</i>	<i>nie</i>
5. Analyse der unbekanntem LE, Suche nach bekannten Lexemen in unbekanntem LE.	7,4	16,2	18,2	23,0	35,2
6. Analyse der Wortform bzw. der Wortart.	20,0	21,2	26,0	15,7	17,1

**Tab. 22** Angaben zur Häufigkeit des Einsatzes von Erschließungsstrategien in der Studie von Targońska (2014)

Zuletzt sollen hier noch die Ergebnisse der Studie von Qian (2004) vorgestellt werden, die sich nicht nur – im Gegensatz zu den bisher betrachteten Arbeiten – ausschließlich auf Erschließungsstrategien für unbekanntem Wortschatz bezieht, sondern auch wahrgenommenen und tatsächlichen Strategieneinsatz von Lernenden vergleicht. Im ersten Teil der Erhebung wurden Angaben von 61 Teilnehmer/innen an Englischintensivkursen zweier kanadischer Universitäten mit Koreanisch und Chinesisch als Erstsprachen mittels eines geschlossenen Fragebogens erfasst. Dabei wurde zunächst die Häufigkeit des Einsatzes allgemeiner Erschließungsstrategien mittels einer 4-stufigen Likert-Skala<sup>130</sup> erhoben. Wie in Tabelle 23 ersichtlich ist, kann das Erschließen aus dem Kontext als die durchschnittlich am häufigsten eingesetzte Strategie gelten, gefolgt von der Nutzung eines zweisprachigen Wörterbuches. Im Vergleich zu anderen Studien gaben auch verhältnismäßig viele Befragte an, oft oder zumindest manchmal ein einsprachiges Wörterbuch zu verwenden.

Kurzbeschreibung der Strategie <sup>131</sup>	Frequenz der Strategienutzung in Prozent (n=61)			
	<i>Oft</i>	<i>Sometimes</i>	<i>Rarely</i>	<i>Never</i>
<i>Look up the word in an English-Korean/Chinese dictionary</i>	41,0	34,4	16,4	8,2
<i>Look up the word in an English-only dictionary</i>	32,8	42,6	14,8	9,8
<i>Guess its meaning from the context</i>	62,3	34,4	3,3	0
<i>Ignore the word</i>	9,8	57,4	29,5	3,3
<i>Ask the teacher for assistance</i>	9,8	31,1	44,3	14,8
<i>Ask a friend if they know the word</i>	11,5	34,4	34,4	19,7
<i>Look for clues to meaning in the word itself</i>	23,0	49,2	21,3	6,6
<i>Make a note of the word (i.e. write it down)</i>	29,5	47,5	11,5	11,5

**Tab. 23** Angaben zur Häufigkeit des Einsatzes von Erschließungsstrategien in der Studie von Qian (2004)

Die zweite Frage in Qians Fragebogen bezieht sich konkret auf Strategien der Bedeutungserschließung ohne externe Ressourcen, erhoben werden die Wissensquellen, die Lernende beim Erschließen von unbekanntem Wörtern in Texten nutzen. Hier zeigte sich, dass die Strategien des Globalverstehens („I make use of the meaning of the paragraph or text as a whole to guess the meaning of the unknown word.“) und der Nutzung von Hintergrundwissen zum Textthema nach Einschätzung der Lernenden besonders häufig eingesetzt werden. Als vergleichsweise weniger häufig angewendet wurden die Strategien auf Wort- und Satzebene wahrgenommen.

<sup>130</sup> Zur Auswahl standen „often“, „sometimes“, „rarely“ und „never“.

<sup>131</sup> In Kapitel 2.2.3.2 können die Itemformulierungen dieses Fragebogens nachgelesen werden.

Im zweiten Teil der Studie wurden 12 der Studienteilnehmer/innen gebeten, einen englischsprachigen Text zu lesen und dabei die für sie unbekannt Wörter zu unterstreichen. Beim zweiten Lesedurchgang sollten sie versuchen, die Wortbedeutung zu erschließen, wobei Notizen gemacht, aber keine zusätzlichen Hilfsmittel wie etwa Wörterbücher benutzt werden durften. Anschließend wurden die Lernenden in einem ca. einstündigen Interview dazu befragt, wie sie die unbekannt Wörter erschlossen hätten und warum sie auf diese Weise vorgegangen wären. Es zeigte sich, dass in der konkreten Situation häufiger die Nutzung syntaktischer Hinweise („grammatical clues in the surrounding sentence“) und die Analyse von Wortteilen („I examine the unknown word to see if any part of it is familiar in meaning“, von Qian als „morphological cues“ zusammengefasst) zur Anwendung kam, erst darauf folgte das Heranziehen von Welt- und Fachwissen (siehe Tab. 24).

Kurzbeschreibung der Strategie <sup>132</sup>	<i>Wahrgenommener</i>		<i>Wahrgenommener</i>		<i>Tatsächlicher</i>	
	<i>Strategieinsatz der Gesamtgruppe (n=61)</i>		<i>Strategieinsatz der Teilgruppe (n=12)</i>		<i>Strategieinsatz der Teilgruppe (n=12)</i>	
	M	Rank	M	Rank	N	Rank
<i>Global meaning</i>	3,64	1	3,83	1	6	5
<i>World knowledge</i>	3,59	2	3,75	2	16	3
<i>Syntagmatic cues</i>	3,36	3	3,08	4	23	1
<i>Morphological cues</i>	3,21	4	3,17	3	21	2
<i>Sentence grammar</i>	2,98	5	2,92	5	7	4
<i>Word class</i>	2,95	6	2,83	6	5	6

**Tab. 24** Ergebnisse der Erhebung des wahrgenommenen und tatsächlichen Einsatzes von Erschließungsstrategien ohne externe Ressourcen in der Studie von Qian (2004)

Qian (ebd.: 165ff) schließt daraus, dass der wahrgenommene Strategieinsatz von Lernenden nicht mit dem tatsächlichen gleichgesetzt werden darf. Als Grund für die beobachteten Diskrepanzen in seiner Studie vermutet der Autor den Einfluss subjektiver Einstellungen und der Lehrpersonen, welche häufig den Einsatz von „integrative or top-down reading approaches“ empfehlen würden. „Because of this influence, learners now believed they were already doing it this way.“ (ebd.: 167). Möglicherweise hätte aber auch der gewählte Text der Studie die Optionen zum Einsatz bestimmter Strategien beeinflusst. Abgesehen davon muss auch von einem Einfluss des Untersuchungssettings auf die Strategienanwendung sowie die Möglichkeit, über diese zu berichten, ausgegangen werden (Nation 2013: 367; vgl. Heine 2014).

Als Resümee der vorliegenden Untersuchungen zum wahrgenommenen Einsatz von Erschließungsstrategien durch Fremdsprachenlernende, insbesondere im tertiären Bildungssektor, kann festgehalten werden, dass die Nutzung des (zweisprachigen) Wörterbuchs und das Erschließen aus dem Kontext häufig von den Lernenden angewendete Strategien darstellen. Im Vergleich mit anderen Vokabellernstrategien werden diese sogar besonders häufig eingesetzt – wobei es fraglich ist, ob Strategien, die unterschiedlichen Zielen (z.B. Verstehen oder Memorieren) dienen und in unterschiedlichen Situationen (z.B. im Unterricht oder außerhalb) eingesetzt werden können, überhaupt sinnvoll in Bezug auf

<sup>132</sup> In Kapitel 2.2.3.2 können die Itemformulierungen dieses Fragebogens nachgelesen werden.

die Frequenz des Einsatzes verglichen werden können. Hinsichtlich der Erschließungsstrategien ohne Nutzung externer Ressourcen kann festgestellt werden, dass die Nutzung kontextueller Hinweise nach Einschätzung der Lernenden häufiger eingesetzt wird als die Anwendung intra- oder interlingualer Strategien. Lernende gaben durchschnittlich öfter an, Strategien auf Satz- und Textebene als auf Wortebene zu verwenden. Dabei zeigten sich in den verschiedenen Untersuchungen zum Teil Differenzen, z.B. in Bezug auf die Strategie *Analyse der Wortart*, die bei Schmitt (1997) zu den eher selten, bei Catalán (2003) aber zu den häufig gewählten Strategien der Lernenden zählt.<sup>133</sup> Auch die Befragten in den Erhebungen von Fan (2003) und Targońska (2014) gaben durchschnittlich relativ häufigen Einsatz dieser Strategie, gemessen am Mittelwert der gewählten Likert-Optionen, an, wobei allerdings auch die hohen Standardabweichungen beachtet werden müssen. Leider liegen nicht aus allen Studien Analysen der Einzelstrategien vor, so wird etwa bei Gu und Johnson (1996), Wang (2009) und Mizumoto (2010) nur der Einsatz von Strategien des weiteren und engeren Kontexts verglichen, wobei die zweite Kategorie auch intralinguale Strategien auf Wortebene enthält. Die drei Studien bestätigen die Ergebnisse anderer Untersuchungen, wonach der weitere Kontext in der Wahrnehmung der Lernenden häufiger zur Bedeutungserschließung herangezogen wird als der engere. Dass die allgemeinen Angaben zum wahrgenommenen Strategieneinsatz nicht mit dem strategischen Verhalten von Lernenden in einer konkreten Situation gleichzusetzen sind, zeigt die Studie von Qian (2004), die auch die grundsätzliche Erkenntnis der Lernerstrategieforschung bestätigt, wonach Strategien ziel- und situationsabhängig angewendet werden.

Zusammenhänge konnten zwischen höherer Bildungsstufe und Einsatz vielfältigerer Strategien festgestellt werden (Schmitt 1997), außerdem zwischen in Tests gemessener Wortschatz- bzw. Sprachkompetenz und häufigerem Einsatz von Erschließungsstrategien allgemein sowie von einigen konkreten Strategien im Besonderen (Fan 2003, Wang 2009). Bei letzteren handelt es sich um Strategien, bei denen linguistisches Wissen genutzt wird, z.B. Wortartbestimmung, Analyse von Wortteilen etc.<sup>134</sup>

Auffallend ist, dass nur wenige Studien interlinguale Strategien beachten, obwohl vorhandene Sprachkenntnisse insbesondere bei erwachsenen, mehrsprachigen Lernenden eine wichtige Wissensquelle für die Erschließung unbekannter Wörter darstellen. Das liegt unter anderem daran, dass mehrere der zitierten Studien im asiatischen Sprachraum im Kontext von Englisch als L2 durchgeführt wurden, wo Kognate praktisch keine Rolle spielen. In der Untersuchung von Catalán (2003) zeigte sich die Bedeutung der Erstsprache (Spanisch) für die Erschließung neuer Wörter in der Fremdsprache (Englisch und Baskisch), leider wurde jedoch nicht das Nutzen anderer Sprachkenntnisse erhoben. In mehreren Studien (Gu/Johnson 1996, Wang 2009, Targońska 2014) wurden inter- und intralinguale Assoziationen, die auch zur Bedeutungserschließung herangezogen werden könnten, nicht im Bereich des Verstehens unbekannter Wörter, sondern nur im Bereich des Memorierens behandelt. Studien aus

---

<sup>133</sup> Bei dieser Strategie ist zu beachten, dass zur Analyse der Wortart sowohl intralinguale Hinweise auf Wortebene (z.B. Wortbildungsregeln) als auch kontextuelle Hinweise auf Satzebene (z.B. Satzstellung) herangezogen werden können.

<sup>134</sup> Dass eine Korrelation zwischen getestetem sprachlichen Wissen und der Nutzung linguistischer Kenntnisse vorliegt, ist wenig überraschend, Vorsicht ist vor dem Ziehen kausaler Schlüsse geboten.

dem Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung konnten hingegen nachweisen, dass Lernende vorhandene Sprachkenntnisse (vor allem bei als nahestehend wahrgenommenen Sprachen) grundsätzlich als nützlich einschätzen (z.B. Lutjeharms 1999, Cavallini 2010) und gerade im Bereich des Wortschatzlernens, u.a. zur Bedeutungserschließung unbekannter Wörter, einsetzen (z.B. Kallenbach 1996, Müller-Lancé 2006). So wurde etwa in der Studie von Kallenbach (1996) zu subjektiven Theorien von Fremdsprachenlernenden an deutschen Gymnasien die interlinguale Wortschließung von allen Befragten als wichtigste L3-Strategie erwähnt. Bei Kursiša (2012: 319), die ein Konzept zur Förderung von Lesestrategien für lettische Schüler/innen auf Sekundarstufe I erstellt und evaluiert hat, findet sich die Nutzung von „Wörter[n], die den anderen Sprachen ähnlich sind“, ebenfalls bei den häufiger von den Lernenden genannten Strategien, wohingegen „Erraten von unbekanntem Wortbedeutungen aus dem Kontext“ nur vereinzelt angeführt wurde.

Des Weiteren ist festzustellen, dass die Analyse individueller Differenzen in den wenigsten Studien eine relevante Forschungsfrage darstellt. Meist werden Tendenzen in der Gesamt- oder einigen Teilgruppen über Mittelwerte und Standardabweichungen abgebildet. Ohne weitere Analysen ist jedoch unklar, ob es z.B. stets dieselben Lernenden sind, die viele Strategien häufig bzw. selten einsetzen, oder ob unterschiedliche Lernende bestimmte Strategien häufig wählen, andere hingegen seltener (vgl. dazu auch Meara 2009). Da in der Lernerstrategieforschung, u.a. aufgrund der Erkenntnisse qualitativer Studien zum tatsächlichen Strategieneinsatz, die individuelle Komponente als Faktor in der Strategianwendung als gesichert gilt, sollten auch bei Untersuchungen des wahrgenommenen Strategieneinsatzes individuelle Differenzen stärker berücksichtigt werden. Eine Option dafür ist die Durchführung von Cluster-Analysen, wie sie etwa Gu und Johnson (1996) angewendet haben, um Muster im individuellen Einsatz von Lernerstrategien zu finden.

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wurden Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz aus unterschiedlichen Perspektiven beschrieben. Unter Berücksichtigung theoretischer Arbeiten und empirischer Studien aus dem Bereich der Wortschatzdidaktik und Leseforschung wurden kognitive und metakognitive Strategien für das Erkennen neuer Wortbedeutungen in Texten zusammengestellt. Auf Grundlage der in Kapitel 2.2.4 präsentierten Taxonomie können Instrumente zur Erhebung und Förderung spezifischer Lernerstrategien wie der im folgenden Kapitel vorgestellte Fragebogen zur Erfassung von Erschließungsstrategien unter DaF-Lernenden an spanischen Universitäten (FES-U) entwickelt werden. Allgemeine Erkenntnisse der Lernerstrategieforschung sowie Ergebnisse aus Untersuchungen zum tatsächlichen Einsatz von Erschließungsstrategien in konkreten Aufgabenstellungen zeigen, dass sich kompetenter Strategieneinsatz durch metakognitive Kontrolle und Kombination einer großen Bandbreite verschiedener Einzelstrategien auszeichnet. Die Kenntnis unterschiedlicher Erschließungsstrategien und das metakognitive Bewusstsein der Lernenden können durch verschiedene bewusstseinsfördernde Maßnahmen im Fremdsprachenunterricht unterstützt werden, wozu auch Fragebögen zählen, deren Einsatz insbesondere für erwachsene, lernerfahrene Personen

empfohlen wird. Anhand der rezipierten Studien ist ersichtlich, dass Bekanntheit und wahrgenommene Anwendung von Strategien zur Erschließung unbekannter Wortbedeutungen meist im Rahmen groß angelegter Studien zu Vokabellernstrategien im Allgemeinen erhoben wurden, wobei als generelle Tendenzen die Bedeutung der Wörterbuchbenutzung und des Erschließens aus dem Kontext festgestellt werden konnten. Die im Folgenden vorgestellte empirische Studie soll Forschungslücken hinsichtlich der detaillierten Erfassung von Erschließungsstrategien in einer großen Lernerpopulation schließen, wobei auch individuelle Differenzen im Strategieneinsatz sowie der Kontext der Strategienanwendung und -aneignung berücksichtigt werden.

### **3 Erkenntnisinteresse und Methoden der empirischen Studie**

In diesem Kapitel folgen Ausführungen zu dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Erkenntnisinteresse und dem methodischen Rahmen der empirischen Studie, die zur Untersuchung von Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz unter DaF-Lernenden an spanischen Universitäten durchgeführt wurde. Nach der Vorstellung und Begründung der Forschungsfragen im ersten Unterkapitel wird das methodische Vorgehen im Kontext der Lernerstrategieforschung erklärt. Darauf folgt die detaillierte Darstellung der Erhebungsinstrumente, insbesondere des Fragebogens zur Erfassung von Erschließungsstrategien unter universitären Lernenden (FES-U). Das vierte Unterkapitel widmet sich der Validierung der Erhebungsinstrumente im Rahmen einer Pilotstudie, die 2017 an der Universität Salamanca durchgeführt wurde. Anschließend werden Rahmenbedingungen und Vorgehen bei der spanienweiten Hauptstudie 2018 erläutert. Das Kapitel schließt mit Erklärungen zu den für die Datenanalyse angewendeten Auswertungsverfahren.

#### **3.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen**

In dieser Dissertation steht der wahrgenommene allgemeine Einsatz von Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz in einer konkreten Lernerpopulation, in diesem Fall Lernende an spanischen Universitäten, im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Durch die Berücksichtigung des wahrgenommenen Strategieneinsatzes soll das Potenzial vorhandener, d.h. den Lernenden bewusster Erschließungsstrategien, abgeschätzt werden. Von Interesse sind dabei nicht nur allgemeine Tendenzen bekannter Strategien in der Gesamtpopulation, sondern vielmehr die Aufdeckung individueller Muster und Differenzen in deren Anwendung. Da die Erweiterung von Wortschatzkenntnissen insbesondere beim Lesen über das Erschließen von Wortbedeutungen erfolgen kann (Nation 2013, vgl. Kapitel 1.3.3), liegt der Fokus auf diesem Kontext des Strategieneinsatzes. Die Konzentration auf universitäre DaF-Lernende in Spanien ergibt sich zum einen aus der Notwendigkeit, das Forschungsfeld einzugrenzen, zum anderen aus der persönlichen Situation der Autorin, die von 2014 bis 2019 als Lektorin an der Universität Salamanca tätig war. Die in dieser Arbeit entwickelten Forschungsinstrumente können jedoch – in adaptierter Form – auch in anderen Kontexten zum Einsatz kommen. Des Weiteren können einige Rückschlüsse aus den Ergebnissen der empirischen Studie gezogen werden, die über den engeren Kontext der universitären DaF-Lernenden Spaniens hinausgehen. Ein zweiter Schwerpunkt des Forschungsinteresses liegt in der Erfassung der Sichtweise der DaF-Lehrenden. Gerade in systematischen Erhebungen zum wahrgenommenen Strategieneinsatz von Lernenden, zumindest im Bereich der Vokabellern- und noch konkreter der Erschließungsstrategien, hat der Kontext, in dem das strategische Verhalten stattfindet, kaum Beachtung gefunden (Nyikos/Fan 2007, vgl. Kapitel 2.3.2). In wenigen Studien wird dezidiert die Sichtweise der Lehrenden auf die Beschäftigung mit konkreten Lernerstrategien im Unterricht erhoben. Im Fall dieser Arbeit werden hingegen auch Fragen der

Wahrnehmung der DaF-Lehrenden in Hinblick auf Erschließungsstrategien ihrer Lernenden, zu Inhalt und Methoden der Strategieförderung im Unterricht sowie zu Quellen und Material dafür behandelt. Diesen Überlegungen folgend wurden die nachfolgend dargestellten Fragestellungen formuliert:

*1. Welche Aussagen treffen Lernende von Deutsch als Fremdsprache an spanischen Universitäten über ihren wahrgenommenen Einsatz von Strategien zur Erschließung unbekannter Wortbedeutungen, insbesondere beim Lesen von Texten?*

Untersucht werden soll, inwiefern die in der didaktischen Fachliteratur vorgeschlagenen und in verschiedenen empirischen Einzelstudien erhobenen Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz, insbesondere beim Lesen von Texten, unter DaF-Lernenden an spanischen Universitäten bekannt sind und nach eigenen Angaben eingesetzt werden. Die Beschränkung auf Strategien beim Lesen erscheint notwendig, da sich strategisches Verhalten in Bezug auf verschiedene Fertigkeiten unterscheidet, wenngleich auch Überschneidungen von Einzelstrategien (z.B. *Weltwissen nutzen* sowohl beim Lese- als auch Hörverstehen) zu finden sind.<sup>135</sup> Um einen Überblick über die möglichen Strategien in diesem Bereich zu gewinnen, wurde eine Zusammenstellung und Klassifizierung durch die Autorin vorgenommen (vgl. Kapitel 2.2.4). Diese dient als Ausgangspunkt, um die Strategienkenntnisse der DaF-Lernenden an spanischen Universitäten zu erfassen, wobei sowohl kognitive als auch metakognitive Strategien zu berücksichtigen sind. Dabei steht die wahrgenommene Frequenz des Strategieneinsatzes im Zentrum des Forschungsinteresses und zwar einerseits in Bezug auf die Einzelstrategien der Taxonomie, andererseits hinsichtlich des strategischen Verhaltens im gesamten Bereich der Strategien mit dem Ziel der Wortschatzerschließung. Untersucht werden soll, ob bestimmte Muster in der Art des wahrgenommenen Strategieneinsatzes festzustellen sind, etwa in der Angabe vieler gleichartiger oder unterschiedlicher Strategien, im häufigen Einsatz einzelner oder einer großen Anzahl an Strategien etc., und ob sich gegebenenfalls Gruppen in Hinblick auf die Strategienanwendung unterscheiden lassen. Da im Bereich der Erschließungsstrategien die Kombination unterschiedlicher Strategien (etwa auf Wort-, Satz- und Textebene; inter-, intra- und extralinguale Hinweise nutzend) gemeinhin als erfolgversprechender als die Anwendung einer einzelnen Strategie gilt (Nation 2013: 367), ist zudem von besonderem Interesse, ob einzelne Lernende (ihrer Wahrnehmung nach) Strategien aus unterschiedlichen Kategorien der aufgestellten Taxonomie verwenden.

Während die detaillierte Erfassung des wahrgenommenen Einsatzes konkreter Einzelstrategien zur Bedeutungserschließung unbekannter Wörter ein Novum darstellt, können durch die Untersuchung des Strategieneinsatzes nach einer gröberen Klassifizierung (unter Einbezug externer Ressourcen) auch Daten zum Vergleich mit vorliegenden Studien gewonnen werden. Aufgrund der Erkenntnisse der in Kapitel 2.3.2 vorgestellten Arbeiten zu Vokabellernstrategien kann angenommen werden, dass das Erschließen aus dem Kontext und die Nutzung von Nachschlagewerken zu den nach den Angaben der

---

<sup>135</sup> Eine weitere Einschränkung auf eine konkrete Situation, eine bestimmte Aufgabenstellung oder Textsorte wird nicht vorgenommen, da ein umfassendes Bild der bekannten und im Allgemeinen eingesetzten Strategien gewonnen werden soll.

Lernenden durchschnittlich als am häufigsten eingesetzten Strategien zählen. Ebenfalls kann vermutet werden, dass inter- und intralinguale Strategien von der untersuchten Gruppe der mehrsprachigen universitären DaF-Lernenden relativ häufig verwendet werden (vgl. Catalán 2003), letztere vermutlich in Abhängigkeit vom sprachlichen Niveau (in der Zielsprache, hier Deutsch) der Befragten.

### *2. In welchem Kontext und auf welche Weise haben Lernende Erschließungsstrategien erworben?*

Diese Frage zielt auf die Ermittlung der Erwerbskontexte von Erschließungsstrategien und Methoden der Strategievermittlung oder -aneignung ab – in dem Ausmaß, in dem diese den Lernenden zugänglich sind. Da anzunehmen ist, dass Lernprozesse – gerade auch im Bereich der Aneignung von Lernerstrategien – vielfach unbewusst ablaufen, kann diese Frage über die Wahrnehmung der Lernenden unter Umständen nicht umfassend beantwortet werden. Dennoch handelt es sich hier um einen wichtigen Punkt des Forschungsinteresses, da einerseits Informationen zum Kontext des Strategieneinsatzes gewonnen werden sollen und andererseits Lernerfahrungen, insbesondere auch die Art und Weise, wie Lernende sich Strategien angeeignet haben (z.B. im Unterricht oder außerhalb davon, durch explizites Strategietraining oder beiläufig bei der Lösung auftretender Probleme), als Einflussfaktoren für die wahrgenommene Strategianwendung in Betracht gezogen werden (siehe Frage 4; vgl. Kapitel 2.1.5 und 2.3.1)

### *3. Wie bewerten die Lernenden Einsatz und Erwerb von Erschließungsstrategien?*

Ein weiterer Punkt ist die Frage nach den subjektiven Einstellungen, die Lernende Erschließungsstrategien gegenüber einnehmen. Dabei ist von Interesse, welche Bedeutung die Lernenden den präsentierten Strategien beimessen, sowohl im als auch außerhalb des Unterrichtskontextes und in Bezug auf verschiedene Lernbereiche, hier insbesondere Leseverstehen und Wortschatzaneignung. Außerdem sollen die persönliche Einschätzung des Erfolgs der Anwendung von Erschließungsstrategien sowie Aussagen über Möglichkeiten des Erwerbs der Strategien erhoben werden. Diese Fragen fallen in den Bereich des metakognitiven Bewusstseins der Lernenden (vgl. Kapitel 2.1.3).

### *4. Welche Rolle spielen Studienrichtung, Sprachkenntnisse, Lernerfahrungen, Alter und Geschlecht beim wahrgenommenen Einsatz von Erschließungsstrategien?*

In Kapitel 2.3.1 wurden verschiedene Variablen vorgestellt, die beim Einsatz von Lernerstrategien, insbesondere im Zusammenhang mit der Bedeutungserschließung unbekannter Wörter, eine Rolle zu spielen scheinen.<sup>136</sup> Für diese Forschungsarbeit als relevant werden die lernerseitigen Variablen Studienrichtung, Sprachkenntnisse, Lernerfahrungen, Alter und Geschlecht angenommen. In diesen Bereichen sollen Daten erhoben werden, die mit den Ergebnissen der Untersuchung von Frage 1 in Beziehung gesetzt werden sollen, um mögliche Relationen feststellen zu können. Im Fall der Sprachkenntnisse sollen Erstsprache(n) und weitere Zweit- und/oder Fremdsprachen erhoben werden, wobei

---

<sup>136</sup> Die Frage nach den Faktoren für den Strategieneinsatz wurde auch in Kapitel 2.1.6 behandelt.

auch die Frage nach der Chronologie der Sprachaneignung, d.h. die Reihenfolge des Erlernens/Erwerbs verschiedener Sprachen<sup>137</sup>, sowie nach deren Kontext – insbesondere gesteuertes Lernen vs. ungesteuerter Erwerb – von Interesse ist. Lernerfahrungen, die als möglicherweise relevant für den Strategieneinsatz betrachtet werden, sind außerdem im Bereich der Erwerbskontexte und Aneignungsmethoden für Erschließungsstrategien zu verorten (siehe Frage 2).

*5. Welche Aussagen treffen Lehrende von Deutsch als Fremdsprache an spanischen Universitäten über den beobachtbaren Einsatz von Erschließungsstrategien ihrer Lernenden?*

Die erste Frage, die sich mit der Lehrendenperspektive befasst, zielt auf die Einschätzung des Strategieneinsatzes der Lernenden durch die Lehrenden ab. Erfasst werden sollen Angaben zur beobachteten Frequenz der Nutzung unterschiedlicher Arten von Strategien sowie von Differenzen unter den Lernenden. Da die Möglichkeit zur Beobachtung von Lernerstrategien begrenzt ist (White et al. 2007: 98), kann sich diese Frage nur auf die grobe Klassifizierung der Erschließungsstrategien (inklusive der Nutzung externer Ressourcen) beziehen. Im Vergleich der Wahrnehmung von Lernenden und Lehrenden kann analysiert werden, ob sich ähnliche Tendenzen in eigener Einschätzung und Beobachtung von außen feststellen lassen.

*6. Welche Bedeutung haben Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz im DaF-Unterricht an spanischen Universitäten? Welche Strategien werden unterrichtet und mit welchen Methoden?*

Frage 6 hat die Darstellung des Kontextes der Anwendung und Aneignung von Erschließungsstrategien zum Ziel. Angenommen wird, dass zum einen die Art unterrichteter Strategien sowie die Methoden der Strategieförderung, zum anderen der Stellenwert, der dem Strategieneinsatz im Unterricht zukommt (z.B. aufgrund der Beschäftigung mit authentischen Texten), von Bedeutung sind (Bimmel 2010, vgl. Kapitel 2.1.5 und 2.1.6). Aus diesem Grund soll erhoben werden, welche konkreten Erschließungsstrategien im Unterricht der universitären DaF-Lehrenden behandelt werden, welche der im theoretischen Teil dieser Arbeit vorgestellten Vermittlungsmethoden in der Praxis angewendet werden und welche Bedeutung Erschließungsstrategien nach Einschätzung der Lehrenden im Allgemeinen und in ihren Kursen im Besonderen zukommt.

*7. Woher beziehen die Lehrenden ihr Wissen und Material zur Behandlung von Erschließungsstrategien?*

Die letzte Frage beschäftigt sich schließlich noch mit den Quellen, die Lehrende zur Auseinandersetzung mit Strategien zur Erschließung unbekanntes Wortschatzes nutzen. Dabei ist von Interesse, wie sich die Dozenten/innen selbst ihr Wissen angeeignet haben (z.B. im Rahmen ihres Studiums, in Lehrerfortbildungen etc.) und welches Material im Unterricht verwendet wird. Damit ist das Ziel

---

<sup>137</sup> Die Chronologie ist von Interesse, da je nach Reihenfolge der Sprachaneignung unterschiedliche Lernerfahrungen genutzt werden könnten.

verbunden, einerseits weitere Informationen über den Kontext des Strategieneinsatzes zu gewinnen und andererseits Rückschlüsse über mögliche Fördermaßnahmen, etwa hinsichtlich der Gestaltung von Lehrwerken oder dem Angebot von Fortbildungen, zu ziehen.

### 3.2 Untersuchungsdesign und forschungsmethodologische Verortung

Zur Untersuchung des Strategieneinsatzes durch Lernende bieten sich verschiedene Forschungsmethoden an (für einen Überblick siehe White et al. 2007, Cohen 2011; speziell im Bereich Wortschatz Nyikos/Fan 2007: 252ff, Müller-Lancé 2001, Wesche/Paribakht 2009), wobei in Hinblick auf das hier vorliegende Erkenntnisinteresse insbesondere Formen mündlicher oder schriftlicher Befragung sowie Aufzeichnungen von Lernenden, etwa in Form von Lernertagebüchern in Frage kommen. In der Lernstrategieforschung stellen Fragebögen ein bevorzugtes Erhebungsinstrument dar: „The most frequently used and efficient method for ascertaining learner strategies is through self-report questionnaires“ (White et al. 2007: 94). Mit Hilfe von standardisierten schriftlichen Befragungen können Angaben einer großen Zahl an Personen erhoben und mittels statistischer Techniken ausgewertet werden. Dabei werden meist geschlossene Fragen mit Antwortskalen im Likert-Format zur Erfassung von Art und Frequenz des Strategieneinsatzes verwendet (Cohen 2011: 67ff, Schmitt 2010: 89ff; siehe auch die Beispiele in Kapitel 2.2.3.2 und 2.3.2).<sup>138</sup> Dieser Ansatz wurde auch für die vorliegende empirische Studie als zielführend angesehen, da die Daten von Lernenden und Lehrenden verschiedener Universitäten in ganz Spanien erfasst werden sollten und Fragen nach Mustern im individuellen Strategieneinsatz sowie den damit in Verbindung stehenden Faktoren die Anwendung statistischer Methoden nahelegen, sofern die Erkenntnisse über die Darstellung von Einzelfallanalysen hinausgehen sollen.<sup>139</sup> Durch die Orientierung an validierten Erhebungsinstrumenten wie dem SILL (*Strategy Inventory for Language Learning* nach Oxford 1990), dem *Learning Strategies Questionnaire* von Purpura (1999) oder den Fragebögen der in Kapitel 2.2.3.2 und 2.3.2 zitierten Studien (z.B. Gu/Johnson 1996, Schmitt 1997, Fan 2003) können vorliegende Erkenntnisse zur Forschungsmethodik genutzt und neu gewonnene Ergebnisse mit jenen aus bereits publizierten Studien verglichen werden. Für die technische Ausführung bietet sich angesichts der Zielsetzung, ein repräsentatives Bild von DaF-Lernenden (und Lehrenden) verschiedener spanischer Universitäten zu gewinnen, d.h. eine

---

<sup>138</sup> Eine Alternative stellen schriftliche Erhebungen mit offenen Fragen dar, wobei die Antworten der Lernenden z.B. mittels theoretisch hergeleiteter und/oder aus dem Datenmaterial gewonnener Kategorien klassifiziert werden (z.B. DeFlorio-Hansen 2006). In den letzten Jahren ermöglichen die Weiterentwicklungen auf dem Gebiet der Künstlichen Intelligenz auch immer bessere computerbasierte Analysen großer Datensätze (als Beispiel einer relativen einfachen Anwendung von *Text Mining* siehe Mizumoto 2012).

<sup>139</sup> Die Durchführung von detaillierten *Case Studies* im qualitativen Forschungsparadigma stellt einen alternativen Zugang dar, der in verschiedenen Studien zum Einsatz von Erschließungsstrategien verfolgt wurde (z.B. Parry 1991, Huckin/Bloch 1993, Perry 2013). Während auf diese Weise interessante Einblicke in Lernprozesse und das strategische Verhalten von Individuen gewonnen werden können, können diese Erkenntnisse jedoch nicht zur Beschreibung von Tendenzen und Differenzen im Strategieneinsatz von Lernerpopulationen herangezogen werden.

große Anzahl an Personen an verschiedenen Orten zu erreichen, die Datenerhebung mittels einer Online-Befragung an (Riemer 2016: 157ff).

An dieser Stelle muss auf einige Einschränkungen hingewiesen werden, mit denen die Durchführung einer standardisierten schriftlichen Befragung verbunden ist. White et al. (2007: 95) führen drei Hauptprobleme in Bezug auf die Erhebung von Lernerstrategien an: „learners may not understand or interpret accurately the strategy description in each item, may claim to use strategies they do not use, and may fail to recall strategies they have used in the past“. Wenngleich diese Probleme nicht vollständig zu lösen sind, so können sie doch durch Einsatz geeigneter Maßnahmen erheblich reduziert werden. Zur Sicherung der Qualität des eingesetzten Erhebungsinstruments ist eine sorgfältig durchgeführte Pilotierung notwendig (Daase et al. 2014: 109). Dabei wird mit Hilfe qualitativer und quantitativer Methoden unter anderem das Verständnis der Fragebogen-Items überprüft.<sup>140</sup> Um Lernende dabei zu unterstützen, sich an normalerweise eingesetzte Strategien zu erinnern, wird empfohlen, die Befragung mit einem Beispiel konkreter Strategianwendung zu verbinden (Nyikos/Fan 2007: 254, Cohen 2011: 72f, White et al. 2007: 95f). Lernende können beispielsweise zu Beginn der Befragung dazu aufgefordert werden, sich verschiedene Lern- oder Sprachgebrauchsszenarien vorzustellen, ihnen kann eine konkrete Aufgabe als Beispiel für die Strategianwendung gestellt werden oder die Befragung wird im Anschluss an eine entsprechende Aktivität im Unterricht durchgeführt. Unterschieden werden muss zwischen „task-based questionnaires“, die sich auf den tatsächlichen Strategieneinsatz in einer konkreten, gerade erlebten Situation beziehen, und Fragebögen, die eine oder mehrere Aufgabenstellungen lediglich als Anhaltspunkte für die Lernenden bereitstellen, jedoch die Erhebung des allgemeinen Strategieneinsatzes zum Ziel haben (Cohen 2011: 72f, vgl. Phakiti 2008). In Hinblick auf das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit ist die zweite Option als zielführend zu betrachten. Als weiteres Problem standardisierter schriftlicher Befragungen mit geschlossenen Fragen ist die Gefahr, individuelle Unterschiede oder Besonderheiten zu übersehen, zu nennen (Cohen 2011: 69). Es sollte daher die Möglichkeit eingeräumt werden, auch andere als die im Fragebogen als Antwortkategorien vorgesehenen Optionen anzugeben, z.B. mittels offener Fragen oder Platz für Anmerkungen am Ende der Befragung (Dörnyei 2010: 33). Schließlich muss noch einmal festgehalten werden, dass der wahrgenommene, allgemeine Strategieneinsatz nicht mit dem ziel- und situationsabhängigen tatsächlichen strategischen Verhalten gleichgesetzt werden kann (Nation 2013: 334f, Würffel 2018: 45ff), was allerdings auch nicht Ziel dieser Arbeit ist.

Mit der Form der Datenerhebung in engem Zusammenhang steht die Frage nach der Datenanalyse. In vielen Studien sollen Tendenzen im allgemeinen Strategieneinsatz einer bestimmten Lernerpopulation festgestellt werden, etwa hinsichtlich der Bekanntheit oder der Frequenz der Nutzung bestimmter Strategien (Schmitt 2010: 89ff). Zu diesem Zweck werden Angaben oft mittels Likert-

---

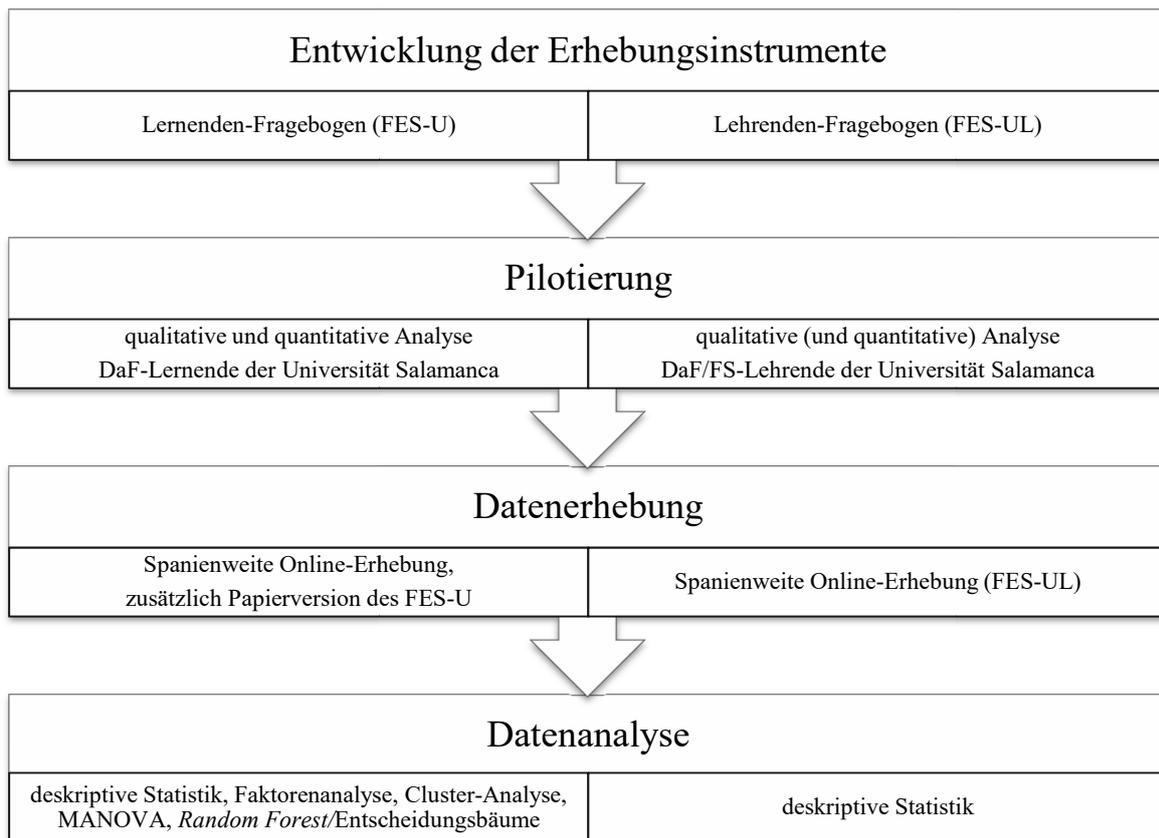
<sup>140</sup> Insbesondere für den Einsatz quantitativer Methoden ist eine Mindestanzahl an Befragten notwendig (Dörnyei 2010: 56). Im Fall der Lehrenden-Befragung war damit zu rechnen, dass keine ausreichende Anzahl an Personen für die Pilotierung zur Verfügung stehen würde (die Gesamtpopulation der DaF-Lehrenden an spanischen Universitäten ist um ein Vielfaches geringer als jene der Lernenden), weshalb andere universitäre Fremdsprachenlehrende in die Testphase miteinbezogen wurden.

Antwortskalen erfasst und als Gruppenergebnis, teilweise unterteilt nach Subgruppen, dargestellt. Eine häufig angewendete Methode zur Reihung von Lernerstrategien stellt die Berechnung des Mittelwertes dar (zur Akzeptanz der Anwendung parametrischer Verfahren für Fragebogendaten auf Likert-Skalen siehe Mizumoto/Takeuchi 2018: 104f). Auch Zusammenhänge zwischen einzelnen Strategien sowie zwischen Strategien und Lernercharakteristika stehen oft im Fokus, wobei einerseits häufig Faktorenanalysen, andererseits verschiedene Verfahren uni- und multivariater Analysen zur Feststellung von Korrelationen herangezogen werden (Schmitt 2010: 89ff). Diese Zugänge sind auch für die vorliegende Arbeit von Interesse, aber nicht geeignet, alle der formulierten Forschungsfragen zu beantworten. Meara (2009: 546) stellt zur Problematik der standardisierten Untersuchung des individuellen Strategieneinsatzes von Lernenden fest:

One of the striking features of the strategy research is that it almost always hints that there is a huge amount of variation in the way learners use strategies. The composite picture that emerges from the questionnaire data does not always reflect the very large range of individual differences that operate in this area, and makes the overall picture difficult to interpret. The „typical” results, for example, are often not really typical at all, just the average of a lot of very diverse responses. All too often the voices of individual learners tend to get lost in a mass of aggregated data.

Interessanter als die Gruppierung ähnlicher Strategien sei vielmehr die Gruppierung ähnlicher Individuen in Bezug auf ihre Strategienverwendung. Zur Untersuchung von Mustern im berichteten Lernerverhalten eignen sich Cluster-Analysen, wie sie unter anderem von Gu und Johnson (1996) oder Yamamori et al. (2003) durchgeführt wurden. Für die Analyse von Relationen zwischen Angaben zum Strategieneinsatz und den diesen möglicherweise beeinflussenden Faktoren stehen aktuell eine Reihe an geeigneten Methoden, u.a. unter Rückgriff auf Algorithmen künstlicher Intelligenz, zur Verfügung (Schmitt 2010: 93ff, Ghani/Schierholz 2017: 169ff, Mizumoto/Takeuchi 2018: 110ff). Die Anwendung von Methoden der Inferenzstatistik ist allerdings nur ab einer gewissen Stichprobengröße möglich. Während also im Fall der Lernenden-Befragung der Einsatz multivariater statistischer Verfahren und *Machine Learning*-Techniken zur Beantwortung einiger Forschungsfragen sinnvoll erscheint – und auf die Zusammenstellung einer repräsentativen Stichprobe zu achten ist, ist im Fall der Lehrenden-Befragung mit einer weitaus kleineren Gesamtpopulation und daraus folgend zu erwartenden niedrigeren Zahl an Befragten die Beschränkung auf deskriptive statistische Methoden angebracht.

Zur Beantwortung der in Kapitel 3.1 präsentierten Forschungsfragen wurde unter Berücksichtigung der dargestellten Überlegungen somit das nachfolgend dargestellte methodische Vorgehen festgelegt (Abb. 2).



**Abb. 2** Überblick über das Forschungsdesign der empirischen Studie

### 3.3 Erhebungsinstrumente

Der Fragebogen zur Erhebung des (wahrgenommenen) Einsatzes von Strategien zur Erschließung unbekanntes Wortschatzes unter universitären DaF-Lernenden (FES-U) und der Fragebogen der begleitenden Lehrenden-Befragung (FES-UL) wurden unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Lernerstrategieforschung (vgl. Kapitel 2) und der Fachliteratur zur empirischen Forschung mittels standardisierter Befragungen (insbes. Dörnyei 2007 und 2010, Schnell et al. 2013, Daase et al. 2014, Riemer 2016) erstellt. Die Items der Fragebogenerhebung, insbesondere des FES-U, wurden zum Teil in Anlehnung an bereits existierende Befragungsinstrumente (u.a. *SILL* nach Oxford 1990 in der Übersetzung von García Herrero/Jimenez Vivas 2015, *MSLQ* nach Pintrich et al. 1991, *FEFL* nach Mißler 1999, *Learning Strategies Questionnaire* nach Purpura 1999, und die Fragebögen der Studien von Gu/Johnson 1996 und Qian 2004), zum Teil unter Berücksichtigung der Fachliteratur und methodischer Hinweise zur Item-Gestaltung (z.B. Dörnyei 2010: 11ff, Riemer 2016: 160) von der Autorin ohne direkten Bezug zu bereits existierenden Instrumenten formuliert. Dabei wurden von Beginn an Lehrende aus dem DaF-Bereich, andere Fremdsprachendidaktiker/innen sowie Statistiker der Universität Salamanca zu Rate gezogen, um sowohl die inhaltliche Qualität als auch die technische

Umsetzbarkeit des Projekts abzusichern.<sup>141</sup> Nach der Erstellung einer ersten Fassung der Fragebögen wurde im Wintersemester 2017/18 eine Pilotierung zur Evaluation der konzipierten Erhebungsinstrumente durchgeführt. Die Ergebnisse der Pilotstudie werden in Kapitel 3.4 im Detail vorgestellt, sollen aber bereits in Kapitel 3.3 an relevanter Stelle berücksichtigt werden.

Die Darstellung und Anordnung der einzelnen Elemente wurde für die Nutzung eines Online-Erhebungsinstrumentes optimiert. Die Entscheidung zur Durchführung der Befragung in elektronischer Form liegt zum einen in den technischen Vorteilen der Programmierung, so kann durch Einsatz von Filterfragen die Bearbeitungszeit verkürzt werden und auch umfangreiche Antwortkategorien wie etwa Sprachenlisten können platzsparend dargestellt werden. Zum anderen bietet moderne Umfragesoftware attraktive Darstellungsformen, die motivierend auf das Antwortverhalten der Befragten wirken (höhere Bereitschaft zur Teilnahme, weniger Abbrüche), und erleichtert die statistische Auswertung um ein Vielfaches (Riemer 2016: 157, 161; zu besonderen Anforderungen und Risiken von Internetbefragungen siehe Schnell et al. 2013: 373ff). Für die Erstellung der Online-Fragebögen und die Datenerfassung wurde mit der Plattform *Qualtrics Research Suite*<sup>142</sup> gearbeitet. Die Entscheidung für diesen professionellen Anbieter fiel aufgrund der großen Bandbreite und Qualität der inkludierten Erhebungs- und Analysewerkzeuge sowie der sicheren und stabilen Datenverwaltung. Auch die automatische Optimierung für verschiedene mobile Endgeräte wie Smartphones oder Tablets ist ein nützliches Feature. Aufgrund von Rückmeldungen einzelner Lehrender zu unerwarteten technischen Problemen in der Hauptphase der Fragebogenstudie wurde schließlich noch eine Offline-Version des Fragebogens gestaltet, die ebenfalls in der Datenerhebung zum Einsatz kam.

Im Folgenden soll im Detail erklärt werden, wie bei der Erstellung der Fragebögen für Lernende und Lehrende vorgegangen wurde und wie die Erhebungsinstrumente letztlich konzipiert sind.

### 3.3.1 Befragung der Lernenden (FES-U)

Der FES-U<sup>143</sup> gliedert sich in vier Teile:

Teil A: Erschließungsstrategien für unbekannte deutsche Wörter

Teil B: Erwerb von Erschließungsstrategien

Teil C: Einstellung zu Erschließungsstrategien – Metakognition

Teil D: Persönliche Angaben/ Situation

---

<sup>141</sup> Insbesondere sind María Mar Soliño Pazó, Nely Iglesias Iglesias, Raúl Sánchez Prieto, Juan Manuel Martín Martín, Renate Anschütz und Judith Schnettler aus dem Fachbereich Deutsch, Álvaro Recio Diego und Carla Amorós Negre aus der spanischen Fachdidaktik, María Ángeles Recio Ariza und Belén Santana López aus den Translationswissenschaften sowie Victor Vicente Palacios und Santiago Vicente Tavera aus der Abteilung für Statistik der Universität Salamanca zu nennen.

<sup>142</sup> [www.qualtrics.com](http://www.qualtrics.com). Die Universität Salamanca stellt ihren Mitarbeiter/innen Lizenzen für die Nutzung von *Qualtrics* für Forschungsprojekte zur Verfügung.

<sup>143</sup> Im Folgenden zeigen einige Abbildungen wesentliche Teile der elektronischen Fassung (in der für den PC optimierten Darstellungsform) der nach der Pilotierung überarbeiteten spanischsprachigen Endversion des Fragebogens. Im Anhang können der überarbeitete Fragebogen, auf dem die Erstellung der Online-Version basiert, in deutscher Sprache sowie die später angefertigte Offline-Version im spanischen Original nachgelesen werden.

In Teil A wird der wahrgenommene Strategieneinsatz untersucht, Teil B und Teil D dienen zur Erhebung lerner- und kontextbezogener Variablen und Teil C widmet sich Lernereinstellungen und metakognitivem Bewusstsein in Zusammenhang mit Erschließungsstrategien.

Die Anordnung der Teile entspricht den Vorschlägen in methodischen Handbüchern, so weist etwa Riemer (2016: 160f) darauf hin, dass die Reihenfolge der Fragen die Aufmerksamkeitsspanne der Studienteilnehmer/innen berücksichtigen sollte. Aus diesem Grund empfehle es sich, „möglichst inhaltliche und themenbezogene, motivierende Items“ an den Beginn der Befragung zu stellen. Die wesentlichen inhaltlichen Items sollten in den ersten zwei Dritteln des Fragebogens behandelt werden, am Ende können beispielsweise einfach zu beantwortende Fragen nach demographischen Variablen gestellt werden. Weiteres seien beeinflussende Effekte von Fragen auf Folgefragen zu berücksichtigen. (Zu Länge, Struktur und Design von Fragebögen siehe auch Dörnyei 2010: 11ff, Schnell et al. 2013: 338ff.)

Der hier entwickelte Fragebogen beginnt nach einem einleitenden Text, der Hinweise zu Ziel, Dauer und anonymer Auswertung der Befragung sowie Bitte um Ehrlichkeit enthält (vgl. Riemer 2016: 161, Dörnyei 2010: 18f), mit einer Aufgabenstellung zur zu untersuchenden Anwendungssituation von Lernerstrategien, hier der Erschließung unbekannter Wörter in einem deutschsprachigen Text. Damit wird einerseits ein inhaltsbezogener, motivierender Einstieg gewählt, andererseits der Forderung der Lernerstrategieforschung zur mentalen Aktivierung entsprechender Situationen mit dem Ziel der Unterstützung des Gedächtnisses der Befragten entsprochen (z.B. Nyikos/Fan 2007: 254, Cohen 2011: 72f). Es folgen 38 Items, die kognitive und metakognitive Erschließungsstrategien repräsentieren und mithilfe einer 5-stufigen Likert-Skala bewertet werden sollen. Es handelt sich dabei um den zentralen Teil der Erhebung, der daher den größten Teil der Aufmerksamkeitsspanne der Befragten einnehmen soll.

Teil B mit zwei Hauptfragen, denen je nach gewählten Antwortoptionen im Multiple-Choice-Format eine bestimmte Anzahl an detaillierten Fragen folgt, erfordert ebenfalls ein relativ hohes Maß an Konzentration, die Befragten sollen sich an Lern- oder Erwerbssituationen im Zusammenhang mit der Aneignung von Erschließungsstrategien erinnern. Aus diesem Grund ist dieser Teil im Anschluss an die Strategierhebung angesetzt, da positive Folgeeffekte erwartet werden können (das Nachdenken über Erschließungsstrategien wurde bereits aktiviert) und die Aufmerksamkeitsspanne noch nicht zu stark abgenommen hat.

In Teil C werden subjektive Einstellungen und metakognitives Bewusstsein zu Erschließungsstrategien erneut mittels 5-stufiger Likert-Skala erhoben. Die sieben kurz formulierten Aussagen erfordern ein geringeres Maß an Konzentration und stehen daher im hinteren Teil des Fragebogens. Die Anordnung der einzelnen Items erfolgt im Gegensatz zu den anderen Teilen der Befragung zufällig, um Ausstrahlungseffekte auf Folgefragen gering zu halten.

Der letzte Teil (D) umfasst schließlich demographische Variablen, die ohne großen Aufwand durch Auswahl vorgegebener Antwortkategorien angegeben werden können. Lediglich die Frage nach den

Sprachkenntnissen und den jeweiligen Aneignungskontexten könnte bei entsprechend umfangreichen Kenntnissen zu längerer Bearbeitungszeit führen.

Den Abschluss der Befragung bildet wie in der Fachliteratur vorgeschlagen (z.B. Riemer 2016: 161, Dörnyei 2010: 21) ein Dank an die Untersuchungsteilnehmer/innen und die Möglichkeit, Anmerkungen oder Feedback zur Befragung zu hinterlassen.

Der FES-U existiert in einer deutsch- und einer spanischsprachigen Fassung.<sup>144</sup> Im Rahmen dieses Dissertationsprojektes wurde nur die spanische Version des Fragebogens verwendet, da angenommen werden konnte, dass Lernende an spanischen Universitäten über ausreichende Spanischkenntnisse dafür verfügen würden.<sup>145</sup> Für den Großteil der Befragten sollte Spanisch (eine der) Erstsprache(n) sein und daher am besten verständlich (zur Sprachwahl bei Befragungen vgl. Daase et al. 2014: 109, Riemer 2016: 160). Die sprachliche Qualität und Entsprechung der beiden Fragebogenversionen wurde durch Expertinnen der Fakultät für Übersetzung und Dokumentation der Universität Salamanca kontrolliert, denen großer Dank für ihre Unterstützung gebührt. Die Verständlichkeit wurde zudem zunächst an einigen spanischsprachigen Testpersonen und in der Pilotstudie an einer größeren Probandengruppe überprüft.

## Teil A

Der Hauptteil der Befragung beginnt mit der Präsentation eines deutschsprachigen Textes, wobei dieser in seiner authentischen Form unter Angabe des kommunikativen Kontextes (Quelle, Publikationszeit und -ort) abgebildet wird (siehe Abb. 3). Gewählt wurde ein Artikel der Schweizer Zeitung *20 Minuten*, der aus mehreren Gründen für die mentale Aktivierung von Erschließungsstrategien geeignet scheint:

- Es handelt sich um einen authentischen Text, der die entsprechenden strukturellen und visuell begleitenden Elemente journalistischer Textsorten enthält. Er stellt damit ein typisches Beispiel für Texte dar, denen Lernende in realen schriftlichen Rezeptionssituationen im deutschsprachigen Raum begegnen.
- Der Text enthält sowohl einfach zu verstehendes Wortmaterial wie Internationalismen, die auf niedrigstem Sprachniveau erschlossen werden können, als auch wenig frequente lexikalische Einheiten bis hin zu Neologismen, die auch weit fortgeschrittenen Lernenden Anlass zum Einsatz verschiedener Erschließungsstrategien geben können.
- Der Großteil der in der für diese Arbeit entwickelten Taxonomie enthaltenen Erschließungsstrategien kann in diesem Text angewendet werden, er bietet also vielfältige Anknüpfungspunkte

---

<sup>144</sup> Beide Fassungen stehen auf dem der Dissertation beiliegenden Datenträger zur Verfügung. Im Anhang (B, C) können die spanische Papierversion und der Text der deutschen Fassung nachgelesen werden. In diesem Teil der Arbeit wird sowohl aus der verwendeten spanischsprachigen Version als auch aus der deutschen Fassung zitiert. Zur besseren Lesbarkeit wird an einigen Stellen auf die Angabe des spanischen Originaltextes verzichtet.

<sup>145</sup> In zukünftigen Forschungsprojekten könnte die deutschsprachige Fassung des FES-U zum Einsatz kommen, z.B. für DaF-Lernende höherer Niveaustufen oder entsprechend adaptiert für andere Zielgruppen, z.B. Fremdsprachenlernende in den deutschsprachigen Ländern. Denkbar ist auch die Übersetzung in andere Sprachen.

für Strategieneinsatz und sollte die Lernenden nicht auf einen bestimmten Bereich von Strategien beschränken.<sup>146</sup>

Durch die Pilotierung wurde die Eignung des Textes überprüft, der gegebenenfalls in der Hauptstudie durch ein anderes Beispiel ersetzt werden hätte können.

Nach der Präsentation des Beispieltextes zeigt die Online-Befragung einen erklärenden Text, der das Konzept der Erschließungsstrategien umschreibt. Die Befragten werden aufgefordert, den kurzen Text mehrmals durchzulesen und darüber nachzudenken, wie sie vorgehen, um die Bedeutung oder Funktion unbekannter Wörter zu erkennen. Es wird vorgeschlagen, auch an andere Situationen zu denken, in denen man neuem Wortschatz begegnet sei. Zur Anregung der mentalen Aktivierung werden noch zwei explizite Fragen gestellt:

*¿Qué estrategias o técnicas usa para averiguar el significado de palabras desconocidas?*

*¿Qué características de las palabras, frases o textos le ayudan?*

*(- Welche Strategien oder Techniken wenden Sie an, um unbekannte Wörter zu erschließen?*

*- Welche Eigenschaften der Wörter, Sätze oder Texte sind dabei für Sie hilfreich?)*

Darauf folgt die Aufforderung, alle zu diesen Fragen passenden Ideen in ein Textfeld zu schreiben (siehe Abb. 3). Im Grunde werden die befragten Lernenden also nicht zur Bearbeitung der Aufgabenstellung angehalten, diese dient vielmehr als Anreiz, um über Situationen, in denen die Anwendung von Erschließungsstrategien erforderlich ist, nachzudenken. Diese Vorgehensweise folgt der Empfehlung von Cohen (2011: 72f), der angesichts der Problematik, dass sich Lernende oft nicht gut an Art und Frequenz ihres Strategieneinsatzes bei der Beantwortung allgemeiner Strategienfragebögen erinnern könnten, festhält: „To avoid this problem, the researcher may wish to have respondents focus on recent language strategy use. The questions would attempt to have the respondents think of specific learning events as opposed to more generalized behavior patterns“ (vgl. auch Nyikos/Fan 2007: 254). Im Gegensatz zu speziellen „task-based questionnaires“ sollen die Lernenden hier ihre Angaben auch auf andere Situationen des Strategieneinsatzes beziehen.<sup>147</sup> Die Aufforderung an die Untersuchungsteilnehmer/innen, ihre Ideen auch aufzuschreiben, also in ein Textfeld einzutippen, soll zur intensiveren Auseinandersetzung mit der Fragestellung anregen. So soll verhindert werden, dass Beispieltext und Erklärung zwar angesehen und kurz über Erschließungsstrategien nachgedacht wird, jedoch zu schnell auf *Weiter* geklickt wird, ohne dass eine reelle Anzahl bekannter Strategien aktiviert wird.

---

<sup>146</sup> Strategien für das Erschließen von Wortschatz in authentischen Texten werden als für die Lernerautonomie wesentlicher eingestuft als die Auseinandersetzung mit didaktischen Texten, für welche allerdings in der Regel dieselben Strategien genutzt werden können.

<sup>147</sup> Da davon ausgegangen werden muss, dass das gewählte Textbeispiel für diese Aufgabenstellung Einfluss auf die Situationen des Strategieneinsatzes, an welche die Befragten denken, hat, war es besonders wichtig, eine Textsorte zu wählen, in der verschiedenste Arten von Erschließungsstrategien angewendet werden können. Die Angaben der Lernenden zu ihrem Strategieneinsatz werden sich möglicherweise eher auf den Strategieneinsatz beim Lesen authentischer informativer Texte als auf jenen beim Lesen didaktischer oder literarischer Texte beziehen.

Estrategias para comprender palabras desconocidas en alemán

Aquí tiene un ejemplo de un texto escrito en alemán:

(Desplácese hacia abajo para ver las preguntas correspondientes.)

## Nach Adelboden zur digitalen Entgiftung

**BERN.** Flugmodus für die Seele: Adelboden Tourismus eröffnet das erste Digital Detox Camp der Schweiz. Vier Tage lang werden die Besucher von Pushes und Whatsapp-Nachrichten abgeschirmt. Anstatt Surfen im Internet stehen Yoga und Entspannungsübungen auf dem Programm. Selfiesticks haben dabei nichts verloren, dafür werden in der Berg- hütte Freelax in Tronegg Bleistifte und Notizbücher verteilt. «Bei uns auf der Alp kann man Antworten auf die tägliche Hektik finden», sagt Tourismus- direktor Urs Pfenninger. Die Teilnehmer sol- len in erster Linie

wieder lernen, offline zu sein. Für diesen «kalten Entzug» stehen den Gästen Coaches zur Seite, die Teilnehmer auf eine Sinnesreise mitnehmen.

Doch das Camp vom 7. bis 10. September ist erst ein Ex- periment. Deshalb sucht Adel- boden Tourismus derzeit nach fünf Freiwilligen, die sich die- ser Challenge stellen. **miw**



Yoga statt Whatsapp in den Bergen. DIGITALDETOX

Fuente: periódico suizo "20 Minuten" (edición regional de Berna, p. 5), 2 de agosto de 2017

Probablemente, en este texto encuentre palabras o grupos de palabras que no conoce aún. Sin embargo, seguro que logra entender algunas de estas palabras nuevas sin ayuda, bien enseguida o después de pensar un poco.

Lea el texto y piense qué hace para descubrir el significado o la función de las palabras que desconoce. También puede pensar en otras situaciones en las que se haya encontrado con vocabulario nuevo.

¿Qué estrategias o técnicas usa para averiguar el significado de palabras desconocidas?

¿Qué características de las palabras, frases o textos le ayudan?

Apunte todas sus ideas aquí:

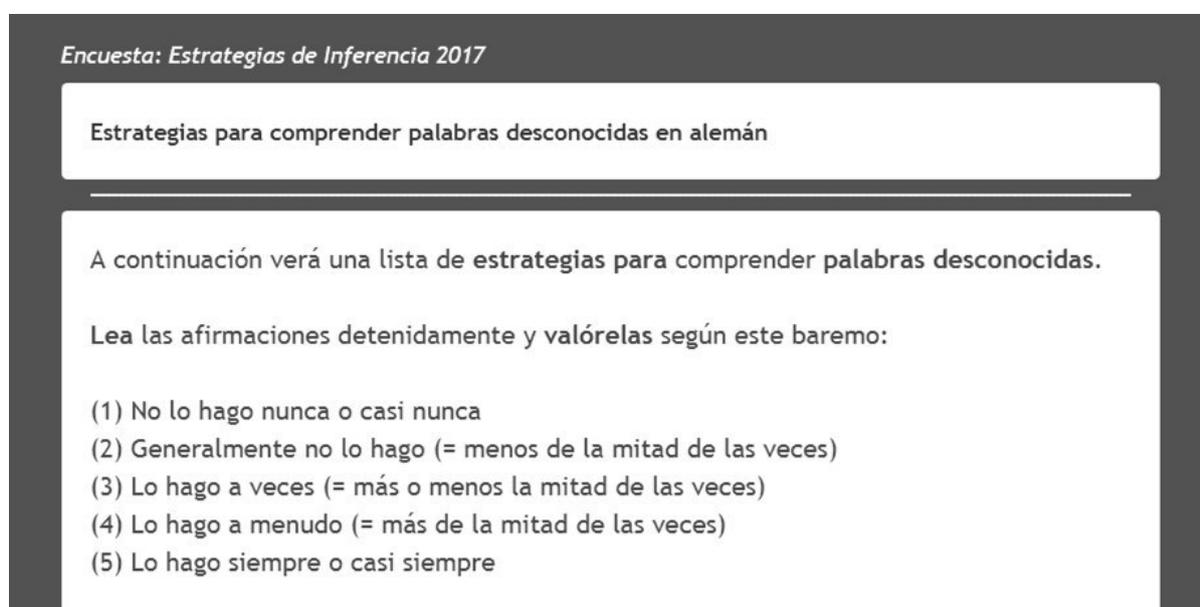
Siga con la encuesta pasados 10 minutos como máximo.

**Abb. 3** Beispieltext und Aufgabenstellung von Frage A1 des FES-U (PC-Version)

Die Darstellung in der Online- Befragung erfordert Scrollen über den Bildschirm, um alle Inhalte sehen zu können. Abb. 3 zeigt die Originalfarben des Fragebogens, die folgenden Grafiken sind in Graustufen abgedruckt.

Bei ersten Tests konnte die auch von Dörnyei (2010: 37) angesprochene Problematik, dass sich Personen am Beginn einer Befragung möglicherweise zu lange mit offenen Frage aufhalten würden, beobachtet werden. Aus diesem Grund wurde der Hinweis eingefügt, die Befragung nach „spätestens 10 Minuten“ fortzusetzen. Der Empfehlung Dörnyeis, offene Fragen, die längere freie Antworten ermöglichen, im hinteren Teil eines Fragebogens zu platzieren, konnte aus methodischen Gründen nicht gefolgt werden.

Im Anschluss an Frage 1 werden die Lernenden in einem einführenden Satz darüber informiert, dass es sich bei den im Folgenden präsentierten Sätzen um „Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter“ handelt und sie diese gemäß einer 5-stufigen Skala von „(1) Trifft nie oder fast nie auf mich zu / Das mache ich nie oder fast nie“ bis „(5) Trifft immer oder fast immer auf mich zu / Das mache ich immer oder fast immer“ bewerten sollen (siehe Abb. 4).<sup>148</sup>



**Abb. 4** Einführung in Teil A2 des FES-U (PC-Version)

Danach werden sieben Items zu übergeordneten Kategorien von Erschließungsstrategien präsentiert, die folgenden Elementen der in Kapitel 2.2.4 vorgestellten Taxonomie entsprechen (Tab. 25):

<i>Strategiekonstrukt der Taxonomie</i>	<i>Item</i>
1.1.1. Intralinguale Hinweise	3
1.1.2. Interlinguale Hinweise – Transfer	
1.1.2.1. Erstsprache(n) = L1-Kognate	1

<sup>148</sup> Die deutsche Übersetzung für die im SILL (Oxford 1990) verwendeten Antwortoptionen, z.B. „Never or almost never true of me“, lautet „Trifft nie / ... / immer ... auf mich zu“ und wird auf diese Weise auch in deutschsprachigen Versionen des Fragebogens (z.B. bei Mißler 1999) verwendet. Im Spanischen wird allerdings die Formulierung „(No) lo hago nunca/siempre...“ bevorzugt, was mit „Das mache ich nie/immer...“ ins Deutsche zu übersetzen wäre (vgl. García Herrero/Jimenez Vivas 2015). Zur besseren Vergleichbarkeit der Häufigkeitsangaben wurde, wie bei Oxford (1990) vorgeschlagen, eine Erklärung zu den Konzepten *gewöhnlich nicht/generalmente no*, *manchmal/a veces* und *meistens/a menudo* eingefügt (siehe Abb. 4 und Anhang B, C).

Zusammenfassend:	2
1.1.2.2. Weitere Fremdsprachen und	
1.1.2.3. Internationale Fremdwörter / Internationalismen	
1.2. Auf Satz- und Textebene = Kontext bzw. Kotext	4
2.1. Nachschlagewerke, bes. Wörterbuch	7
2.2. Personen	
2.2.1. Lehrkraft	5
2.2.2. Andere Kursteilnehmer/innen	6

**Tab. 25** Bezug der Items in Teil A2 des FES-U zur Taxonomie der kognitiven Erschließungsstrategien

Beispiel für die Item-Formulierung:

*(1) Descubro el significado o la función de palabras nuevas en alemán gracias a mi lengua materna.  
(Ich erschließe die Bedeutung oder Funktion unbekannter deutscher Wörter mit Hilfe meiner Muttersprache.)*

Die hier erhobenen Strategien sind allgemeiner formuliert als die im nachfolgenden Teil erfassten detaillierten Einzelstrategien und beziehen sich auf ein weiteres Einsatzgebiet und unterschiedliche Situationen, in denen unter anderem auch externe Ressourcen genutzt werden können. Die Entscheidung für diese Items folgt der vielfach in der Literatur vorgenommenen Einteilung in intra-, inter- und extralinguale (oder kontextuelle) Hinweise, wobei noch die unterschiedlichen Fälle von Einsatz erst- und fremdsprachlicher Kenntnisse getrennt wurden. Zusätzlich wurden Strategien, die weitere Ressourcen nutzen, aufgenommen, die etwa auch bei Schmitt (1997) erhoben wurden. Die auf diese Weise erfassten Daten können mit den Ergebnissen anderer Studien mit ähnlicher Kategorisierung verglichen werden (z.B. Catalán 2003, Qian 2004). Item 7, das sich zunächst nur auf Wörterbücher (print oder digital) bezog, wurde aufgrund der Erkenntnisse der Pilotierungsphase adaptiert. („Ich konsultiere ein Wörterbuch *oder eine andere Quelle (Printversion oder digital).*“)

Es folgt ein weiterer kurzer Einführungs- oder Überleitungstext, der erklärt, dass die folgenden „detaillierten Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter“ ohne Zuhilfenahme von Wörterbüchern oder anderen Personen, zum Teil auch für Einzelwörter ohne Kontext, etwa auf einer Vokabelliste, teilweise nur für Wörter in Texten angewendet werden können. Wieder sollen die Items anhand einer 5-stufigen Likert-Skala bewertet werden. Tabelle 26 zeigt, welche Items welchen Elementen der Erschließungsstrategientaxonomie entsprechen.

<i>Strategiekonstrukt der Taxonomie</i>	<i>Item</i>
1.1. Auf Wortebene	
1.1.1. Intralinguale Hinweise	
1.1.1.1. Wortbildungsregeln	6
1.1.1.2. Flexionsmorphologie	8
1.1.1.3. Teilbedeutung zusammengesetzter Wörter	7
1.1.1.4. Etymologische Hinweise	5
1.1.1.5. Orthografische Hinweise	9
1.1.2. Interlinguale Hinweise – Transfer	
1.1.2.1. Erstsprache = L1-Kognate	1

1.1.2.1.1. Akustische Ähnlichkeit / Klang	4
1.1.2.1.2. Graphische Ähnlichkeit / Schriftbild	1
1.1.2.1.3. Systematische Lautentsprechungen	5
1.1.2.2. Weitere Fremdsprachen	2, 3
1.1.2.2.1. Akustische Ähnlichkeit / Klang	4
1.1.2.2.2. Graphische Ähnlichkeit / Schriftbild	2, 3
1.1.2.2.3. Systematische Lautentsprechungen	5
1.1.2.3. Internationale Fremdwörter / Internationalismen	-
1.2. Auf Satz- und Textebene = Kontext bzw. Kotext	
1.2.1. Engerer Kontext = Satz oder Teilsatz	
1.2.1.1. Satzstellung	10
1.2.1.2. Syntaktische Beziehungen	11
1.2.1.3. Semantische Beziehungen	12
1.2.1.4. Orthografie	9
1.2.2. Weiterer Kontext = mehrere Sätze, Text	
1.2.2.1. Paradigmatische Beziehungen	13
1.2.2.2. Erklärungshilfen im Text	15
1.2.2.3. Textkohärenz	16
1.2.2.4. Regularitäten und Mittel der Textkohäsion (formale Kohärenz)	14
1.2.2.5. Textsorte	17
1.2.2.6. Thematisches (fachspezifisches) Wissen	18
1.2.2.7. Kulturspezifisches, landeskundliches Wissen	19
1.2.2.8. Weltwissen, gesunder Menschenverstand ( <i>common sense</i> )	20
1.2.3. Außersprachlicher Kontext	
1.2.3.1. Visuelle Textgestalt, Layout	21
1.2.3.2. Visualisierungen, Bilder, Piktogramme	22
1.2.3.3. Zahlen und Symbole	23
1.2.3.4. Kommunikationssituation	24
1.2.3.5. Hyperlinks	25
1.2.3.6. Auditive Informationen	-
1.2.3.7. Audiovisuelle Informationen	22

**Tab. 26** Bezug der Items in Teil A3 des FES-U zur Taxonomie der kognitiven Erschließungsstrategien

Beispiel für die Item-Formulierung:

(2) *Compara palabras desconocidas en alemán con palabras inglesas que se escriben igual o similar.*

*p.ej. dt. Licht – engl. light (span. luz).*

*(Ich vergleiche unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in Englisch.*

*z.B. dt. Licht – engl. light (span. luz).)*

Für die Formulierung der Einzelstrategien musste ein Kompromiss zwischen fachlich korrekter und allgemein verständlicher, zudem knapper Ausdrucksweise gefunden werden. Neben der Orientierung an den Hinweisen in entsprechenden Methodenbüchern und an bereits vorliegenden, validierten Erhebungsinstrumenten war hierfür die Pilotierung des Fragebogens von besonderer Bedeutung. Schon im Vorfeld der ersten Online-Erhebung in Salamanca in der Pilotierungsphase wurden Formulierungen

mit Hilfe deutsch- und spanischsprachiger Experten/innen überarbeitet und an einer kleinen Zahl spanischsprachiger Probanden getestet, was zur Umformulierung, Streichung oder Zusammenlegung von Items führte. So wurde etwa das Nutzen orthografischer Hinweise auf Wort- und Satz- bzw. Textebene zu einem Item zusammengefasst. Auch das Nutzen akustischer Ähnlichkeiten wird nur einmal erhoben.

Aufgrund der Erkenntnisse der psychometrischen Evaluation der Befragung der Pilotphase (vgl. Kapitel 3.4.2) und der anschließenden Beratung mit Kollegen/innen aus dem Fachbereich Deutsch der Universität Salamanca wurde beschlossen, ein Item („Ich nutze meine Kenntnis von Internationalismen. z.B. *Internet, Transport, Akademie*.“) aus dem Fragebogen zu streichen und zwei weitere zu einem zusammenzufassen (Item 22). Kleine sprachliche Änderungen oder Ergänzungen zur Verdeutlichung wurden an Item 14 („Ich beachte die Verwendung von Konnektoren und anderen Mitteln der Textverbindung wie Pronomen, Adverbien etc. z.B. *weil, auch, diese*“) und 11 („Ich analysiere den grammatikalischen Aufbau *des (Teil-)Satzes*, um Verbindungen zwischen bekannten und unbekanntem Wörtern zu finden.“) vorgenommen.

Der Anforderung zeitlicher Kürze ist die Tatsache geschuldet, dass nur in wenigen Fällen Beispiele zur Konkretisierung der Strategien angeführt werden. Es wurde eine Beschränkung auf die Fälle vorgenommen, in denen Beispiele einfach erfasst werden können und besonders relevant für das Verstehen einer Strategie oder das Unterscheiden dieser von anderen sind. Im Fall von in der Fachliteratur als wenig frequent erkannten Strategien wurde auf Beispiele verzichtet, ebenso, wenn durch Angabe nur eines oder weniger Beispiele die jeweilige Strategie zu stark auf bestimmte Einsatzbereiche beschränkt werden würde.

Gemeinsam mit diesen kognitiven Erschließungsstrategien werden einige metakognitive erhoben. Tabelle 27 zeigt, welche Items den metakognitiven Strategien aus dem Theorieteil zugeordnet werden.

<i>Strategiekonstrukt der Taxonomie</i>	<i>Item</i>
1. Verschiedene Hinweise nutzen, um die Erschließung unbekannter Wörter abzusichern	28, 29, 26
2. Reihenfolge des Einsatzes von Einzelstrategien festlegen (indirekt erhoben)	28, 29
3.1 Bei misslungenem Erschließungsversuch unbekannte Wörter zunächst übergehen, um später einen neuen Versuch zu unternehmen	30
3.2 Bei misslungenem Erschließungsversuch bewusste Suche nach alternativen Erschließungsstrategien	31
4. Erschließungsstrategien situationsabhängig einsetzen, z.B. nach Textsorte oder Schwierigkeitsgrad der Texte	27

**Tab. 27** Bezug der Items in Teil A3 des FES-U zur Taxonomie der metakognitiven Erschließungsstrategien

Beispiel für die Item-Formulierung:

(28) *Si pienso que puedo comprender una palabra desconocida por su forma o su sonido, compruebo si estoy en lo cierto analizando el contexto cercano (es decir, la frase o una parte de la frase).*

*(Wenn ich denke, dass ich ein unbekanntes Wort aufgrund seiner Form oder seines Klanges verstehen kann, kontrolliere ich meine Vermutung, indem ich den näheren Kontext (d.h. den Satz oder Teilsatz) miteinbeziehe.)*

Item 28 und 29 sind konkreter formuliert als die allgemein formulierte metakognitive Strategie der Taxonomie (Item 26), um Situationen zu zeigen, in denen die Nutzung mehrerer Hinweise und der Kontrolle des Erschließens typisch und sinnvoll ist (vgl. Nation 2013: 375ff, ähnliche Item-Formulierung bei Gu/Johnson 1996).

Die Anordnung der Items erfolgt in der von Seiten der Fachliteratur als am wahrscheinlichsten angenommenen Reihenfolge des Einsatzes der Erschließungsstrategien und geht logisch von der Wortebene hin zum näheren und weiteren Kontext (vgl. z.B. Clarke/Nation 1980, Huckin/Bloch 1993). Damit soll das Verstehen der einzelnen Items erleichtert und die Bearbeitungszeit des Fragebogens möglichst kurz gehalten werden. Allerdings ist anzumerken, dass die Reihenfolge eingesetzter Strategien natürlich stark situations- und lernerabhängig ist und nicht anzunehmen ist, dass Lernende diese tatsächlich immer oder meistens in der vorgeschlagenen Abfolge anwenden.

Da die Liste an vorgeschlagenen Strategien als sehr umfangreich angesehen werden kann und die Befragten bereits zu Beginn der Befragung die Möglichkeit zur freien Angabe von Strategien erhalten, wurde von einer weiteren Option, *andere* anzugeben, abgesehen. In anderen Teilen des Fragebogens wurde diese in der Fachliteratur empfohlene Vorgehensweise (z.B. Dörnyei 2010: 33) jedoch berücksichtigt.

## Teil B

Im zweiten Teil der Befragung werden Lernerfahrungen und mögliche Quellen für Strategiekennnisse erfasst. Auf diese Weise sollen einerseits Daten erhoben werden, um den Kontext des Strategieneinsatzes besser einschätzen zu können und Variablen zur Erfassung von Lernerfahrungen zu gewinnen – allerdings mit der Einschränkung, dass es sich um die Wahrnehmungen der Befragten handelt, die durchaus von den tatsächlich erlebten Lernerfahrungen abweichen können; andererseits werden die teilnehmenden Lernenden zur weiteren Reflexion über Erschließungsstrategien und deren Erwerb angeregt. Die überprüften Erwerbskontexte und Möglichkeiten der Strategievermittlung wurden mit Hilfe der Fachliteratur und unter Einbezug relevanter Studienergebnisse zusammengestellt (vgl. Kapitel 2.1.5). In die Formulierung der Multiple-Choice-Antwort-Items flossen zudem die Ergebnisse einer unveröffentlichten Studie zum allgemeinen Lernerstrategieeinsatz unter Germanistikstudierenden der Universität Salamanca im Sommersemester 2017 ein, in der die Teilnehmer/innen unter anderem gebeten wurden, eine offene schriftliche Frage dazu zu beantworten, wie sie ihre Strategiekennnisse erworben hätten. Auch informelle Gespräche mit DaF-Experten/innen in Salamanca trugen zur Kategoriebildung bei. Die Entscheidung für ein standardisiertes Multiple-Choice-Format ist dem Ziel statistischer Datenerhebung und -auswertung geschuldet. Um auch andere, von der Erstellerin des Fragebogens nicht bedachte oder von den Lernenden nicht einer Kategorie zuordenbare Aneignungskontexte und -arten zu berücksichtigen, wurde jedoch zusätzlich die Option einer freien Antwort („Andere:“) gegeben.

Dieser Teil der Befragung beginnt mit einem kurzen Überleitungstext, danach werden eine erste Frage gestellt und Antwortoptionen präsentiert (siehe Abb. 5). Die Formulierung „Bitte markieren Sie die zutreffende(n) Antwort(en).“ und das Layout weisen auf die Möglichkeit zur Wahl von mehreren Antworten hin.

Encuesta: Estrategias de Inferencia 2018

La adquisición de las estrategias de comprensión

En la parte anterior de la encuesta ha indicado las estrategias que utiliza para descubrir el significado de palabras desconocidas en alemán. Ahora se trata de saber en qué situación(es) y cómo ha aprendido estas estrategias.

¿En cuál(es) de los siguientes contextos ha aprendido estas estrategias?  
Marque la o las respuesta(s) correspondiente(s).

En las clases de Lengua y Literatura en el colegio o instituto

En las clases de inglés en el colegio o instituto

En otras clases de idiomas en el colegio o instituto

En clases de alemán anteriores en la Universidad

En otras asignaturas de mi carrera universitaria

En clases de lenguas en escuelas de idiomas o academias

En mi curso de alemán actual

En mi familia, con mis amigos/as o compañeros/as de clase

Por mi cuenta, sin ayuda de otras personas

Otros:

No sé cómo he aprendido estas estrategias.

**Abb. 5** Frage B1 des FES-U (PC-Version)

Folgende Antwortkategorien für Frage 1 zum Aneignungskontext von Erschließungsstrategien wurden formuliert (vgl. Abb. 5):

*1.1 im Sprach- und Literaturunterricht (muttersprachlicher Unterricht) in der Schule*

*1.2 im Englischunterricht in der Schule*

*1.3 in anderem Sprachunterricht in der Schule*

*1.4 in früheren Deutschkursen an der Universität*

*1.5 in anderen Lehrveranstaltungen im Rahmen meines Studiums*

*1.6 in Sprachkursen in Sprachschulen*

*1.7 in meinem aktuellen Deutschkurs*

*1.8 in der Familie, im Freundeskreis oder durch Kommilitonen/innen*

*1.9 allein, ohne Hilfe anderer Personen*

1.10 andere:

1.11 Ich weiß eigentlich nicht, wie ich diese Strategien erworben habe.

Frage 1 stellt eine Filterfrage dar. Je nach gewählter Antwort werden verschiedene Antwortoptionen zu Frage 2 nach der Art des Strategienenerwerbs präsentiert bzw. diese Frage übersprungen.

Filter 1.1 – 1.8 (Unterrichtssituationen) → 2a:

- *Erschließungsstrategien wurden im Unterricht vorgestellt (und erklärt).*
- *Die Lehrperson hat Tipps für das selbständige Aneignen von Erschließungsstrategien gegeben, z.B. über Internetseiten, Bücher oder andere Materialien, in denen Lernstrategien erklärt werden.*
- *Erschließungsstrategien wurden anhand von praktischen Beispielen, beim Ausführen bestimmter Aufgaben, z.B. Lesen eines schwierigen Textes, erklärt und geübt.*
- *Verschiedene Erschließungsstrategien wurden ausprobiert und miteinander verglichen.*
- *Reflexionen über Einsatz von Erschließungsstrategien wurden durchgeführt, z.B. Überlegungen, welche Strategie in einer bestimmten Situation und/oder für eine bestimmte Person geeignet ist.*
- *Im Laufe des Unterrichts habe ich verschiedene Erschließungsstrategien unbewusst gelernt, z.B. beim Lesen von schwierigen Texten – ohne Erklärung oder Hinweis des Lehrers.*
- *Anderes:*

Filter 1.9 (in der Familie, im Freundeskreis oder durch Kommilitonen/innen) → 2b:

- *Ich habe Erschließungsstrategien in meiner Familie kennen gelernt.*
- *Ich habe Erschließungsstrategien durch den Austausch mit Freunden und Bekannten kennen gelernt.*
- *Ich habe Erschließungsstrategien durch den Austausch mit Kommilitonen/innen kennen gelernt.*
- *Ich habe Erschließungsstrategien durch Beobachtung von erfolgreichen Kommilitonen/innen kennen gelernt.*
- *Anderes:*

Filter 1.10 (allein, ohne Hilfe anderer Personen) → 2c:

- *Ich habe Erschließungsstrategien beim Lernen und Anwenden von Sprachen, z.B. beim Lesen schwieriger Texte, selbständig entwickelt.*
- *Ich habe verschiedene Dinge ausprobiert und herausgefunden, was für mich am besten funktioniert.*
- *Ich habe Erschließungsstrategien mit Hilfe von Internetseiten oder -blogs gelernt.*
- *Ich habe Erschließungsstrategien mit Hilfe von Büchern gelernt.*
- *Ich habe Erschließungsstrategien mit Hilfe anderer Materialien gelernt. (Optional: Welche?)*
- *Anderes:*

Filter 1.11 und 1.12 (andere; keine konkrete Angabe) → keine Option 2

Für die Durchführung der Befragung ist zu beachten, dass dieser Teil der Erhebung je nach gewählten Antwortoptionen in 1 mehr oder weniger Zeit in Anspruch nehmen und somit die Gesamtbearbeitungszeit beeinflusst werden kann. Dem Vorteil der grundsätzlichen Zeitersparnis und dynamischeren Gestaltung durch Filterfragen in Online-Erhebungen steht daher die schlechtere Abschätzbarkeit der

Bearbeitungsdauer gegenüber (Schnell et al. 2013: 375), weshalb auch in dieser Befragung kein Fortschrittsindikator eingefügt werden konnte.

Fragen 3 und 4 in Teil B befassen sich mit der Befragung selbst als möglicher Quelle für das Kennenlernen von Erschließungsstrategien. Die Lernenden werden danach gefragt, ob sie durch die Teilnahme an der Studie neue Erschließungsstrategien kennen gelernt hätten (Frage 3) und bereit wären, diese auch einzusetzen (Frage 4). Als Antwortoptionen stehen „Ja.“, „Nein.“ und „Ich bin nicht sicher.“ zur Verfügung. Mit Hilfe dieser Fragen sollen Rückschlüsse über den möglichen Nutzen des FES-U als Instrument zur Förderung der Bekanntheit von Erschließungsstrategien sowie die Bereitschaft der Lernenden, ihr Strategienrepertoire zu erweitern, gezogen werden. Allerdings kann sozial erwünschtes Antwortverhalten nicht ausgeschlossen werden (Daase et al. 2014: 109).

### Teil C

Im dritten Teil des Fragebogens werden subjektive Einstellungen und metakognitives Bewusstsein zu Erschließungsstrategien erneut mittels 5-stufiger Likert-Skala („(1) Trifft nicht für mich zu“ bis „(5) Trifft voll für mich zu“) erhoben. Die zugrundeliegenden theoretischen Konstrukte wurden in Kapitel 2.1 dargestellt, die hier erhobenen Inhalte entsprechen den metakognitiven Strategien zur Kontrolle und Evaluation von Erschließungsstrategien, die in der Taxonomie (siehe Kapitel 2.2.4) enthalten sind. Die Item-Formulierung erfolgte in Anlehnung an Fragebögen zur Erhebung von Lernereinstellungen, metakognitivem Bewusstsein und metakognitiven Strategien im Bereich des Wortschatzerwerbs (u.a. Pintrich et al. 1991, Mißler 1999, Purpura 1999, Gu/Johnson 1996).

Ein einleitender Text erklärt, dass es um die Einstellung der Lernenden zu Erschließungsstrategien und deren Bedeutung für sie geht. Wieder sollen Aussagen nach einer Skala bewertet werden. Tabelle 28 zeigt, welche Items den metakognitiven Strategien zur Kontrolle und Evaluation von Erschließungsstrategien der entsprechenden Taxonomie zugeordnet werden.

<i>Strategiekonstrukt der Taxonomie</i>	<i>Item</i>
1. Den Einsatz von Erschließungsstrategien evaluieren	
1.1. Erfolg des Einsatzes von Erschließungsstrategien im Deutschen bewerten	1
1.2. Transfer von Erschließungsstrategien im Deutschen auf andere Sprachen durchführen	-
2. Über die Bedeutung von Erschließungsstrategien reflektieren	
2.1. Bedeutung im Deutschunterricht	2
2.2. Bedeutung außerhalb des Unterrichts	3
2.3. Bedeutung für den Wortschatzerwerb	4
2.4. Bedeutung für das Leseverstehen	5
3. Über das Lernen von Erschließungsstrategien reflektieren	
3.1. Erlernbarkeit, Art der Aneignung	6, 7
3.2. Transfer aus anderen Sprachen	-
3.3. Persönliches Interesse/Motivation	-

**Tab. 28** Bezug der Items in Teil C des FES-U zur Taxonomie der metakognitiven Erschließungsstrategien

Beispiel für die Item-Formulierung:

*(6) Estas estrategias deberían explicarse y practicarse en las clases de alemán.*

*(Erschließungsstrategien sollten im Deutschunterricht erklärt und geübt werden.)*

Die psychometrische Evaluation der Pilotphase der Befragung legte nahe, einige der für die erste Fassung formulierten Items zu streichen, da das Antwortverhalten der Befragten zum Teil sehr eindeutige Tendenzen und geringe Varianz zeigte (vgl. Kapitel 3.4.2). Auch auf die Erfassung von Items zum Transfer von Erschließungsstrategien aus dem Deutschen auf andere Sprachen oder umgekehrt wurde aufgrund der Erkenntnisse der Pilotierung verzichtet. Mit Item 6 und 7 (sowie zwei weiteren in der ersten Version des Fragebogens) wurde der Versuch unternommen, Kontrollfragen zu formulieren, um die Validität des Erhebungsinstrumentes zu erhöhen, da durch die Anwendung entsprechender statistischer Verfahren ungültiges Antwortverhalten (z.B. Wählen der Items nach dem Zufallsprinzip, inhaltliches Unverständnis) erkannt werden kann (vgl. Dörnyei 2010: 43, 56f). Die Bedeutung dieser Art von Kontrolle kann jedoch als gering eingeschätzt werden, wenn keine sensiblen Themen angesprochen werden, sodass in der Endversion des Fragebogens weitgehend darauf verzichtet wurde.

#### Teil D

Im letzten Teil der Fragebogenerhebung werden einige lernerbezogene Variablen erfasst, die zur Beschreibung der Stichprobe dienen und deren Rolle als mögliche Faktoren im wahrgenommenen Gebrauch von Erschließungsstrategien untersucht werden sollte.

In Kapitel 2.1.6 wurden die Faktoren des allgemeinen Einsatzes von Lernerstrategien sowie des Einsatzes von Vokabellernstrategien beschrieben. Gemäß der in dieser Arbeit untersuchten Forschungsfragen sind davon folgende für unser Erkenntnisinteresse relevant:

- Studienrichtung
- Sprachkenntnisse
- Lernerfahrungen
- Alter
- Geschlecht

Andere der in Kapitel 2.1.6 und 2.3.1 vorgestellten wahrscheinlichen Einflussfaktoren wie kognitive Stile, affektive oder motivationale Variablen erfordern umfangreichere Erhebungsmethoden, die den Rahmen des geplanten Fragebogens sprengen würden (vgl. z.B. Mißler 1999). Ähnliche Variablen wurden z.B. in den Studien von Müller-Lancé (2006) zu Lernerstrategien beim tertiären Wortschatzerwerb romanischer Sprachen und De Florio-Hansen (2006) zu Vokabellernstrategien, ebenfalls unter Studierenden romanischer Sprachen, berücksichtigt. Aufgrund methodischer Probleme wurde hier von einer Erhebung des Studienerfolgs, Noten etc. abgesehen. Studienrichtung, Sprachkenntnisse, Alter und Geschlecht werden in Teil D des Fragebogens durch geschlossene Fragen erfasst, Lernerfahrungen werden zum Teil hier, zum Teil – bezogen auf Erschließungsstrategien – in Teil B erhoben.

Für die statistische Auswertung ist auch hier ein geschlossenes Format zu bevorzugen, allerdings werden an den notwendigen Stellen freie Antwortoptionen zugelassen.

Nach einem überleitenden Satz werden im Fragebogen folgende Themen mittels geschlossener Fragen behandelt (siehe als Beispiel für die Darstellung Abb. 6):

1. Universität
2. Studienrichtung und Studienjahr
- 3.-4. Aktueller Deutschkurs: Pflicht-/Wahlfach + Niveau<sup>149</sup>
5. Alter
6. Geschlecht
7. Erstsprache(n)
8. Weitere Sprachkenntnisse: Sprachen, Erwerbszeitraum und -situation, erreichtes Niveau
9. Situation, in der der Fragebogen ausgefüllt wurde (im Unterricht oder außerhalb)

Die Antwortoptionen, etwa mögliche Studienrichtungen oder Angabe von Sprachkombinationen, wurden mit Hilfe der Fachliteratur zu Universitäten und Situation der Germanistik/DaF in Spanien (Auswärtiges Amt 2015, Jirku/Pichler 2017, Sturm-Trigonakis 2018) sowie durch Beratung mit spanischen Kollegen/innen erstellt. Für die Fragestellung und Angabe von Antwortmöglichkeiten in Bezug auf Alter, Geschlecht und Sprachkenntnisse wurde auf Material des staatlichen spanischen Statistikinstituts INE (*Instituto Nacional de Estadística*), des spanischen Sozialforschungszentrums CIS (*Centro de Investigaciones Sociológicas*) und der Europäischen Kommission zurückgegriffen.<sup>150</sup>

Encuesta: Estrategias de Inferencia 2018

Datos personales

Por último, le pedimos algunos datos personales.

Universidad:

- Abat Oliba-CEU
- Alcalá de Henares
- Alfonso X El Sabio
- Alicante
- Almería
- Antonio de Nebrija
- Autónoma de Barcelona

>>

Abb. 6 Ausschnitt von Frage D1 des FES-U (PC-Version)

<sup>149</sup> Weitere Informationen ergeben sich bereits aus der angegebenen Universität und Studienrichtung.

<sup>150</sup> Im Quellenverzeichnis sind Angaben zu allen konsultierten Statistiken zu finden.

Die Erkenntnisse der Pilotierung legten die Adaptierung der Frage nach der Art des Deutschkurses (Pflichtfach, Wahlfach *oder extracurricularer Kurs*) nahe, außerdem wurde eine Kommentarfunktion entfernt, die zu Verwirrung unter den Befragten geführt hatte.

Eine besondere Herausforderung stellt die Erhebung der weiteren Sprachkenntnisse der Lernenden dar. Unterschiedliche Aspekte wie Chronologie der erworbenen Sprachen, Erwerbs- oder Lernkontexte und erreichte Niveaus sollen erfasst werden, um mögliche Auswirkungen auf den (wahrgenommenen) Einsatz von Erschließungsstrategien untersuchen zu können, dies auf eine möglichst kompakte, dennoch verständliche Art und Weise. Für den Online-Fragebogen wurde ein zweistufiges Design mit Filterfragen gewählt: Zunächst werden die Befragten aufgefordert, „weitere Sprachen, die [sie] beherrschen, in chronologischer Reihenfolge ihres Erwerbs“ anzugeben (siehe Abb. 7). Dafür stehen Drop-Down-Menüs zur Verfügung, wobei auch die Option „Andere“ berücksichtigt wird. Ein Beispiel soll zur Verdeutlichung dienen. Anschließend folgen Fragen zur Lernsituation und zum erreichten Niveau im Multiple-Choice-Format.

Diese Frage wurde mehrmals überarbeitet, da Experten/innen und Testpersonen auf Verständnisprobleme hinwiesen. So waren zunächst kürzere Erläuterungen und kein Beispiel vorgesehen, was dazu führte, dass Befragte nur sehr wenige Sprachen angaben. Da im Anschluss an das Ausfüllen der Umfrage Interviews mit den Versuchspersonen geführt wurden, konnte festgestellt werden, dass diese zum Beispiel Sprachen, die sie in der Schulzeit oder während eines Auslandsaufenthalts gelernt, aber ihrer Ansicht nach „wieder vergessen“ hatten, nicht angegeben hatten. Auch das Konzept *chronologisch* wurde teilweise ignoriert oder falsch interpretiert, so wurden die Sprachen häufig nicht in der Reihenfolge ihrer Aneignung, sondern hinsichtlich der persönlichen Relevanz für den Befragten geordnet. Durch die zusätzliche Erklärung „Alle Fremdsprachen, die Sie einmal erlernt haben, zählen, unabhängig vom erreichten Niveau, des Grads der aktuellen Beherrschung oder der Art des Erwerbs.“ und das Beispiel soll Fehlinterpretationen entgegengewirkt werden. Allerdings bleibt das Problem bestehen, dass es sich um eine Frage am Ende der Befragung handelt, d.h. zu einem Zeitpunkt, an dem die Aufmerksamkeitsspanne der Studienteilnehmer/innen bereits nachgelassen hat, was zu Ungenauigkeiten im Antwortverhalten führen kann (vgl. Riemer 2016: 161).

Datos personales

Lenguas extranjeras

Indique y ordene cronológicamente los demás idiomas que ha aprendido.

Todas las lenguas extranjeras que ha aprendido alguna vez cuentan, independientemente del nivel alcanzado, del dominio que tenga actualmente o de la forma de adquisición.

*Ejemplo:*

*Usted empezó a aprender inglés a los 5 años, a los 14 dio clases de latín, más tarde aprendió portugués en una estancia en el extranjero y ahora está estudiando alemán.*

*Entonces el orden sería:*

1. Inglés
2. Latín
3. Portugués
4. Alemán

*(Si ha aprendido más de siete lenguas extranjeras, indique las que considere más importantes.)*

Primera lengua extranjera	<input type="text"/>
Segunda lengua extranjera	<input type="text"/>
Tercera lengua extranjera	<input type="text"/>
Cuarta lengua extranjera	<input type="text"/>

Abb. 7 Einleitung und Ausschnitt von Frage D8 des FES-U (PC-Version)

Für jede angegebene Sprache werden verschiedene Lernsituationen und Kompetenzniveaus nach dem GERS vorgeschlagen, unter denen ausgewählt werden soll (siehe Abb. 8). Die Liste an Situationen des Sprachlernens soll mögliche Erwerbs- und Lernkontexte unterscheiden, da diese Aneignung und Einsatz von Lernerstrategien auf unterschiedliche Weise beeinflussen können (vgl. Kapitel 2.1.5 und 2.1.6). Die Auswertung der Antworten kann auch Hinweise dazu liefern, ob die Forderung nach der chronologischen Angabe der Sprachkenntnisse verstanden bzw. eingehalten wurde. Zur Wahl stehen folgende Kontexte:

- *In der Schule*
- *An der Universität*
- *In einer Sprachschule oder mit einem/r privaten Sprachlehrer/in*

- *Durch Kontakt mit Sprecher/innen dieser Sprache*
- *Durch Aufenthalt in einem Land, wo diese Sprache gesprochen wird*
- *Selbständig, mit Hilfe von Selbstlernmaterial, Online-Sprachkursen etc.*
- *Anderes:*

Im Fall von Altgriechisch und Latein wurde auf die Angabe der Auswahloptionen *Kontakt mit Sprecher/innen* und *Aufenthalt* verzichtet und anstatt der Erfassung des Niveaus nach dem GERS wurde nach der Anzahl an Lernjahren gefragt.

Encuesta: Estrategias de Inferencia 2018

¿Cómo ha aprendido fundamentalmente francés?

En el colegio o instituto

En la Universidad

En una escuela de idiomas, en una academia o con un/a profesor/a particular

Por contacto con personas que hablan este idioma

En un país donde se habla este idioma

Por mi cuenta, con material de autoaprendizaje, cursos en línea, etc.

Otro:

---

¿Qué nivel ha alcanzado?

<A1

A1

A2

B1

B2

C1

C2

---

Comentarios (opcional):

**Abb. 8** Beispiel für weiterführende Fragen nach D8 im FES-U (PC-Version), hier für Französisch

Die abschließende Frage in Teil D nach dem Rahmen, in welchem der Fragebogen bearbeitet wurde, soll dazu dienen, mögliche Effekte der Erhebungssituation untersuchen zu können. So ist vorstellbar, dass Lernende, die den Fragebogen während der Unterrichtszeit unter Anwesenheit der DaF-Lehrkraft

ausfüllen, dies konzentrierter und möglicherweise gewissenhafter tun. Des Weiteren werden auch weniger motivierte Lernende erreicht, die die Befragung unter Umständen nicht in ihrer Freizeit durchführen würden. Als möglicher Nachteil sind allerdings Effekte sozial erwünschten Antwortverhaltens nicht auszuschließen (Daase et al. 2014: 109). Umgekehrt ist im Fall der Erhebungssituation außerhalb des Unterrichts anzunehmen, dass sich eher motivierte und am Thema der Befragung interessierte Lernende beteiligen werden (vgl. Schnell et al. 2013: 372, 376, Dörnyei 2010: 63f).

### 3.3.2 Befragung der Lehrenden (FES-UL)

Ziel der begleitenden Fragebogenerhebung unter universitären DaF-Lehrenden in Spanien war, die Perspektive der Lehrenden auf Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter im Deutschen festhalten und einige Aufschlüsse über den Kontext, in dem Personen Deutsch als Fremdsprache an spanischen Universitäten lernen und Erschließungsstrategien einsetzen, gewinnen zu können. Aus praktischen und methodischen Gründen wurde auch hier die Form eines standardisierten Online-Fragebogens als Erhebungsinstrument gewählt, welches Daten liefern soll, die einem statistischen Analyseverfahren unterzogen werden können.

Der für die Lehrenden-Befragung gestaltete Fragebogen<sup>151</sup> gliedert sich in vier Teile:

Teil A: Einsatz von Erschließungsstrategien durch die Lernenden

Teil B: Erschließungsstrategien im Unterricht

Teil C: Die Bedeutung von Erschließungsstrategien

Teil D: Persönliche Angaben

Auch bei der Festlegung von Struktur und formaler Gestaltung des FES-UL wurden die methodischen Hinweise der Fachliteratur (insbes. Dörnyei 2010, Schnell et al. 2013, Riemer 2016, Daase et al. 2014) berücksichtigt. So enthält auch der Lehrenden-Fragebogen eine einleitende Erklärung zum Ausfüllen der Umfrage, die sich allerdings auf wenige Zeilen beschränkt, da die Untersuchungsteilnehmer/innen bereits in Form eines Begleitschreibens über die wichtigsten Aspekte der Studie informiert werden (vgl. dazu Kapitel 3.5). Im Hauptteil der Befragung wird zunächst die Wahrnehmung der Lehrenden in Bezug auf den Strategienegebrauch der Lernenden durch neun Items mit Hilfe einer 5-stufigen Likert-Skala erhoben, anschließend folgen Detailfragen zu Thematisierung und Bedeutung dieser Strategien im Unterricht, die etwas mehr Konzentrationsaufwand verlangen. Hier werden Aussagen mittels Likert-Skalen sowie einfacher Multiple-Choice-Auswahl erfasst. Den Abschluss bilden die relativ einfach zu beantwortenden Fragen nach persönlichen Angaben. Die Befragung der Lehrenden ist weniger zeitaufwändig gestaltet, sodass von geringerer Bearbeitungszeit ausgegangen werden kann,

---

<sup>151</sup> Im Folgenden zeigen einige Abbildungen wesentliche Teile der elektronischen Fassung (in der für den PC optimierten Darstellungsform) der nach der Pilotierung überarbeiteten deutschsprachigen Endversion des Fragebogens. In Anhang F kann der vollständige Fragebogen, auf dem die Erstellung der Online-Version basiert, in deutscher Sprache nachgelesen werden. Auf dem der Dissertation beiliegenden Datenträger stehen zudem die spanischsprachige Fassung sowie die Pilotversionen des Fragebogens zur Verfügung.

umso mehr, als diese Gruppe über durchschnittlich mehr Vorwissen bezüglich Lernerstrategien und Erschließungswissen als die der Lernenden verfügt. Den Abschluss bilden wie im Fall der Lernenden-Befragung der Hinweis auf die Möglichkeit, Anmerkungen oder Feedback in einem freien Textfeld zu hinterlassen, wobei die Lehrenden auch ihre E-Mail-Adressen angeben können, um Informationen über das laufende Forschungsprojekt und dessen Ergebnisse zu erhalten, sowie ein Dank an die Befragten für ihre Zeit.

Die Item-Formulierung für diesen Fragebogen fand analog zu jener des Lernenden-Fragebogens statt. Auch im Fall der Lehrenden wurde eine deutsch- und eine spanischsprachige Version erstellt und von Expertinnen der Übersetzungswissenschaften überprüft. Einzelne Lehrende anderer Philologien stellten sich als Testpersonen zur Verfügung, um die Verständlichkeit der Items zu kontrollieren.

Im Fall der Lehrenden wurde diesen in einem Anschreiben zur Wahl gestellt, ob sie den Fragebogen auf Deutsch oder Spanisch bearbeiten wollten (siehe Anhang D und E). Dieses Vorgehen wurde gewählt, da sich unter den DaF-Lehrenden Spaniens ein beträchtlicher Anteil an Deutscherstprecher/innen befindet. Trotz zu erwartender hoher Deutschkompetenzen der Personen mit Spanisch als (einer ihrer) Erstsprache(n) wurde für diese die spanische Version entwickelt, um die Bearbeitungszeit und etwaige dennoch auftretende Verständnisschwierigkeiten möglichst gering zu halten.

Um eine ausreichende Anzahl an Versuchspersonen für die Pilotierung dieses Erhebungsinstrumentes gewinnen zu können, wurde neben der für die weitere Datenerhebung gedachten Version für DaF-Lehrende eine weitere Version des Fragebogens für Fremdsprachenlehrende gestaltet. Diese kann im Gegensatz zur DaF-Version nur auf Spanisch bearbeitet werden.<sup>152</sup>

## Teil A

Im ersten Teil werden die Lehrenden gebeten, den Einsatz von Erschließungsstrategien durch ihre Lernenden einzuschätzen. Die Beurteilung erfolgt mittels 5-stufiger Likert-Skala von „(1) Trifft nie oder fast nie zu“ bis „(5) Trifft immer oder fast immer zu“. Sieben der hier präsentierten Items wurden analog zu den ersten Items in Teil A der Lernendenbefragung formuliert und entsprechen daher denselben übergeordneten Kategorien von Erschließungsstrategien (vgl. Tab. 25). Die Gestaltung der Items wurde geringfügig angepasst, wie das folgende Beispiel zeigt:

*(1) Die Lernenden erschließen die Bedeutung oder Funktion unbekannter deutscher Wörter mit Hilfe ihrer Muttersprache. /*

*(1) Los estudiantes descubren el significado o la función de palabras nuevas en alemán gracias a su lengua materna.<sup>153</sup>*

Zusätzlich wurden noch zwei weitere Items zur Wahrnehmung der Lehrenden formuliert:

*(8) Ich beobachte deutliche individuelle Unterschiede im Strategienegebrauch der Lernenden.*

---

<sup>152</sup> Die Version für Fremdsprachenlehrende unterscheidet sich hauptsächlich in einigen Formulierungen und durch die Aufnahme einer zusätzlichen Frage in Teil D, in der die unterrichtete(n) Sprache(n) erhoben werden.

<sup>153</sup> In der Folge wird auf die Angabe der Items aus der spanischen Version des Fragebogens verzichtet. Diese steht auf dem der Dissertation beiliegenden Datenträger zur Verfügung.

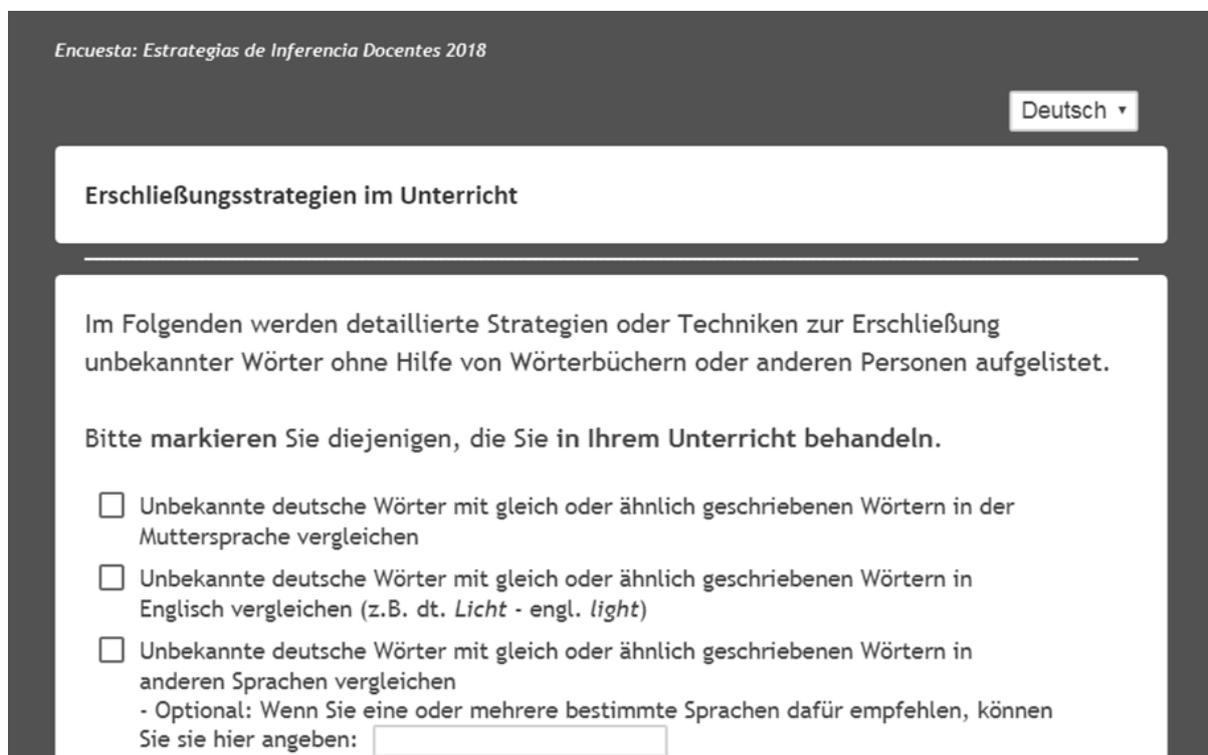
(9) Ich beobachte deutliche Unterschiede im Strategieneinsatz unterschiedlicher Lernergruppen, z.B. Anfänger – Fortgeschrittene.

Zuletzt wird Platz für Anmerkungen gegeben.

In diesem Teil werden nur die allgemeinen Erschließungsstrategien, für die auch zusätzliche Ressourcen genutzt werden können, einbezogen. Es kann angenommen werden, dass die Lehrenden den Einsatz dieser Strategien durch die Lernenden zumindest teilweise beobachten können, entweder direkt, wenn das Handy, ein/e andere/r Kursteilnehmer/in oder die Lehrkraft selbst befragt wird, oder indirekt durch Rückschlüsse aus Erschließungsversuchen der Lernenden. Eine Untersuchung des Einsatzes der weiteren detaillierten Erschließungsstrategien aus Perspektive der Lehrenden kann hingegen als wenig aufschlussreich betrachtet werden. Da sich prinzipiell die Frage stellt, inwiefern Lehrende überhaupt Aussagen über den beobachteten Strategieneinsatz ihrer Lernenden treffen können, wurde nach Rücksprache mit ersten Testpersonen noch folgender Hinweis hinzugefügt: „Wenn Sie der Meinung sind, dass Sie zu einem oder mehreren der folgenden Punkte keine Angaben machen können, lassen Sie diese bitte aus und setzen Sie die Befragung fort.“

## Teil B

Um Erkenntnisse über den Kontext des Strategienwissens und -einsatzes der DaF-Lernenden zu gewinnen, ist interessant, welche Erschließungsstrategien Lehrende im Unterricht thematisieren, unter Umständen sogar üben und bewusst trainieren.



Encuesta: Estrategias de Inferencia Docentes 2018

Deutsch ▾

### Erschließungsstrategien im Unterricht

Im Folgenden werden detaillierte Strategien oder Techniken zur Erschließung unbekannter Wörter ohne Hilfe von Wörterbüchern oder anderen Personen aufgelistet.

Bitte markieren Sie diejenigen, die Sie in Ihrem Unterricht behandeln.

- Unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in der Muttersprache vergleichen
- Unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in Englisch vergleichen (z.B. dt. *Licht* - engl. *light*)
- Unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in anderen Sprachen vergleichen  
- Optional: Wenn Sie eine oder mehrere bestimmte Sprachen dafür empfehlen, können Sie sie hier angeben:

Abb. 9 Ausschnitt aus Frage B1 des FES-UL (PC-Version)

Daher werden im ersten Abschnitt von Teil B des FES-UL die Items der Einzelstrategien aus der Lernenden-Befragung als allgemein formulierte Strategien in einem Multiple-Choice-Format angeboten. Die Lehrenden sollen wählen, welche davon sie in ihrem Unterricht behandeln (siehe Abb. 9). Die Formulierung der Items 1 bis 25 ist eng an die sprachliche Gestaltung im FES-U angelehnt, wurde aber, wo möglich, etwas verkürzt (z.B. durch Weglassen von Beispielen), um die Bearbeitungszeit zu verringern. Items 26 und 27 repräsentieren zwei metakognitive Strategien aus der Lernenden-Befragung. Zur Wahl ist auch „Keine“ (34) gegeben, außerdem die Möglichkeit, in freier Formulierung „Andere:“ (33) zu nennen.

Im zweiten Abschnitt wird die Art der Vermittlung von Erschließungsstrategien erhoben, hier mit Hilfe einer 5-stufigen Likert-Skala von „(1) Trifft nie oder fast nie zu“ bis „(5) Trifft immer oder fast immer zu“, bezogen auf den Unterricht der Lehrenden. Die Items 1 bis 7 stellen Möglichkeiten der Thematisierung und Behandlung von Erschließungsstrategien dar, die bereits in der Lernenden-Befragung in Teil B zur Strategienaneignung beschrieben wurden. Für die Befragung der Lehrenden wurden lediglich kleine sprachliche Anpassungen vorgenommen. Zusätzlich wurde noch Item 8 formuliert:

*(8) Die Lernenden werden zu ihren Vorkenntnissen befragt, z.B. welche Erschließungsstrategien sie bereits kennen und/oder anwenden können.*

Da die Option einer freien Kommentierung gegeben und aus technischen Gründen eine Antwort der Befragten für alle Likert-Items eingefordert wird, wurde in der Endversion auf Item 7 („Andere:“) verzichtet.<sup>154</sup>

Der dritte Abschnitt von Teil B befasst sich mit den Quellen von Erschließungsstrategien, d.h. mit der Frage, woher Lehrende ihr „Wissen über Erschließungsstrategien bzw. Material zu deren Vermittlung beziehen oder bezogen haben“. Auch hier wird mit einer Likert-Skala gearbeitet, in diesem Fall von „(1) Trifft nicht zu“ bis „(5) Trifft voll zu“. Die Items, die von den Lehrenden zu bewerten sind, wurden zum Teil in Bezug zur Fachliteratur, vor allem aber durch die Informationen, die aus Interviews mit Fremdsprachenlehrkräften der Universität Salamanca gewonnen werden konnten, gestaltet:

- (1) Erschließungsstrategien wurden im Rahmen meiner Ausbildung thematisiert.*
- (2) Erschließungsstrategien wurden im Rahmen meiner Lehrerausbildung thematisiert.*
- (3) Erschließungsstrategien wurden in Fortbildungsveranstaltungen, die ich besucht habe, thematisiert.*
- (4) In den Lehrwerken, die ich verwende, werden Erschließungsstrategien thematisiert.*
- (5) In den Lehrerhandbüchern zu den Lehrwerken, die ich verwende, werden Erschließungsstrategien thematisiert.*
- (6) Ich nutze Internetseiten oder -blogs, auf denen Erschließungsstrategien thematisiert werden.*
- (7) Ich nutze didaktische Handbücher, Zeitschriften oder andere Materialien, in denen Erschließungsstrategien thematisiert werden.*

---

<sup>154</sup> Siehe auch Ergebnisse der Pilotierung der Lehrenden-Befragung in Kapitel 3.4.4.

(8) *Ich habe selbst Material zum Thema Erschließungsstrategien entwickelt.*

Erneut wird Raum für freie Anmerkungen gegeben.

### Teil C

Teil C befasst sich analog zur Lernenden-Befragung mit der Einstellung der Lehrenden zu Erschließungsstrategien und der Bedeutung, die sie diesen für ihren Unterricht zumessen. Wieder werden Aussagen nach einer 5-stufigen Likert-Skala (wie in B3 „Trifft nicht zu“ bis „Trifft voll zu“) bewertet. Die Items 1, 5, 7 und 8 sind ähnlich wie Items im FES-U formuliert, neu sind:

(2) *Die Thematisierung von Erschließungsstrategien ist vor allem im Anfängerunterricht wichtig.*

(3) *Die Thematisierung von Erschließungsstrategien ist vor allem auf der Mittelstufe wichtig.*

(4) *Die Thematisierung von Erschließungsstrategien ist vor allem im Unterricht mit Fortgeschrittenen wichtig.*

(6) *In meinem Unterricht wird mit anspruchsvollen Texten gearbeitet, bei denen die Lernenden auf den Einsatz von Erschließungsstrategien angewiesen sind.*

(9) *Ich verwende Material, das an das Niveau der Lernenden angepasst ist, sodass sie es auch ohne den Einsatz komplizierter Erschließungsstrategien verstehen können.*

(10) *Durch die Förderung von Erschließungsstrategien kann autonomes Lernen gestärkt werden.*

Insbesondere Item 6 und 9 können auch zum weiteren Verständnis des Kontextes des Einsatzes von Erschließungsstrategien an spanischen Universitäten beitragen. Es gelten allerdings die Einschränkungen, auf die bereits in Bezug auf Teil B hingewiesen wurde.

### Teil D

Im letzten Teil des FES-UL werden einige persönliche Angaben erhoben. Als interessante Aspekte wurden betrachtet:

1. Universität, an der unterrichtet wird
2. Art des/der aktuell unterrichteten Deutschkurse(s) – Bezug auf Studienrichtung(en)
3. Niveau(s) des/der aktuell unterrichteten Deutschkurse(s)
4. Lehrerfahrung im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache
5. Sprachkenntnisse
6. Geschlecht

Zur Erstellung des Fragedesigns und der Antwortoptionen wurde auf dieselben Quellen wie im Fall der Lernenden-Befragung zurückgegriffen, Format und sprachliche Gestaltung sind weitgehend ähnlich. Der Bereich der Erfassung der Sprachkenntnisse wurde allerdings stark vereinfacht. Die Lehrenden sollen auf einer Matrix das jeweilige Niveau (A1 – C2 + Muttersprache) genannter Sprachen angeben (siehe Abb. 8). Bereits vorgegeben werden an erster bis dritter Stelle Deutsch, Spanisch und Englisch, da zumindest Grundkenntnisse bei allen Befragten vorausgesetzt werden können. Für die Angabe weiterer Sprachkenntnisse stehen Felder zur freien Texteingabe zur Verfügung. Die Aus-

wertung ist in diesem Modus komplizierter als in der Version der Drop-Down-Menüs der Lernenden, deren Sprachauswahl in einem weiteren Schritt mit Niveau-Angaben verbunden wurde, allerdings ergibt sich eine gewisse Zeitersparnis für die Befragten, die hier als relevant empfunden wurde. Da eine weitaus geringere Teilnehmerzahl im Fall der Lehrenden angenommen werden kann, ist der gewählte Modus vertretbar.

Encuesta: Estrategias de Inferencia Docentes 2018 Deutsch ▾

**Persönliche Angaben**

**Sprachkenntnisse**

Geben Sie bitte Ihre Muttersprache(n) und weitere Sprachen mit ihrem jeweiligen Niveau an.  
*(Wenn Sie mehr als sieben weitere Sprachen beherrschen, geben Sie bitte die für Sie wichtigsten an.)*

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Muttersprache
Deutsch	<input type="radio"/>						
Spanisch	<input type="radio"/>						
Englisch	<input type="radio"/>						
Andere: <input type="text"/>	<input type="radio"/>						
Andere: <input type="text"/>	<input type="radio"/>						

**Abb. 10** Ausschnitt aus Frage D5 des FES-UL (PC-Version)

### 3.4 Pilotierung

Im Folgenden wird dargestellt, wie die Erhebungsinstrumente des Forschungsprojektes pilotiert wurden, wobei Anlage, Umsetzung und Ergebnisse der im Wintersemester 2017/18 in Salamanca durchgeführten Pilotstudie im Zentrum stehen.

Bereits hingewiesen wurde auf die Einbindung von Fachkollegen/innen, DaF-Lehrenden und anderen Fremdsprachendidaktiker/innen, sowie Statistikern bei der Erstellung und Überarbeitung der ersten Fassung der Fragebögen FES-U und FES-UL, die durch eine Pilotstudie als Erhebungsinstrumente

evaluiert werden sollten.<sup>155</sup> In mehreren Revisionsphasen und Testläufen wurden inhaltliche, sprachliche, methodische und technische Aspekte der Befragung überprüft und teilweise adaptiert (vgl. dazu Dörnyei 2010: 54f, Daase et al. 2014: 109). Vor dem Beginn der Pilotstudie mit einer größeren Anzahl an Versuchspersonen wurde dazu auch ein Test mit zwei Deutschlernern durchgeführt, die sich freiwillig für diese Aufgabe gemeldet hatten. Es handelte sich um zwei spanische, männliche Absolventen der Rechts- bzw. Ingenieurwissenschaften, die während ihrer Studienzeit Deutsch gelernt hatten. Diese wurden beim Ausfüllen des Online-Fragebogens (einmal am PC, einmal am Handy) beobachtet und im Anschluss aufgefordert, über Unklarheiten oder Probleme zu reflektieren. Außerdem wurden Fragen zu Teilen der Erhebung gestellt, in denen unerwartetes Antwortverhalten auftrat. Als problematisch erwies sich insbesondere die Frage nach den Fremdsprachenkenntnissen, die in der Folge angepasst wurde (vgl. Kapitel 3.3.1, Teil D). Auch konnte beobachtet werden, dass die offene Frage zu Beginn der Erhebung zwar motivierend wirkt, allerdings die gesamte Bearbeitungszeit in die Länge ziehen kann (vgl. Kapitel 3.3.1, Teil A). Im Fall der Lehrenden-Befragung wurde ein Dozent für DaF an der staatlichen spanischen Sprachschule (*Escuela Oficial de Idiomas*) als Testperson einbezogen.

### 3.4.1 Untersuchungsanlage und Eckdaten der Erhebung

Den in Dörnyei (2010: 55ff) dargestellten Prinzipien folgend wurde eine Pilotstudie unter Personen, die der Zielpopulation ähnlich sind oder einen Teil dieser darstellen, zur Evaluierung der Erhebungsinstrumente und deren Einsatzes geplant und durchgeführt. Aus praktischen Gründen wurde dafür die Teilpopulation der DaF-Lernenden der Universität Salamanca bzw. die Gruppe der Fremdsprachendozenten/innen dieser Institution gewählt. Die Ergebnisse der Befragung unter DaF-Lernenden und unter den Lehrenden dieses Fachbereichs aus der Pilotphase können außerdem unter Berücksichtigung der forschungsmethodischen Einschränkungen wenigstens teilweise in die Datenerhebung zur Klärung des eigentlichen Forschungsinteresses aufgenommen werden (Dörnyei 2010: 56).

Die Pilotstudie zur Untersuchung des wahrgenommenen Strategieneinsatzes durch DaF-Lernende an spanischen Universitäten sowie die begleitende Lehrenden-Befragung wurden im Zeitraum von 8. 11. bis 31. 12. 2017 an der Universität Salamanca durchgeführt. Lehrenden von DaF-Sprachkursen der philologischen und der translationswissenschaftlichen Fakultät sowie des universitären Fremdsprachenzentrums (*Servicio Central de Idiomas*) wurde per E-Mail der Zugang zur Online-Befragung über die Plattform *Qualtrics* mit Informationen zu Zielsetzung, Dauer und Art der Datenerfassung der Erhebung zugesickt.<sup>156</sup> Diese leiteten die Informationen an die Lernenden weiter, die freiwillig an der Studie teilnehmen konnten. In einigen Fällen stellten Lehrende den Lernenden frei, die Befragung

---

<sup>155</sup> Die in der Pilotstudie eingesetzten Versionen der Fragebögen stehen auf dem der Dissertation beiliegenden Datenträger zur Verfügung.

<sup>156</sup> Die Informationsschreiben können auf dem beiliegenden Datenträger eingesehen werden. Im Anhang kann das ähnlich gestaltete Informationsblatt zur Hauptstudie 2018 nachgelesen werden (Anhang D).

in der Unterrichtszeit auszufüllen, dies wurde von drei Lernendengruppen in Anspruch genommen. 29 vollständige Antworten konnten auf diese Weise erfasst werden. Die übrigen Studienteilnehmer/innen antworteten individuell außerhalb des Unterrichts. Die Rücklaufquote unter den Lernenden, die nur Informationen und einen Link zur Studie bekamen, muss als gering angesehen werden: Von ca. 350 in Frage kommenden Lernenden konnten nur 37 vollständige Antworten erfasst werden, das entspricht einem Rücklauf von etwa 10 Prozent.<sup>157</sup> Zudem ist von einer Stichprobenverzerrung durch den Modus der freiwilligen Teilnahme außerhalb der Unterrichtszeit auszugehen: Diese Lernenden unterscheiden sich wahrscheinlich in bestimmten Aspekten wie Motivation oder Leistungsstärke von der Gesamtpopulation, was Einfluss auf ihr Antwortverhalten haben könnte. Diese allgemeine Problematik, auf die in der methodischen Fachliteratur (z.B. Schnell et al. 2013: 372, 376, Dörnyei 2010: 63f) hingewiesen wird, konnte auch in der Pilotstudie beobachtet werden. In der Phase der Datenerhebung für die spanienweite Hauptstudie 2018 wurde daher versucht, verstärkt Lehrende zu gewinnen, die bereit waren, die Befragung im Unterricht durchzuführen.

Von 130 durch die Befragungsplattform *Qualtrics* aufgezeichneten Antworten der Lernenden konnten nach einer ersten Analyse 68 als für die Validierung geeignet bewertet werden. Duplikate und nur zu einem geringen Prozentsatz ausgefüllte Fragebögen wurden ausgeschlossen. Wünschenswert wären um die 100 vollständige Antworten gewesen, eine Anzahl über 50 kann jedoch als ausreichend angesehen werden (Dörnyei 2010: 56). Der Prozess der Datenaufbereitung und -bereinigung für die weitere Analyse, insbesondere die psychometrische Evaluation, wurde mithilfe der Programmiersprache Python durchgeführt.<sup>158</sup> Tabelle 29 zeigt einige Charakteristika der Stichprobe der Pilotstudie (Lernende).<sup>159</sup>

<i>Kategorie</i>	<i>Unterschiedene Gruppen (bzw. zusammengefasste Angaben)</i>	<i>N</i>
Studium	<i>Grado</i> (entspricht Bachelorstudium)	59
	Masterstudium	7
Studienrichtung	Germanistikstudium / deutsche Philologie	22
	Anderes Philologiestudium	13
	Übersetzen und Dolmetschen, Erste Fremdsprache / Sprache B	4
	Übersetzen und Dolmetschen, Zweite Fremdsprache / Sprache C	14
	Humanistisches Studium	1
	Wirtschaftliches Studium	1
	Tourismus-Studium	0
	Andere (angegeben wurden andere Translations- und Philologiestudiengänge, Informatik)	4

<sup>157</sup> Nach Dörnyei (2010: 64) kann dieser Wert als sehr niedrig gelten. Allerdings konnte nicht überprüft werden, ob tatsächlich alle Lehrenden, die versprochen hatten, die Informationen und Zugangsdaten an die Lernenden weiterzugeben, dies auch getan hatten. (Unter Umständen ist die Rücklaufquote unter den kontaktierten Lernenden also etwas höher.) Mit diesem Problem musste allerdings auch in der Hauptstudie gerechnet werden.

<sup>158</sup> Dieser Prozess, inklusive der verwendeten informatischen Werkzeuge und statistischen Formeln, kann in der Datei *Datenbereinigung\_Pilotstudie.html* auf dem beiliegenden Datenträger nachverfolgt werden. Der vollständige Code der Datenanalyse steht außerdem im Online-Repositorium *GitHub* der Autorin zur Verfügung.

<sup>159</sup> Für weitere Details zur Stichprobe und zum Antwortverhalten der Befragten siehe *Datenanalyse\_Pilotstudie.html* auf dem der Dissertation beiliegenden Datenträger.

Kategorie (f.)	Unterschiedene Gruppen (bzw. zusammengefasste Angaben)	N
Studienjahr	1	22
	2	23
	3	4
	4	10
Art des aktuell besuchten Deutschkurses	Pflichtfach	44
	Wahlfach	21
Niveau des aktuell besuchten Deutschkurses	A1	22
	A2	4
	B1	18
	B2	4
	C1	15
	C2	3
Alter	17-31; Durchschnitt: 20,3; 75% 17-22	
Geschlecht	Weiblich	46
	Männlich	17
	Andere	1
Erstsprache(n)	Spanisch	65
	Galicisch	7
	Katalanisch/Valencianisch	3
	Andere (Deutsch, Englisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Ukrainisch)	7
	15 Befragte gaben mehr als eine Erstsprache an.	
Weitere Sprachkenntnisse	2 bis 7 weitere Sprachen wurden angegeben; Durchschnitt: 4,8; Englisch ist meistgenannte 1. L2, Französisch meistgenannte 2. L2; Deutsch wird von 25 TN als 3. L2 angegeben, von 12 als 2. L2, von 20 als 4., 5. oder 6. L2, von 5 als 1. L2; Weitere häufig genannte Sprachen (>10): Latein, Italienisch, Altgriechisch, Niederländisch	

**Tab. 29** Charakteristika der Lernenden-Stichprobe der Pilotstudie 2017

Ein wichtiger Aspekt der Pilotierung war die Erhebung der durchschnittlichen Bearbeitungszeit. Diese wurde unter Ausschluss von *Outlyern* ermittelt, die stark von den durchschnittlichen Werten der Teilnehmergruppe abweichen. Da bei der Beteiligung außerhalb des Unterrichts auch Pausen eingelegt werden konnten, können Werte von zwei Stunden und mehr nicht als durchgehende, konzentrierte Bearbeitungszeit angenommen werden. Zur Berechnung des durchschnittlichen Zeitaufwandes wurde eine Grenze bei ca. einer Stunde gezogen. Für die 60 berücksichtigten Untersuchungsteilnehmer/innen konnte ein Mittelwert von 23,4 Minuten berechnet werden, wobei große individuelle Unterschiede festzustellen sind. Die Schwankungsbreite liegt zwischen ca. 11 und 56 Minuten, die Standardabweichung beträgt 8,8 Minuten. 25% der Lernenden hatten die Befragung bereits nach 17,7 Minuten abgeschlossen, 50% nach 21,8, 75% nach 26,9. Die Bearbeitungszeit lag somit im erwarteten Rahmen. Durch Kürzungen und Adaptierungen konnte dieser Wert in der spanienweiten Hauptstudie noch verringert und vereinheitlicht werden.

An der begleitenden Lehrenden-Befragung nahmen 22 Personen, davon zehn aus dem Fachbereich Deutsch, teil. Das bedeutet, dass sich zwar beinahe alle DaF-Dozenten/innen der philologischen und translationswissenschaftlichen Fakultät und einige andere Fremdsprachendozenten/innen an der Pilotstudie beteiligt hatten, die Zahl für eine psychometrische Evaluierung aber zu gering eingeschätzt werden musste.<sup>160</sup> Auf die Erkenntnisse der Lehrenden-Befragung wird im Anschluss an die Besprechung jener der Lernenden gesondert eingegangen.

### 3.4.2 Psychometrische Evaluation der Lernenden-Befragung

Die in der Pilotstudie eingesetzte erste Fassung des FES-U wurde zur Einschätzung von Reliabilität und Validität verschiedenen psychometrischen Tests unterzogen. Da die angewendeten Verfahren jenen der Evaluierung der in der Hauptstudie eingesetzten Fassung des Fragebogens entsprechen (vgl. Kapitel 4.1.2) und zudem die Werte einzelner Tests aufgrund der relativ geringen Teilnehmerzahl in der Pilotstudie als weniger zuverlässig gelten können, werden im Folgenden nur die wichtigsten Erkenntnisse dieser Untersuchung im Überblick dargestellt.<sup>161</sup>

Der psychometrischen Analyse unterzogen wurden die drei mit Likert-Skalen operierenden Fragenkomplexe A2, A3 und C, wobei A3, der Kernbereich der Befragung, mit einer großen Gesamtzahl an Items zu einer Thematik am besten die Voraussetzungen zur Anwendung der entsprechenden Tests erfüllt (vgl. Eckes 2016: 347, Dörnyei 2010: 94f).

Die interne Konsistenz von A3 konnte mit Cronbach  $\alpha = 0,89$  als sehr hoch eingeschätzt werden, in den Bereichen A2 und C, die weitaus weniger Items (im Fall von A2 auch zu einer breiteren Thematik) aufweisen, lagen die Werte mit  $\alpha = 0,49$  und  $\alpha = 0,72$  niedriger.

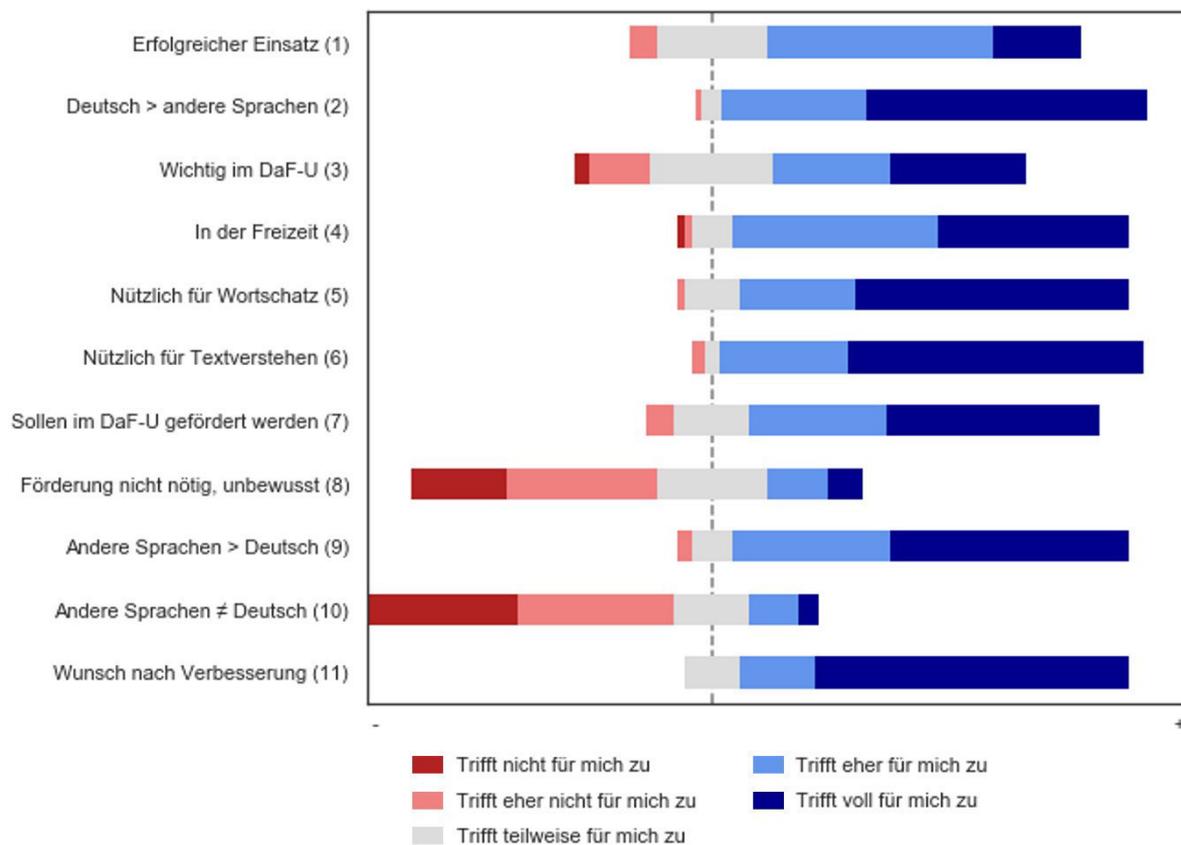
Durch die Anwendung einer Faktorenanalyse für A3 sowie Verfahren der probabilistischen Testtheorie (*Item Response Theory*; hier *Graded Response Model*, vgl. Van Der Linden 2010, Bond/Fox 2015) für alle drei Fragenkomplexe konnten Rückschlüsse über den Aufbau der Erhebung und die Qualität der formulierten Items gezogen werden. Die Ergebnisse schienen die Konstruktvalidität im Großen und Ganzen zu bestätigen, allerdings konnten auch einige problematische Items identifiziert werden. So zeigte sich etwa, dass ein Item der Gruppe A3, „Ich nutze meine Kenntnis von Internationalismen. z.B. *Internet, Transport, Akademie*.“, durch das Antwortverhalten der Befragten Faktor 1 (Kontextwissen nutzen, Ladung: 0,46) und Faktor 4 (Strategien für Hypertexte, Ladung: 0,39) zugeordnet werden konnte, aber kaum, wie zu erwarten wäre, Faktor 7 (Sprachenvergleich,

---

<sup>160</sup> Das ist aufgrund der Untersuchungsanlage und -zielsetzung allerdings auch nicht erforderlich. Im Zentrum des Forschungsinteresses dieser Dissertation steht die Erhebung des wahrgenommenen Strategieneinsatzes der DaF-Lernenden.

<sup>161</sup> In der Datei FA-IRT\_Pilotstudie.html auf dem der Dissertation beiliegenden Datenträger können die angewendeten statistischen Tests nachgelesen werden. (Im Fall der psychometrischen Evaluation wurde mit der Programmiersprache R gearbeitet.)

Ladung: 0,23).<sup>162</sup> Es kann vermutet werden, dass für Lernende mit Spanisch als Erst- oder Zweitsprache die Nutzung von Internationalismen als eigene Strategie keine große Rolle spielt, da diese im Grunde nicht von der Nutzung der Erstsprache (bzw. anderer Sprachen, falls Spanisch nicht die Erstsprache sein sollte) unterschieden werden kann. Werden diese allerdings bewusst herangezogen, scheinen Hintergrundinformationen bzw. Kontextwissen ausschlaggebend zu sein. Der Zusammenhang mit Faktor 7 könnte durch eine Fehlinterpretation der Strategie zustande gekommen sein, denn als erstes Beispiel für einen Internationalismus wurde gerade das Wort *Internet* gewählt. Bei anderen Items, die ebenfalls nicht klar einem Faktor zugeordnet werden konnten und/oder die nur in geringem Maße zum Informationsgehalt eines Faktors beitrugen, konnte nicht mit Sicherheit festgestellt werden, ob dieser Umstand dem zugrundeliegenden theoretischen Konstrukt oder Verständnisproblemen der Befragten geschuldet war. In einigen Fällen wurden daher Adaptionen möglicherweise missverständlicher Items vorgenommen.



**Abb. 11** Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil C der Pilotstudie (Lernenden-Befragung)

Durch die Analyse des Antwortverhaltens in der Pilotstudie konnten auch einige Items mit geringem Erkenntnisgewinn identifiziert werden. Insbesondere im Bereich C zeigten sich teilweise klare Tendenzen und wenig Varianz (siehe Abb. 11). Die Aussagekraft der drei Items, die sich mit dem

<sup>162</sup> Die Bezeichnung der Faktoren entspricht der Interpretation der Ergebnisse der Faktorenanalyse durch die Autorin. Die Vorgehensweise wird ausführlicher in Kapitel 4.1.2 dargestellt.

Transfer von Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz verschiedener Sprachen befassen, stellte sich als gering heraus.<sup>163</sup>

Als weniger relevant für das Forschungsinteresse dieser Arbeit erwiesen sich auch die Items, die in A3 Faktor 4 (Strategien für Hypertexte) zugeordnet werden konnten, da sich das Antwortverhalten bezüglich der hier erhobenen Strategien primär durch deren Anwendungsbereich und nicht durch die Art der genutzten Wissensquellen (welche als Bezugspunkt in der für diese Studie entwickelten Taxonomie dient) erklären lässt.

Die Hypothesen, die im Zuge der psychometrischen Auswertung in Bezug auf mögliche zu eliminierende Items aufgestellt wurden, wurden mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse überprüft. Auf diese Weise zeigte sich, welche Items gelöscht werden konnten, ohne die Struktur der Befragung zu beeinträchtigen. Die Entscheidung, welche Items aus der Endversion des Fragebogens für die Hauptstudie ausgeschlossen und welche umformuliert werden sollten, fiel unter Berücksichtigung der inhaltlichen Analyse der Lernenden- und Lehrenden-Befragung sowie nach Beratung mit Kollegen/innen aus dem Fachbereich Deutsch der Universität Salamanca.<sup>164</sup>

### 3.4.3 Inhaltliche Analyse der Lernenden-Befragung

Neben der psychometrischen Evaluation mittels statistischer Verfahren wurden die Ergebnisse der Pilotstudie auch einer inhaltlichen Analyse in Bezug auf unerwartetes Antwortverhalten, Angaben in freien Textfeldern und speziell Rückmeldungen zum Fragebogendesign unterzogen (vgl. Dörnyei 2010: 53ff).

Zunächst wurden die erhobenen Daten in Hinblick auf widersprüchliche oder unerwartete Ergebnisse untersucht. Dabei konnten abgesehen von den bereits erwähnten, möglicherweise missinterpretierten oder unklaren Items der Teile A und C noch potenzielle Fehlerquellen in Teil D erkannt werden.

So hatten sechs Lernende die Möglichkeit zur Kommentierung der Liste an Universitäten als allgemeinen Kommentar zur Befragung interpretiert. In einem Fall wurde die Beantwortung im Anschluss sogar abgebrochen. Aus diesem Grund erschien es ratsam, diese Kommentaroption im überarbeiteten Fragebogen nicht mehr anzubieten. Vereinzelt konnten auch in Teil B überflüssige oder weniger zur Frage passende Kommentare festgestellt werden, diese sind in Bezug auf das Antwortverhalten und dessen Interpretation aber als nicht weiter problematisch einzuschätzen.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Kontrolle der Daten aus der Pilotstudie in Hinblick auf fehlende Items oder Antwortoptionen. Aus diesem Grund wurden die freien Texteingaben (insbesondere Frage A1, des Weiteren Angaben zu „Andere/s“) auch dahingehend untersucht, ob zusätzliche Strategien (A1) oder Antwortoptionen, die bei der Erstellung des Fragebogens nicht berücksichtigt worden

---

<sup>163</sup> Die Interpretation wird dadurch erschwert, dass dem Antwortverhalten der Befragten unterschiedliche Sprachkombinationen zugrundeliegen.

<sup>164</sup> Dabei spielte nicht nur der zu erwartende Erkenntnisgewinn, sondern auch die Berücksichtigung der Nutzung des Fragebogens als Instrument zur Förderung des metakognitiven Bewusstseins der Lernenden eine Rolle.

waren, genannt wurden. Die freien Angaben in A1 konnten beinahe zu 100 Prozent den Items in A2 und A3 zugeordnet werden. Die Ausnahme bildet eine Nennung von Online-Übersetzungsprogrammen, für die als Beispiel *Google Translate* und *linguee.es* genannt wurden. Um diese mit zu berücksichtigen, wurde Item 7 abgewandelt in: „Ich konsultiere ein Wörterbuch *oder eine andere Quelle (Printversion oder digital)*.“ Unter den Angaben zu „Andere/s“ wurden keine relevanten fehlenden Antwortoptionen genannt.

Schließlich konnten auch Rückmeldungen zum Fragebogendesign eingeholt werden, die für die Evaluierung des Erhebungsinstrumentes als bedeutend einzuschätzen sind. 15 Lernende nutzten die Möglichkeit des freien Kommentars am Ende (bzw. manche, wie erwähnt, den Kommentar zu den Universitäten), um ihre Meinung über die Studie im Allgemeinen und/oder den Fragebogen im Speziellen zu äußern. Diese Kommentare waren durchwegs positiv, bezeichneten die Befragung als „interessante“ (*interessant*), „útil“ (*nützlich*), „gratificante“ (*lohnenswert*), „completa“ (*umfassend*), sinnvoll, um sich über vorhandene Strategien bewusst zu werden, etc. In einer Anmerkung wurde der Fragebogen als zu lang, aber vollständig bezeichnet. Eine andere Person gab an, dass die Items ihrer Ansicht nach deutlicher formuliert werden könnten und dass sie teilweise Schwierigkeiten hatte, ihren eigenen Strategienegebrauch einzuschätzen, da dieser auch situationsabhängig etc. sei. (Hier wurde ein allgemeines Problem der Erhebung von Lernerstrategien angesprochen, das auch in der Fachliteratur thematisiert wird, z.B. White et al. 2007: 95.) Zu bedenken ist natürlich, dass womöglich gerade interessierte und engagierte Lernende eher dazu neigen, noch einen zusätzlichen, optionalen Kommentar abzugeben, wodurch das Bild verzerrt werden kann (vgl. Daase et al. 2014: 109). Dazu trägt auch bei, dass, wie anzunehmen ist, weniger motivierte Lernende insgesamt mit geringerer Wahrscheinlichkeit an der Befragung teilnehmen bzw. diese auch bis zum Ende durchführen (vgl. Schnell et al. 2013: 372, 376, Dörnyei 2010: 63f).

Interessant für die Einschätzung des Nutzens des Fragebogens und die Akzeptanz der Befragung durch die Lernenden sind auch die Antworten auf die Frage: „Hast du durch diese Befragung neue Erschließungsstrategien im Deutschen kennen gelernt?“ 41 Befragte antworteten mit „Ja“, 8 mit „Nein“ und 17 waren nicht sicher. Anschließend gaben wiederum 41 an, dass sie eine dieser Strategien auch zukünftig anwenden würden (4 „Nein“, 19 „Ich bin nicht sicher.“). Der Wert der Befragung zur Erweiterung der strategischen Kompetenz – zumindest auf der Ebene des metakognitiven Bewusstseins – scheint somit bestätigt zu werden (vgl. Rubin et al. 2007: 144, Mokhtari/Sheorey 2002).

### **3.4.4 Analyse der Lehrenden-Befragung und Rückmeldung der Lehrenden**

Der Fragebogen zur Lehrenden-Befragung (FES-UL) wurde wie erwähnt in zwei Versionen getestet: in einer, die sich speziell an DaF-Dozenten/innen richtet, und in einer an Fremdsprachenlehrende im Allgemeinen. Auf diese Weise sollte eine größere Zahl an Untersuchungsteilnehmer/innen für diesen Teil der Pilotstudie gewonnen werden. Dennoch ist die Zahl mit 22 Befragten (davon 10 DaF-

Lehrende) nicht besonders hoch – und zu niedrig für eine psychometrische Evaluierung, wie sie im Fall der Lernenden vorgenommen wurde. Die Ergebnisse der Pilotstudie wurden in diesem Fall nur einer inhaltlichen Analyse unterzogen. Dabei konnten keine fehlenden Werte oder widersprüchlichen Angaben festgestellt werden, die auf Missverstehen einzelner Fragen oder Items hingewiesen hätten. In Bezug auf mögliche weitere, in der bestehenden Fassung fehlende Items wurde in einem Kommentar „Sprachgefühl“ genannt („Muchas veces funciona la intuición lingüística (Sprachgefühl)“ bei Frage A1)<sup>165</sup>, weitere Antwortoptionen wurden nicht gefordert. Einige Lehrende gaben positives Feedback zu Gesamteindruck, Aufbau und Zielsetzung der Studie. Ein persönlicher Kommentar (nicht in der Befragung erfasst) wies auf einen kleinen Fehler in Programmierung der Lehrenden-Befragung hin, welcher behoben wurde.

Aus der Rückmeldung von an der Pilotstudie teilnehmenden Lehrenden und Erfahrungen der Autorin sowohl in Form von selbst durchgeführten Tests als auch durch Beobachtungen von Lernenden beim Ausfüllen des Fragebogens konnte geschlossen werden, dass keine allgemeinen Verständnisschwierigkeiten oder technische Probleme vorlagen. Die Benutzerfreundlichkeit und Stabilität der Plattform *Qualtrics* für die Dateneingabe über PC und Smartphone konnte bestätigt werden.

### 3.5 Durchführung der spanienweiten Hauptstudie

Für die angenommene Gesamtpopulation von ca. 5600 DaF-Lernenden an spanischen Universitäten (Auswärtiges Amt 2015) wurde unter Festlegung eines Konfidenzniveaus von 95% und einer Fehlerspanne von 5% eine Stichprobengröße von  $n = 360$  berechnet. Da zum Zeitpunkt der Durchführung dieser Studie nur ungefähre Werte zur Verteilung der Lernenden auf einzelne Universitäten und Studienrichtungen sowie keine zuverlässigen Quellen über personenbezogene Charakteristika der Population vorlagen<sup>166</sup>, wurde darauf verzichtet, eine geschichtete Stichprobe zu erstellen. Dennoch sollte versucht werden, Lernende möglichst vieler unterschiedlicher universitärer DaF-Kontexte zu erreichen.<sup>167</sup> Die Schwierigkeit, genügend Forschungspartner/innen für die Durchführung der spanienweiten Befragung zu finden, legte außerdem nahe, dass nur durch „convenience or opportunity sampling“ (Dörnyei 2007: 98) eine angemessene Anzahl an Untersuchungsteilnehmer/innen erreicht

---

<sup>165</sup> Aufgrund der schwierigen Vereinbarkeit von *Sprachgefühl* mit dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Strategiekonzept wurde davon abgesehen, ein entsprechendes Item in die überarbeitete Version des Fragebogens aufzunehmen.

<sup>166</sup> Die beste Quelle für Angaben zu Lehrenden und Lernenden im universitären DaF-Bereich stellt eine unveröffentlichte Studie des Dachverbands der spanischen Germanistenverbände (FAGE) dar, auf deren Daten die Autorin im Rahmen ihres Forschungsprojektes zugreifen konnte. Eine Zusammenfassung davon kann in Sturm-Trigonakis (2018: 3f) nachgelesen werden. Angaben zum universitären Studienangebot in Zusammenhang mit Deutsch können auch einigen Überblicksdarstellungen zur Situation der Germanistik in Spanien entnommen werden, u.a. Keim (2010), Pichler/Jirku (2018), Sánchez Prieto (2020).

<sup>167</sup> Dazu zählen neben Studierenden deutscher Philologie/Germanistik als Hauptfach (als Bachelorlehrgang, Masterlehrgang für das Lehramt, Doktorat) Studierende verschiedener Philologien mit Deutsch als Zweit- oder Nebenfach, des Weiteren Studierende der Translationswissenschaften mit Deutsch als B- oder C-Sprache, Studierende anderer Studienrichtungen mit Deutsch als Wahlfach sowie Lernende in universitären Sprachzentren (Sturm-Trigonakis 2018: 3f, Sánchez Prieto 2020).

werden konnte. Die Tatsache, dass keine Zufallsstichprobe gezogen wurde, muss bei der Interpretation der Studienergebnisse berücksichtigt werden.

Nach der vollständigen Überarbeitung der beiden Online-Fragebögen FES-U und FES-UL wurden universitäre Lehrende aus dem Fachbereich Deutsch als Fremdsprache in ganz Spanien kontaktiert und um die Teilnahme an der Studie im Sommersemester 2018 gebeten, die ab 5. Februar 2018 freigeschaltet wurde. Dafür wurde auf das Netzwerk der Dachorganisation der spanischen Germanistenverbände FAGE (*Federación de Asociaciones de Germanistas y Profesores de Alemán en España*<sup>168</sup>) sowie des DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*) in Spanien<sup>169</sup> zurückgegriffen.<sup>170</sup> Zusätzlich wurden persönliche Kontakte, die Dozenten/innen der Universität Salamanca mit Lehrenden anderer spanischer Universitäten pflegen, genutzt, um möglichst viele Personen auch direkt zu kontaktieren. Diese Vorgangsweise wurde gezielt ab März 2018 eingesetzt, als sich eine geringe Rücklaufquote abzuzeichnen begann.

In einem Anschreiben wurden die Lehrenden über Thema und Forschungsziel sowie Dauer und technische Details der Befragung, Interesse für die Teilnehmer/innen, Anonymität der Datenerhebung und Art der Datenverwertung informiert. Dabei wurden ein kurzer, schnell zu lesender E-Mail-Text und eine ausführliche Beschreibung der Befragung als PDF im Anhang (jeweils auf Deutsch und Spanisch) kombiniert (siehe Anhang D).<sup>171</sup> Die Lehrenden wurden dazu aufgefordert, ihren Lernenden den Zugang zur Befragung zur Verfügung zu stellen und idealerweise, wenn Zeit und technische Ressourcen es zuließen, diese während der Unterrichtszeit durchzuführen. Auf diese Weise sollte ein breiteres Spektrum an Lernenden erreicht werden. Diese Option wurde auch im Fall der Hauptstudie von mehreren Personen wahrgenommen. Im Fall von zwei Gruppen aus Valencia, vier Gruppen aus Madrid und einer Gruppe aus Salamanca konnte die Befragung in der Unterrichtszeit des jeweiligen Deutschkurses durch die Autorin selbst angeleitet werden.

Die Information an die Lernenden wurde – wie bereits im Fall der Pilotstudie – direkt in die Befragung integriert. Der Link zur Studie öffnet noch nicht die Befragung selbst, sondern einen ersten Informationsschirm, der die Funktion einer Erklärung und des Einholens der informierten Einwilligung enthält (siehe Anhang A). Auf diese Weise konnte sichergestellt werden, dass tatsächlich alle befragten Lernenden (zumindest) diese Informationen über Ziel, Umfang und Art der Datenerhebung erhalten hatten. Insbesondere in den Fällen, in denen die Befragung in der Unterrichtszeit durchgeführt wurde, wurden diese Informationen durch die verantwortlichen Lehrpersonen oder die Studienleiterin wiederholt, zum Teil wurden dabei auch weitere Erklärungen abgegeben und/oder Fragen beantwortet. Wie bereits angesprochen wurde, ist von einer Beeinflussung der Untersuchungsergebnisse durch die unterschiedliche Befragungssituation auszugehen. Um diesbezügliche Unter-

---

<sup>168</sup> [www.fage.es](http://www.fage.es)

<sup>169</sup> [www.daad.de/miniwebs/icmadrid/de/19623/index.html](http://www.daad.de/miniwebs/icmadrid/de/19623/index.html)

<sup>170</sup> Beteiligt waren auch die drei Lektorinnen des OeAD (*Österreichischer Austauschdienst*), darunter die Autorin.

<sup>171</sup> Die spanischsprachige Version sowie die Anschreiben der Pilotstudie stehen auf dem der Dissertation beiliegenden Datenträger zur Verfügung.

schiede festhalten zu können, dient die Analyse von Frage D9 („In welchem Rahmen haben Sie diesen Fragebogen ausgefüllt?“).

Bereits während der laufenden Datenerhebung wurden in regelmäßigen Abständen Analysen der durch *Qualtrics Research Suite* aufgezeichneten Antworten durchgeführt, um ein Bild über das spanienweite Antwortverhalten zu bekommen. So wurde erkannt, dass weitere Information und die Kontaktierung zusätzlicher Lehrender notwendig war, um die Gesamtzahl an Studienteilnehmer/innen zu erhöhen und Effekte der Stichprobenverzerrung zu verringern. Tatsächlich konnten im weiteren Erhebungszeitraum noch Lernende unterrepräsentierter Universitäten, Regionen oder Studienrichtungen gewonnen werden, nicht gelöst werden konnte jedoch das Problem *Katalonien*. Aus der gesamten *Comunidad Autónoma Cataluña* beteiligten sich nur vier Lernende und zwei Lehrende an der Befragung, obwohl mehrere Personen ihre Unterstützung versprochen hatten. Es ist zu vermuten, dass die schwierigen politischen Umstände im Studienjahr 2017/18, die Demonstrationen, Ausfall von Lehrveranstaltungen etc. zur Folge hatten, die Möglichkeit zur Beteiligung an außeruniversitären Aktivitäten eingeschränkt haben.

Auch die Rückmeldung von teilnehmenden Lehrenden an der Hauptstudie 2018 wurden teilweise bereits während der Erhebungsphase berücksichtigt. So wurde auf ein Problem aufmerksam gemacht, das während der Pilotierung nicht aufgetreten war: An manchen Universitäten bestehen Probleme mit der kabellosen Internetverbindung und nicht alle Lernenden scheinen über Smartphones mit stabiler Datenverbindung zu verfügen. Daher wurde eine Offline-Version des Fragebogens in Papierformat entwickelt, die als Ersatz für die Online-Erhebung genutzt werden konnte. Zwei Lehrende bevorzugten es, diese Fragebögen in Gruppenstärke auszudrucken und per Post an die Leiterin der Studie zurückzuschicken. Als Vorteil dieses Vorgehens ist klar der Zugewinn weiterer Untersuchungsteilnehmer/innen zu erkennen. Leider ergeben sich aber auch forschungsmethodische Nachteile durch eine weitere Abänderung der Erhebungssituation und durch notwendige Anpassungen des Fragebogendesigns. Wie im Vergleich der im Anhang zur Verfügung gestellten Versionen der Fragebögen ersichtlich ist, mussten komplexe Fragen mit Filteroptionen oder computergesteuerter Zufallsanordnung vereinfacht werden, um im Offline-Format erhoben werden zu können. Teile aus Abschnitt B der Befragung können daher nicht auf gleiche Weise für die Datenanalyse genutzt werden, in anderen Teilen muss ein möglicher Einfluss auf das Antwortverhalten untersucht werden.

Aufgrund des Interesses einiger Lehrender, die Befragung im Wintersemester 2018/19 durchzuführen, und der damit verbundenen Möglichkeit, die Qualität der Stichprobe zu erhöhen, wurde der Erhebungszeitraum bis Ende 2018 verlängert. Eine um eine einzige Frage ergänzte Version des Online-Fragebogens wurde zudem zwischen 13. 2. und 27. 3. 2019 eingesetzt, um den wahrgenommenen Strategieneinsatz von Lernenden im Rahmen eines auf die hier vorgestellte Fragebogenstudie auf-

bauenden Forschungsprojektes zu erheben.<sup>172</sup> Diese Daten wurden ebenfalls für die Auswertung der Fragebogenerhebung berücksichtigt.

### 3.6 Auswertungsverfahren

Die statistische Auswertung wurde unter Nutzung der Programmiersprachen Python und R durchgeführt, wobei folgende Software-Bibliotheken herangezogen wurden: *Pandas*, *NumPy*, *Matplotlib*, *Math*, *Scipy*, *Scikit-learn*, *Biofes*, *ELI5* und *Seaborn* für Python sowie *Psych*, *Ltm*, *Biotoools* und *Ggplot* für R.<sup>173</sup>

Für die Auswertung der Fragebogenstudie unter DaF-Lernenden kamen Verfahren der deskriptiven Statistik zur Beschreibung des Antwortverhaltens der Befragten in den Teilen A2, A3 und C, die Daten im Likert-Format erheben, sowie in Teil B zur Anwendung. Im Fall der Teile A2 und A3 wurden zusätzlich zur Analyse der Gesamtgruppe Analysen getrennt nach der Variable *Niveau des aktuell besuchten Deutschkurses* durchgeführt. Für die (ordinalen) Daten im Likert-Format wurden neben Median, Modalwert und Variationsbreite zu Vergleichszwecken auch Mittelwerte und Standardabweichung berechnet, obwohl es sich dabei um parametrische Verfahren handelt (zur Akzeptanz der Anwendung parametrischer Verfahren für Fragebogendaten auf Likert-Skalen siehe Mizumoto/Takeuchi 2018: 104f). Zur Beschreibung der Verteilung der Antworten wurden außerdem Schiefe/*Skewness* und Kurtosis berechnet.

Um Zusammenhänge zwischen verschiedenen Items der Fragenkomplexe A2, A3 und C zu untersuchen, wurde die Korrelation mittels Spearman's Rho berechnet (Gültekin-Karakoç/Feldmeier 2014: 202, Dörnyei 2007: 223f). Außerdem wurden diese Teile der Befragung jeweils einer explorativen Faktorenanalyse (Kline 2013, Eckes 2016, Dörnyei 2007: 233ff) unterzogen. Diese diente einerseits in Kombination mit einer Item-Analyse nach dem Rasch-Modell (Bond/Fox 2015) oder *Item Response Theory* (IRT) der psychometrischen Evaluation des Fragebogens (siehe auch Kapitel 4.1.2), andererseits zur Untersuchung von Item-Relationen in Bezug auf der Item-Wahl zugrundeliegenden Hintergrundgrößen oder latenten Variablen.

Faktorenanalysen wurden zudem als datenreduzierende Verfahren (vgl. Dörnyei 2010: 91f) eingesetzt, indem für die ermittelten Faktoren der Teile A2 und A3 *Scores* berechnet wurden, die in der Folge die Anwendung von multivariaten Varianzanalysen (MANOVA) (Brown et al. 2012: 351ff, Grum/Zy-

---

<sup>172</sup> Die Frage bezog sich darauf, ob die Lernenden Interesse an der Teilnahme an einem zweiten Teil der Datenerhebung mittels Lauten Denkens hätten. Im Rahmen des angesprochenen Forschungsprojektes wurden im Sommersemester 2019 Laut-Denk-Daten von acht DaF-Lernenden während der Bearbeitung einer Aufgabenstellung zur Wortschatzerschließung aus einem Text erfasst. Mit Hilfe eines an die in dieser Arbeit vorgestellten Taxonomie angelehnten Kodierschemas wurde der Strategieneinsatz der Studienteilnehmer/innen untersucht und mit den Angaben aus den Fragebögen dieser Individuen in Beziehung gesetzt (vgl. das Vorgehen bei Qian 2004).

<sup>173</sup> Im Literaturverzeichnis steht die vollständige Liste inklusive bibliografischer Angaben und Links zu den entsprechenden Bibliotheken zur Verfügung. Auf dem der Dissertation beiliegenden Datenträger sowie im Online-Repository *GitHub* der Autorin kann überprüft werden, welche informatischen Werkzeuge in welchen Analyseschritten zum Einsatz kamen.

dati: 321) zur Untersuchung der Relationen zwischen den Faktoren-*Scores* als abhängigen und einer Reihe an Lernercharakteristika als unabhängigen Variablen (siehe Tab. 43 in Kapitel 4.1.6) ermöglichten. Aufgrund der festgestellten Relationen zwischen den Items der Fragenkomplexe ist der Einsatz eines multivariaten Verfahrens angezeigt, welches mehrere abhängige Variablen zugleich berücksichtigen kann. Die MANOVA weist die für unsere Datenlage relevante Eigenschaft auf, auch für verhältnismäßig kleine Gruppengrößen noch verlässliche Ergebnisse zu liefern (zu Einschätzung und Vergleich verschiedener multivariater Verfahren siehe Brown et al. 2012).<sup>174</sup> Zur weiteren Untersuchung von Gruppenunterschieden wurden im Fall der unabhängigen dichotomen Variablen t-Tests unter Anwendung der Bonferroni-Korrektur (Gültekin-Karakoç/Feldmeier 2014: 195f, Dörnyei 2007: 215ff) und im Fall der unabhängigen polytomen Variablen Hauptkomponentenanalysen, deren Ergebnisse in Form von Biplots dargestellt wurden, durchgeführt. Der Biplot reduziert komplexe, mehrdimensionale Relationen auf zwei Dimensionen, die grafisch dargestellt werden können. Im Vergleich zur klassischen Korrespondenzanalyse hat diese Technik den Vorteil, unterscheidende Merkmale deutlicher darzustellen (Gower et al. 2011, Rinne 2015: 36ff).

Um Muster im individuellen Antwortverhalten der Befragten zu erkennen, wurden Cluster-Analysen (Ghani/Schierholz 2017: 154ff) durchgeführt, wobei die Technik des *Agglomerative Clusterings* (Kaufman/Rousseeuw 1990, Ghani/Schierholz 2017: 158) zum Einsatz kam.<sup>175</sup> Untersucht wurden auf diese Weise Muster in der Item-Wahl in Teil A2 sowie in Teil A3 in der Anzahl der gewählten Antwortoptionen der 5-teiligen Likert-Skala und in Bezug auf die gewählten Items nach Strategiangruppen. Für die letztgenannte Cluster-Analyse wurde eine weitere Methode der Datenreduktion angewendet: Ausgehend von der in Kapitel 2.2 dargestellten Theorie zu Erschließungsstrategien wurden Gruppen oder Kategorien von Strategien erstellt. Anschließend wurde berechnet, für wie viele Items pro Strategiangruppe eine Person als Antwortoption einen Wert von 3 oder höher angegeben hatte, und die ermittelten Werte wurden normalisiert, um die Werte zwischen Gruppen und Individuen vergleichen zu können.<sup>176</sup>

Um der Frage nachzugehen, ob Lernende ihrer Wahrnehmung nach Strategien aus unterschiedlichen Kategorien der aufgestellten Taxonomie anwenden, wurde unter Bezug auf die vorgestellten Strategiangruppen eine neue Variable kreiert. Dafür wurde pro Strategiangruppe eine Mindestanzahl an Strategien festgelegt und berechnet, in wie vielen der Gruppen eine Person diese Anzahl an Items mit einem Wert von mindestens 3 auf der Likert-Skala (entspricht einmal als „manchmal“ wahrgenommenen Einsatzes einer Strategie) bewertet hatte. Wurde das Kriterium in allen Strategiangruppen

---

<sup>174</sup> Zur Überprüfung, ob gleiche Kovarianzmatrizen vorliegen, wurden der Box-Test (Box 1949) und für einzelne, möglicherweise problematische Variablen der Shapiro-Wilk-Test (Shapiro/Wilk 1965) zur Feststellung der Normalverteilung durchgeführt (siehe Datei Datenanalyse\_3.html auf dem beiliegenden Datenträger). Als statistische Prüfgröße wurde die Pillai-Spur gewählt, da diese als besonders robust gilt und auch bei kleinen und/oder ungleich großen Stichproben verlässliche Ergebnisse liefert (Olsen 1974).

<sup>175</sup> Für die Bestimmung einer geeigneten Anzahl an Clustern wurde eine erste Einschätzung mit Hilfe der Methoden *Elbow* und *Silhouette* vorgenommen und durch inhaltliche Interpretation der vorgeschlagenen Ergebnisse überprüft (vgl. Ghani/Schierholz 2017: 155).

<sup>176</sup> Der Vergleich der theoriegeleiteten Strategiangruppen mit den Ergebnissen der Faktorenanalyse zeigt eine ähnliche Gruppierung der Einzelitems in Teil A3 (vgl. Kapitel 4.1.2 und 4.1.3.2).

erfüllt, wird die Variable eines *breiten Strategieneinsatzes* angenommen. Diese Variable wird als besonders interessant betrachtet, da die Kenntnis von unterschiedlichen Strategien zur Nutzung verschiedener Hinweise oder Wissensquellen als relevant für mögliches Erschließen von Wortbedeutungen gesehen wird und zudem die Kombination verschiedener Strategien mit durchschnittlich höherem Erschließungserfolg verbunden ist (Macaro 2006: 327f, vgl. Kapitel 2.3.1). Zwar können die Fragebogendaten weder Aufschluss über die Qualität des jeweiligen Strategieneinsatzes noch über die tatsächliche Kombination der erwähnten Strategien in konkreten Situationen geben, aber die Tatsache, dass verschiedenartige Strategien zumindest manchmal angewendet werden, kann als Vorbedingung für deren situationsadäquate Auswahl und mögliche Kombination betrachtet werden. Die Relation zwischen der abhängigen dichotomen Variable des Einsatzes einer Mindestzahl an Strategien aus jeder Strategiangruppe und den unabhängigen Variablen der Untersuchung wurde mittels der *Machine Learning*-Technik *Random Forest* (Breiman 2001) und Entscheidungsbäumen (*Decision Trees*) untersucht. Dabei handelt es sich um nicht-parametrische, nicht-lineare Verfahren, wobei *Random Forest* eine Erweiterung der Analyse mit Entscheidungsbäumen darstellt, die den *Ensemble Methods* des maschinellen Lernens zugeordnet werden kann (Ghani/Schierholz 2017: 169ff, 171). Mizumoto und Takeuchi (2018: 111) heben den Nutzen dieser Techniken für die Fremdsprachen- und speziell Lernerstrategieforschung hervor:

The biggest advantage of decision tree analysis is that it can flexibly deal with categorical and continuous data in both independent and dependent variables. [...] Nonlinearity is one of the hallmarks of complexity, which itself is a characteristic of language learning.

Entscheidungsbäume lassen sich gut visualisieren und sind einfach zu interpretieren, haben jedoch den Nachteil, dass bereits kleinste Veränderungen im Datenmaterial zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen führen können (Ghani/Schierholz 2017: 168). Aus diesem Grund ist die Kombination mehrerer Baumanalysen sinnvoll, was die Methode *Random Forest* leistet. Ghani und Schierholz (2017: 171) sehen *Random Forests* als „probably the most accurate classifiers being used today in machine learning“. In der vorliegenden Studie wurden die beschriebenen Techniken zur Klassifikation der Daten in Bezug auf die abhängige Variable eingesetzt. Dabei wurden diejenigen unabhängigen Variablen (oder *Features* in der *Machine Learning*-Terminologie), die besonders gut zur Klassifizierung geeignet sind, mit Hilfe der Methode *Mean Decrease Accuracy* (MDA) oder *Permutation Importance* (Korobov/Lopuhin 2019: 58f, Breiman 2001) ermittelt. Zu beachten ist, dass diese Analyse nur Auskunft über die Zusammenhänge innerhalb der untersuchten Stichprobe gibt. Um Aussagen generalisieren zu können, müssten die in *Random Forest* erstellten Modelle verschiedenen Evaluationstechniken unterzogen werden, welche die Anwendung bestimmter Formen der Datenmanipulation zur Lösung von Problemen mit unausgeglichene Variablen und rechenintensive Test-Algorithmen beinhalten (Ghani/Schierholz 2017: 173ff). In zukünftigen Studien sollte dieses Vorgehen in Betracht gezogen werden, sofern eine ausreichende Anzahl an Befragten vorliegt und die Repräsentativität der Stichprobe als gesichert gelten kann.

## 4 Ergebnisse der empirischen Studie

### 4.1 Ergebnisse der Lernenden-Befragung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der unter DaF-Lernenden an spanischen Universitäten durchgeführten Fragebogenstudie vorgestellt. Nach der Beschreibung der Stichprobe (Kapitel 4.1.1) und Informationen zur Analyse des Erhebungsinstruments FES-U (Kapitel 4.1.2) widmen sich die folgenden Unterkapitel zunächst der Darstellung der erfassten Aussagen zum wahrgenommenen Strategieneinsatz der Lernenden (Kapitel 4.1.3), der angegebenen Aneignungskontexte für Erschließungsstrategien (Kapitel 4.1.4) sowie Aussagen zu Einstellungen zu Strategien bzw. metakognitivem Bewusstsein (Kapitel 4.1.5). Im Anschluss werden die Ergebnisse der Analysen von Zusammenhängen zwischen wahrgenommenem Strategieneinsatz und ausgewählten Variablen (Kapitel 4.1.6) vorgestellt.

#### 4.1.1 Beschreibung der Stichprobe

Für die Auswertung der Fragebogenstudie zum wahrgenommenen Strategieneinsatz unter DaF-Lernenden an spanischen Universitäten wurden Datensätze verschiedener Erhebungszeiträume herangezogen: die im Rahmen der Pilotstudie 2017 in Salamanca erhobenen Daten, die Daten der Hauptstudie 2018 sowie die Daten weiterer Lernender, die an der Universität Salamanca im Frühjahr 2019 erfasst wurden.<sup>177</sup> Durch eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) und t-Tests unter Anwendung der Bonferroni-Korrektur konnte bestätigt werden, dass sich die mittels des in einigen Punkten von der Version der Hauptstudie abweichenden Fragebogens der Pilotstudie erhobenen Daten in den wesentlichen Bereichen nicht signifikant von jenen der Hauptstudie unterscheiden.<sup>178</sup>

Von den insgesamt 678 durch die Plattform *Qualtrics* erfassten Antworten konnten nach dem Prozess der Datenbereinigung, in dem Tests, Duplikate und nur zu einem geringen Prozentsatz ausgefüllte Fragebögen entfernt wurden (vgl. Dörnyei 2010: 88ff), 401 Antworten für die Analyse herangezogen werden. Von diesen hatten 390 Personen die Befragung bis zum Ende durchgeführt, d.h., dass diese Datensets in alle Bereiche der Auswertung einbezogen werden können, während die anderen nur in

---

<sup>177</sup> Diese Phase der Datenerhebung steht in Zusammenhang mit einem weiteren Forschungsprojekt der Autorin, welches auf ersten Erkenntnissen der Fragebogenstudie aufbaut und in dem der tatsächliche Einsatz von Erschließungsstrategien durch Lernende mittels Lauten Denkens untersucht wird.

<sup>178</sup> Einzig in Bezug auf den Faktor MR1 des Fragenkomplexes A2 wurde ein p-Wert von 0,019 (alle Daten) bzw. 0,017 (Daten aus Salamanca) ermittelt, der auf Signifikanz hinweist. Da es sich hier jedoch um Items handelt, die nicht abgeändert wurden, im ersten Teil des Fragebogens, der nicht gekürzt wurde, müssen die (geringfügigen) Unterschiede im Antwortverhalten auf die unterschiedliche Zusammensetzung der Teilmengen der Befragten in Pilot- und Hauptstudie zurückzuführen sein. Siehe auch Datenanalyse\_3.html auf dem der Dissertation beiliegenden Datenträger.

Teilen der Befragung berücksichtigt werden.<sup>179</sup> Tabelle 30 gibt Auskunft über die unterschiedlichen Erhebungssituationen.

<i>Erhebungszeitraum</i>	<i>Erhebung im Unterricht</i>	<i>Erhebung außerhalb des Unterrichts</i>
8. 11. – 31. 12. 2017 (Pilotstudie)	29	37
6. 2. – 11. 12. 2018 (Hauptstudie)	172 (davon Papierversion: 65)	123
12. 2. – 27. 3. 2019 (weitere TN der Universität Salamanca)	27	3
Gesamt	228 (Papierversion: 65)	163

**Tab. 30** Übersicht über Erhebungszeiträume und -situationen der empirischen Studie

Auch die Teilmenge der Daten, die mittels der Papierversion des Fragebogens erhoben wurde, wurde MANOVA und t-Test unterzogen. In einem Bereich des Fragenkomplexes A3 (Faktor MR2) konnten mit einem p-Wert von 0,0008 signifikante Unterschiede festgestellt werden, die möglicherweise auf die alternative Darstellung im Papierformat zurückzuführen sind. Allerdings wurde dieser Fragebogen hauptsächlich von einer Dozentin an der Universität Sevilla eingesetzt (n = 54), sodass nicht vollständig geklärt werden kann, welche Umstände schließlich zu dem abweichenden Ergebnis geführt haben. Aufgrund der Bedeutung des Studienstandortes Sevilla innerhalb des DaF-Kontextes Spanien wurde beschlossen, diese Ergebnisse in die Auswertung einzubeziehen. In Bezug auf die Erhebungssituation im Unterricht vs. außerhalb des Unterrichts konnten mittels MANOVA und t-Test keine signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten festgestellt werden.

Im Folgenden werden die in Teil D der Befragung erhobenen lernerspezifischen Charakteristika der Gesamtgruppe im Überblick dargestellt. Tabelle 31 zeigt die Verteilung von Universitätszugehörigkeit, Studienrichtungen und -jahren, Art und Niveau des aktuell besuchten Deutschkurses, Alter und Geschlecht.<sup>180</sup>

<i>Kategorie</i>	<i>Unterschiedene Gruppen (bzw. zusammengefasste Angaben)</i>	<i>N</i>
Universität	Salamanca	152
	Sevilla	56
	Vigo	35
	Granada	30
	Santiago de Compostela	28
	Madrid (Complutense)	27
	Valencia	19
	Andere (12 weitere Universitäten)	40

<sup>179</sup> Der Prozess der Datenbereinigung, inklusive der verwendeten informatischen Werkzeuge und statistischen Formeln, kann in den entsprechenden Dateien auf dem der Dissertation beiliegenden Datenträger nachverfolgt werden: Datenbereinigung\_Pilotstudie.html, Datenbereinigung\_Hauptstudie.html, Datenbereinigung\_2019.html, Datenzusammenführung\_2017-2019.html.

<sup>180</sup> Siehe auch Datenanalyse\_Charakteristika.html auf dem der Dissertation beiliegenden Datenträger.

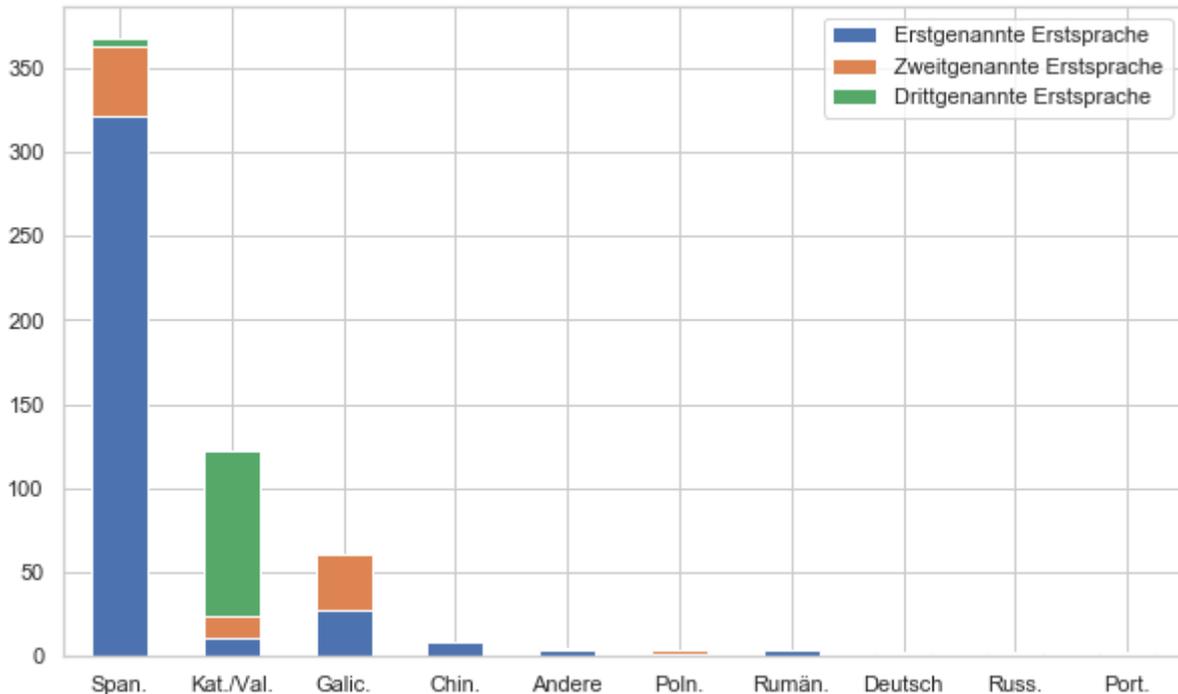
<i>Kategorie (f.)</i>	<i>Unterschiedene Gruppen (bzw. zusammengefasste Angaben)</i>	<i>N</i>
Studium	<i>Grado</i> (entspricht Bachelorstudium, 4-jährig)	360
	Masterstudium	12
	Doktorat	6
	Andere	12
Studienrichtung	Germanistikstudium / deutsche Philologie	131
	Anderes Philologiestudium	129
	Übersetzen und Dolmetschen, Erste Fremdsprache / Sprache B	13
	Übersetzen und Dolmetschen, Zweite Fremdsprache / Sprache C	57
	Humanistisches Studium	3
	Wirtschaftliches Studium	1
	Tourismus-Studium	8
	Andere (angegeben wurden u.a. andere Translations- und Philologiestudiengänge, Philosophie, Informatik)	17
Studienjahr (im <i>Grado</i> )	1	179
	2	95
	3	53
	4	28
Art des aktuell besuchten Deutschkurses <sup>181</sup>	Pflichtfach	221
	Wahlfach	148
	Extracurricularer Kurs	20
Niveau des aktuell besuchten Deutschkurses	A1	152
	A2	66
	B1	103
	B2	34
	C1	31
	C2	4
Alter	17-59; Durchschnitt: 21,1; 75% 17-21	
Geschlecht	Weiblich	287
	Männlich	91
	Andere	6

**Tab. 31** Charakteristika der Lernenden-Stichprobe<sup>182</sup>

Als Erstsprache(n) konnten bis zu drei verschiedene Sprachen angegeben werden. 103 Befragte gaben an, mehr als eine „*lengua materna*“ (*Muttersprache*) zu haben. Die folgende Grafik (Abb. 12) zeigt, welche Sprachen am häufigsten als erste, zweite oder dritte Erstsprache(n) genannt wurden.

<sup>181</sup> Die Angaben müssen aufgrund beobachteter Probleme bei der Interpretation der Antworten kritisch hinterfragt werden. Einige Lernende haben die Deutschkurse im Rahmen anderer Philologiestudien als Pflichtfach, andere als Wahlfach interpretiert, da zwar der Besuch von Sprachkursen einer Zweit- und gegebenenfalls einer Drittsprache verpflichtend ist, die jeweilige Sprache aber frei gewählt werden kann.

<sup>182</sup> Lernende der Universität Salamanca sind in dieser Stichprobe überrepräsentiert, was sich zum Teil aus dem Einbezug der Daten aus der Pilotierungsphase (in Salamanca), zum Teil aus dem persönlichen Kontakt der Studienleiterin zu den Lehrenden vor Ort erklärt. Eine stärkere Diversifizierung wäre wünschenswert, um die Repräsentativität der Stichprobe für die Gesamtpopulation der universitären DaF-Lernenden zu gewährleisten.



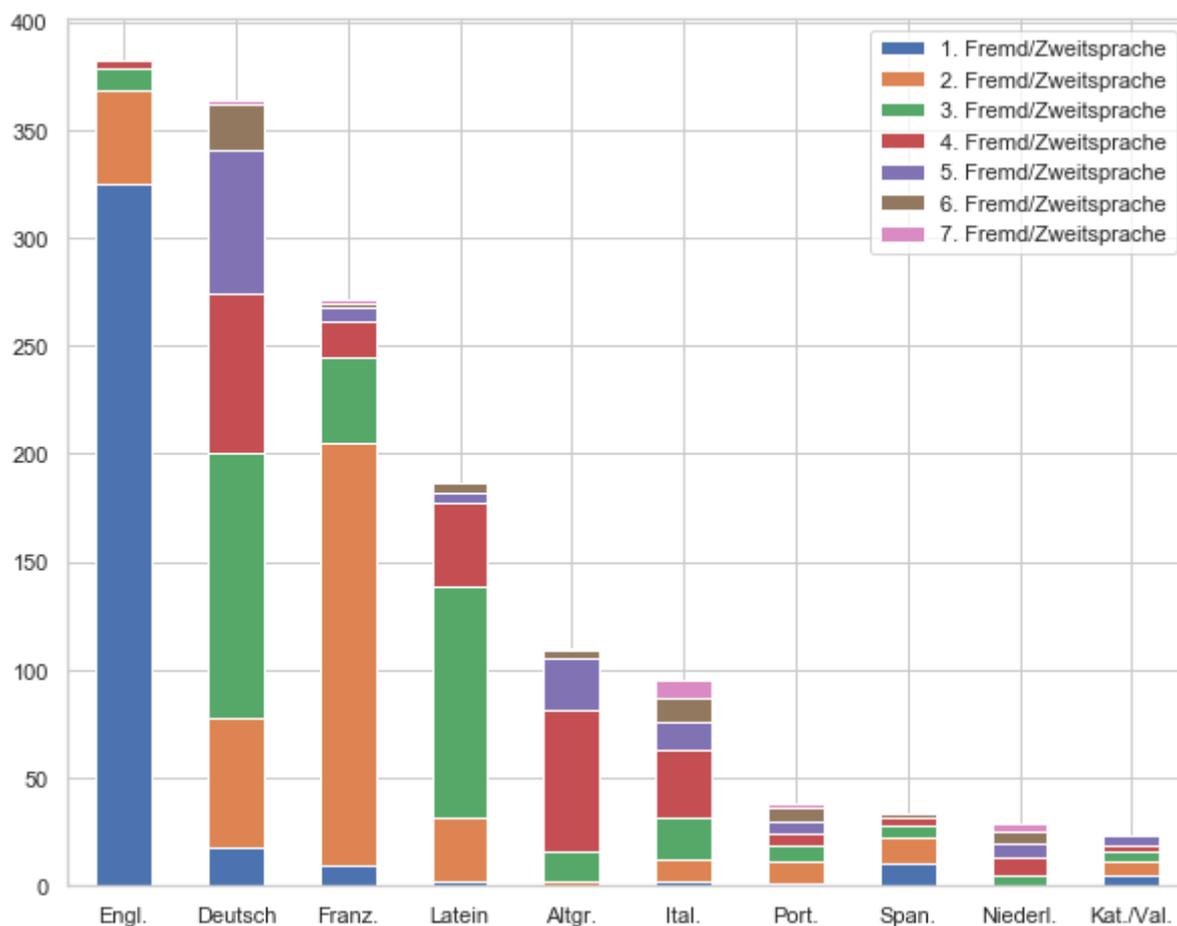
**Abb. 12** Übersicht über die zehn am häufigsten genannten Erstsprachen unter den Lernenden

Der Großteil der Befragten spricht Spanisch als Erstsprache, gefolgt von den weiteren romanischen Sprachen Katalanisch/Valencianisch und Galicisch (oft als Kombination angegeben). Nur in wenigen Einzelfällen nennen Lernende keine dieser drei Sprachen als eine ihrer Erstsprachen.

Im Fall der Erhebung weiterer Sprachkenntnisse konnten bis zu sieben „lenguas extranjeras“ (*Fremdsprachen*)<sup>183</sup> in chronologischer Reihenfolge angegeben werden (siehe Abb. 13 für einen Überblick über die am häufigsten genannten Sprachen). Englisch ist mit 382 Nennungen die am häufigsten angegebene L2, in 325 Fällen auch die erstgenannte. Am zweithäufigsten mit 364 Nennungen wurde Deutsch angegeben, davon 122 Mal als 3. Fremdsprache, 74 Mal als 4., 67 Mal als 5., 60 Mal als 2., 21 Mal als 6. und nur 18 Mal als 1. Fremdsprache. Es ist davon auszugehen, dass alle Befragten über Englisch- und (zumindest minimale) Deutschkenntnisse verfügen.<sup>184</sup> Französisch wurde von 271 Personen genannt, davon 196 Mal als 2. Fremdsprache. Es folgen Latein und Altgriechisch mit 187 bzw. 110 Nennungen. Latein wird nach Angaben der Befragten meist als 3., Altgriechisch als 4. Fremdsprache gelernt. Auch Italienisch ist mit 95 Nennungen relativ stark vertreten. Als weitere germanische Sprache neben Deutsch und Englisch tritt Niederländisch mit 29 Nennungen auf.

<sup>183</sup> Durch die Beispiele im Fragebogen sollte verdeutlicht werden, dass es sich bei den als „lenguas extranjeras“ (*Fremdsprachen*) bezeichneten Sprachen sowohl um (durch Unterricht) erlernte als auch (etwa in Migrationskontexten) erworbene Sprachen handeln konnte.

<sup>184</sup> Von 390 Befragten machten vier hier keine Angaben, außerdem hatten einige Personen Englisch oder Deutsch bereits als eine ihrer Erstsprachen angegeben. Zumindest minimale Deutschkenntnisse können bei allen Befragten angenommen werden, da die Teilnahme an einem universitären Deutschkurs Voraussetzung für die Beteiligung an der Studie war.



**Abb. 13** Übersicht über die zehn am häufigsten genannten L2 unter den Lernenden

Im Gesamten wurden pro Person zwischen einer und sieben L2 angegeben, wobei der Durchschnittswert bei etwa 4 liegt. Nur drei Lernende haben nur eine L2 genannt, 33 hingegen sieben. Bei den Studienteilnehmer/innen handelt es sich daher um eine Gruppe, die sich durch Mehrsprachigkeit und Kenntnis verschiedener, insbesondere romanischer und germanischer Sprachen auszeichnet.

#### 4.1.2 Psychometrische Evaluation des FES-U

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit den Erkenntnissen, die aus der statistischen Auswertung über die Qualität des entwickelten Fragebogens der Lernendenbefragung gewonnen werden konnten. Die Daten der Pilotstudie und der zwischen 2018 und 2019 erhobenen Daten wurden dafür getrennt berücksichtigt (vgl. Kapitel 3.4). Im Folgenden werden das methodische Vorgehen und die Ergebnisse in Bezug auf die in der Hauptstudie eingesetzte, überarbeitete Version des FES-U<sup>185</sup> vorgestellt.

Zur Einschätzung von Reliabilität und Validität des entwickelten Fragebogens wurden verschiedene psychometrische Verfahren angewendet. Dafür wurde auf bekannte statistische Tests zur Fragebogenevaluierung zurückgegriffen (Dörnyei 2007: 206f, Dörnyei 2010: 93ff, Schnell et al. 2013: 139ff; vgl.

<sup>185</sup> Die mittels der Papierversion des Fragebogens erhobenen Daten wurden mitberücksichtigt (vgl. Kapitel 4.1.1).

auch Studien zur Fragebogenevaluierung wie Oxford/Burry-Stock 1995, Tseng et al. 2006, Takahashi/Im 2015). Anzumerken ist, dass aufgrund der Untersuchungsanlage und Art der Datenerhebung nur bestimmte Verfahren der Gütemessung für diese Studie geeignet sind. Im Bereich der Validität konnte nur die Konstruktvalidität untersucht werden, Aussagen zu Inhalts- und Kriteriumsvalidität können durch die statistischen Messinstrumente nicht getroffen werden. (Es wurde versucht, diesen Aspekten durch Arbeit mit Fachliteratur, vorliegenden Studienergebnissen und Gespräche mit Experten/innen gerecht zu werden. Zur Problematik der Inhalts- und Kriteriumsvalidität und möglichem Vorgehen zu deren Sicherung siehe Schmelter 2014: 39f, Schnell et al. 2013: 145f.) Die im Folgenden beschriebenen Tests und Berechnungen sowie die Visualisierung der Daten wurden mithilfe der Programmiersprache R durchgeführt.<sup>186</sup>

In diese Evaluation einbezogen wurden die Fragenkomplexe 2 und 3 des Abschnitts A (Erschließungsstrategien für unbekannte deutsche Wörter) sowie die Fragen des Abschnitts C (Bedeutung von Erschließungsstrategien), welche Items beinhalten, die jeweils anhand einer 5-stufigen Likert-Skala bewertet werden sollten. Frage 1 in Abschnitt A eignet sich aufgrund des Frageformats der freien Texteingabe nicht für diese Art der Evaluierung, ebenso wenig wäre sie für die Abschnitte B und D sinnvoll, welche lerner- und kontextbezogene Variablen erheben.

Zunächst wurden die zu untersuchenden Abschnitte einer deskriptiven Analyse unterzogen, um einen ersten Überblick über das Antwortverhalten nach Items zu erhalten (Mittelwert, Standardabweichung, Median usw.). Anschließend wurde die interne Konsistenz der Teile A2, A3 und C des Fragebogens berechnet (Cronbachs  $\alpha$ , Inter-Item-Korrelation) und testweise eine explorative Faktorenanalyse aller Abschnitte durchgeführt (vgl. Schnell et al. 2013: 141ff, 151ff, Eckes 2016). Es zeigte sich dabei – wie bereits aufgrund der Art der Fragestellung und Anzahl der Items zu vermuten war – dass eine Faktorenanalyse insbesondere für den zentralen Teil der Befragung, A3, sinnvoll ist. Auch in den Bereichen A2 und C wurde mit Faktorenanalysen gearbeitet, die Erkenntnisse sind aufgrund der geringen Item-Zahl jedoch besonders in Hinblick auf die psychometrische Evaluation weniger aussagekräftig. Ziel dieser Analyse ist, einen Einblick in die Struktur der Befragung zu gewinnen und unerwartetes Antwortverhalten aufzudecken, was Rückschlüsse auf die Konstruktvalidität zulässt. Im Prinzip werden Muster im Antwortverhalten zu einzelnen Items berechnet, die auf zugrundeliegende, unbeobachtete Hintergrundgrößen (Faktoren) schließen lassen. Zu beachten ist, dass die Items zur Abfrage des wahrgenommenen Strategieneinsatzes nicht als sauber getrennte Gruppen konzipiert wurden, die in jedem Fall nur einem Faktor zuzurechnen wären. (Dies wäre z.B. der Fall bei Studien im Bereich der Motivations- oder auch der Lernerstrategieforschung, wenn verschiedene Items zur Untersuchung einer zugrundeliegenden Einstellung oder eines Verhaltens formuliert werden. vgl. z.B. Dörnyei 2010: 25f) Dennoch sollten sich vermutete Zusammenhänge auch hier in der Faktorenanalyse abzeichnen und diese kann darüber hinaus noch weitere Verbindungen aufzeigen.

---

<sup>186</sup> Siehe FA-IRT\_Hauptstudie.html auf dem der Dissertation beiliegenden Datenträger.

Als Ergebnis einer ersten explorativen Faktoren- und Hauptkomponentenanalyse für A3 werden sechs Faktoren und fünf Komponenten vorgeschlagen. Die Annahme von sechs Faktoren führt zu sinnvollen Ergebnissen in der Gruppierung der Items. Tabelle 32 und Abbildung 14 zeigen die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse.

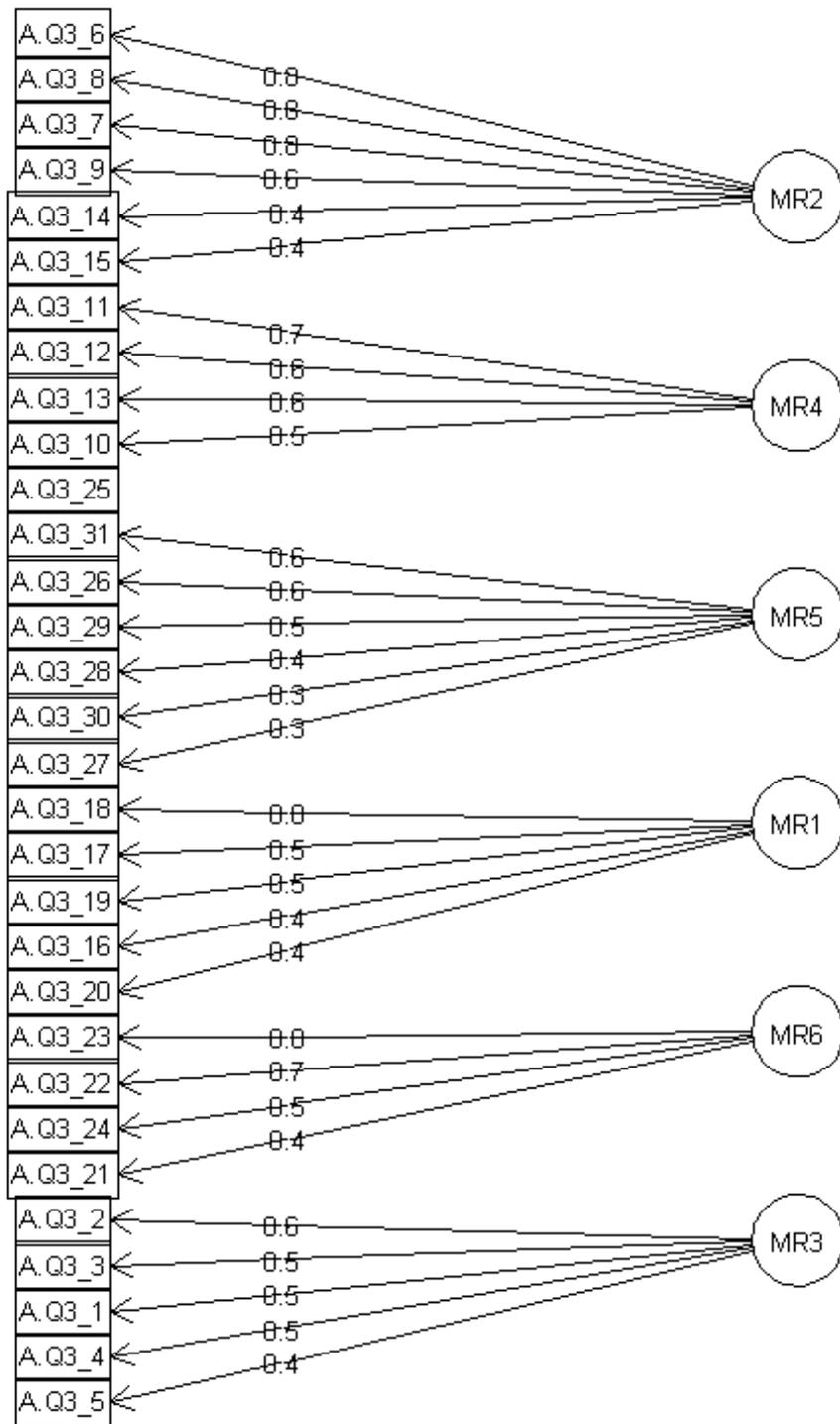
Item	MR2	MR4	MR5	MR1	MR6	MR3	$h^2$ <sup>187</sup>	$u^2$ <sup>188</sup>
A3_1	-0,04	0,01	0,01	0,05	-0,04	0,48	0,235	0,76
A3_2	0,08	-0,22	0,13	0,09	0,02	0,62	0,470	0,53
A3_3	-0,02	0,02	0,10	0,12	0,02	0,51	0,285	0,71
A3_4	-0,03	0,11	0,08	-0,07	0,17	0,47	0,278	0,72
A3_5	0,19	0,31	0,06	0,03	0,09	0,44	0,335	0,66
A3_6	0,81	0,14	0,02	0,11	-0,02	0,09	0,692	0,31
A3_7	0,79	0,18	0,10	0,11	-0,03	0,02	0,684	0,32
A3_8	0,80	0,19	0,07	0,10	0,04	-0,06	0,702	0,30
A3_9	0,56	0,12	0,20	0,05	0,10	0,02	0,376	0,62
A3_28	0,21	0,14	0,41	0,12	0,11	0,11	0,269	0,73
A3_10	0,42	0,47	0,21	0,02	0,04	-0,07	0,450	0,55
A3_11	0,25	0,71	0,19	0,08	0,07	0,01	0,612	0,39
A3_12	0,27	0,61	0,18	0,13	0,03	0,04	0,497	0,50
A3_13	0,17	0,61	-0,01	0,12	0,12	0,05	0,429	0,57
A3_29	0,20	0,27	0,51	0,18	0,12	0,00	0,421	0,58
A3_14	0,37	0,35	0,29	0,14	0,18	-0,03	0,395	0,60
A3_15	0,36	0,19	0,31	0,29	0,19	-0,02	0,388	0,61
A3_16	0,16	0,38	0,25	0,40	0,19	-0,06	0,431	0,57
A3_17	0,03	0,35	0,13	0,52	0,18	0,12	0,454	0,55
A3_18	0,15	0,10	0,16	0,83	0,22	0,07	0,807	0,19
A3_19	0,16	0,11	0,17	0,52	0,23	0,13	0,408	0,59
A3_20	0,27	-0,03	0,31	0,35	0,26	0,16	0,389	0,61
A3_21	0,02	0,39	-0,01	0,16	0,44	0,05	0,369	0,63
A3_22	0,03	0,04	0,09	0,18	0,67	0,05	0,497	0,50
A3_23	0,07	0,16	0,13	0,15	0,79	0,03	0,691	0,31
A3_24	0,04	0,26	0,14	0,34	0,51	0,12	0,476	0,52
A3_25	-0,01	0,21	0,11	0,06	0,12	0,03	0,078	0,92
A3_30	0,24	-0,15	0,35	0,10	0,22	0,10	0,272	0,73
A3_31	-0,02	0,14	0,63	0,01	0,06	0,08	0,432	0,57
A3_26	0,10	0,08	0,62	0,17	-0,02	0,18	0,471	0,53
A3_27	0,09	0,19	0,31	0,23	0,07	0,14	0,217	0,78

**Tab. 32** Ergebnisse der Faktorenanalyse für Fragenkomplex A3 (ermittelte Faktoren und Ladungen der Items)<sup>189</sup>

<sup>187</sup> *Communality*: gibt an, zu welchem Prozentsatz das Antwortverhalten durch den jeweiligen Faktor bestimmt wird.

<sup>188</sup> *Uniqueness*: gibt an, zu welchem Prozentsatz das Antwortverhalten durch andere Einflussfaktoren, auch Messfehler bestimmt wird.

<sup>189</sup> Die für die Konstituierung des jeweiligen Faktors relevantesten Items wurden in der Tabelle grau hinterlegt. Allerdings gilt zu beachten, dass je nach Faktor auch andere Items in einem bestimmten Ausmaß von Bedeutung sind.



**Abb. 14** Darstellung der Ergebnisse der Faktorenanalyse für Fragenkomplex A3

Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse zeigen, welche Items sich in welchem Ausmaß einem oder mehreren Faktoren zuordnen lassen (Tab. 32), und umgekehrt, aus welchen Items sich die Faktoren zusammensetzen (Tab. 32 und Abb. 14). Eine inhaltliche Interpretation der einzelnen Items und deren Gruppierung muss klären, ob sinnvolle Zusammenhänge hergestellt werden können.

Folgende Hypothesen werden über die Bedeutung der berechneten Faktoren aufgestellt:

- MR1: Kontextwissen, weiterer Kontext  
Es handelt sich um Items zu Strategien, die für die Erschließung von unbekanntem Wörtern im Deutschen den weiteren Kontext nutzen, z.B. Wissen über die Textsorte, das behandelte Thema, kulturelles Wissen etc.
- MR2: Intralinguale Hinweise, Orthografie + Konnektoren, Erklärungshilfen  
Bei den hier abgefragten Strategien werden zum einen Regeln der Wortbildung, Teilbedeutungen zusammengesetzter Wörter, morphosyntaktische Regularitäten und orthografische Kenntnisse als Wissensquellen genutzt. Zum anderen gehören auch die Items zu Konnektoren und Erklärungshilfen im Text zu diesem Faktor. Vermutlich stellt die Konzentration auf das einzelne Wort verbunden mit der Nutzung linguistischer Kenntnisse in der Zielsprache die zugrundeliegende Hintergrundgröße dar.
- MR3: Interlinguale Hinweise (inkl. Etymologie)  
Faktor 3 umfasst alle Items, die den Vergleich zwischen Sprachen (Erstsprache und andere) nutzen.
- MR4: Kontextanalyse, näherer Kontext  
Diese Items erfassen Strategien, die syntaktische oder semantische Beziehungen im (Teil-)Satz oder Text zur Wortschließung nutzen. Die Analyse geht stets über das Einzelwort hinaus.
- MR5: Metakognitive Strategien  
Alle metakognitiven Strategien aus Teil A3 der Befragung bilden einen Faktor.
- MR6: Außersprachlicher Kontext  
Hier handelt es sich um Strategien, die den außersprachlichen Kontext nutzen: Bilder, Grafiken, Symbole und Zahlen sowie Informationen in Bezug auf die Kommunikationssituation.

Man kann erkennen, dass sich die Items größtenteils zu sinnvollen Gruppen nach den zugrundeliegenden Faktoren zusammenstellen lassen. Die Differenzierungen stehen in weiten Teilen in Einklang mit dem theoretischen Konzept, nach dem der Fragebogen entworfen wurde, weshalb das Ergebnis tendenziell als positiv in Hinblick auf die Konstruktvalidität eingeschätzt werden kann.

Allerdings zeigen die Detailergebnisse der Faktorenanalyse auch einzelne potenziell problematische Items an, die entweder nicht auf die erwartbaren Faktoren laden oder überhaupt nicht eindeutig zugeordnet werden können. Es gilt daher zu überprüfen, wie hoch der statistisch ermittelbare Wert dieser Items für die gesamte Erhebung (A3) bzw. einzelne Faktoren ist, und zu überlegen, aus welchem Grund die Abweichungen zustande gekommen sind. (Möglicherweise wurden Items falsch verstanden oder das ihnen zugrundeliegende theoretische Konzept muss überdacht werden.)

Mit Verfahren der probabilistischen Testtheorie (*Item Response Theory*; hier *Graded Response Model*, vgl. Van Der Linden 2010, Bond/Fox 2015) wurden daher die Faktoren und ihre Items analysiert (unter Berücksichtigung der Ausführungen von Rizopoulos 2006 und Anwendungsbeispielen wie der Studie von Takahashi/Im 2015). Neben den Angaben zur internen Konsistenz der Faktoren ist

besonders der Wert des Anteils einzelner Items am Informationsgehalt eines Faktors (Information über eine zugrundliegende latente Variable, nach der die Antworten gewählt werden) für uns interessant.

Für Faktor MR1 konnte ein Wert von Cronbachs  $\alpha = 0,80$  und einer Inter-Item-Korrelation von  $r = 0,40$  und damit eine gute interne Konsistenz festgestellt werden. Von den sechs Items, die auf diesen Faktor laden, können drei als besonders relevant eingestuft werden: Die Items 17, 18 und 19 tragen gemeinsam ca. 66% zum Informationsgehalt des Faktors bei; Item 20 hingegen nur ca. 10% und hat damit eine geringe Aussagekraft in Bezug auf die zugrundeliegende latente Variable. Der Grund dafür kann daran liegen, dass Item 20 („Ich nutze meinen gesunden Menschenverstand und mein allgemeines Weltwissen.“) von sehr vielen Befragten als häufig genutzte Strategie angegeben wurde.

Für die sieben Items in Faktor MR2 konnten Werte von  $\alpha = 0,85$  und  $r = 0,44$  ermittelt werden, d.h. eine hohe interne Konsistenz und gute Item-Eigenschaften. Es zeigt sich, wie zu erwarten war, eine hohe Korrelation unter den ähnlichen Items 6, 7 und 8, allerdings ist diese nicht so hoch, dass ein undifferenziertes Antwortverhalten angenommen werden muss. Diese Items tragen gemeinsam ca. 70% zum Informationsgehalt des Faktors bei, während insbesondere die Items 14 („Ich beachte die Verwendung von Konnektoren und anderen Mitteln der Textverbindung wie Pronomen, Adverbien etc.“) und 15 („Ich nutze Erklärungshilfen im Text wie Paraphrasen, Definitionen, Erklärungen, Beispiele etc., die das unbekannte Wort umschreiben oder erklären.“) mit ca. 12% von geringer Bedeutung sind. Beide Items laden auch auf andere Faktoren, die mit der Nutzung des Kontexts und Analyse auf Satz- oder Textebene zu tun haben. Das Ergebnis der Item-Analyse ist daher inhaltlich nachvollziehbar.

Die Items, die Sprachvergleich als Strategie nutzen, werden klar zu einer Gruppe im Faktor MR3 zusammengestellt. Allerdings ist die latente Variable des Faktors *Sprachen als Vergleichsbasis nutzen*, nicht ganz klar definiert, da sich die jeweiligen sprachlichen Ressourcen je nach Befragtem zumindest teilweise unterscheiden können. (Ob etwa andere Sprachen genutzt werden können (Item 3), hängt von den individuellen Sprachkenntnissen der Befragten ab.) Mit den Werten  $\alpha = 0,62$  und  $r = 0,26$  ist die interne Konsistenz also nicht besonders hoch, aber doch erkennbar.

Faktor MR4 weist für die vier hauptsächlich relevanten Items zufriedenstellende Werte von  $\alpha = 0,78$  und  $r = 0,47$  auf. Items 10 bis 13 tragen in ähnlicher Weise zum Informationsgehalt des Faktors bei.

Für die Konstruktion von Faktor MR5 sind insgesamt acht Items in Betracht zu ziehen, von denen zwei jedoch grundsätzlich einem anderen Faktor zugeordnet werden. Diese Items (15 und 20) tragen daher erwartungsgemäß auch wenig zum Informationsgehalt des Faktors bei. Dies gilt auch für Item 30 („Wenn es mir nicht gelingt, ein unbekanntes Wort in einem Text zu erschließen, lese ich zunächst weiter und versuche es später noch einmal.“) mit ca. 0,08%. Dieser Wert könnte wiederum damit zusammenhängen, dass sehr viele Lernende dieses Item hoch eingestuft haben. Im Allgemeinen weist Faktor MR5 mit  $\alpha = 0,75$  und  $r = 0,28$  akzeptable Werte der internen Konsistenz auf.

Faktor MR6 umfasst vier Items, die in ähnlicher Weise zum Informationsgehalt des Faktors beitragen. Die Berechnung der internen Konsistenz und Inter-Item-Relation ergibt gute Werte von  $\alpha = 0,76$  und  $r = 0,45$ .

Bereits die erste Faktorenanalyse zeigt, dass Item 25 („Ich nutze Hyperlinks beim Erschließen von unbekanntem Wörtern in Texten im Internet.“) keinem Faktor zugeordnet werden konnte, was die Ergebnisse der Pilotstudie bestätigt.

Im Gesamten ergibt sich für den Fragenkomplex A3 ein Wert von  $\alpha = 0,88$ , d.h. hohe interne Konsistenz, und eine angemessene Inter-Item-Relation von  $r = 0,2$ .

In Hinblick auf eine mögliche Überarbeitung des Fragebogens für den Einsatz in zukünftigen Studien wurde überlegt, welche Items aufgrund der Ergebnisse der Item-Analyse und aufgrund inhaltlicher Erwägungen eliminiert werden könnten. In Frage kamen die Items 14, 15, 20 und 30 sowie 25. Im Fall der Items 6, 7 und 8 wurde überlegt, ob diese aufgrund der hohen internen Korrelation zu einem Item zusammengefasst werden könnten. Zur Überprüfung der Bedeutung der jeweiligen Items für die Gesamtstruktur der Befragung wurden konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt. Es zeigte sich, dass die Items 20, 25 und 30 entfernt werden könnten, ohne die Struktur der Befragung zu beeinträchtigen. Hier ist zu überlegen, ob man inhaltlich auf diese Einzelitems verzichten möchte. Die anderen erwähnten Items können nicht ohne Weiteres eliminiert werden. Im Fall der Items 6, 7 und 8 müssten Tests mit anderen, zusammenfassenden Formulierungen durchgeführt werden, um eine mögliche Reduktion absichern zu können.

Für den Bereich A2 ergibt sich ein Wert von Cronbach  $\alpha = 0,5$  und  $r = 0,12$ . In der Item-Analyse zeigt sich, dass hier unterschiedliche Eigenschaften der Item-Wahl zugrundeliegen, weshalb diese im Allgemeinen auch eine eher geringe Korrelation untereinander aufweisen. Verbindungen bestehen innerhalb der Items, die ohne externe Ressourcen auskommen, und innerhalb derer, die soziale Kontakte nutzen. In einer explorativen Faktorenanalyse mit 3 angenommenen Faktoren werden Items 1 und 2 (Transfer aus Erstsprache und anderen Sprachen), Items 3 und 4 (Kenntnisse des Deutschen, Kontextinformationen nutzen) sowie Items 5 und 6 (soziale Strategien) zusammengestellt. Item 7 („Ich konsultiere ein Wörterbuch oder eine andere Quelle (Printversion oder digital).“) lädt negativ auf Faktor MR3 (Sprachen). Die Ergebnisse decken sich mit der dem Fragebogen zugrundeliegenden Theorie, außerdem wurde hier für Vergleichszwecke auf ein mehrfach in anderen Studien verwendetes Unterscheidungssystem zurückgegriffen, weshalb in diesem Teil keine Änderungen notwendig erscheinen.

Teil C der Befragung weist eine etwas höhere interne Konsistenz auf: Cronbach  $\alpha = 0,57$  und  $r = 0,19$ . Das dürfte daran liegen, dass alle Items in Zusammenhang mit der Bedeutung oder Wichtigkeit der Erschließungsstrategien für die Lernenden stehen, die Anzahl der Items ist aber auch hier gering. Werden die Item-Qualitäten für den gesamten Bereich C berechnet, so trägt Item 7 („Es ist nicht notwendig, Erschließungsstrategien zu lernen, weil wir sie ohnehin unbewusst anwenden.“) ein negatives Vorzeichen. Mittels Faktorenanalyse können Zusammenhänge zwischen den Items 1 („Ich denke, dass ich Erschließungsstrategien im Deutschen erfolgreich einsetze.“) und 3 („Ich nutze Erschließungs-

strategien häufig außerhalb des Unterrichts, z.B. beim Lesen deutscher Texte in meiner Freizeit.“) sowie 4 und 5 („Erschließungsstrategien sind nützlich, um den Wortschatz zu erweitern.“ bzw. „[...] um deutsche Texte besser verstehen zu können.“) festgestellt werden. Auch diese Ergebnisse decken sich mit den theoretischen Überlegungen, die der Fragebogenkonstruktion zugrundeliegen.

Die Berechnung der durchschnittlichen Bearbeitungszeit des Fragebogens ergab ca. 21 min, wobei 259 Befragte der Hauptstudie einbezogen wurden. Wie im Fall der Pilotstudie wurde eine Grenze bei ca. einer Stunde gezogen, um Personen, die die Bearbeitung unterbrochen hatten, nicht zu berücksichtigen. Ebenfalls von der Analyse ausgeschlossen wurden die Daten, die mittels der Papierversion des Fragebogens erhoben und nachträglich elektronisch erfasst wurden. Die Schwankungsbreite liegt zwischen ca. 6 und 54 Minuten, die Standardabweichung beträgt 7,4 Minuten. 25% der Lernenden hatten die Befragung bereits nach 16 Minuten abgeschlossen, 50% nach 20,3 und 75% nach 25,2.

#### **4.1.3 Wahrgenommener Einsatz von Erschließungsstrategien für unbekannte deutsche Wörter (Teil A)**

Im Folgenden werden die Ergebnisse des zentralen Teils der Fragebogenerhebung, der sich der Erfassung des wahrgenommenen Einsatzes von Lernerstrategien zur Erschließung unbekannter Wörter im Deutschen widmet, vorgestellt.<sup>190</sup> Wie in Kapitel 3.3.1 beschrieben, besteht dieser Teil aus drei Abschnitten: einer offenen Frage zum Einstieg (A1), der Erhebung der Hauptkategorien von Erschließungsstrategien mittels 5-stufiger Likert-Skala (A2) und der detaillierten Erfassung von Einzelstrategien ebenfalls im Likert-Format (A3). Da die Einstiegsfrage zum Zweck der metakognitiven Aktivierung – und nicht zur Erfassung weiterer Daten – konzipiert wurde und die Auswertung der freien Antworten überdies mit erheblichem Aufwand verbunden wäre, bleibt dieser Teil in der Analyse unberücksichtigt.

##### ***4.1.3.1 Hauptkategorien von Erschließungsstrategien (Teil A2)***

Im Bereich A2 konnten für jedes Item Antworten zwischen Wert 1 („Trifft nie oder fast nie auf mich zu“) und 5 („Trifft immer oder fast immer auf mich zu“) erfasst werden. Tabelle 33 zeigt die wichtigsten statistischen Werte des Antwortverhaltens der untersuchten Gruppe, die folgende Grafik (Abb. 15) gibt einen Überblick über die gewählten Antworten pro Item.<sup>191</sup>

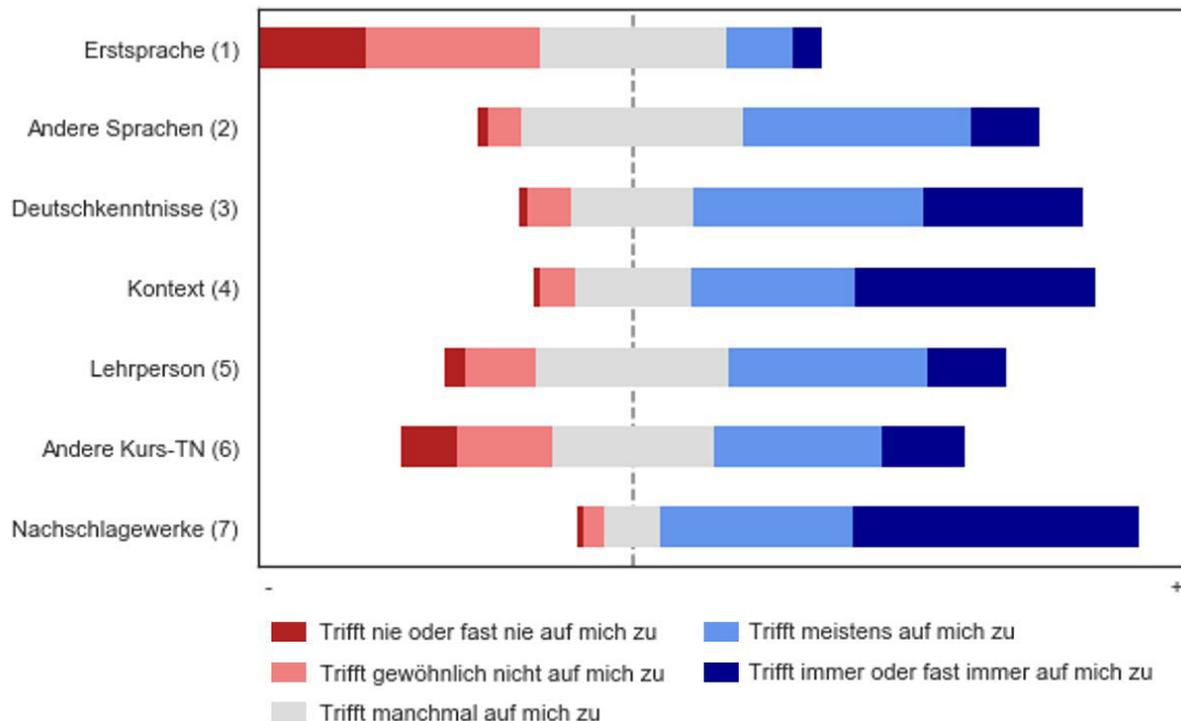
---

<sup>190</sup> Die Datenanalyse wurde mit Hilfe der Programmiersprache Python durchgeführt. Auf dem der Dissertation beiliegenden Datenträger können alle Ergebnisse sowie die statistischen Berechnungen und die verwendeten informatischen Werkzeuge nachgelesen werden: Datenanalyse\_1.html. (Der vollständige Code der Datenanalyse steht auch im Online-Repositoryum *Github* der Autorin zur Verfügung.)

<sup>191</sup> In Anhang G steht eine Übersicht der Item-Formulierungen auf Deutsch und Spanisch zur Verfügung. Für Detailergebnisse siehe auch Anhang H.

Item	(n=401)	Min-Max	Median	Modus	M	S	Kurtosis	Skewness
Erstsprache (1)		1-5	3	3	2,53	1,08	-0,43	0,35
Andere Sprachen (2)		1-5	4	4	3,55	0,85	0,29	-0,29
Deutschkenntnisse (3)		1-5	4	4	3,87	0,96	-0,02	-0,66
Kontext (4)		1-5	4	5	4,07	0,99	-0,21	-0,78
Lehrperson (5)		1-5	3	4	3,43	1,00	-0,27	-0,33
Andere Kurs-TN (6)		1-5	3	4	3,23	1,18	-0,76	-0,27
Nachschlagewerke (7)		1-5	5	5	4,30	0,88	1,67	-1,35

**Tab. 33** Statistische Kennwerte des Antwortverhaltens in Teil A2 der Lernenden-Befragung



**Abb. 15** Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil A2 der Lernenden-Befragung

In Abbildung 15 ist zu erkennen, dass die Kategorien von Strategien, die von den meisten Lernenden als häufig oder (fast) immer genutzt wahrgenommen werden, die Nutzung des Wörterbuchs oder anderer Quellen (Item 7) sowie die Nutzung des Kontextes (Item 4) und vorhandener Kenntnisse des Deutschen (Item 3) sind. Diese Items weisen auch die höchsten Mittelwerte, Mediane und Modi auf.<sup>192</sup> In der Wahrnehmung der Befragten weniger häufig eingesetzt wird die Nutzung der Erstsprache zur Erschließung unbekannter Wörter im Deutschen (Item 1). Die größte Varianz im Antwortverhalten finden wir in Bezug auf die sozialen Strategien (Item 5 und 6) sowie die Nutzung der Erstsprache (Item 1). Anhand einer Analyse der Häufigkeit der gewählten Antwortoptionen nach Individuum zeigt sich, dass tendenziell unterschiedliche Bewertungen der vorgegebenen Strategiekategorien vorge-

<sup>192</sup> Da hier Antworten mittels einer Likert-Skala erhoben wurden, handelt es sich um einen künstlichen Mittelwert, der zu Vergleichszwecken berechnet wurde, um Reihungen der Items vornehmen zu können (vgl. Mizumoto/Takeuchi 2018: 104f). Korrekter aus Perspektive der Statistik ist die Angabe von Median und Modus: Der Median gibt den mittleren Wert der Messwertangfolge an, der Modus den am häufigsten angegebenen Wert (Gültekin-Karakoç/Feldmeier 2014: 189).

nommen wurden, d.h., dass einzelne Personen manche Strategien in ihrer Wahrnehmung häufiger einsetzen als andere. Nur ein geringer Prozentsatz der Befragten bewertet alle oder viele Kategorien gleich (in diesen Fällen handelt es sich um den Wert 3 bzw. 4 und 5; vgl. auch die Analyse des individuellen Antwortverhaltens unten). Als Anhaltspunkt zur besseren Vergleichbarkeit der Untersuchungsteilnehmer/innen wurden außerdem die Werte der gewählten Antworten addiert. Es ergibt sich auf diese Weise ein *Score*, der zwischen 7 und 35 liegen kann. In der untersuchten Gruppe wurden *Scores* zwischen 15 und 34 ermittelt. Der Mittelwert liegt bei 25 mit einer Standardabweichung von 3,1.

Auf die Deskription des Antwortverhaltens der Befragten folgt die Untersuchung von Relationen innerhalb des Fragenkomplexes. So sollen Zusammenhänge zwischen dem wahrgenommenen Einsatz von Strategien verschiedener Kategorien sowie mögliche Muster in der Strategienverwendung der Individuen aufgedeckt werden. Zunächst wurde dafür die Korrelation zwischen den Antworten der Items 1 bis 7 mittels Spearman's Rho berechnet. Tabelle 34 zeigt die Ergebnisse.

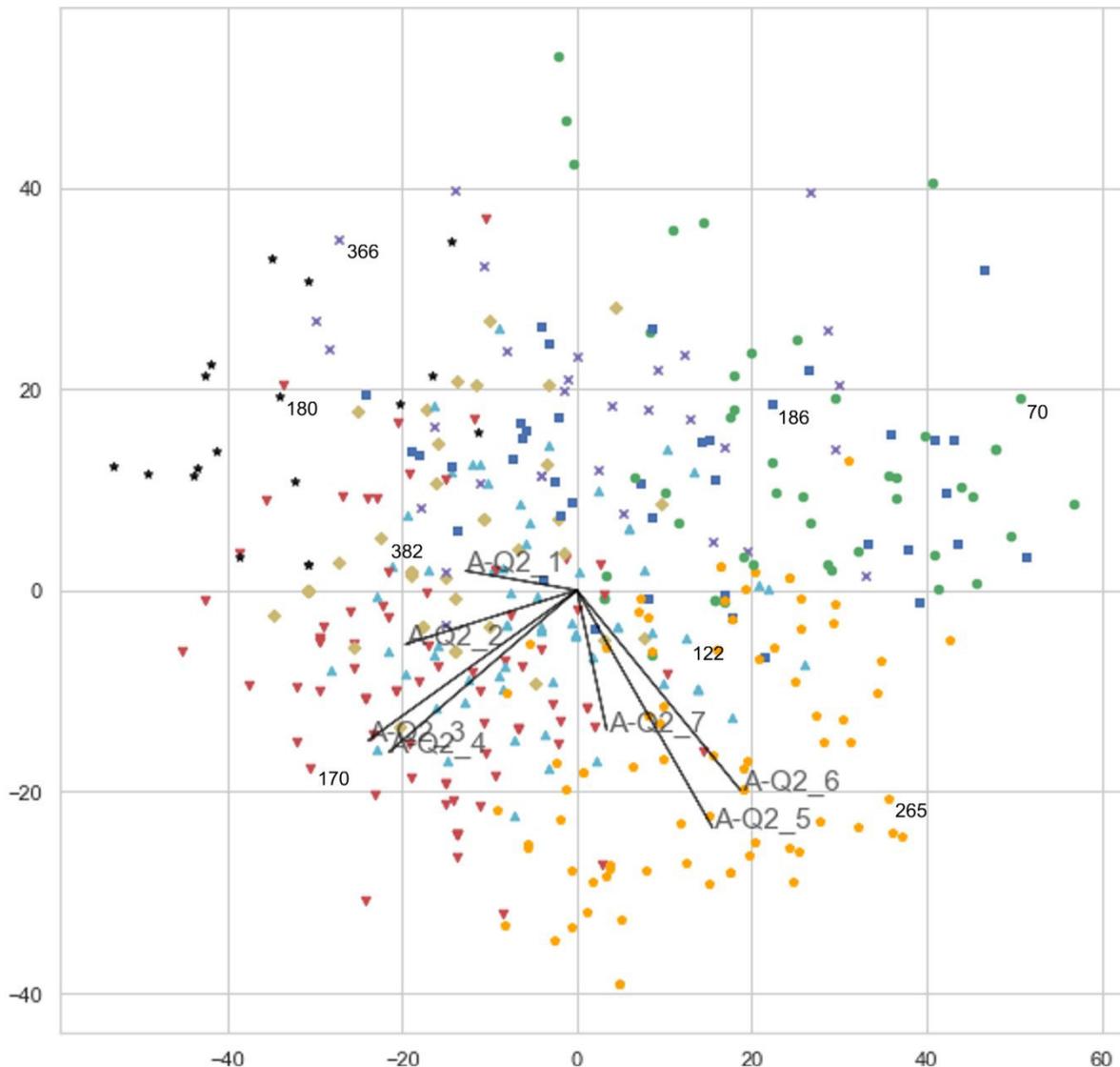
Item	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
<i>Erstsprache (1)</i>	1,00	0,30	0,07	0,05	-0,07	-0,06	-0,11
<i>Andere Sprachen (2)</i>	0,30	1,00	0,26	0,18	-0,01	-0,09	-0,18
<i>Deutschkenntnisse (3)</i>	0,07	0,26	1,00	0,50	-0,08	-0,16	0,10
<i>Kontext (4)</i>	0,05	0,18	0,50	1,00	-0,06	-0,11	0,06
<i>Lehrperson (5)</i>	-0,07	-0,01	-0,08	-0,06	1,00	0,48	0,10
<i>Andere Kurs-TN (6)</i>	-0,06	-0,09	-0,16	-0,11	0,48	1,00	0,10
<i>Nachschlagewerke (7)</i>	-0,11	-0,18	0,10	0,06	0,10	0,10	1,00

**Tab. 34** Ergebnisse der Berechnung von Spearman's Rho in Teil A2 der Lernenden-Befragung

Es zeigt sich, dass zwischen den Items 3 und 4 (Deutschkenntnisse; Kontext) sowie 5 und 6 (soziale Strategien) klare positive Korrelation vorliegt ( $p < 0,01$ ).<sup>193</sup> Schwache positive Korrelation besteht zwischen den Items 1 und 2 (Erstsprache; andere Sprachen) sowie zwischen Item 2 und 3 bzw. 4 ( $p < 0,01$ ), schwache negative Korrelation zwischen Item 7 (Wörterbuch oder andere Quellen) und 1 bzw. 2 ( $p < 0,05$ ;  $p < 0,01$ ) sowie zwischen Item 6 (andere Kursteilnehmer/innen) und 3 bzw. 4 ( $p < 0,01$ ;  $p < 0,05$ ). Die Erkenntnis, dass ein Zusammenhang im wahrgenommenen Einsatz von Strategien, die sich auf Kenntnisse des Deutschen und Kontext stützen, sowie unter den sozialen Strategien besteht, stimmt mit den Ergebnissen der Faktorenanalyse für die Items des Bereichs A2 überein (siehe Kapitel 4.1.2). Auf Grundlage der Resultate der Faktorenanalyse wurden Werte für die drei Faktoren MR1 *Kenntnisse des Deutschen, Kontextinformationen nutzen*, MR2 *Soziale Strategien* und MR3 *Transfer aus Erstsprache und anderen Sprachen* berechnet und als abhängige Variablen in der Untersuchung der Relationen zwischen Angaben zur Nutzung von Erschließungsstrategien und lernerbezogenen Charakteristika eingesetzt (vgl. Kapitel 4.1.6.1).

<sup>193</sup> In der Tabelle sind die Werte, die eine Korrelation anzeigen, grau hinterlegt. Die berechneten p-Werte können in der Datei Datenanalyse\_1.html auf dem beiliegenden Datenträger nachgelesen werden.

Zur grafischen Veranschaulichung von Zusammenhängen zwischen Items und Individuen eignet sich der Biplot, der mehrdimensionale Relationen auf zwei Dimensionen reduziert und dabei unterscheidende Merkmale hervorhebt (Gower et al. 2011, Rinne 2015: 36ff). Die Vektoren (Linien) in Abbildung 16 repräsentieren die Items, die farbigen Symbole die befragten Lernenden.



**Abb. 16** Biplot mit integrierter Cluster-Analyse für Fragenkomplex A2 der Lernenden-Befragung

Je länger der Vektor, desto aussagekräftiger die grafische Repräsentation.<sup>194</sup> Variablen mit kleinem Winkel zwischen den Vektoren weisen positive Korrelation auf, ein Winkel zwischen 90 und 180° zeigt negative Korrelation an. Die Projektion der Individuen als Elemente im Biplot auf die als Vektoren dargestellten Strategien zeigt, welche Bedeutung diese Strategien für das Antwortverhalten

<sup>194</sup> Für die Dimensionsreduktion müssen Achsen der Darstellung gewählt werden, unter dem Gesichtspunkt, eine möglichst aussagekräftige Grafik zu erhalten. Zu diesem Zweck wird die Qualität der Repräsentation der Elemente und Variablen auf den Achsen des Biplots berechnet und anschließend die Grafik mit den entsprechenden geeigneten Achsen erstellt. Es gilt jedoch zu beachten, dass nicht alle Items und Individuen gleich gut repräsentiert sind.

der jeweiligen Lernenden haben. Je größer der Abstand zwischen Ausgangspunkt des Vektors und Projektionsstelle, desto relevanter die jeweilige Kategorienstrategie für die betreffende Person unter Berücksichtigung der gesamten Datenlage. In Abbildung 16 treten die beschriebenen Korrelationen zwischen den Items 3 und 4 (Deutschkenntnisse; Kontext) sowie zwischen 5 und 6 (soziale Strategien) klar hervor. Zudem wird das unterschiedliche individuelle Antwortverhalten deutlich. So unterscheiden sich einige Lernende von anderen etwa durch die vergleichsweise höhere Bewertung des Einsatzes sozialer Strategien.

In die Grafik integriert wurden zudem die Ergebnisse einer Cluster-Analyse (Rinne 2015: 165ff), die durchgeführt wurde, um Ähnlichkeiten zwischen Individuen und damit Muster im wahrgenommenen Strategieeinsatz festzustellen. Für den Fragenkomplex A2 wurde die Item-Wahl der Befragten mit Hilfe der Technik des *Agglomerative Clusterings* (Kaufman/Rousseeuw 1990, siehe auch Kapitel 3.6) analysiert. Zunächst wurde die für die Datenlage geeignete Anzahl an Gruppen oder Clustern ermittelt, die nach zwei Berechnungsmethoden (*Elbow*, *Silhouette*) bei 7 bis 8 liegt. Für beide Werte wurden Cluster erstellt und einer inhaltlichen Interpretation unterzogen, welche für den Wert 8 bessere Ergebnisse zeigte. Die auf diese Weise ermittelten acht Gruppen von Strategienutzer/innen sind in Abbildung 16 durch farbige Symbole markiert. In Tabelle 35 werden die Charakteristika der Cluster im Überblick dargestellt und jeweils mittels eines Beispiels veranschaulicht. Für die gewählten Individuen werden die jeweils genannten Antworten in der Reihenfolge der Items angegeben, ihre Position ist im Biplot (Abb. 16) markiert.

<i>Cluster</i>	<i>Symbol</i>	<i>N</i>	<i>Beschreibung des Antwortverhaltens</i>	<i>Beispiel</i>
1	◆	78	Hohe Werte bei Items 5 und 6, niedrige Werte bei Item 1, bei übrigen Items durchschnittliche bis hohe Werte	ID 265: 1, 3, 4, 3, 5, 5, 5
2	■	41	Vergleichsweise hohe Werte bei Item 1 (3 oder höher), durchschnittliche Werte bei den übrigen Items	ID 186: 4, 3, 3, 2, 3, 4, 4
3	●	46	Niedrige Werte bei Item 1, hohe Werte bei Item 7, durchschnittliche Werte bei den übrigen Items	ID 70: 1, 2, 3, 1, 3, 4, 5
4	▼	81	Allgemein hohe Werte, insbesondere Items 3, 4 und 7	ID 170: 5, 5, 5, 5, 3, 5, 4
5	×	31	Vergleichsweise niedrige Werte bei Item 7 (3 oder niedriger), unterschiedliche Kombinationen bei übrigen Items, jedoch allgemein höhere Werte bei Items 2 und 4	ID 366: 3, 4, 3, 5, 2, 1, 2
6	▲	67	Hohe Werte bei Items 3, 4 und 7, eher niedrige Werte bei Item 1, bei übrigen Items durchschnittliche bis hohe Werte	ID 122: 1, 3, 4, 4, 3, 4, 5
7	◆	39	Hohe Werte bei Items 3, 4 und 7, niedrige Werte bei Items 1 und 6, 2 und 5 durchschnittlich	ID 382: 2, 4, 4, 5, 3, 1, 5
8	★	18	Niedrige Werte bei Items 5 und 6, bei übrigen Items durchschnittliche bis hohe Werte	ID 180: 3, 4, 5, 4, 2, 1, 4

**Tab. 35** Ergebnisse der Cluster-Analyse für Fragenkomplex A2 der Lernenden-Befragung

Die Strategienprofile, die sich durch die Cluster-Analyse ergeben, unterscheiden sich insbesondere in Hinblick auf die Nutzung der Erstsprache (Item 1), soziale Strategien (Items 5 und 6) sowie die Nutzung des Wörterbuchs und anderer Quellen (Item 7), wobei sich nur eine Gruppe (Cluster 5 mit 31 TN) durch den weniger häufigen Einsatz dieser Strategienkategorie auszeichnet. Die Unterscheidung der Cluster bestätigt auch, dass die meisten Befragten bestimmten Strategien eine größere Bedeutung beimessen und zwischen häufiger und weniger häufig eingesetzten Strategienkategorien unterscheiden. Eine Gruppe hingegen (Cluster 4 mit 81 TN) charakterisiert sich durch die Angabe des häufigen Strategieneinsatzes in allen vorgeschlagenen Kategorien.

#### 4.1.3.2 Einzelstrategien (Teil A3)

Auch in Bezug auf den wahrgenommenen Einsatz konkreter Erschließungsstrategien konnten sowohl einige allgemeine Tendenzen als auch große individuelle Unterschiede festgestellt werden. Tabelle 36 und Abbildung 17 geben Einblick in das Antwortverhalten der Befragten.<sup>195</sup>

Item	(n=396)	Min-Max	Median	Modus	M	S	Kurtosis	Skewness
<i>Erstsprache (1)</i>		1-5	3	3	3,06	1,21	-0,84	-0,11
<i>Englisch (2) (n=395)</i>		1-5	4	4	3,98	0,94	0,07	-0,76
<i>Anderer Sprache(n) (3) (n=394)</i>		1-5	3	3	2,99	1,33	-1,11	-0,13
<i>Klangbild (4)</i>		1-5	3	3	2,92	1,18	-0,85	-0,04
<i>Lautentsprechungen (5)</i>		1-5	2	2	2,58	1,24	-1,04	0,28
<i>Wortbildungsregeln (6)</i>		1-5	4	4	3,75	1,09	-0,20	-0,69
<i>Teilbedeutung (7)</i>		1-5	4	4	3,57	1,15	-0,61	-0,46
<i>Flexionsmorphologie (8)</i>		1-5	4	4	3,63	1,17	-0,53	-0,57
<i>Orthografie (9)</i>		1-5	4	5	3,96	1,05	-0,07	-0,80
<i>Satzstellung (10)</i>		1-5	3	4	3,17	1,16	-0,22	-0,61
<i>Syntaktische Beziehungen (11)</i>		1-5	3	3	3,07	1,19	-0,88	-0,09
<i>Semantische Beziehungen (12)</i>		1-5	3	3	2,93	1,13	-0,85	-0,16
<i>Paradigm. Beziehungen (13)</i>		1-5	3	2	2,74	1,19	-0,78	0,02
<i>Mittel der Textkohäsion (14)</i>		1-5	4	3	3,51	1,11	-0,86	0,28
<i>Erklärungshilfen im Text (15)</i>		1-5	4	4	3,78	1,02	-0,25	-0,57
<i>Textkohärenz (16)</i>		1-5	3	4	3,30	1,09	-0,61	-0,34
<i>Textsorte (17)</i>		1-5	3	3	2,96	1,17	-0,25	-0,55
<i>Thematisches Wissen (18)</i>		1-5	4	4	3,64	1,01	-0,62	-0,31
<i>Kulturspezif. Wissen (19)</i>		1-5	4	4	3,44	1,15	-0,77	0,06
<i>Weltwissen (20)</i>		1-5	4	5	4,24	0,87	-0,26	-0,41
<i>Visuelle Textgestalt (21)</i>		1-5	3	2	2,72	1,17	-0,80	-0,31
<i>Bilder (22)</i>		1-5	4	4	3,75	1,11	1,27	-1,14
<i>Zahlen und Symbole (23)</i>		1-5	4	4	3,60	1,09	-0,67	0,33
<i>Kommunikationssituation (24)</i>		1-5	3	3	3,28	1,12	-0,49	-0,59

<sup>195</sup> In Abb. 17 sind die Items in der Reihenfolge, in der sie im FES-U angezeigt werden, dargestellt. Die vollständigen Item-Formulierungen auf Deutsch und Spanisch können u.a. in Anhang G nachgelesen werden. Für Detailergebnisse siehe auch Anhang H.

Item (f.)	(n=396)	Min-Max	Median	Modus	M	S	Kurtosis	Skewness
<i>Hyperlinks (25)</i>		1-5	4	5	3,64	1,28	-0,61	-0,42
<i>Kombination von Str. (26)</i>		1-5	4	4	3,65	1,09	-0,72	-0,14
<i>Situationsabhäng. Einsatz (27)</i>		1-5	4	4	3,49	1,20	-0,66	-0,65
<i>Kontrolle näherer Kontext (28)</i>		1-5	4	4	3,79	1,04	0,22	-0,79
<i>Kontrolle weiterer Kontext (29)</i>		1-5	4	4	3,75	1,04	-0,45	-0,44
<i>Weiterlesen bei Misserfolg (30)</i>		1-5	4	4	3,92	0,99	-0,45	-0,48
<i>Andere Str. bei Misserfolg (31)</i>		1-5	4	4	3,55	1,08	-0,85	-0,34

**Tab. 36** Statistische Kennwerte des Antwortverhaltens in Teil A3 der Lernenden-Befragung

Wie im Fall des Fragenkomplexes A2 zeigt sich differenziertes Antwortverhalten mit Angaben von 1 bis 5 für alle Items. Tendenziell werden mehr Strategien in der gesamten Gruppe als „häufig“ oder „(fast) immer“ eingesetzt wahrgenommen als „selten“ oder „(fast) nie“, was unter anderem an den Werten der Mediane und Modi erkennbar ist (für einen visuellen Überblick siehe auch Abb. 17).

Reiht man die Items nach den berechneten Mittelwerten der gewählten Antworten, zeigt sich, dass die Strategien *Weltwissen nutzen* (Item 20), *Vergleich mit Englisch* (Item 2) und *orthografische Kenntnisse nutzen* (Item 9) in der Wahrnehmung der Befragten am häufigsten genutzt werden, gefolgt von *Weiterlesen bei gescheiterten Erschließungsversuchen* (Item 30), *Kontrolle durch näheren Kontext* (Item 28), *Nutzung von Erklärungshilfen im Text* (Item 15), *Kontrolle durch weiteren Kontext* (Item 29) und *Nutzung von Bildern, Grafiken etc.* (Item 22). Die niedrigsten Werte wurden für *Lautentsprechungen, etymologische Hinweise* (Item 5), *Beachtung der visuellen Textgestalt, Layout* (Item 21), *systematische lexikalische Beziehungen* (Item 13), *Klang zum Sprachenvergleich nutzen* (Item 4) und *semantische Beziehungen* (Item 12) ermittelt. Im Allgemeinen werden insbesondere metakognitive Strategien und Strategien, die intralinguale Hinweise nutzen, als häufig eingesetzt wahrgenommen. Im Vergleich als weniger stark genutzt angegeben werden sprachenvergleichende Strategien, mit Ausnahme von Englisch.

Im Fall von Item 1 (Erstsprache) und 3 (andere Sprachen) ist zu beachten, dass es sich um unterschiedliche Sprachen je nach Person handeln kann. Zwar hat der Großteil der Befragten Spanisch oder eine andere romanische Sprache (Katalanisch/Valencianisch, Galicisch) als Erstsprache angegeben, die weiteren Sprachkenntnisse sind jedoch unterschiedlich (vgl. Kapitel 4.1.1). Daher wurden die Lernenden auch gebeten, bei Item 3 die jeweilige(n) Sprache(n), die sie für das Erschließen nutzen, anzugeben. Die meistgenannten Sprachen sind Französisch, Englisch<sup>196</sup>, Latein, Niederländisch und Spanisch, vereinzelt wurden außerdem Norwegisch, Galicisch, Russisch, Schwedisch, Rumänisch und Polnisch genannt. 124 Personen machten keine Angaben. Für diejenigen, die Sprachen angegeben haben, können höhere Werte für Mittelwert (3,58) und Median (4) ermittelt werden.

<sup>196</sup> Offenbar hatten einige Befragte die Formulierung „de otro idioma“ (*in einer anderen Sprache*) nur als anders in Bezug auf das Deutsche und nicht in Bezug auf die beiden vorangehenden Items zur Erstsprache und Englisch interpretiert.

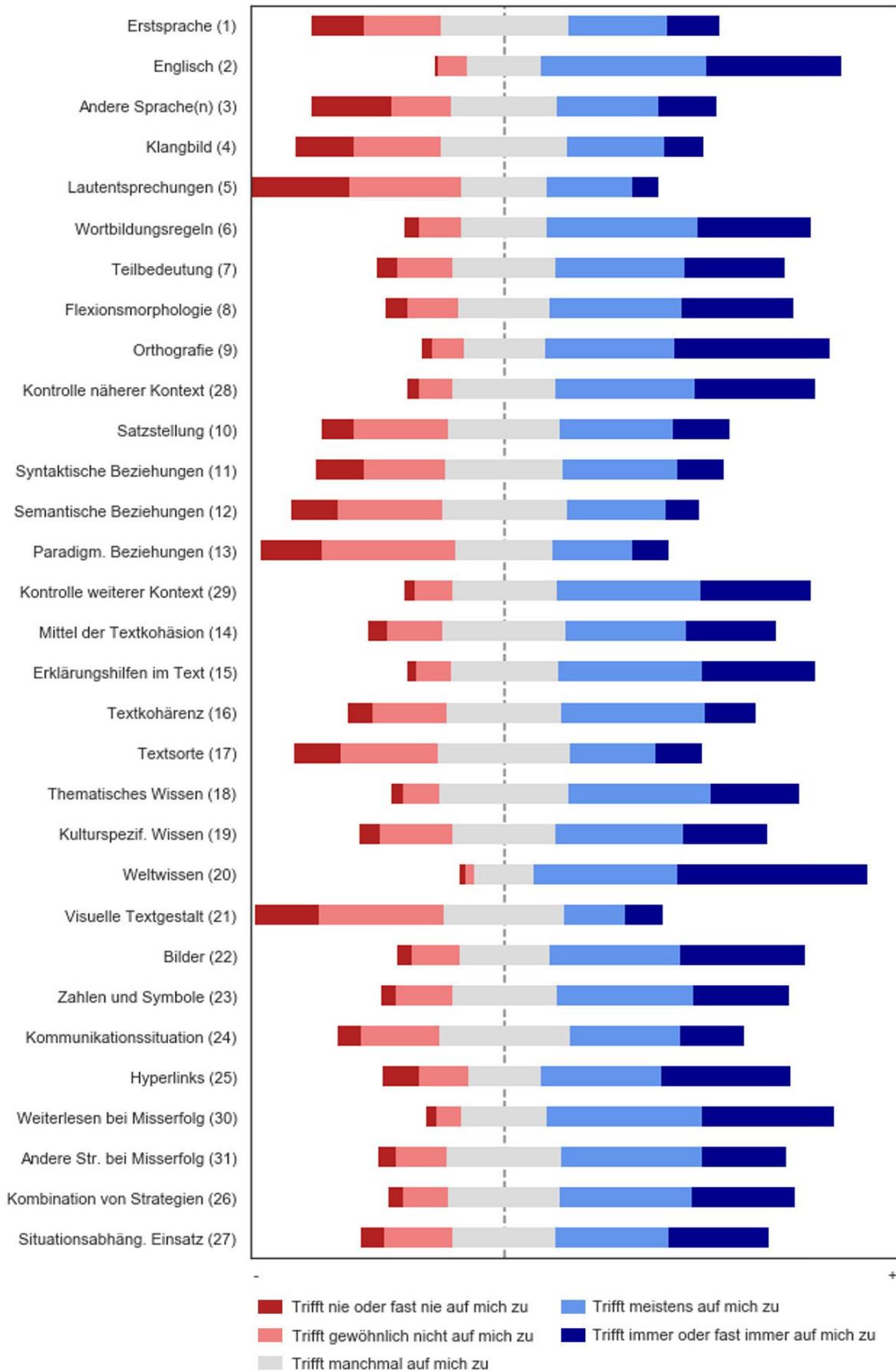


Abb. 17 Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil A3 der Lernenden-Befragung

Die Analyse der Häufigkeit der gewählten Antwortoptionen nach Individuen zeigt wie im Bereich A2 differenziertes Antwortverhalten. So gibt es Lernende, die hohe Werte für viele Strategien angeben, aber auch Personen, die einige Strategien hoch, andere niedrig bewerten. Andere Befragte tendieren zur Mitte, d.h., der Wert 3 kommt häufiger vor (siehe auch die Ergebnisse der Cluster-Analyse unten). Die ermittelten *Scores* für den Fragenkomplex A3 liegen zwischen 50 und 151, mit einem Mittelwert von 106,3 und einer Standardabweichung von 16,5.

Zur Analyse der Relationen im Antwortverhalten bezogen auf die verschiedenen Erschließungsstrategien in Teil A3 wurden eine Berechnung der Item-Korrelationen sowie eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Auf dem der Dissertation beiliegenden Datenträger steht die vollständige Korrelationsmatrix zur Verfügung.<sup>197</sup> Tabelle 36 zeigt die Werte der Items mit starker Korrelation ( $r > 0,5$ ) und p-Werten unter 0,01.

<i>Items</i>	<i>Spearman's Rho</i>	<i>Items</i>	<i>Spearman's Rho</i>
6 + 7	0,74	12 + 13	0,52
6 + 8	0,66	17 + 18	0,55
7 + 8	0,73	18 + 19	0,56
8 + 9	0,55	22 + 23	0,62
10 + 11	0,56	23 + 24	0,52
11 + 12	0,57	31 + 26	0,51

**Tab. 37** Ergebnisse der Berechnung von Spearman's Rho in Teil A3 der Lernenden-Befragung, Darstellung der Items mit Werten über 0,5 (hohe Korrelation)

Die stärkste Korrelation besteht zwischen den Items 6, 7 und 8, die Strategien zur Analyse von Wortteilen umfassen. Auch die Strategien der Beachtung von Bildern sowie von Symbolen und Zahlen (Items 22 und 23) zeigen einen klaren Zusammenhang, ebenso die Strategien, die syntaktische oder semantische Relationen nutzen (Items 10, 11 und 12). Korrelationen im Antwortverhalten sind außerdem in Bezug auf verschiedene Strategien, die sich auf die Nutzung des Kontextes beziehen, festzustellen, am stärksten bei Items 17 und 18 (Textsorte und Textthema) sowie 18 und 19 (Textthema und kulturspezifisches Wissen). Moderate Korrelation besteht auch zwischen verschiedenen Items, die sprachenvergleichende Strategien beschreiben, sowie zwischen mehreren metakognitiven Strategien.

In Kapitel 4.1.2 wurden bereits die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse, die für den Fragenkomplex A3 im Rahmen der psychometrischen Evaluation der Hauptstudie durchgeführt wurde, vorgestellt. Diese zeigen, wie verschiedene Items latenten Variablen oder zugrundeliegenden Hintergrundgrößen zugeordnet werden können und somit Gruppen bilden. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse unter Einbezug der Daten der Pilotstudie können auf dem beiliegenden Datenträger nachgelesen werden.<sup>198</sup> Unterschiede bestehen lediglich in den Faktorenladungen, nicht in der Struktur der Faktoren. Im Folgenden wird die Gruppierung der Items, die sich durch diese Analyse des Antwort-

<sup>197</sup> Siehe Datenanalyse\_1.html.

<sup>198</sup> Siehe Datenanalyse\_3.html.

verhaltens der Befragten ergeben hat, der theoriegeleiteten Unterteilung der betreffenden Strategien gegenübergestellt (Tab. 38, vgl. dazu auch Kapitel 2.2).

Theoretisch hergeleitete Strategiangruppen			Durch Faktorenanalyse ermittelte Gruppen		
Strategien- gruppe	Items	Kategorisierung nach Theorie	Faktor	Items	Interpretation
S1	5-9	Auf Wortebene – intralingual	MR2	6-9, 14-15 (+10)	Intralinguale Hinweise, Orthografie + Konnektoren, Erklärungshilfen – Konzentration auf das einzelne Wort?
S2	1-5	Auf Wortebene – interlingual	MR3	1-5	Interlinguale Hinweise
S3	9-12	Auf Satz- und Textebene – engerer Kontext	MR4	10-13	Kontextanalyse, syntaktische und semantische Relationen
S4	13-20	Auf Satz- und Textebene – weiterer Kontext	MR1	16-20	Kontextwissen, weiterer Kontext
S5	21-24	Außersprachlicher Kontext	MR6	21-24	Außersprachlicher Kontext
S6	26-31	Metakognitive Strategien	MR5	26-31	Metakognitive Strategien

**Tab. 38** Übersicht über die theoretisch hergeleiteten Strategiangruppen und die ermittelten Gruppen in der Faktorenanalyse des Fragenkomplexes A3 der Lernenden-Befragung

Es ist festzustellen, dass durch die Analyse des Antwortverhaltens der Lernenden Strategien, die sich interlingualer Hinweise bedienen, sowie jene, die den außersprachlichen Kontext nutzen, klar unterschieden werden können. Auch die metakognitiven Strategien bilden eine klar erkennbare Gruppe, wobei bei einigen Items Relationen zu anderen Faktoren festzustellen sind. So laden die Items 14 (Konnektoren), 15 (Erklärungshilfen), 16 (Textkohärenz) und 20 (Weltwissen) auch auf diesen Faktor. Im Bereich der Strategien, die sich auf die Nutzung des Kontextes beziehen, scheint es, dass eher die genutzten Wissensquellen als die analysierten Textteile ausschlaggebend für die Konstituierung der betreffenden Faktoren bzw. die Unterteilung in Gruppen sind. Im Fall der Items von Faktor MR1 werden externe Wissensquellen (Fach- und Weltwissen, kulturspezifische Kenntnisse usw.) einbezogen, im Fall von Faktor MR4 bleibt die Analyse näher am Text selbst. In beiden Fällen sind Ladungen weiterer Items von Interesse: Die Items 15 (Erklärungshilfen), 21 (Layout), 24 (Kommunikationssituation) und 27 (situationsabhängiger Strategieinsatz) laden auch auf MR1, die Items 14 (Konnektoren), 16 (Textkohärenz), 17 (Textsorte), 21 (Layout) und 24 (Kommunikationssituation) auch auf MR4. Am unklarsten ist die Konstituierung von Faktor MR2, der viele Items zu Strategien umfasst, die intralinguale Hinweise zur Wortschließung nutzen. Allerdings laden auch die Items 14 (Konnektoren), 15 (Erklärungshilfen) sowie 10 (Satzstellung) auf diesen Faktor. Womöglich konzentrieren sich die Strategienutzer/innen bei diesen Strategien stärker auf das einzelne Wort, es könnte

aber auch eine andere Hintergrundgröße ausschlaggebend sein. Auf Basis der Ergebnisse der Faktorenanalyse wurden *Scores* für die einzelnen Faktoren berechnet, die als abhängige Variablen in der Untersuchung der Relationen zwischen Angaben zur Nutzung von Erschließungsstrategien und lernerbezogenen Charakteristika dienen (vgl. Kapitel 4.1.6.2).

Um einen Einblick in das individuelle Antwortverhalten zu gewinnen, wurden die Daten des Fragenkomplexes A3 zwei Cluster-Analysen (*Agglomerative Clustering*, Kaufman/Rousseeuw 1990) unterzogen. Zunächst wurde nach Mustern in der Wahl der Antwortoptionen in Teil A3 gesucht, d.h., wie oft die einzelnen Personen im Gesamten die Werte 1 bis 5 gewählt hatten, unabhängig von der inhaltlichen Aussage der jeweiligen Items. Als für die Datenlage geeignete Anzahl an Clustern wurde der Wert 5 ermittelt, welcher durch die inhaltliche Interpretation der erstellten Gruppen bestätigt werden konnte. Tabelle 39 gibt einen Überblick über die Ergebnisse der Cluster-Analyse und zeigt Beispiele für Befragte, die den jeweiligen Gruppen zugeordnet werden. Auf dem der Dissertation beiliegenden Datenträger stehen zudem eine Visualisierung in Form eines Biplots sowie weitere Beispiele zur Verfügung.<sup>199</sup>

<i>Cluster</i>	<i>Symbol</i>	<i>N</i>	<i>Beschreibung des Antwortverhaltens</i>	<i>Beispiel</i> <sup>200</sup>
1	◆	86	Großteils 3, z.T. 3 und 4 als meistgewählte Antwortoption(en), Werte 1 und 5 eher selten gewählt	ID 21: 0, 3, 14, 12, 2
2	■	66	Relativ gleichmäßige Verteilung der gewählten Antwortoptionen, Wert 5 kommt eher selten vor	ID 98: 9, 4, 7, 7, 4
3	●	139	Tendenziell Wahl hoher Werte (3-5), großteils 4 als meistgewählte Antwortoption	ID 24: 1, 6, 7, 11, 6
4	▼	82	5 als meistgewählte Antwortoption, z. T. starke Konzentration auf diesen Wert bzw. 4 und 5, z. T. auch Wahl anderer Antwortoptionen	ID 95: 3, 2, 4, 2, 20
5	×	23	4 als meistgewählte Antwortoption, starke Konzentration auf die Werte 3 und 4	ID 376: 1, 2, 8, 18, 2

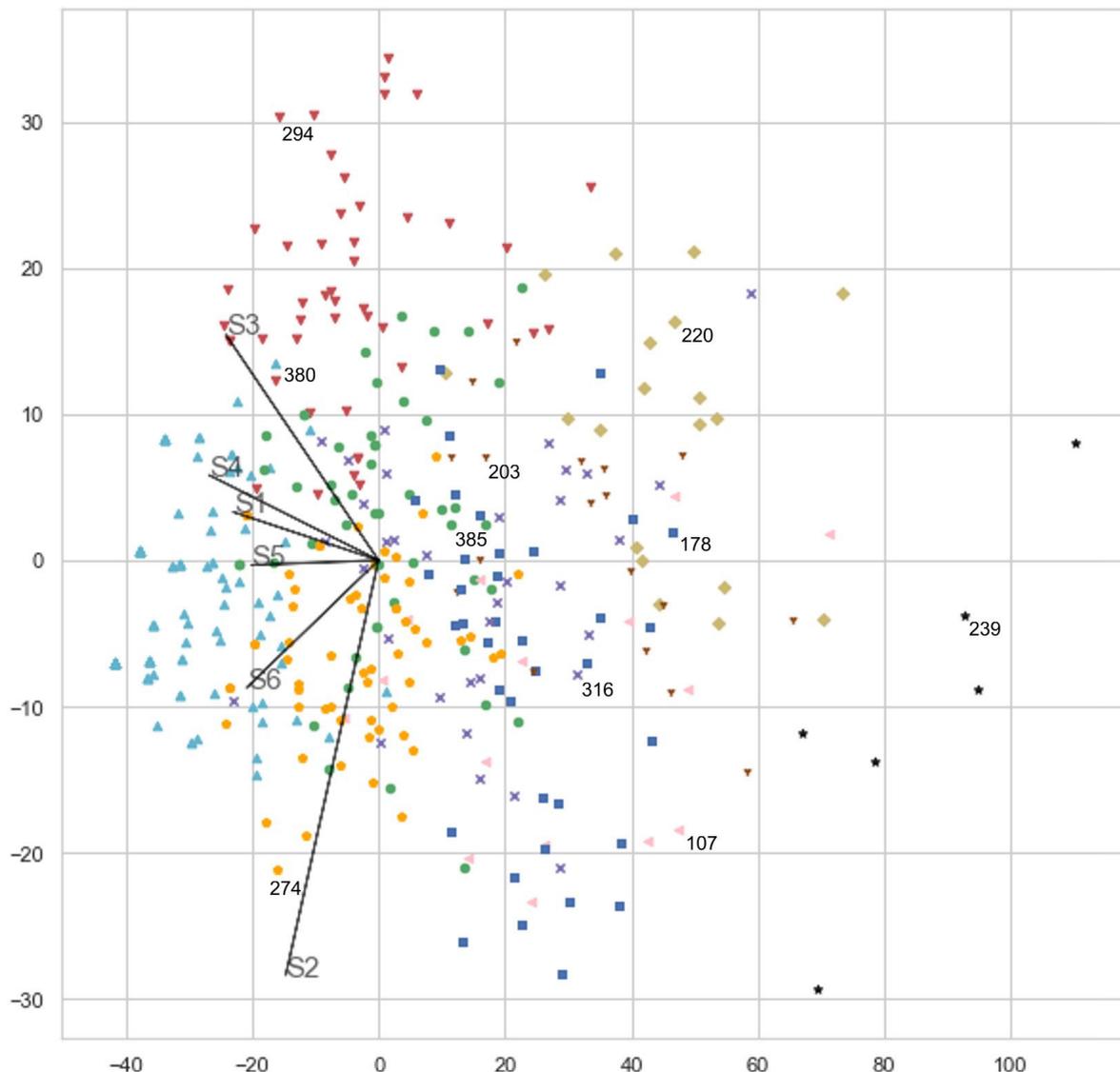
**Tab. 39** Ergebnisse der Cluster-Analyse der Frequenz des Strategieneinsatzes für Fragenkomplex A3 der Lernenden-Befragung

Die fünf ermittelten Gruppen unterscheiden sich in Hinblick auf die meistgewählten Antwortoptionen und zum Teil in Bezug auf die Verteilungskurve. Eine starke Konzentration auf bestimmte Antwortoptionen (3 und/oder 4 bzw. 5) liegt in den Gruppen 1 und 5 vor, zum Teil auch in Gruppe 4. In letzterer finden sich jedoch auch Individuen, die zwar viele Items mit 5 bewerten, aber klar häufiger von weniger häufig genutzten Items unterscheiden. Lernende wie ID 378 mit dem Antwortmuster 8, 4, 2, 3, 14 stellen allerdings eine Minderheit dar.

<sup>199</sup> Siehe Datenanalyse\_1.html.

<sup>200</sup> Die zitierten Werte geben die Anzahl der jeweils gewählten Antwortoptionen von (1) „Trifft nie oder fast nie auf mich zu“ bis (5) „Trifft immer oder fast immer auf mich zu“ auf der Likert-Skala an.

Eine weitere Cluster-Analyse wurde in Bezug auf die gewählten Items nach Strategieguppen (siehe oben) durchgeführt. Dafür musste zunächst eine Datenreduktion vorgenommen werden, wobei die Anzahl der Items, für die eine Person als Antwortoption einen Wert von 3 oder höher angegeben hatte, pro Strategieguppe berechnet wurde. Die ermittelten Werte wurden normalisiert, sodass sich der Prozentsatz der in der Wahrnehmung der Lernenden zumindest „manchmal“ (entspricht Wert 3 auf der Likert-Skala) angewendeten Erschließungsstrategien pro Strategieguppe ergab. Auf diese Weise kann die Bedeutung der jeweiligen Art von Strategien für das Individuum ermittelt und innerhalb der Stichprobe verglichen werden. Die Berechnung der optimalen Anzahl an Clustern ergab nach zwei Berechnungsmethoden einen Wert zwischen 8 und 10. Die inhaltliche Interpretation von verschiedenen Varianten von Clustern zeigte die besten Ergebnisse für die 10-Cluster-Lösung. Im Folgenden ist zunächst die Visualisierung der ermittelten Gruppen in Form eines Biplots zu sehen (Abb. 18), daran anschließend zeigt Tabelle 40 die Charakteristika der Cluster sowie die Werte einiger Lernender, die als Beispiele dienen und auch im Biplot markiert sind.



**Abb. 18** Biplot mit integrierter Cluster-Analyse für Fragenkomplex A3 der Lernenden-Befragung

<i>Cluster</i>	<i>Symbol</i>	<i>N</i>	<i>Beschreibung des Antwortverhaltens</i>	<i>Beispiel</i> <sup>201</sup>
1	◆	61	Wahl von 50-100% der Items in allen Gruppen, vergleichsweise weniger Items in S3	ID 274: 100, 100, 25, 88, 100
2	■	37	Wahl von einigen Items in allen Gruppen (z.T. mit Ausnahmen), höchste Werte meist in S6, niedrige Werte in S3 (um 25%)	ID 178: 60, 40, 25, 50, 60, 66
3	●	50	Wahl von einigen Items in allen Gruppen, höchste Werte in S1, S3 und S6	ID 385: 80, 60, 75, 63, 60, 83
4	▼	47	Wahl von 50-100% der Items in allen Gruppen außer S2	ID 294: 80, 0, 100, 100, 100, 100
5	✕	34	Wahl von einigen Items in allen Gruppen (z.T. bis auf S1), niedrige Werte in S1	ID 316: 20, 80, 75, 63, 40, 83
6	▲	109	Wahl von 50-100% der Items in allen Gruppen	ID 380: 100, 60, 100, 100, 80, 67
7	◆	19	Wahl von einigen Items in S1, S3 und S5, etwas niedrigere Werte in S2, S4 und insbes. S6 im Vergleich zur Gesamtgruppe	ID 220: 80, 40, 100, 25, 20, 50
8	★	6	Wahl von unter 50% der Items, z.T. etwas höhere Werte in S2, S5 und/oder S6, kaum Wahl von Items in S1 und S3	ID 239: 20, 40, 0, 25, 20, 50
9	Υ	18	Wahl von einigen Items in allen Gruppen außer S5, meist höchste Werte in S1 und S6	ID 203: 100, 60, 75, 75, 0,2, 67
10	◀	15	Wahl von 50-100% der Items in allen Gruppen bis auf S1 und S3 (Werte um 25%)	ID 107: 20, 80, 0, 63, 80, 67

**Tab. 40** Ergebnisse der Cluster-Analyse des Einsatzes verschiedener Strategiekategorien für Fragenkomplex A3 der Lernenden-Befragung

Die größte Gruppe mit 109 Personen stellt Cluster 6 mit Wahl vieler Items aus allen Strategieguppen dar. Viele Items aus mehreren Gruppen haben auch die Lernenden der Cluster 1, 4 und 10 angegeben, wobei diese jeweils Strategien bestimmter Kategorien als weniger bedeutsam einschätzen: in Cluster 1 Strategien, die den engeren Kontext nutzen (S3), in Cluster 4 interlinguale Strategien (S2), in Cluster 10 neben Strategien aus S3 auch intralinguale Strategien auf Wortebene (S1). Für Individuen des Clusters 3 sind hingegen gerade Strategien aus S1 und S3 sowie aus S6 (metakognitive Strategien) besonders relevant. Intralinguale und metakognitive Strategien werden auch von den Lernenden in Cluster 9 sehr häufig angegeben, im Gegensatz zu Strategien, die den außersprachlichen Kontext nutzen (S5). Klar als Cluster konstituieren sich Befragte mit Angabe weniger Strategien und dabei den höchsten Werten bei interlingualen, außersprachlichen und/oder metakognitiven Strategien. Interessant ist, dass diesem Strategienprofil nur sechs Personen entsprechen. Deutlich als eigene Gruppe erkennbar ist auch Cluster 7, der sich durch die vergleichsweise geringe Bedeutung der metakognitiven Strategien für die Befragten charakterisiert.

<sup>201</sup> Die zitierten Werte geben den Prozentsatz der Items, die pro Strategieguppe (S1-S6) mit einem Mindestwert von 3 auf der 5-stufigen Likert-Skala bewertet wurden, an.

Zur Untersuchung der Frage, ob Lernende ihrer Wahrnehmung nach Strategien aus unterschiedlichen Kategorien der aufgestellten Taxonomie anwenden, wurde aus den Daten des Teils A3 eine neue Variable kreiert: Analysiert wurde, in wie vielen der angenommenen Strategiengruppen die Befragten eine Mindestanzahl an Strategien mit einem Wert von mindestens 3 auf der Likert-Skala bewertet hatten. Im Fall der Strategiengruppen S1, S2, S3 und S5 wurde als Mindestanzahl 2 festgelegt, im Fall von S4 die Zahl 3, im Fall von S6 die Zahl 4, jeweils in Abhängigkeit von der Gesamtzahl der Items pro Gruppe. Berechnet wurde, in wie vielen der sechs Gruppen die befragten Lernenden das vorgeschlagene Kriterium erfüllt hatten. Wurde in allen Gruppen die betreffende Mindestanzahl an Strategien als zumindest „manchmal“ eingesetzt angegeben, wird die Variable eines *breiten Strategieneinsatzes* angenommen. Pro Gruppe erfüllen zwischen 337 (S3) und 379 (S6) Personen das beschriebene Kriterium. 260 Lernende erfüllen das Kriterium in allen sechs Gruppen, d.h., ihrer Wahrnehmung nach setzen ca. zwei Drittel der Befragten eine große Bandbreite an Erschließungsstrategien ein.

#### 4.1.4 Aneignung von Erschließungsstrategien (Teil B)

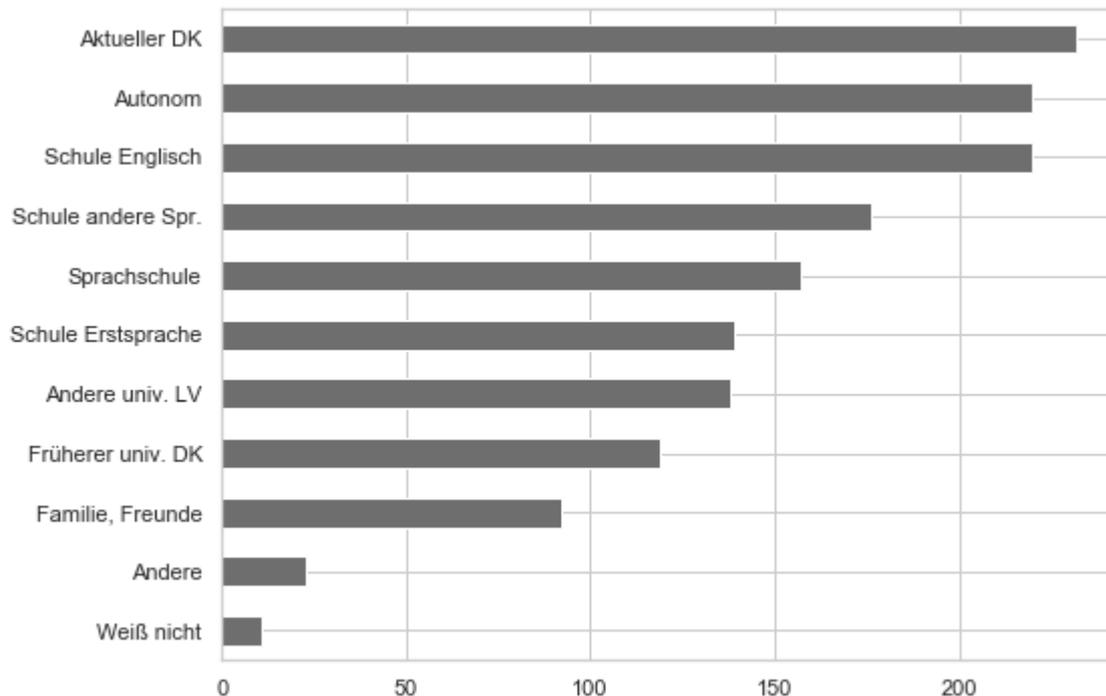
Im folgenden Abschnitt werden die Erkenntnisse, die im Teil der Befragung zu Kontexten und Methoden der Aneignung von Erschließungsstrategien gewonnen werden konnten, präsentiert. Die Angaben der Befragten werden als Variablen in Verfahren der Inferenzstatistik genutzt (vgl. Kapitel 4.1.6). Die Aussagen sind darüber hinaus aber auch von Interesse, um ein allgemeines Bild der wahrgenommenen Strategienaneignung im DaF-Kontext Spaniens zu gewinnen.

In der ersten Frage von Teil B wurden die Lernenden gebeten, die Kontexte, in denen sie Erschließungsstrategien erworben hatten, anzugeben, wobei Mehrfachantworten möglich waren.<sup>202</sup> Abbildung 19 zeigt einen Überblick über die gewählten Antwortoptionen. Am häufigsten wurde als Kontext der Aneignung von Erschließungsstrategien mit 232 Nennungen der aktuelle Deutschkurs angegeben, gefolgt von autonomer Aneignung und dem Englischunterricht in der Schule mit jeweils 220 Nennungen. Auf anderen Sprachunterricht in der Schule entfallen 176 Nennungen, auf Sprachkurse in Sprachschulen 157. 23 Personen wählten die Option „Andere:“ und machten Angaben im freien Textfeld.<sup>203</sup> Hier wurden einerseits konkrete Situationen erwähnt, die im Grunde den vorgeschlagenen Antwortkategorien zugeordnet werden können (z.B. Lehrveranstaltungen an der Universität, Sprachkurse, autonomes Lernen), außerdem mehrmals Intuition sowie Erfahrungen im Ausland und/oder Sprachaustausch („Intercambio“). Nur 11 Personen gaben an, dass sie nicht wüssten, wie sie Erschließungsstrategien erworben hätten.

---

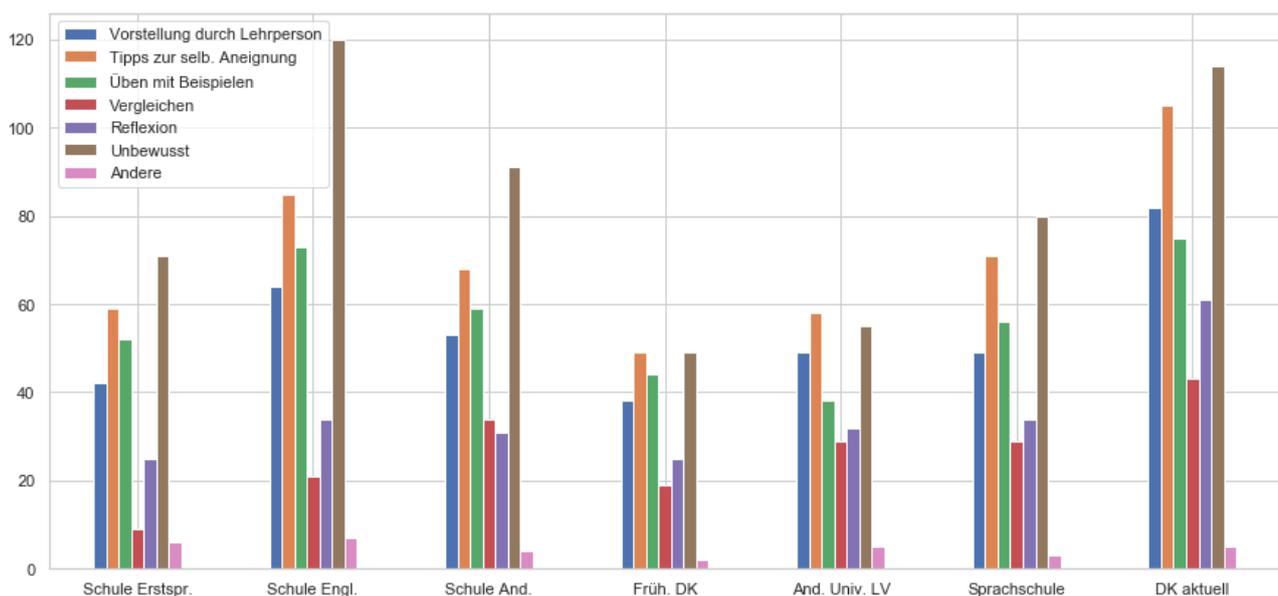
<sup>202</sup> Die vollständigen Item-Formulierungen können in Anhang B und C nachgelesen werden. Für Detailergebnisse siehe auch Anhang H.

<sup>203</sup> Alle Kommentare sowie die weiteren Ergebnisse und Analyseschritte können in der Datei Datenanalyse\_2.html auf dem beiliegenden Datenträger nachgelesen werden.



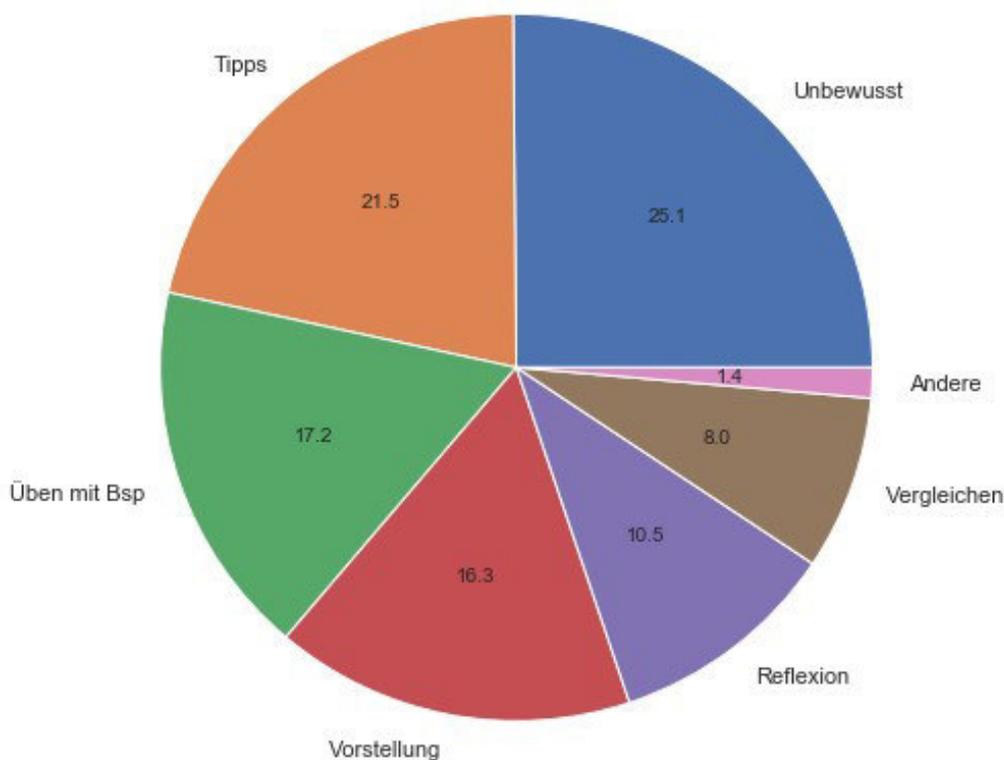
**Abb. 19** Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil B1 der Lernenden-Befragung

In Frage 2 von Teil B wurden die Studienteilnehmer/innen aufgefordert, unter Antwortoptionen zu wählen, wie sie Erschließungsstrategien erworben hätten. Je nachdem, welche Kontexte in Frage 1 angegeben worden waren, wurden unterschiedliche Vorschläge gemacht (vgl. Kapitel 3.3.1 und Fragebogen in Anhang B und C). Auch hier konnten jeweils mehrere Antworten ausgewählt werden. Die Antworten zu Unterrichtskontexten (Item 1 bis 7 in Frage B1) sind in der folgenden Grafik (Abb. 20) im Überblick dargestellt, das im Anschluss abgebildete Kreisdiagramm (Abb. 21) zeigt die zusammenfassenden prozentualen Angaben.



**Abb. 20** Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil B2 der Lernenden-Befragung, bezogen auf Strategienaneignung in Unterrichtskontexten

Es zeigt sich, dass in den meisten Unterrichtskontexten unbewusstes, beiläufiges Lernen ohne explizite Erklärungen einer Lehrperson die meistgenannte Form der Aneignung von Erschließungsstrategien darstellt (im Gesamten 25,1%, siehe unten), gefolgt von Tipps der Lehrpersonen zur selbständigen Aneignung (im Gesamten 21,5%, siehe unten). Im Fall früherer universitärer Deutschkurse und anderer universitärer Lehrveranstaltungen ist das Verhältnis ausgewogen oder umgekehrt. An dritter Stelle folgen entweder Lernen durch praktische Beispiele und Übungen oder Vorstellung und Erklärung durch die Lehrperson (im Gesamten 17,2% bzw. 16,3%). Letzteres ist bei den Kontexten anderer universitärer Lehrveranstaltungen und aktueller Deutschkurs der Fall. Im Vergleich weitaus seltener angegeben wurden Reflexionen über den Einsatz von Erschließungsstrategien sowie das Ausprobieren und Vergleichen verschiedener Strategien (im Gesamten 10,5% bzw. 8%). Diese Methoden scheinen im Verhältnis zu den anderen Kontexten im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen eine größere Rolle zu spielen.

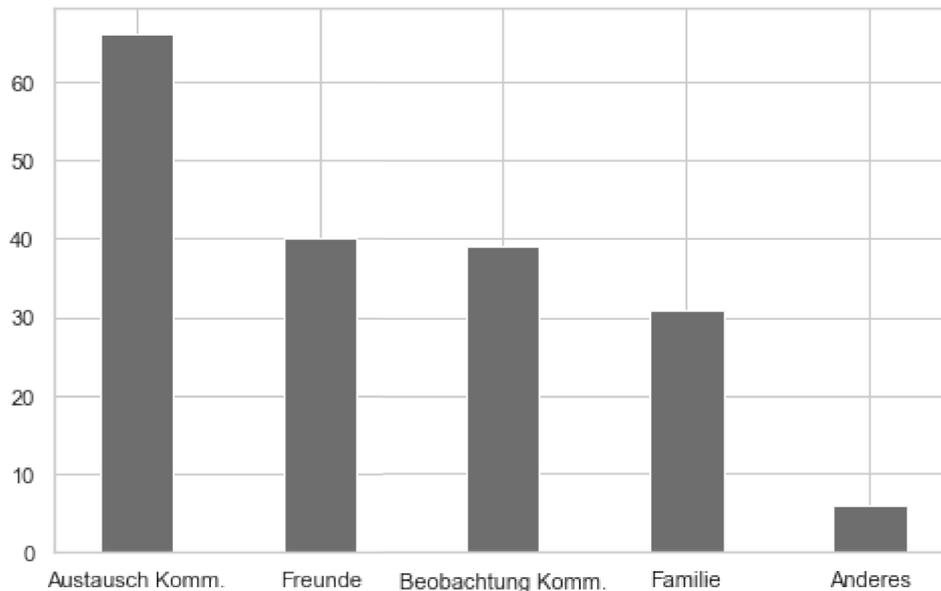


**Abb. 21** Prozentualer Anteil der Nennungen an den Gesamtnennungen bei den Angaben zur Strategieneignung in Unterrichtskontexten in Teil B2 der Lernenden-Befragung

Mehrere Personen haben Kommentare zu *anderen* Aneignungsformen abgegeben, die jedoch größtenteils den genannten Antwortkategorien zugeordnet werden können und z.B. Konkretisierungen bestimmter Methoden oder Aussagen über Kontexte wie bestimmte hilfreiche Personen oder Unterrichtssituationen darstellen. Als konkrete Methoden wurden das Übersetzen aus Latein und Altgriechisch ins Spanische, die Präsentation von hilfreichen Online-Tools durch Kommilitonen/innen und Methoden der Textanalyse aus dem Philosophiestudium genannt. Einige Lernende gaben außerdem

Kommentare zur Bedeutung von Erschließungsstrategien und deren Erwerb sowie zu Verbindungen zwischen verschiedenen Aneignungsformen, etwa zwischen explizit erlernten und unbewusst erworbenen Strategien, ab.

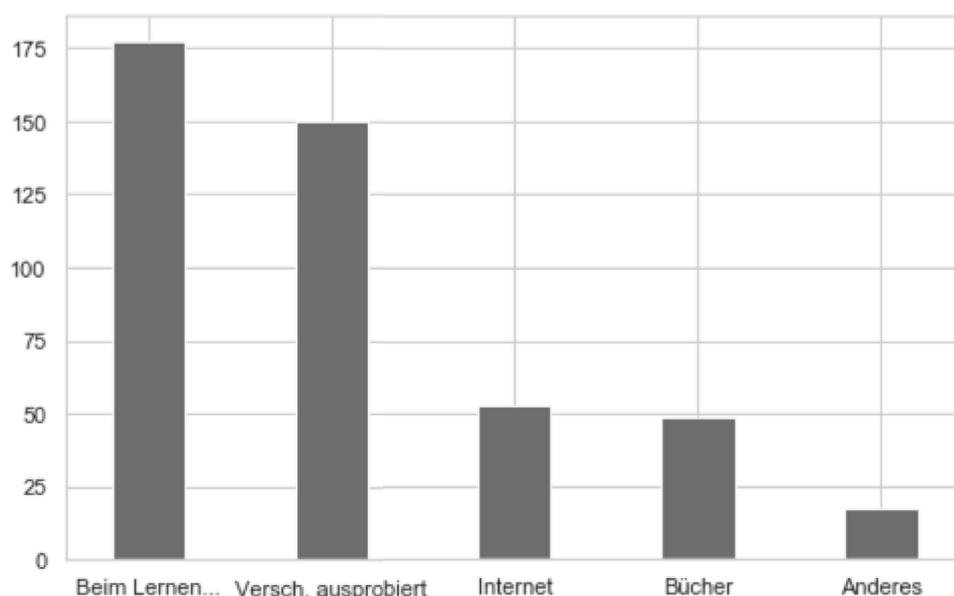
Im Bereich des sozialen Kontextes der Strategienaneignung wurden Antwortoptionen zur Art und Weise des Erwerbs mit der Eingrenzung von Personengruppen kombiniert. Abbildung 22 zeigt die gewählten Antwortoptionen.



**Abb. 22** Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil B2 der Lernenden-Befragung, bezogen auf Strategienaneignung im sozialen Kontext

Von 92 Personen, die den Kontext „In der Familie, im Freundeskreis oder durch Kommilitonen/innen“ gewählt hatten, gaben 66 bei der Detailfrage den Austausch mit Studienkollegen/innen als Quelle ihrer Erschließungsstrategien an. 40 bzw. 39 Mal wurden der Austausch mit Freunden und Bekannten bzw. die Beobachtung erfolgreicher Kommilitonen/innen genannt. In der Familie kennen gelernt haben die Strategien laut ihren Angaben 31 Befragte. Unter „Anderes:“ wurden neben persönlichen Umständen auch Studienkollegen/innen aus dem Ausland und die Notwendigkeit zur Kommunikation mit diesen genannt.

Im Bereich der autonomen Aneignung von Erschließungsstrategien (für einen Überblick siehe Abb. 23) gaben von 220 Personen, die diesen Kontext („Allein, ohne Hilfe anderer Personen“) gewählt hatten, 177 an, Erschließungsstrategien beim Lernen und Anwenden von Sprachen selbständig entwickelt zu haben. 150 wählten die Option „Ich habe verschiedene Dinge ausprobiert und herausgefunden, was für mich am besten funktioniert.“. Weniger häufig mit 53 bzw. 49 Nennungen wurden Internetseiten und -blogs bzw. Bücher als Quellen angegeben. Unter den 17 Angaben zu „Anderes:“ waren einige Konkretisierungen wie das Lernen durch Filme, Sprachenvergleich o.ä. zu finden. Als Quellen für Erschließungsstrategien wurden außerdem Apps, YouTube-Videos und das Wörterbuch genannt.



**Abb. 23** Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil B2 der Lernenden-Befragung, bezogen auf autonome Strategieneignung

Zuletzt wurden die Lernenden in Teil B des Fragebogens noch danach gefragt, ob sie durch die Befragung selbst eine neue Erschließungsstrategie im Deutschen kennen gelernt hätten (Frage B3) und ob sie eine dieser Strategien auch anwenden würden (Frage B4). 228 Personen bejahten die erste Frage, 103 verneinten, 54 gaben „vielleicht“ an. Die zweite Frage beantworteten 257 Personen mit „ja“, 104 mit „nein“, 28 mit „vielleicht“, zwei enthielten sich.

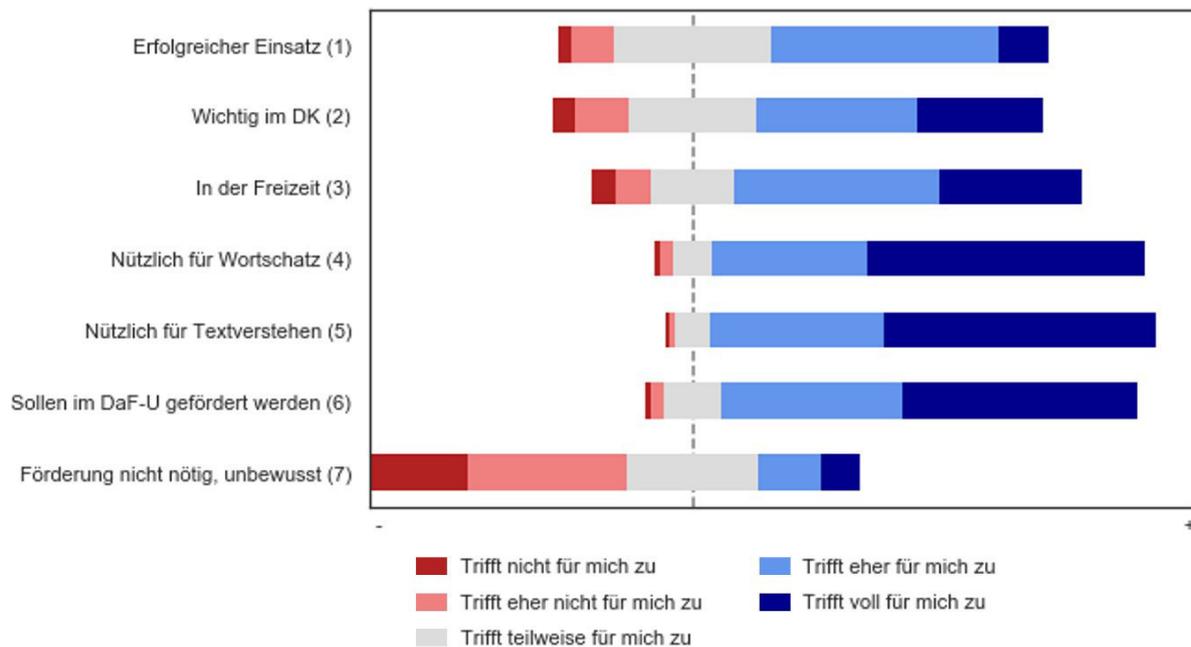
#### 4.1.5 Einstellung zu Erschließungsstrategien – Metakognition (Teil C)

Im Folgenden werden die Ergebnisse im Bereich des metakognitiven Bewusstseins und subjektiver Einstellungen zu Erschließungsstrategien dargestellt. Tabelle 41 zeigt die wichtigsten statistischen Werte des Antwortverhaltens der Befragten, die folgende Grafik (Abb. 24) gibt einen Überblick über die gewählten Antworten pro Item.<sup>204</sup>

Item	(n=391)	Min-Max	Median	Modus	M	S	Kurtosis	Skewness
<i>Erfolgreicher Einsatz (1)</i>		1-5	4	4	3,53	0,88	0,38	-0,58
<i>Wichtig im DK (2)</i>		1-5	4	4	3,65	1,11	-0,42	-0,53
<i>In der Freizeit (3)</i>		1-5	4	4	3,83	1,08	0,42	-0,95
<i>Nützlich für Wortschatz (4)</i>		1-5	5	5	4,40	0,83	2,76	-1,60
<i>Nützlich für Textverstehen (5)</i>		1-5	5	5	4,43	0,76	3,61	-1,62
<i>Sollen im DaF-U gefördert werden (6)</i>		1-5	4	5	4,28	0,85	1,60	-1,23
<i>Förderung nicht nötig, unbewusst (7)</i>		1-5	2	2	2,55	1,17	-0,57	0,45

**Tab. 41** Statistische Kennwerte des Antwortverhaltens in Teil C der Lernenden-Befragung

<sup>204</sup> In Anhang G steht eine Übersicht der Item-Formulierungen auf Deutsch und Spanisch zur Verfügung.



**Abb. 24** Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil C der Lernenden-Befragung

Es zeigen sich insbesondere bei den Items zur Einschätzung des Nutzens von Erschließungsstrategien (Item 4 und 5) und dem Item zur Forderung der Strategievermittlung im Deutschunterricht (Item 6) klare Antworttendenzen: hohe Zustimmung bei geringer Varianz. Überwiegend als „(eher) nicht auf mich zutreffend“ bewertet wurde hingegen Item 7 („Es ist nicht notwendig, Erschließungsstrategien zu lernen, weil wir sie ohnehin unbewusst anwenden.“). Hier ist das Antwortverhalten jedoch differenzierter, immerhin 80 Befragte stimmen dieser Aussage (voll oder eher) zu. Eine ähnliche Bandbreite an gewählten Antworten findet sich auch bei Item 2 („Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter sind ein wichtiges Thema in meinem Deutschunterricht.“). 221 Lernende sind (voll oder eher) der Meinung, Erschließungsstrategien erfolgreich einzusetzen (Item 1), 126 stimmen der Aussage teilweise zu, 44 (eher) nicht. Interessant ist, dass viele der Befragten angeben, Erschließungsstrategien häufig außerhalb des Unterrichts, in ihrer Freizeit zu nutzen (Item 3).

Bei der Analyse der Korrelationen zwischen den Antworten der Items 1 bis 7 konnten klare Zusammenhänge festgestellt werden (siehe Tab. 42).<sup>205</sup>

Item	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
<i>Erfolgreicher Einsatz (1)</i>	1,00	0,12	0,43	0,28	0,32	0,09	0,06
<i>Wichtig im DK (2)</i>	0,12	1,00	0,04	0,21	0,27	0,24	-0,13
<i>In der Freizeit (3)</i>	0,43	0,04	1,00	0,19	0,33	0,04	0,04
<i>Nützlich für Wortschatz (4)</i>	0,28	0,21	0,19	1,00	0,53	0,26	-0,25
<i>Nützlich für Textverstehen (5)</i>	0,32	0,27	0,33	0,53	1,00	0,28	-0,15
<i>Förderung im DaF-U! (6)</i>	0,09	0,24	0,04	0,26	0,28	1,00	-0,26
<i>Förderung nicht nötig, unbew. (7)</i>	0,06	-0,13	0,04	-0,25	-0,15	-0,26	1,00

**Tab. 42** Ergebnisse der Berechnung von Spearman’s Rho in Teil C der Lernenden-Befragung

<sup>205</sup> In der Tabelle sind die Werte, die eine Korrelation anzeigen, grau hinterlegt.

Die Tabelle zeigt, dass zwischen mehreren Items positive Korrelation besteht, die höchsten Werte finden sich zwischen den Items 4 und 5 sowie zwischen den Items 1, 3 und 5 ( $p < 0,01$ ).<sup>206</sup> Schwache negative Korrelation besteht außerdem zwischen Item 7 und den Items 2, 4, 5 bzw. 6 ( $p < 0,01$ ).

Die Bedeutung der Strategien zur Erschließung unbekanntes Wortschatzes scheint fest im metakognitiven Bewusstsein eines Großteils der Studienteilnehmer/innen verankert zu sein, die Befragten stehen den Strategien und ihrer Vermittlung im Unterricht im Allgemeinen sehr positiv gegenüber. Allerdings muss gerade in diesem Teil der Befragung auch mit sozial erwünschtem Antwortverhalten gerechnet werden, insbesondere, wenn der Fragebogen im Unterrichtskontext bearbeitet wurde (vgl. Daase et al. 2014: 109).

#### 4.1.6 Relationen zwischen wahrgenommenem Strategieneinsatz und ausgewählten Variablen

Um zu untersuchen, ob Zusammenhänge zwischen dem Antwortverhalten in Bezug auf den wahrgenommenen Einsatz von Erschließungsstrategien und verschiedenen, für das Forschungsinteresse als relevant betrachteten lernerbezogenen Charakteristika vorliegen, wurde mit multivariaten Verfahren gearbeitet. Zur Untersuchung der Relationen zwischen Strategiegruppen und möglichen Einflussgrößen wurden die Daten einer multivariaten Varianzanalyse (MANOVA) und in der Folge entweder t-Test oder Biplot unterzogen. Erkenntnisse über Zusammenhänge zwischen allgemein umfangreichem bzw. *breitem* wahrgenommenem Strategieneinsatz und Lernercharakteristika wurden mithilfe der *Machine-Learning-Technik Random Forest* analysiert.<sup>207</sup>

Tabelle 43 zeigt, welche unabhängigen Variablen für die Analyse ausgewählt wurden und welche Merkmalsausprägung (MA) diese aufweisen.<sup>208</sup>

Abkürzung	Beschreibung	MA
V_Alter	Alter, Unterteilung nach Quartilen in <i>bis 18, 19, 20-21, ab 22</i>	polytom
V_Geschlecht	Geschlecht (ohne „andere“)	dichotom
V_Studienrichtung	Studienrichtung, Unterteilung in <i>Germanistikstudium / deutsche Philologie, andere Philologien, Translationsstudium mit Deutsch, andere</i>	polytom
V_Niveau_DK	Niveau des aktuell belegten Deutschkurses, Unterteilung in A1, A2, B1, B2, C (C1 + C2 zusammengefasst)	polytom
V_Erstsprache_Span	Spanisch als eine der Erstsprachen genannt	dichotom
V_L1-Bi/Trilingualismus	Mehr als eine Erstsprache genannt	dichotom
V_Spr_Zahl	Anzahl der genannten weiteren Sprachen (nach Erstsprache(n)), Unterteilung nach Quartilen in 1-2, 3, 4, 5-7	polytom

<sup>206</sup> Die berechneten p-Werte können in Datenanalyse\_2.html auf dem beiliegenden Datenträger nachgelesen werden.

<sup>207</sup> Zur Begründung der gewählten Analyseverfahren siehe Kapitel 3.6.

<sup>208</sup> Die Vorbereitung und Zusammenstellung der Variablen für die Analyse kann unter Datenanalyse\_Variablen.html auf dem beiliegenden Datenträger nachgelesen werden.

<i>Abkürzung (f.)</i>	<i>Beschreibung</i>	<i>MA</i>
V_Spr_Fran	Französisch als eine der Sprachen genannt	dichotom
V_Spr_Klass	Latein oder Altgriechisch als eine der Sprachen genannt	dichotom
V_Spr_Germ	Eine der folgenden Sprachen wird genannt: Dänisch, Luxemburgisch, Niederländisch, Norwegisch, Schwedisch	dichotom
V_Spr_Rom	Eine der folgenden Sprachen wird genannt: Italienisch, Portugiesisch, Rumänisch	dichotom
V_Spr_Slaw	Eine der folgenden Sprachen wird genannt: Bulgarisch, Tschechisch, Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Estnisch, Polnisch, Russisch, Ukrainisch	dichotom
V_Spr_Asiat	Eine der folgenden Sprachen wird genannt: Arabisch, Armenisch, Chinesisch, Hindi, Japanisch, Koreanisch, Persisch, Urdu	dichotom
<b>In Bezug auf den Kontext des Strategierwerbs:</b>		
V_E_Schule_LL	Im Sprach- und Literaturunterricht (erstsprachlicher Unterricht) in der Schule	dichotom
V_E_Schule_Eng	Im Englischunterricht in der Schule	dichotom
V_E_Schule_Spr	In anderem Sprachunterricht in der Schule	dichotom
V_E_Univ_DK	In früheren Deutschkursen an der Universität	dichotom
V_E_Univ_andere	In anderen Lehrveranstaltungen im Rahmen meines Studiums	dichotom
V_E_Sprachschule	In Sprachkursen in Sprachschulen	dichotom
V_E_DK_aktuell	Im aktuellen Deutschkurs	dichotom
V_E_Sozial	In der Familie, im Freundeskreis oder durch Kommilitonen/innen	dichotom
V_E_autonom	Allein, ohne Hilfe anderer Personen	dichotom
<b>In Bezug auf die Art und Weise des Strategierwerbs (Unterrichtsmethoden):</b>		
V_Met_Erkl	Erschließungsstrategien wurden im Unterricht vorgestellt (und erklärt).	dichotom
V_Met_Tipps	Die Lehrperson hat Tipps für das selbständige Aneignen von Erschließungsstrategien gegeben.	dichotom
V_Met_Training	Erschließungsstrategien wurden anhand von praktischen Beispielen, beim Ausführen bestimmter Aufgaben, erklärt und geübt.	dichotom
V_Met_Vgl	Verschiedene Erschließungsstrategien wurden ausprobiert und miteinander verglichen.	dichotom
V_Met_Reflexion	Reflexionen über Einsatz von Erschließungsstrategien wurden durchgeführt.	dichotom
V_Met_unbewusst	Im Laufe des Unterrichts wurden verschiedene Erschließungsstrategien unbewusst erworben.	dichotom

**Tab. 43** Übersicht über die für die Analyse ausgewählten unabhängigen Variablen

Weitere, möglicherweise interessante Variablen konnten aus statistischen Gründen oder aufgrund von vermutetem unzuverlässigen Antwortverhalten nicht für die Analyse berücksichtigt werden. So konnten nur Einzelsprachen oder Sprachgruppen mit angemessener Anzahl an Angaben als Variablen angenommen werden. Aufgrund der ermittelten hohen Korrelation zwischen Studienjahr und Niveau des aktuellen Deutschkurses bzw. Alter wurde diese mögliche Einflussgröße nicht berücksichtigt. Die

Angaben zur Art des aktuellen Deutschkurses („Pflichtfach“, „Wahlfach“, „extracurricularer Kurs“) können aufgrund beobachteter Probleme bei der Interpretation der Antworten nicht als zuverlässig gelten. Weitere Informationen zur Korrelation zwischen den zur Analyse herangezogenen Variablen stehen im Online-Repositorium Github der Autorin zur Verfügung.

#### 4.1.6.1 Multivariate Varianzanalyse und t-Test für Fragenkomplex A2

Als abhängige Variablen zur Untersuchung der Relationen zwischen wahrgenommenem Strategieneinsatz nach Arten von Strategien und den beschriebenen Lernercharakteristika wurden die *Scores* der durch eine Faktorenanalyse ermittelten Faktoren in den Bereichen A2 und A3 der Befragung herangezogen (siehe Kapitel 4.1.2).

Im Bereich der Hauptkategorien von Erschließungsstrategien (Teil A2) mit den Faktoren MR1 *Kenntnisse des Deutschen, Kontextinformationen nutzen*, MR2 *Soziale Strategien* und MR3 *Transfer aus Erstsprache und anderen Sprachen* konnten durch Anwendung der MANOVA signifikante Unterschiede im Antwortverhalten in Relation mit mehreren der unabhängigen Variablen festgestellt werden (siehe Tab. 44).<sup>209</sup>

<i>Variable</i>	<i>Df</i>	<i>Pillai</i>	<i>F</i>	<i>P (&gt;F)</i>
V_Studienrichtung	3	0,054	2,176	0,021
V_Niveau_DK	4	0,219	7,586	0,000
V_Alter	3	0,065	2,776	0,003
V_Spr_Germ	1	0,033	4,366	0,005
V_E_Schule_Eng	1	0,024	3,127	0,026
V_E_Schule_Spr	1	0,027	3,542	0,015
V_E_Univ_DK	1	0,059	8,087	0,000
V_E_Univ_andere	1	0,049	6,599	0,000
V_E_Sprachschule	1	0,026	3,383	0,018
V_E_DK_aktuell	1	0,034	4,577	0,004
V_E_Sozial	1	0,021	2,747	0,043
V_E_autonom	1	0,024	3,186	0,024
V_Met_Training	1	0,030	3,986	0,008
V_Met_Reflexion	1	0,036	4,808	0,003
V_Met_unbewusst	1	0,027	3,615	0,013

**Tab. 44** Ergebnisse der MANOVA in Fragenkomplex A2, Überblick über p-Werte von < 0,05

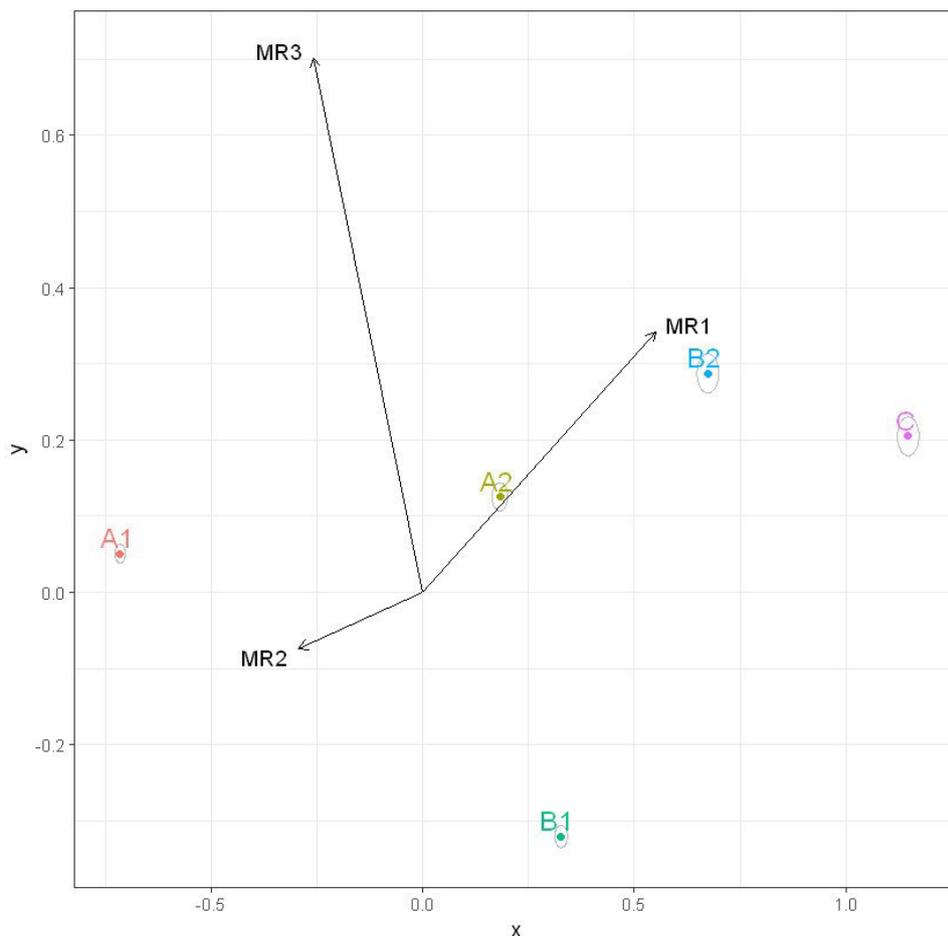
Als besonders relevant kann die Variable *Niveau des aktuellen Deutschkurses* betrachtet werden. Aufgrund ihrer Bedeutung für das Antwortverhalten und der Korrelation zwischen dieser und weiterer Variablen (insbesondere *Alter*) wurden in weiterer Folge MANOVAs für die fünf differenzierten Niveaustufen durchgeführt (siehe unten). Auffallend niedrige p-Werte weisen auch die Variablen

<sup>209</sup> Der Analysevorgang, inklusive der verwendeten informatischen Werkzeuge und statistischen Formeln, kann unter Datenanalyse\_3.html und Datenanalyse\_3\_Biplots.html auf dem der Dissertation beiliegenden Datenträger nachverfolgt werden.

*Kenntnis weiterer germanischer Sprachen, Erwerb von Erschließungsstrategien im Kontext früherer universitärer Deutschkurse bzw. im Kontext anderer universitärer Lehrveranstaltungen und Erwerb durch Methode der Reflexion bzw. durch Training auf.*

Um die Zusammenhänge zwischen den ermittelten relevanten Variablen näher zu untersuchen, wurden im Fall der dichotomen Variablen t-Tests unter Anwendung der Bonferroni-Korrektur durchgeführt, für die polytomen Variablen wurden Biplots erstellt. Um einen Überblick über das Antwortverhalten der unterschiedenen Gruppen nach Variablen zu erhalten, wurden Tabellen mit den wichtigsten statistischen Werten für jede Gruppe erstellt und die Daten außerdem in Form von Boxplots dargestellt. Die vollständigen Tabellen und alle Grafiken stehen auf dem der Dissertation beiliegenden Datenträger zur Verfügung.

Im Fall des Deutschkursniveaus (Abb. 25) zeigt sich, dass ein Zusammenhang zwischen höheren Niveaustufen und der Nutzung von Kenntnissen des Deutschen und Kontextinformationen (MR1) besteht: Je höher das Niveau, desto höher die Antwortscores. Die Gruppe mit Niveau A1 unterscheidet sich klar von den übrigen durch die vergleichsweise geringere Relevanz dieser Art von Erschließungsstrategien. Niveau B1 scheint einen Sonderfall darzustellen, diese Lernergruppe zeichnet sich durch geringere Scores sowohl in Faktor MR1 als auch MR3 aus.



**Abb. 25** Biplot für Fragenkomplex A2 und die Niveaustufen des aktuellen Deutschkurses

Bei der Untersuchung der Variable *Studienrichtung* zeigt sich, dass sich die Gruppe der Germanistikstudierenden von den anderen durch höhere Antwortscores in Faktor MR1 (Kenntnisse des Deutschen, Kontextinformationen nutzen) unterscheidet. Bei der Variable *Alter* kann vermutet werden, dass die größere Bedeutung der Strategien des Faktors MR1 durch die Korrelation der Variablen *Alter* und *Niveau des aktuellen Deutschkurses* bedingt ist. Die Datenanalyse getrennt nach Niveaugruppen kann hier Aufschluss geben (siehe unten).

Tabelle 45 zeigt, in Bezug auf welche Faktoren signifikante Unterschiede im Antwortverhalten der durch die MANOVA ermittelten relevanten dichotomen Variablen festgestellt werden können.

<i>Variable</i>	<i>MR1</i>	<i>MR2</i>	<i>MR3</i>
V_Spr_Germ	0,002*	0,561	0,068
V_E_Schule_Eng	0,313	0,004**	0,973
V_E_Schule_Spr	0,016*	0,034*	0,807
V_E_Univ_DK	0,000***	0,318	0,158
V_E_Univ_andere	0,000***	0,529	0,600
V_E_Sprachschule	0,019*	0,036*	0,868
V_E_DK_aktuell	0,033*	0,004**	0,396
V_E_Sozial	0,005**	0,781	0,938
V_E_autonom	0,033*	0,343	0,030*
V_Met_Training	0,010**	0,027*	0,815
V_Met_Reflexion	0,001***	0,183	0,193
V_Met_unbewusst	0,004**	0,678	0,093

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

**Tab. 45** Ergebnisse der im Anschluss an die MANOVA durchgeführten t-Tests in Fragenkomplex A2 der Lernenden-Befragung

Durch Vergleich des Antwortverhaltens der jeweils durch die Variable unterschiedenen Gruppen kann festgestellt werden, dass die Gruppe der Befragten, die das jeweilige Charakteristikum aufweist, höhere *Scores* in den betreffenden ermittelten Faktoren zeigt. Personen mit Kenntnissen weiterer germanischer Sprachen geben durchschnittlich höhere Werte in Faktor MR1 bei geringerer Standardabweichung an, signifikante Unterschiede im Bereich *Sprachentransfer* (Faktor MR3) sind hingegen nicht zu erkennen. Eindeutig sind auch die Unterschiede in Bezug auf die Variablen *Erwerb von Erschließungsstrategien im Kontext früherer universitärer Deutschkurse* und *Erwerb im Kontext anderer universitärer Lehrveranstaltungen*, die ebenfalls mit höheren Werten in Faktor MR1 in Verbindung stehen. Auch die Erwerbskontexte *aktueller Deutschkurs*, *sozialer Kontext* und *autonome Aneignung* stehen mit höheren Werten in MR1 in Verbindung. Signifikante, jedoch weniger deutliche Unterschiede können in Zusammenhang mit Faktor MR2 (soziale Strategien) festgestellt werden. Die Gruppen von Befragten, die den Erwerbskontexten *Englischunterricht in der Schule*, *anderer Sprachunterricht in der Schule*, *Sprachschule* oder *aktueller Deutschkurs* zugeordnet werden können, weisen hier höhere Mittelwerte auf. Im Bereich der Methoden zur Aneignung von Erschließungsstrategien in Unterrichtskontexten sind Zusammenhänge zwischen höheren *Scores* in MR1 und den Variablen *Training*, *Reflexion* und *unbewusste Aneignung* zu erkennen.

Aufgrund des großen Einflusses der Variable *Niveau des aktuellen Deutschkurses* und der erkannten Korrelationen zwischen dieser und weiterer Variablen wurde eine Reihe weiterer MANOVAs getrennt nach Niveaustufen durchgeführt. Obwohl die MANOVA auch für vergleichsweise geringe Teilnehmerzahlen noch verlässliche Ergebnisse liefert, liegt für einige Variablen keine ausreichende Anzahl an Individuen pro Gruppe vor, um allgemeine Rückschlüsse ziehen zu können. Insbesondere die Ergebnisse im Bereich der Niveaugruppen mit weniger Individuen (B2: 34, C: 39) sind daher unter Vorbehalt zu betrachten. Tabelle 46 gibt einen Überblick über jene Variablen, für die signifikante Unterschiede im Antwortverhalten ( $p < 0,05$ ) festgestellt wurden.

<i>Niveau</i>	<i>Variable</i>	<i>Df</i>	<i>Pillai</i>	<i>F</i>	<i>P (&gt;F)</i>
A1	V_E_Univ_DK	1	0,071	3,770	0,012
	V_E_DK_aktuell	1	0,061	3,196	0,025
	V_E_Sozial	1	0,057	2,996	0,033
A2	V_E_Schule_Eng	1	0,162	3,981	0,012
	V_Met_Erkl	1	0,144	3,484	0,021
B1	V_Spr_Germ	1	0,106	3,893	0,011
	V_E_Schule_Spr	1	0,117	4,393	0,006
	V_E_DK_aktuell	1	0,150	5,830	0,001
	V_Met_unbewusst	1	0,086	3,117	0,030
B2	V_Studienrichtung	2	0,513	2,878	0,017
	V_Spr_Zahl	3	0,659	2,813	0,006
	V_Spr_Slaw	1	0,252	3,377	0,031

**Tab. 46** Ergebnisse der MANOVA in Fragenkomplex A2, Überblick über p-Werte von  $< 0,05$

Durch weitere Analysen, analog zum Vorgehen in der Gesamtgruppe, konnten folgende Zusammenhänge innerhalb der Gruppe A1 festgestellt werden: Die Gruppe der Befragten, die angibt, sich Erschließungsstrategien in anderen universitären Deutschkursen angeeignet zu haben, weist höhere *Scores* bei geringerer Standardabweichung in Faktor MR1 auf. Der Strategienwerb im sozialen Kontext steht in Zusammenhang mit höheren *Scores* und geringerer Varianz in Faktor MR3. In Bezug auf den Erwerbkontext *aktueller Deutschkurs* wurden Unterschiede im Bereich des Faktors MR2 erkannt, die jedoch als sehr gering eingestuft werden können.

Auf Niveau A2 wurde ein Zusammenhang zwischen Angabe des Englischunterrichts als Erwerbkontext und höheren *Scores* in Faktor MR1 sowie zwischen der Methode der Erklärung von Erschließungsstrategien und höheren Werten in MR2 festgestellt.

Als relevant auf Niveau B1 kann die Relation zwischen Erwerbkontext *aktueller Deutschkurs* sowie unbewusstem Strategienwerb und jeweils höheren *Scores* in MR1 betrachtet werden; für die scheinbar signifikante Variable *Kenntnis germanischer Sprachen* können nur sechs Personen berücksichtigt werden, was keine sicheren Rückschlüsse zulässt. Ähnlich verhält es sich mit den in Tabelle 46 genannten Variablen auf Niveau B2: Zu wenige Individuen in den jeweiligen Subgruppen stellen die Aussagekraft der Ergebnisse in Frage.

Für Niveaugruppe C konnten keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die untersuchten Variablen festgestellt werden.

Es zeigt sich, dass wenige der in dieser Untersuchung betrachteten Variablen einen klaren Zusammenhang mit dem Antwortverhalten der Befragten im Bereich der Hauptkategorien für Erschließungsstrategien aufweisen, wenn die Daten getrennt nach Niveaustufen des aktuellen Deutschkurses untersucht werden. Zudem scheinen die Variablen auf den verschiedenen Niveaustufen eine unterschiedliche Rolle zu spielen.

#### 4.1.6.2 Multivariate Varianzanalyse und t-Test für Fragenkomplex A3

Im Bereich der Einzelstrategien (Teil A3) mit den Faktoren MR1 *Kontextwissen, weiterer Kontext*, MR2 *Intralinguale Hinweise, Orthografie + Konnektoren, Erklärungshilfen*, MR3 *Interlinguale Hinweise*, MR4 *Kontextanalyse, syntaktische und semantische Relationen*, MR5 *Metakognitive Strategien* und MR6 *Außersprachlicher Kontext* ergab die MANOVA ebenfalls eine Reihe unabhängiger Variablen, für die signifikante Unterschiede im Antwortverhalten der Befragten vorliegen (siehe Tab. 47).<sup>210</sup>

<i>Variable</i>	<i>Df</i>	<i>Pillai</i>	<i>F</i>	<i>P (&gt;F)</i>
V_Studienrichtung	3	0,092	1,847	0,017
V_Niveau_DK	4	0,319	5,528	0,000
V_Alter	3	0,144	3,126	0,000
V_Spr_Germ	1	0,050	3,355	0,003
V_E_Univ_DK	1	0,076	5,222	0,000
V_E_Univ_andere	1	0,059	3,995	0,001
V_E_Sozial	1	0,034	2,278	0,036
V_E_autonom	1	0,038	2,553	0,020
V_Met_unbewusst	1	0,038	2,494	0,022

**Tab. 47** Ergebnisse der MANOVA in Fragenkomplex A3, Überblick über p-Werte von < 0,05

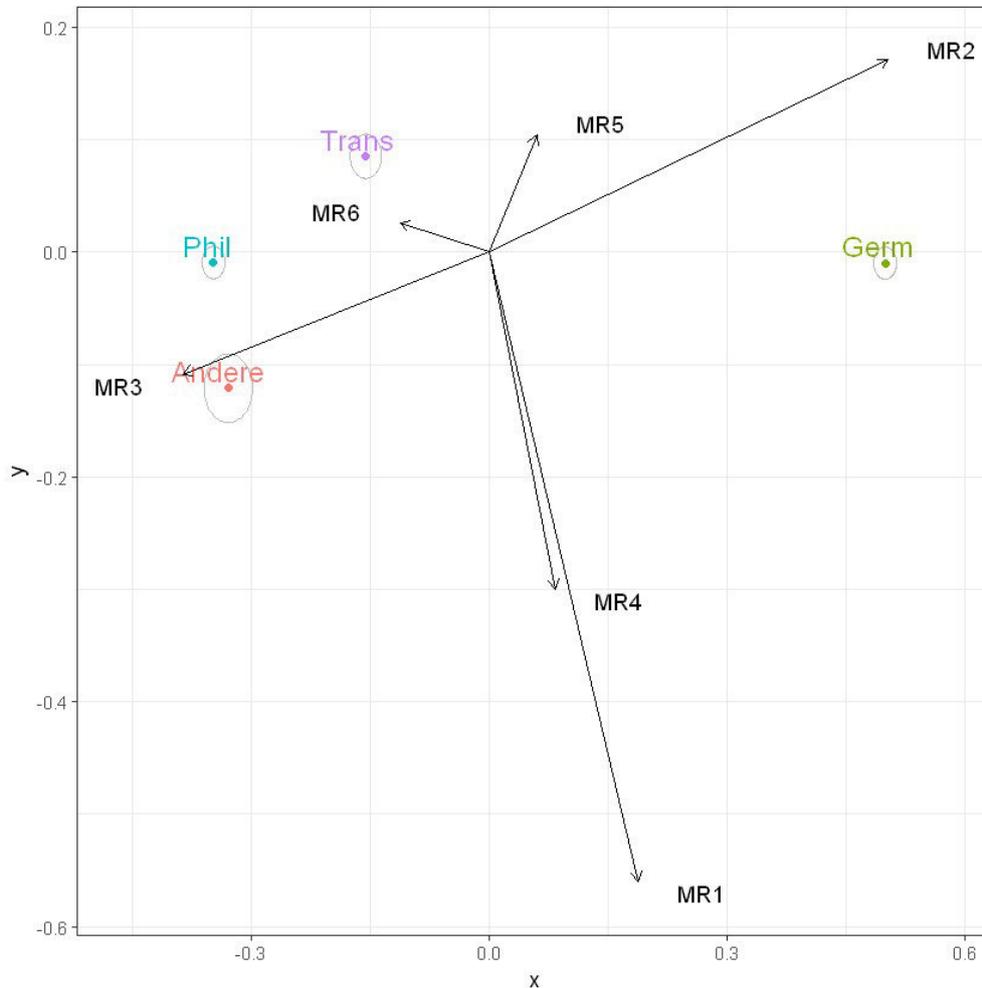
Auch hier ist die Bedeutung der Variable *Niveau des aktuellen Deutschkurses* klar erkennbar. Weitere Analysen getrennt nach Niveaustufen wurden daher auch für den Fragenkomplex A3 durchgeführt.

Besonders niedrige p-Werte zeigen erneut die Variablen *Alter*, *Erwerb von Erschließungsstrategien im Kontext früherer universitärer Deutschkurse* sowie *im Kontext anderer universitärer Lehrveranstaltungen* und *Kenntnis weiterer germanischer Sprachen*.

Die Analyse der jeweiligen Unterschiede im Antwortverhalten nach Gruppen zeigt für die Variable *Niveau des aktuellen Deutschkurses* einen Zusammenhang zwischen der Niveaustufe und durchschnittlich höheren *Scores* bei geringerer Varianz in Faktor MR2 sowie – etwas weniger deutlich – in Faktor MR4. Im Vergleich zu allen anderen Niveaustufen weist die Gruppe B1 geringere *Scores* in Faktor MR3 auf. Für die Variable *Alter* zeigt die Analyse ähnliche, weniger eindeutige Ergebnisse,

<sup>210</sup> Siehe auch Datenanalyse\_3.html und Datenanalyse\_3\_Biplots.html auf dem beiliegenden Datenträger.

weshalb die Untersuchung getrennt nach Deutschkursniveau relevant erscheint (siehe unten). In Bezug auf die Variable *Studienrichtung* (siehe auch Abb. 26) sind höhere Scores in Faktor MR2 unter den Germanistikstudierenden festzustellen. In Faktor MR3 liegen die Mittelwerte der Gruppen *Philologie-studierende* und *Andere* über jenen der Germanistik- und Translationsstudierenden, in MR6 weisen nur die Philologiestudierenden diese Charakteristik auf.



**Abb. 26** Biplot für Fragenkomplex A3 und die Studienrichtungen im Bachelorstudium

Tabelle 48 zeigt, in Bezug auf welche Faktoren signifikante Unterschiede im Antwortverhalten der durch die MANOVA ermittelten relevanten dichotomen Variablen festgestellt werden können.

<i>Variable</i>	<i>MR1</i>	<i>MR2</i>	<i>MR3</i>	<i>MR4</i>	<i>MR5</i>	<i>MR6</i>
V_Spr_Germ	0,010**	0,008**	0,045*	0,046*	0,642	0,999
V_E_Univ_DK	0,859	0,000***	0,021*	0,154	0,050*	0,771
V_E_Univ_andere	0,401	0,000***	0,941	0,002**	0,302	0,819
V_E_Sozial	0,037*	0,080	0,569	0,364	0,015*	0,313
V_E_autonom	0,026*	0,057	0,264	0,848	0,023*	0,305
V_Met_unbewusst	0,068	0,104	0,056	0,623	0,043*	0,215

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

**Tab. 48** Ergebnisse der im Anschluss an die MANOVA durchgeführten t-Tests in Fragenkomplex A3 der Lernenden-Befragung

Die Detailanalysen des Antwortverhaltens nach Gruppen zeigen, dass im Großteil der Fälle ein Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zur jeweiligen durch die Variable konstituierten Gruppe und höheren *Scores* in den betreffenden ermittelten Faktoren besteht, besonders deutlich zu erkennen bei Faktor MR2. Eine Ausnahme stellt die Variable *Erwerb von Erschließungsstrategien im Kontext früherer universitärer Deutschkurse* dar, die in Zusammenhang mit niedrigeren Werten in Faktor MR3 (interlinguale Hinweise) steht.

Durch die Anwendung weiterer MANOVAs für die Gruppen der Variable *Niveau des aktuellen Deutschkurses* konnten signifikante Unterschiede im Antwortverhalten ( $p < 0,05$ ) in Relation mit einigen der betrachteten Variablen für die Niveaustufen A1, A2 und C festgestellt werden. Tabelle 49 gibt einen Überblick über die Analyseergebnisse.

<i>Niveau</i>	<i>Variable</i>	<i>Df</i>	<i>Pillai</i>	<i>F</i>	<i>P (&gt;F)</i>
A1	V_Studienrichtung	3	0,206	1,711	0,035
	V_Erstsprache_Span	1	0,108	2,941	0,010
	V_Spr_Rom	1	0,109	2,955	0,009
	V_E_Univ_DK	1	0,124	3,413	0,004
	V_E_DK_aktuell	1	0,094	2,502	0,025
	V_Met unbewusst	1	0,090	2,386	0,031
A2	V_Alter	3	0,467	1,751	0,035
B1	V_Alter	3	0,309	1,762	0,030
B2	V_Erstsprache_Span	1	0,401	3,015	0,022
C	V_Studienrichtung	2	0,874	2,328	0,025
	V_Spr_Germ	1	0,382	2,879	0,026
	V_Spr_Slaw	1	0,376	2,808	0,029
	V_E_Univ_andere	1	0,390	2,985	0,022
	V_E_Sozial	1	0,358	2,605	0,039
	V_Met Training	1	0,423	3,422	0,012

**Tab. 49** Ergebnisse der MANOVA in Fragenkomplex A3 nach *Niveau des aktuellen Deutschkurses*, Überblick über p-Werte von  $< 0,05$

Im Bereich der Niveaugruppe A1 zeigt die Untersuchung der Variable *Studienrichtung*, dass Germanistikstudierende im Vergleich zu den anderen Gruppen höhere *Scores* in Faktor MR5 aufweisen, ebenso in Faktor MR2, gemeinsam mit der Gruppe der Philologiestudierenden. Die Gruppen *Translationsstudierende* und *Andere (Studienrichtungen)* zeigen hingegen höhere Werte in MR3. In Faktor MR4 weisen die Gruppen *Philologiestudierende* und *Andere* etwas höhere Mittelwerte (im Fall der Philologiestudierenden bei hoher Standardabweichung) auf. Die Variable *Erstsprache Spanisch* steht in Zusammenhang mit höheren Werten in Faktor MR6, die Variable *Kenntnis romanischer Sprachen* in Zusammenhang mit niedrigeren Werten in Faktor MR2. Die Angabe anderer universitärer Deutschkurse als Aneignungskontext für Erschließungsstrategien zeigt Relation zu höheren *Scores* in MR2 und in geringerem Ausmaß auch in MR5, wohingegen der aktuelle Deutschkurs als Aneignungskontext in Zusammenhang mit etwas niedrigeren *Scores* in MR2 steht und höheren in

MR3. Für die Personen, die das unbewusste Erwerben von Strategien genannt haben, sind höhere Werte in Faktor MR6 festzustellen.

Innerhalb der Niveaugruppe A2 zeigt nur die Variable *Alter* signifikante Unterschiede im Antwortverhalten. Jüngere Befragte weisen durchschnittlich höhere *Scores* in Faktor MR3 auf, bei den Faktoren MR4 und MR2 stehen höheres Alter und höhere Werte in Relation. In Faktor MR5 sind höhere *Scores* sowohl für die Gruppe *bis 18* als auch für jene *ab 22* festzustellen.

Die Unterschiede in Bezug auf die Altersgruppen fallen auf Niveau B1 geringer aus – sieht man von der Gruppe der 17- und 18-Jährigen ab, die jedoch nur aus 4 Individuen besteht. Zusammenhänge können zwischen etwas höheren Werten in MR1, MR4 und MR6 und höherem Alter festgestellt werden, in Faktor MR2 und MR5 zeigt hingegen die Gruppe der 19-Jährigen etwas höhere Werte.

Für die auf Niveau B2 scheinbar signifikante Variable *Erstsprache Spanisch* können nur zwei Personen berücksichtigt werden, was keine sicheren Rückschlüsse zulässt.

Im Bereich der Niveaugruppe C zeigt die Gruppe, die den Erwerb von Erschließungsstrategien im Kontext anderer universitärer Lehrveranstaltungen angegeben hat, deutlich höhere Werte in den Faktoren MR1, MR4 und MR6. Die Variable *Strategienerwerb im sozialen Kontext* steht in Zusammenhang mit höheren Durchschnittswerten und geringerer Varianz in MR2, die Variable *Training von Erschließungsstrategien* mit höheren Werten in MR3 und insbesondere MR6. Die festzustellenden Besonderheiten der Gruppen der Lernenden mit Kenntnis weiterer germanischer Sprachen (höhere Werte in MR1 und MR4, niedrigere in MR5, n = 9) und Kenntnis slawischer Sprachen (höhere Werte in MR3 und MR4, n = 3) könnten durch die geringe Anzahl an Individuen bedingt sein. Ebenso lässt die geringe Anzahl an Befragten anderer Studienrichtungen als Germanistik (19 Germanistikstudierende, 6 „Andere“, 10 Personen haben kein Bachelor-Studium angegeben) keine sicheren Aussagen in Bezug auf die Variable Studienrichtung zu.

Erneut zeigt sich, dass die untersuchten Variablen auf unterschiedlichen Niveaustufen von unterschiedlicher Relevanz sind.

#### **4.1.6.3 Random Forest/Entscheidungsbäume – breiter Strategieneinsatz**

Zur Untersuchung der Relationen zwischen der abhängigen Variable des *breiten Strategieneinsatzes* und den Lernercharakteristika als unabhängigen Variablen wurde mit der *Machine Learning*-Technik *Random Forest* und Entscheidungsbäumen (*Decision Trees*) gearbeitet (Ghani/Schierholz 2017: 171, siehe auch Kapitel 3.6). Ziel war dabei, diejenigen unabhängigen Variablen oder *Features* festzustellen, die am besten geeignet sind, die Daten in Hinblick auf die abhängige Variable zu klassifizieren.

Im ersten Schritt der Datenaufbereitung mussten fehlende Werte ersetzt werden, dabei wurden drei Ansätze verfolgt: erstens die für diese Techniken bevorzugte Methode, fehlende Werte durch den Modalwert zu ersetzen, zweitens die Reduktion um alle Individuen mit fehlenden Werten und drittens

die Umformung von polytomen in dichotome Variablen. Die auf diese Weise zusammengestellten Datensätze wurden jeweils einer Analyse mit *Random Forest* unterzogen, d.h., es wurden verschiedene auf Entscheidungsbäumen basierende Klassifizierungsmodelle erstellt und verglichen. Im Anschluss wurde das Gewicht (d.h. die Bedeutung) der in den Modellen berücksichtigten *Features* mittels *MDA/Permutation Importance* (Korobov/Lopuhin 2019: 58f) berechnet.<sup>211</sup> In Tabelle 50 sind die Ergebnisse der Datenanalyse unter Ersatz der fehlenden Werte durch den Modalwert dargestellt. Gezeigt werden diejenigen *Features*, die durchschnittlich wenigstens mit 3% zur Klassifikation in Bezug auf die abhängige Variable beitragen.

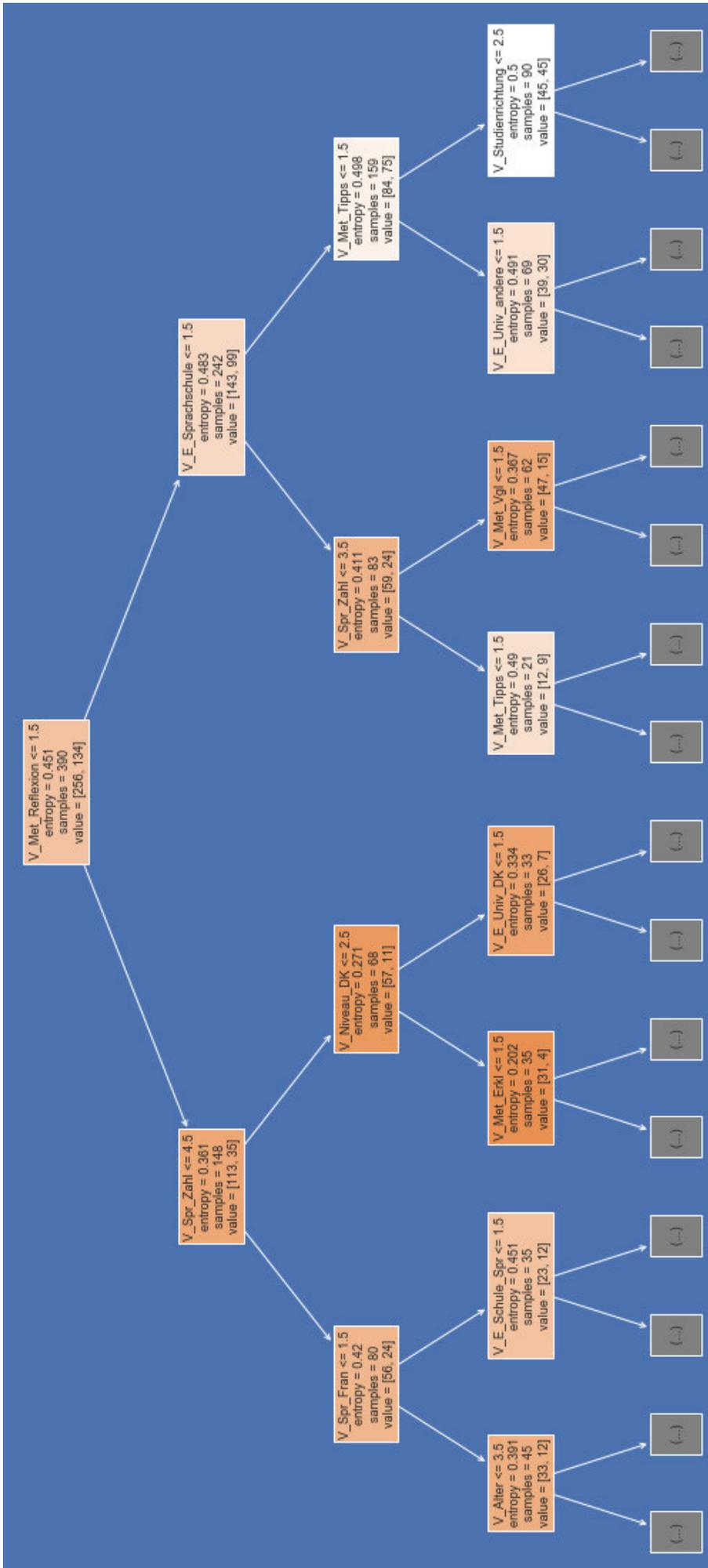
<i>Item</i>	<i>Gewicht</i>	<i>S</i>	<i>%</i>
<i>V_Spr_Zahl</i>	0,038	0,005	18,69
<i>V_Met_Reflexion</i>	0,019	0,005	9,12
<i>V_E_Univ_andere</i>	0,014	0,003	6,90
<i>V_E_autonom</i>	0,012	0,003	5,73
<i>V_Met_Erkl</i>	0,012	0,004	5,67
<i>V_E_Sprachschule</i>	0,011	0,003	5,41
<i>V_Met_Training</i>	0,010	0,003	4,87
<i>V_Alter</i>	0,009	0,003	4,23
<i>V_E_Schule_Eng</i>	0,008	0,002	4,15
<i>V_L1-Bi/Trilingualismus</i>	0,008	0,002	3,90
<i>V_Niveau_DK</i>	0,008	0,002	3,75
<i>V_Spr_Slaw</i>	0,007	0,001	3,30

**Tab. 50** Ergebnisse der Berechnung des Gewichts ausgewählter Variablen in *Random Forest*-Klassifikationsmodellen des *breiten Strategieneinsatzes*

Die in der Analyse berücksichtigten Variablen weisen jeweils relativ geringes Gewicht auf, d.h., sie tragen für sich genommen wenig zur Klassifikation bei. Für die Unterteilung der Befragten in jene, die Strategien aus allen Strategiegruppen angegeben haben, und jene, für die dieses Kriterium nicht zutrifft, muss der Algorithmus auf eine Kombination verschiedener *Features* zurückgreifen. Als bedeutendstes *Feature* kann die Variable *Anzahl angegebener Sprachen* gelten, welche zu ca. 18,7% zur Klassifikation beiträgt, gefolgt von der Angabe der Methode *Reflexion* zur Strategieneignung mit ca. 9,1% und der Angabe anderer universitärer Lehrveranstaltungen als Aneignungskontext mit 6,9%. Die Analysen der um die Individuen mit fehlenden Werten reduzierten Daten sowie der Gesamtdaten mittels ausschließlich dichotomer Variablen bestätigen die Bedeutung der drei genannten *Features*. Die Untersuchung nach der dritten Methode zeigt außerdem, dass im Fall der Sprachenzahl insbesondere die Angabe von fünf oder mehr Sprachen zur Klassifikation herangezogen wird.

Im Verfahren *Random Forest* wurden 200 Entscheidungsbäume nach dem Zufallsprinzip erstellt und verglichen, um ein Klassifikationsmodell zu entwerfen. Auf den folgenden Seiten werden zwei Beispiele für mögliche Entscheidungsbäume abgebildet und anschließend erläutert.

<sup>211</sup> Weitere Informationen zu den angewendeten Techniken, den gewählten Parametern für die Analysen und den informatischen Werkzeugen zu deren Ausführung können unter *Datenanalyse\_4.html* auf dem beiliegenden Datenträger nachgelesen werden.



**Abb. 27** Beispiel eines Entscheidungsbaumes zur Klassifizierung des *breiten Strategieneinsatzes* in Teil A3 der Lernenden-Befragung

Auf der aus Lesersicht linken Seite der Verzweigungen wird die Gruppe dargestellt, für die die jeweilige Kondition (z.B. Variable *V\_Met\_Reflexion*  $\leq 1.5$ ) zutrifft. Im Fall der dichotomen Variablen steht der Wert 1 für *trifft zu*, d.h. „ $\leq 1.5$ “ bedeutet, dass die Individuen auf der linken Seite die entsprechenden Angaben gemacht haben. Im Fall der polytomen Variablen stehen die Werte für die jeweils unterschiedenen Kategorien, d.h. „ $\leq 2.5$ “ bedeutet z.B. im Fall der Studienrichtung, dass die Individuen auf der linken Seite nach ihren Angaben Kategorie 1 oder 2, jene auf der rechten Seite Kategorie 3 oder 4 zuzuordnen sind. Unter „value“ ist jeweils angegeben, wie viele Individuen einer Gruppe das Kriterium des *breiten Strategieneinsatzes* erfüllen und wie viele nicht, „sample“ nennt die Gesamtgruppengröße. „Entropy“ gibt die Entropie als Maß der Ungewissheit der Klassifizierung an.



Abbildung 27 zeigt die ersten drei Ebenen eines Baumes, der unter Berücksichtigung aller Variablen erstellt wurde. Auf Ebene 1 sind 256 von 390 Befragten (ca. 66%) der Kategorie 1 (Kriterium des *breiten Strategienegebrauchs* trifft zu) zuzuordnen. Wird die Gruppe nach der Variable *V\_Met\_Reflexion* unterteilt, so entsprechen von 148 Personen, die diese Aneignungsmethode genannt haben, 113, d.h. ca. 76% Kategorie 1, hingegen von 242 Personen, die diese Methode nicht genannt haben, nur 143 bzw. ca. 59%. Auf Ebene 2 wird als Unterscheidungskriterium innerhalb der Gruppe mit der Angabe der Aneignungsmethode *Reflexion* die Anzahl der nach der Erstsprache genannten Sprachen herangezogen. Für diejenigen Befragten, die fünf L2 oder mehr beherrschen, beträgt der Prozentsatz derer, die Kategorie 1 zuzuordnen sind, ca. 84%, für diejenigen, die weniger Sprachen beherrschen, ca. 70%. Auf der anderen Seite des Entscheidungsbaumes stellt *V\_E\_Sprachschule* das nächste Kriterium dar. Diejenigen Lernenden, die den Aneignungskontext Sprachschule angegeben haben, entsprechen zu ca. 71% Kategorie 1, die übrigen zu ca. 53%. Auf der nächsten Ebene dieses Astes führt erneut die Variable *V\_Spr\_Zahl* zu klaren Unterschieden: Ca. 57% der Befragten, die weniger als vier L2 beherrschen, sind Kategorie 1 zuzuordnen im Vergleich zu ca. 76% mit Angabe von vier Sprachen oder mehr. Auf den anderen Zweigen können geringere Verbesserungen der Klassifikation beobachtet werden, eine Reihe weiterer Verzweigungen führt zur Bestimmung der gesamten Stichprobe.

Um die Bedeutung der durch MDA ermittelten wichtigsten Variablen der *Random Forest*-Klassifizierungsmodelle zu untersuchen, wurde ein Entscheidungsbaum unter Berücksichtigung jener sechs *Features*, die mit über 5% zur Klassifikation beitragen, erstellt. Abbildung 28 zeigt die ersten drei Ebenen dieses Baumes. In diesem Beispiel ist die Zahl angegebener L2 das erste Unterscheidungskriterium. Von 119 Befragten, die nach der/den Erstsprache(n) weniger als vier Sprachen angegeben haben, sind 61 bzw. ca. 51% Kategorie 1 zuzuordnen, hingegen von 271 Befragten mit vier Sprachen oder mehr 195 bzw. ca. 72%. Werden diejenigen Personen mit der niedrigeren Sprachenzahl nach der Variable *V\_E\_Sprachschule* weiter unterteilt, so fallen von 37, die in diesem Kontext Erschließungsstrategien erworben haben, 24 bzw. 65% in Kategorie 1, unter den übrigen sind es 37 von 82, d.h. nur ca. 45%. Auf der nächsten Ebene dieses Astes wird jeweils die Variable *V\_E\_Univ\_andere* zur weiteren Klassifikation herangezogen. An beiden Verzweigungen führt jeweils die Angabe dieses Aneignungskontextes zu höheren Werten der Zuordnung zu Kategorie 1. Auf der anderen Seite des Entscheidungsbaumes werden Befragte mit Angabe von vier und mehr L2 weiter nach Variable *V\_Met\_Erkl* unterteilt. Von 140 Personen, die diesen Aneignungskontext angegeben haben, entsprechen 109 bzw. ca. 78% Kategorie 1, von den übrigen 131 ca. 66%. Bei der ersten Gruppe wird auf der nächsten Ebene erneut nach der Sprachenzahl unterschieden, wobei die Angabe von fünf oder mehr Sprachen zu einem höheren Prozentsatz der Befragten in Kategorie 1 führt; bei der zweiten Gruppe stellt die Variable *V\_E\_autonom* das Unterscheidungskriterium dar, wobei die Angabe dieses Aneignungskontextes mit etwas höheren Werten der Zuordnung zu Kategorie 1 in Zusammenhang steht.

Als zusammenfassende Erkenntnis der nonlinearen Analyse der Relation zwischen der Angabe einer Mindestzahl an Strategien aus den sechs theoriegeleiteten Kategorien von Erschließungsstrategien und der für diese Studie ausgewählten Lernercharakteristika kann festgehalten werden, dass insbesondere eine größere Anzahl angegebener L2 sowie einige Kontexte und Methoden zur Aneignung von Erschließungsstrategien in Zusammenhang mit einem *breiteren* Strategieneinsatz innerhalb der untersuchten Stichprobe stehen.<sup>212</sup> Zur Klassifikation der Befragten in Hinblick auf die abhängige Variable muss jedoch eine Kombination einer Reihe an unabhängigen Variablen herangezogen werden, da jede für sich genommen relativ wenig Gewicht besitzt. Lernerfahrungen scheinen von größerer Bedeutung für den wahrgenommenen Strategieneinsatz zu sein als die demographischen Variablen Alter und Geschlecht.

## 4.2 Ergebnisse der Lehrenden-Befragung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der begleitenden Befragung unter Lehrkräften im Bereich Deutsch als Fremdsprache an spanischen Universitäten vorgestellt.<sup>213</sup> Auf die Beschreibung der Stichprobe (Kapitel 4.2.1) folgt die Zusammenfassung der Aussagen, die Lehrende über den für sie erkennbaren Einsatz von Erschließungsstrategien durch ihre Lernenden treffen (Kapitel 4.2.2). Anschließend werden die Ergebnisse in Bezug auf den Unterricht der Lehrenden präsentiert: behandelte Erschließungsstrategien (Kapitel 4.2.3), Methoden der Strategieförderung (Kapitel 4.2.4), Material und Quellen der im Unterricht behandelten Strategien (Kapitel 4.2.5). In Kapitel 4.2.6 können die Einstellungen, die Lehrende gegenüber der Bedeutung von Erschließungsstrategien und deren Vermittlung im DaF-Unterricht vertreten, nachgelesen werden. Den Abschluss bilden einige Bemerkungen zur Qualität des Erhebungsinstruments der Lehrenden-Befragung (Kapitel 4.2.7).

### 4.2.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Datenerhebung fand mittels des Online-Fragebogens FES-UL (siehe Kapitel 3.2.2, Anhang) zwischen November 2017 und Dezember 2018 statt. Insgesamt konnten in Pilot- und Hauptphase der Befragung Antworten von 53 Lehrenden aus 16 spanischen Universitäten gewonnen werden, wobei 31 Personen die spanische und 22 die deutsche Version des Fragebogens wählten. Tabelle 51 gibt einen Überblick über die Charakteristika der Stichprobe.

---

<sup>212</sup> Das Ergebnis gilt in erster Linie für die in dieser Studie analysierte Stichprobe. Unter Anwendung weiterer *Machine Learning*-Techniken könnte untersucht werden, inwiefern die ermittelten bedeutsamen Variablen zur Erstellung eines allgemeinen Klassifizierungsmodells herangezogen werden könnten. Um zu einem relevanten Ergebnis zu gelangen, müsste jedoch auch die Qualität der Stichprobe sichergestellt werden, wofür Daten weiterer Lernender hinzugezogen werden sollten (vgl. auch Kapitel 3.6).

<sup>213</sup> Der Prozess der Datenbereinigung und -analyse kann in den entsprechenden Dateien auf dem beiliegenden Datenträger nachverfolgt werden: Datenbereinigung\_Pilotstudie\_Lehrende.html, Datenbereinigung\_Lehrende.html, Datenanalyse\_Lehrende.html. Anhang I enthält weitere Ergebnisse der Lehrenden-Befragung.

<i>Kategorie</i>	<i>Unterschiedene Gruppen (bzw. zusammengefasste Angaben)</i>	<i>N</i>
Universität	Salamanca	12
	Madrid (Complutense)	10
	Santiago de Compostela	7
	Sevilla	5
	Valencia	4
	Andere	13
Institutioneller Kontext des Deutschkurses (Mehrfachnennungen möglich)	Deutschkurs im Rahmen eines Germanistikstudiums / deutsche Philologie	24
	Deutschkurs im Rahmen eines anderen Philologiestudiums	12
	Übersetzen und Dolmetschen, Erste Fremdsprache / Sprache B	7
	Übersetzen und Dolmetschen, Zweite Fremdsprache / Sprache C	10
	Deutschkurs im Rahmen eines humanistischen Studiums	1
	Deutschkurs im Rahmen eines Tourismus-Studiums	8
	Anderer Deutschkurs im Rahmen eines Universitätsstudiums (angegeben wurde u.a. „Landeskundekurse D-A-CH“, „Zusatzkurse zur Vertiefung der in den Regelsprachkursen thematisierten Inhalte“, „Llengües Aplicades“)	6
Anderer Deutschkurs an einer universitären Einrichtung	14	
Niveau der aktuell unterrichteten Deutschkurse (Mehrfachnennungen möglich)	A1	32
	A2	36
	B1	30
	B2	19
	C1	9
Lehrerfahrung	0,5-40 Jahre; Durchschnitt: 15,5	
Geschlecht	Weiblich	36
	Männlich	15
	Andere	2
Erstsprachen	Deutsch	36
	Spanisch	19
	Andere	8

**Tab. 51** Charakteristika der Lehrenden-Stichprobe

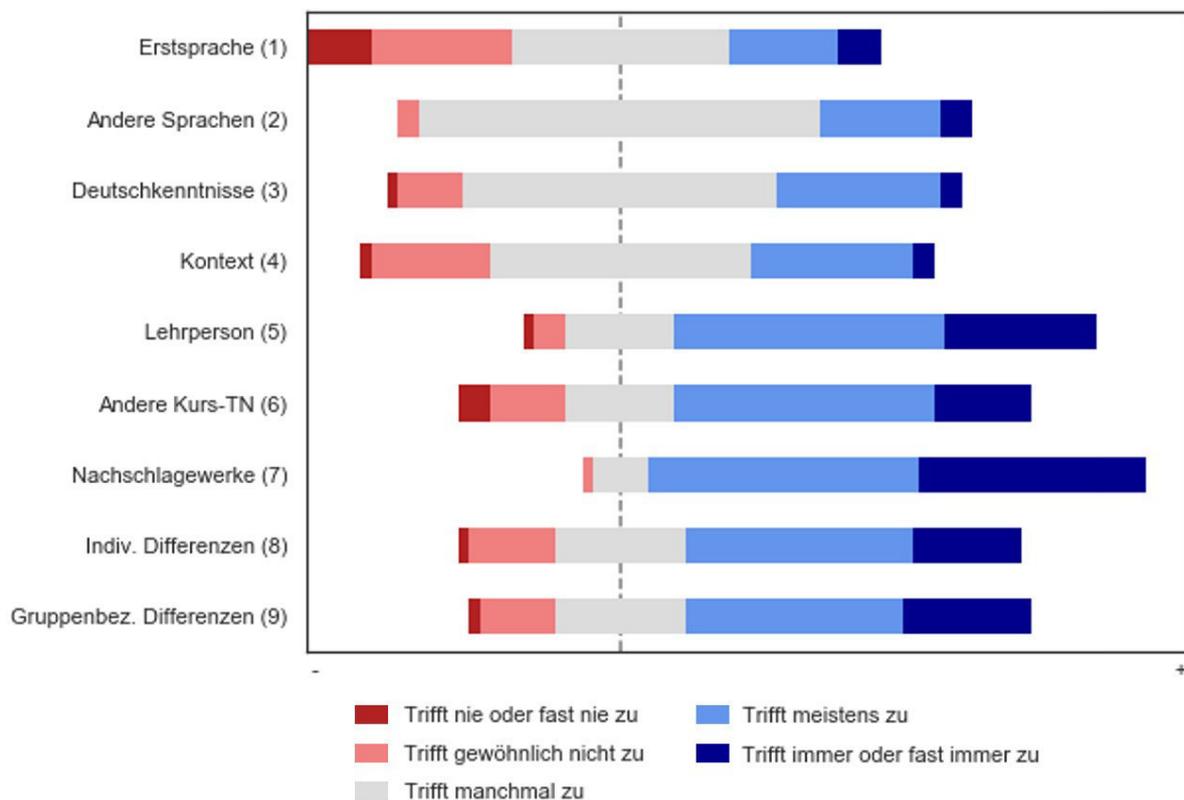
#### 4.2.2 Einschätzung des (beobachtbaren) Einsatzes von Erschließungsstrategien durch die Lernenden

In Teil A der Lehrenden-Befragung wurden die Lehrkräfte gebeten, ihre Einschätzung zu Aussagen in Bezug auf den Einsatz von Erschließungsstrategien für unbekanntem Wortschatz durch ihre Lernenden abzugeben. Tabelle 52 zeigt die wichtigsten statistischen Werte des Antwortverhaltens der Befragten, die folgende Grafik (Abb. 29) gibt einen Überblick über die gewählten Antworten pro Item.<sup>214</sup>

<sup>214</sup> Die vollständigen Item-Formulierungen können in Anhang F nachgelesen werden. Für Detailergebnisse siehe auch Anhang I.

Item	(n=53)	Min-Max	Median	Modus	M	S	Kurtosis	Skewness
Erstsprache (1)		1-5	3	3	2,87	1,09	-0,46	0,09
Andere Sprachen (2)		2-5	3	3	3,28	0,63	1,51	1,12
Deutschkenntnisse (3)		1-5	3	3	3,21	0,77	0,72	-0,11
Kontext (4)		1-5	3	3	3,11	0,85	-0,19	-0,02
Lehrperson (5)		1-5	4	4	3,91	0,93	0,87	-0,87
Andere Kurs-TN (6)		1-5	4	4	3,55	1,10	-0,13	-0,71
Nachschlagewerke (7) (n=52)		2-5	4	4	4,27	0,72	0,62	-0,79
Indiv. Differenzen (8) (n=52)		2-5	4	4	3,60	1,03	-0,52	-0,43
Gruppenbez. Diff. (9) (n=52)		2-5	4	4	3,67	1,04	-0,46	-0,48

**Tab. 52** Statistische Kennwerte des Antwortverhaltens in Teil A der Lehrenden-Befragung



**Abb. 29** Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil A der Lehrenden-Befragung

Nach Einschätzung der befragten Lehrenden werden Strategien, die sich der Nutzung externer Ressourcen bedienen, häufig von den Lernenden eingesetzt, insbesondere die Verwendung des Wörterbuchs oder anderer Quellen (Item 7) und die Bitte um Hilfe an die Lehrperson (Item 5), gefolgt vom Austausch mit anderen Kursteilnehmer/innen (Item 6), wobei hier auch mit einem Wert von 1,10 die größte Standardabweichung festgestellt werden kann. Die Strategien, die sich den Kategorien zur Nutzung anderer Sprachen (Item 2), der Nutzung des Kontextes (Item 4) sowie vorhandener Kenntnisse des Deutschen (Item 3) zuordnen lassen, schätzt der Großteil der Befragten als „manchmal“ von den Lernenden eingesetzt ein, wobei insbesondere bei Item 4 auch eine größere Varianz gegeben ist. Eine hohe Standardabweichung mit 1,09 findet sich ebenso in Bezug auf die Nutzung der Erstsprache (Item 1), durchschnittlich kann diese Strategienkategorie als weniger relevant gelten. Der

Großteil der Befragten gibt zudem an, „deutliche individuelle Unterschiede im Strategienegebrauch der Lernenden“ (Item 8) bzw. „im Strategienegebrauch unterschiedlicher Lernergruppen“ (Item 9) zu beobachten.

Die Berechnung von Spearman's Rho für die Items des Fragenkomplexes zeigt hohe positive Korrelation zwischen den Items 8 und 9 ( $r = 0,51$ ;  $p < 0,01$ ) sowie moderate positive Korrelation zwischen den Items 2, 3 und 4 ( $r = 0,30-0,49$ ;  $p < 0,05$ ), ebenso zwischen den Items 2 und 5 ( $r = 0,49$ ;  $p < 0,001$ ) und zwischen den Items 4 und 9 ( $r = 0,30$ ;  $p < 0,05$ ).<sup>215</sup>

Vier der Befragten nutzen die Möglichkeit der freien Texteingabe für Anmerkungen.<sup>216</sup> Neben einer Bemerkung zur Gestaltung der Befragung bezogen sich zwei Kommentare auf Angaben zu Lernendengruppen (Lernende niedriger Niveaus würden häufiger auf ihre Erstsprache zurückgreifen; Erasmusstudierende seien autonomer und würden daher häufiger die ersten vier Arten von Strategien einsetzen) und eine Person meinte „Muchas veces funciona la intuición lingüística (Sprachgefühl).“ (*Oft funktioniert das Sprachgefühl.*).

#### 4.2.3 Im Unterricht behandelte Erschließungsstrategien

Im nächsten Teil der Befragung wurden die Lehrenden gebeten, aus einer Liste an Erschließungsstrategien jene zu wählen, die sie im Unterricht behandeln würden. Tabelle 53 zeigt, wie oft die einzelnen Strategien gewählt wurden.

<i>Item</i>	<i>Formulierung im Fragebogen</i>	<i>N</i>
1	Unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in der Muttersprache vergleichen	38
2	Unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in Englisch vergleichen [...]	47
3	Unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in anderen Sprachen vergleichen [...]	25
4	Klangbild aktivieren [...]	30
5	Kenntnisse über Lautensprechungen zwischen Deutsch und anderen (germanischen) Sprachen und/oder über die historische Entwicklung der deutschen Sprache nutzen [...]	24
6	Wissen über die Wortbildungsregeln des Deutschen nutzen (z.B. Komposita-bildung, typische Endungen für bestimmte Wortarten)	45
7	Aus Teilbedeutung zusammengesetzter Wörter [...] auf die Gesamtbedeutung schließen	42
8	Wissen über Bestandteile von Wörtern, die grammatische Funktionen anzeigen, nutzen	37
9	Wissen über orthografische Regeln des Deutschen nutzen	36
10	Wissen über die Satzstellung im Deutschen nutzen [...]	37

<sup>215</sup> In Datenanalyse\_Lehrende.html auf dem beiliegenden Datenträger steht die vollständige Korrelationsmatrix, inklusive der berechneten p-Werte, zur Verfügung.

<sup>216</sup> Alle Kommentare können unter Datenanalyse\_Lehrende.html auf dem beiliegenden Datenträger nachgelesen werden.

<i>Item (f.)</i>	<i>Formulierung im Fragebogen</i>	<i>N</i>
11	Den grammatikalischen Aufbau von (Teil-)Sätzen analysieren [...]	23
12	Die semantischen Beziehungen zwischen bekannten und unbekanntem Wörtern analysieren	27
13	Systematische lexikalische Beziehungen wie Synonyme, Antonyme, Reihungen, Über- und Unterbegriffe beachten	40
14	Verwendung von Konnektoren und anderen Mitteln der Textverbindung wie Pronomen, Adverbien etc. beachten	27
15	Erklärungshilfen im Text [...] nutzen	40
16	Logische Zusammenhänge im Text nutzen [...]	38
17	Textsortenwissen nutzen	27
18	Wissen über das im Text behandelte Thema nutzen	39
19	Kulturspezifisches und landeskundliches Wissen nutzen [...]	37
20	Gesunden Menschenverstand und allgemeines Weltwissen nutzen	45
21	Format und visuelle Textgestalt beachten [...]	17
22	Bilder, Grafiken, Diagramme, audiovisuelle Elemente (auf Internetseiten) etc. nutzen	37
23	Zahlen oder andere verständliche Zeichen nutzen	26
24	Wissen über die Kommunikationssituation oder den Kontext der Veröffentlichung nutzen [...]	30
25	Hyperlinks [...] im Internet nutzen	13
26	Verschiedene Strategien kombinieren, um die Erschließung unbekannter Wörter abzusichern	38
27	Erschließungsstrategien situationsabhängig einsetzen, z.B. nach Textsorte oder Schwierigkeitsgrad der Texte	27
32	Kenntnisse von Internationalismen nutzen [...]	49
33	Andere	4

**Tab. 53** Übersicht über die Angaben in Teil B1 der Lehrenden-Befragung

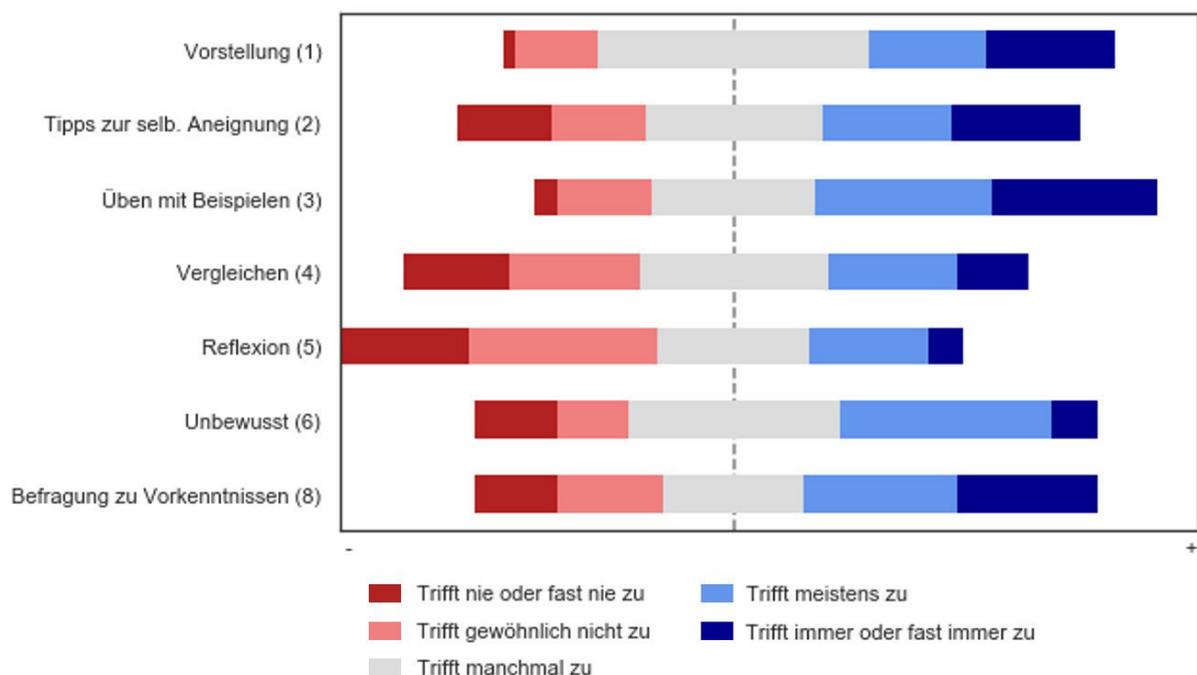
Bei den am häufigsten genannten Strategien handelt es sich um die Items 32 (Internationalismen), 2 (Englisch), 6 (Wortbildungsregeln), 20 (Weltwissen), 7 (Teilbedeutung von Wortteilen), 13 (systematische lexikalische Beziehungen) und 15 (Erklärungshilfen). 18 Strategien wurden von mehr als der Hälfte der Befragten gewählt. Die Items mit den wenigsten Angaben sind Item 25 (Hyperlinks) und 21 (Layout) mit je 13 bzw. 17 Nennungen. Als „Andere“ wurden das Zeigen von Bildern im Internet, Gestik, Anwendungen/Apps aus der Translation sowie Präpositions- und Morphementsprechungen zwischen Sprachen genannt. Unter „Anmerkungen“ gab eine Person außerdem noch Online-Wörterbücher an, weitere vier Lehrende wiesen auf die Kontextabhängigkeit von Strategieneinsatz und -vermittlung hin (bezogen auf Aufgabenstellung, Niveau, Vorwissen der Lernenden und institutioneller Ausstattung). Die Befragten gaben jeweils zwischen vier und 28 im Unterricht behandelte Strategien an, der Mittelwert lag bei 17,8; die Standardabweichung bei 6. Die Mehrheit der Lehrenden thematisiert nach eigenen Angaben eine relativ große Bandbreite an Erschließungsstrategien, nur drei Personen gaben weniger als zehn Strategien an.

#### 4.2.4 Eingesetzte Methoden zur Förderung von Erschließungsstrategien

In Teil B2 wurden Aussagen zur Art der Vermittlung von Erschließungsstrategien durch die Lehrenden erhoben. Tabelle 54 und Abbildung 30 geben Einblick in das Antwortverhalten der Befragten.<sup>217</sup>

Item	(n=53)	Min-Max	Median	Modus	M	S	Kurtosis	Skewness
Vorstellung (1) (n=52)		1-5	3	3	3,44	1,04	-0,66	0,11
Tipps zur selb. Aneignung (2)		1-5	3	3	3,17	1,34	-1,04	-0,17
Üben mit Beispielen (3)		1-5	4	4	3,58	1,15	-0,74	-0,37
Vergleichen (4)		1-5	3	3	2,89	1,25	-0,91	0,04
Reflexion (5)		1-5	2	2	2,58	1,18	-0,83	0,30
Unbewusst (6)		1-5	3	3;4	3,11	1,14	-0,47	-0,47
Vorkenntnisse (8)		1-5	3	4	3,26	1,35	-1,08	-0,26

**Tab. 54** Statistische Kennwerte des Antwortverhaltens in Teil B2 der Lehrenden-Befragung



**Abb. 30** Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil B2 der Lehrenden-Befragung

In Bezug auf die Vermittlungsmethoden zeigen sich große Unterschiede zwischen den Befragten. Einige Lehrende haben viele der angeführten Methoden als für sie (eher) zutreffend klassifiziert, andere nur bestimmte und einige kaum eine. Die höchsten Durchschnitts- und Modalwerte zeigen die Items 3 (Erklärung und Übung anhand praktischer Beispiele), 1 (Vorstellung durch die Lehrperson) und 8 (Befragung der Lernenden zu ihren Vorkenntnissen) bzw. 6 (unbewusstes Lernen), durchschnittlich am seltensten angewendet wird das Reflektieren über den Strategieneinsatz (Item 5) und das Ausprobieren und Vergleichen verschiedener Strategien (Item 4).

<sup>217</sup> Die vollständigen Item-Formulierungen können in Anhang F nachgelesen werden. Für Detailergebnisse siehe auch Anhang I.

Berechnet wurde auch die Korrelation zwischen den gewählten Antworten innerhalb des Fragenkomplexes. Hohe Korrelation besteht zwischen den Items 4, 5 und 8 ( $r = 0,52-0,75$ ;  $p < 0,001$ ), ebenso zwischen den Items 1 und 3 ( $r = 0,52$ ;  $p < 0,001$ ), 3 und 4 ( $r = 0,54$ ;  $p < 0,001$ ) sowie zwischen den Items 2, 4 und 5 ( $r = 0,53-0,54$ ;  $p < 0,001$ ). Auch unter den übrigen Items besteht positive Korrelation, mit Ausnahme des Items 6.<sup>218</sup>

Es zeigt sich, dass eine Gruppe der Befragten mehrere der vorgeschlagenen Vermittlungsmethoden für Erschließungsstrategien häufig in ihrem Unterricht anwendet, während für andere Lehrende die Strategien bzw. die genannten Methoden zu deren Vermittlung eine geringere Rolle zu spielen scheinen.

Sechs der Befragten gaben zudem Kommentare ab, einerseits über den Kontext der Strategievermittlung, z.B. Niveaustufen oder Studienrichtungen, andererseits zu Details der angewandten Methoden. So meinte eine Person, die Strategien würden einmal „en profundidad“ (*gründlich*) bearbeitet, später würde an sie erinnert, falls die Lernenden sie nicht einsetzen. Eine andere Lehrkraft differenzierte zwischen den vermittelten Strategien nach Niveaustufen: auf Niveau A verstärkt kontrastive Strategien, ab Niveau B Strategien mit Bezug auf Morphologie/Wortbildung und Syntax, auf Niveau C Nutzung des semantischen Inhalts. Interessant ist auch folgender Kommentar über den Kontext Spanien: „Erschließen“, spezifisch für unsere Tradition, muss den zum Auswendiglernen dressierten spanischen Lernern erst nahegebracht werden“.<sup>219</sup>

#### 4.2.5 Material und Quellen von Erschließungsstrategien

Die Erhebung zu Material und Quellen von Erschließungsstrategien (Teil B3) zeigte ebenfalls sehr differenziertes Antwortverhalten der Befragten, wie Tabelle 55 und Abbildung 31 veranschaulichen.<sup>220</sup>

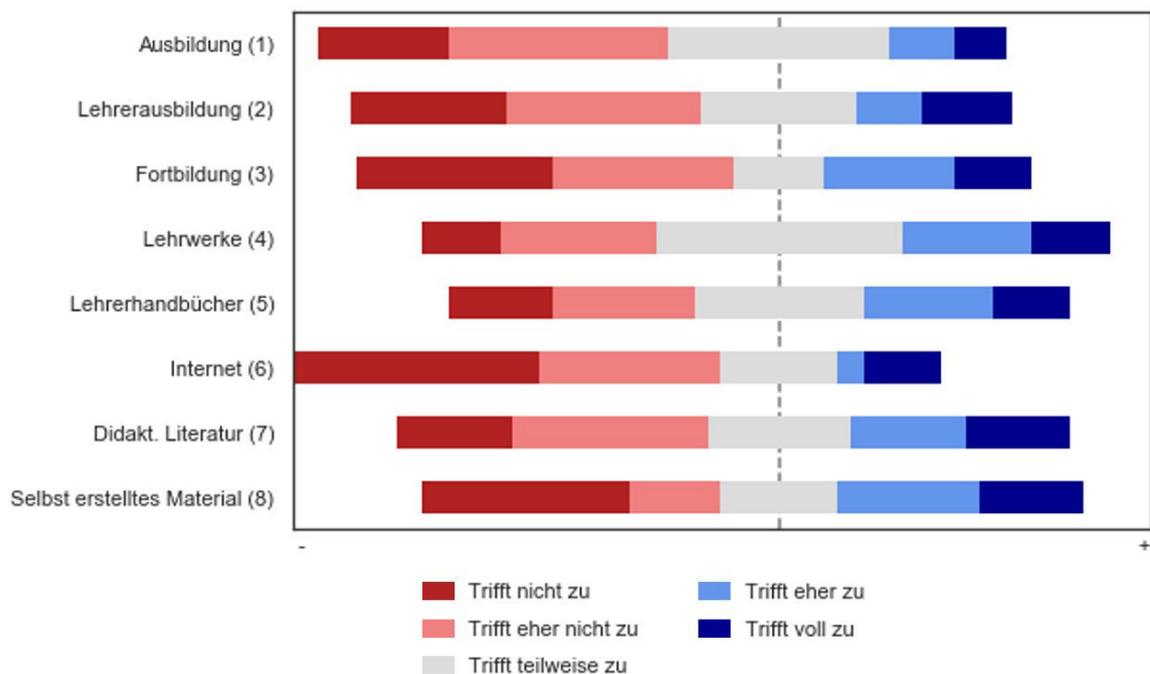
Item	Min-Max	Median	Modus	M	S	Kurtosis	Skewness
<i>Ausbildung (1)</i> (n=53)	1-5	2	2;3	2,55	1,14	-0,25	0,49
<i>Lehrerausbildung (2)</i> (n= 51)	1-5	2	2	2,61	1,33	-0,79	0,50
<i>Fortbildung (3)</i> (n=52)	1-5	2	1	2,58	1,39	-1,17	0,40
<i>Lehrwerke (4)</i> (n=53)	1-5	3	3	2,96	1,16	-0,62	0,08
<i>Lehrerhandbücher (5)</i> (n=48)	1-5	3	3	2,90	1,28	-0,98	0,07
<i>Internet (6)</i> (n=50)	1-5	2	1	2,24	1,33	-0,16	0,94
<i>Didakt. Literatur (7)</i> (n=52)	1-5	3	2	2,85	1,33	-1,09	0,24
<i>Selbst erstellt (8)</i> (n=51)	1-5	3	1	2,76	1,49	-1,44	0,12

**Tab. 55** Statistische Kennwerte des Antwortverhaltens in Teil B3 der Lehrenden-Befragung

<sup>218</sup> Für weitere Details siehe Datenanalyse\_Lehrende.html auf dem beiliegenden Datenträger.

<sup>219</sup> Siehe Datenanalyse\_Lehrende.html auf dem beiliegenden Datenträger.

<sup>220</sup> Die vollständigen Item-Formulierungen können in Anhang F nachgelesen werden.



**Abb. 31** Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil B3 der Lehrenden-Befragung

Die wichtigsten Quellen für Erschließungsstrategien sind nach Angaben der Befragten die Lehrwerke (Item 4) und Lehrerhandbücher (Item 5), am seltensten genutzt werden Internetseiten oder -blogs (Item 6). Interessant ist, dass Erschließungsstrategien allgemein selten im Rahmen der Ausbildung thematisiert worden zu sein scheinen (Item 1 und 2). Die Mehrheit der befragten Lehrenden hat auch kaum Fortbildungen besucht, in deren Rahmen diese Strategien thematisiert worden wären; 16 Personen geben hingegen an, dass dies auf sie (eher) zutreffe. 28 Lehrende haben nach eigenen Angaben (teilweise) selbst Material zum Thema Erschließungsstrategien entwickelt. Eine Person gab im Kommentar dazu an, dass es sich dabei eher um Ratschläge im Unterricht („consejos que doy en clases“) handle.

Zwischen den Items 4 und 5 besteht hohe Korrelation ( $r = 0,85$ ;  $p < 0,001$ ), ebenso zwischen den Items 6 und 7 ( $r = 0,61$ ;  $p < 0,001$ ) sowie zwischen Item 2 und 3, 4 bzw. 5 ( $r = 0,52-0,59$ ;  $p < 0,001$ ). Moderate Korrelation erscheint zwischen Item 1 und 2 bzw. 4 ( $r = 0,30-0,43$ ;  $p < 0,05$ ) und innerhalb einer Reihe der zuvor genannten Items. Wenig bis keine Korrelation zeigt Item 8 mit den übrigen.<sup>221</sup>

#### 4.2.6 Bedeutung von Erschließungsstrategien aus der Perspektive der Lehrenden

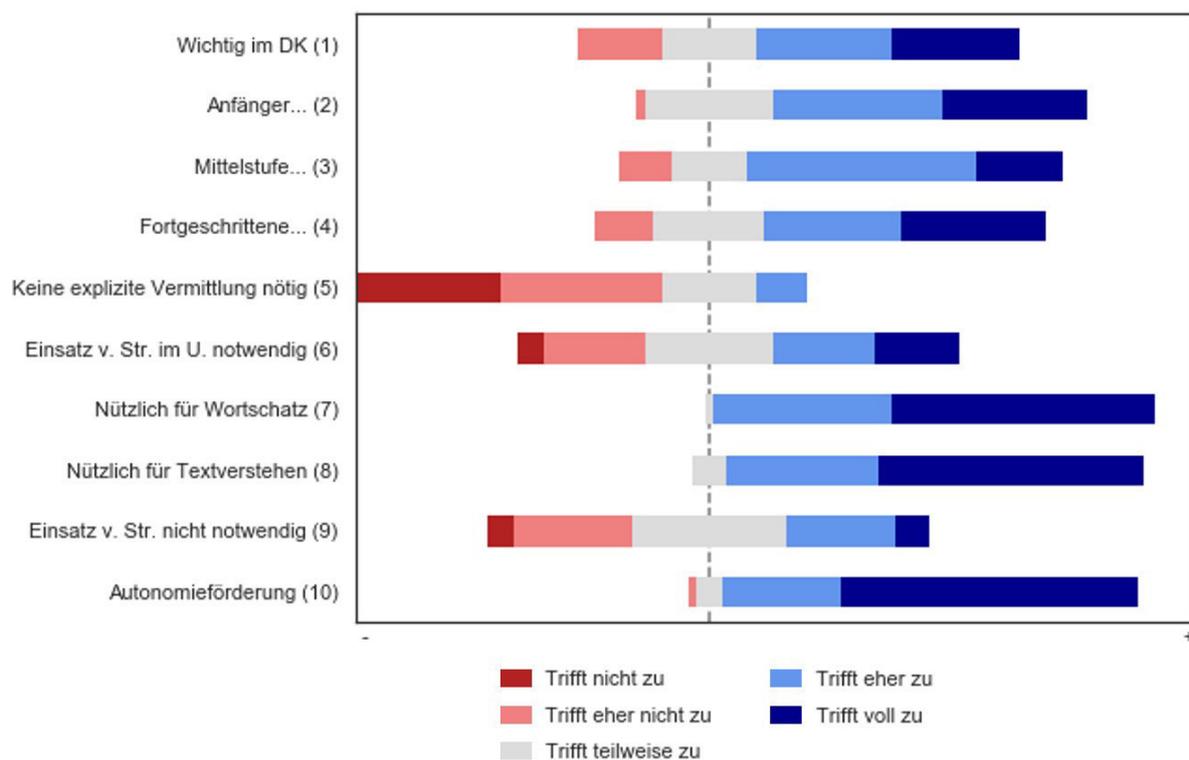
In Teil C der Befragung wurden die Lehrenden um ihre Einschätzung der Bedeutung von Erschließungsstrategien im Deutschen, insbesondere in Bezug auf ihren Unterricht, gebeten. Hier zeigten

<sup>221</sup> Für weitere Details siehe Datenanalyse\_Lehrende.html auf dem beiliegenden Datenträger.

sich geringere Differenzen im Antwortverhalten der Befragten mit zum Teil sehr eindeutigen Tendenzen (siehe Tab. 56 und Abb. 32).<sup>222</sup>

Item	(n=53)	Min-Max	Median	Modus	M	S	Kurtosis	Skewness
Wichtig im DK (1) (n=52)		2-5	4	4	3,69	1,09	-1,21	-0,28
Anfänger... (2)		2-5	4	4	4,00	0,83	-1,02	-0,21
Mittelstufe... (3) (n=52)		2-5	4	4	3,79	0,89	-0,19	-0,59
Fortgeschrittene... (4)		2-5	4	5	3,81	1,04	-1,05	-0,35
Keine explizite Vermittlung notwendig (5)		1-4	2	2	2,11	0,99	-0,77	0,50
Einsatz von Str. im U. notwendig (6) (n=52)		1-5	3	3	3,27	1,19	-0,94	-0,04
Nützlich für Wortschatz (7)		3-5	5	5	4,57	0,54	-0,78	-0,66
Nützlich für Textverstehen (8)		3-5	5	5	4,51	0,64	-0,11	-0,95
Einsatz von Str. im U. nicht notwendig (9) (n=52)		1-5	3	3	3,02	1,04	-0,55	0,07
Autonomieförderung (10)		2-5	5	5	4,57	0,69	2,79	-1,68

**Tab. 56** Statistische Kennwerte des Antwortverhaltens in Teil C der Lehrenden-Befragung



**Abb. 32** Übersicht über die gewählten Antwortoptionen in Teil C der Lehrenden-Befragung

Weitgehende Einigkeit herrscht unter den befragten Lehrenden in Bezug auf den Nutzen von Erschließungsstrategien für die Erweiterung des Wortschatzes und das Textverstehen (Items 7 und 8), ebenso hinsichtlich der Förderung der Lernendenautonomie (Item 10). Weniger eindeutig, aber auch

<sup>222</sup> Die vollständigen Item-Formulierungen können in Anhang F nachgelesen werden. Für Detailergebnisse siehe auch Anhang I.

größtenteils positiv sieht das Antwortverhalten bezüglich der Bedeutung von Erschließungsstrategien für den eigenen Unterricht (Item 1) sowie die drei Niveaustufen *Anfängerunterricht*, *Mittelstufe*, *Unterricht mit Fortgeschrittenen* (Items 2, 3 und 4) aus. Vergleichsweise am wichtigsten erscheint den Befragten die Behandlung der Strategien im Anfängerniveau. Von der Mehrheit der Lehrenden abgelehnt wurde hingegen die Aussage „Es ist nicht notwendig, Erschließungsstrategien explizit zu vermitteln, weil die Lernenden sie ohnehin unbewusst anwenden.“ (Item 5). Die größte Bandbreite an gewählten Antworten liegt bei jenen Items vor, die Kontext verbunden mit der Bedeutung von Erschließungsstrategien behandeln: „In meinem Unterricht wird mit anspruchsvollen Texten gearbeitet, bei denen die Lernenden auf den Einsatz von Erschließungsstrategien angewiesen sind.“ (Item 6) und „Ich verwende Material, das an das Niveau der Lernenden angepasst ist, sodass sie es auch ohne den Einsatz komplizierter Erschließungsstrategien verstehen können.“ (Item 9). Hohe Korrelation besteht zwischen den Items 3 und 4 ( $r = 0,71$ ;  $p < 0,001$ ). Zudem kann moderate positive Korrelation zwischen Item 1 und den Items 2, 3, 6, 7 bzw. 8 ( $r = 0,36-0,48$ ;  $p < 0,05$ ), zwischen den Items 4 und 9 ( $r = 0,30$ ;  $p < 0,05$ ) sowie zwischen den Items 7, 8 und 10 ( $r = 0,42-0,47$ ;  $p < 0,01$ ) festgestellt werden. Negative Korrelation besteht zwischen den Items 2 und 5 ( $r = -0,38$ ;  $p < 0,01$ ).<sup>223</sup>

#### 4.2.7 Rückschlüsse über die Qualität des FES-UL

Trotz der vergleichsweise geringen Teilnehmerzahl können aus der Analyse des Antwortverhaltens auch Rückschlüsse über die Qualität des Erhebungsinstruments gezogen werden. So scheinen etwa die berechneten Werte der Korrelation (Spearman's Rho) die inhaltlichen Überlegungen zur Item-Gestaltung zu unterstützen. Der ermittelte Wert von Cronbach's Alpha von  $\alpha = 0,86$  für die Teile A bis C der Befragung weist auf eine gute interne Konsistenz hin. Die durchschnittliche Beantwortungszeit lag bei 15,2min bei einer Standardabweichung von 7,7min, eine Kürzung des Fragebogens erscheint daher nicht notwendig.

Aus den Kommentaren der Lehrenden konnten zudem Hinweise für die Adaptierung einiger Details des Fragebogens gewonnen werden, die zu einer Verbesserung des Erhebungsinstruments beitragen können. Dies betrifft einige konkrete Formulierungen, die Angabe bestimmter Auswahlmöglichkeiten im Bereich der persönlichen Daten sowie Fragen der Fragebogenprogrammierung. Mehrere positive Kommentare unterstützen außerdem die Bedeutung von Forschung im Bereich der Erschließungsstrategien oder im Bereich der Wortschatzkompetenzen im Allgemeinen.

---

<sup>223</sup> Für weitere Details siehe Datenanalyse\_Lehrende.html auf dem beiliegenden Datenträger.

## 5 Diskussion

Im Folgenden werden die Ergebnisse dieses Dissertationsprojektes zusammengefasst und unter Einbezug der vorliegenden Forschungsliteratur besprochen. Dabei wird auf mögliche methodische Einschränkungen und Schwierigkeiten in der Interpretation der erhobenen Daten hingewiesen. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt unterteilt in einen ersten Abschnitt, der sich mit den zentralen inhaltlichen Fragen und Erkenntnissen dieser Arbeit befasst, einen zweiten Abschnitt zu den Rückschlüssen, die bezüglich der eingesetzten Forschungsmethodik gezogen werden konnten, und einen dritten Abschnitt, der sich offenen Fragen und Konsequenzen für die weitere Forschung widmet.

### 5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Erklärungsansätze

*1. Welche Aussagen treffen Lernende von Deutsch als Fremdsprache an spanischen Universitäten über ihren wahrgenommenen Einsatz von Strategien zur Erschließung unbekannter Wortbedeutungen, insbesondere beim Lesen von Texten?*

#### *Allgemeine Tendenzen*

In der Untersuchung der Hauptkategorien von Erschließungsstrategien, die in Anlehnung an die in vorliegenden Studien verwendeten Klassifizierungssysteme festgelegt wurden, konnten einige in der Vergangenheit festgestellte Tendenzen des Strategienegebrauchs bestätigt werden. So wurden auch in dieser Erhebung die Nutzung des Wörterbuchs (oder anderer Quellen) sowie die Nutzung des Kontexts von den meisten Befragten als häufig angewendete Strategien genannt, wobei hier die Nutzung von Nachschlagewerken an erster Stelle liegt ( $M = 4,30$ ,  $S = 0,88$ ). Die Strategie „Ich nutze mein Wissen über das Deutsche, z.B. andere bekannte Wörter, Wortarten oder Kompositabildung.“ wurde ebenfalls von der Mehrheit der Lernenden als häufig eingesetzt wahrgenommen, sie scheint relativ gesehen aber etwas weniger oft angewendet zu werden als die beiden zuvor genannten. Leider ist es aufgrund der unterschiedlichen Formulierungen intralingualer Strategien in den vorliegenden Studien schwierig, Vergleiche zu ziehen. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse zur Bewertung der Einzelstrategien kann jedoch festgestellt werden, dass sich die Nutzung intralingualer Strategien auf Wortebene, d.h. die Analyse von Wortteilen und die Beachtung von Wortbildungsregeln, auf einem höheren Niveau bewegt als in den im Theorieteil dieser Arbeit zitierten Studien. Mit Mittelwerten von 3,57 bis 3,75 (bei Standardabweichungen zwischen 1,09 und 1,17) sind die Angaben vergleichbar mit jenen der leistungsstärkeren Untersuchungsteilnehmer/innen in den Studien von Fan (2003) und Wang (2009). Auffallend sind die Unterschiede zu den Ergebnissen bei Targońska (2014), wo die „Analyse der Wortform bzw. der Wortart“ von ca. 40% der Befragten als „oft“ oder „sehr oft“ eingesetzte Strategie genannt wurde, wohingegen in der hier präsentierten Studie etwa 65% der befragten Lernenden angaben, häufig oder (fast) immer die Kenntnis von Wortbildungsregeln für das Erschließen zu

nutzen.<sup>224</sup> Die Suche nach bekannten Wortteilen in einer unbekanntem lexikalischen Einheit wenden nach eigenen Angaben ca. 24% von Targońskas Befragten an, im Vergleich zu etwa 56% in dieser Erhebung. Auch bei Catalán (2003) wird „Analyse affixes and roots“ nur von ca. 30% der Befragten als normalerweise genutzte Strategie eingeschätzt. Es kann angenommen werden, dass sich die verhältnismäßig größere Bedeutung, die den intralingualen Strategien auf Wortebene in der Erhebung unter universitären Lernenden in Spanien zukommt, daraus erklärt, dass hier nicht nur Studienanfänger/innen wie etwa bei Targońska (2014) befragt wurden.<sup>225</sup> Das analytische Vorgehen ist in höheren Bildungsformen bzw. Altersstufen verbreiteter, wie auch die Studie von Schmitt (1997) zeigt. Da bei Catalán (2003) verschiedene Lernkontexte berücksichtigt wurden, kann dies die geringere Bedeutung der erwähnten Strategie erklären. Außerdem ist zu beachten, dass in den meisten der zitierten Studien Englisch die Zielsprache darstellte. Für das Deutsche mag die Analyse von Wortteilen (noch) nützlicher erscheinen als für das Englische.

In Bezug auf interlinguale Strategien bestätigte sich die Notwendigkeit, zwischen der Nutzung der L1 und anderer Sprachen zu unterscheiden. Während die Erstsprache der Lernenden (in diesem Fall meistens Spanisch oder eine andere romanische Sprache) von einem Großteil der Befragten selten oder gar nicht für das Erschließen herangezogen wird ( $M = 2,53$ ,  $S = 1,08$ ), werden andere Sprachen tendenziell häufiger eingesetzt ( $M = 3,55$ ,  $S = 0,85$ ). Wie ein Blick auf die Ergebnisse der detaillierten Strategierhebung zeigt, wird meistens auf Englischkenntnisse zurückgegriffen. Dass Cataláns (2003) Befragte zu über 50% angaben, normalerweise die Erstsprache für das Erschließen unbekannter Wörter im Englischen oder Baskischen zu nutzen, liegt vermutlich daran, dass diese über wenige weitere nützliche Sprachkenntnisse verfügten oder bei dem Item „Check for L1 cognate“ auch an andere Sprachen dachten. Die Bedeutung interlingualer Strategien (insbesondere der Vergleich mit dem Englischen und anderen germanischen Sprachen) in dieser Studie deckt sich mit den Erkenntnissen aus dem Bereich der Mehrsprachigkeitsforschung (z.B. Kallenbach 1996, Müller-Lancé 2006), wobei jedoch aufgrund der unterschiedlichen Forschungsdesigns genauere Vergleiche schwierig sind. Die beiden sozialen Strategien werden in der Wahrnehmung der Befragten dieser Studie unterschiedlich oft angewendet, wobei eine leicht positive Tendenz festzustellen ist. Für die Unterstützung durch die Lehrperson liegt der Mittelwert bei 3,43 ( $S = 1,00$ ), bei der Unterstützung durch andere Kurs Teilnehmer/innen bei 3,23 ( $S = 1,18$ ). Tendenzuell werden also eher die Lehrenden um Hilfe gebeten, was den Ergebnissen von Schmitt (1997) widerspricht, wo höchstens 45% der Befragten angaben, sich an die Lehrperson zu wenden, hingegen 73%, die Klassenkollegen/innen um die Bedeutung unbekannter Wörter zu fragen. Bei Catalán (2003) finden beide Kategorien zu um die 70% Zuspruch. Vielleicht ist die Lernkultur in Spanien geeigneter, um sich bei Problemen bei der Erschließung

---

<sup>224</sup> Item 6 entspricht am ehesten der Formulierung bei Targońska. Ähnlich ist zudem Item 8 (Flexionsmorphologie), das ebenfalls für mehr als die Hälfte der Befragten als frequente Strategie gilt. Zur Wortartbestimmung könnten außerdem auch orthografische Kenntnisse (Item 9) herangezogen werden.

<sup>225</sup> Die Lernenden bei Targońska (2014) verfügten allerdings bereits über Vorkenntnisse im Deutschen, die Unterschiede können daher nicht über ein niedrigeres Sprachniveau erklärt werden.

unbekannter Wörter an die Lehrenden zu wenden, was unter anderem mit den Sozialformen im Unterricht, der Art eingesetzter Aufgabenstellungen usw. zusammenhängen könnte.

In der detaillierten Erhebung von Einzelstrategien zur Erschließung unbekannter Wörter im Deutschen konnten einige allgemeine Tendenzen bei gleichzeitig großen individuellen Unterschieden festgestellt werden. Für jede einzelne Strategie können sowohl Lernende, die diese (fast) nie, als auch solche, die diese (fast) immer einsetzen, gefunden werden. Bei vielen Strategien zeigt sich hohe Varianz in den Lernerangaben zur wahrgenommenen Häufigkeit von deren Anwendung.<sup>226</sup> Die Strategien, die nach ihren Angaben vom überwiegenden Teil der Befragten häufig oder (fast) immer genutzt werden, sind *Weltwissen nutzen*, *Vergleich mit Englisch* und *orthografische Kenntnisse nutzen*. Sehr hohe Werte des Zuspruchs finden sich auch bei den metakognitiven Strategien. Zu den häufiger genutzten Strategien zählen des Weiteren die Nutzung von Erklärungshilfen im Text sowie die Beachtung von Bildern, Grafiken etc. Im Fall der Strategie der Nutzung anderer Sprachen zur Erschließung, die sich im Mittelfeld hinsichtlich der Frequenz des Einsatzes befindet, nannten die Befragten (neben dem Englischen) vor allem Französisch, Latein, Niederländisch und Spanisch als bevorzugte Vergleichssprachen. Am unteren Ende des Spektrums finden sich die von der Mehrheit nur selten oder nie genutzten Strategien *Lautentsprechungen (und etymologische Hinweise) nutzen*, *Beachtung der visuellen Textgestalt (Layout)*, *systematische lexikalische Beziehungen nutzen*, *Klang zum Sprachenvergleich nutzen* und *semantische Beziehungen analysieren*. Bei diesen Strategien stellt sich die Frage, ob sie aufgrund fehlender Kenntnisse der Lernenden, was etwa auf die Nutzung von Lautentsprechungen zutreffen könnte, aufgrund mangelnder Gelegenheit, diese Strategien einzusetzen, z.B. im Fall der Synonyme, Antonyme etc. (vgl. Graves 1987), oder aufgrund persönlicher Präferenzen selten genutzt werden. Letzteres könnte auf die Strategie, das Klangbild unbekannter Wörter durch leises Vorsprechen oder Vorstellen des Klangs zu aktivieren, zutreffen. Denkbar ist auch, dass sich die Befragten unter der Strategie „Ich analysiere die semantischen Beziehungen zwischen bekannten und unbekanntem Wörtern.“ wenig vorstellen konnten.

Nach den Ergebnissen der für diesen Teil der Erhebung durchgeführten Faktorenanalyse lassen sich folgende Strategiegruppen unterscheiden<sup>227</sup>:

- intralinguale Hinweise auf Wortebene, Orthografie + Konnektoren, Erklärungshilfen
- interlinguale Hinweise (inkl. Etymologie)
- Kontextanalyse, engerer Kontext (Analyse von syntaktischen oder semantischen Beziehungen im (Teil-)Satz)

---

<sup>226</sup> Dabei ist es keineswegs so, dass es immer dieselben Lernenden wären, die keine oder alle Strategien mit einer bestimmten Häufigkeit einsetzen, wie die im nächsten Abschnitt besprochene Analyse des individuellen Strategieneinsatzes zeigt.

<sup>227</sup> Es handelt sich um eine Interpretation der in der Analyse ermittelten Faktoren. Im Gegensatz zur theoriegeleiteten Gruppierung von Strategien können Faktoren nicht scharf getrennt werden, d.h., die einzelnen Items tragen zwar hauptsächlich zu einem Faktor bei, *laden* aber zu einem geringeren Teil auch auf andere, haben also auch Gemeinsamkeiten mit anderen Arten von Strategien. Ein Beispiel ist die Strategie *Wissen über die Satzstellung im Deutschen nutzen*, die zu den Strategien des engeren Kontexts zählt, allerdings auch für die erste Strategiegruppe (*Intralinguale Hinweise auf Wortebene...*) eine Rolle spielt (vgl. Kapitel 4.1.2).

- Kontextwissen, weiterer Kontext (z.B. Nutzung von Weltwissen, Textsorte)
- außersprachlicher Kontext
- metakognitive Strategien

Diese decken sich weitgehend mit der theoriegeleiteten Klassifizierung der Strategien, allerdings konnten interessante Überschneidungen zwischen Strategiangruppen festgestellt werden, z.B. zwischen den Strategien des engeren und weiteren Kontexts. Im Fall der ersten genannten Strategiangruppe ist nicht ganz klar, nach welcher zugrundeliegenden Größe dieser Faktor gebildet wurde. Es kann aber angenommen werden, dass es sich um Strategien handelt, für die einerseits linguistisches Wissen notwendig ist und bei denen andererseits die Betrachtung einzelner Wörter im Zentrum steht. Die Nutzung von Konnektoren zeigt beispielsweise auch einen Zusammenhang zu den Strategien des engeren Kontexts.

Mit Hilfe der Ergebnisse der Faktorenanalyse wurden *Scores* für die hier ermittelten Gruppen berechnet, die als abhängige Variablen in der Untersuchung der Relationen zwischen Angaben zur Nutzung von Erschließungsstrategien und lernerbezogenen Charakteristika eingesetzt wurden. Die Berechnung der Mittelwerte für diese Strategiangruppen kann hingegen forschungsmethodisch nicht als sinnvoll angesehen werden (vgl. Schmitt 2010: 91ff).

#### *Individueller Strategieeinsatz*

Interessanter als die Darstellung allgemeiner Tendenzen können die Ergebnisse der Analyse des individuellen Strategieeinsatzes betrachtet werden. Dafür wurde zum einen untersucht, inwiefern sich die Antworten einzelner Lernender auf die Likert-Antwortoptionen im Allgemeinen verteilen, zum anderen, inwiefern Unterschiede in Bezug auf die Wahl von Strategien unterschiedlicher Art bestehen, wobei Cluster-Analysen zum Einsatz kamen. In Hinblick auf die Häufigkeit der gewählten Antwortoptionen nach Einzelpersonen zeigt sich, dass die Mehrheit der Befragten zwischen den vorgeschlagenen Strategien differenziert, d.h., dass die Lernenden tendenziell einige Strategien in ihrer Wahrnehmung häufiger einsetzen als andere. Ein geringer Prozentsatz der Befragten bewertet im Fall der Hauptkategorien an Erschließungsstrategien alle oder sehr viele Strategien gleich, wobei es sich in diesen Fällen um die Angaben „manchmal“ oder „häufig“ handelt. Im Fall der Einzelstrategien konnten fünf Typen von Antwortmustern erkannt werden:

- Bewertung vieler Strategien als „manchmal“ bzw. „häufig“ eingesetzt, „(fast) nie“ und „(fast) immer“ werden selten gewählt
- differenzierte Bewertung mit unterschiedlichen Frequenzangaben
- differenzierte Bewertung mit bevorzugter Wahl von „manchmal“ bis „(fast) immer“
- Bewertung vieler Strategien als „(fast) immer“ eingesetzt, z.T. auch viele Angaben von „häufig“, ansonsten differenzierte Angaben
- Bewertung der meisten Strategien als „häufig“ eingesetzt, z.T. auch viele Angaben von „manchmal“

Die größte Gruppe macht mit 139 Individuen der dritte Cluster aus: Diese Lernenden differenzieren klar zwischen Strategien, die sie häufiger oder weniger häufig einsetzen, wobei viele der vorgeschlagenen Erschließungsstrategien zumindest manchmal verwendet werden. Als starke Strategienanwender/innen können die Personen im vierten und fünften Cluster betrachtet werden (insgesamt 105 TN). Diejenigen Lernenden, die vergleichsmäßig weniger Strategien einsetzen, finden sich im zweiten Cluster, doch auch diese wenden zumindest einige der vorgeschlagenen Strategien ihrer Wahrnehmung nach häufig an.

Bei der inhaltlichen Analyse der Angaben zum Strategieneinsatz der Lernenden ergaben sich im Bereich der sieben Hauptkategorien von Erschließungsstrategien acht unterschiedliche Strategienprofile:

- häufiger Einsatz sozialer Strategien, geringer Nutzen der Erstsprache, durchschnittliche bis hohe Werte bei den übrigen Strategien
- vergleichsweise häufiger Einsatz der Erstsprache (zumindest „manchmal“ genutzt), durchschnittliche Werte bei den übrigen Strategien
- häufige Nutzung von Nachschlagewerken, geringer Einsatz der Erstsprache, durchschnittliche Werte bei den übrigen Strategien
- häufiger Einsatz (fast) aller Strategien, insbesondere Nutzung der Deutschkenntnisse, des Kontexts und von Nachschlagewerken
- vergleichsweise geringe Nutzung von Nachschlagewerken (nur „manchmal“ oder seltener), differenzierter Einsatz der übrigen Strategien, dabei oft häufige Nutzung anderer Sprachen und des Kontexts
- häufige Nutzung von Deutschkenntnissen und Kontextwissen sowie von Nachschlagewerken, geringe Nutzung der Erstsprache, andere Strategien werden zumindest manchmal angewendet
- häufige Nutzung von Deutschkenntnissen und Kontextwissen sowie von Nachschlagewerken, geringe Nutzung der Erstsprache sowie Unterstützung durch andere Kursteilnehmer/innen, andere Sprachen und die Lehrperson werden manchmal herangezogen
- geringer Einsatz sozialer Strategien, durchschnittliche bis hohe Werte bei den übrigen Strategien

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die Profile der Strategienanwendung vor allem hinsichtlich der Nutzung sozialer Strategien und der Erstsprache unterscheiden. Nur in einer Gruppe mit 31 Individuen werden das Wörterbuch oder ähnliche Ressourcen vergleichsweise selten verwendet. Die meisten Lernenden (81) finden sich im Cluster der Personen mit allgemein hohem Strategieneinsatz.

Bei der inhaltlichen Analyse des Einsatzes der detaillierten Erschließungsstrategien wurde untersucht, wie viele Strategien pro Strategiengruppe oder Kategorie die Befragten ihrer Einschätzung nach zumindest „manchmal“ anwenden würden, wobei diese Werte zur besseren Vergleichbarkeit der Gruppen normalisiert wurden. Dabei wurde mit den theoriegeleiteten Kategorien der Einzelstrategien

gearbeitet, die eine klare inhaltliche Zuordnung der Items zulassen.<sup>228</sup> In diesem Fall konnten durch die Cluster-Analyse zehn unterschiedliche Strategienprofile unterschieden werden:

- Nutzung mehrerer (bis aller) Strategien aus allen Gruppen, vergleichsweise geringere Angabe von Strategien des engeren Kontexts
- Nutzung einiger Strategien aus allen Gruppen, Bevorzugung metakognitiver Strategien, geringe Bedeutung der Strategien des engeren Kontexts
- Nutzung einiger Strategien aus allen Gruppen, bevorzugt intralinguale Strategien auf Wortebene, Nutzung des engeren Kontexts und metakognitive Strategien
- Nutzung mehrerer (bis aller) Strategien aus allen Gruppen bis auf interlinguale Strategien
- Nutzung einiger Strategien aus allen Gruppen bis auf intralinguale Strategien auf Wortebene
- Nutzung mehrerer (bis aller) Strategien aus allen Gruppen
- Nutzung einiger intralingualer Strategien auf Wortebene, Strategien des engeren Kontexts sowie des außersprachlichen Kontexts, vergleichsweise niedrige Werte im Bereich metakognitiver Strategien
- Nutzung weniger Strategien aus allen Gruppen, z.T. Bevorzugung interlingualer, außersprachlicher und/oder metakognitiver Strategien
- Nutzung einiger Strategien aus allen Gruppen bis auf Strategien des außersprachlichen Kontexts
- Nutzung einiger Strategien aus allen Gruppen bis auf intralinguale Strategien auf Wortebene und Nutzung des engeren Kontexts

Am häufigsten ist das Strategienprofil der Nutzung vieler Strategien aus allen Gruppen/Kategorien zu finden (109 TN), den letztgenannten Profilen werden am wenigsten Befragte zugeordnet. Einen Spezialfall stellen die sechs Personen dar, die im Gesamten nur sehr wenige Erschließungsstrategien anwenden und diese am ehesten aus den Bereichen interlingualer oder außersprachlicher Strategien. Als ungewöhnlich gilt auch die Angabe weniger metakognitiver Strategien, was bei 19 Lernenden der Fall ist, die sich auch ansonsten durch eher geringen Strategieneinsatz auszeichnen.

Bei der Interpretation der vorliegenden Ergebnisse muss bedacht werden, dass durch die notwendige Datenreduktion Informationen zur relativen Häufigkeit des Einsatzes verschiedener Strategien verloren gegangen sind. Es ist anzunehmen, dass sich der Strategieneinsatz der Lernenden noch weiter hinsichtlich „manchmal“, „häufig“ oder „(fast) immer“ angewandeter Strategien differenzieren ließe. Allerdings bietet diese Form der Analyse nicht nur einen guten Überblick über verschiedene Strategienprofile, auch methodische Bedenken hinsichtlich der Zuverlässigkeit von Frequenzangaben der Strategienanwendung fallen weniger ins Gewicht. Möglicherweise wenden Lernende, die ihrer Einschätzung nach Strategien „häufig“ oder „(fast) immer“ einsetzen, diese in der Praxis ohnehin etwa gleich oft an. Da in dieser Studie der wahrgenommene Strategieneinsatz und allgemeine Strategie-

---

<sup>228</sup> Die theoriegeleitete Einteilung der Strategiengruppe wurde großteils von der Faktorenanalyse bestätigt, es bestehen aber Unterschiede, vor allem in der Berechnung der Faktoren (vgl. Kapitel 4.1.2).

kenntnisse im Zentrum des Forschungsinteresses stehen, ist die Information am wichtigsten, ob Lernende die jeweiligen Strategien zumindest manchmal einsetzen. Dieses Kriterium wurde auch zur Untersuchung der möglichen Kombination verschiedener Erschließungsstrategien herangezogen. Dafür wurde für alle theoriegeleiteten Strategiegruppen berechnet, wie viele Strategien von den Individuen als wenigstens „manchmal“ eingesetzt angegeben wurden. Wurde in allen sechs Gruppen eine Mindestanzahl an Strategien erreicht, wurde die Variable eines *breiten Strategieneinsatzes* angenommen. Es zeigte sich, dass dieser Berechnung nach 260 Lernende (ca. zwei Drittel der Befragten) ihren Angaben zufolge eine große Bandbreite an Erschließungsstrategien einsetzen, was als sehr positiv eingeschätzt werden kann. Selbst wenn eine gewisse Verzerrung der Stichprobe durch die Steuerung über die freiwillige Teilnahme von Lehrenden und Lernenden (zum Teil außerhalb des Unterrichts) nicht auszuschließen ist (vgl. Schnell et al. 2013: 372, 376, Dörnyei 2010: 63f), kann von einer großen Zahl an universitären Kursteilnehmer/innen ausgegangen werden, die sich auf ihrer Wahrnehmung basierend als frequente und theoretisch kompetente Strategienanwender/innen einstufen lassen. Wie bereits bei der Vorstellung des methodischen Zugangs angesprochen, ist die Aussagekraft dieser Art von Analyse jedoch begrenzt. So geben die Fragebogendaten keinen Aufschluss über die Qualität des Strategieneinsatzes und es ist auch nicht gesagt, dass Lernende Strategien aus unterschiedlichen Bereichen auch kombiniert einsetzen, wie es in Hinblick auf den Erschließungserfolg sinnvoll wäre. Zumindest decken sich die Ergebnisse dieser Analyse mit den Einschätzungen der Lernenden selbst, denn etwa 58% der Befragten geben an, für das Erschließen unbekannter Wortbedeutungen häufig oder (fast) immer Strategien zu kombinieren, und weitere 27%, diese metakognitive Strategie manchmal einzusetzen. Es scheinen also gute Voraussetzungen für das Erschließen unbekannter Wörter vorzuliegen, in zukünftigen Forschungsprojekten sollte nun noch die Qualität des Strategieneinsatzes durch qualitative Erhebungen untersucht werden. Ein weiterer Aspekt, der berücksichtigt werden muss, ist zudem der Einfluss verschiedener Faktoren auf den Strategieneinsatz, etwa das sprachliche Niveau der Lernenden (vgl. Kapitel 2.3.1). Dieser Frage widmet sich der nächste Abschnitt.

## *2. In welchem Kontext und auf welche Weise haben Lernende Erschließungsstrategien erworben?*

Nach den Ergebnissen der Lernendenbefragung dieser Studie werden Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter in verschiedensten Kontexten erworben. Dabei gibt die Mehrheit der Befragten mehrere Situationen an, z.B. Strategienaneignung im Rahmen von schulischem Sprachunterricht, autonom sowie in universitären Lehrveranstaltungen. Am häufigsten genannt wird der aktuelle Deutschkurs als Quelle von Erschließungsstrategien, gefolgt von autonomer Aneignung und dem schulischen Englischunterricht, jeweils von etwas mehr als der Hälfte der Befragten. Auch anderer schulischer Sprachunterricht und der Besuch von Sprachschulen sind als Aneignungskontexte relevant, ebenso andere universitäre Lehrveranstaltungen, darunter auch frühere Deutschkurse. Hierbei ist zu beachten, dass nicht alle Befragten die Möglichkeit hatten, mehr als den aktuellen Deutschkurs

an der Universität zu besuchen, für die Studienanfänger/innen kam diese Option nicht in Frage. Die universitären Deutschkurse können im Allgemeinen als wichtige Quelle für Erschließungsstrategien betrachtet werden.<sup>229</sup> Nur knapp ein Viertel der Befragten gibt die Aneignung von Strategien im sozialen Kontext, d.h. über Familie, Bekannte etc., an.

Neben der Frage, wo sich Lernende Erschließungsstrategien angeeignet hatten, war von Interesse, auf welche Weise der Erwerb von Strategien stattgefunden hatte, insbesondere in Zusammenhang mit den erwähnten Unterrichtskontexten. Hier zeigte sich, dass in beinahe allen Kontexten Strategien zur Bedeutungserschließung unbekannter Wörter nach Ansicht der Lernenden vielfach unbewusst, z.B. während der Bearbeitung von Aufgabenstellungen, ohne explizite Erklärung durch die Lehrperson erworben worden sind, insbesondere im schulischen Kontext, aber auch im aktuellen Deutschkurs. Oft bekamen die Lernenden auch Tipps zur selbständigen Aneignung von Erschließungsstrategien. Als Methoden der expliziten Strategievermittlung wurden vor allem die Erklärung und Übung von Strategien anhand praktischer Beispiele sowie die Vorstellung (und Erklärung) von Strategien durch die Lehrperson genannt. Seltener haben Lernende nach ihren Angaben erlebt, dass Reflexionen über den lerner- und situationsadäquaten Einsatz von Erschließungsstrategien durchgeführt wurden oder dass verschiedene Strategien ausprobiert und verglichen wurden. Der wichtigste Kontext für die reflektierte Auseinandersetzung mit Erschließungsstrategien scheint der aktuelle Deutschkurs zu sein, aber auch in anderen Lernsituationen werden die beiden letztgenannten Methoden teilweise angewendet. Interessant sind die freien Angaben, die manche Lernende zu hilfreichen Settings oder Methoden der Strategieneignung gemacht haben. So wurden z.B. Übersetzungsübungen aus Latein und Altgriechisch ins Spanische, Methoden der Textanalyse aus dem Philosophiestudium oder die Präsentation hilfreicher Techniken durch Kommilitonen/innen genannt. Mehrere Befragte erwähnten auch bestimmte Personen, entweder namentlich oder in ihrer Funktion als Lehrende eines konkreten Kurses, als Quellen für die ihnen bekannten Strategien. Diese Tatsache sowie die unterschiedlichen erlebten Methoden der Strategievermittlung in den erwähnten Unterrichtskontexten bestätigen die in der Fachliteratur angenommene Bedeutung der Lehrperson für die Förderung von Lernerstrategien (vgl. Tönshoff 2009, Chamot 2018).

Den Angaben derjenigen Lernenden, die den sozialen Kontext als Quelle für Erschließungsstrategien genannt haben, kann entnommen werden, dass dem Austausch mit Kommilitonen/innen besondere Bedeutung zukommt. Erfolgreiche Kursteilnehmer/innen werden zum Teil bewusst als Vorbild für die eigene Strategianwendung genommen. Des Weiteren können auch Freunde, Bekannte und Familie – in geringerem Maße – Erschließungsstrategien vermitteln. Im Bereich der autonomen Strategieneignung geben die meisten Personen, die hierzu Angaben gemacht haben, an, Erschließungsstra-

---

<sup>229</sup> Zu bedenken ist natürlich, dass der aktuelle Deutschkurs den Studierenden näher steht als der in vielen Fällen mehrere Jahre zurückliegende schulische Sprachunterricht, an den sich manche vielleicht weniger gut erinnern können. Umgekehrt spielt der Sprachunterricht der Sekundarschule gerade für Studienanfänger/innen eine große Rolle als Quelle für Erschließungsstrategien. Das Bewusstsein für die Bedeutung dieses Kontexts der Strategieneignung scheint jedenfalls bei vielen der Befragten vorhanden zu sein.

tegien beim Lernen und Anwenden von Sprachen selbständig entwickelt zu haben<sup>230</sup>, häufig sei auch Verschiedenes ausprobiert worden, wobei die Lernenden für sie hilfreiche Strategien erkannt hätten. Weniger häufig haben offenbar Internetseiten oder Bücher als Quelle für Strategien zur Bedeutungsererschließung unbekanntem Wortschatzes gedient.

Schließlich kann auch die Befragung mittels des FES-U als Quelle für Erschließungsstrategien dienen. Da der Fragebogen eine große Anzahl an detaillierten Strategien enthält, bietet er gerade für Studienanfänger/innen und/oder Lernende am Beginn ihres Deutschkurses die Gelegenheit, neue Strategien kennen zu lernen. Tatsächlich gab mehr als die Hälfte der Befragten an, auf diese Weise mit neuen Strategien in Kontakt gekommen zu sein, ein weiterer Teil war sich nicht sicher. Bis auf wenige Ausnahmen meinten die Befragten außerdem, dass sie die im Fragebogen neu kennen gelernten Strategien auch anwenden würden. Zu dieser positiven Einschätzung tragen außerdem die am Ende der Befragung abgegebenen freien Kommentare von 35 Personen bei, die sich für diese Möglichkeit, neue Strategien kennen zu lernen oder sich der vorhandenen bewusst zu werden, bedanken, den Nutzen bewusstkeitsfördernder Methoden im Sprachunterricht allgemein unterstreichen, die Zusammenstellung nützlicher Strategien loben etc.<sup>231</sup>

### *3. Wie bewerten die Lernenden Einsatz und Erwerb von Erschließungsstrategien?*

In der Frage nach den subjektiven Einstellungen und Bewertungen von Erschließungsstrategien zeichneten sich klare Tendenzen unter den Befragten ab. Eine überwiegende Mehrheit der Lernenden ist der Ansicht, dass Strategien zur Erschließung unbekanntem Wortschatzes nützlich für die Wortschatzaneignung sowie das Textverstehen seien und dass diese im Deutschunterricht erklärt und geübt werden sollten. Differenziertes Antwortverhalten war hinsichtlich der Aussage „Es ist nicht notwendig, Erschließungsstrategien zu lernen, weil wir sie ohnehin unbewusst anwenden.“ festzustellen, der immerhin 80 Personen voll oder eher zustimmten. Es mag auf den ersten Blick als Widerspruch erscheinen, dass offensichtlich einige der Befragten meinen, das Lernen der Strategien sei nicht notwendig, sie sollten allerdings doch (teilweise) im Unterricht behandelt werden. Vielleicht erwarten sich diese Lernenden eine Verbesserung der Erschließungskompetenz durch die Beschäftigung mit den bereits unbewusst erworbenen Strategien oder denken an die Vermittlung einiger bestimmter Strategien. Für mehr als die Hälfte der Befragten sind Erschließungsstrategien ein wichtiges Thema in ihrem Deutschunterricht, dazu kommt noch etwa ein Viertel, für das diese Aussage teilweise zutrifft. Es scheint also, dass die Auseinandersetzung mit unbekanntem Wortschatz und die entsprechenden Strategien dafür als wichtig eingeschätzt werden, wofür der Kontext des universitären Lernens mitverantwortlich sein dürfte. Etwa 70% der Befragten meinen außerdem, Erschließungsstrategien in der Freizeit zu nutzen. Interessant ist, dass viele Lernende sich für erfolgreiche Strategienan-

---

<sup>230</sup> Einige Lernende geben Konkretisierungen unter „Anderes:“ an, z.B. Lernen durch Filme, Sprachenvergleich etc.

<sup>231</sup> Es ist natürlich anzunehmen, dass es sich hierbei um besonders motivierte Lernende handelt, doch es spricht für sich, dass sich diese Personen nach der Bearbeitung des doch sehr umfangreichen Fragebogens noch Zeit für teilweise sehr differenzierte Kommentare genommen haben.

wender/innen halten, nur 44 Personen stimmen dem (eher) nicht zu, 126 sind geteilter Ansicht. Dabei konnte eine Korrelation zwischen der Einschätzung der eigenen Erschließungskompetenz, der Nutzung der Strategien in der Freizeit und dem zugeschriebenen Stellenwert für das Textverstehen festgestellt werden.

Die Bedeutung von Erschließungsstrategien scheint fest im metakognitiven Bewusstsein eines Großteils der befragten Lernenden verankert zu sein, die der Vermittlung im Unterricht im Allgemeinen sehr positiv gegenüberstehen. Sozial erwünschtes Antwortverhalten kann jedoch nicht ausgeschlossen werden (vgl. Daase et al. 2014: 109).

#### *4. Welche Rolle spielen Studienrichtung, Sprachkenntnisse, Lernerfahrungen, Alter und Geschlecht beim wahrgenommenen Einsatz von Erschließungsstrategien?*

##### *Zusammenhänge mit der Art eingesetzter Strategien*

Bei der Untersuchung von Faktoren für den Strategieneinsatz standen zwei Aspekte im Zentrum des Forschungsinteresses: zum einen, inwiefern Unterschiede in der individuellen Präferenz für bestimmte Arten von Strategien (z.B. metakognitive Strategien, Nutzung des Kontextwissens) in Zusammenhang mit Lernercharakteristika stehen, und zum anderen, ob sich Einflussgrößen für die Wahrscheinlichkeit eines *breiten Strategieneinsatzes* abschätzen lassen.

Zur Befassung mit dem ersten Aspekt wurde eine Reihe an multivariaten Varianzanalysen (MANOVA) durchgeführt. Sowohl für den Bereich der Hauptkategorien von Erschließungskategorien als auch die Einzelstrategien konnten mehrere Variablen ermittelt werden, die in Relation mit der Bevorzugung bestimmter Arten von Strategien stehen. Klar erkannt werden konnte ein Zusammenhang zwischen höherer sprachlicher Kompetenz, in dieser Studie über die Variable *Niveau des aktuellen Deutschkurses* erfasst, und der Nutzung von Strategien, die spezifische Kenntnisse der Zielsprache erfordern, sei es auf Wortebene oder im engeren Kontext – ein Ergebnis, das in Einklang mit vorliegenden Studienergebnissen zum wahrgenommenen und tatsächlichen Strategieneinsatz von Lernenden steht (z.B. Schmitt 1997, Fan 2003, Wang 2009; Haastrup 1991, Kaivanpanah/Alavi 2008; vgl. Kapitel 2.3). Interessanterweise scheinen interlinguale Strategien auf unterschiedlichen Niveaustufen von Bedeutung zu sein – mit Ausnahme von B1, wo vergleichsweise geringere Werte ermittelt wurden. Vielleicht werden diese auf niedrigen Niveaustufen häufiger zur Kompensation fehlender Sprachkompetenz in der Zielsprache genutzt, auf den höheren Niveaustufen stehen Lernenden hingegen eventuell mehr Sprachen zum Vergleich oder erweiterte strategische Kompetenzen zur Verfügung.<sup>232</sup> Aufgrund der Korrelation, die zwischen mehreren der untersuchten Variablen und dem

---

<sup>232</sup> Im Laufe des Philologiestudiums belegen Lernende in Spanien mehrere Sprachkurse, fortgeschrittene Studierende in Deutschkursen höherer Niveaustufen beherrschen demnach durchschnittlich mehr Sprachen, die als Transferbasis dienen können. Da viele Lernende universitäre Lehrveranstaltungen als Kontext der Aneignung von Erschließungsstrategien nennen, könnte es sein, dass Strategien zur Nutzung vorliegender Sprachkenntnisse, etwa durch die Beachtung systematischer Lautensprechungen zwischen Englisch und Deutsch, erst im Laufe des Studiums erworben und somit später eingesetzt werden können.

Niveau des Deutschkurses (bzw. der damit in Verbindung stehenden sprachlichen Kompetenz der Befragten) besteht<sup>233</sup>, wurden Analysen getrennt nach Niveaustufen durchgeführt. Dabei zeigte sich, dass in Hinblick auf die Hauptkategorien an Strategien nur wenige der untersuchten Variablen von Relevanz sind. Es handelt sich dabei um Variablen zu den Erwerbskontexten und Vermittlungsmethoden für Erschließungsstrategien, die in Zusammenhang mit dem berichteten häufigeren Einsatz bestimmter Arten von Strategien stehen. So zeigte sich z.B., dass auf Niveau A1 die Angabe, Strategien im sozialen Kontext erworben zu haben, mit höheren Werten des Transfers aus der Erstsprache und anderen Sprachen in Beziehung steht. Auf A2 konnte ein Zusammenhang zwischen dem Erwerb von Strategien im Englischunterricht und häufigerem Einsatz von Strategien, die sich auf Deutschkenntnisse und Kontextwissen beziehen, sowie zwischen der Erklärung von Strategien durch die Lehrperson und höheren Werten bei sozialen Strategien festgestellt werden. Bei der Untersuchung der Einzelstrategien zeigte sich bei der Analyse nach Niveaustufen eine Relation zwischen der Studienrichtung und dem Strategieneinsatz auf Niveau A1<sup>234</sup>: Germanistikstudierende wenden ihren Angaben zufolge metakognitive Strategien häufiger als Studierende anderer Richtungen an, ebenso Strategien auf Wortebene und des engeren Kontexts, die linguistisches Hintergrundwissen erfordern. Letzteres trifft auch auf die Gruppe der (anderen) Philologiestudierenden zu. Studierende der Translationswissenschaften sowie anderer Studienrichtungen setzen vergleichsweise häufiger interlinguale Strategien ein. Speziell Strategien der Kontextanalyse werden bevorzugt von Philologiestudierenden und Studierenden anderer Richtungen angewendet, wobei in der ersten Gruppe große individuelle Unterschiede vorliegen. Erneut konnten Relationen zwischen bestimmten Aneignungskontexten sowie Vermittlungsmethoden und dem Strategieneinsatz festgestellt werden. Auffallend ist insbesondere die Bedeutung des Kontexts *Erwerb von Erschließungsstrategien im Kontext anderer universitärer Lehrveranstaltungen*, der im Fall von Niveau C mit deutlich höheren Werten bei den kontextbezogenen Strategien (engerer, weiterer und außersprachlicher Kontext) in Verbindung steht. Als signifikant erwiesen sich auch die Unterschiede in Bezug auf bestimmte Sprachkenntnisse, z.B. hinsichtlich der Erstsprache Spanisch, die auf A1 mit stärkerer Nutzung des außersprachlichen Kontexts in Relation steht.

Interessant ist, dass die Variable *Geschlecht* keinen Einfluss auf den Strategieneinsatz der Befragten zeigt, wohingegen etwa bei Catalán (2003) geringe, aber doch signifikante Unterschiede im Einsatz bestimmter Strategien durch männliche und weibliche Befragte erkannt wurden. Angesichts der vorliegenden Forschungsliteratur, auch zum tatsächlichen strategischen Verhalten in konkreten Situationen, kann von einem sehr geringen, wenn überhaupt vorhandenen Einfluss des Geschlechts auf die

---

<sup>233</sup> Ein naheliegendes Beispiel dafür ist die Variable *Alter*, aber auch die Variablen *Erwerb von Erschließungsstrategien im Kontext früherer universitärer Deutschkurse*, *Erwerb im Kontext anderer universitärer Lehrveranstaltungen* und *Kenntnis germanischer Sprachen* sind betroffen, da die Möglichkeit zum Erwerb weiterer germanischer Sprachen sowie zur Belegung von universitären Kursen im Laufe des Studiums steigt – ebenso wie das Niveau der Deutschkurse, die besucht werden.

<sup>234</sup> Auch die auf Niveau C festgestellten Unterschiede in diesem Bereich erscheinen als signifikant, müssen jedoch aufgrund der geringeren Anzahl an Studierenden in den vier Gruppen von Studienrichtungen als wenig aussagekräftig betrachtet werden.

Wahl bestimmter Strategien ausgegangen werden (vgl. auch Kapitel 2.3.1). Im Fall der hier untersuchten universitären Lernenden spielt diese Variable jedenfalls keine Rolle. Ebenfalls von geringer Bedeutung ist innerhalb dieser Zielgruppe die Variable *Alter*, wenn sie für sich genommen, d.h. unabhängig vom Niveau des aktuellen Deutschkurses betrachtet wird. Es scheint, dass unter Lernenden auf Niveau A2 und B1 gewisse Zusammenhänge zwischen Alter und Bevorzugung bestimmter Arten von Strategien vorliegen, z.B. in der vergleichsweise stärkeren Nutzung meta-kognitiver Strategien sowohl im ersten als auch im vierten Altersquartil der A2-Lernenden oder im häufigeren Einsatz von Strategien, für die linguistisches Hintergrundwissen notwendig ist, in den höheren Altersstufen. Da es sich in jedem Fall um erwachsene Lernende handelt, dürften sich erkennbare Unterschiede durch Studiendauer und Möglichkeiten zur Ausbildung sprachlicher, metasprachlicher und anderer kognitiver Kompetenzen erklären lassen.

#### *Zusammenhänge mit der Bandbreite eingesetzter Strategien*

Zur Untersuchung von Relationen zwischen der Bandbreite eingesetzter Strategien, erfasst durch die über das Kriterium einer Mindestangabe von zumindest manchmal angewendeten Strategien unterschiedlicher theoriegeleiteter Strategiegruppen kreierte Variable (siehe oben), und den für diese Arbeit als relevant betrachteten Lernercharakteristika wurde eine kombinierte Analyse von Entscheidungsbäumen mittels der *Machine Learning*-Technik *Random Forest*<sup>235</sup> durchgeführt. Dabei wurde analysiert, welche Variablen am geeignetsten erscheinen, um zwischen Lernenden mit einem *breiten Strategieneinsatz* (n = 256) und jenen, auf die dieses Kriterium nicht zutrifft (n = 134), zu differenzieren. Entscheidend ist, dass bei dieser nicht-linearen Methode Relationen zwischen den einzelnen Variablen mitberücksichtigt werden, d.h., die Bedeutung einzelner Variablen wird in ihrem Zusammenspiel mit den jeweils anderen ermessen. Dabei zeigte sich, dass die Algorithmen zur Klassifizierung der Lernenden auf eine Kombination an Variablen zurückgreifen müssen, d.h., dass einzelne Lernercharakteristika nicht ausreichend sind, um einschätzen zu können, ob die betreffende Person mit hoher Wahrscheinlichkeit eine große Bandbreite an Strategien einsetzt oder nicht. Diese quantitative Analyse des wahrgenommenen Strategieneinsatzes unterstützt die Annahme der Lernerstrategieforschung, dass die individuelle Anwendung von Strategien, darunter auch Erschließungsstrategien, von einer Reihe an Faktoren abhängig ist (Takeuchi et al. 2007, Wesche/Paribakht 2009: 10ff, Gu 2015).

Hinsichtlich der relativen Relevanz der untersuchten Variablen zur Lernerklassifizierung konnte mit einer Einflussgröße von ca. 18,7% die Anzahl beherrschter (Fremd-)Sprachen<sup>236</sup> als am bedeutendsten ermittelt werden, gefolgt von der Angabe der Methode *Reflexion* zur Strategienaneignung mit ca. 9,1% und dem Erwerbkontext anderer universitärer Lehrveranstaltungen mit 6,9%. Das Niveau des aktuellen Deutschkurses spielt für die Unterscheidung nach dem *breiten Strategieneinsatz* eine

---

<sup>235</sup> Es handelt sich um eine Technik, die mit Algorithmen künstlicher Intelligenz arbeitet (vgl. Ghani/Schierholz 2017, siehe auch Kapitel 3.6).

<sup>236</sup> Erfasst wurde die Anzahl der im Fragebogen nach der/den Erstsprache(n) genannten Sprachen.

vergleichsweise geringere Rolle mit 3,75%. Für die Nutzung von Strategien unterschiedlicher Art scheint die sprachliche Kompetenz also weniger bedeutsam zu sein als für die Frequenz des Einsatzes bestimmter Strategien. Es erscheint auch nachvollziehbar, dass sowohl für Lernende niedriger Niveaustufen als auch für jene in höheren Kursen Gründe vorliegen, eine große Bandbreite an Strategien anzuwenden: entweder als Kompensation für fehlendes sprachliches Wissen oder aufgrund der höheren Komplexität von Texten und der Notwendigkeit zum Erschließen von Fachwortschatz. Wie erwähnt, können Variablen erst in Kombination zur Einschätzung des *breiten Strategieneinsatzes* der Lernenden herangezogen werden. Es zeigte sich jedoch, dass die oben erwähnten Variablen tendenziell mit der Nutzung einer größeren Bandbreite an Strategien in Verbindung stehen, das gilt in geringerem Ausmaß auch für die Methode der Erklärung von Strategien durch die Lehrperson und dem Training von Strategien in praktischen Beispielen sowie den Erwerbskontexten *Sprachschule* und *autonome Aneignung*.

Als Einschränkung in Bezug auf die Reichweite der Ergebnisse muss festgehalten werden, dass lediglich Klassifizierungsmodelle für die untersuchte Stichprobe erstellt wurden. Um ein allgemein gültiges Modell zu entwickeln, wären die Anwendung weiterer *Machine Learning*-Verfahren und der Einbezug weiterer Lernenden-Daten notwendig.

Eine wichtige Erkenntnis der Untersuchungen von Faktoren für den individuellen Strategieneinsatz stellt die Tatsache dar, dass bestimmte Kontexte und Methoden zur Vermittlung oder Aneignung von Erschließungsstrategien relevanter erscheinen als die demographischen Variablen *Alter* und *Geschlecht* – zumindest gilt dies für die untersuchte Stichprobe. Gemeinsam mit dem Niveau in der Zielsprache und der Anzahl beherrschter (Fremd-)Sprachen stellen Lernerfahrungen demnach eine wichtige Größe im Zusammenhang mit (wahrgenommenen) Einsatz von Lernerstrategien dar. Wir können hier einen Hinweis darauf finden, dass insbesondere Methoden der Strategievermittlung, die explizit zur Auseinandersetzung mit und Reflexion über Erschließungsstrategien anregen, zur Förderung des bewussten Einsatzes derselben geeignet sind. Allerdings ist auch denkbar, dass die Behandlung von Strategien im Unterricht nur das Bewusstsein für angewendete Strategien und damit auch die Fähigkeit, über diese im Fragebogen Auskunft zu geben, erhöht – was jedoch auch ein positives Ergebnis des Strategientrainings darstellen würde. Schließlich bleibt noch die Frage, ob nicht sowohl die Angabe bestimmter Aneignungskontexte und -methoden für Strategien als auch die Angaben zur Frequenz des Strategieneinsatzes auf eine gemeinsame Hintergrundgröße des metakognitiven Bewusstseins zurückzuführen sein könnten. Eventuell können sich Lernende, die sich ihres strategischen Verhaltens bewusst sind, auch besser daran erinnern, wie sie die entsprechenden Strategien erworben haben.

*5. Welche Aussagen treffen Lehrende von Deutsch als Fremdsprache an spanischen Universitäten über den beobachtbaren Einsatz von Erschließungsstrategien ihrer Lernenden?*

Die Beobachtungen der meisten Lehrenden bestätigen den auch in der Lernenden-Befragung angegebenen häufigen Einsatz des Wörterbuches oder anderer Nachschlagewerke für das Erschließen unbekannter Wörter. Darauf folgen nach den Aussagen der Befragten die Bitte um Hilfe an die Lehrperson sowie an andere Kursteilnehmer/innen. Im Vergleich zur Wahrnehmung der Lernenden kommt den sozialen Strategien hier größere Bedeutung zu, es gilt allerdings zu bedenken, dass es sich bei den drei genannten Arten von Strategien um jene handelt, die sich auch am besten beobachten lassen (vgl. auch White et al. 2007: 98). Bei den übrigen Strategien ist die Mehrheit der Dozenten/innen der Ansicht, dass Lernende diese „manchmal“ anwenden würden, wobei die größte Varianz bei der Einschätzung der Nutzung der Erstsprache liegt, diese wird tendenziell seltener beobachtet. In der Eigenwahrnehmung der befragten Lernenden spielen die Nutzung von Kontextinformationen und Kenntnissen des Deutschen eine größere Rolle als die befragten Lehrenden vermuten bzw. beobachten können.

Der Großteil der Befragten gibt an, individuelle und gruppenbezogene Unterschiede in der Strategienutzung der Lernenden bemerken zu können. Als Kommentar führt eine Person dazu aus, dass Lernende niedrigerer Niveaus häufiger auf ihre Erstsprache zurückgreifen würden. Die naheliegende größere Bedeutung interlingualer Strategien für Lernende auf Niveau A1 konnte in der Lernenden-Befragung nur teilweise bestätigt werden. Eine andere Bemerkung bezieht sich auf Erasmus-studierende, die autonomer seien und daher häufiger Erschließungsstrategien, die ohne externe Ressourcen auskommen, nutzen würden.

*6. Welche Bedeutung haben Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz im DaF-Unterricht an spanischen Universitäten? Welche Strategien werden unterrichtet und mit welchen Methoden?*

*Bedeutung von Erschließungsstrategien aus Sicht der Lehrenden*

Nach Ansicht der befragten Lehrenden kommt Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz große Bedeutung in Hinblick auf die Wortschatzerweiterung und das Textverstehen zu und für ca. 60% stellen diese ein wichtiges Thema in ihrem Deutschunterricht dar. Zum Teil wird mit anspruchsvollen Texten gearbeitet, die die Anwendung von entsprechenden Strategien erfordern. In anderen Fällen wird an das Niveau der Lernenden angepasstes Material verwendet, das auch „ohne den Einsatz komplizierter Erschließungsstrategien“ verstanden werden könnte. Dennoch sollten nach Meinung der überwiegenden Mehrheit der Befragten Erschließungsstrategien auf allen Niveaustufen gefördert werden, insbesondere auch im Anfängerunterricht. Neben der Bedeutung für Wortschatzaneignung und Leseverstehen gilt auch die Förderung der Lernendenautonomie als Grund für die Beschäftigung mit Erschließungsstrategien im Unterricht. Einige Personen sind (eher) der Ansicht, dass die explizite Strategievermittlung nicht notwendig sei, da Lernende die entsprechenden Strategien ohnehin unbewusst anwenden würden. Diese Befragten halten auch die Beschäftigung mit Erschließungs-

strategien im Anfängerunterricht für weniger wichtig. Dazu ist anzumerken, dass zwar tatsächlich Prozesse der Aneignung von Lernerstrategien vielfach unbewusst ablaufen (Macaro 2006: 325ff), die bewusste Auseinandersetzung mit diesen jedoch in der Fachliteratur als erforderlich gesehen wird, um vorhandene Ressourcen zu aktivieren, Gewohnheiten zu hinterfragen und die strategische Kompetenz zu erhöhen (Martinez 2016a: 374, vgl. Kapitel 2.1.5). Es konnte festgestellt werden, dass sich die Aussagen von Lehrenden und Lernenden zur Bedeutung von Erschließungsstrategien im Unterricht weitgehend decken, wobei die Lehrenden den Stellenwert der Strategien noch etwas mehr unterstreichen. Bedacht werden muss, dass es sich bei den an der Befragung beteiligten Lehrpersonen nicht um eine Zufallsstichprobe handelt. Durch den Modus der Kontaktierung über germanistische Netzwerke (sowie über persönliche Kontakte) und die freiwillige Teilnahme ist davon auszugehen, dass es sich tendenziell um Personen handelt, die Interesse an Forschung und Innovation im Unterricht haben, womöglich sich auch besonders für Lernerstrategien oder sogar konkret Erschließungsstrategien interessieren (vgl. Dörnyei 2010, Schnell et al. 2013). In der Gesamtpopulation der DaF-Lehrenden an spanischen Universitäten wird der Strategieförderung im Unterricht eventuell weniger Relevanz zugeschrieben.

#### *Behandlung von Erschließungsstrategien im DaF-Unterricht*

Die befragten Lehrenden gaben jeweils zwischen vier und 28 im Unterricht behandelte Erschließungsstrategien an, wobei nur drei Personen weniger als zehn der vorgeschlagenen Strategien wählten. Die am häufigsten genannten Strategien waren die Nutzung von Internationalismen, der Vergleich mit dem Englischen, die Nutzung von Wortbildungsregeln, das Heranziehen von Weltwissen, die Analyse der Teilbedeutung von Wortteilen, die Nutzung systematischer lexikalischer Beziehungen sowie von Erklärungshilfen im Text – Strategien, die auch in der Fachliteratur oft empfohlen werden (z.B. Nation 2013, Neuner et al. 2009, vgl. Kapitel 2.2.1). Insgesamt werden 18 Strategien von mehr als der Hälfte der Dozenten/innen nach ihren Angaben im Unterricht behandelt. Weniger häufig werden das Nutzen von Hyperlinks beim Lesen von Texten im Internet und die Beachtung der visuellen Textgestalt (Layout) behandelt, doch auch diese Strategien wurden immerhin noch von 13 bzw. 17 Personen gewählt. Es scheint also, dass im Deutschunterricht an spanischen Universitäten in der Regel eine große Bandbreite an Strategien zur Erschließung unbekanntem Wortschatzes im Unterricht thematisiert wird, wobei einige Lehrende diesen besonders große Bedeutung zuschreiben, wie nicht nur durch die Vielfalt behandelter Strategien, sondern auch durch die Angaben zu eingesetzten Vermittlungsmethoden sowie diesbezügliche Kommentare ersichtlich wird. Dabei ist anzunehmen, dass abhängig von der unterrichteten Niveaustufe bestimmten Erschließungsstrategien mehr Beachtung geschenkt wird, wie einige explizite Aussagen von Lehrenden nahelegen.<sup>237</sup>

---

<sup>237</sup> So gab eine Person an, auf Niveau A verstärkt kontrastive Strategien zu behandeln, ab Niveau B Strategien mit Bezug auf Morphologie/Wortbildung und Syntax und auf Niveau C Strategien, die den semantischen Inhalt nutzen. Eine andere Aussage bezog sich darauf, Erschließungsstrategien einmal ausführlicher zu bearbeiten und in der Folge an sie zu erinnern, falls die Lernenden sie nicht einsetzen würden.

Die von den Lehrenden im Unterricht behandelten Erschließungsstrategien decken sich größtenteils mit den von den Lernenden als durchschnittlich häufiger eingesetzt angegebenen Strategien. Wenn die relative Bedeutung der einzelnen Strategien, gemessen einerseits an der Anzahl an Lehrenden, die diese thematisiert, und andererseits an den errechneten Mittelwerten des wahrgenommenen Strategieneinsatzes der Lernenden, verglichen wird, zeigt sich ein ähnliches Bild mit wenigen Unterschieden. Die Nutzung orthografischer Kenntnisse sowie jene von Bildern, Diagrammen etc. erscheinen vergleichsweise bedeutender für die Lernenden, vielleicht, weil nicht alle Lehrenden der Ansicht sind, dass diese Strategien explizit angesprochen werden müssen, da sie ohnehin angewendet würden. (Allerdings gehören auch diese beiden Strategien zu jenen, die von der Mehrheit der Lehrenden im Unterricht behandelt werden.) Als relativ gesehen etwas bedeutender können die Strategien der Nutzung von Wortbildungsregeln und der Analyse von Teilbedeutungen zusammengesetzter Wörter in der Lehrenden-Befragung eingeschätzt werden, wenngleich diese auch von vielen Lernenden häufig eingesetzt werden. Ein größerer Unterschied ist in Hinblick auf die Vermittlung und wahrgenommene Nutzung der systematischen lexikalischen Beziehungen festzustellen, da diese häufig von den befragten Dozenten/innen thematisiert, von vielen Lernenden jedoch eher selten angewendet werden. Hier könnte eventuell das bereits angesprochene Problem der Möglichkeit zur Nutzung dieser Strategien in authentischen Texten bestehen (vgl. Graves 1987). Von ähnlicher Relevanz sind metakognitive Strategien in Lehrenden- und Lernenden-Befragung, wobei im Fall der Lehrenden nur die Strategien der kombinierten Nutzung unterschiedlicher Hinweise und des situationsabhängigen Strategieneinsatzes erfasst wurden. Dass große Ähnlichkeiten zwischen den Tendenzen in Vermittlung und Anwendung bestehen, überrascht nicht, da es sich bei den populärsten Strategien um jene handelt, die auch von Seiten der Fachliteratur als besonders nützlich beschrieben werden, und angesichts der Tatsache, dass viele Lernende explizit den aktuellen Deutschkurs als (eine) Quelle ihrer Erschließungsstrategien angeben. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass große individuelle Unterschiede im wahrgenommenen Strategieneinsatz der Lernenden festzustellen sind, es ist also keineswegs so, dass alle im Unterricht thematisierten Erschließungsstrategien auch tatsächlich – wenigstens der eigenen Wahrnehmung nach – von den Kursteilnehmer/innen angewendet würden.

#### *Methoden der Förderung von Erschließungsstrategien*

Hinsichtlich der Methoden zur Förderung von Erschließungsstrategien im Unterricht zeigten sich große Unterschiede zwischen den Befragten. Während einige Lehrende häufig verschiedene Methoden anwenden, beschränken sich andere auf eine bestimmte Art und Weise der Vermittlung und einige führen kaum fördernde Maßnahmen durch. Am häufigsten werden Erschließungsstrategien durch Erklärung und Übung anhand praktischer Beispiele und die Vorstellung durch die Lehrperson vermittelt. Außerdem befragen viele Lehrende ihre Lernenden zu ihren Vorkenntnissen. Vergleichsweise seltener werden Reflexionen über den lerner- und situationsadäquaten Einsatz von Strategien sowie das Ausprobieren und Vergleichen unterschiedlicher Strategien durchgeführt, wobei aber

zumindest die Hälfte der Befragten angibt, diese Aktivitäten zumindest manchmal in den Unterricht zu integrieren. Dass gerade diese Methoden, die von Seiten der Fachliteratur als besonders geeignet zur Förderung kompetenten Strategieneinsatzes erscheinen (Martinez 2016a: 374, vgl. Kapitel 2.1.5), vergleichsweise seltener zum Einsatz kommen, mag daran liegen, dass diese als zeitaufwändiger in der Vorbereitung empfunden werden oder dass die metakognitive Komponente der Strategienanwendung als weniger bedeutend eingestuft wird. Die Erfassung der Vorkenntnisse der Lernenden scheint hingegen von vielen als sinnvoll und notwendig betrachtet zu werden, ebenso wird Raum für das praktische Strategietraining gegeben, wie in den gängigen Modellen zur Strategieförderung empfohlen (z.B. O'Malley und Chamot 1990; vgl. Rubin et al. 2007). Unter einigen Vermittlungsmethoden, insbesondere auch unter den letztgenannten (*Reflexion* und *Vergleich*), besteht hohe Korrelation, d.h., eine Gruppe von Lehrenden setzt diese bevorzugt ein, wohingegen sie für andere keine Rolle spielen. Diese Personen geben den Lernenden auch häufiger Empfehlungen für die selbstständige Aneignung von Erschließungsstrategien. Dass manche Dozenten/innen hingegen kaum Erschließungsstrategien im Unterricht thematisieren und durch spezifische Methoden fördern, kann einerseits auf die geringere Bedeutung, die diese den Fördermaßnahmen zuschreiben, zurückzuführen sein. Andererseits könnten auch der institutionelle Kontext und die Art der unterrichteten (Deutsch-)Kurse von Einfluss ein. Aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung mancher Spezialkurse oder bedingt durch großen Zeitdruck könnte wenig Raum – und unter Umständen auch wenig Notwendigkeit – für die explizite Befassung mit Erschließungsstrategien bestehen.

#### *7. Woher beziehen die Lehrenden ihr Wissen und Material zur Behandlung von Erschließungsstrategien?*

Als wichtigste Quellen für Strategien zur Erschließung unbekanntes Wortschatzes, welche im Unterricht behandelt werden, können nach den Angaben der Befragten Lehrwerke und Lehrerhandbücher gelten. Das bestätigt die Bemerkungen in fachdidaktischen Publikationen (z.B. Koeppel 2016: 71, Reiß-Held/Busch 2013: 207) und die Erkenntnisse vorliegender Lehrwerksanalysen (Conrad 2006, Lipsky 2018), die auf die übliche Einbeziehung von Strategiehinweisen oder Lerntipps in den gängigen DaF-Lehrwerken hinweisen. Seltener werden Aus- oder Fortbildung als Quellen für Erschließungsstrategien genannt, aber immerhin 16 Personen haben Fortbildungen besucht, in denen diese Art von Strategien thematisiert worden waren. Knapp die Hälfte der Befragten gab an, dass sie ihr Wissen über Erschließungsstrategien (eher) nicht im Rahmen ihrer Ausbildung erworben hätten.<sup>238</sup> Möglicherweise könnte sich der Ausbau des Angebots entsprechender Kurse als sinnvoll erweisen (vgl. Tönshoff 2009). Am seltensten werden Informationen über Erschließungsstrategien über Internetseiten oder -blogs bezogen. Interessant ist, dass 28 der Befragten angeben, (teilweise) eigene Materialien für die Behandlung von Strategien zur Erschließung unbekanntes Wortschatzes erstellt zu

---

<sup>238</sup> Es gilt zu beachten, dass nicht alle Personen, die DaF-Kurse an spanischen Universitäten unterrichten, auch eine einschlägige Ausbildung absolviert haben, in der fachdidaktische Inhalte vermittelt worden wären.

haben. Dabei zeigt sich keine Korrelation zu den übrigen Angaben, d.h., eigenes Material wird scheinbar sowohl zusätzlich zu anderen Quellen als auch als Ersatz für fehlende Impulse im Lehrmaterial entwickelt. Es wäre interessant zu erfragen, ob die erstellten Materialien auch anderen Lehrenden zur Verfügung gestellt werden, etwa über Plattformen wie FOCO<sup>239</sup> oder institutsinterne Netzwerke.

## 5.2 Methodische Erkenntnisse

### *Erkenntnisse aus der Lernenden-Befragung*

Der für das empirische Forschungsprojekt zur Erfassung des wahrgenommenen Strategieneinsatzes entwickelte Fragebogen FES-U wurde in der spanienweiten Hauptstudie unter 325 DaF-Lernenden an 19 spanischen Universitäten eingesetzt und auf seine Eignung als Erhebungsinstrument überprüft. Die Ergebnisse der psychometrischen Evaluation bescheinigen dem FES-U gute Eigenschaften, d.h., Erschließungsstrategien bzw. deren wahrgenommener Einsatz durch die Lernenden kann mit Hilfe dieses Instrumentes angemessen erfasst werden. Einschränkend gilt allerdings zur Aussagekraft der angewendeten Methoden anzumerken, dass die klassischen Techniken der Fragebogenevaluation in diesem Fall nur teilweise greifen. Das liegt daran, dass die Items zur Erhebung unterschiedlicher Erschließungsstrategien zwar nach einer theoriegeleiteten Taxonomie (die ihrerseits bereits auf Erkenntnissen der praktischen Lernerstrategieforschung aufbaut) in Gruppen nach genutzten Wissensquellen zusammengestellt wurden, die Abgrenzung aber weniger eindeutig ist als etwa im Fall von Fragebögen aus dem Bereich der Motivationsforschung, wo mehrere Items zur Erfassung derselben zugrundeliegenden Hintergrundgröße formuliert werden (vgl. Dörnyei 2010: 25f, Kapitel 4.1.2). Es wurde versucht, dieser Problematik durch die Einbeziehung qualitativer Methoden, insbesondere in der Phase der Pilotierung, zu begegnen. Auch gibt die Analyse des Antwortverhaltens in der Hauptstudie keinen Anlass, an der Angemessenheit der Fragebogenitems zu zweifeln.

Dennoch können noch einige Verbesserungen am FES-U für zukünftige Erhebungen vorgenommen werden. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit kann zwar als angemessen gelten, Personen mit umfangreichen Sprachkenntnissen und Lernerfahrungen sehen sich jedoch mit einem größeren Bearbeitungsaufwand konfrontiert. Wird der FES-U in differenzierten, mehrsprachigen Kontexten eingesetzt, in denen Teilnehmerzahlen von einigen hundert Personen erwartet werden, erscheint es angebracht, die Erhebung vorhandener Sprachkenntnisse drastisch zu reduzieren. Es stellte sich im Rahmen der vorliegenden Studie heraus, dass einige der für interessant befundenen Variablen wie etwa der Erwerbkontext oder das Niveau einzelner Sprachen aufgrund geringer Gruppengrößen (z.B. Personen, die Französisch im Ausland oder durch Kontakt mit *Native Speakern* erworben haben) im

---

<sup>239</sup> Es handelt sich um ein Netzwerk zur Förderung von Austausch und Erweiterung methodischer Kompetenzen unter Lehrenden in Spanien: FOCO. Portal Colaborativo: Buenas Prácticas en la Enseñanza de lenguas / Best Practices in Foreign Language Teaching (<https://foco.usal.es>).

Endeffekt nicht für die Analyse herangezogen werden konnten. Die Chronologie der Aneignung verschiedener Sprachen wurde hingegen für die Darstellung der Stichprobe genutzt. Es liegt also nahe, auf den Einsatz von Filterfragen zu verzichten und stattdessen eine Matrix ähnlich jener im FES-UL zu verwenden. Kann hingegen mit einer größeren Anzahl an Untersuchungsteilnehmer/innen (mit nicht zu umfangreichen sprachlichen Differenzen) gerechnet werden, könnten die betreffenden Informationen durchaus erhoben und in eine entsprechende Analyse miteinbezogen werden. Gestrichen werden kann außerdem die Strategie „Ich nutze Hyperlinks beim Erschließen von unbekanntem Wörtern in Texten im Internet.“, da sie sich im Gegensatz zu den anderen auf eine bestimmte Situation des Strategienegebrauchs bezieht und somit etwas aus dem Rahmen fällt.

Bei der Erfassung lernerspezifischer Angaben können weitere Verbesserungen für Erhebungen in ähnlichen Kontexten, d.h. im universitären Umfeld, vorgenommen werden, z.B. um Lernenden die Einordnung in eine passende Studienrichtung zu erleichtern. Die Frage danach, ob es sich beim belegten Kurs um eine obligatorische, fakultative oder extracurriculare Veranstaltung handelte, erwies sich im Übrigen als verwirrend, da es den Befragten schwer fiel, zwischen Pflicht- und Wahlveranstaltungen im Rahmen philologischer Studienrichtungen zu unterscheiden. Für den Einsatz des Fragebogens in anderen Kontexten müsste der letzte Teil zur Erfassung der Lernercharakteristika adaptiert werden. In Spanien könnte etwa eine Version FES-E an den staatlichen Sprachschulen (*Escuela Oficial de Idiomas*) zum Einsatz kommen.

Die Methode der Online-Befragung kann im Allgemeinen als nützliche und motivierende Form der Erhebung von Lernenden-Daten betrachtet werden (vgl. Riemer 2016). Einige forschungsmethodische Probleme wie der Umgang mit fehlenden Daten oder unklaren Angaben können zudem durch geeignete Programmierung aufgefangen werden, wobei im Fall erzwungener Antworten und fehlender Möglichkeit zur Korrektur besonderes Augenmerk auf klare Formulierungen gelegt werden muss. Im Zweifelsfall sollten immer Optionen zur Angabe freier Kommentare inkludiert werden. Die Vor- und Nachteile der Online-Erhebung zeigten sich im Vergleich mit der Durchführung und Auswertung der Fragebogenstudie mittels der Papierversion des FES-U. Hier fehlten zum Teil Antworten oder diese waren nicht eindeutig zu interpretieren, die Reihenfolge der Fragenbeantwortung konnte nicht überprüft werden und der Einsatz von Filterfragen war limitiert. Zudem mussten die Antworten nachträglich elektronisch erfasst werden. Andererseits ist die Durchführung einer analogen Befragung technisch weniger aufwändig und eventuell einfacher in den Unterricht zu integrieren. Insbesondere, wenn der Fragebogen auch zur Bewusstmachung und Besprechung von Erschließungsstrategien dienen soll, bringt die Papierversion außerdem den Vorteil mit sich, dass die Ergebnisse den Lernenden nach der Befragung buchstäblich noch vor Augen liegen. Fazit: Steht die Erfassung und Analyse von umfangreichen Lernendendaten im Zentrum des Interesses, kann die elektronische Datenerhebung als sinnvoller angesehen werden; möchten Lehrende den Fragebogen hingegen zur Erhebung und Bewusstmachung von Vorkenntnissen ihrer Lernenden einsetzen, spricht vieles für die Nutzung der analogen Version. Die Entscheidung sollte hier auch in Abwägung der Erfahrungen und Präferenzen

zen der Lernergruppen in Hinblick auf die Arbeit mit digitalen Medien getroffen werden (vgl. Soliño Pazó 2008).

Zuletzt soll noch ein weiterer forschungsmethodischer Punkt angesprochen werden. Es mag sich die Frage stellen, inwiefern die Erfassung subjektiver Einstellungen im Rahmen einer Erhebung des Strategieneinsatzes von Relevanz ist. Immerhin zeigte sich in Hinblick auf die Bedeutung, die Erschließungsstrategien und deren Behandlung im DaF-Unterricht beigemessen wird, vergleichsweise wenig differenziertes Antwortverhalten. Zudem kann die Art der Fragestellung im vorliegenden Kontext als etwas suggestiv betrachtet werden, was den möglichen Erkenntnisgewinn zusätzlich einschränkt. Dennoch wird an der Einbeziehung dieser Fragen in den FES-U festgehalten, zum einen aufgrund der Informationen, die zum Kontext der Strategienanwendung (Bedeutung im DaF-Unterricht, Anwendung in der Freizeit etc.) gewonnen werden können. Zum anderen handelt es sich um einen Abschnitt der Befragung, der zur metakognitiven Reflexion auf einer anderen Ebene anregt. Die Befragten sollen darüber nachdenken, in welchen Situationen, wofür und wie kompetent sie Erschließungsstrategien nutzen. Auf diese Weise soll der Nutzen des Fragebogens zur Förderung des metakognitiven Bewusstseins unter den Lernenden gesteigert werden (vgl. Purpura 1999: 186f, Rubin et al. 2007: 144).

#### *Erkenntnisse aus der Lehrenden-Befragung*

Obwohl aufgrund der beschränkten Teilnehmerzahl ( $n = 53$ ) die Möglichkeit zur (statistischen) Evaluierung des in der Lehrenden-Befragung eingesetzten Fragebogens (FES-UL) begrenzt waren, legen die Rückschlüsse aus dem Antwortverhalten der Befragten sowie Rückmeldungen von Dozenten/innen nahe, dass es sich um ein angemessenes Erhebungsinstrument handelt. In Anbetracht der gewonnenen Erkenntnisse wird festgestellt, dass die Erfassung der Lehrenden-Perspektive eine notwendige Ergänzung zu der Studie, in der die Wahrnehmung der Lernenden im Zentrum des Interesses steht, darstellt. Wie anhand der Betrachtung vorliegender Untersuchungen im Bereich der Vokabellern- und Erschließungsstrategien (siehe Kapitel 2.3.2) ersichtlich wird, wird die Erfassung von Aussagen der Lehrenden üblicherweise nicht in das Forschungsdesign inkludiert. Beschreibungen des Kontexts der Strategienanwendung beziehen sich – sofern sie überhaupt vorkommen – meistens auf Fachliteratur (z.B. bei Gu/Johnson 1996) oder eigene Beobachtungen der Forschenden, eventuell unter Einbezug von Personen aus dem Kollegium (z.B. bei DeFlorio-Hansen 2006, Wang 2009). Die Einbeziehung der Lehrenden in das Forschungsdesign erscheint jedoch wichtig, um genauere Informationen darüber zu gewinnen, welche Bedeutung bestimmte Strategien im Unterricht haben, was vermittelt wird und mit welchen Methoden.

Durch die Erhebung von Lehrenden- und Lernenden-Aussagen in aufeinander abgestimmten Fragebögen wie im Fall des FES-U und des FES-UL in dieser Studie können die erfassten Angaben zueinander in Beziehung gesetzt werden, wie im ersten Kapitel der Diskussion gezeigt wurde. Es muss allerdings festgehalten werden, dass jeweils allgemeine Tendenzen der Gesamtgruppe verglichen

wurden. Nur in Ausnahmefällen (auf expliziten Wunsch der betreffenden Personen) wurde der berichtete Strategieneinsatz einer konkreten Lernergruppe mit den Angaben der entsprechenden Lehrperson abgeglichen. Aufgrund der anonymen Untersuchungsanlage ist eine Zuordnung von Lernenden zu einzelnen Lehrenden im Allgemeinen nicht möglich (außer die betreffenden Personen geben freiwillig ihre E-Mail-Adresse an) und auch nicht vorgesehen. Es wäre allerdings zu überlegen, in zukünftigen Forschungsprojekten mit einem Codesystem zu arbeiten, welches die eindeutige, aber dennoch anonyme Abstimmung von Lehrenden- und Lernenden-Daten erlaubt.<sup>240</sup> Auf diese Weise könnte erforscht werden, ob im Unterricht behandelte Strategien in einer Lernergruppe häufiger eingesetzt werden als im Durchschnitt oder ob die Anwendung bestimmter Methoden der Strategieförderung in Zusammenhang mit abweichendem Strategieneinsatz steht.

### **5.3 Offene Fragen und Konsequenzen für die weitere Forschung**

Wie bereits mehrfach angesprochen, können wahrgenommener und tatsächlicher Strategieneinsatz von Lernenden nicht gleichgesetzt werden (siehe u.a. Kapitel 2.3; vgl. White et al. 2007). Im Zentrum der vorliegenden Erhebung stand der allgemeine Gebrauch von Erschließungsstrategien für unbekanntem Wortschatz, in dem Ausmaß, in dem er der Wahrnehmung der Lernenden zugänglich ist. Es kann davon ausgegangen werden, dass zumindest grundlegende Tendenzen des individuellen Strategieneinsatzes, d.h., welche Strategien bekannt sind und welche in Relation zu anderen häufiger oder weniger häufig verwendet werden, in dieser Art der Befragung angemessen erfasst werden können, zumal es sich bei den Befragten um lernerfahrene, erwachsene Personen handelt (vgl. Cohen 2011: 67ff, Rubin et al. 2007: 151ff). Allerdings konnten in dieser Studie keine Informationen zur Qualität des Strategieneinsatzes gewonnen werden, d.h., es ist unklar, ob die Lernenden die ihren Angaben nach häufig angewendeten Erschließungsstrategien auch erfolgreich einsetzen. Zur Untersuchung dieser Frage eignen sich introspektive Methoden verbunden mit Aufgabenstellungen, in denen Lernende die Bedeutung von für sie unbekanntem Wörtern erschließen müssen (Nation 2013: 334, vgl. auch White et al. 2007). Dabei ist darauf zu achten, dass die gewählten Texte und möglichen Zielwörter den Einsatz einer großen Bandbreite an Strategien zulassen. In diesem Sinne ist die Verwendung von Phantasiewörtern als eher ungünstig zu betrachten, die Arbeit mit authentischen Texten hingegen zu bevorzugen. Von Interesse wäre insbesondere, ob der Eindruck, der in dieser Arbeit von den universitären DaF-Lernenden in Spanien als durchschnittlich bewussten, frequenten und scheinbar kompetenten Strategienanwender/innen entsteht, in einer Erhebung zum tatsächlichen Strategieneinsatz bestätigt werden könnte. Auch die Untersuchung von Faktoren, die den Gebrauch von Erschließungsstrategien und deren Erfolg im spanischen Kontext beeinflussen, wäre als interessant in Hinsicht auf mögliche didaktische Konsequenzen zu betrachten.

---

<sup>240</sup> Unter Umständen müsste Lehrenden allerdings auch die Möglichkeit eingeräumt werden, unterschiedliche Angaben in Bezug auf unterschiedliche Kurse bzw. Lernergruppe zu machen.

In der in dieser Dissertation präsentierten Studie wurde auch nicht zwischen unterschiedlichen Textsorten, Situationen oder Aufgabenstellungen des Strategieneinsatzes unterschieden. Es ist anzunehmen, dass Lernende befragt zu ihrem strategischen Verhalten in verschiedenen Situationen (z.B. Lesen eines authentischen Textes in der Freizeit, Bearbeitung eines didaktischen Textes im Unterricht) und unter verschiedenen Zielsetzungen (z.B. Leseverstehen, Wortschatzaneignung) unterschiedliche Angaben zur Frequenz des Einsatzes bestimmter Strategien machen würden.<sup>241</sup> Die Erkenntnisse der Lernerstrategieforschung in Bezug auf den tatsächlichen Strategieneinsatz in konkreten Situationen belegen jedenfalls, dass Erschließungsstrategien situations- und zielabhängig angewendet werden (Gu 2015, siehe auch Kapitel 2.3.1). Die in einem Forschungsprojekt zum tatsächlichen Strategieneinsatz von Lernenden erhobenen Daten würden sich somit auf die konkrete Situation und Aufgabenstellung beziehen, weshalb es sinnvoll erscheinen könnte, verschiedene Kontexte zu vergleichen. Dieser Ansatz ist unter Nutzung introspektiver Methoden jedoch als sehr aufwändig einzuschätzen und nur unter Einsatz entsprechender zeitlicher und personeller Ressourcen durchführbar. In dem bereits an anderer Stelle erwähnten Forschungsprojekt der Autorin, das auf den in dieser Dissertation publizierten Erkenntnissen aufbaut, wurden Daten von acht Teilnehmer/innen an Deutschkursen der Universität Salamanca (Niveau A1-A2) mittels Lauten Denkens erhoben. In diesem Fall wurde eine Aufgabenstellung zur Wortschatzerschließung aus einem authentischen journalistischen Text gewählt.<sup>242</sup> Eine Alternative stellt die Arbeit mit aufgabenspezifischen Fragebögen dar, mittels derer Daten zum Strategieneinsatz in konkreten Situationen erfasst werden können – zumindest soweit die angewendeten Strategien den Lernenden bewusst sind (Cohen 2011: 72f). In einem Pilotprojekt unter Beteiligung der Universitäten Granada, Salamanca und Valencia wurde mit einem ähnlichen Ansatz gearbeitet, auf den noch zu veröffentlichenden Ergebnissen könnten weitere Forschungsarbeiten aufbauen.<sup>243</sup>

Ob das metakognitive Bewusstsein der Lernenden oder gar der tatsächliche Strategieneinsatz durch die Teilnahme an der Befragung zu Erschließungsstrategien nachhaltig beeinflusst werden kann, wie es die Angaben vieler Lernender nahelegen, könnte ebenfalls Gegenstand einer weiteren Untersuchung sein. Angesichts der Erkenntnisse der Lernerstrategieforschung würde es sich anbieten, ein Modell zur Förderung von Erschließungsstrategien zu entwerfen, das den Einsatz des Fragebogens mit weiteren geeigneten Maßnahmen wie dem Austausch in der Gruppe, dem Ausprobieren neuer Strategien an einem praktischen Beispiel, eventuell nach der Besprechung einzelner unbekannter Strategien, sowie der Evaluation der Erfahrungen beinhaltet.<sup>244</sup> Die experimentelle Überprüfung eines solchen

---

<sup>241</sup> Ein Großteil der in dieser Studie befragten Lernenden hat jedenfalls angegeben, Erschließungsstrategien (zumindest manchmal) situationsabhängig einzusetzen, d.h. unterschiedliche Strategien z.B. je nach Textsorte oder Schwierigkeitsgrad der Texte anzuwenden.

<sup>242</sup> Erste Ergebnisse dieses Forschungsprojektes sollen im Laufe des Jahres 2020 veröffentlicht werden.

<sup>243</sup> Es handelt sich um ein Kooperationsprojekt unter Leitung der Autorin dieser Arbeit, an dem mehrere Dozentinnen mit Lernergruppen unterschiedlicher Niveaustufen beteiligt waren.

<sup>244</sup> Hier könnten Erfahrungen, die die Autorin dieser Arbeit im Rahmen ihres Dissertationsprojektes gewinnen konnte, herangezogen werden. Tatsächlich wurde die Datenerhebung mittels des FES-U im Unterricht in einigen Fällen mit einer nachfolgenden Auseinandersetzung mit Erschließungsstrategien verbunden. Dabei wurden in

Trainingsprogrammes oder dessen Evaluierung durch Methoden der Aktionsforschung würde den Forderungen nach Ausbau fundierter Interventionsstudien nachkommen (Würffel 2018: 46).

Ein weiterer interessanter Aspekt, der im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes leider zu wenig Berücksichtigung gefunden hat, ist die Frage nach der Bedeutung von Erschließungsstrategien in gängigen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Zwar liegen Erkenntnisse zur Behandlung von Lernerstrategien in Lehrwerken vor (Conrad 2006, Lipsky 2018), diese Studien befassen sich jedoch nicht speziell mit Strategien für das Erschließen unbekanntem Wortschatzes. Neben der Frage, welche Strategien auf welche Weise dargestellt werden, könnten Lehrwerksanalysen durch die Untersuchung von Aufgabenstellungen und verwendetem Material auch weitere Informationen zum Kontext der Strategienanwendung liefern. So könnten etwa Erkenntnisse darüber gewonnen werden, inwiefern Gelegenheit und/oder Notwendigkeit zum Einsatz bestimmter Strategien besteht. Aufgrund der Bedeutung, die Lernerstrategien in modernen DaF-Lehrwerken eingeräumt wird (Koeppel 2016: 71), sowie der Bedeutung, die den Lehrwerken als Quelle für Erschließungsstrategien von den in der vorliegenden Studie befragten Lehrenden beigemessen wird (siehe oben), kann die Lehrwerksanalyse als ein vielversprechendes weiteres Forschungsfeld betrachtet werden.

Die für dieses Dissertationsprojekt entwickelten Fragebögen FES-U und FES-UL können im Rahmen weiterführender Studien genutzt werden, um den Einsatz von Erschließungsstrategien in anderen Lernkontexten und/oder unter Berücksichtigung anderer Sprachenkombinationen zu erforschen. Für Spanien liegt die Untersuchung der Situation an den staatlichen Sprachschulen (*Escuela Oficial de Idiomas*) nahe, außerdem könnte der Vergleich mit anderen Sprachen (z.B. Englisch, Französisch) interessante Erkenntnisse zur unterschiedlichen Bedeutung bestimmter Erschließungsstrategien für verschiedene Sprachen bringen. Wenn die Qualität der Stichprobe sichergestellt werden kann und eine Mindestanzahl an Studienteilnehmer/innen mit bestimmten als interessant erscheinenden Charakteristika vorliegt, könnten unter Anwendung von Algorithmen künstlicher Intelligenz Klassifizierungsmodelle für *breiten Strategieneinsatz* oder auch Nutzung bestimmter Arten von Strategien entwickelt werden.

Schließlich stellt sich in Hinblick auf den Aspekt der Nutzung des potenziellen Wortschatzes noch die Frage, ob die Strategien, die zur Bedeutungserschließung unbekannter Wörter eingesetzt werden, auch mit Strategien der Speicherung lexikalischer Einheiten in Verbindung stehen. Zukünftige Forschungsprojekte könnten untersuchen, was nach dem ersten wichtigen Schritt der Bedeutungserfassung weiter passiert, d.h., ob es langfristig zu einer Erweiterung der Wortschatzkompetenzen kommt oder ob der potenzielle Wortschatz vorrangig als Unterstützung beim Textverstehen genutzt wird, ohne dass es zu einer Verankerung der erschlossenen Wörter im mentalen Lexikon kommt (vgl. Kapitel 1.3.3).

---

Kleingruppen sowie im Plenum Erfahrungen beim Ausfüllen des Fragebogens besprochen und von Seiten der Forscherin Fragen zu unklaren Punkten beantwortet. Anschließend wurde ein neuer Text aus dem Lehrwerk gelesen, wobei versucht werden sollte, die unbekanntem Wörter ohne Hilfe des Wörterbuchs zu erschließen. Die Lernenden durften sich dabei mit einem/r Partner/in austauschen. Danach wurde im Plenum besprochen, mit welchen Strategien die Bedeutung bestimmter Wörter erschlossen werden konnte, wobei die Ideen der Lernenden durch Tipps der Forscherin ergänzt wurden.

## Fazit

Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz in Texten kommt sowohl für das Textverstehen als auch für die Wortschatzerweiterung große Bedeutung zu – dessen sind sich nicht nur die Lehrenden, sondern auch der Großteil der Lernenden in DaF-Kursen an spanischen Universitäten bewusst. Die vorliegende Arbeit konnte zeigen, dass viele der lernerfahrenen, mehrsprachigen Untersuchungsteilnehmer/innen eine große Bandbreite unterschiedlicher Erschließungsstrategien einsetzen. Dabei bestehen auffallende Unterschiede in der Art des wahrgenommenen Strategieneinsatzes: Individuell werden andere Strategien bevorzugt und mit unterschiedlicher Häufigkeit angewendet. Dem individuellen strategischen Verhalten liegen verschiedene Faktoren zugrunde, die erst in Kombination ihre Wirkung entfalten. Insbesondere das Niveau in der Zielsprache (in diesem Fall Deutsch), vorhandene Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen spielen eine Rolle. Hier kann die Förderung von Erschließungsstrategien ansetzen, die von den befragten Lehrenden und Lernenden mehrheitlich als wichtig eingeschätzt wird und insbesondere denjenigen Lernenden zugutekommen soll, die sich selbst als weniger oder nur teilweise erfolgreiche Strategienanwender/innen sehen bzw. beim (rezeptiven) Sprachgebrauch auf Probleme stoßen. Aufgrund des bei vielen Lernenden vorhandenen Bewusstseins für die eigenen strategischen Ressourcen, welches durch den Einsatz geeigneter bewusstheitsfördernder Maßnahmen (darunter auch Fragebögen) noch gesteigert werden kann (Rubin et al. 2007: 151ff, Rieger 1999), können die bereits bekannten und in der Praxis eingesetzten Strategien der einzelnen Kursteilnehmer/innen Ausgangspunkt für die Erweiterung der strategischen Kompetenzen in der Gesamtgruppe sein. Die individuellen Unterschiede bieten eine hervorragende Gelegenheit für kooperatives Lernen. Um die Ergebnisse der Beschäftigung mit Erschließungsstrategien langfristig zu sichern, sollten neu erworbene Strategien auch anhand praktischer Beispiele geübt und ihr Einsatz evaluiert werden. Insbesondere die Reflexion über die situations- und lerneradäquate Anwendung von Erschließungsstrategien scheint in der Praxis aber manchmal zu kurz zu kommen, wohingegen das praktische Training anhand geeigneter Aufgabenstellungen eine übliche Methode der Strategievermittlung darzustellen scheint. Es kann gefolgert werden, dass dem Aspekt der Metakognition und allgemein der expliziten Befassung mit Erschließungsstrategien im DaF-Unterricht mehr Raum gegeben werden sollte. Ein entsprechendes Angebot an Fortbildungsveranstaltungen könnte sich als sinnvoll erweisen, zudem sollte sichergestellt werden, dass im Rahmen der DaF-Lehrerbildung (z.B. in den entsprechenden Masterlehrgängen, die an einigen spanischen Universitäten angeboten werden) auf die Bedeutung von Lernerstrategien eingegangen wird.

Um das Potenzial des potenziellen Wortschatzes noch besser nutzen zu können, sollte einigen der nach den Erkenntnissen dieser Erhebung seltener eingesetzten und/oder vermittelten Erschließungsstrategien mehr Beachtung geschenkt werden. Das trifft insbesondere für die Strategie der Nutzung von systematischen Lautentsprechungen zwischen verwandten Sprachen, allen voran dem Englischen und

dem Deutschen, zu. Neuner et al. (2009) heben das Potenzial dieser Ressource für die Erweiterung des rezeptiven und in weiterer Folge auch des produktiven Wortschatzes hervor (vgl. dazu auch Slabotny 2018). Allerdings handelt es sich um eine Strategie, die tatsächlich der bewussten Behandlung im DaF-Unterricht bedarf, da nicht alle Lautentsprechungen klar auf der Hand liegen und sich viele Lernende der systematischen Ähnlichkeiten nicht bewusst sind. Aufgrund befürchteter Interferenzen wird sogar oftmals von der Nutzung auffallender Übereinstimmungen abgesehen (Banta 1981, Kellerman 1985). Da Ähnlichkeiten nicht nur im Schrift-, sondern auch im Klangbild auftreten können, ist außerdem wichtig, die Beachtung der lautlichen Ebene als Ressource für das Erschließen unbekannter Wörter zu fördern. Neben der Vermittlung von phonologischem Wissen und der Schulung der Aussprache stellt auch die Motivierung der Lernenden, das Klangbild von Wörtern, etwa durch leises Vorsprechen, zu aktivieren, eine sinnvolle Maßnahme dar. Ein anderer Punkt betrifft die Nutzung der authentischen Textgestalt für das Erschließen von unbekanntem Wörtern. Wie Neuner et al. (2009) zeigen, kann das Verstehen des Textinhalts im Allgemeinen, aber auch der Bedeutung neuer lexikalischer Einheiten im Speziellen durch die Beachtung der visuellen Textgestalt, d.h. der Anordnung der Elemente, der verwendeten Schriftarten etc., unterstützt werden. Auch die Analyse von Bildern und Grafiken sowie von Überschriften zur Bildung von Hypothesen über den Textinhalt fördern die Bedeutungserschließung unbekannter Wörter. Wenn Aktivitäten zur Aktivierung von Vorwissen und Vorentlastung des Leseverstehens durchgeführt werden, sollten Lernende dazu angeregt werden, über den möglicherweise im entsprechenden Text vorkommenden Wortschatz nachzudenken (vgl. dazu die Aktivitäten bei Fernández López 2004b) – und dieser Vorgang sollte explizit als Strategie zur Erschließung unbekannter Wörter benannt werden, damit Lernende ihn in anderen Situationen des (autonomen) Lesens von Texten wiederholen können. Um die Nutzung von Strategien des engeren Kontexts, die von Lernenden ebenfalls durchschnittlich weniger häufig angewendet werden, zu unterstützen, können die Empfehlungen von Röhr (1993) und Williams (1985) zur Suche nach Prämissen, d.h. hilfreichen Hinweisen im Text, herangezogen werden. Aufschlussreich ist etwa die Erkenntnis, dass Synonyme für unbekannte Wörter meist *vor* dem entsprechenden Wort im Text zu finden sind. Außerdem gehen Lernende scheinbar – eventuell auch unbewusst – davon aus, dass jeder neuen Wortform in der Fremdsprache eine eigene neue Bedeutung zukommt (Rieder 2004), zur Vermeidung von Wortwiederholungen werden allerdings vor allem in authentischen Texten häufig (Teil-)Synonyme verwendet. Auch die Anregungen von Schouten-Van Parreren (1990) und Nation (2013: 375ff) erscheinen geeignet, um das Erschließen aus dem näheren Kontext zu fördern.

Ein weiterer wesentlicher Punkt, der hinsichtlich der optimalen Nutzung des potenziellen Wortschatzes zu beachten ist, ist die Arbeit mit geeignetem Material im Fremdsprachenunterricht. Um den bewussten Einsatz von Erschließungsstrategien zu fördern, sollte bereits in Kursen niedriger Niveaustufen mit authentischen Texten gearbeitet werden (Neuner et al. 2009: 99ff, vgl. auch Rösler/Würffel 2014). Auf diese Weise werden Lernende auf Situationen des realen Sprachgebrauchs vorbereitet und sehen sich *gezwungen*, sich bewusst mit der Anwendung von Erschließungsstrategien auseinander-

zusetzen. Damit es nicht zu einer Überforderung und Demotivierung kommt, müssen entsprechende Hilfestellungen geleistet werden (vgl. z.B. Schouten-Van Parreren 1990, Mazza 2000). Auch der Einsatz kooperativer Lernformen ist dazu angebracht. Ein weiterer Vorteil der Arbeit mit authentischen Texten ist, dass diese ausreichend Lernanreize für unterschiedliche Lernende bieten, d.h., dass Lernende in unterschiedlichem Ausmaß den zur Verfügung stehenden Input für die Erweiterung ihrer Wortschatzkompetenzen nutzen können. Eine Alternative für den Fremdsprachenunterricht stellen synthetische oder pseudoauthentische Textsorten dar, die speziell unter didaktischer Zielsetzung entwickelt wurden, aber Charakteristika authentischer Texte aufweisen (Neuner et al. 2009: 102ff).

Aufgrund der Bedeutung des angebotenen Materials und der Aussagen der für diese Arbeit befragten Lehrenden zu den Quellen der im Unterricht behandelten Erschließungsstrategien kommt den Lehrwerken eine wichtige Rolle zu. Bei der Gestaltung von Lehrmaterialien sollte darauf geachtet werden, eine Bandbreite unterschiedlicher Strategien zu integrieren und Strategien explizit als solche zu markieren (vgl. dazu auch Tönshoff 2015: 103). Lehrende sollten die Strategiehinweise oder Lerntipps in aktuellen Lehrwerken als Ausgangspunkt für Aktivitäten der Strategieförderung verstehen, da insbesondere die metakognitive Reflexion in der Regel vernachlässigt wird (Reiß-Held/Busch 2013: 207, Lipsky 2018). Geeignete Hinweise in den Lehrerhandreichungen könnten unterstützend wirken.

Ein weiteres Fazit, das aus der vorliegenden Arbeit gezogen werden kann, ist, dass der Austausch unter verschiedenen Disziplinen und sprachlichen Fachbereichen verstärkt werden sollte. Aufgrund unterschiedlicher Arbeitsweisen und Zielsetzungen werden etwa in den Translationswissenschaften und in den Philologien – teilweise – andere Strategien für die Erschließung unbekanntes Wortschatzes vermittelt und unter Einsatz unterschiedlicher Methoden gefördert. In Spanien liefert die Fachdidaktik von Spanisch als Fremdsprache viele didaktische Vorschläge, die in adaptierter Form im DaF-Kontext Anwendung finden können. Auch Studienrichtungen wie die klassische Philologie oder Philosophie bieten interessante Ansätze, die für die moderne Sprachfachdidaktik genutzt werden können. Um von unterschiedlichen methodischen Zugängen profitieren zu können, sollte auch die Zusammenarbeit zwischen universitären Einrichtungen und den staatlichen Sprachschulen in Spanien (*Escuela Oficial de Idiomas*) ausgebaut werden.

Abschließend kann festgehalten werden, dass das Bild der spanischen universitären Lernenden als tendenziell passive, wenig reflexive und kaum autonome Kursteilnehmer/innen (vgl. z.B. Burbat 2015: 102ff) in dieser Studie nicht bestätigt werden kann. Zumindest im Bereich der Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz scheint die Mehrheit der Lernenden ihrer Wahrnehmung nach über eine Bandbreite unterschiedlicher Strategien zu verfügen, die situationsadäquat und zu ihrer eigenen Zufriedenheit eingesetzt werden. Dazu scheint der universitäre DaF-Unterricht selbst das Seine beizutragen, wie die Angaben der Befragten nahelegen. Aber auch im schulischen Sprachunterricht zeichnen sich offenbar Veränderungen ab, wenn man den Aussagen der Lernenden zu den Kontexten und Methoden ihrer Strategienaneignung folgt. Hier sind also Hinweise auf positive Entwicklungen zu

erkennen, die auch über den spanischen Kontext hinaus relevant erscheinen. Die Auseinandersetzung mit Erschließungs- bzw. Lernerstrategien im Allgemeinen kann als wichtiger Baustein der Förderung von Sprachlernkompetenz betrachtet werden, weshalb diesen (weiterhin) eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht zukommt.

## Literaturverzeichnis

- Aitchison, J. (1987): *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*. Oxford [u.a.]: Blackwell.
- Aitchison, J. (1997): *Wörter im Kopf: eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Niemeyer. (= *Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft* 56).
- Aitchison, J. (2003): *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*. 3. Aufl. Malden, Mass. [u.a.]: Blackwell.
- Alderson, J. C./Haapakangas, E.-L./Nieminen, L./Ullakonoja, R. (2015): *The diagnosis of reading in a second or foreign language*. New York, NY [u.a.]: Routledge.
- Alfes, L. (1979): Analogieschlüsse und potenzielle Wortkompetenz. In: *Die Neueren Sprachen* 78, S. 351–364.
- Alvermann, A. (1994): Internationalismen. Neue Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht. In: *Info DaF*, S. 84–95.
- Ames, W. S. (1966): The Development of a Classification Scheme of Contextual Aids. In: *Reading Research Quarterly* 2, S. 57.
- Amorós-Negre, C. (2017): Hacia una competencia intercomprensiva e intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en Europa. In: Martínez-Paricio, V./Pruñonosa-Tomás, M. (Hrsg.): *Intercomprensión románica*. València: Universitat de València.
- Anderson, N. J. (1991): Individual differences in strategy use in second language reading and testing. In: *The Modern Language Journal* 75, S. 460–472.
- Anderson, N. J. (2005): L2 Learner Strategies. In: Hinkel, E. (Hrsg.): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ [u.a.]: Routledge, S. 757–776.
- Arden-Close, C. (1993): NNS Readers' Strategies for Inferring the Meanings of Unknown Words. In: *Reading in a Foreign Language* 9, S. 867–893.
- Aronin, L./Hufeisen, B. (2009): *The exploration of multilingualism: development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins PubCo. (= *AILA applied linguistics series* 6).
- Artley, A. S. (1943): Teaching Word-Meaning Through Context. In: *The Elementary English Review* 20, S. 68–74.
- Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2015*. Berlin: Bonifatius GmbH.
- Banta, F. G. (1981): Teaching German vocabulary: The use of English cognates and common loan words. In: *Modern Language Journal*, S. 129–136.
- Barcroft, J. (2009): Effects of synonym generation on incidental and intentional L2 vocabulary learning during reading. In: *TESOL Quarterly* 43, S. 79–103.
- Barrera Vidal, A. (1996): Vocablos „transparentes“. Sobre la posible aportación de la lengua materna (L1) al aprendizaje del vocabulario español como L2. In: Segoviano, C. (Hrsg.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera: Homenaje a Anton e Inge Bemmerlein*. Madrid: Vervuert Iberoamericana, S. 43–58.
- Barrios, E. (2015): Spanish pre-service teachers of English: Perceived use of language learning strategies and its relationship with proficiency. In: *Revista Española de Lingüística Aplicada/ Spanish Journal of Applied Linguistics* 28, S. 48–72.
- Baumann, J. F./Carr Edwards, E./Boland, E./Font, G. (2012): Teaching Word-Learning Strategies. In: Kame'enui, E. J./Baumann, J. F. (Hrsg.): *Vocabulary instruction: Research to practice*. 2. Aufl. New York, NY [u.a.]: Guilford Press, S. 139–168.
- Bengeleil, N./Paribakht, T. (2004): L2 Reading Proficiency and Lexical Inferencing by University EFL Learners. In: *Canadian Modern Language Review* 61, S. 225–250.

- Bensoussan, M. (1992): Learners' spontaneous translations in an L2 reading comprehension task: Vocabulary knowledge and use of schemata. In: Arnaud, P. J./Béjoint, H. (Hrsg.): Vocabulary and applied linguistics. Basingstoke, UK: Macmillan, S. 102–112.
- Bensoussan, M./Laufer, B. (1984): Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. In: Journal of Research in Reading 7, S. 15–32.
- Bialystok, E. (1983): Inferencing: Testing the „Hypothesis-Testing“ Hypothesis. In: Seliger, H. W./Long, M. H. (Hrsg.): Classroom oriented research in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House, S. 104–123.
- Bimmel, P. (2010): Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Berlin [u.a.]: de Gruyter Mouton, S. 842–850.
- Bimmel, P./Rampillon, U. (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. München/Berlin: Langenscheidt. (= Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache 23).
- Bohn, R. (1999): Probleme der Wortschatzarbeit. Berlin, Wien [u.a.]: Langenscheidt. (= Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache 22).
- Bond, T. G./Fox, C. M. (2015): Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences. 3. Aufl. New York, London: Routledge.
- Börner, W. (2000): Didaktik und Methodik der Wortschatzarbeit: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Kühn, P. (Hrsg.): Wortschatzarbeit in der Diskussion. Hildesheim, Zürich [u.a.]: Olms, S. 29–56 (= Germanistische Linguistik, Studien zu Deutsch als Fremdsprache 155, 5).
- Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.) (1997a): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: das mentale Lexikon. 2., überarb. Aufl. Tübingen: Narr. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 375).
- Börner, W./Vogel, K. (1997b): Mentales Lexikon und Lerner Sprache. In: Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: das mentale Lexikon. 2., überarb. Aufl. Tübingen: Narr, S. 1–17 (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 375).
- Bowles, M. A. (2010): The think-aloud controversy in second language research. New York: Routledge.
- Box, G. E. (1949): A general distribution theory for a class of likelihood criteria. In: Biometrika 36, S. 317–346.
- Bramki, D./Williams, R. (1984): Lexical familiarization in economics text, and its pedagogic implications in reading comprehension. In: Reading in a foreign language 2, S. 169–181.
- Braun, P. (1990): Internationalismen – Gleiche Wortschätze in europäischen Sprachen. In: Braun, P./Schaefer, B./Volmert, J. (Hrsg.): Internationalismen I: Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie. Berlin, Boston: de Gruyter, S. 13–33.
- Breiman, L. (2001): Random forests. In: Machine learning 45, S. 5–32.
- Brown, B. L./Hendrix, S. B./Hedges, D. W./Smith, T. B. (2012): Multivariate analysis for the biobehavioral and social sciences: A graphical approach. Hoboken, N.J.: Wiley.
- Burbat, R. (2015): Lernerautonomie im DaF-Unterricht: Entdeckendes Sprachverstehen aus Lerner Sicht. Universidad de Granada. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=56557> (Abruf 24.1.2020).
- Burkhardt, L. (1995): Unbekannte Wörter in fremdsprachigen Texten: eine Untersuchung zur Rolle des Kontextes in Bedeutungserschließungsprozessen am Beispiel des Französischen. Bochum: Brockmeyer.
- Butzkamm, W. (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. 3., neubearbeitete Aufl. Tübingen, Basel: Francke.
- Carton, A. S. (1971): Inferencing: A process in using and learning language. In: Pimsleur, P./Quinn, T. (Hrsg.): The Psychology of Second Language Learning: Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge, 8-12 September 1969. Cambridge: Cambridge University Press, S. 45–58.

- Catalán, R. M. J. (2003): Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. In: *International Journal of Applied Linguistics* 13, S. 54–77.
- Cavallini, E. (2010): *Deutsch nach Englisch bei Italienisch als Ausgangssprache: eine empirische Analyse zum Tertiärspracherwerb*. München: Martin Meidenbauer.
- Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (Hrsg.) (2001): *Looking beyond second language acquisition: studies in tri- and multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg-Verl. (= Tertiärsprachen 6).
- Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (Hrsg.) (2003): *The multilingual lexicon*. Dordrecht [u.a.]: Kluwer Acad.
- Centro Virtual Cervantes (Hrsg.) (2019): *Diccionario de términos clave de ELE*. <https://cvc.cervantes.es/> (Abruf 1.3.2020).
- Chamot, A. U. (2018): *Preparing Language Teachers: New Teachers Become Ready to Teach Learning Strategies in Diverse Classrooms*. In: Oxford, R. L./Amerstorfer, C. M. (Hrsg.): *Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts*. London: Bloomsbury Publishing, S. 213–235.
- Clark, E. V. (1995): *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clarke, D. F./Nation, I. P. (1980): Guessing the meanings of words from context: Strategy and techniques. In: *System* 8, S. 211–220.
- Cohen, A. D. (2007): Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts. In: Cohen, A. D./Macaro, E. (Hrsg.): *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press, S. 29–45 (= Oxford applied linguistics).
- Cohen, A. D. (2011): *Strategies in learning and using a second language*. 2. Aufl. Harlow [u.a.]: Longman. (= Longman applied linguistics).
- Cohen, A. D./Macaro, E. (Hrsg.) (2007): *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press. (= Oxford applied linguistics).
- Cohen, A. D./Oxford, R. L./Chi, J. C. (2005): *Language Strategy Use Inventory*. Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota. [https://carla.umn.edu/maxsa/documents/LanguageStrategyInventory\\_MAXSA\\_IG.pdf](https://carla.umn.edu/maxsa/documents/LanguageStrategyInventory_MAXSA_IG.pdf) (Abruf 20.2.2020).
- Conrad, J. C. (2006): *Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikationen, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher*. Dissertation. Duisburg-Essen.
- Craik, F. I./Lockhart, R. S. (1972): Levels of processing: A framework for memory research. In: *Journal of verbal learning and verbal behavior* 11, S. 671–684.
- Daase, A./Hinrichs, B./Settinieri, J. (2014): Befragung. In: Settinieri, J./Demirkaya, S./Feldmeier, A./Gültekin-Karakoç, N./Riemer, C. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 103–122.
- De Angelis, G. (2007): *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.
- De Florio-Hansen, I. (2006): Vom Umgang mit Wörtern. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Fremdsprachenstudierenden. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 9*, S. 145–191.
- Denninghaus, F. (1976): Der kontrollierte Erwerb eines potentiellen Wortschatzes im Fremdsprachunterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 1, S. 3–14.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z./Ryan, S. (2015): *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z./Skehan, P. (2005): Individual Differences in Second Language Learning. In: Doughty, C. J./Long, M. H. (Hrsg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, Mass. [u.a.]: Blackwell, S. 589–630.
- Dörnyei, Z./Taguchi, T. (2010): *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. 2. Aufl. New York, London, Ann Arbor: Routledge, Taylor & Francis Group, MyiLibrary. (= Second language acquisition research series).

- Doval, I. (2015): Deutschunterricht in Spanien. In: Handwerker, B./Bäuerle, R./Doval, I./Lübke, B. (Hrsg.): Zwischenräume: Lexikon und Grammatik im Deutschen als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 211–216.
- Doyé, P. (1980): Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht. 5. Aufl. Hannover: Schroedel.
- Doyé, P./Meißner, F.-J. (Hrsg.) (2010): Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven = Promoting learner autonomy through intercomprehension. Tübingen: Narr. (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Eckes, T. (2016): Exploratorische und konfirmatorische Faktorenanalysen. In: Caspari, D./Klippel, F./Legutke, M./Schramm, K. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 341–355.
- Ehlers, S. (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ellis, N. C. (1994): Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In: Ellis, N. C. (Hrsg.): Implicit and explicit learning of languages. London: Academic Press, S. 211–282.
- Ellis, R. (2008): The study of second language acquisition. 2. Aufl. Oxford: Oxford Univ. Press. (= Oxford applied linguistics).
- Ellis, R. (2009): Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching. Bristol, UK: Multilingual Matters. (= Second language acquisition).
- Ender, A. (2004): Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache. Innsbruck.
- Ender, A. (2016): Implicit and explicit cognitive processes in incidental vocabulary acquisition. In: Applied Linguistics 37, S. 536–560.
- Ericsson, K. A./Simon, H. A. (1993): Protocol Analysis. Verbal reports as data. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Erler, L./Finkbeiner, C. (2007): A review of reading strategies: Focus on the impact of first language. In: Cohen, A. D./Macaro, E. (Hrsg.): Language learner strategies: thirty years of research and practice. Oxford: Oxford University Press, S. 187–206 (= Oxford applied linguistics).
- Europarat (Hrsg.) (2018): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe Publ. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (Abruf 27.2.2020).
- Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Council of Europe Publ. [www.goethe.de/Z/50/commeuro/](http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/) (Abruf 27.2.2020).
- Færch, C./Haastrup, K./Phillipson, R. (1984): Learner language and language learning. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fan, M. Y. (2003): Frequency of Use, Perceived Usefulness, and Actual Usefulness of Second Language Vocabulary Strategies: A Study of Hong Kong Learners. In: The Modern Language Journal 87, S. 222–241.
- Fernández López, S. (2004a): Las estrategias de aprendizaje. In: Sánchez Lobato, J./Santos Gargallo, I. (Hrsg.): Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, S. 411–434.
- Fernández López, S. (2004b): Los contenidos estratégicos. In: Sánchez Lobato, J./Santos Gargallo, I. (Hrsg.): Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, S. 853–877.
- Finkbeiner, C./Knierim, M./Smasal, M./Ludwig, P. H. (2012): Self-regulated cooperative EFL reading tasks: Students' strategy use and teachers' support. In: Language Awareness 21, S. 57–83.
- Fiuza da Silva Regis, J. (2010): Lemma. In: Barkowski, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, S. 190.

- Frantzen, D. (2003): Factors affecting how second language Spanish students derive meaning from context. In: *The Modern Language Journal* 87, S. 168–190.
- Fraser, C. A. (1999): Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. In: *Studies in Second Language Acquisition* 21, S. 225–241.
- Fukkink, R. G./de Glopper, K. (1998): Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. In: *Review of educational research* 68, S. 450–469.
- Funk, H. (2010): Mentales Lexikon. In: Barkowski, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, S. 260.
- García Herrero, M. de las M./Jiménez Vivas, A. (2015): Estrategias utilizadas por estudiantes universitarios en el aprendizaje de la lengua extranjera según el género y nivel de competencia. In: *Revista Docencia e Investigación* 25, S. 29–58.
- Ghani, R./Schierholz, M. (2017): Machine Learning. In: Foster, I./Ghani, R./Jarmin, R. S./Kreuter, F./Lane, J. (Hrsg.): *Big data and social science: A practical guide to methods and tools*. Boca Raton [u.a.]: Chapman and Hall/CRC, S. 147–186.
- Glaboniat, M./Müller, M./Rusch, P./Schmitz, H./Wertenschlag, L. (2005): *Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibung, Kommunikative Mittel. Niveau A1, A2, B1, B2. CD-ROM Version 2.0 mit Begleitbuch*. München Wien [u.a.]: Langenscheidt Klett.
- Goethe Institut (Hrsg.) (2019): *Goethe-Zertifikat A1. Start Deutsch 1. Wortliste*. [www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/A1\\_SD1\\_Wortliste\\_02.pdf](http://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/A1_SD1_Wortliste_02.pdf) (Abruf 18.12.2019).
- Goodman, K. (1967): Reading: a psycholinguistic guessing game. In: *Journal of the reading specialist*, S. 126–135.
- Gower, J. C./Lubbe, S. G./Le Roux, N. J. (2011): *Understanding biplots*. John Wiley & Sons.
- Grabe, W. (2009): *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Graham, S. (1997): *Effective language learning: Positive strategies for advanced level language learning*. Clevedon [Avon, England]: Multilingual matters. (= *Modern Languages in Practice* 6).
- Graves, M. F. (1987): The roles of instruction in fostering vocabulary development. In: MacKeown, M. G./Curtis, M. E. (Hrsg.): *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ [u.a.]: Erlbaum, S. 165–184.
- Grenfell, M./Harris, V. (1999): *Modern languages and learning strategies: in theory and practice*. London; New York: Routledge.
- Griffiths, C. (2003): Language learning strategy use and proficiency: The relationship between patterns of reported language learning strategy (LLS) use by speakers of other languages (SOL) and proficiency with implications for the teaching/learning situation. University of Auckland.
- Griffiths, C. (2018): *The Strategy Factor in Successful Language Learning: The Tornado Effect*. Blue Ridge Summit, PA: Multilingual Matters. (= *Second Language Acquisition*).
- Großmann, U. (2014): *Inkongruentes Verstehen: Zur Textrezeption bei wirtschaftswissenschaftlichen Studierenden in DaF*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Grum, U./Zydati, W. (2016): Statistische Verfahren – Einleitung. In: Caspari, D./Klippel, F./Legutke, M./Schramm, K. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 319–324.
- Gu, P. Y. (2015): Vocabulary Guessing Strategies. In: Chapelle, C. A. (Hrsg.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley Online.
- Gu, P. Y. (2003): Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies. In: *TESL-EJ* 7, S. 1–25.
- Gu, Y./Johnson, R. K. (1996): Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. In: *Language learning* 46, S. 643–679.

- Gültekin-Karakoç, N./Feldmeier, A. (2014): Analyse quantitativer Daten. In: Settinieri, J./Demirkaya, S./Feldmeier, A./Gültekin-Karakoç, N./Riemer, C. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schönigh, S. 183–211.
- Haastrup, K. (1991): Lexical inferencing procedures or talking about words: receptive procedures in foreign language learning with special reference to English. Tübingen: Narr. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik : Serie A 14).
- Haastrup, K. (1997): On Word Processing and Vocabulary Learning. In: Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: das mentale Lexikon. 2., überarb. Aufl. Tübingen: Narr, S. 129–147 (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 375).
- Hagboldt, P. (1926): On Inference in Reading. In: *The Modern Language Journal* 11, S. 73–78.
- Harley, B./Hart, D. (2000): Vocabulary Learning in the Content-oriented Second-language Classroom: Student Perceptions and Proficiency. In: *Language Awareness* 9, S. 78–96.
- Haudeck, H. (2008): Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers: Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8. Tübingen: Narr.
- Havran, H./Raasch, A./Schmitt, B./Schulz, U. (1992): Verstehen, ohne lernen zu müssen? Internationale Wörter im Fremdsprachenunterricht für Erwachsene. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 45, S. 102–108.
- Heine, L. (2014): Introspektion. In: Settinieri, J./Demirkaya, S./Feldmeier, A./Gültekin-Karakoç, N./Riemer, C. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schönigh, S. 123–135.
- Heinsch, B. (2001): Mentalität und Wortschatz: Wortschatzerwerb als Chance für die Vermittlung kultureller und geschichtlicher Hintergründe. In: Ferrer Mora, H./Kasper, F./Contreras Fernández, J. (Hrsg.): *Metodología y didáctica del alemán como lengua extranjera en el contexto hispánico = Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im spanischen Kontext*. Valencia: Universidad de Valencia. Departamento de Filología Inglesa y Alemana, S. 137–146.
- Honnet-Becker, I. (2000): Wortschatzarbeit in der Schreibwerkstatt: Plädoyer für eine textbezogene Wortschatzdidaktik. In: Kühn, P. (Hrsg.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim, Zürich [u.a.]: Olms, S. 149–178 (= *Germanistische Linguistik, Studien zu Deutsch als Fremdsprache* 155, 5).
- Horst, M./Cobb, T./Meara, P. (1998): Beyond a clockwork orange: Acquiring second language vocabulary through reading. In: *Reading in a foreign language* 11, S. 207–223.
- Hosenfeld, C. (1977): A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successful second language learners. In: *System* 5, S. 110–123.
- Hu, H. M./Nassaji, H. (2014): Lexical inferencing strategies: The case of successful versus less successful inferencers. In: *System* 45, S. 27–38.
- Huckin, T./Bloch, J. (1993): Strategies for inferring word-meanings in context: A cognitive model. In: Huckin, T./Haynes, M./Coady, J. (Hrsg.): *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, S. 153–178.
- Huckin, T. H./Jin, Z. (1987): Inferring Word Meaning from Context: A Study in Second Language Acquisition. In: Marshall, F. (Hrsg.): *Proceedings of the Third Eastern States Conference on Linguistics*. Columbus: The Ohio State University, S. 271–280.
- Hufeisen, B./Marx, N. (2007): *EuroComGerm – die sieben Siebe: germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker Verlag. (= Editiones EuroCom).
- Hufeisen, B./Neuner, G. (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publ.
- Hulstijn, J. H. (2001): Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In: Robinson, P. (Hrsg.): *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 258–86.
- Huneke, H.-W./Steinig, W. (2013): *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. 6., neu bearb. und erw. Aufl.. Berlin: Erich Schmidt. (= *ESV basics*).

- Imgrund, B. (2002): Potenzieller Wortschatz und seine Nutzbarkeit zu Beginn des bilingualen Unterrichts in Klasse 9. In: Neusprachliche Mitteilungen 55, S. 96–104.
- Itzès, K. (1991): Lexical guessing in isolation and context. In: Journal of Reading 34, S. 360–366.
- Jacquin, M. (2010): Lesestrategien im DaF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei? In: Lutjeharms, M./Schmidt, C. (Hrsg.): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache., S. 145–162.
- Jessner, U. (2008): Teaching third languages: Findings, trends and challenges. In: Language teaching 41, S. 15–56.
- Jirku, B./Pichler, G. (2017): Die spanische Germanistik im Wandel. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 64, S. 40–44.
- Jones, R. L./Tschirner, E. (2006): A Frequency Dictionary of German: Core Vocabulary for Learners. London: Routledge.
- Juhász, J. (1970): Probleme der Interferenz. München: Hueber.
- Kaivanpanah, S./Alavi, S. M. (2008): The role of linguistic knowledge in word-meaning inferencing. In: System 36, S. 172–195.
- Kallenbach, C. (1996): Subjektive Theorien: was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken. Tübingen: Narr.
- Kastovsky, D. (1981): Wortbildung bei der Wortschatzarbeit. In: Der fremdsprachliche Unterricht 59, S. 169–176.
- Kaufman, L./Rousseeuw, P. J. (1990): Finding groups in data: an introduction to cluster analysis. New York, NY [u.a.]: Wiley. (= Wiley series in probability and mathematical statistics: Applied probability and statistics).
- Keim, L. (2010): Deutsch in Spanien. In: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Berlin [u.a.]: de Gruyter Mouton, S. 1801–1804.
- Kellerman, E. (1985): If a first you do succeed. In: Gass, S. M./Madden, C. G. (Hrsg.): Input in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House Publishers, S. 345–353.
- Kielhöfer, B. (1994): Wörter lernen, behalten und erinnern. In: Neusprachliche Mitteilungen 47, S. 211–220.
- Kinau, M./Stefanowitsch, A. (2000): What the „Bad Language Learner“ can Teach us. In: Riemer, C. (Hrsg.): Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen/Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, S. 247–262.
- Klein, H. G./Stegmann, T. D. (2000): EuroComRom – die sieben Siebe: romanische Sprachen sofort lesen können. 3., korr. Aufl. Aachen: Shaker. (= Editiones EuroCom 1).
- Kline, R. (2013): Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. In: Petscher, Y./Schatschneider, C./Compton, D. L. (Hrsg.): Applied quantitative analysis in education and the social sciences. Routledge, S. 171–207.
- Koeppe, R. (2016): Deutsch als Fremdsprache: spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Koesters Gensini, S. E. (2017): Von wegen „häufige Wörter – leicht lernbare Wörter“ – (hoch) frequente Wörter in der Wortschatzvermittlung. In: Deutsch als Fremdsprache 54, S. 168–175.
- Kojic-Sabo, I./Lightbown, P. M. (1999): Students' Approaches to Vocabulary Learning and Their Relationship to Success. In: The Modern Language Journal 83, S. 176–192.
- Korobov, M./Lopuhin, K. (2019): ELI5 Documentation. Release 0.9.0. <https://buildmedia.readthedocs.org/media/pdf/eli5/latest/eli5.pdf> (Abruf 18.10.2019).
- Köster, L. (1994): Semantisierungsprozesse im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: eine Analyse von Bedeutungserklärungen im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.

- Köster, L. (2000): Wort-Erklärungen und Semantisierungsprozesse. In: Kühn, P. (Hrsg.): Wortschatzarbeit in der Diskussion. Hildesheim Zürich [u.a.]: Olms, S. 195–208 (= Germanistische Linguistik, Studien zu Deutsch als Fremdsprache 155, 5).
- Köster, L. (2010a): Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Berlin [u.a.]: de Gruyter Mouton, S. 1021–1032.
- Köster, L. (2010b): Lexem. In: Barkowski, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, S. 198.
- Köster, L. (2010c): Wortschatz. In: Barkowski, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, S. 360.
- Krantz, G. (1991): Learning vocabulary in a foreign language: a study of reading strategies. Göteborg: Acta UnivGothoburgensis. (= Acta Universitatis Gothoburgensis).
- Krashen, S. D. (1985): The input hypothesis: issues and implications. London [u.a.]: Longman.
- Kühn, P. (2010): Materialien für das Wortschatzlehren und -lernen. In: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Berlin [u.a.]: de Gruyter Mouton, S. 1252–1258.
- Kühn, P. (2013): Wortschatz. In: Oomen-Welke, I./Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 153–164 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 10).
- Kühn, P. (Hrsg.) (2000): Wortschatzarbeit in der Diskussion. Hildesheim Zürich [u.a.]: Olms. (= Germanistische Linguistik, Studien zu Deutsch als Fremdsprache 155, 5).
- Kursiša, A. (2012): Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/E. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Laufer, B. (1997a): What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition. In: Schmitt, N./McCarthy, M. (Hrsg.): Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press, S. 140–155.
- Laufer, B. (1997b): The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In: Coady, J./Huckin, T. N. (Hrsg.): Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, S. 20–34 (= Cambridge applied linguistics).
- Laufer, B. (2005): Focus on form in second language vocabulary learning. In: Eurosla yearbook 5, S. 223–250.
- Laufer, B./Hulstijn, J. (2001): Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. In: Applied linguistics 22, S. 1–26.
- Laufer, B./Sim, D. D. (1985): Taking the Easy Way Out: Non-Use and Misuse of Clues in EFL Reading. In: English Teaching Forum 23, S. 9–20.
- Lawson, M. J./Hogben, D. (1996): The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. In: Language learning 46, S. 101–135.
- Linke, A./Nussbaumer, M./Portmann-Tselikas, P. R./Willi, U./Berchtold, S. (2004): Studienbuch Linguistik. 5., erw. Aufl. Tübingen: Niemeyer. (= Reihe Germanistische Linguistik 121).
- Lipsky, A. (2018): Lernstrategien bei japanischen Deutschlernenden und Überlegungen zum Einsatz von Strategietipps aus deutschen Lehrwerken im Kontext DaF in Japan. In: Ōta, T./Raindl, M./Lipsky, A./Degen, R. (Hrsg.): Lernerautonomie und Lernstrategien zwischen Klassenraum und digitaler Welt: Perspektiven auf das Deutschlernen in Japan. München: Iudicium, S. 50–69.
- Löschmann, M. (1969): Zur Entwicklung des unmittelbaren verstehenden (immedialen) Lesens im Deutschunterricht für Ausländer. Ein Beitrag zur Zielkonzeption, Text- und Übungsgestaltung eines modernen Leseunterrichts in einer Fremdsprache. Leipzig: Karl-Marx-Universität.
- Löschmann, M. (1993): Effiziente Wortschatzarbeit: Alte und neue Wege: Arbeit am Wortschatz integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.

- Luchtenberg, S. (1995): Neue Wörter im Deutschen. Überlegungen zu ihrer Bedeutung beim Zweitspracherwerb und ihrer Vermittlung im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: *Info DaF* 22, S. 568–580.
- Luchtenberg, S. (2000): Interkulturelle Wortschatzarbeit. In: Kühn, P. (Hrsg.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim Zürich [u.a.]: Olms, S. 223–248 (= *Germanistische Linguistik, Studien zu Deutsch als Fremdsprache* 155, 5).
- Lutjeharms, M. (1997): Worterkennen beim Lesen einer Fremdsprache. In: Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: das mentale Lexikon*. 2., überarb. Aufl. Tübingen: Narr, S. 149–167 (= *Tübinger Beiträge zur Linguistik* 375).
- Lutjeharms, M. (1999): Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. Was Lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken. In: *Fremdsprache Deutsch* 20, S. 7–11.
- Lutjeharms, M. (2004): Zur Wortrepräsentation bei Mehrsprachigen. Hypothesen aus der kognitionspsychologischen Forschung und Retrospektionsdaten von DaF-Lernenden. In: Hufeisen, B./Marx, N. (Hrsg.): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich: Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 47–62.
- Lutjeharms, M. (2010): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin [u.a.]: de Gruyter Mouton, S. 976–982.
- Macaro, E. (2001): *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms: The Role of Learner Strategies*. London: A&C Black.
- Macaro, E. (2006): Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. In: *The Modern Language Journal* 90, S. 320–337.
- Macaro, E./Graham, S./Vanderplank, R. (2007): A review of listening strategies: focus on sources of knowledge and on success. In: Cohen, A. D./Macaro, E. (Hrsg.): *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press, S. 187–206 (= *Oxford applied linguistics*).
- Manthey, F. (1991): Semantisieren unbekannter Lexik beim stillen Lesen fremdsprachiger Texte als elementarer Erkenntnisprozess – dargestellt am kontextualen Erschließen. In: Bahner, W./Schildt, J./Viehweger, D. (Hrsg.): *Proceedings of the Fourteenth International Congress of Linguists: Berlin/GDR, August 10 - August 15, 1987*. Berlin: Akademie-Verl, S. 1833–1835.
- Martín Vegas, R. A. (2009): *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.
- Martinez, H. (2016a): Lernerstrategien und Lerntechniken. In: Burwitz-Melzer, E./Mehlhorn, G./Riemer, C./Bausch, K.-R./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen: A Francke Verlag, S. 372–376.
- Martinez, H. (2016b): Lernerperspektive und Lernerorientierung. In: Burwitz-Melzer, E./Mehlhorn, G./Riemer, C./Bausch, K.-R./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen: A Francke Verlag, S. 372–376.
- Martínez Rebollo, A. (2014): *Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera (LE): una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula*. Murcia: Edit.um.
- Martínez-Paricio, V./Pruñonosa-Tomás, M. (Hrsg.) (2017): *Intercomprensión románica*. València: Universitat de València.
- Marx, N./Hufeisen, B. (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin [u.a.]: de Gruyter Mouton, S. 826–832.
- Mazza, E. (2000): Das Lesen authentischer Texte als Grundlage für das Erlernen einer Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 4.
- McDonough, S. H. (1999): Learner strategies. In: *Language teaching* 32, S. 1–18.
- Meara, P. (2009): *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*, V Pavičić Takač. Multilingual Matters Ltd., Clevedon (2008), vii + 197 pp. In: *System* 37, S. 545–547.

- Meißner, F.-J. (1996): Palabras similares y palabras semejantes en español y en otras lenguas y la didáctica del plurilingüismo. In: Segoviano, C. (Hrsg.): La enseñanza del léxico español como lengua extranjera: Homenaje a Anton e Inge Bemmerlein. Madrid: Vervuert Iberoamericana, S. 70–82.
- Meißner, F.-J. (2005): Mehrsprachigkeitsdidaktik „revisited“: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum. In: Fremdsprachen lehren und lernen 34, S. 125–145.
- Meißner, F.-J. (2010): Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachen-erlebnis, Lernerautonomisierung. In: Doyé, P./Meißner, F.-J. (Hrsg.): Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven = Promoting learner autonomy through intercomprehension. Tübingen: Narr, S. 193–224 (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Meißner, F.-J. (2016): Interkomprehension. In: Burwitz-Melzer, E./Mehlhorn, G./Riemer, C./Bausch, K.-R./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen: A Francke Verlag, S. 234–239.
- Meißner, F.-J./Meißner, C./Klein, H. G./Stegmann, T. D. (2004): EuroComRom – Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ: avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension. Shaker Verlag.
- Meißner, F.-J./Morkötter, S. (2009): Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension. In: Fremdsprachen lehren und lernen 38, S. 51–69.
- Mißler, B. (1999): Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien: Eine empirische Untersuchung. Tübingen: Stauffenburg.
- Mizumoto, A. (2010): Exploring the art of vocabulary learning strategies: A closer look at Japanese EFL university students. Tokyo: Kinseido.
- Mizumoto, A. (2012): Exploring the Effects of Self-efficacy on Vocabulary Learning Strategies. In: Studies in Self-Access Learning Journal 3, S. 423–437.
- Mizumoto, A./Takeuchi, O. (2018): Toward a Modeling of a Prototypical Use of Language Learning Strategies with Decision Tree-based Methods. In: Oxford, R. L./Amerstorfer, C. M. (Hrsg.): Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts. London: Bloomsbury Publishing, S. 99–122.
- Moir, J./Nation, I. S. P. (2002): Learners' use of strategies for effective vocabulary learning. In: Prospect 17, S. 15–35.
- Mokhtari, K./Sheorey, R. (2002): Measuring ESL students' awareness of reading strategies. In: Journal of developmental education 25, S. 2–11.
- Möller Runge, J. (2001): Siglo XXI: Innovamos? Enseñanza de una segunda lengua extranjera. Salobreña (Granada): Editorial Alhulia.
- Mondria, J.-A. (2003): The effects of inferring, verifying, and memorizing on the retention of L2 word meanings: An experimental comparison of the “meaning-inferred method” and the “meaning-given method”. In: Studies in Second Language Acquisition 25, S. 473–499.
- Mondria, J.-A. (2007): Myths about vocabulary acquisition. In: Babylonia 2007, S. 63–68.
- Morrison, L. (1996): Talking about words: A study of French as a second language learners' lexical inferencing procedures. In: Canadian Modern Language Review 53, S. 41–75.
- Müller, B.-D. (1994): Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Berlin Wien [u.a.]: Langenscheidt. (= Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache 8).
- Müller-Lancé, J. (2001): Möglichkeiten der Untersuchung lexikalischer Strategien bei Mehrsprachigen. In: Meißner, F.-J. (Hrsg.): Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik; Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23.-26.09. 1998. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 205–225.
- Müller-Lancé, J. (2006): Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb: Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen. 2. Aufl. (unveränd. Nachdr. d. 1. Aufl., 2003). Tübingen: Stauffenburg-Verl. (= Tertiärsprachen 7).

- Nagy, W. (1997): On the role of context in first- and second-language vocabulary learning. In: Schmitt, N./McCarthy, M. (Hrsg.): *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press, S. 64–83.
- Naiman, N. (1978): *The good language learner*. Clevedon [England]; Bristol, PA, USA: Multilingual Matters. (= *Modern languages in practice* 4).
- Nassaji, H. (2003): L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. In: *TESOL Quarterly* 37, S. 645–670.
- Nassaji, H. (2006): The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. In: *The Modern Language Journal* 90, S. 387–401.
- Nation, I. S. P. (2013): *Learning vocabulary in another language*. 2. Aufl. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press. (= *The Cambridge applied linguistics series*).
- Nation, I. S. P./Webb, S. (2011): *Researching and analyzing vocabulary*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.
- Neuner, G. (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, B./Neuner, G. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publ., S. 13–34.
- Neuner, G./Kursisa, A./Hufeisen, B./Marx, N./Koithan, U./Erlenwein, S. (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin Wien [u.a.]: Langenscheidt. (= *Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache* 26).
- Neuner-Anfindsen, S. (2005): *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie: Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Neveling, C. (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Wortschatz. In: Burwitz-Melzer, E./Mehlhorn, G./Riemer, C./Bausch, K.-R./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen: A Francke Verlag, S. 116–121.
- Neveling, C. (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen: eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr. (= *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*).
- Nezhad Masum, M. (2012): *Das mentale Lexikon: Wortproduktion in der Fremdsprache*. Marburg: Tectum.
- Niewalda, K./Beier-Taguchi, D./Hopf, A./Sugimoto, M./Ogasawara, F. (2018): Die Vokabel-Challenge – ein Beitrag zur Vermittlung von Vokabellernstrategien. In: Ōta, T./Raindl, M./Lipsky, A./Degen, R. (Hrsg.): *Lernerautonomie und Lernstrategien zwischen Klassenraum und digitaler Welt: Perspektiven auf das Deutschlernen in Japan*. München: Iudicium, S. 86–101.
- Nogueroles López, M. (2017): Application, results and perceptions of a think-aloud study in listening comprehension of Spanish. In: *ITL – International Journal of Applied Linguistics* 168, S. 164–182.
- Nold, G. (2009): Lernstrategien im Netzwerk von Einflüssen auf den Prozess des Fremdsprachenlernens. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, S. 37–50.
- Norman, R. R. (2010): Picture This: Processes Prompted by Graphics in Informational Text. In: *Literacy Teaching and Learning* 14, S. 1–39.
- Nyikos, M./Fan, M. (2007): A review of vocabulary learning strategies: Focus on language proficiency and learner voice. In: Cohen, A. D./Macaro, E. (Hrsg.): *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press, S. 251–274 (= *Oxford applied linguistics*).
- Olson, C. L. (1974): Comparative Robustness of Six Tests in Multivariate Analysis of Variance. In: *Journal of the American Statistical Association* 69, S. 894–908.
- Omaggio, A. C. (1979): Pictures and second language comprehension: Do they help? In: *Foreign Language Annals* 12, S. 107–116.
- O'Malley, M. J./Chamot, A. U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.

- Oxford, R. L. (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York, NY: Newbury House Publ.
- Oxford, R. L. (2017): *Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context*. 2. Aufl. New York, N.Y: Routledge. (= Applied linguistics in action).
- Oxford, R. L./Amerstorfer, C. M. (Hrsg.) (2018): *Language learning strategies and individual learner characteristics: Situating strategy use in diverse contexts*. London: Bloomsbury Publishing.
- Oxford, R. L./Burry-Stock, J. A. (1995): Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). In: *System* 23, S. 1–23.
- Oxford, R. L./Griffiths, C. (Hrsg.) (2014): *Language Learning Strategy Research in the Twenty-First Century: Insights and Innovations [Themenband]*. In: *System* 43.
- Oxford, R./Nyikos, M. (1989): Variables affecting choice of language learning strategies by university students. In: *The Modern Language Journal* 73, S. 291–300.
- Paribakht, T. S./Wesche, M. (1997): Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In: Coady, J./Huckin, T. N. (Hrsg.): *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 174–200 (= Cambridge applied linguistics).
- Paribakht, T. S./Wesche, M. (1999): Reading and “incidental” L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing. In: *Studies in Second Language Acquisition* 21, S. 195–224.
- Parry, K. (1991): Building a vocabulary through academic reading. In: *TESOL Quarterly* 25, S. 629–653.
- Pavičić Takač, V. (2008): *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon, UK ; Buffalo, NY: Multilingual matters. (= Second Language Acquisition 27).
- Perry, D. R. (2013): Comprehension strategies while reading expository texts in Spanish (L1) and English (L2). In: *Psicología Educativa* 19, S. 75–81.
- Peters, E./Hulstijn, J. H./Sercu, L./Lutjeharms, M. (2009): Learning L2 German vocabulary through reading: The effect of three enhancement techniques compared. In: *Language learning* 59, S. 113–151.
- Phakiti, A. (2008): Construct validation of Bachman and Palmer’s (1996) strategic competence model over time in EFL reading tests. In: *Language testing* 25, S. 237–272.
- Pichler, G./Jirku, B. (2018): Germanistik in Spanien. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik Jahrgang L*, S. 85–97.
- Pintrich, P. R./Smith, D. A. F./Garcia, T./McKeachie, W. J. (1991): *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- Pressley, M./Levin, J. R./McDaniel, M. A. (1987): Remembering versus inferring what a word means: Mnemonic and contextual approaches. In: MacKeown, M. G./Curtis, M. E. (Hrsg.): *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ [u.a.]: Erlbaum, S. 107–127.
- Pulido, D. (2007): The Effects of Topic Familiarity and Passage Sight Vocabulary on L2 Lexical Inferencing and Retention through Reading. In: *Applied Linguistics* 28, S. 66–86.
- Purpura, J. E. (1999): *Learner strategy use and performance on language tests: a structural equation modeling approach*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press. (= Studies in language testing 8).
- Qian, D. D. (2004): Second language lexical inferencing: Preferences, perceptions, and practices. In: Bogaards, P./Laufer, B. (Hrsg.): *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing*. Amsterdam [u.a.]: John Benjamins Publishing, S. 155–169.
- Rampillon, U. (2003): Lernstrategisches Minimalprofil an der Schwelle von L2 zu L3. In: Hufeisen, B./Neuner, G. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept –Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publ., S. 85–103.

- Rampillon, U. (1985): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht: Handbuch*. Ismaning [u.a.]: Hueber. (= Forum Sprache).
- Rampillon, U. (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht: Handbuch*. 3., überarb. u. erw. Aufl. Ismaning [u.a.]: Hueber. (= Forum Sprache).
- Raupach, M. (1997): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: das mentale Lexikon*. 2., überarb. Aufl. Tübingen: Narr, S. 19–37 (= *Tübinger Beiträge zur Linguistik* 375).
- Raupach, M. (2009): Strategien im Fremdsprachenunterricht. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, S. 3–17.
- Read, J. (2000): *Assessing vocabulary*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press. (= The Cambridge language assessment series).
- Reiß-Held, S./Busch, B. (2013): Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache. In: Oomen-Welke, I./Ahrenholz, B. (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 199–211 (= *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 10).
- Rieder, A. (2002): *Beiläufiger Vokabelerwerb: Theoretische Modelle und empirische Untersuchungen*. Dissertation. Universität Tübingen.
- Rieder, A. (2004): Der Aufbau von Wortbedeutungswissen beim Lesen fremdsprachiger Texte: ausgewählte Fallstudienresultate. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33, S. 52–71.
- Rieger, C. L. (1999): Lernstrategien im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache. In: *Fremdsprache Deutsch* 20, S. 12–15.
- Riemer, C. (2016): Befragung. In: Caspari, D./Klippel, F./Legutke, M./Schramm, K. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 155–173.
- Riemer, C. (2009): Training und Stretching im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprachenlerneignung, Lernstile und Lernstrategien. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 38, S. 18–36.
- Rinne, H. (2015): *Statistische Analyse multivariater Daten: Einführung*. München, Wien: de Gruyter.
- Rizopoulos, D. (2006): ltm: An R package for latent variable modeling and item response theory analyses. In: *Journal of Statistical Software* 17, S. 1–25.
- Röhr, G. (2000): Bedeutungserschließung aus dem Kontext: Eine Strategie für den Lerner. In: Kühn, P. (Hrsg.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim Zürich [u.a.]: Olms, S. 209–222 (= *Germanistische Linguistik, Studien zu Deutsch als Fremdsprache* 155, 5).
- Röhr, G. (1993): *Erschließen aus dem Kontext: Lehren, Lernen, Trainieren*. Berlin, Wien [u.a.]: Langenscheidt.
- Röhr, G. (1992): *Erschließen der Bedeutung unbekannter lexikalischer Einheiten aus dem sprachlichen Kontext beim stillen Lesen*. Universität Jena.
- Römer, C. (2019): *Der deutsche Wortschatz: Struktur, Regeln und Merkmale*. 2., überarbeitete und ergänzte Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto. (= Narr Studienbücher).
- Rose, H./Briggs, J. G./Boggs, J. A./Sergio, L./Ivanova-Slavianskaia, N. (2018): A systematic review of language learner strategy research in the face of self-regulation. In: *System* 72, S. 151–163.
- Rösler, D./Würffel, N. (2014): *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheidt. (= *Deutsch lehren lernen* 5).
- Rott, S. (2012): Incidental vocabulary acquisition. In: Chapelle, C. A. (Hrsg.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley Online.
- Rubin, J./Chamot, A. U./Harris, V./Anderson, N. J. (2007): Intervening in the use of strategies. In: Cohen, A. D./Macaro, E. (Hrsg.): *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press, S. 141–160 (= *Oxford applied linguistics*).
- Runte, M. (2015): *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb*. Berlin: de Gruyter.
- Saalbach, M. (1999): DaF auf den Kopf gestellt. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 26, S. 327–347.

- Sablotny, M.: Textarbeit auf der Grundlage des gemeinsamen englisch-deutschen Wortschatzes: DaF nach Englisch im chinesischsprachigen Kontext. In: Merkelbach, C./Slabotny, M. (Hrsg.): Darmstädter Vielfalt in der Linguistik: 10 Jahre Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 155–184.
- Sánchez Lobato, J./Santos Gargallo, I. (Hrsg.) (2004): Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL.
- Sánchez Prieto, R. (2020): El estudio universitario del Alemán como Lengua Extranjera en España: perspectiva histórica y análisis de planes de estudios. In: Becker, L./Kuhn, J./Ossenkop, C./Overbeck, A./Polzin-Haumann, C./Prifti, E. (Hrsg.): Geschichte des Fremdsprachenstudiums in der Romania. Romanistisches Kolloquium XXXI. Tübingen: Narr.
- Schmelter, L. (2014): Gütekriterien. In: Settineri, J./Demirkaya, S./Feldmeier, A./Gültekin-Karakoç, N./Riemer, C. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 33–45.
- Schmenk, B. (2009): Kulturelle und soziale Aspekte von Lernstrategien und individuellem Strategiegebrauch. In: Fremdsprachen lehren und lernen 38, S. 70–88.
- Schmidt, R./Watanabe, Y. (2001): Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In: Dörnyei, Z./Schmidt, R. (Hrsg.): Motivation and second language acquisition. Honolulu: National Foreign Language Resource Center, S. 313–359.
- Schmitt, N. (2008): Instructed second language vocabulary learning. In: Language Teaching Research 12, S. 329–363.
- Schmitt, N. (2010): Researching vocabulary: A vocabulary research manual. London: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N. (2000): Vocabulary in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (1997): Vocabulary Learning Strategies. In: Schmitt, N./McCarthy, M. (Hrsg.): Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press, S. 199–227.
- Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2013): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10., überarb. Aufl.. München: Oldenbourg.
- Schouten-van Parreren, C. (1989): Vocabulary learning through reading: Which conditions should be met when presenting words in texts. In: AILA review 6, S. 75–85.
- Schouten-van Parreren, C. (1990): Wider das Vergessen. Lern- und gedächtnispsychologische Gesichtspunkte beim Wortschatzerwerb. In: Fremdsprache Deutsch 3, S. 12–16.
- Schramm, K. (2001): L2-Leser in Aktion: der fremdsprachliche Leseprozeß als mentales Handeln. Münster [u.a.]: Waxmann. (= Mehrsprachigkeit 9).
- Schramm, K. (2009): Sprachlernstrategieplakate. In: Fremdsprachen lehren und lernen 38, S. 107–122.
- Segoviano, C. (Hrsg.) (1996): La enseñanza del léxico español como lengua extranjera: Homenaje a Anton e Inge Bemmerlein. Madrid: Vervuert Iberoamericana.
- Seibert, L. C. (1945): A Study on the Practice of Guessing Word Meanings from a Context. In: The Modern Language Journal 29, S. 296–322.
- Selinker, L. (1972): Interlanguage. In: IRAL 10, S. 209–232.
- Shapiro, S. S./Wilk, M. B. (1965): An analysis of variance test for normality (complete samples). In: Biometrika 52, S. 591–611.
- Singleton, D. M. (1999): Exploring the second language mental lexicon. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press. (= The Cambridge applied linguistics series).
- Soliño Pazó, M. M. (2008): El uso de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras: un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje. In: Cartaphilus, 4, S. 177–187.
- Soliño Pazó, M. M. (2005): La competencia intercultural en el aprendizaje del Alemán como LE. In: Hernández González, M. I./Raders, M./Schilling Rodríguez, M. L. (Hrsg.): Lo ajeno en lo propio: la lengua, la literatura y la cultura de los países de lengua alemana desde una perspectiva intercultural: homenaje a Eustaquio Barjau. Ediciones del Orto, S. 685–694.

- Spöttl, C. (2001): Expanding Students' Mental Lexicons. A Multilingual Student Perspektive. In: Cenoz, J./Hufeisen, B./Jessner, U. (Hrsg.): Looking beyond second language acquisition: studies in tri- and multilingualism. Tübingen: Stauffenburg-Verl, S. 161–175 (= Tertiärsprachen 6).
- Stahl, T. (2006): Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 33, S. 480–493.
- Stern, H. H. (1975): What can we learn from the good language learner? In: Canadian Modern Language Review 31, S. 304–319.
- Sternberg, R. J. (1987): Most Vocabulary is Learned from Context. In: MacKeown, M. G./Curtis, M. E. (Hrsg.): The nature of vocabulary acquisition. Hillsdale, NJ [u.a.]: Erlbaum, S. 89–106.
- Sternberg, R. J./Powell, J. S. (1983): Comprehending verbal comprehension. In: American psychologist 38, S. 878–893.
- Stiefenhöfer, H. (1986): Lesen als Handlung: didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Weinheim/Basel: Beltz.
- Stoffer, I. (1995): University foreign language students' choice of vocabulary learning strategies as related to individual difference variables. University of Alabama.
- Storch, G. (2009): Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. unveränd. Nachdr. Paderborn: Fink.
- Stork, A. (2003): Vokabellernen: eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Studer, T. (2008): Inferenzen als Prinzip des Sprachverstehens. Zeichentheoretische Überlegungen und Erkundungen im Bereich von Wort, Satz und Text. Universität Zürich.
- Sturm-Trigonakis, E. (2018): Germanistik im südeuropäischen Vergleich. [www.fage.es/seg/germanistik.pdf](http://www.fage.es/seg/germanistik.pdf) (Abruf 27.2.2020).
- Takahashi, C./Im, S. (2015): Measuring academically oriented high school students' motivation to learn English using item response theory analysis: The Japanese EFL context. In: Second language studies 34, S. 69–99.
- Takeuchi, O./Griffiths, C./Coyle, D. (2007): Applying strategies to contexts: the role of individual, situational and group differences. In: Cohen, A. D./Macaro, E. (Hrsg.): Language learner strategies: thirty years of research and practice. Oxford: Oxford University Press, S. 69–92 (= Oxford applied linguistics).
- Targońska, J. (2014): Lexikalische Strategien der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn. In: Lingwistyka Stosowana 9, S. 171–200.
- Thornbury, S. (2004): How to teach vocabulary. 3. Aufl. Harlow, Essex: Longman.
- Tönshoff, W. (2015): Deutsch als zweite oder weitere Fremdsprache – vom Lernerprofil zu einer spezifischen Didaktik und Methodik. In: Hoffmann, S./Stork, A. (Hrsg.): Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik: Festschrift für Frank G. Königs zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, S. 97–110 (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Tönshoff, W. (2009): Fortbildungsgegenstand „Strategien im Fremdsprachenunterricht“. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 38, S. 89–106.
- Tönshoff, W. (1997): Training von Lernerstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren. In: Rampillon, U./Zimmermann, G. (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber Verlag, S. 203–215.
- Tréville, M.-C. (1996): Lexical learning and reading in L2 at the beginner level: The advantage of cognates. In: Canadian Modern Language Review 53, S. 173–190.
- Tschirner, E. (2010a): Token. In: Barkowski, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, S. 341.
- Tschirner, E. (2010b): Type-Token-Relation. In: Barkowski, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, S. 344–345.
- Tschirner, E. (2010c): Wortschatz. In: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch. Berlin [u.a.]: de Gruyter Mouton, S. 236–245.

- Tschirner, E. (Hrsg.) (2004): Wortschatz, Wortschatzerwerb, Wortschatzlernen [Themenband]. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 33.
- Tschirner, E./Möhring, J. (2019): A Frequency Dictionary of German: Core Vocabulary for Learners. 2. Aufl. London: Routledge.
- Tseng, W.-T./Dörnyei, Z./Schmitt, N. (2006): A New Approach to Assessing Strategic Learning: The Case of Self-Regulation in Vocabulary Acquisition. In: *Applied Linguistics* 27, S. 78–102.
- van der Knaap, E. (2018): Zur Bedeutung der Lexik für das literarische Lesen: Didaktische Erkenntnisse einer Textdeckungsuntersuchung. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45, S. 444–463.
- van der Linden, W. J. (2010): Item Response Theory. In: Peterson, P./Baker, E./McGaw, B. (Hrsg.): *International Encyclopedia of Education*. 3. Aufl. Elsevier, S. 81–88.
- Van Dijk, T. A./Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Parreren, C. F./Schouten-van Parreren, M. C. (1981): Contextual guessing: A trainable reader strategy. In: *System* 9, S. 235–241.
- Vogel, K. (1993): Input und Fremdsprachenerwerb: Psycholinguistische Überlegungen zu Rolle und Funktion des sprachlichen Inputs beim Lernen und Verstehen einer Fremdsprache. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 46, S. 151–162.
- Waern, Y. (1982): How do You Fill in This xxx? On Some Interpretation Processes. In: Flammer, A./Kintsch, W. (Hrsg.): *Discourse Processing*. Amsterdam: North-Holland, S. 152–165 (= *Advances in Psychology* 8).
- Walker, L. J. (1983): Word identification strategies in reading a foreign language. In: *Foreign Language Annals* 16, S. 293–299.
- Walters, J. (2006): Methods of teaching inferring meaning from context. In: *RELC Journal* 37, S. 176–190.
- Walters, J. (2004): Teaching the use of context to infer meaning: A longitudinal survey of L1 and L2 vocabulary research. In: *Language Teaching* 37, S. 243–252.
- Wang, L. (2009): An Empirical Study of Differences in the Use of English Vocabulary Learning Strategies. In: *The Journal of Asia TEFL* 6, S. 151–192.
- Wang, K.-H. I. (2015): The use of dialogic strategy clusters for vocabulary learning by Chinese students in the UK. In: *System* 51, S. 51–64.
- Waring, R. (2002): Scales of vocabulary knowledge in second language vocabulary assessment. In: *Kiyo (Occasional papers of Notre Dame Seishin University, Okayama)* 21, S. 40–54.
- Wenden, A. L. (1995): Learner training in context: A knowledge-based approach. In: *System* 23, S. 183–194.
- Wenden, A./Rubin, J. (Hrsg.) (1987): *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.
- Wesche, M. B./Paribakht, T. (2009): *Lexical inferencing in a first and second language: Cross-linguistic dimensions*. Bristol, UK, Buffalo [N.Y.]: Multilingual Matters.
- Westhoff, G. J. (1987): *Didaktik des Leseverstehens: Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. München: Hueber.
- White, C./Schramm, K./Chamot, A. U. (2007): Research methods in strategy research: Re-examining the toolbox. In: Cohen, A. D./Macaro, E. (Hrsg.): *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press, S. 93–116 (= *Oxford applied linguistics*).
- Wiegand, H. E. (1990): Die deutsche Lexikographie der Gegenwart. In: Hausmann, F. J./Reichmann, O./Wiegand, H. E./Zgusta, L. (Hrsg.): *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires: Ein internationales Handbuch zur Lexikographie: An International Encyclopedia of Lexicography: Encyclopédie internationale de lexicographie*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 2100–2246.
- Williams, R. (1985): Teaching vocabulary recognition strategies in ESP reading. In: *The ESP Journal* 4, S. 121–131.

- Wisniewski, K. (2019): Zur Skalierung von Strategien im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Eine kritische Auseinandersetzung. In: *Deutsch als Fremdsprache* 56, S. 142–151.
- Wisniewski, K./Parker, M./Lenhard, W./Seeger, J. (2019): Sprachbezogenes metakognitives Strategiewissen im Studienalltag internationaler Studierender: Der szenariobasierte Fragebogen ScenEx. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung: ZFF* 30, S. 55–76.
- Wolff, D. (1989): Identification of Text-Type as a Strategic Device in L2 Comprehension. In: Dechert, H.-W./Raupach, M. (Hrsg.): *Interlingual processes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 137–150.
- Wolff, D. (2000): Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht: Eine kognitivistische-konstruktivistische Perspektive. In: Kühn, P. (Hrsg.): *Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim, Zürich [u.a.]: Olms, S. 99–124 (= *Germanistische Linguistik, Studien zu Deutsch als Fremdsprache* 155, 5).
- Würffel, N. (2018): Lern(er)strategien im Fremdsprachenunterricht – ein praxis- und forschungsorientierter Überblick. In: Ōta, T./Raindl, M./Lipsky, A./Degen, R. (Hrsg.): *Lernerautonomie und Lernstrategien zwischen Klassenraum und digitaler Welt: Perspektiven auf das Deutschlernen in Japan*. München: Iudicium, S. 30–49.
- Würffel, N. (2006): *Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Yamamori, K./Isoda, T./Hiromori, T./Oxford, R. L. (2003): Using cluster analysis to uncover L2 learner differences in strategy use, will to learn, and achievement over time. In: *IRAL* 41, S. 381–410.
- Zhang, B./Li, C. (2011): Classification of L2 Vocabulary Learning Strategies: Evidence from Exploratory and Confirmatory Factor Analyses. In: *RELC Journal* 42, S. 141–154.
- Zimmermann, G. (1997): Anmerkungen zum Strategiekonzept. In: Rampillon, U./Zimmermann, G. (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber Verlag, S. 95–113.

## Statistiken zu demographischen Angaben und Lernerzahlen

- Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2015): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. Berlin: Bonifatius GmbH. [www.dw.com/downloads/29827615/statistik-2015-deutschlerner-weltweit.pdf](http://www.dw.com/downloads/29827615/statistik-2015-deutschlerner-weltweit.pdf)
- Centro de Investigaciones Sociológicas (Hg.) (2016): Barómetro de Diciembre 2016. [http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3160\\_3179/3162/es3162mar.pdf](http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3160_3179/3162/es3162mar.pdf)
- DAAD (Hrsg.) (2017): Spanien. Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort. 2017. [www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/spanien\\_daad\\_bsa.pdf](http://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/spanien_daad_bsa.pdf)
- European Commission (Hrsg.) (2012): Europeans and their Languages. Special Eurobarometer 386. [https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)
- European Union (Hrsg.) (2019): Lenguas de la UE. [https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages\\_es](https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_es)
- Instituto Nacional de Estadística (Hrsg.) (2019): Estadística de enseñanza universitaria. [www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176744&menu=resultados&idp=1254735573113](http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176744&menu=resultados&idp=1254735573113)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Hrsg.) (2016): Alumnado - Lenguas extranjeras - Curso 2015-2016. [www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Lenguasextran/2015-2016/Materia/&file=pcaxis&l=s0](http://www.educacion.gob.es/educabase/menu.do?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Lenguasextran/2015-2016/Materia/&file=pcaxis&l=s0)
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (Hrsg.) (2019): Estadísticas de la Educación. [www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html](http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html)

Alle Quellen wurden zuletzt am 6. 3. 2020 abgerufen.

## Verwendete Software-Bibliotheken

### Python:

Biofes: <https://pypi.org/project/biofes/>

ELI5: <https://eli5.readthedocs.io>

Korobov, M./Lopuhin, K. (2019): ELI5 Documentation. Release 0.9.0.

<https://buildmedia.readthedocs.org/media/pdf/eli5/latest/eli5.pdf>

Math: <https://docs.python.org/3/library/math.html>

Matplotlib: <https://matplotlib.org/>

Hunter, J. D. (2007): Matplotlib: A 2D graphics environment. In: Computing in Science & Engineering 9, S. 90–95.

NumPy: <https://numpy.org>

Oliphant, T. E. (2006): A guide to NumPy. USA: Trelgol Publishing.

Pandas: <https://pandas.pydata.org/>

McKinney, W. (2010): Data structures for statistical computing in python. In: Proceedings of the 9th Python in Science Conference. Austin, TX. S. 51–56.

Scikit-learn: <https://scikit-learn.org>

Pedregosa, F./Varoquaux, G./Gramfort, A./Michel, V./Thirion, B./Grisel, O./Blondel, M./Prettenhofer, P./Weiss, R./Dubourg, V. (2011): Scikit-learn: Machine learning in Python. In: Journal of Machine Learning Research 12, S. 2825–2830.

Scipy: [www.scipy.org](http://www.scipy.org)

Virtanen, P./Gommers, R./Oliphant, T. E./Haberland, M./Reddy, T./Cournapeau, D./Burovski, E./Peterson, P./Weckesser, W./Bright, J. (2020): SciPy 1.0: fundamental algorithms for scientific computing in Python. In: Nature Methods 17, S. 261–272.

Seaborn: <https://seaborn.pydata.org/>

### R:

#### Biotoools:

da Silva, A. R. (2017): Package „biotoools“. <https://cran.r-project.org/web/packages/biotoools/biotoools.pdf>

Ggplot (Ggplot2): <https://www.rdocumentation.org/packages/ggplot2/versions/3.2.1>

#### Ltm:

Rizopoulos, D. (2018): Package „ltm“. <https://cran.r-project.org/web/packages/ltm/ltm.pdf>

#### Psych:

Revelle, W. (2019): Package „psych“. <https://cran.r-project.org/web/packages/psych/psych.pdf>

Alle Quellen wurden zuletzt am 6. 3. 2020 abgerufen.

## **Anhang**

- Anhang A: Startbildschirm und Zugang zum FES-U (Hauptstudie 2018)
- Anhang B: FES-U (Papierversion)
- Anhang C: Deutsche Fassung des FES-U (Text der Online-Befragung)
- Anhang D: Informationsschreiben an die Lehrenden (Hauptstudie 2018)
- Anhang E: Startbildschirm und Zugang zum FES-UL (Hauptstudie 2018)
- Anhang F: Deutsche Fassung des FES-UL (Text der Online-Befragung)
- Anhang G: Übersicht über Items des FES-U im Likert-Format (Spanisch und Deutsch)
- Anhang H: Übersicht über Ergebnisse der Lernenden-Befragung
- Anhang I: Übersicht über Ergebnisse der Lehrenden-Befragung
- Anhang J: Übersicht über das auf dem beiliegenden Datenträger zur Verfügung stehende Material
- Anhang K: Abstract (deutsch)
- Anhang L: Abstract (english)

## Anhang A: Startbildschirm und Zugang zum FES-U (Hauptstudie 2018)

Encuesta: Estrategias de Inferencia 2018

### Estimado/a estudiante:

En el marco de un proyecto de investigación que estoy llevando a cabo, adscrito a la Universidad de Viena en cooperación con la Universidad de Salamanca, necesito voluntarios para participar en una **encuesta** sobre el **uso de estrategias para descubrir el significado de palabras desconocidas en alemán**.

El objetivo de este estudio es averiguar qué estrategias conocen y utilizan los estudiantes de alemán para comprender palabras desconocidas y cómo han aprendido esas estrategias. Asimismo, participar en la encuesta da la oportunidad de reflexionar sobre las estrategias utilizadas y, quizás, de aprender otras nuevas.

Participar en la encuesta lleva aprox. **20 minutos**. Complimentarla es **voluntario** y el proceso se puede interrumpir en cualquier momento. Las respuestas se analizarán de forma **anónima** y los datos recogidos y almacenados se emplearán exclusivamente en el marco de esta investigación.

Si sale de la encuesta involuntariamente, puede volver a acceder mediante el mismo dispositivo y seguir rellenándola.

Muchas gracias por su tiempo.

*Martina Kienberger*

Doctoranda de la Universidad de Viena y Profesora Lectora en la Universidad de Salamanca

Si ha entendido la información y desea participar en la encuesta, puede continuar pulsando en la flecha azul que encontrará en la parte inferior derecha.

Si no desea participar, cierre la ventana del navegador.

>>



universität  
wien



## Anhang B: FES-U (Papierversion)

Encuesta: *Estrategias de Inferencia 2018*

### Estimado/a estudiante:

En el marco de un proyecto de investigación que estoy llevando a cabo, adscrito a la Universidad de Viena en cooperación con la Universidad de Salamanca, necesito voluntarios para participar en una **encuesta** sobre el **uso de estrategias para descubrir el significado de palabras desconocidas en alemán**.

El objetivo de este estudio es averiguar qué estrategias conocen y utilizan los estudiantes de alemán para comprender palabras desconocidas y cómo han aprendido esas estrategias. Asimismo, participar en la encuesta da la oportunidad de reflexionar sobre las estrategias utilizadas y, quizás, de aprender otras nuevas.

Participar en la encuesta lleva aprox. **20 minutos**. Complimentarla es **voluntario** y el proceso se puede interrumpir en cualquier momento. Las respuestas se analizarán de forma **anónima** y los datos recogidos y almacenados se emplearán exclusivamente en el marco de esta investigación.

Muchas gracias por su tiempo.

*Martina Kienberger*

Doctoranda de la Universidad de Viena y Profesora Lectora en la Universidad de Salamanca

### Introducción

Gracias por su colaboración y por apoyar nuestro proyecto de investigación.

El primer ejercicio es de respuesta abierta. Dedique aprox. 5-10 minutos a leer el texto y responder a la pregunta inicial.

A continuación, se presenta una serie de afirmaciones que deberá valorar.

Recuerde: nos interesa saber qué estrategias conoce y usa para descubrir palabras desconocidas en alemán, no las que piensa que debería usar. Por lo tanto, le pedimos que conteste con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas o incorrectas.

## Estrategias para comprender palabras desconocidas en alemán

Aquí tiene un ejemplo de un texto escrito en alemán:

# Nach Adelboden zur digitalen Entgiftung

**BERN.** Flugmodus für die Seele: Adelboden Tourismus eröffnet das erste Digital Detox Camp der Schweiz. Vier Tage lang werden die Besucher von Pushs und Whatsapp-Nachrichten abgeschirmt. Anstatt Surfen im Internet stehen Yoga und Entspannungsübungen auf dem Programm. Selfiesticks haben dabei nichts verloren, dafür werden in der Berghütte Freelax in Tronegg Bleistifte und Notizbücher verteilt. «Bei uns auf der Alp kann man Antworten auf die tägliche Hektik finden», sagt Tourismusdirektor Urs Pfenninger. Die Teilnehmer sollen in erster Linie wieder lernen, offline zu sein. Für diesen «kalten Entzug» stehen den Gästen Coaches zur Seite, die Teilnehmer auf eine Sinnesreise mitnehmen. Doch das Camp vom 7. bis 10. September ist erst ein Experiment. Deshalb sucht Adelboden Tourismus derzeit nach fünf Freiwilligen, die sich dieser Challenge stellen. MIW



**Yoga statt Whatsapp in den Bergen. DIGITALDETOX**

Fuente: periódico suizo „20 Minuten“ (edición regional de Berna, p. 5), 2 de agosto de 2017

Probablemente, en este texto encuentre palabras o grupos de palabras que no conoce aún. Sin embargo, seguro que logra entender algunas de estas palabras nuevas sin ayuda, bien enseguida o después de pensar un poco.

Lea el texto y piense qué hace para descubrir el significado o la función de las palabras que desconoce. También puede pensar en otras situaciones en las que se haya encontrado con vocabulario nuevo.

**¿Qué estrategias o técnicas usa para averiguar el significado de palabras desconocidas?  
¿Qué características de las palabras, frases o textos le ayudan?**

Apunte todas sus ideas aquí:

Siga con la encuesta pasados 10 minutos como máximo.

A continuación verá una lista de **estrategias para** comprender **palabras desconocidas**.

Lea las afirmaciones detenidamente y **valórelas** según este baremo:

- (1) No lo hago nunca o casi nunca
- (2) Generalmente no lo hago (= menos de la mitad de las veces)
- (3) Lo hago a veces (= más o menos la mitad de las veces)
- (4) Lo hago a menudo (= más de la mitad de las veces)
- (5) Lo hago siempre o casi siempre

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Descubro el significado o la función de palabras nuevas en alemán gracias a mi lengua materna.					
Descubro el significado o la función de palabras nuevas en alemán con la ayuda de otras lenguas.					
Utilizo mis conocimientos de alemán, p. ej. otras palabras conocidas, clases de palabras o la formación de palabras compuestas.					
Utilizo información extraída del contexto, p. ej. la posición de una palabra en la frase o el formato del texto.					
Pido ayuda a mi profesor/a.					
Pido ayuda a mis compañeros/as de clase.					
Consulto un diccionario u otra fuente (en papel o digital).					

A continuación verá una lista más detallada de **estrategias para** comprender **palabras desconocidas sin ayuda de diccionarios ni de otras personas**. Algunas se pueden usar para palabras sueltas sin contexto (p. ej. en una lista de vocabulario), otras solo sirven para palabras que forman parte de un texto.

Lea las afirmaciones y **valórelas** según el baremo.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Comparo palabras desconocidas en alemán con palabras de mi lengua materna que se escriben de forma igual o similar.					
Comparo palabras desconocidas en alemán con palabras inglesas que se escriben de forma igual o similar. p. ej. al. <i>Licht</i> - ing. <i>light</i> (esp. <i>luz</i> ).					
Comparo palabras desconocidas en alemán con palabras de otro idioma que se escriben de forma igual o similar. <b>Indique la(s) lengua(s) con las que compara:</b>					
Leo palabras desconocidas alemanas en voz baja o me imagino cómo suenan para encontrar palabras que suenen de forma igual o similar en mi lengua materna o en otro idioma. p. ej. al. <i>Haus</i> - ing. <i>house</i> (span. <i>casa</i> ).					
Utilizo mis conocimientos sobre correspondencias de sonidos entre el alemán y otras lenguas y/o sobre el desarrollo histórico del alemán. p. ej. ing. <b>d</b> - al. <b>t</b> : <i>garden</i> – <i>Garten</i> ( <i>jardín</i> ), <i>day</i> - <i>Tag</i> ( <i>día</i> ), <b>p</b> - <b>f</b> : <i>hope</i> – <i>hoffen</i> ( <i>esperar</i> ), <i>sheep</i> - <i>Schaf</i> ( <i>oveja</i> ), <i>ship</i> - <i>Schiff</i> ( <i>barco</i> ).					
Utilizo mis conocimientos sobre las reglas de formación de palabras en alemán, p. ej. palabras compuestas o terminaciones típicas en ciertas clases de palabras. p. ej. <i>fahren</i> ( <i>ir, conducir</i> ) = verbo (una actividad), <i>der Fahrer</i> = persona que conduce (en general, masculino), <i>der Autofahrer</i> = <i>Auto</i> ( <i>coche</i> ) + <i>Fahrer</i> = persona que conduce un coche.					

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Utilizo mis conocimientos sobre el significado de los componentes de palabras, p. ej. raíz, prefijos y sufijos o partes de palabras compuestas. p. ej. <i>Mopedfahrer</i> (conductor de ciclomotor) -> la primera palabra es un tipo de vehículo; <i>ungenau</i> (impreciso) -> el prefijo <b>un-</b> suele significar „lo contrario“, <i>genau</i> -> <b>ungenau</b> .					
Utilizo mis conocimientos sobre partes de palabras que indican funciones gramaticales, p. ej. marcadores de plural o de caso para sustantivos, terminaciones típicas de verbos conjugados en diferentes formas. p.ej. <i>gefahren, gelernt</i> -> participios (clase de palabra: verbo); <i>schöner, reicher</i> -> comparativo (clase de palabra: adjetivo).					
Utilizo mis conocimientos sobre las reglas ortográficas del alemán, p. ej. las mayúsculas para los sustantivos, el guion en palabras compuestas, el punto o la coma para estructurar textos.					
Si pienso que puedo comprender una palabra desconocida por su forma o su sonido, compruebo si estoy en lo cierto analizando el contexto cercano (es decir, la frase o una parte de la frase).					
Utilizo mis conocimientos sobre la sintaxis alemana, p. ej. la forma personal del verbo va en la segunda posición de la frase, „ <i>Verbal-/Satzklammer</i> “ (paréntesis oracional), para encontrar información sobre palabras desconocidas.					
Analizo la estructura sintáctica de (partes de) la frase para encontrar relaciones entre palabras conocidas y desconocidas.					
Analizo las relaciones semánticas entre palabras conocidas y desconocidas.					
Me fijo en relaciones léxicas sistemáticas como sinónimos, antónimos, secuencias o conceptos generales y subordinados.					
Si pienso que entiendo una palabra desconocida en una frase (o parte de una frase), compruebo si estoy en lo cierto analizando el contexto más amplio (es decir, frases anteriores y posteriores, el párrafo, el texto completo).					
Me fijo en el uso de conectores y otros elementos de cohesión del texto, como pronombres, adverbios, etc. p. ej. <i>weil, auch, diese</i>					
Aprovecho las ayudas explicativas que ofrece el texto, como paráfrasis, definiciones, explicaciones, ejemplos, etc., que describen o explican la palabra desconocida.					
Utilizo relaciones lógicas que se encuentran en el texto, p. ej. causa – efecto o antes – después.					
Utilizo mis conocimientos sobre el tipo de texto.					
Utilizo mis conocimientos sobre el tema tratado en el texto.					
Utilizo conocimientos culturales, p. ej. los nombres de personajes famosos, información geográfica o política.					
Utilizo el sentido común y mis conocimientos generales.					
Me fijo en el formato del texto, p. ej. la distribución de elementos, el tipo y el tamaño de letra o si hay partes destacadas.					
Me fijo en imágenes, gráficos, diagramas, elementos audiovisuales (en páginas web), etc.					
Me fijo en cifras o en otros símbolos que entiendo.					
Utilizo mis conocimientos sobre la situación comunicativa o el contexto de la publicación, p. ej. lugar, tiempo o situación, en los que he encontrado un texto.					
Utilizo enlaces de Internet para comprender palabras desconocidas en textos disponibles en la red.					
Si no consigo entender una palabra desconocida en un texto, sigo leyendo y vuelvo a intentarlo más adelante.					

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Si para una palabra no consigo encontrar inmediatamente un significado que tenga sentido, pienso qué otras estrategias podría usar.					
Combino varias estrategias para asegurarme de encontrar el significado correcto de las palabras desconocidas.					
Dependiendo de la situación, p. ej. tipo de texto o grado de dificultad, utilizo estrategias diferentes para comprender palabras desconocidas.					

## La adquisición de las estrategias de comprensión

En la parte anterior de la encuesta ha indicado las **estrategias** que utiliza **para descubrir el significado de palabras desconocidas en alemán**. Ahora se trata de saber en qué situación(es) y cómo **ha aprendido** estas estrategias.

¿En cuál(es) de los siguientes **contextos** ha aprendido estas estrategias?

Marque la o las respuesta(s) correspondiente(s).

- En las clases de Lengua y Literatura en el colegio o instituto
- En las clases de inglés en el colegio o instituto
- En otras clases de idiomas en el colegio o instituto
- En clases de alemán anteriores en la Universidad
- En otras asignaturas de mi carrera universitaria
- En clases de lenguas en escuelas de idiomas o academias
- En mi curso de alemán actual
- En mi familia, con mis amigos/as o compañeros/as de clase
- Por mi cuenta, sin ayuda de otras personas
- Otros: \_\_\_\_\_
- No sé cómo he aprendido estas estrategias. *(Si marca esta casilla puede saltarse dos preguntas.)*

¿Cómo ha aprendido estas estrategias? *(En clases...)*

Marque la o las respuesta(s) correspondiente(s).

- Las estrategias se presentaron (y explicaron) en clase.
- El/La profesor/a dio consejos sobre cómo familiarizarse de manera autónoma con estas estrategias, p. ej. mediante páginas web, libros u otros materiales que explican estrategias de aprendizaje.
- Estas estrategias se explicaron y practicaron con ejemplos concretos, realizando tareas, p. ej. leyendo un texto difícil.
- Se probaron y se compararon diferentes estrategias.
- Se reflexionó sobre el uso de estas estrategias, p. ej. sobre qué estrategia sería adecuada en una situación y/o para una persona determinada.
- Durante las clases he aprendido estas estrategias de manera inconsciente, p. ej. mientras leía textos difíciles, sin explicación o indicación del/de la profesor/a.

Comentarios (opcional):

¿Cómo ha aprendido estas estrategias? (*En mi familia, por mi cuenta...*)

Marque la o las respuesta(s) correspondiente(s).

- He conocido estas estrategias en mi familia.
- He conocido estas estrategias hablando con amigos/as y conocidos/as.
- He conocido estas estrategias hablando con compañeros/as de clase.
- He conocido estas estrategias imitando hábitos de trabajo de compañeros/as de clase aventajados/as.
- He desarrollado estas estrategias por mi cuenta durante el aprendizaje y el uso de idiomas, p. ej. leyendo textos difíciles.
- He probado diferentes cosas y me he dado cuenta de qué funciona mejor para mi.
- He aprendido estas estrategias con ayuda de páginas web o blogs.
- He aprendido estas estrategias con ayuda de libros.
- He aprendido estas estrategias con ayuda de otros materiales. (Opcional: ¿Cuáles?)
- Otros:

¿Ha aprendido alguna estrategia nueva para comprender palabras desconocidas en alemán gracias a esta encuesta?

- Sí.
- No.
- No estoy seguro/a.

¿Aplicaría alguna de estas estrategias nuevas?

- Sí.
- No.
- No estoy seguro/a.

## La importancia de las estrategias de comprensión

Esta parte de la encuesta trata de su opinión sobre las estrategias para descubrir el significado de palabras desconocidas en alemán y la importancia que tienen para usted.

Lea las afirmaciones y **valórelas** según este baremo:

- (1) Estoy en desacuerdo
- (2) Más bien en desacuerdo
- (3) Ni estoy de acuerdo ni en desacuerdo
- (4) Más bien de acuerdo
- (5) Completamente de acuerdo

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Estas estrategias son útiles para ampliar el vocabulario en alemán.					
Pienso que en alemán utilizo estas estrategias con éxito.					
No hace falta aprender estas estrategias, ya que las usamos en cualquier caso de forma inconsciente.					
Estas estrategias son útiles para entender mejor textos en alemán.					
Utilizo estas estrategias a menudo fuera del aula, p. ej. cuando leo textos en alemán en mi tiempo libre.					
Estas estrategias son un tema importante en mis clases de alemán.					
Estas estrategias deberían explicarse y practicarse en las clases de alemán.					

## Datos personales

Por último, le pedimos algunos datos personales.

**Universidad:** \_\_\_\_\_

### Estudios que cursa actualmente:

*(Si estudia más de una carrera, indique la más importante para sus estudios de alemán.)*

- Grado
- Posgrado/Máster
- Doctorado
- Otros:

Si la respuesta es „Grado“, indique la carrera universitaria que cursa actualmente:

- Estudios Alemanes / Filología Alemana
- Otras Filologías
- Traducción, Alemán 1ª Lengua Extranjera / B
- Traducción, Alemán 2ª Lengua Extranjera / C
- Humanidades
- Economía
- Turismo
- Otra:

... y el curso actual (1-4): \_\_\_\_\_

**Las clases de alemán que estoy cursando actualmente son**

- Obligatorias
- Optativas
- Extracurriculares

Nivel de la asignatura de alemán cursado actualmente:

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

Comentarios (opcional):

**Edad:** \_\_\_\_\_

**Género:**

- Femenino
- Masculino
- Otros

Lengua o lenguas materna(s): \_\_\_\_\_

### Lenguas extranjeras

Indique y ordene **cronológicamente** los demás idiomas que **ha aprendido**.

Apunte el nivel alcanzado y el contexto del aprendizaje:

¿Cómo ha aprendido fundamentalmente este idioma?

A: En el colegio o instituto

B: En la Universidad

C: En una escuela de idiomas, en una academia o con un/a profesor/a particular

D: Por contacto con personas que hablan este idioma

E: En un país donde se habla este idioma

F: Por mi cuenta, con material de autoaprendizaje, cursos en línea, etc.

G: Otro: ...

**Todas las lenguas extranjeras** que ha aprendido alguna vez **cuentan**, independientemente del nivel alcanzado, del dominio que tenga actualmente o de la forma de adquisición.

*Ejemplo:*

*Usted empezó a aprender inglés a los 5 años, a los 14 dio clases de latín, más tarde aprendió portugués en una estancia en el extranjero y ahora está estudiando alemán. Entonces el orden y posibles comentarios serían:*

	Idioma	Nivel alcanzado	Contexto del aprendizaje
1.	Inglés	B1	A, F
2.	Latín	4 años en el instituto	A
3.	Portugués	A2 (sobre todo hablar)	E
4.	Alemán	A1.2	B, D (amigo alemán), F

*(Si ha aprendido más de siete lenguas extranjeras, indique las que considere más importantes.)*

	Idioma	Nivel alcanzado	Contexto del aprendizaje
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			

### Comentarios adicionales

Si lo desea, puede escribir un comentario y darnos su opinión sobre la encuesta:

*Gracias por dedicarle su tiempo a esta encuesta.*

## Anhang C: Deutsche Fassung des FES-U (Text der Online-Befragung)

Titel der Befragung:

Befragung: Erschließungsstrategien 2018

### Informationstext

#### **Sehr geehrte/r Student/in!**

Für ein Forschungsprojekt der Universität Wien in Kooperation mit der Universität Salamanca werden Freiwillige für die Teilnahme an einer **Umfrage** über den **Einsatz von Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter im Deutschen** gesucht.

Ziel der Studie ist herauszufinden, welche Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter oder Wortgruppen Deutschlernende kennen und anwenden und wie sie diese kennen gelernt haben. Gleichzeitig ist es eine gute Möglichkeit für alle Teilnehmer/innen, über Erschließungsstrategien nachzudenken und neue Strategien kennenzulernen.

Die Teilnahme an der Befragung dauert etwa **20 Minuten**, ist **freiwillig** und kann jederzeit abgebrochen werden. Die Angaben werden **anonym** ausgewertet und die erhobenen Daten ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke im Rahmen dieser Studie verwendet.

Wenn Sie die Befragung versehentlich beenden, können Sie über das gleiche Gerät erneut einsteigen und sie fortsetzen.

Vielen Dank für Ihre Zeit.

*Martina Kienberger*

Dissertantin der Universität Wien, Lektorin an der Universität Salamanca

**Wenn Sie die Information verstanden haben und an der Umfrage teilnehmen möchten, klicken Sie bitte auf den blauen Pfeil in der Ecke rechts unten.**

**Wenn Sie nicht teilnehmen möchten, schließen Sie bitte das Browserfenster.**

### Einleitung

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft, unser Forschungsprojekt zu unterstützen.

In der ersten Aufgaben sollen Sie Ihre Antwort frei formulieren. Widmen Sie ca. 5-10 Minuten dem Lesen und Beantworten des Textes der ersten Frage.

Anschließend werden Sie gebeten, eine Reihe an Aussagen zu beurteilen.

Bedenken Sie: Uns interessieren die Erschließungsstrategien für unbekannte Wörter im Deutschen, die Sie kennen und anwenden, nicht diejenigen, die Sie denken, anwenden zu sollen. Bitte antworten Sie daher ehrlich, was auf Sie persönlich zutrifft. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten!

## A. Erschließungsstrategien für unbekannte deutsche Wörter

(A1)

Hier sehen Sie ein Beispiel für einen deutschsprachigen Text:

(Weiter unten sehen Sie die zugehörigen Fragen.)

[TEXT]

Quelle: Schweizer Zeitung „20 Minuten“ (Regionalausgabe Bern, S. 5), 2. August 2017

Wahrscheinlich kommen darin Wörter oder Wortgruppen vor, die Sie noch nicht kennen. Trotzdem können Sie bestimmt einige dieser neuen Wörter verstehen, entweder sofort oder nach einiger Überlegung.

Lesen Sie den Text und überlegen Sie, wie Sie vorgehen, um die Bedeutung oder Funktion unbekannter Wörter zu erkennen. Sie können dabei auch an andere Situationen denken, in denen Sie neuem Wortschatz begegnet sind.

- **Welche Strategien oder Techniken wenden Sie an, um unbekannte Wörter zu erschließen?**
- **Welche Eigenschaften der Wörter, Sätze oder Texte sind dabei für Sie hilfreich?**

Bitte schreiben Sie alle Ideen, die Ihnen dazu einfallen, in das Textfeld:

Setzen Sie die Befragung nach spätestens 10 Minuten fort.

(A2)

Im Folgenden sind verschiedene **Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter** aufgelistet.

Bitte **lesen** Sie die Aussagen sorgfältig und **bewerten** Sie sie nach folgender Skala:

- (1) Trifft nie oder fast nie auf mich zu / Das mache ich nie oder fast nie
- (2) Trifft gewöhnlich nicht auf mich zu / Das mache ich für gewöhnlich nicht (= in weniger als der Hälfte der Fälle)
- (3) Trifft manchmal auf mich zu / Das mache ich manchmal (= ca. in der Hälfte der Fälle)
- (4) Trifft meistens auf mich zu / Das mache ich häufig (= in mehr als der Hälfte der Fälle)
- (5) Trifft immer oder fast immer auf mich zu / Das mache ich immer oder fast immer

- Ich erschließe die Bedeutung oder Funktion unbekannter deutscher Wörter mit Hilfe meiner Muttersprache.
- Ich erschließe unbekannte Wörter mit Hilfe anderer Sprachen.
- Ich nutze mein Wissen über das Deutsche, z.B. andere bekannte Wörter, Wortarten oder Kompositabildung.
- Ich nutze Informationen aus dem Kontext, z.B. die Position eines Wortes im Satz oder die Gestaltung des Textes.
- Ich bitte meinen Lehrer/meine Lehrerin um Hilfe.
- Ich bitte die anderen Kursteilnehmer/innen um Hilfe.
- Ich konsultiere ein Wörterbuch oder eine andere Quelle (Printversion oder digital).

(A3)

Im Folgenden werden detaillierte **Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter ohne Hilfe von Wörterbüchern oder anderen Personen** aufgelistet. Einige davon kann man für Einzelwörter ohne Kontext anwenden (z.B. Wörter auf einer Vokabelliste), andere nur für Wörter in Texten.

Bitte **lesen** Sie die Aussagen und **bewerten** Sie sie nach der Skala.

- Ich vergleiche unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in meiner Muttersprache.
- Ich vergleiche unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in Englisch. z.B. dt. *Licht* - engl. *light* (span. *luz*).
- Ich vergleiche unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in einer anderen Sprache. **Bitte geben Sie die Sprache(n) an, die Sie verwenden:**
- Ich spreche mir unbekannte deutsche Wörter leise vor oder stelle mir ihren Klang vor, um gleich oder ähnlich klingende Wörter in meiner Muttersprache oder einer anderen Sprache zu finden.
- z.B. dt. *Haus* - engl. *house* (span. *casa*).
- Ich nutze mein Wissen über Lautentsprechungen zwischen Deutsch und anderen (germanischen) Sprachen und/oder über die historische Entwicklung der deutschen Sprache.
- z.B. engl. d - dt. t: *garden* – *Garten* (*jardín*), *day* - *Tag* (*día*), *p - f*: *hope* – *hoffen* (*esperar*), *sheep* - *Schaf* (*oveja*), *ship* - *Schiff* (*barco*)
- Ich nutze mein Wissen über die Wortbildungsregeln des Deutschen (z.B. Komposita, typische Endungen für bestimmte Wortarten).
- z.B. *fahren* = Verb (Tätigkeit), *der Fahrer* = Person, die fährt (allgemein/männlich), *die Fahrerin* = Person, die fährt (weiblich), *der Autofahrer* = *Auto* + *Fahrer* = Fahrer eines Autos.
- Ich nutze mein Wissen über die Teilbedeutung zusammengesetzter Wörter, z.B. Stamm, Prä- und Suffixe oder Teile von Komposita, um die Gesamtbedeutung zu erschließen.
- z.B. *Mopedfahrer* → erstes Teilwort ist ein Fahrzeug, *ungenau* → Präfix **un-** bedeutet oft „Gegenteil“, *genau* → **ungenau**.
- Ich nutze mein Wissen über Bestandteile von Wörtern, die grammatische Funktionen anzeigen, z.B. Plural- oder Kasusmarkierungen für Substantive, typische Endungen von Verben in verschiedenen Zeitformen/Tempora.
- z.B. *gefahren*, *gelernt* → Partizipien (Wortart: Verb); *schöner*, *reicher* → Steigerungsform Komparativ (Wortart Adjektiv).
- Ich nutze mein Wissen über orthografische Regeln des Deutschen, z.B. Großschreibung der Substantive, Bindestriche in zusammengesetzten Wörtern, Punkt oder Komma als Strukturierungshilfen.
- Wenn ich denke, dass ich ein unbekanntes Wort aufgrund seiner Form oder seines Klanges verstehen kann, kontrolliere ich meine Vermutung, indem ich den näheren Kontext (d.h. den Satz oder Teilsatz) miteinbeziehe.
- Ich nutze mein Wissen über die Satzstellung im Deutschen, z.B. Personalform des Verbes an zweiter Position im Satz, Verbal/Satzklammer etc., um etwas über unbekannte Wörter herauszufinden.
- Ich analysiere den grammatikalischen Aufbau des (Teil-)Satzes, um Verbindungen zwischen bekannten und unbekanntem Wörtern zu finden.
- Ich analysiere die semantischen Beziehungen zwischen bekannten und unbekanntem Wörtern.
- Ich beachte systematische lexikalische Beziehungen wie Synonyme, Antonyme, Reihungen, Über- und Unterbegriffe.
- Wenn ich denke, dass ich ein unbekanntes Wort in einem (Teil-)Satz verstehen kann, kontrolliere ich meine Vermutung, indem ich den weiteren Kontext (d.h. vorherige und folgende Sätze, Absatz, Gesamttext) miteinbeziehe.
- Ich beachte die Verwendung von Konnektoren und anderen Mitteln der Textverbindung wie Pronomen, Adverbien etc. z.B. *weil*, *auch*, *diese*
- Ich nutze Erklärungshilfen im Text wie Paraphrasen, Definitionen, Erklärungen, Beispiele etc., die das unbekannte Wort umschreiben oder erklären.

- Ich nutze logische Zusammenhänge im Text, z.B. Ursache – Wirkung oder vorher – nachher.
- Ich nutze mein Wissen über die Textsorte.
- Ich nutze mein Wissen über das im Text behandelte Thema.
- Ich nutze kulturspezifisches und landeskundliches Wissen, z.B. Namen berühmter Persönlichkeiten, geographische oder politische Informationen.
- Ich nutze meinen gesunden Menschenverstand und mein allgemeines Weltwissen.
- Ich achte auf die visuelle Textgestalt, z.B. Anordnung der Elemente, Schriftart und –größe, Hervorhebungen.
- Ich nutze Bilder, Grafiken, Diagramme, audiovisuelle Elemente (auf Websites), etc.
- Ich achte auf Zahlen oder andere Zeichen, die ich verstehe.
- Ich nutze mein Wissen über die Kommunikationssituation oder den Kontext der Veröffentlichung, z.B. Ort, Zeit, Situation, wo ich einen Text gefunden habe.
- Ich nutze Hyperlinks beim Erschließen von unbekanntem Wörtern in Texten im Internet.
- Wenn es mir nicht gelingt, ein unbekanntes Wort in einem Text zu erschließen, lese ich zunächst weiter und versuche es später noch einmal.
- Wenn es mir nicht sofort gelingt, eine sinnvolle Wortbedeutung zu erschließen, überlege ich, welche weiteren Strategien ich anwenden kann.
- Ich nutze verschiedene Strategien, um die Erschließung unbekannter Wörter abzusichern.
- Je nach Situation, z.B. Textsorte oder Schwierigkeitsgrad der Texte, wende ich unterschiedliche Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter an.

## B. Erwerb von Erschließungsstrategien

Im vorherigen Teil der Befragung wurden Sie über verschiedene **Strategien zur Erschließung von unbekanntem Wörtern** befragt. Jetzt geht es darum, wo bzw. in welchen Situationen und wie Sie diese Strategien **erworben** haben.

(B1)

**In welchem oder welchen** der folgenden **Kontexte** haben Sie Erschließungsstrategien erworben? Bitte markieren Sie die zutreffende(n) Antwort(en).

- 1- Im Sprach- und Literaturunterricht (muttersprachlicher Unterricht) in der Schule
- 2- Im Englischunterricht in der Schule
- 3- In anderem Sprachunterricht in der Schule
- 4- In früheren Deutschkursen an der Universität
- 5- In anderen Lehrveranstaltungen im Rahmen meines Studiums
- 6- In Sprachkursen in Sprachschulen
- 7- In meinem aktuellen Deutschkurs
- 8- In der Familie, im Freundeskreis oder durch Kommilitonen/innen
- 9- Allein, ohne Hilfe anderer Personen
- 10- Andere:
- 11- Ich weiß eigentlich nicht, wie ich diese Strategien erworben habe.

(B2)

**Wie** haben Sie Erschließungsstrategien erworben? Bitte markieren Sie die zutreffende(n) Antwort(en).

*Filter: Frage(n) + Antwortoptionen werden je nach zuvor gewählten Situationen angezeigt*

(B2a)

- Im Sprach- und Literaturunterricht (muttersprachlicher Unterricht) in der Schule
- Im Englischunterricht in der Schule
- In anderem Sprachunterricht in der Schule
- In früheren Deutschkursen an der Universität
- In anderen Lehrveranstaltungen im Rahmen meines Studiums

- In Sprachkursen in Sprachschulen
- In meinem aktuellen Deutschkurs

→ *folgende Items:*

- (1) Erschließungsstrategien wurden im Unterricht vorgestellt (und erklärt).
- (2) Die Lehrperson hat Tipps für das selbständige Aneignen von Erschließungsstrategien gegeben, z.B. über Internetseiten, Bücher oder andere Materialien, in denen Lernstrategien erklärt werden.
- (3) Erschließungsstrategien wurden anhand von praktischen Beispielen, beim Ausführen bestimmter Aufgaben, z.B. Lesen eines schwierigen Textes, erklärt und geübt.
- (4) Verschiedene Erschließungsstrategien wurden ausprobiert und miteinander verglichen.
- (5) Reflexionen über Einsatz von Erschließungsstrategien wurden durchgeführt, z.B. Überlegungen, welche Strategie in einer bestimmten Situation und/oder für eine bestimmte Person geeignet ist.
- (6) Im Laufe des Unterrichts habe ich verschiedene Erschließungsstrategien unbewusst gelernt, z.B. beim Lesen von schwierigen Texten - ohne Erklärung oder Hinweis des Lehrers.
- (7) Anderes:

(B2b)

- In der Familie, im Freundeskreis oder durch Kommilitonen/innen

- (1) Ich habe Erschließungsstrategien in meiner Familie kennen gelernt.
- (2) Ich habe Erschließungsstrategien durch den Austausch mit Freunden und Bekannten kennen gelernt.
- (3) Ich habe Erschließungsstrategien durch den Austausch mit Kommilitonen/innen kennen gelernt.
- (4) Ich habe Erschließungsstrategien durch Beobachtung von erfolgreichen Kommilitonen/innen kennen gelernt.
- (5) Anderes:

(B2c)

- Allein, ohne Hilfe anderer Personen

- (1) Ich habe Erschließungsstrategien beim Lernen und Anwenden von Sprachen, z.B. beim Lesen schwieriger Texte, selbständig entwickelt.
- (2) Ich habe verschiedene Dinge ausprobiert und herausgefunden, was für mich am besten funktioniert.
- (3) Ich habe Erschließungsstrategien mit Hilfe von Internetseiten oder -blogs gelernt.
- (4) Ich habe Erschließungsstrategien mit Hilfe von Büchern gelernt.
- (5) Ich habe Erschließungsstrategien mit Hilfe anderer Materialien gelernt. (Optional: Welche?)

(B3)

Haben Sie durch diese Befragung neue Erschließungsstrategien im Deutschen kennen gelernt?

- (1) Ja.
- (2) Nein.
- (3) Ich bin nicht sicher.

(B4)

Würden Sie eine dieser neuen Strategien anwenden?

- (1) Ja.
- (2) Nein.
- (3) Ich bin nicht sicher.

### C. Bedeutung von Erschließungsstrategien

Im nächsten Teil der Befragung geht es um Ihre Einstellung zu Erschließungsstrategien und deren Bedeutung für Sie.

Bitte **lesen** Sie die Aussagen und **bewerten** Sie sie nach der Skala.

- (1) Trifft nicht für mich zu
- (2) Trifft eher nicht für mich zu
- (3) Trifft teilweise für mich zu
- (4) Trifft eher für mich zu
- (5) Trifft voll für mich zu

*(Zufallsordnung)*

- Ich denke, dass ich Erschließungsstrategien im Deutschen erfolgreich einsetze.
- Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter sind ein wichtiges Thema in meinem Deutschunterricht.
- Ich nutze Erschließungsstrategien häufig außerhalb des Unterrichts, z.B. beim Lesen deutscher Texte in meiner Freizeit.
- Erschließungsstrategien sind nützlich, um den Wortschatz zu erweitern.
- Erschließungsstrategien sind nützlich, um deutsche Texte besser verstehen zu können.
- Erschließungsstrategien sollten im Deutschunterricht erklärt und geübt werden.
- Es ist nicht notwendig, Erschließungsstrategien zu lernen, weil wir sie ohnehin unbewusst anwenden.

### D. Persönliche Angaben

Zuletzt möchten wir Sie um einige persönliche Angaben bitten.

(D1)

Universität:

- |                                    |                                  |
|------------------------------------|----------------------------------|
| (1) Abat Oliba-CEU                 | (24) Europea de Madrid           |
| (2) Alcalá de Henares              | (25) Europea Miguel de Cervantes |
| (3) Alfonso X El Sabio             | (26) Extremadura                 |
| (4) Alicante                       | (27) Francisco de Vitoria        |
| (5) Almería                        | (28) Girona                      |
| (6) Antonio de Nebrija             | (29) Granada                     |
| (7) Autónoma de Barcelona          | (30) Huelva                      |
| (8) Autónoma de Madrid             | (31) IE Universidad              |
| (9) Barcelona                      | (32) Illes Balears               |
| (10) Burgos                        | (33) Internacional de Catalunya  |
| (11) Cádiz                         | (34) Internacional de La Rioja   |
| (12) Camilo José Cela              | (35) Internacional Valenciana    |
| (13) Cantabria                     | (36) Jaén                        |
| (14) Cardenal Herrera-CEU          | (37) Jaume I de Castellón        |
| (15) Carlos III                    | (38) La Laguna                   |
| (16) Castilla-La Mancha            | (39) La Rioja                    |
| (17) Católica de Ávila             | (40) León                        |
| (18) Católica de Valencia          | (41) Lleida                      |
| (19) Católica S. Antonio de Murcia | (42) Málaga                      |
| (20) Complutense de Madrid         | (43) Miguel Hernández de Elche   |
| (21) Córdoba                       | (44) Mondragón                   |
| (22) Coruña, A                     | (45) Murcia                      |
| (23) Deusto                        | (46) Navarra                     |

- (47) Oberta de Catalunya
- (48) Oviedo
- (49) Pablo de Olavide
- (50) País Vasco
- (51) Palmas (Las)
- (52) Politécnica de Cartagena
- (53) Politécnica de Cataluña
- (54) Politécnica de Madrid
- (55) Politécnica de Valencia
- (56) Pompeu Fabra
- (57) Pontificia Comillas
- (58) Pontificia de Salamanca
- (59) Pública de Navarra
- (60) Ramón Llull
- (61) Rey Juan Carlos

- (62) Rovira i Virgili
- (63) Salamanca
- (64) San Jorge
- (65) San Pablo-CEU
- (66) Santiago de Compostela
- (67) Sevilla
- (68) U.N.E.D.
- (69) UDIMA
- (70) Valencia (Est. General)
- (71) Valladolid
- (72) Vic
- (73) Vigo
- (74) Zaragoza
- (75) Andere

(D1a)

*Filter: Andere (1) →*

¿Welche?

(D2)

Aktuelles Studium:

*(Bei mehr als einer Studienrichtung geben Sie bitte die für Ihr Deutschstudium relevantere an.)*

- (1) Bachelorstudium (span. *Grado*, 4-jährig)
- (2) Masterstudium
- (3) Doktorat
- (4) Anderes:

(D2a)

*Filter: Bachelorstudium (2) →*

Studienrichtung:

*(Bei mehr als einer Studienrichtung geben Sie bitte die für Ihr Deutschstudium relevantere an.)*

- (1) Germanistikstudium / deutsche Philologie
- (2) Anderes Philologiestudium
- (3) Übersetzen und Dolmetschen, Erste Fremdsprache / Sprache B
- (4) Übersetzen und Dolmetschen, Zweite Fremdsprache / Sprache C
- (5) Humanistisches Studium
- (6) Wirtschaftliches Studium
- (7) Tourismus-Studium
- (8) Anderes:

(D2b)

*Filter: Bachelorstudium (2) →*

Studienjahr: 1-4

(D3)

Mein aktueller Deutschkurs ist...

- (1) ein Pflichtfach
- (2) ein Wahlfach
- (3) ein extracurricularer Kurs

(D4)

Niveau des aktuellen Deutschkurses:

A1, A2, B1, B2, C1, C2

(D4a)

Anmerkungen (optional):

(D5)

Alter:

(D6)

Geschlecht:

- (1) Weiblich
- (2) Männlich
- (3) Andere

(D7)

Muttersprache:

*(Bei mehr als einer Muttersprache können Sie diese nachfolgend angeben.)*

- |  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| (1) Spanisch                                       | (12) Englisch (English)             |
| (2) Katalanisch (Català), Valencianisch (Valencià) | (33) Irisch (Gaeilge)               |
| (3) Galicisch (Galego)                             | (13) Italienisch (Italiano)         |
| (4) Baskisch (Euskara)                             | (14) Japanisch (日本語)                |
| (5) Deutsch  | (34) Lettisch (Latviešu)            |
| (6) Arabisch (العربية)                             | (35) Litauisch (Lietuvių)           |
| (22) Armenisch (Հայերէն)                           | (36) Luxemburgisch (Lëtzebuergesch) |
| (23) Bulgarisch (Български)                        | (37) Maltesisch (bil-Malti)         |
| (24) Tschechisch (Česky)                           | (38) Moldauisch (Moldoveana)        |
| (7) Chinesisch (Mandarin) (中文)                     | (15) Niederländisch (Nederlands)    |
| (8) Koreanisch (한국어)                               | (39) Norwegisch (Norsk)             |
| (25) Kroatisch (Hrvatski)                          | (40) Okzitanisch (Occitan)          |
| (9) Dänisch (Dansk)                                | (41) Polnisch (Polski)              |
| (26) Slowakisch (Slovenčina)                       | (16) Portugiesisch (Português)      |
| (27) Slowenisch (Slovenščina)                      | (42) Persisch (فارسی)               |
| (28) Estnisch (Eesti)                              | (17) Rumänisch (Română)             |
| (29) Finnisch (Suomi)                              | (18) Russisch (Русский)             |
| (10) Französisch (Français)                        | (19) Schwedisch (Svenska)           |
| (30) Walisisch (Cymraeg)                           | (43) Türkisch (Türkçe)              |
| (11) Griechisch (Ελληνικά)                         | (44) Ukrainisch (Українська)        |
| (31) Hindi (हिन्दी)                                | (45) Urdu (اردو)                    |
| (32) Ungarisch (Magyar)                            | (46) Andere                         |

(D7a)

*Filter: Andere (7) → Welche?*

(D7b)

Haben Sie mehr als eine Muttersprache?

Ja. / Nein.

(D7c)

*Filter: Ja. (7b) →*

Zweite Muttersprache:

vgl. 7

(D7d)

*Filter: Andere (7c) → Welche?*

(D7e)

*Filter: Ja. (7b) →*

Haben Sie mehr als zwei Muttersprachen?

Ja. / Nein.

(D7f)

*Filter: Ja. (7e) →*

Dritte Muttersprache:

vgl. 7

(D7g)

*Filter: Andere (7f) →*

Welche?

(D8)

Fremdsprachenkenntnisse

Bitte geben Sie weitere Sprachen, die Sie beherrschen, in **chronologischer Reihenfolge ihres Erwerbs** an.

**Alle Fremdsprachen**, die Sie einmal erlernt haben, **zählen**, unabhängig vom erreichten Niveau, des Grads der aktuellen Beherrschung oder der Art des Erwerbs.

*Beispiel:*

*Sie haben mit 5 Jahren begonnen, Englisch zu lernen, mit 14 Jahren hatten Sie Lateinunterricht, später haben Sie Portugiesisch während eines Auslandsaufenthalts gelernt und jetzt studieren Sie Deutsch.*

*In diesem Fall wäre die Reihenfolge:*

1. Englisch
2. Latein
3. Portugiesisch
4. Deutsch

*(Wenn Sie mehr als sieben Fremdsprachen beherrschen, geben Sie bitte die für Sie wichtigsten an.)*

*(Matrix:)*

Erste - siebte Fremdsprache

jeweils DropDown-Menü:

vgl. 7

+

(21) Latein (Latina)

(22) Altgriechisch (Αρχαία Ελληνική)

(11) Neugriechisch / Griechisch modern (Ελληνικά)

(D8a)

*Filter: Andere (Erste - Siebte...) → jeweils:*

Welche ist Ihre erste - siebte Fremdsprache?

(D8b)

*Filter: nach Sprachen (Auswahl häufiger Sprachen; „andere“ gruppiert)*

*Jeweils (Sprachen (1) Spanisch bis (19) Schwedisch):*

(D8b(1-...))a)

Wie haben Sie ... hauptsächlich erlernt?

- (1) In der Schule
- (2) An der Universität
- (3) In einer Sprachschule oder mit einem/r privaten Sprachlehrer/in
- (4) Durch Kontakt mit Sprecher/innen dieser Sprache
- (5) Durch Aufenthalt in einem Land, wo diese Sprache gesprochen wird
- (6) Selbständig, mit Hilfe von Selbstlernmaterial, Online-Sprachkursen etc.
- (7) Anderes:

(D8b(1-...)b)

Welches Niveau haben Sie erreicht?

<A1, A1, A2, B1, B2, C1, C2

(D8b(1-...)c)

Anmerkungen (optional):

*Spezialfälle:*

(20) Altgriechisch (Αρχαία Ελληνική)

(21) Latein (Latina)

(D8b20/21a)

Wie haben Sie ... hauptsächlich erlernt?

- (1) In der Schule
- (2) An der Universität
- (3) In einer Sprachschule oder mit einem/r privaten Sprachlehrer/in
- (6) Selbständig, mit Hilfe von Selbstlernmaterial, Online-Sprachkursen etc.
- (7) Anderes:

(D8b20/21b)

Wie viele Jahre lang haben Sie ... gelernt?

(D8b20/21c)

Anmerkungen (optional):

*Als eine Gruppe (Sprachen (22) Armenisch bis (46) Andere):*

(D8b22a)

Wie haben Sie diese Sprache(n) hauptsächlich erlernt?

- (1) In der Schule
- (2) An der Universität
- (3) In einer Sprachschule oder mit einem/r privaten Sprachlehrer/in
- (4) Durch Kontakt mit Sprecher/innen dieser Sprache
- (5) Durch Aufenthalt in einem Land, wo diese Sprache gesprochen wird
- (6) Selbständig, mit Hilfe von Selbstlernmaterial, Online-Sprachkursen etc.
- (7) Anderes:

(D8b22b)

Welches Niveau haben Sie erreicht?

<A1, A1, A2, B1, B2, C1, C2

*(hier Mehrfachauswahl)*

(D8b22c)

Anmerkungen (optional):

(D9)

In welchem Rahmen haben Sie diesen Fragebogen ausgefüllt?

- (1) Während der Unterrichtszeit
- (2) Außerhalb des Unterrichts

### Anmerkungen/Feedback

Hier haben Sie die Gelegenheit, eine Rückmeldung zu geben oder einen Kommentar zu dieser Befragung zu hinterlassen:

### *Verabschiedung*

Gracias por dedicarle su tiempo a esta encuesta.  
Se ha registrado su respuesta.

Wir danken Ihnen für Ihre Teilnahme an dieser Umfrage.  
Ihre Antwort wurde erfasst.

## Anhang D: Informationsschreiben an die Lehrenden (Hauptstudie 2018)

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen meiner Dissertation beschäftige ich mich mit dem Einsatz von **Strategien zur Erschließung unbekanntem Wortschatzes** durch **Deutschstudierende** an spanischen Universitäten.

Für mein Forschungsprojekt möchte ich mit Hilfe eines **Online-Fragebogens** untersuchen, welche Erschließungsstrategien **Deutschlernende** an spanischen Universitäten kennen und ihren eigenen Angaben nach einsetzen. Außerdem werden die Teilnehmenden befragt, woher sie ihr Wissen über Erschließungsstrategien bezogen haben und welche Bedeutung sie diesen zumessen. Der Online-Fragebogen steht auf Spanisch zur Verfügung und kann in **ca. 20 Minuten** ausgefüllt werden. Die Teilnahme ist **freiwillig** und kann jederzeit abgebrochen werden. Die Angaben werden **anonym** erhoben und ausschließlich für wissenschaftliche Publikationen zum oben angeführten Ziel verwendet. Nichtteilnahme oder Abbruch sind mit keinerlei Nachteilen verbunden.

Ich würde mich freuen, wenn Sie mein Forschungsprojekt unterstützen und Ihren Lernenden den folgenden Link zur Online-Befragung weiterleiten:

[https://usalinvestigacion.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV\\_OSVmtpWRDJyIGaN](https://usalinvestigacion.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_OSVmtpWRDJyIGaN)

Sie können die Befragung auch im Unterricht durchführen, falls Zeit und technische Ressourcen, z.B. PCs, Tablets oder Smartphones, dafür zur Verfügung stehen. (Die Teilnehmenden werden danach gefragt, in welcher Situation sie den Fragebogen ausfüllen.)

Durch die Beteiligung an der Online-Befragung können Lernende unter Umständen neue Strategien kennenlernen oder sich der von ihnen eingesetzten Strategien bewusster werden. Gerne können Sie daher die Befragung zum Anlass nehmen, um Erschließungsstrategien zu thematisieren, Erfahrungen unter den Lernenden auszutauschen etc.

Zusätzlich zu der Befragung unter Deutschlernenden führe ich eine **Befragung unter Lehrenden** durch, zu der ich Sie herzlich einladen möchte.

Mich interessiert Ihre Einschätzung der Strategiekennnisse Ihrer Lernergruppe(n), welche Bedeutung Erschließungsstrategien für Sie haben und ob bzw. wie diese im Unterricht vermittelt werden.

Der Online-Fragebogen für diese Befragung steht auf Spanisch und Deutsch zur Verfügung und kann in **ca. 10-15 Minuten** ausgefüllt werden. Auch die Teilnahme an dieser Umfrage ist freiwillig, Nichtteilnahme oder Abbruch sind mit keinerlei Nachteilen verbunden, die Daten werden anonymisiert und nur für die beschriebenen wissenschaftlichen Zwecke verwendet.

Zur Befragung für Lehrende:

[https://usalinvestigacion.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV\\_6h4PWsFnbkPj35b](https://usalinvestigacion.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_6h4PWsFnbkPj35b)

Für Rückfragen inhaltlicher oder technischer Natur stehe ich Ihnen selbstverständlich gerne zur Verfügung, am besten per E-Mail unter: [martina.kienberger@usal.es](mailto:martina.kienberger@usal.es).

Herzlichen Dank für Ihre Zeit und Mühe!

Mit freundlichen Grüßen

*Martina Kienberger*

Dissertantin der Universität Wien und Lektorin an der Universität Salamanca

## Anhang E: Startbildschirm und Zugang zum FES-UL (Hauptstudie 2018)

Encuesta: Estrategias de Inferencia Docentes 2018

Deutsch ▾

### Einleitung

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft, unser Forschungsprojekt zu unterstützen.

Im Folgenden wird eine Reihe an Fragen und Statements zur Beurteilung gezeigt.

Denken Sie daran, dass wir an Ihrer Einschätzung und Ihren Erfahrungen zu Erschließungsstrategien im Deutschen interessiert sind. Bitte antworten Sie daher ehrlich, was auf Sie persönlich bzw. Ihren Unterricht zutrifft. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

>>



The footer contains three logos: the University of Vienna logo, the logo for Universidad BSalamanca (Campus de Excelencia Internacional), and a commemorative logo for 800 años (1218-2018).

Oben rechts kann die Sprache auf Spanisch umgestellt werden.

## **Anhang F: Deutsche Fassung des FES-UL (Text der Online-Befragung)**

### Titel der Befragung:

Encuesta: Estrategias de Inferencia 2018

(nicht übersetzt in der Online-Version, auf deutsch: „Befragung: Erschließungsstrategien 2018“)

### Einleitung

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft, unser Forschungsprojekt zu unterstützen.

Im Folgenden wird eine Reihe an Fragen und Statements zur Beurteilung gezeigt.

Denken Sie daran, dass wir an Ihrer Einschätzung und Ihren Erfahrungen zu Erschließungsstrategien im Deutschen interessiert sind. Bitte antworten Sie daher ehrlich, was auf Sie persönlich bzw. Ihren Unterricht zutrifft. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

### A. Einsatz von Erschließungsstrategien durch die Lernenden

Im Folgenden lesen Sie einige Aussagen zum **Einsatz von Erschließungsstrategien** für unbekannte Wörter durch **Deutschstudierende**.

Bitte geben Sie an, in welchem Maße diese Ihrer Einschätzung nach auf Ihre Lernenden zutreffen.

*Wenn Sie der Meinung sind, dass Sie zu einem oder mehreren der folgenden Punkte keine Angaben machen können, lassen Sie diese bitte aus und setzen Sie die Befragung fort.*

- (1) Trifft nie oder fast nie zu
- (2) Trifft gewöhnlich nicht zu
- (3) Trifft manchmal zu
- (4) Trifft meistens zu
- (5) Trifft immer oder fast immer zu

- Die Lernenden erschließen unbekannte Wörter mit Hilfe ihrer Muttersprache.
- Die Lernenden erschließen unbekannte Wörter mit Hilfe anderer Sprachen.
- Die Lernenden nutzen ihr Wissen über das Deutsche, z.B. bekannte Wörter, Wortarten oder Kompositabildung.
- Die Lernenden nutzen Informationen aus dem Kontext, z.B. die Position des Wortes im Satz oder die Gestaltung des Textes.
- Die Lernenden bitten Sie oder andere Lehrpersonen um Hilfe.
- Die Lernenden bitten andere Kursteilnehmer/innen um Hilfe.
- Die Lernenden konsultieren ein Wörterbuch oder eine andere Quelle (Printversion oder digital).
- Ich beobachte deutliche individuelle Unterschiede im Strategienegebrauch der Lernenden.
- Ich beobachte deutliche Unterschiede im Strategienegebrauch unterschiedlicher Lernergruppen, z.B. Anfänger - Fortgeschrittene.

Anmerkungen (optional):

## B. Erschließungsstrategien im Unterricht

(B1)

Im Folgenden werden detaillierte Strategien oder Techniken zur Erschließung unbekannter Wörter ohne Hilfe von Wörterbüchern oder anderen Personen aufgelistet.

Bitte **markieren** Sie diejenigen, die Sie **in Ihrem Unterricht behandeln**.

- Unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in der Muttersprache vergleichen
- Unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in Englisch vergleichen (z.B. dt. *Licht* - engl. *light*)
- Unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in anderen Sprachen vergleichen  
Optional: Wenn Sie eine oder mehrere bestimmte Sprachen dafür empfehlen, können Sie sie hier angeben:
- Kenntnisse von Internationalismen nutzen (z.B. *Akademie, Kaffee, Transport*)
- Klangbild aktivieren, z.B. durch leises Vorsprechen oder Vorstellen des Klanges, um ähnlich klingende Wörter in der Muttersprache oder einer anderen Sprache zu finden (z.B. dt. *Haus* - engl. *house*)
- Kenntnisse über Lautentsprechungen zwischen Deutsch und anderen (germanischen) Sprachen und/oder über die historische Entwicklung der deutschen Sprache nutzen (z.B. engl. *d* - dt. *t*: *day* - *Tag*, *p* – *f*: *hope* – *hoffen*, *ship* - *Schiff*)
- Wissen über die Wortbildungsregeln des Deutschen nutzen (z.B. Kompositabildung, typische Endungen für bestimmte Wortarten)
- Aus Teilbedeutung zusammengesetzter Wörter (z.B. Stamm, Prä- und Suffixe, Teile von Komposita) auf die Gesamtbedeutung schließen
- Wissen über Bestandteile von Wörtern, die grammatische Funktionen anzeigen, nutzen (z.B. Plural- oder Kasusmarkierungen für Substantive, typische Endungen von Verben in verschiedenen Zeitformen/Tempora etc.)
- Wissen über orthografische Regeln des Deutschen nutzen (z.B. Großschreibung der Substantive, Bindestriche in zusammengesetzten Wörtern, Punkt oder Komma als Strukturierungshilfen etc.)
- Wissen über die Satzstellung im Deutschen nutzen (z.B. Personalform des Verbes an zweiter Position im Satz, Verbal/Satzklammer etc.)
- Den grammatikalischen Aufbau von (Teil-)Sätzen analysieren, um Verbindungen zwischen bekannten und unbekanntem Wörtern zu finden
- Die semantischen Beziehungen zwischen bekannten und unbekanntem Wörtern analysieren
- Systematische lexikalische Beziehungen wie Synonyme, Antonyme, Reihungen, Über- und Unterbegriffe beachten
- Verwendung von Konnektoren und anderen Mitteln der Textverbindung wie Pronomen, Adverbien etc. beachten
- Erklärungshilfen im Text wie Paraphrasen, Definitionen, Erklärungen, Beispiele etc., die das unbekannte Wort umschreiben oder erklären, nutzen
- Logische Zusammenhänge im Text nutzen (z.B. Ursache – Wirkung, vorher – nachher etc.)
- Textsortenwissen nutzen
- Wissen über das im Text behandelte Thema nutzen
- Kulturspezifisches und landeskundliches Wissen nutzen (z.B. Namen berühmter Persönlichkeiten, geographische oder politische Informationen)
- Gesunden Menschenverstand und allgemeines Weltwissen nutzen
- Format und visuelle Textgestalt beachten (z.B. Layout, Schriftart und -größe, Hervorhebungen etc.)
- Bilder, Grafiken, Diagramme, audiovisuelle Elemente (auf Internetseiten) etc. nutzen
- Zahlen oder andere verständliche Zeichen nutzen
- Wissen über die Kommunikationssituation oder den Kontext der Veröffentlichung nutzen (z.B. Ort, Zeit, Situation, in der ein Text gefunden wurde)

- Hyperlinks beim Erschließen von unbekanntem Wörtern in Texten im Internet nutzen
- Verschiedene Strategien kombinieren, um die Erschließung unbekannter Wörter abzusichern
- Erschließungsstrategien situationsabhängig einsetzen, z.B. nach Textsorte oder Schwierigkeitsgrad der Texte
- Andere:
- Keine

Anmerkungen (optional):

*Filter: wenn „Keine“ markiert, dann folgende Fragen (B2, B3) auslassen:*

(B2)

Die folgenden Fragen beziehen sich auf die **Art der Vermittlung von Erschließungsstrategien**.

Bitte geben Sie an, in welchem Maße die folgenden Aussagen auf Ihren Unterricht zutreffen.

- (1) Trifft nie oder fast nie zu
- (2) Trifft gewöhnlich nicht zu
- (3) Trifft manchmal zu
- (4) Trifft meistens zu
- (5) Trifft immer oder fast immer zu

- Erschließungsstrategien werden im Unterricht vorgestellt (und erklärt).
- Die Lernenden bekommen Tipps für das selbstständige Aneignen von Erschließungsstrategien, z.B. über Internetseiten, Bücher oder andere Materialien, in denen Lernstrategien erklärt werden.
- Erschließungsstrategien werden anhand von praktischen Beispielen, beim Ausführen bestimmter Aufgaben (z.B. Lesen eines schwierigen Textes) erklärt und geübt.
- Die Lernenden werden zu ihren Vorkenntnissen befragt, z.B. welche Erschließungsstrategien sie bereits kennen und/oder anwenden können.
- Verschiedene Erschließungsstrategien werden ausprobiert und miteinander verglichen.
- Reflexionen über Einsatz von Erschließungsstrategien werden durchgeführt, z.B. darüber, welche Strategie in einer bestimmten Situation und/oder für eine bestimmte Person geeignet ist.
- Die Lernenden erwerben Erschließungsstrategien unbewusst im Laufe des Unterrichts, z.B. beim Lesen von schwierigen Texten - ohne explizite Erklärungen oder Hinweise dazu.

Anmerkungen (optional):

(B3)

Nun geht es um die **Quellen von Erschließungsstrategien**, d.h. die Frage, woher Sie Ihr Wissen über Erschließungsstrategien bzw. Material zu deren Vermittlung beziehen oder bezogen haben.

Bitte geben Sie an, in welchem Maße die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen.

- (1) Trifft nicht zu
- (2) Trifft eher nicht zu
- (3) Trifft teilweise zu
- (4) Trifft eher zu
- (5) Trifft voll zu

- Erschließungsstrategien wurden im Rahmen meiner Ausbildung thematisiert.
- Erschließungsstrategien wurden im Rahmen meiner Lehrerbildung thematisiert.

- Erschließungsstrategien wurden in Fortbildungsveranstaltungen, die ich besucht habe, thematisiert.
- In den Lehrwerken, die ich verwende, werden Erschließungsstrategien thematisiert.
- In den Lehrerhandbüchern zu den Lehrwerken, die ich verwende, werden Erschließungsstrategien thematisiert.
- Ich nutze Internetseiten oder -blogs, auf denen Erschließungsstrategien thematisiert werden.
- Ich nutze didaktische Handbücher, Zeitschriften oder andere Materialien, in denen Erschließungsstrategien thematisiert werden.
- Ich habe selbst Material zum Thema Erschließungsstrategien entwickelt.

Anmerkungen (optional):

### C. Die Bedeutung von Erschließungsstrategien

Es folgen einige Fragen zu Ihrer Einschätzung der **Bedeutung** von **Erschließungsstrategien** im **Deutschen**, insbesondere **in Bezug auf Ihren Unterricht**.

Bitte geben Sie an, in welchem Maße die folgenden Aussagen für Sie zutreffen.

- (1) Trifft nicht zu
- (2) Trifft eher nicht zu
- (3) Trifft teilweise zu
- (4) Trifft eher zu
- (5) Trifft voll zu

*(Zufallsordnung)*

- Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter sind ein wichtiges Thema in meinem Unterricht.
- Die Thematisierung von Erschließungsstrategien ist im Anfängerunterricht besonders wichtig.
- Die Thematisierung von Erschließungsstrategien ist in der Mittelstufe besonders wichtig.
- Die Thematisierung von Erschließungsstrategien ist im Unterricht mit Fortgeschrittenen besonders wichtig.
- Es ist nicht notwendig, Erschließungsstrategien explizit zu vermitteln, weil die Lernenden sie ohnehin unbewusst anwenden.
- In meinem Unterricht wird mit anspruchsvollen Texten gearbeitet, bei denen die Lernenden auf den Einsatz von Erschließungsstrategien angewiesen sind.
- Erschließungsstrategien sind nützlich, um den Wortschatz zu erweitern.
- Erschließungsstrategien sind nützlich, um Texte besser verstehen zu können.
- Ich verwende Material, das an das Niveau der Lernenden angepasst ist, sodass sie es auch ohne den Einsatz komplizierter Erschließungsstrategien verstehen können.
- Durch die Förderung von Erschließungsstrategien kann autonomes Lernen gestärkt werden.

Anmerkungen (optional):

### D. Persönliche Angaben

Zuletzt möchten wir Sie um einige persönliche Angaben bitten.

(D1)

Universität, an der Sie arbeiten:

*(Liste spanischer Universitäten vgl. Befragung der Lernenden)*

(75) Andere

(D1a)

*Filter: Andere → Welche?*

(D2)

Art des/der aktuell unterrichteten Deutschkurse(s):

- (1) Deutschkurs im Rahmen eines Germanistikstudiums / deutsche Philologie
- (2) Deutschkurs im Rahmen eines anderen Philologiestudiums
- (3) Übersetzen und Dolmetschen, Erste Fremdsprache / Sprache B
- (4) Übersetzen und Dolmetschen, Zweite Fremdsprache / Sprache C
- (5) Deutschkurs im Rahmen eines humanistischen Studiums
- (6) Deutschkurs im Rahmen eines wirtschaftlichen Studiums
- (7) Deutschkurs im Rahmen eines Tourismus-Studiums
- (8) Anderer Deutschkurs im Rahmen eines Universitätsstudiums
- (9) Anderer Deutschkurs an einer universitären Einrichtung

(D2a)

Anmerkungen (optional):

(D2b)

*Filter: Anderer Deutschkurs im Rahmen eines Universitätsstudiums →*

Sie haben „Anderer Deutschkurs im Rahmen eines Universitätsstudiums“ gewählt.

Bitte geben Sie an, um welches Fach oder Kurs es sich handelt.

(D3)

Niveau(s) des/der aktuell unterrichteten Deutschkurse:

A1, A2, B1, B2, C1, C2

(D3a)

Anmerkungen (optional):

(D4)

Jahre der Lehrerfahrung im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache:

(D5)

Sprachkenntnisse

Geben Sie bitte Ihre Muttersprache(n) und weitere Sprachen mit ihrem jeweiligen Niveau an.

*(Wenn Sie mehr als sieben weitere Sprachen beherrschen, geben Sie bitte die für Sie wichtigsten an.)*

Deutsch

Spanisch

Englisch

Anderere: (7x)

*Matrix:* Niveau → A1 - C2 + Muttersprache

(D5a)

Anmerkungen (optional):

(D6)

Geschlecht:

- (1) Weiblich
- (2) Männlich
- (3) Andere

### Anmerkungen/Feedback

Hier haben Sie Gelegenheit, eine Rückmeldung oder einen Kommentar zu dieser Befragung zu hinterlassen:

Haben Sie Interesse an der weiteren Entwicklung dieses Forschungsprojektes und an den Ergebnissen der Befragung?

Tragen Sie hier Ihre E-Mail-Adresse ein, um Informationen zu erhalten.

### ***Verabschiedung***

Gracias por dedicarle su tiempo a esta encuesta.  
Se ha registrado su respuesta.

Wir danken Ihnen für Ihre Teilnahme an dieser Umfrage.  
Ihre Antwort wurde erfasst.

## Anhang G: Übersicht über Items des FES-U im Likert-Format (Spanisch und Deutsch)

### Teil A2

Item	Formulierung auf Spanisch	Formulierung auf Deutsch
1	Descubro el significado o la función de palabras nuevas en alemán gracias a mi lengua materna.	Ich erschließe die Bedeutung oder Funktion unbekannter deutscher Wörter mit Hilfe meiner Muttersprache.
2	Descubro el significado o la función de palabras nuevas en alemán con la ayuda de otras lenguas.	Ich erschließe unbekannte Wörter mit Hilfe anderer Sprachen.
3	Utilizo mis conocimientos de alemán, p. ej. otras palabras conocidas, clases de palabras o la formación de palabras compuestas.	Ich nutze mein Wissen über das Deutsche, z.B. andere bekannte Wörter, Wortarten oder Kompositabildung.
4	Utilizo información extraída del contexto, p. ej. la posición de una palabra en la frase o el formato del texto.	Ich nutze Informationen aus dem Kontext, z.B. die Position eines Wortes im Satz oder die Gestaltung des Textes.
5	Pido ayuda a mi profesor/a.	Ich bitte meinen Lehrer/meine Lehrerin um Hilfe.
6	Pido ayuda a mis compañeros/as de clase.	Ich bitte die anderen Kursteilnehmer/innen um Hilfe.
7	Consulto un diccionario u otra fuente (en papel o digital).	Ich konsultiere ein Wörterbuch oder eine andere Quelle (Printversion oder digital).

### Teil A3 (Items chronologisch geordnet nach Anzeige im Fragebogen)

Item	Formulierung auf Spanisch	Formulierung auf Deutsch
1	Comparo palabras desconocidas en alemán con palabras de mi lengua materna que se escriben de forma igual o similar.	Ich vergleiche unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in meiner Muttersprache.
2	Comparo palabras desconocidas en alemán con palabras inglesas que se escriben de forma igual o similar. p. ej. al. <i>Licht</i> - ing. <i>light</i> (esp. <i>luz</i> ).	Ich vergleiche unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in Englisch. z.B. dt. <i>Licht</i> - engl. <i>light</i> (span. <i>luz</i> ).
3	Comparo palabras desconocidas en alemán con palabras de otro idioma que se escriben de forma igual o similar. <b>Indique la(s) lengua(s) con las que compara:</b>	Ich vergleiche unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in einer anderen Sprache. <b>Bitte geben Sie die Sprache(n) an, die Sie verwenden:</b>
4	Leo palabras desconocidas alemanas en voz baja o me imagino cómo suenan para encontrar palabras que suenen de forma igual o similar en mi lengua materna o en otro idioma. p. ej. al. <i>Haus</i> - ing. <i>house</i> (span. <i>casa</i> ).	Ich spreche mir unbekannte deutsche Wörter leise vor oder stelle mir ihren Klang vor, um gleich oder ähnlich klingende Wörter in meiner Muttersprache oder einer anderen Sprache zu finden. z.B. dt. <i>Haus</i> - engl. <i>house</i> (span. <i>casa</i> ).
5	Utilizo mis conocimientos sobre correspondencias de sonidos entre el alemán y otras lenguas y/o sobre el desarrollo histórico del alemán. p. ej. ing. <b>d</b> - al. <b>t</b> : <i>garden</i> – <i>Garten</i> ( <i>jardín</i> ), <i>day</i> – <i>Tag</i> ( <i>día</i> ), <b>p</b> - <b>f</b> : <i>hope</i> – <i>hoffen</i> ( <i>esperar</i> ), <i>sheep</i> – <i>Schaf</i> ( <i>oveja</i> ), <i>ship</i> – <i>Schiff</i> ( <i>barco</i> ).	Ich nutze mein Wissen über Lautentsprechungen zwischen Deutsch und anderen (germanischen) Sprachen und/oder über die historische Entwicklung der deutschen Sprache. z.B. engl. <b>d</b> - dt. <b>t</b> : <i>garden</i> – <i>Garten</i> ( <i>jardín</i> ), <i>day</i> – <i>Tag</i> ( <i>día</i> ), <b>p</b> – <b>f</b> : <i>hope</i> – <i>hoffen</i> ( <i>esperar</i> ), <i>sheep</i> – <i>Schaf</i> ( <i>oveja</i> ), <i>ship</i> – <i>Schiff</i> ( <i>barco</i> ).

6	<p>Utilizo mis conocimientos sobre las reglas de formación de palabras en alemán, p. ej. palabras compuestas o terminaciones típicas en ciertas clases de palabras.</p> <p>p. ej. <i>fahren</i> (<i>ir, conducir</i>) = verbo (una actividad), <i>der Fahrer</i> = persona que conduce (en general, masculino), <i>der Autofahrer</i> = <i>Auto (coche)</i> + <i>Fahrer</i> = persona que conduce un coche.</p>	<p>Ich nutze mein Wissen über die Wortbildungsregeln des Deutschen (z.B. Komposita, typische Endungen für bestimmte Wortarten).</p> <p>z.B. <i>fahren</i> = Verb (Tätigkeit), <i>der Fahrer</i> = Person, die fährt (allgemein/männlich), <i>die Fahrerin</i> = Person, die fährt (weiblich), <i>der Autofahrer</i> = <i>Auto</i> + <i>Fahrer</i> = Fahrer eines Autos.</p>
7	<p>Utilizo mis conocimientos sobre el significado de los componentes de palabras, p. ej. raíz, prefijos y sufijos o partes de palabras compuestas.</p> <p>p. ej. <i>Mopedfahrer</i> (<i>conductor de ciclomotor</i>) → la primera palabra es un tipo de vehículo; <i>ungenau</i> (<i>impreciso</i>) → el prefijo <b>un-</b> suele significar „lo contrario“, <i>genau</i> → <b>ungenau</b>.</p>	<p>Ich nutze mein Wissen über die Teilbedeutung zusammengesetzter Wörter, z.B. Stamm, Prä- und Suffixe oder Teile von Komposita, um die Gesamtbedeutung zu erschließen.</p> <p>z.B. <i>Mopedfahrer</i> → erstes Teilwort ist ein Fahrzeug, <i>ungenau</i> → Präfix <b>un-</b> bedeutet oft „Gegenteil“, <i>genau</i> → <b>ungenau</b>.</p>
8	<p>Utilizo mis conocimientos sobre partes de palabras que indican funciones gramaticales, p. ej. marcadores de plural o de caso para sustantivos, terminaciones típicas de verbos conjugados en diferentes formas.</p> <p>p.ej. <i>gefahren, gelernt</i> → participios (clase de palabra: verbo); <i>schöner, reicher</i> → comparativo (clase de palabra: adjetivo).</p>	<p>Ich nutze mein Wissen über Bestandteile von Wörtern, die grammatische Funktionen anzeigen, z.B. Plural- oder Kasusmarkierungen für Substantive, typische Endungen von Verben in verschiedenen Zeitformen/Tempora.</p> <p>z.B. <i>gefahren, gelernt</i> → Partizipien (Wortart: Verb); <i>schöner, reicher</i> → Steigerungsform Komparativ (Wortart Adjektiv).</p>
9	<p>Utilizo mis conocimientos sobre las reglas ortográficas del alemán, p. ej. las mayúsculas para los sustantivos, el guion en palabras compuestas, el punto o la coma para estructurar textos.</p>	<p>Ich nutze mein Wissen über orthografische Regeln des Deutschen, z.B. Großschreibung der Substantive, Bindestriche in zusammengesetzten Wörtern, Punkt oder Komma als Strukturierungshilfen.</p>
28	<p>Si pienso que puedo comprender una palabra desconocida por su forma o su sonido, compruebo si estoy en lo cierto analizando el contexto cercano (es decir, la frase o una parte de la frase).</p>	<p>Wenn ich denke, dass ich ein unbekanntes Wort aufgrund seiner Form oder seines Klanges verstehen kann, kontrolliere ich meine Vermutung, indem ich den näheren Kontext (d.h. den Satz oder Teilsatz) miteinbeziehe.</p>
10	<p>Utilizo mis conocimientos sobre la sintaxis alemana, p. ej. la forma personal del verbo va en la segunda posición de la frase, „<i>Verbal-/Satzklammer</i>“ (<i>paréntesis oracional</i>), para encontrar información sobre palabras desconocidas.</p>	<p>Ich nutze mein Wissen über die Satzstellung im Deutschen, z.B. Personalform des Verbes an zweiter Position im Satz, Verbal/Satzklammer etc., um etwas über unbekannte Wörter herauszufinden.</p>
11	<p>Analizo la estructura sintáctica de (partes de) la frase para encontrar relaciones entre palabras conocidas y desconocidas.</p>	<p>Ich analysiere den grammatikalischen Aufbau des (Teil-)Satzes, um Verbindungen zwischen bekannten und unbekanntem Wörtern zu finden.</p>
12	<p>Analizo las relaciones semánticas entre palabras conocidas y desconocidas.</p>	<p>Ich analysiere die semantischen Beziehungen zwischen bekannten und unbekanntem Wörtern.</p>
13	<p>Me fijo en relaciones léxicas sistemáticas como sinónimos, antónimos, secuencias o conceptos generales y subordinados.</p>	<p>Ich beachte systematische lexikalische Beziehungen wie Synonyme, Antonyme, Reihungen, Über- und Unterbegriffe.</p>
29	<p>Si pienso que entiendo una palabra desconocida en una frase (o parte de una frase), compruebo si estoy en lo cierto analizando el contexto más amplio (es decir,</p>	<p>Wenn ich denke, dass ich ein unbekanntes Wort in einem (Teil-)Satz verstehen kann, kontrolliere ich meine Vermutung, indem ich den weiteren Kontext (d.h. vorherige und</p>

	frases anteriores y posteriores, el párrafo, el texto completo).	folgende Sätze, Absatz, Gesamttext) miteinbeziehe.
14	Me fijo en el uso de conectores y otros elementos de cohesión del texto, como pronombres, adverbios, etc. p. ej. <i>weil, auch, diese</i>	Ich beachte die Verwendung von Konnektoren und anderen Mitteln der Textverbindung wie Pronomen, Adverbien etc. z.B. <i>weil, auch, diese</i>
15	Aprovecho las ayudas explicativas que ofrece el texto, como paráfrasis, definiciones, explicaciones, ejemplos, etc., que describen o explican la palabra desconocida.	Ich nutze Erklärungshilfen im Text wie Paraphrasen, Definitionen, Erklärungen, Beispiele etc., die das unbekannte Wort umschreiben oder erklären.
16	Utilizo relaciones lógicas que se encuentran en el texto, p. ej. causa – efecto o antes – después.	Ich nutze logische Zusammenhänge im Text, z.B. Ursache – Wirkung oder vorher – nachher.
17	Utilizo mis conocimientos sobre el tipo de texto.	Ich nutze mein Wissen über die Textsorte.
18	Utilizo mis conocimientos sobre el tema tratado en el texto.	Ich nutze mein Wissen über das im Text behandelte Thema.
19	Utilizo conocimientos culturales, p. ej. los nombres de personajes famosos, información geográfica o política.	Ich nutze kulturspezifisches und landeskundliches Wissen, z.B. Namen berühmter Persönlichkeiten, geographische oder politische Informationen.
20	Utilizo el sentido común y mis conocimientos generales.	Ich nutze meinen gesunden Menschenverstand und mein allgemeines Weltwissen.
21	Me fijo en el formato del texto, p. ej. la distribución de elementos, el tipo y el tamaño de letra o si hay partes destacadas.	Ich achte auf die visuelle Textgestalt, z.B. Anordnung der Elemente, Schriftart und –größe, Hervorhebungen.
22	Me fijo en imágenes, gráficos, diagramas, elementos audiovisuales (en páginas web), etc.	Ich nutze Bilder, Grafiken, Diagramme, audiovisuelle Elemente (auf Websites), etc.
23	Me fijo en cifras o en otros símbolos que entiendo.	Ich achte auf Zahlen oder andere Zeichen, die ich verstehe.
24	Utilizo mis conocimientos sobre la situación comunicativa o el contexto de la publicación, p. ej. lugar, tiempo o situación, en los que he encontrado un texto.	Ich nutze mein Wissen über die Kommunikationssituation oder den Kontext der Veröffentlichung, z.B. Ort, Zeit, Situation, wo ich einen Text gefunden habe.
25	Utilizo enlaces de Internet para comprender palabras desconocidas en textos disponibles en la red.	Ich nutze Hyperlinks beim Erschließen von unbekanntem Wörtern in Texten im Internet.
30	Si no consigo entender una palabra desconocida en un texto, sigo leyendo y vuelvo a intentarlo más adelante.	Wenn es mir nicht gelingt, ein unbekanntes Wort in einem Text zu erschließen, lese ich zunächst weiter und versuche es später noch einmal.
31	Si para una palabra no consigo encontrar inmediatamente un significado que tenga sentido, pienso qué otras estrategias podría usar.	Wenn es mir nicht sofort gelingt, eine sinnvolle Wortbedeutung zu erschließen, überlege ich, welche weiteren Strategien ich anwenden kann.
26	Combino varias estrategias para asegurarme de encontrar el significado correcto de las palabras desconocidas.	Ich nutze verschiedene Strategien, um die Erschließung unbekannter Wörter abzusichern.
27	Dependiendo de la situación, p. ej. tipo de texto o grado de dificultad, utilizo estrategias diferentes para comprender palabras desconocidas.	Je nach Situation, z.B. Textsorte oder Schwierigkeitsgrad der Texte, wende ich unterschiedliche Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter an.

## Teil C1

<i>Item</i>	<i>Formulierung auf Spanisch</i>	<i>Formulierung auf Deutsch</i>
1	Estas estrategias son útiles para ampliar el vocabulario en alemán.	Ich denke, dass ich Erschließungsstrategien im Deutschen erfolgreich einsetze.
2	Pienso que en alemán utilizo estas estrategias con éxito.	Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter sind ein wichtiges Thema in meinem Deutschunterricht.
3	No hace falta aprender estas estrategias, ya que las usamos en cualquier caso de forma inconsciente.	Ich nutze Erschließungsstrategien häufig außerhalb des Unterrichts, z.B. beim Lesen deutscher Texte in meiner Freizeit.
4	Estas estrategias son útiles para entender mejor textos en alemán.	Erschließungsstrategien sind nützlich, um den Wortschatz zu erweitern.
5	Utilizo estas estrategias a menudo fuera del aula, p. ej. cuando leo textos en alemán en mi tiempo libre.	Erschließungsstrategien sind nützlich, um deutsche Texte besser verstehen zu können.
6	Estas estrategias son un tema importante en mis clases de alemán.	Erschließungsstrategien sollten im Deutschunterricht erklärt und geübt werden.
7	Estas estrategias deberían explicarse y practicarse en las clases de alemán.	Es ist nicht notwendig, Erschließungsstrategien zu lernen, weil wir sie ohnehin unbewusst anwenden.

## Anhang H: Übersicht über Ergebnisse der Lernenden-Befragung

### Wahrgenommener Einsatz von Erschließungsstrategien (Teil A)

Item	Angaben in totalen Zahlen						Angaben in Prozent der Antworten				
	N	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A2_1	401	77	123	133	48	20	19,20	30,67	33,17	11,97	4,99
A2_2	401	7	24	159	162	49	1,75	5,99	39,65	40,40	12,22
A2_3	401	6	31	87	164	113	1,50	7,73	21,70	40,90	28,18
A2_4	401	4	25	83	117	172	1,00	6,23	20,70	29,18	42,89
A2_5	401	15	51	137	142	56	3,74	12,72	34,16	35,41	13,97
A2_6	401	39	68	115	120	59	9,73	16,96	28,68	29,93	14,71
A2_7	401	4	16	39	138	204	1,00	3,99	9,73	34,41	50,87
A3_1	396	51	74	124	96	51	12,88	18,69	31,31	24,24	12,88
A3_2	395	4	28	72	160	131	1,01	7,09	18,23	40,51	33,16
A3_3	394	78	58	103	99	56	19,80	14,72	26,14	25,13	14,21
A3_4	396	57	85	122	95	37	14,39	21,46	30,81	23,99	9,34
A3_5	396	96	109	83	83	25	24,24	27,53	20,96	20,96	6,31
A3_6	396	15	41	83	147	110	3,79	10,35	20,96	37,12	27,78
A3_7	396	20	54	100	125	97	5,05	13,64	25,25	31,57	24,49
A3_8	396	22	49	89	128	108	5,56	12,37	22,47	32,32	27,27
A3_9	396	9	31	79	126	151	2,27	7,83	19,95	31,82	38,13
A3_10	396	30	93	108	110	55	7,58	23,48	27,27	27,78	13,89
A3_11	396	47	79	114	111	45	11,87	19,95	28,79	28,03	11,36
A3_12	396	44	102	121	97	32	11,11	25,76	30,56	24,49	8,08
A3_13	396	60	130	94	78	34	15,15	32,83	23,74	19,70	8,59
A3_14	396	18	54	120	117	87	4,55	13,64	30,30	29,55	21,97
A3_15	396	9	33	104	140	110	2,27	8,33	26,26	35,35	27,78
A3_16	396	24	72	111	139	50	6,06	18,18	28,03	35,10	12,63
A3_17	396	46	94	129	82	45	11,62	23,74	32,58	20,71	11,36
A3_18	396	11	35	126	137	87	2,78	8,84	31,82	34,60	21,97
A3_19	396	20	71	100	124	81	5,05	17,93	25,25	31,31	20,45
A3_20	396	5	9	58	139	185	1,26	2,27	14,65	35,10	46,72
A3_21	396	62	121	117	59	37	15,66	30,56	29,55	14,90	9,34
A3_22	396	13	47	87	128	121	3,28	11,87	21,97	32,32	30,56
A3_23	396	13	55	102	132	94	3,28	13,89	25,76	33,33	23,74
A3_24	396	23	76	127	108	62	5,81	19,19	32,07	27,27	15,66
A3_25	396	34	48	71	117	126	8,59	12,12	17,93	29,55	31,82
A3_26	396	15	44	108	128	101	3,79	11,11	27,27	32,32	25,51
A3_27	396	23	66	100	109	98	5,81	16,67	25,25	27,53	24,75
A3_28	396	11	33	100	135	117	2,78	8,33	25,25	34,09	29,55
A3_29	396	11	36	101	140	108	2,78	9,09	25,51	35,35	27,27
A3_30	396	9	25	83	151	128	2,27	6,31	20,96	38,13	32,32
A3_31	396	17	50	111	136	82	4,29	12,63	28,03	34,34	20,71

## Aneignung von Erschließungsstrategien (Teil B)

### Kontexte der Strategienaneignung

<i>Item</i>	<i>Kurzbeschreibung</i>	<i>Totale Nennungen</i>	<i>% der TN</i>
<i>B1_1</i>	<i>Schulischer Erstsprachunterricht</i>	139	35,55
<i>B1_2</i>	<i>Schulischer Englischunterricht</i>	220	56,27
<i>B1_3</i>	<i>Anderer schulischer Sprachunterricht</i>	176	45,01
<i>B1_4</i>	<i>Frühere universitäre Deutschkurse</i>	119	30,43
<i>B1_5</i>	<i>Andere Lehrveranstaltungen im Rahmen des Studiums</i>	138	35,29
<i>B1_6</i>	<i>Sprachkurse in Sprachschule</i>	157	40,15
<i>B1_7</i>	<i>Aktueller Deutschkurs</i>	232	59,34
<i>B1_8</i>	<i>Familie, Freundeskreis, Kommilitonen/innen</i>	92	23,53
<i>B1_9</i>	<i>Allein, ohne Hilfe anderer Personen</i>	220	56,27
<i>B1_10</i>	<i>Andere</i>	23	5,88
<i>B1_11</i>	<i>Weiß nicht, wie Strategien erworben wurden</i>	11	2,81

### Methoden der Strategienaneignung

<i>Kurzbeschreibung der Items (B2 - Unterrichtskontexte)</i>	<i>Totale Nennungen (nach Unterrichtskontext)</i>						
	<i>Schule Erstspr.</i>	<i>Schule Engl.</i>	<i>Schule And.</i>	<i>Früh. DK</i>	<i>And. univ. LV</i>	<i>Sprachschule</i>	<i>DK aktuell</i>
<i>Vorstellung durch Lehrperson</i>	42	64	53	38	49	49	82
<i>Tipps zur selb. Aneignung</i>	59	85	68	49	58	71	105
<i>Erklärung und Übung anhand praktischer Beispiele</i>	52	73	59	44	38	56	75
<i>Ausprobieren und Vergleichen verschiedener Strategien</i>	9	21	34	19	29	29	43
<i>Reflexionen über Strategieneinsatz, z.B. Situations-/Lerneradäquatheit</i>	25	34	31	25	32	34	61
<i>Unbewusster Erwerb im Unterricht</i>	71	120	91	49	55	80	114
<i>Anderes</i>	6	7	4	2	5	3	5

<i>Kurzbeschreibung der Items (B2 - Sozialer Kontext)</i>	<i>Totale Nennungen</i>
<i>In der Familie</i>	31
<i>Durch Austausch mit Freunden und Bekannten</i>	40
<i>Durch Austausch mit Kommilitonen/innen</i>	66
<i>Durch Beobachtung von erfolgreichen Kommilitonen/innen</i>	39
<i>Anderes</i>	6

<i>Kurzbeschreibung der Items (B2 - Autonom)</i>	<i>Totale Nennungen</i>
<i>Beim Lernen und Anwenden von Sprachen selbständig entwickelt</i>	177
<i>Verschiedene Dinge ausprobiert und herausgefunden, was am besten funktioniert</i>	150
<i>Internetseiten oder -blogs</i>	53
<i>Bücher</i>	49
<i>Andere Materialien</i>	17

### Einstellung zu Erschließungsstrategien – Metakognition (Teil C)

<i>Item</i>	<i>N</i>	<i>Angaben in totalen Zahlen</i>					<i>Angaben in Prozent der Antworten</i>				
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>CI_1</i>	391	10	34	126	181	40	2,56	8,70	32,23	46,29	10,23
<i>CI_2</i>	391	17	43	102	128	101	4,35	11,00	26,09	32,74	25,83
<i>CI_3</i>	391	19	28	67	163	114	4,86	7,16	17,14	41,69	29,16
<i>CI_4</i>	391	4	11	30	125	221	1,02	2,81	7,67	31,97	56,52
<i>CI_5</i>	391	4	4	28	138	217	1,02	1,02	7,16	35,29	55,50
<i>CI_6</i>	391	4	10	46	144	187	1,02	2,56	11,76	36,83	47,83
<i>CI_7</i>	391	79	126	106	50	30	20,20	32,23	27,11	12,79	7,67

## Anhang I: Übersicht über Ergebnisse der Lehrenden-Befragung

Item	N	Angaben in totalen Zahlen					Angaben in Prozent der Antworten				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
AI_1	53	6	13	20	10	4	11,32	24,53	37,74	18,87	7,55
AI_2	53	0	2	37	11	3	0,00	3,77	69,81	20,75	5,66
AI_3	53	1	6	29	15	2	1,89	11,32	54,72	28,30	3,77
AI_4	53	1	11	24	15	2	1,89	20,75	45,28	28,30	3,77
AI_5	53	1	3	10	25	14	1,89	5,66	18,87	47,17	26,42
AI_6	53	3	7	10	24	9	5,66	13,21	18,87	45,28	16,98
AI_7	52	0	1	5	25	21	0,00	1,92	9,62	48,08	40,38
AI_8	52	1	8	12	21	10	1,92	15,38	23,08	40,38	19,23
AI_9	52	1	7	12	20	12	1,92	13,46	23,08	38,46	23,08
B2_1	52	1	7	23	10	11	1,92	13,46	44,23	19,23	21,15
B2_2	53	8	8	15	11	11	15,09	15,09	28,30	20,75	20,75
B2_3	53	2	8	14	15	14	3,77	15,09	26,42	28,30	26,42
B2_4	53	9	11	16	11	6	16,98	20,75	30,19	20,75	11,32
B2_5	53	11	16	13	10	3	20,75	30,19	24,53	18,87	5,66
B2_6	53	7	6	18	18	4	13,21	11,32	33,96	33,96	7,55
B2_8	53	7	9	12	13	12	13,21	16,98	22,64	24,53	22,64
B3_1	53	10	17	17	5	4	18,87	32,08	32,08	9,43	7,55
B3_2	51	12	15	12	5	7	23,53	29,41	23,53	9,80	13,73
B3_3	52	15	14	7	10	6	28,85	26,92	13,46	19,23	11,54
B3_4	53	6	12	19	10	6	11,32	22,64	35,85	18,87	11,32
B3_5	48	8	11	13	10	6	16,67	22,92	27,08	20,83	12,50
B3_6	50	19	14	9	2	6	38,00	28,00	18,00	4,00	12,00
B3_7	52	9	15	11	9	8	17,31	28,85	21,15	17,31	15,38
B3_8	51	16	7	9	11	8	31,37	13,73	17,65	21,57	15,69
CI_1	52	0	10	11	16	15	0,00	19,23	21,15	30,77	28,85
CI_2	53	0	1	15	20	17	0,00	1,89	28,30	37,74	32,08
CI_3	52	0	6	9	27	10	0,00	11,54	17,31	51,92	19,23
CI_4	53	0	7	13	16	17	0,00	13,21	24,53	30,19	32,08
CI_5	53	17	19	11	6	0	32,08	35,85	20,75	11,32	0,00
CI_6	52	3	12	15	12	10	5,77	23,08	28,85	23,08	19,23
CI_7	53	0	0	1	21	31	0,00	0,00	1,89	39,62	58,49
CI_8	53	0	0	4	18	31	0,00	0,00	7,55	33,96	58,49
CI_9	52	3	14	18	13	4	5,77	26,92	34,62	25,00	7,69
CI_10	53	0	1	3	14	35	0,00	1,89	5,66	26,42	66,04

## **Anhang J: Übersicht über das auf dem beiliegenden Datenträger zur Verfügung stehende Material**

### 1. Fragebögen und Anschreiben:

- Informationen (Anschreiben):
  - FP Erschließungsstrategien 2017 Information.pdf
  - FP Erschließungsstrategien 2018 Information.pdf
  - PI Estrategias de Inferencia 2017 Información.pdf
  - PI Estrategias de Inferencia 2018 Información.pdf
- Befragung der Lernenden:
  - FES-U (Deutsch).pdf
  - FES-U (Spanisch).pdf
  - FES-U Papierversion (Spanisch).pdf
  - FES-U Pilotversion (Deutsch).pdf
  - FES-U Pilotversion (Spanisch).pdf
- Befragung der Lehrenden:
  - FES-UL (Deutsch).pdf
  - FES-UL (Spanisch).pdf
  - FES-UL Pilotversion (Deutsch).pdf
  - FES-UL Pilotversion (Spanisch).pdf

### 2. Rohdaten (Qualtrics-Export):

- EstrategiasEstudiantesKienbergerP2017n.tsv (Daten der Pilotstudie)
- EstrategiasEstudiantesKienberger2018b.tsv (Daten der Hauptstudie)
- EstrategiasEstudiantesKienberger2019.tsv (Daten der 2019 erfassten Lernenden)
- EstrategiasProfesoresKienbergerP2017n.tsv
- EstrategiasProfesoresKienberger2018.tsv

### 3. Bereinigte Daten:

- Estrategias\_Estudiantes\_Kienberger\_2017-19.xlsx (Daten der Lernenden)
- Estrategias\_Profesores\_Kienberger\_2017-18.xlsx (Daten der Lehrenden)

### 4. Datenanalyse (Jupyter-Notebooks):

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Datenanalyse_1.html               | Datenbereinigung_2019.html                 |
| Datenanalyse_2.html               | Datenbereinigung_Hauptstudie.html          |
| Datenanalyse_3.html               | Datenbereinigung_Lehrende.html             |
| Datenanalyse_3_Biplots.html       | Datenbereinigung_Pilotstudie.html          |
| Datenanalyse_4.html               | Datenbereinigung_Pilotstudie_Lehrende.html |
| Datenanalyse_Charakteristika.html | Datenzusammenführung_2017-19.html          |
| Datenanalyse_Lehrende.html        | FA-IRT_Hauptstudie.html                    |
| Datenanalyse_Pilotstudie.html     | FA-IRT_Pilotstudie.html                    |
| Datenanalyse_Variablen.html       | Funktionen.pdf, funktionen.py              |

## Anhang K: Abstract (deutsch)

Die Prozesse der Wortschatzaneignung sind für die Fremdsprachendidaktik von großem Interesse, dabei kommt in Hinblick auf Lernerautonomie und L3-Lernsituationen der Erforschung von Lernerstrategien besondere Bedeutung zu. Ein interessantes Konzept stellt der sogenannte „potenzielle Wortschatz“ dar: Durch Nutzung ihres Vorwissens (aus Erstsprache, Zielsprache, weiteren Sprachen, Weltwissen etc.) und die Anwendung geeigneter Strategien können Lernende die Bedeutung einer Vielzahl unbekannter Wörter bei ihrem ersten Kontakt mit diesen erschließen. Insbesondere der rezeptive Wortschatz kann durch Ausnutzen vorhandener Wissensbestände und kompetenten Strategieneinsatz auf effektive Weise erweitert werden. Den Erkenntnissen der Lernerstrategieforschung zufolge ist die Strategienanwendung sehr individuell und von unterschiedlichen Faktoren geprägt. Studien zum tatsächlichen Strategieneinsatz in konkreten Situationen konnten zeigen, dass für erfolgreiches Erschließen von unbekanntem Wortbedeutungen die metakognitive Steuerung und Koordination einer Bandbreite unterschiedlicher Strategien notwendig ist. Die Bekanntheit und wahrgenommene Anwendung von Erschließungsstrategien unter Lernenden wurde bislang v.a. im Rahmen groß angelegter Studien zu Wortschatzstrategien im Allgemeinen untersucht, welche die Bedeutung der Nutzung von Nachschlagewerken und des Erschließens aus dem Kontext nahelegen.

Das vorliegende Dissertationsprojekt untersucht Bekanntheit und Einsatz von Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter oder Wortgruppen in schriftlichen Texten unter DaF-Lernenden an spanischen Universitäten mit dem Ziel, das Vorgehen von universitären mehrsprachigen Lernenden bei der Bedeutungserschließung besser verstehen und fördern zu können. Dafür wurde zwischen 2017 und 2019 eine Fragebogenstudie unter DaF-Lernenden zur Erhebung des wahrgenommenen Strategieneinsatzes durchgeführt, wobei nicht nur Angaben zur Frequenz der Strategienanwendung auf einer allgemeineren und einer detaillierteren Ebene, sondern auch Aussagen zu Kontexten und Methoden der Strategienaneignung sowie zur Bedeutung von Erschließungsstrategien erfasst wurden. Nach der Pilotierung an der Universität Salamanca ( $n = 68$ ) wurden mittels der überarbeiteten Version eines von der Autorin entwickelten Fragebogens Daten von Lernenden aus 19 spanischen Universitäten erhoben ( $n = 333$ ). Begleitend wurde eine spanienweite Befragung unter DaF-Lehrenden ( $n = 53$ ) zu Beobachtungen in Bezug auf den Strategieneinsatz der Lernenden sowie Inhalten und Methoden der Strategievermittlung durchgeführt. Zur Datenanalyse wurden neben deskriptiven statistischen Techniken multivariate Methoden (u.a. Faktorenanalyse, Biplot, MANOVA) und *Machine Learning*-Anwendungen (Cluster-Analysen, *Random Forest*) eingesetzt. Die Ergebnisse zeigen, dass Erschließungsstrategien für unbekanntem Wortschatz für die befragten Lernenden und Lehrenden eine große Rolle spielen und tendenziell häufig angewendet werden, wobei jedoch Unterschiede in Bezug auf Einzelstrategien sowie unter den Lernenden festzustellen sind. Die großen individuellen Unterschiede sind auf eine Reihe an Faktoren zurückzuführen, wobei neben dem Sprachniveau insbesondere Kontexte und Methoden der Strategienaneignung ausschlaggebend sein dürften.

## **Anhang L: Abstract (english)**

Processes and strategies in vocabulary learning are an important field of research in second and third language (L3) acquisition and teaching. A promising concept to increase learners' ability to acquire new vocabulary during language contact is the so called "potential vocabulary": It refers to foreign words which are unknown to the learner, but yet can be recognized in the moment of first contact. Learners are able to infer their meaning by relying on first or other language knowledge, world knowledge etc. According to learner strategy research, learners' strategy use is very individual and depends on various factors. Studies on the actual use of strategies in specific situations have shown that metacognitive control and coordination of a range of different strategies is necessary in order to successfully infer the meaning of unknown words. The awareness and perceived application of inferencing strategies among learners has been investigated so far mainly as part of large-scale studies on vocabulary strategies in general, which suggest the importance of using reference sources and guessing from context.

This PhD project investigates how foreign language students of German as a L3 at Spanish Universities are using strategies to infer the meaning of unknown words in written texts, according to their statements. This might help to lead us to a better understanding of how multilingual university students use inferencing techniques and how they can be supported in this task. To this end, between 2017 and 2019, German students at Spanish Universities were questioned in an online survey about their perceived strategy use and contexts of strategy acquisition. After piloting the research instrument developed by the author at the University of Salamanca ( $n = 68$ ) and analyzing the results, the improved questionnaire was distributed to students in 19 Spanish Universities to collect data on a nationwide scale ( $n = 333$ ). In addition, German university teachers ( $n = 53$ ) were questioned about their observations on students' strategy use as well as the contents and methods of strategy instruction. For the analysis, several statistical methods including factorial analysis, multivariate analysis of variance and biplot as well as machine learning techniques (cluster analysis, random forest) were used. The results show the importance of inferencing strategies for the surveyed students and teachers. Learners at Spanish Universities tend to use them frequently, although there are differences with regard to individual strategies and among learners. The significant individual differences can be attributed to a combination of factors, whereby in addition to the language level, contexts and methods of strategy acquisition seem to play an essential role.