



Pädagogische Hochschule Freiburg
Université des Sciences de l'Éducation · University of Education



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

Deutsch als Zweit- und Fremdsprache
Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für deutsche Sprache und Literatur

Magister

Lingüística

Universidad de Antioquia Medellín
Facultad de Comunicaciones

Strategien zur Bedeutungserschließung auf lexikalischer Ebene bei erwachsenen kolumbianischen DaF-Lernenden

Vorgelegt von:

Katharina Lautermilch
Kapellenweg 8, 88696 Owingen
015781037130
katharina.lautermilch@student.ph-freiburg.de
Matrikelnummer: 1609044

Erstkorrektur: Prof. Dr. Zeynep
Kalkavan-Aydın
Zweitkorrektur: Stefan Merz
Abgabedatum: 12.01.2022

Abstract

Dem Wortschatz kommt im Sprachlernprozess eine besondere Rolle zu. Dabei stellt der Wortschatzerwerb keine einfache Aufgabe dar. Hier kommt Strategien eine besondere Bedeutung zu. Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht eine bestimmte Art von Strategien: Strategien zur Bedeutungserschließung von Wörtern. Sie untersucht die Kenntnis und den Gebrauch von Bedeutungserschließungsstrategien bei erwachsenen kolumbianischen DaF-Lernenden auf dem sprachlichen Niveau B2 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Mit einem Mixed-Methods-Verfahren wurde im Rahmen einer Befragung zum einen der wahrgenommene Gebrauch der Lernenden untersucht und zum anderen durch das Verfahren des Lauten Denkens der tatsächliche Gebrauch beim Lesen eines Textes.

Im Gegensatz zu anderen ähnlich angelegten Forschungsstudien (vgl. Qian 2004, Dilek Akpınar 2013) zeigt ein Vergleich der beiden Studien Ähnlichkeiten im wahrgenommenen und tatsächlichen Strategieeinsatz. Im Hinblick auf den (Miss-)Erfolg der angewandten Strategien in der qualitativen Teilstudie war feststellbar, dass der Erfolg nicht von den einzelnen Strategien abhing, sondern sich vielmehr individuell von Vpn zu Vpn unterschied.

Schlagwörter: Wortschatz, Strategien, Bedeutungserschließung

El vocabulario desempeña un papel especial en el proceso de aprendizaje de idiomas. La adquisición de vocabulario no es una tarea fácil. Es aquí donde las estrategias adquieren especial importancia. El presente estudio se centra en un tipo específico de estrategias: las estrategias para comprender el significado de palabras desconocidas. Investiga el conocimiento sobre y el uso de las estrategias que utilizan estudiantes colombianos adultos de alemán como lengua extranjera en el nivel lingüístico B2 para comprender palabras desconocidas. Utilizando un enfoque de métodos mixtos, el estudio investigó el uso percibido por los alumnos, por un lado, y su uso real en la lectura de un texto, por otro, utilizando el procedimiento de la introspección.

En contraste con otros estudios de investigación de diseño similar (cf. Qian 2004, Dilek Akpınar 2013), una comparación de los dos presentes estudios realizados muestra similitudes en el uso de estrategias percibidas y reales. En cuanto al éxito/fracaso de

las estrategias utilizadas en el estudio cualitativo, se comprobó que el éxito no dependía de las estrategias individuales, sino que difería individualmente de un sujeto a otro.

Palabras claves: vocabulario, estrategias, inferencia del significado de palabras

Vocabulary plays a special role in the language learning process. At the same time, vocabulary acquisition is not an easy task. This is where strategies become more important. The present study focuses on a specific type of strategies: strategies for inferencing the meaning of words. It investigates the knowledge and use of inferencing strategies among adult Colombian learners of German as a foreign language at the linguistic level B2 according to the Common European Framework of Reference. Using a mixed-methods approach, the study investigated the learners' perceived use of these strategies on the one hand, and their actual use in reading a text on the other, using the procedure of thinking aloud.

In contrast to other similarly designed research studies (cf. Qian 2004, Dilek Akpınar 2013), a comparison of the two studies shows similarities in perceived and actual strategy use. With regard to the success/failure of the strategies used in the qualitative sub-study, it was found that success did not depend on the individual strategies, but rather differed individually from subject to subject.

Key words: vocabulary, strategies, inferencing of word meaning

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	3
Abbildungsverzeichnis.....	3
Diagrammverzeichnis	3
Tabellenverzeichnis	3
1. Einleitung.....	4
2. Forschungsstand.....	6
3. Theoretische Grundlagen	22
3.1 Definition <i>Wort</i> und <i>Wortschatz</i>	22
3.2 Lesen und Leseverstehen	27
3.3 Lesen und Wortschatz	28
3.4 Lernerautonomie	29
3.5 Lernstrategien.....	32
3.5.1 Bedeutungserschließungsstrategien	35
3.5.2 Strategien zur Bedeutungserschließung aus dem Kontext	38
3.5.3 Die Analyse von Wortteilen als Bedeutungserschließungsstrategie	40
3.5.4 Die Nutzung von Wörterbüchern zur Bedeutungserschließung.....	41
4. Methodisches Vorgehen	43
4.1 Datenerhebung	46
4.1.1 Quantitative Teilstudie: Befragung	47
4.1.2 Qualitative Teilstudie: Introspektion.....	50
4.2 Datenaufbereitung	55
4.2.1 Quantitative Teilstudie: Befragung – Online-Fragebogen	56
4.2.2 Qualitative Teilstudie: Introspektion – Lautes Denken	56
4.3 Datenauswertung.....	57
4.3.1 Quantitative Teilstudie: Befragung – Online-Fragebogen	57
4.3.2 Qualitative Teilstudie: Introspektion – Lautes Denken	58

5. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Teilstudie	60
5.1 Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Teilstudie: Befragung	61
5.2 Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Teilstudie: Introspektion	67
5.2.1 Laut-Denk-Protokoll von Vpn1	67
5.2.2 Laut-Denk-Protokoll von Vpn2	68
5.2.3 Laut-Denk-Protokoll von Vpn3	69
5.2.4 Laut-Denk-Protokoll von Vpn4	69
5.2.5 Laut-Denk-Protokoll von Vpn5	70
5.2.6 Laut-Denk-Protokoll von Vpn6	71
5.2.7 Laut-Denk-Protokoll von Vpn7	72
5.2.8 Laut-Denk-Protokoll von Vpn8	72
5.2.9 Vorstellung des Kategoriensystems und Analyse der Häufigkeit der verwendeten Strategien	73
5.3 Vergleich des wahrgenommenen (quantitative Teilstudie) und des tatsächlichen (qualitative Teilstudie) Strategieeinsatzes.....	88
5.4 Vergleich der Ergebnisse der quantitativen Studie mit den Daten aus Kienbergers Studie (2020)	90
6. Einordnung in den Forschungskontext und Vermittlung von Bedeutungerschließungsstrategien im DaF-Unterricht	95
6.1 Einordnung in den Forschungskontext.....	95
6.2 Vermittlung von Bedeutungerschließungsstrategien im DaF-Unterricht.....	97
7. Fazit und Ausblick	100
Literaturverzeichnis	104
Anhang.....	113

Abkürzungsverzeichnis

DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DaF	Deutsch als Fremdsprache
EFL	English as a foreign language
ESL	English as a second language
FS	Fremdsprache
FSL	French as a second language
GAT2	Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2
GER	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (für Sprachen)
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
Ln	weitere gelernte Fremdsprache
Vpn	Versuchsperson(en)

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Ablaufschema eines parallelen Designs (Kuckartz 2014, 73)

Abb. 2: Phasenmodell nach Mayring (2000, 472)

Diagrammverzeichnis

Dia. 1: Nutzung eines Wörterbuchs oder anderer Quellen zur Bedeutungserschließung

Dia. 2: Nutzung von Kontextinformationen zur Bedeutungserschließung

Dia. 3: Nutzung von Ln

Dia. 4: Nutzung von L1

Dia. 5: Nutzen intralingualer Strategien

Dia. 6: Nutzen von Wissen über das im Text behandelte Thema

Dia. 7: Häufigkeit der Anwendung der einzelnen Strategien (Angabe ‚(fast) immer‘ und ‚häufig‘ zusammengefasst)

Dia. 8: Ergebnisse Studie Kienberger 2020

Dia. 9: Ergebnisse vorliegende Studie

Dia. 10: Ergebnisse Studie Kienberger 2020

Dia. 11: Ergebnisse vorliegende Studie

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Kategorien von Wortwissen und Wissensbereichen nach Nation (2013, 49)

Tab. 2: Kognitive und metakognitive Ziele nach Bimmel (2010, 844)

Tab. 3: Taxonomie der Hinweise zur Erschließung unbekannter Wortbedeutungen nach Carton (1971, 50-55)

Tab. 4: Die Wahrnehmung und Verwendung von Wortteilen beeinflussende Faktoren nach Nation (2013, 399)

Tab. 5: Kategoriensystem

*If you give a man a fish, you feed him for a day.
If you teach a man to fish, you feed him for a lifetime.
Confucius (551—479 BC)*

1. Einleitung

Dem Wortschatz kommt im Sprachlernprozess eine besondere Rolle zu. Dabei stellt, so Walker, der Wortschatzerwerb keine einfache Aufgabe dar: „The acquisition of sufficient vocabulary for maximum comprehension in a foreign language is a difficult task” (Walker 1983, 293). In den 1990er Jahren nahm das Interesse an der Wortschatzarbeit zu, wobei es auf Forschungsergebnisse aus verschiedenen Bereichen gründete. Darunter nennt Köster (vgl. 2010, 1022) die lexikalische Semantik und eine korpusbasierte Lexikographie, die kommunikativ-interkulturelle Didaktik, die Orientierung an den Lernenden sowie die kognitive Psychologie und die kognitive Linguistik. Spätestens mit der kognitiven Wende „rückten Fragen nach den inneren, mentalen Vorgängen des Individuums beim Fremdsprachenlernen in den Mittelpunkt des [Forschungs-]Interesses“ (Martinez 2016, 372).

Eng verbunden mit der Orientierung am Fremdsprachenlernenden ist auch der Begriff der Lernerautonomie, denn nicht alles kann im Unterricht gelernt werden. So ist die Anzahl der Wörter in einer Fremdsprache, die im Unterricht gelernt werden, nur begrenzt und vor allem ein großer Teil des Lesens und Hörens findet im Fremdspracherwerbsprozess außerhalb des Unterrichts statt. An dieser Stelle kommt auch der Einsatz von Lernstrategien ins Spiel, welche als mentale Handlungspläne bezeichnet werden können, die der Erreichung eines Lernziels dienen:

Obviously, the classroom instructor cannot possibly teach directly all the words, and the student cannot efficiently memorize long lists of vocabulary. However, this never-ending process of vocabulary acquisition can be greatly enhanced, and the gap between the carefully guided classroom readings and outside independent readings can be narrowed, if the student develops efficient word identification strategies. (Walker 1983, 239)

Die Bedeutungserschließung als ein Teilelement des Leseprozesses und dazu geeignete Strategien sollen im Zentrum der Untersuchungen dieser Arbeit stehen. Dabei nehmen diese Strategien eine bedeutende Rolle in der vorliegenden Arbeit ein (vgl. Walker 1983, 294).

Für diese Arbeit wurde eine Studie durchgeführt, deren Untersuchungsteilnehmende erwachsene kolumbianische Deutsch-als-Fremdsprache-Lernende auf dem Sprachniveau B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (Europarat 2001)

darstellen. Das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur und damit verbunden die Anzahl der Lernenden sind in Lateinamerika (darunter Kolumbien) in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen: „Was die Zahlen der Deutschlerner angeht, so sprechen wir für den Zeitraum 2004 bis 2009 [...] bei Kolumbien und Bolivien immer noch von über 20%“ (DaF-Brücke, 10). Auch aktuelle Zahlen spiegeln das Interesse an der deutschen Sprache in Kolumbien wider: Mit insgesamt 19.433 Deutschlernenden im Jahr 2020 wuchs deren Anzahl im Vergleich zum Jahr 2015 um 1.763 Personen an (vgl. Auswärtiges Amt, Datenerhebung 2020, 14). An 19 Schulen, 38 Hochschulen und 22 DaF-Einrichtungen (vgl. Auswärtiges Amt, Datenerhebung 2020, 14) ist das Angebot für die DaF-Lernenden trotzdem nicht ausreichend groß: „Bei den Studierenden ist das Interesse am Deutschlernen gegenüber der Erhebung von vor fünf Jahren um 60 Prozent und damit deutlich gestiegen. Nicht überall können die Hochschulen die Nachfrage befriedigen“ (DAAD-Bildungssystemanalyse 2020, 32).

Das Thema Bedeutungerschließungsstrategien bei erwachsenen kolumbianischen DaF-Lernenden wurde für die vorliegende Arbeit gewählt, um ein aktuelles Bild der Lage in Kolumbien zu zeichnen, das stellvertretend auch für andere Länder Lateinamerikas gelten kann. Lernerautonomie kommt hier ein im Vergleich zu bspw. Europa noch eher geringeres Gewicht zu: „Im Allgemeinen ist das Studiensystem in Kolumbien deutlich verschulter als in Deutschland. Der Unterricht ist traditionell frontal ausgerichtet“ (DAAD-Bildungssystemanalyse 2020, 21).

Die vorliegende Arbeit möchte die vorherrschende Situation und Kenntnis sowie den Gebrauch von Bedeutungerschließungsstrategien bei kolumbianischen DaF-Lernenden untersuchen und versucht dabei gleich mehreren Forschungsfragen nachzugehen. Im Rahmen einer quantitativen Teilstudie wird untersucht, welche Strategien zur Bedeutungerschließung auf lexikalischer Ebene erwachsene kolumbianische DaF-Lernende angeben zu nutzen – der wahrgenommene Gebrauch. Ergänzend dazu wird im Rahmen einer qualitativen Teilstudie untersucht, welche Strategien die Versuchspersonen tatsächlich beim Lesen eines Textes anwenden. Die Ergebnisse der beiden Teilstudien werden in einem nächsten Schritt dahingehend miteinander verglichen, ob der wahrgenommene und tatsächliche Strategieeinsatz übereinstimmen. Außerdem wird anhand der quantitativen Teilstudie untersucht, wie erfolgreich die Versuchspersonen Bedeutungerschließungsstrategien anwenden.

Bedeutungerschließungsstrategien oder wie auch in der englischsprachigen Literatur als ‚inferencing strategies‘ oder ‚guessing strategies‘ bezeichnet (vgl. bspw. Morrison

1996) wurden spätestens mit der kognitiven Wende zu einem viel erforschten Thema. Dabei war Englisch in den meisten Forschungen entweder Ziel- oder Ausgangssprache der Lernenden. Nur wenige Studien finden sich zum Deutschen als Fremdsprache. Nachdem von Kienberger (2020) eine Studie bei spanischsprachigen DaF-Lernenden in Spanien durchgeführt wurde, sollen jene Ergebnisse mit der Situation in Kolumbien verglichen werden.

Im folgenden Kapitel wird zunächst der aktuelle Forschungsstand im Bereich der Bedeutungserschließungsstrategien aufgezeigt. Dazu werden verschiedene Forschungsstudien vorgestellt und die Ergebnisse zusammengetragen und verglichen. Im daran anschließenden Kapitel 3 werden die theoretischen Grundlagen für das Thema gelegt: Der Begriff *Wortschatz* wird definiert und es wird darauf eingegangen, wie dieser gelernt bzw. erworben und organisiert wird. Anschließend wird kurz auf die Fertigkeit Lesen und das Leseverständnis eingegangen, da die Erschließung und Dekodierung lexikalischer Einheiten eine Teilkomponente des Leseprozesses darstellt. Daraufhin erfolgt eine kurze Definition des Begriffes *Lernerautonomie*, um dann den Versuch einer Definition von Lernstrategien vorzunehmen. Nachdem die theoretischen Grundlagen gelegt worden sind, wird anschließend in Kapitel 4 das methodische Vorgehen dargelegt, wobei die einzelnen Schritte der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung jeweils für die quantitative und die qualitative Teilstudie erläutert werden. Nachfolgend werden die Ergebnisse dargestellt und mit bereits vorhandenen Forschungsergebnissen anderer Studien in Beziehung gesetzt. Von besonderem Interesse ist hier der Vergleich mit den Studien von Qian (2004) und Dilek Akpınar (2013), die beide speziell die Unterschiede zwischen dem von Lernenden wahrgenommen eigenen Strategiegebrauch und ihrem tatsächlichen Strategiegebrauch untersuchten, so wie es sich auch die vorliegende Arbeit zum Ziel gesetzt hat. Abschließend wird ein Fazit gezogen und es wird ein Ausblick gegeben (Kapitel 6).

2. Forschungsstand

Die Beschäftigung mit Lernstrategien erfolgte durch eine Umorientierung in der Sprachlehrforschung. Mit der Abkehr von der behavioristisch geprägten Lerntheorie und der kognitiven Wende, die in den 1960er Jahren einsetzte, „rückten Fragen nach den inneren, mentalen Vorgängen des Individuums beim Fremdsprachenlernen in den Mittelpunkt des Interesses“ (Martinez 2016, 372). Auch die Relevanz von Strategien

wurde im Zuge dieser Entwicklung von Selinker (1972) als einem der ersten betont (Martinez 2016, 372).

So wurden in den letzten Jahrzehnten verschiedene Studien durchgeführt, um den Einsatz und Erfolg verschiedener Strategien zu erforschen. Im Folgenden wird eine Auswahl durchgeführter Studien, die sich auf den Bereich der Bedeutungserschließung auf lexikalischer Ebene beziehen, resümiert dargestellt. Verschiedene Studien fokussierten unterschiedliche Aspekte, so beispielsweise unterschiedliche Lernendenpopulationen im Hinblick auf die Erstsprache, das Geschlecht oder die Kompetenz in der Fremdsprache, die Unterschiede im wahrgenommenen und tatsächlichen Einsatz von Erschließungsstrategien durch Lernende oder die Relevanz von Kontext auf den Gebrauch und Erfolg des Einsatzes von Erschließungsstrategien.

Zunächst werden einige Studien vorgestellt, die sich mit der Aufstellung einer Taxonomie von Bedeutungserschließungsstrategien beschäftigen oder die Art und Häufigkeit der angewandten Strategien untersuchen. Dazu wird für den Kontext von Englisch als Fremdsprache auf die Studien von Schmitt (1997), Walker (1983) und Nassaji (2003) und für den Kontext von Deutsch als Fremdsprache auf die Studien von Targońska (2014) und Kienberger (2020) eingegangen.

In einer quantitativen Studie, die in Form einer schriftlichen Befragung durchgeführt wurde, untersuchte Schmitt (1997) bei japanischen EFL-Lernenden, nach welchem Muster diese verschiedene Wortschatzlernstrategien einsetzten, als wie nützlich die Lernenden diese verschiedenen Strategien wahrnahmen und ob sich der Einsatz und die Wahrnehmung mit zunehmender Reife der Lernenden veränderte. Dazu wurden 600 Lernende unterschiedlicher Gruppen untersucht (Mittelstufe, Oberstufe, Studierende an Universitäten und erwachsene Lernende). In dem Fragebogen wurden insgesamt 40 Strategien für die Erschließung und Speicherung von Wortschatz angegeben. Die Probanden waren aufgefordert anzugeben, ob sie die jeweilige Strategie anwendeten und ob sie sie als nützlich einschätzten. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die meistgenutzten Strategien zur Bedeutungserschließung die Nutzung eines bilingualen Wörterbuchs (an erster Stelle), die Erschließung durch den Kontext (74%) oder das Bitten um Hilfe bei anderen Lernenden waren. Die am wenigsten genutzte Strategie war die Suche nach L1-Kognaten, was allerdings auf die Tatsache zurückgeführt werden kann, dass Japanisch und Englisch keiner gemeinsamen Sprachfamilie angehören und abgesehen von Lehnwörtern keine gemeinsamen Kognaten gefunden werden können. Was die Einschätzung der Lernenden bezüglich der Nützlichkeit der

verschiedenen Strategien betrifft, schätzten 95% der Befragten bilinguale Wörterbücher als nützlich ein. Auch monolinguale Wörterbücher wurden von 77% der Befragten als nützlich eingeschätzt, obwohl deren Gebrauch unter den Befragten nicht derart verbreitet war. Andere als nützlich eingeschätzte Strategien waren das Bitten um eine Paraphrase oder ein Synonym bei der Lehrkraft (42%) und das Analysieren von Bildern oder Gesten (47%).

Die Tatsache, dass Strategien als nützlich eingestuft wurden, die nur von wenigen der Befragten genutzt werden, lässt annehmen, dass Lernende Strategien als wichtig einstufen, die sie (aktuell) nicht nutzen und möglicherweise bereit wären, diese anzuwenden, sofern sie ihnen vorgestellt und mit ihnen geübt würden. Die Strategie der Erschließung aus dem Kontext wurde von den Befragten als viertnützlichste Strategie eingestuft. Des Weiteren, und im Hinblick auf die letzte Forschungsfrage, ob sich der Einsatz und die Wahrnehmung mit zunehmender Reife der Lernenden verändert, zeigten 13 Strategien einen klaren Trend dazu, sich im Laufe der Altersgruppen im Gebrauch zu verändern. Viele Strategien, die mit dem Alter der Lernenden an Wichtigkeit gewannen, waren solche, die eine tiefere Verarbeitung förderten. Schmitt äußert verschiedene Vermutungen für die Änderung der Gebrauchsmuster, darunter die zunehmende Kompetenz in der Zielsprache, die Aufgabenstellung und der kulturelle Hintergrund. Als Schlussfolgerung formuliert Schmitt, dass Lehrende die kognitive Reife und die Sprachkompetenz ihrer Lernenden berücksichtigen sollten, wenn sie ihnen Strategien empfehlen. (vgl. Schmitt 1997)

In ihrer quantitativen Studie untersuchte Walker (1983), welche Strategien ein Lernender in einer Fremdsprache anwendet, um unbekannte Wörter im Kontext zu erschließen und ob es eine Hierarchie in deren Gebrauch gibt. Dabei setzte sie sich mit bestehenden Hypothesen im Hinblick auf Wortschließungsstrategien auseinander. Die Proband/innen der Studie stellten 100 zufällig ausgewählte lateinamerikanische Studierende in Englisch-als-Zweitsprache-Kursen der University of Southwestern Louisiana im Alter von 17 bis 24 Jahren dar. Die Proband/innen erhielten einen Text, in welchem zehn Wörter gelöscht und durch Unwörter ersetzt wurden. Die Daten wurden mit der Methode des Lauten Denkens erhoben. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die Lernenden mindestens zehn Strategien zur Worterkennung während der Lektüre eines englischen Textes nutzten: den Blick ins Wörterbuch, Raten, Ignorieren, Intuition, Aussprache, Zurückgehen, Überspringen sowie Strategien auf der grafemischen, morphemischen und syntaktischen Ebene. Es ergab sich, dass sieben dieser

beobachteten Handlungen statistisch signifikant waren. Die Strategie, den Kontext zu nutzen, zählte die Forscherin nicht als separate Strategie, sondern legte sie als einen Teil jeder Strategie zugrunde. Aus einer Auszählung nach Häufigkeit der verwendeten Strategien ergab sich folgende Reihenfolge der sieben statistisch signifikanten Strategien: 1. Aussprache, 2. Überspringen, 3. Zurückgehen, 4. Raten, 5. Syntax, 6. Wörterbuch, 7. Graphemik. Am wenigsten verwendet wurde die Strategie des Ignorierens. Es zeigte sich außerdem, dass die Untersuchungsteilnehmenden immer eine Kombination verschiedener Strategien verwendeten, so begannen sie bspw. mit der Aussprache und schlossen den Erschließungsprozess mit der Rate-Strategie ab. Zuletzt sei zu dieser Studie anzumerken, dass einige der Strategien die Untersuchungsteilnehmenden im Erschließungs- bzw. Festlegungsprozess der Wortbedeutung zu behindern scheinen, so z. B. die Strategie des Hinzuziehens der Aussprache oder der graphemischen Ebene, während die Lernenden wahrscheinlich von der Heranführung an und dem Gebrauch von Strategien auf morphologischer und syntaktischer Ebene profitieren könnten, so Walker.

In einer Studie aus dem Jahr 2003 untersuchte Nassaji das Wortschatzlernen in der L2 im Kontext. Seine Forschungsfragen lauteten: Wie erfolgreich erschließen fortgeschrittene ESL-Lernende Wortbedeutungen aus dem Kontext in einem Lesetext? Auf welche Strategien und Wissensquellen greifen sie zurück und in welchem Umfang tun sie das? Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Strategien und Wissensquellen, die sie nutzen, und ihrem Erfolg bei der Wortbedeutungserschließung? Diese Forschungsfragen untersuchte er mit einem Verfahren der Introspektion an 21 erwachsenen ESL-Lernenden (10 männlich, 11 weiblich), die freiwillig an der Studie teilnahmen. Die Untersuchungsteilnehmenden hatten fünf verschiedene erstsprachliche Hintergründe: Arabisch (2), Chinesisch (8), Persisch (6), Portugiesisch (2) und Spanisch (3).

Die Untersuchungsteilnehmenden erhielten einen aus 374 Wörtern bestehenden Text, in welchem zehn Wörter markiert waren, davon vier Nomen, vier Verben und zwei Adjektive. Vor der Erhebung der Daten erfolgte eine Pilotierung des Textes in einer der Versuchsgruppe ähnlichen Gruppe von ESL-Lernenden, um diesen auf seine Verständlichkeit hin zu überprüfen sowie die zu erschließenden Wörter festzulegen. Die Daten wurden dann mit der Methode des Lauten Denkens und anschließenden retrospektiven Berichten erhoben. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die Lernenden bei der Bedeutungserschließung aus dem Kontext nicht erfolgreich waren: Von den

insgesamt 199 Antworten waren 51 (25,6%) erfolgreich, 37 (18,6%) teilweise erfolgreich und 111 (55,8%) nicht erfolgreich. Trotz der hohen Anzahl bekannter Wörter im Text (min. 95%), war der Grad der erfolgreich erschlossenen Bedeutungen pro Wort relativ gering. Eine mögliche Schwierigkeit bei einigen dieser Wörter, so Nassaji, könnte die graphemische Ebene und die Ähnlichkeit mit anderen unverwandten Wörtern gewesen sein.

Im Hinblick auf die zweite Forschungsfrage ergab sich, dass insgesamt das Weltwissen die am meisten genutzte Wissensquelle darstellte (46,2%), gefolgt von morphologischem Wissen (26,9%). Grammatisches Wissen wurde nicht sehr häufig genutzt (11,5%), Diskurswissen (8,7%) und L1-Wissen noch weniger. Die verwendeten Strategien waren: Wiederholung (63,7%), davon Wortwiederholung (39,7%) und die Wiederholung des Absatzes (24%), Analogie (8,5%), Überprüfen (7,9%), Steuerung (7,2%), Selbst-Befragung (7,2%) und Analyse (5,5%). Abschließend ist anzumerken, dass die Analyse der Daten zeigte, dass keine der Strategien oder Wissensquellen allein 100% erfolgreich war, was annehmen lässt, dass eher eine Kombination verschiedener Strategien und Wissensquellen ein erfolgreiches Erschließen fördern kann. Diese Ergebnisse weisen eine Beziehung zu den Ergebnissen der zuvor genannten Studie von Walker auf, in der sie feststellte, dass die Untersuchungsteilnehmenden ihrer Studie eine Kombination verschiedener Strategien zur Wortbedeutungserschließung anwendeten. Allerdings behauptet Nassaji auch, dass nicht die Quantität, sondern die Qualität der eingesetzten Strategien den Erfolg von Bedeutungserschließungsstrategien ausmache.

Im Gegensatz zu den zuvor aufgeführten Studien werden nun zwei Studien resümiert, die sich im Kontext von Deutsch als Fremdsprache bewegen. Insgesamt ist die Zahl der Studien zu Bedeutungserschließungsstrategien im DaF-Kontext sehr begrenzt.

In ihrer quantitativen Studie untersuchte Targońska (2014) die lexikalischen Strategien von Germanistikstudierenden in Polen zu ihrem Studienbeginn. An dieser Stelle sollen nur diejenigen Forschungsfragen und Ergebnisse betrachtet werden, die sich auf den Bereich der Wortbedeutungserschließung konzentrieren und nicht auf die Strategien zur Wortschatzerweiterung und -speicherung. Somit wird vor allem die erste Forschungsfrage der Studie betrachtet: Welche Entdeckungs- bzw. Verstehensstrategien haben die Befragten in ihrem bisherigen DaF-Lernprozess eingesetzt? Befragt wurden 149 polnische Germanistikstudierende im Durchschnittsalter von 20 Jahren, die durchschnittlich sieben Jahre DaF-Unterricht hinter sich hatten. Für 65% der Befragten war

Deutsch die erste Fremdsprache und für 26,8% war dies Englisch. Die Befragung wurde in schriftlicher Form mit einem Fragebogen in polnischer Sprache durchgeführt. Die Ergebnisse in Bezug auf die Verstehensstrategien im bisherigen Wortschatzlernen der Befragten zeigten, dass 68,7% die Bedeutung unbekannter lexikalischer Einheiten in Texten sehr oft bzw. oft im Wörterbuch nachschlagen. 66% der Befragten erschließen zunächst die Bedeutung (z. B. aus dem Kontext) und konsultieren erst dann ein Wörterbuch oder bitten die Lehrkraft um Hilfe (42,8% oft, 24% sehr oft). Die Mehrheit der Befragten konzentriert sich dabei zuerst auf den Kontext. Die Strategie der Sprachanalyse (z. B. Einsatz von Wortbildungswissen) schein den Lernenden entweder nicht bekannt oder als Strategie nicht bewusst, da nur 7,4% angaben, sehr oft und 16,2% oft lexikalische Einheiten zu analysieren. Somit scheint über die Hälfte der Befragten diese Strategie nicht zu nutzen. Die Strategie der Analyse der Wortart oder Wortform nutzen über 40% (20% sehr oft, 21,2% oft), 15,7% selten und 17,1% nie. Außerdem gaben 44% an, keine und 22,8% wenig Erfahrung im Umgang mit einsprachigen Wörterbüchern zu haben. Targońska vermutet auf der Grundlage der Ergebnisse, dass den Lernenden insgesamt Strategien zur Wortschatzerschließung und vor allem -erweiterung fehlen und dass der Text im Falle der meisten Befragten keine Grundlage für die Wortschatzerweiterung und Entwicklung des produktiven Wortschatzes darstellt.

Eine weitere aktuelle Studie, die sich im DaF-Kontext bewegt, ist eine Studie von Kienberger (2020), die sich mit dem wahrgenommenen allgemeinen Einsatz von Erschließungsstrategien beschäftigt. Kienberger untersucht in ihrer Studie, welche Aussagen DaF-Lernende an spanischen Universitäten über ihren wahrgenommenen Einsatz von Strategien zur Erschließung unbekannter Wortbedeutungen treffen, in welchem Kontext und auf welche Weise sie die Strategien erworben haben, wie sie den Einsatz und Erwerb bewerten und welche Rolle Faktoren wie Studienrichtung, Sprachkenntnisse, Lernerfahrungen, Alter und Geschlecht spielen. Dazu wurden 333 Studierende aus 19 spanischen Universitäten befragt. Außerdem wurde den Fragen nachgegangen, welche Aussagen DaF-Lehrende an spanischen Universitäten über den beobachtbaren Einsatz von Erschließungsstrategien ihrer Lernenden treffen, welche Bedeutungen solche Strategien im DaF-Unterricht haben, welche Strategien mit welchen Methoden unterrichtet werden und woher die Lehrenden ihr Wissen und Material zur Behandlung dieser Strategien beziehen. Um letztere Fragen zu beantworten, wurden zusätzlich 53 DaF-Lehrende befragt. Es wurde ein Fragebogen erstellt und zunächst

pilotiert. Nach der Pilotierung und im Zuge ihrer Auswertung wurde dieser „unter Berücksichtigung der inhaltlichen Analyse der Lernenden-[Befragung] [...] sowie nach Beratung mit Kollegen/innen aus dem Fachbereich Deutsch der Universität Salamanca“ (Kienberger 2020, 158) noch einmal stellenweise modifiziert. Aus den beiden Umfragen ergab sich, dass Erschließungsstrategien für unbekanntes Vokabular für die befragten Lernenden und Lehrenden eine große Rolle spielen und sie tendenziell häufig Anwendung finden, wenn auch Unterschiede in Bezug auf einzelne Strategien bzw. einzelne Lernende festgestellt werden konnten. Die Nutzung eines Wörterbuchs (oder anderer Quellen) sowie die Nutzung des Kontextes wurden von den meisten Befragten als häufig angewendete Strategien genannt, wobei die Nutzung von Nachschlagewerken an erster Stelle stand. Auch die Strategie der Aktivierung des Wissens über die deutsche Sprache (z. B. Kompositabildung) wurde von der Mehrheit der Lernenden als häufig eingesetzt wahrgenommen. Anders als im Vergleich zu anderen Studien stellte Kienberger fest, dass die Nutzung intralingualer Strategien auf Wortebene häufiger genannt wurde. Beispielsweise im Vergleich zur zuvor zitierten Studie von Targońska, in welcher die „Analyse der Wortform/Wortart“ von etwa 40% der Befragten als oft oder sehr oft eingesetzte Strategie genannt wurde, gaben in der Studie von Kienberger etwa 65% der befragten Lernenden an, häufig oder fast immer ihre Kenntnisse über Wortbildungsregeln für das Erschließen unbekannter Wörter zu nutzen. Kienberger fand in ihrer Studie heraus, dass eine Unterscheidung zwischen dem Rückgriff auf die L1 und dem auf andere Sprachen nützlich oder gar notwendig sei. So zeigte sich, dass die L1 „von einem Großteil der Befragten selten oder gar nicht für das Erschließen herangezogen wird [...], andere Sprachen [hingegen] tendenziell häufiger eingesetzt“ werden (Kienberger 2020, 221). Es zeigte sich außerdem, dass im Hinblick auf die sozialen Strategien (Lehrenden bzw. andere Lernende um Hilfe bitten) eher die Lehrenden um Hilfe gebeten werden, anders als in den Ergebnissen der Studie von Schmitt (1997), in der die Befragten angaben, sich eher an die anderen Lernenden zu wenden (73% an andere Lernende vs. 45% an Lehrende).

Insgesamt ergab die Studie von Kienberger, dass „[I]n der detaillierten Erhebung von Einzelstrategien zur Erschließung unbekannter Wörter im Deutschen [...] einige allgemeine Tendenzen bei gleichzeitig großen individuellen Unterschieden festgestellt werden“ konnten (Kienberger 2020, 222). Strategien, die nach Angaben der Befragten häufig oder immer genutzt werden, sind das Nutzen von Weltwissen, der Vergleich mit dem Englischen oder das Nutzen orthografischer Kenntnisse, während Strategien

wie das Nutzen von Lautentsprechungen, die Relevanz der visuellen Textgestalt, das Nutzen des Klangs zum Sprachenvergleich oder die Analyse semantischer Beziehungen nur selten oder nie genutzt wurden. Zusammenfassend stellte Kienberger fest, dass „sich die Profile der Strategienanwendung vor allem hinsichtlich der Nutzung sozialer Strategien und der Erstsprache unterscheiden“ (Kienberger 2020, 224). Kienberger hebt allerdings hervor, dass die Daten des Fragebogens keinen Aufschluss über die Qualität des Strategieeinsatzes geben.

Andere Studien zum Einsatz von Bedeutungserschließungsstrategien wurden von den forschenden Personen kontrastiv angelegt. So untersuchte bspw. Wang (2011) die Ebene der sprachlichen Herkunft, Morrison (1996) Unterschiede zwischen Lernenden mit hoher und niedriger Kompetenz in der Fremdsprache und Jiménez Catalán (2003) den Aspekt des Geschlechts im Hinblick auf die Anwendung von Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz.

Den Aspekt, ob es Unterschiede im Strategiegebrauch bei Lernenden unterschiedlicher Herkunft gäbe, fokussierte Wang (2011) in seiner quantitativen Studie. Er untersuchte bei 34 Englisch-als-Zweit-und-Fremdsprache-Lernenden (17 chinesischer und 17 philippinischer Herkunft), ob diese sich die Bedeutung unbekannter Wörter während des Lesens eines Textes erschlossen, welche Strategien sie anwendeten und ob es Unterschiede im Strategiegebrauch zwischen den philippinischen und den chinesischen Lernenden gab. Dazu wurde den Lernenden ein Aufgabenblatt mit einem Text vorgelegt, in dem zwölf Wörter unterstrichen waren. An den Text schloss sich ein Frageteil an, der aus drei Teilen bestand: einer Vokabelaufgabe, einer Aufgabe zur Nennung der angewandten Strategien zur Bedeutungserschließung der Wörter im Text und einer Frage zur Erkenntnis des Wortschatzzuwachses durch die Rezeption des Textes. Aus der Studie ergab sich, dass sowohl die chinesischen als auch die philippinischen Lernenden Strategien zur Erschließung der Wortbedeutungen anwendeten. Allerdings wurde bei der Verwendung der Strategien deutlich, dass die Strategie der Erschließung durch den diskursiven Kontext, den Kontext auf der Satzebene und die visuelle Form (Ähnlichkeit oder morphologisches Verständnis) bei den chinesischen Studierenden vermehrt Anwendung fand, während die philippinischen Lernenden syntaktisches Wissen und außertextuelles Wissen (Thematisches oder Weltwissen) präferierten.

In ihrer Studie orientierte sich Morrison (1996) an einer zuvor von Haastrup (1991) durchgeführten Studie und überprüfte, ob die von Haastrup aufgestellte Taxonomie von Wissensquellen zur Bedeutungserschließung dazu verwendet werden kann, die

Vorgehensweise von FSL-Lernenden auf dem universitären Niveau zu beschreiben. Dabei stellte Morrison mehrere Hypothesen auf: 1. Sowohl Gruppen mit hohem als auch niedrigem Kompetenzniveau in der FS werden alle drei von Haastrup identifizierten Wissensquellen nutzen: (a) interlingual (L1 und/ oder Ln – andere Sprachen), (b) intralingual (L2) und (c) kontextuell; 2. Lernende mit hoher Kompetenz werden im Vergleich zu Lernenden mit niedriger Kompetenz (a) intralinguale und interlinguale Quellen intensiver nutzen, (b) mehr Gebrauch vom Kontext machen, (c) hauptsächlich das Testwort verwenden, aber auch häufiger syntaktische Hinweise nutzen und (d) häufiger eine Kombination von Quellen für dasselbe Item verwenden; 3. Lernende mit niedrigerer Kompetenz werden im Verhältnis zu Lernenden mit hoher Kompetenz: (a) ausgiebigen Gebrauch von Kontext und interlingualen L1-Quellen machen und weniger Gebrauch von intralingualen und interlingualen Ln-Quellen, (b) weniger Gebrauch vom breiteren Kontext und umfangreicheren Gebrauch vom unmittelbaren und engen Kontext machen, (c) hauptsächlich das Testwort selbst verwenden und sehr wenig Gebrauch von syntaktischen Hinweisen machen und (d) seltener eine Kombination von Quellen für dasselbe Item verwenden.

Des Weiteren stellt sie die Frage auf, ob es einen Unterschied zwischen Lernenden mit einem hohen und Lernenden mit einem niedrigen Kompetenzniveau in Bezug auf die Anzahl der erfolgreichen Erschließungen gibt, und falls ja, welche Arten von Wissensquellen verwendet werden. Dazu formuliert sie folgende Hypothesen: Lernende mit einem hohen Kompetenzniveau stellen eine größere Anzahl von erfolgreichen Vermutungen auf als Lernende mit einer niedrigeren Kompetenz; die Verwendung einer Kombination von Wissensquellen wird zu mehr erfolgreichen Erschließungen führen. Durchgeführt wurde die Studie an 20 Studierenden, die in einem FSL-Kurs an einer kanadischen Universität während des akademischen Jahres 1993/94 eingeschrieben waren. Alle Probanden waren weiblich und das Durchschnittsalter lag bei 20,5 Jahren. 17 Teilnehmerinnen hatten Englisch als L1, eine Armenisch, eine Griechisch und eine Punjabi, und zwölf der Teilnehmerinnen sprachen eine weitere Sprache neben Englisch. Die Probandinnen wurden in Paare und nach Kompetenzniveau im Französischen aufgeteilt und sollten mit der Methode des Lauten Denkens zwölf ausgewählte unterstrichene Wörter in einem authentischen und nicht adaptierten Text erschließen. Nach dem Lauten Denken folgte ein retrospektives Interview mit den Probandinnen zur Klärung oder Ergänzung von Information und das Ausfüllen eines Fragebogens über persönliche Daten, den Eindruck vom Lauten-Denken-Verfahren in Paaren und

von dem Kenntnisstand der Wörter in dem Text insgesamt. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass der Kontext die meistgenutzte Wissensquelle darstellte. Die Mehrheit der von Morrison aufgestellten Hypothesen wurde durch die Forschungsergebnisse bestätigt, so lag der Hauptunterschied in der Nutzung intralingualer Quellen darin, dass die Lernenden mit einem niedrigeren Kompetenzniveau diese Quellen nur sehr wenig nutzten, während fast die Hälfte der Versuche der Lernenden mit einem hohen Kompetenzniveau diese Quelle einbezog. Auch wiesen die Lernenden mit einem hohen Kompetenzniveau einen umfangreicheren Gebrauch von interlingualen Quellen auf. Die Lernenden mit einem hohen Kompetenzniveau nutzten zudem häufiger eine Vielfalt verschiedener Wissensquellen. Zusammenfassend zeigten die Ergebnisse, dass die Lernenden auf unterschiedlichen Niveaus verschiedene Wissensquellen nutzten. Obwohl beide Leistungsgruppen kontextuelle Quellen in ähnlicher Weise nutzten, schienen die Lernenden mit einem hohen Kompetenzniveau eher dazu geneigt zu sein, linguistische Informationen in die Formulierung ihrer Hypothesen einzubeziehen. Außerdem zeigten sie eine größere Vielfalt in den Kombinationen der verschiedenen Wissensquellen, die sie verwendeten. Die Lernenden mit einem niedrigeren Kompetenzniveau verließen sich stark auf den Kontext und ihr Weltwissen. Die Gruppe der Lernenden mit einem höheren Kompetenzniveau hatte mit 14 richtigen von insgesamt 19 Versuchen die höhere Anzahl an erfolgreichen Versuchen (74%), während die Gruppe der Lernenden mit einem niedrigeren Kompetenzniveau nur sieben richtige Vermutungen von insgesamt 21 Versuchen anstellte (34%). Die Mehrheit der erfolgreichen Versuche wurde mit einer Kombination verschiedener Wissensquellen gemacht, was die Hypothese unterstützt, dass die Verwendung verschiedener Arten von Wissensquellen zu einer erfolgreicherer lexikalischen Bedeutungserschließung führt.

Jiménez Catalán (2003) untersuchte in ihrer Studie, ob es Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen L2-Lernenden im Hinblick auf die Anzahl und die Spanne der Wortschatzlernstrategien gibt, die Lernende angeben zu nutzen. Dazu führte sie unter 581 spanischsprachigen Lernenden eine Fragebogenstudie durch, die auf der Taxonomie von Schmitt (s. oben) basierte. Von den befragten Personen waren 279 männlich und 302 weiblich; 450 lernten Englisch auf dem Grundschul-, Sekundarschul- oder Universitätsniveau und 131 der befragten Personen lernten Baskisch in Kursen für Beamte, die von der Regierung Navarras angeboten wurden. Die Altersspanne lag zwischen 11 und 56 Jahren und die Befragten stammten aus verschiedenen Gruppen:

von drei Highschools, fünf Grundschulen, einer Universität und einer Sprachschule für das Baskische.

Die Studie zeigte, dass es in absoluten Zahlen nur einen kleinen Unterschied zugunsten der weiblichen Lernenden gab (durchschnittliche Anzahl verwendeter Strategien bei männlichen Befragten: 20,7; bei weiblichen Befragten: 22,0), allerdings war dieser statistisch signifikant. Somit formuliert Jiménez Catalán die Annahme, dass es signifikante Unterschiede im Hinblick auf die Anzahl der genutzten Wortschatzlernstrategien gebe.

Im Hinblick auf die Spanne der verwendeten Strategien zeigten sich sehr kleine Unterschiede zwischen den Geschlechtern, wenn nur die Rankingreihenfolge der zehn meist- und am wenigsten genutzten Strategien betrachtet wird. Insgesamt zeigten sich mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede. Eine genaue Analyse der Häufigkeiten zeigte allerdings die Tendenz, dass Frauen über eine größere Spanne von Strategien hinweg mehr Strategien verwendeten als ihre männlichen Gegenparte. Die von den weiblichen und männlichen Befragten meistgenutzten Strategien waren denen ähnlich, die auch Schmitt in seiner Studie mit japanischen Englischlernenden herausfand.

Als vorletzter Punkt in diesem Kapitel werden im Folgenden Studien resümiert, in welchen der Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Variablen und dem Gebrauch bzw. dem Erfolg des Gebrauchs von Strategien untersucht wurde.

Nassaji (2006) untersuchte den Zusammenhang zwischen der Tiefe des Wortschatzwissens von Englisch-als-Zweitsprache-Lernenden und der Art der Bedeutungerschließungsstrategien, die die Lernenden verwendeten, und wie sich diese Beziehung auf den Erfolg der Lernenden bei der Ableitung der Wortbedeutung aus dem Kontext auswirkte. Dazu wurden von ihm 21 erwachsene fortgeschrittene Englisch-als-Zweitsprache-Lernende unterschiedlicher sprachlicher Herkunft untersucht, die alle kurz zuvor nach Kanada gekommen waren und Englisch-als-Zweitsprache-Kurse besuchten, um ihr Englisch zu verbessern. Dazu führte er zunächst einen Word-Associate Test (WAT) nach Read (1993) durch, um die Tiefe des Wortschatzwissens der Lernenden zu ermitteln, und in einem anschließenden zweiten Teil der Untersuchung erhielten die Proband/innen einen Textabschnitt mit zehn unterstrichenen Wörtern, deren Bedeutung erschlossen werden sollte. Dazu wurde die Methode des Lauten Denkens angewendet. Die Studie zeigte eine bedeutende Verbindung zwischen tiefem Wortschatzwissen und der Art und dem Erfolg der angewandten Strategien zur Bedeutungerschließung. Es ergab sich, dass die Tiefe von Wortschatzwissen eine zentrale Rolle bei

Erschließungsstrategien spielte. Lernende mit tieferem Wortschatzwissen würden häufiger und erfolgreicher Strategien wie evaluative und kontextbasierte Strategien, Prüfen oder Selbstbefragung anwenden, während Lernende mit weniger tiefem Wortschatzwissen Strategien auf Wortebene (Analyse, Wortwiederholung, Wortformanalogien) anwendeten.

Huckin und Bloch (1993) untersuchten in ihrer qualitativen Studie die Relevanz von Kontext in Bezug auf die Wahl und den Erfolg des Gebrauchs von Strategien. Folgenden Forschungsfragen gingen sie dabei nach: 1. Welche Strategien nutzen L2-Lernende, wenn sie unbekanntem Wortschatz in einem Kontext begegnen? 2. Inwiefern fungiert der Kontext L2-Lernenden als Unterstützung im Umgang mit unbekanntem Wörtern? 3. Auf welche Art und Weise scheitern Zweitsprachenlernende daran, den vollen Nutzen aus Kontexthinweisen zu ziehen; d.h. wie könnten Lehrende diesen Lernenden helfen, bessere Vermutungen anzustellen, wenn das Vokabelwissen nicht ausreicht?

Die Untersuchungsteilnehmenden stellten drei Studierende des Masterstudiengangs *International Business* des Point Park College in Pittsburgh dar, die alle aus China stammten und zuvor dem Michigan Test of Language Ability unterzogen wurden, um ihre Kompetenz im Englischen zu ermitteln. Dabei ergab sich, dass alle drei über ein mittleres Kompetenzniveau verfügten.

Die Datenerhebung erfolgte durch Protokolle Lauten Denkens in Form einer Übersetzungsübung. Es wurden insgesamt zwei Texte ausgewählt: Eine 450 Wörter lange Passage aus einem Textbuch und eine 260 Wörter lange Passage aus einem Zeitschriftenartikel. In diesen beiden Texten wurden je 17 (im ersten) und zehn Wörter (im zweiten Text) ausgewählt, die den Studierenden am ehesten unbekannt sein würden. Zusätzlich wurden ein Prä- und ein Posttest in Form eines Interviews durchgeführt: Die Lernenden wurden nach den Bedeutungen der einzelnen Wörter gefragt und sollten, wenn sie das Wort nicht kannten, dessen Bedeutung erraten.

Die Studie ergab, dass die Lernenden sich im Allgemeinen zunächst die Wortform anschauten, um zu sehen, ob sie Teile des Wortes verstehen konnten. Wenn dem so war, formulierten sie eine Hypothese darüber, was das Wort bedeuten könnte. Anschließend verwendeten sie eine oder mehrere kontextbasierte Strategien, um ihre Hypothese zu überprüfen. Wenn sie keinen Teil des Wortes erkennen konnten, wendeten sie in der Regel kontextbasierte Strategien an, um eine Bedeutungsmöglichkeit zu erhalten. Meistens nutzten sie dafür den direkten Kontext. Wenn sie keine

Schlüsselwörter oder andere kontextuelle Hilfestellungen finden konnten und sie um die Erschließung der Wortbedeutung herumkamen, übersprangen sie das Wort einfach. Der Kontext half den Proband/innen dabei, sowohl Vermutungen anzustellen als auch diese zu evaluieren. Dabei vertrauten sie meist auf lokale Kontexthinweise. Manchmal halfen ihnen allerdings auch der weitere Kontext oder das Weltwissen. Die Probanden scheiterten meist dann, wenn sie dachten, sie würden ein Wort kennen, es allerdings nicht wirklich kannten. Eine tatsächliche oder nur anscheinende Wortähnlichkeit mit anderen Wörtern brachte die Probanden dazu, Kontexthinweise zu ignorieren. Dies führte zum Teil zu großen Verständnisschwierigkeiten. Außerdem stellten die Autor/innen der Studie fest, dass der Prozess des Hinzuziehens des Kontexts zur Bedeutungserschließung häufig eine beachtliche Zeitspanne in Anspruch nahm.

Çetinavcı (2013) verfolgte in ihrer Studie das Ziel, festzustellen, ob kontextuelle Reichhaltigkeit einen Einfluss auf das lexikalische Erschließen türkischer EFL-Lerner hat. An der Studie nahmen 88 Studierende mit Türkisch als L1 teil, die Vorbereitungskurse an der Schule für Fremdsprachen der Uludag-Universität in der Türkei besuchten. Als Methode zur Datenerhebung wurde ein Test zum Erraten von Wortschatz (*Vocabulary guessing test*) eingesetzt, der 32 Wörter in einem Ein-Satz-Kontext enthielt, die mit einem türkischen Äquivalent versehen werden sollten. Die Sätze verfügten über eine einfache Satzstruktur und waren unterteilt in zwei Gruppen im Hinblick auf kontextuelle Reichhaltigkeit (*contextual richness*). 16 Sätze enthielten wenig Kontext für die Erschließung der Bedeutung der Zielwörter (ein einziger Hinweis auf die Bedeutung), während die anderen 16 Sätze reichhaltigen Kontext lieferten, d.h. diese Sätze enthielten zwei oder mehr kontextuelle Hinweise, die die Bedeutungen der zu erschließenden Zielwörter unterstützten.

Der Test ergab, dass die Bedeutung der Wörter bei reichhaltigem Kontext in 40% der Fälle richtig erschlossen wurde, in kargem Kontext hingegen nur in 31% der Fälle. Werden die korrekten und zum Teil korrekten Äquivalente im reichhaltigen Kontext mit denen im kargen Kontext verglichen, so ergibt sich eine signifikante Differenz von 11% (54% vs. 43%). Somit ergibt sich ein signifikanter Unterschied im Erfolg der Wortbedeutungserschließung in reichhaltigem und kargem Kontext.

Frantzen (2003) untersuchte bei elf Lernenden (davon zwei mit hispanischem Hintergrund) im dritten Studienjahr in einem Kurs zu spanischer Grammatik mit den Zielen der Vertiefung der Grammatik und der Wiederholung von Wortschatz die folgenden drei Forschungsfragen: 1. Welche Kontextmerkmale hindern L2-Lernende daran, die

korrekte Wortbedeutung aus dem Kontext, in dem sie vorkommen, abzuleiten, wenn der Text ein natürlicher vollständiger (und kein Auszug eines) Text(s) ist? 2. Welche Verhaltensweisen von L2-Lernenden hindern sie daran, die korrekte Wortbedeutung aus dem Kontext abzuleiten? 3. Welche neuen Muster und Phänomene in Bezug auf den Kontext und das Verhalten der Lernenden finden sich, die dabei helfen, unkorrektes Erschließen zu erklären?

Im Rahmen der Datenerhebung führte Frantzen ein Klassenexperiment zum Wortschatzerwerb durch. Es sollte untersucht werden, welchen Wert es hat, wenn die Lernenden Wörtern begegnen, bevor sie eine Geschichte lesen, in welcher diese vorkommen. Dazu führte Frantzen zwei Prätests durch: einen Test, in dem die Wörter isoliert auftauchten, und einen, in dem sie im Kontext erschlossen werden sollten. Daraufhin erhielten die Lernenden die Hausaufgabe, die Geschichte bis zur nächsten Stunde zu lesen. Nach etwa vier Wochen wurde ein unangekündigter Posttest geschrieben, der aus zwei Teilen bestand: einem Teil, in dem die Wörter isoliert auftauchten, und einem zweiten Teil, in welchem die Wörter im Kontext präsentiert wurden. Die Ergebnisse zeigten insgesamt, dass die Lernenden einen signifikant höheren Anteil an Wortschatz lernten, wenn er vorher thematisiert wurde, als wenn er es nicht wurde. Obwohl der Kontext den Lernenden dabei half, die korrekte Bedeutung einiger Wörter zu erschließen, die sie vorher nicht kannten, verbesserte sich die Anzahl der richtig angegebenen Wörter nicht signifikant. Im Vergleich von Test 1 zu Test 2 wurden 28% der zuvor unbekanntes Wörter in Test 2 korrekt erschlossen. Im Vergleich von Test 3 zu Test 4 wurden 29,56% der zuvor unbekanntes Wörter in Test 4 richtig erschlossen, wobei es große individuelle Unterschiede zwischen den einzelnen Versuchspersonen gab. Obwohl der Kontext den Studierenden teilweise bei der Erschließung unbekannter Wörter half, stellte der Kontext selbst häufig keine große Hilfe dar. In der Studie waren die Lernenden durchschnittlich dazu in der Lage, weniger als 30% der unbekanntes Wörter im Kontext zu erschließen. Dazu wurden in der genannten Studie unterschiedliche Gründe ermittelt: eine Kombination aus Kontextfaktoren, Faktoren, die die Lernenden betreffen, aber auch Text(inhärente)faktoren. Häufig ist der Kontext nicht ausreichend, um die Bedeutung eines Wortes zu erschließen, weil er eher vage, mehrdeutig oder irreführend ist. Außerdem kann er Lernende von der korrekten Bedeutung, die sie bereits kennen, abbringen und dazu bringen, falsche Bedeutungen einzubringen. Die Forscherin fand heraus, dass die grafische Erscheinung eines Wortes einen größeren Einfluss haben kann als Kontexthinweise, gerade dann, wenn Lernende überzeugt sind,

dass sie die Bedeutung des Wortes kennen. Auch wenn dieses Wort nicht passt, lassen sie sich nicht von ihrer Überzeugung abbringen und prüfen die angenommene Bedeutung auch nicht im Kontext. Diese Ergebnisse decken sich mit der zuvor resümierten Studie von Huckin und Bloch (1993). Bei isolierten Wörtern, so ergab die Studie von Frantzen, nutzten die Lernenden vor allem Ähnlichkeiten auf der grafischen Ebene zwischen dem Spanischen und dem Englischen sowie die Morphemanalyse. Auch diese Ergebnisse weisen einen Bezug zu den Ergebnissen der Studie von Huckin und Bloch (1993) auf.

Zuletzt sollen nun zwei Studien resümiert werden, die wie die vorliegende Studie den Vergleich zwischen dem wahrgenommenen und dem tatsächlichen Strategieeinsatz von Lernenden untersuchen.

So führte Qian (2004) eine qualitative Studie unter 61 Studierenden koreanischer und chinesischer Herkunft durch, die Englisch als zweite Fremdsprache in Intensivkursen an zwei Universitäten in Kanada lernten. Zunächst wurden Daten der 61 Studierenden durch einen Fragebogen erhoben und im Anschluss wurden aus diesem Sample 21 Probanden für ein Leseexperiment und ein anschließendes Interview ausgewählt. Qian ging in seiner Studie den Fragestellungen nach, welche Ressourcen oder Hilfen junge erwachsene Englisch-als-Zweitsprache-Lernende in Anspruch nehmen, wenn sie beim Lesen eines Textes einem unbekanntem Wort begegnen; welche die wahrgenommenen und favorisierten Vorgehen zur Bedeutungserschließung auf lexikalischer Ebene dieser Lernenden darstellen und welche die tatsächlich angewandten Vorgehensweisen sind, wobei er die Ergebnisse dieser beiden Erhebungen in Beziehung setzte. Aus der Studie ergab sich, dass die Lernenden zur Bedeutungserschließung häufiger auf den Kontext als auf ein Wörterbuch zurückgriffen; die am seltensten gewählte Option war das um Hilfe bitten bei einem Freund oder der Lehrkraft. Diese Ergebnisse deckten sich, so Qian, zum Teil mit Ergebnissen vorheriger Studien (z. B. Gu & Johnson 1996, Harley & Hart 2000, Schmitt 1997). Weiter ergab sich, dass der eingeschätzte Gebrauch von Strategien deutlich von dem tatsächlichen Gebrauch abwich, womit sich die Frage ergab, ob eine Selbsteinschätzung der Lernenden verlässlich sei.

Ähnliche Ergebnisse brachte auch die Studie von Dilek Akpınar (2013) hervor. Die Forscherin untersuchte mit einem Mixed-Methods-Verfahren die folgenden Forschungsfragen: 1. Welche sind die am meisten und am wenigsten präferierten Verfahren, die von türkischen EFL-Lernenden im Umgang mit unbekanntem Wörtern in einem englischen Text angewandt werden? 2. Gibt es eine Relation zwischen den

wahrgenommenen und tatsächlichen Verfahren von türkischen EFL-Lernenden beim Rückgriff auf Wissensquellen während der Erschließung unbekannter Wörter in englischen Texten und falls ja, welcher Art ist dieser Zusammenhang?

Die Versuchsteilnehmenden der Studie stellten 40 Juniorstudierende dar, die am *Department for English Language Teaching (ELT)* der Gazi Universität in der Türkei studierten. Die Teilnehmenden waren zwischen 18 und 22 Jahre alt, hatten alle als L1 Türkisch und als L2 Englisch und nahmen freiwillig an der Studie teil. Die Daten wurden in einem Kurs für lexikalische Kompetenz erhoben. Die Forschungsstudie gliederte sich in zwei Teilstudien: Die erste stellte eine Umfrage zu Wortschatzstrategien dar. Untersucht wurde die Wahrnehmung der Versuchsteilnehmenden im Umgang mit unbekanntem Wörtern während des Lesens eines unbekanntem Textes. Die Daten der zweiten Teilstudie wurden mithilfe eines Wörterschließungstests erhoben. Durch die Methode des Lauten Denkens wurde der tatsächliche Umgang mit unbekanntem Wörtern untersucht und anschließend analysiert, inwiefern die Wahrnehmung der Versuchspersonen mit der Realität übereinstimmte. Im Hinblick auf die erste Forschungsfrage ergab sich, dass 77,5% manchmal und 20% immer ein zweisprachiges Wörterbuch verwendeten. 70% gaben an, manchmal und 30% immer Wörter aus dem Kontext zu erschließen. Wie auch in der Studie von Qian (2004) war die Strategie, die Lehrkraft um Hilfe zu bitten (62,5 % gaben hier „nie“ und 37,5% „manchmal“ an), die am wenigsten genutzte Strategie.

Im Hinblick auf die zweite Forschungsfrage zeigte sich, dass die Versuchspersonen auf zwei Wissensquellen (nach Haarstrup 1991) zurückgriffen: kontextuelle und intralinguale Wissensquellen. Ein Vergleich der beiden Teilstudien zeigte, dass es keine Relation zwischen der Wahrnehmung und dem tatsächlichen Umgang mit unbekanntem Wörtern gab. Die überraschenden Unterschiede zwischen Wahrnehmung und Realität (Dilek Akpınar 2013, 12) scheinen konsistent mit den Ergebnissen aus Qians Studie (2004) zu sein.

Die hier resümiert vorgestellten Studien setzen jeweils unterschiedliche Schwerpunkte bei der Erforschung der von Fremdsprachenlernenden angewendeten Strategien zur Erschließung der Bedeutung auf lexikalischer Ebene. Es werden unterschiedliche Ausgangs- und Zielsprachen berücksichtigt und verschiedene Ebenen von Unterschieden herausgearbeitet. So ist bspw. anhand der Herkunft und Lernkultur sowie anhand der Tiefe des Wortschatzwissens anzunehmen, dass Lernende unterschiedliche Strategien zur Bedeutungserschließung präferieren und diese unterschiedlich erfolgreich

einsetzen. Im Hinblick auf die Nützlichkeit des Kontexts haben die zitierten Studien die Relevanz des Einbezugs des Kontexts bestätigt, wobei u.a. die Reichhaltigkeit des Kontextes von Bedeutung ist.

Des Weiteren ergibt sich die Frage, ob sich der von den Lernenden wahrgenommene Strategieeinsatz von dem tatsächlichen Einsatz unterscheidet. Dieser Frage soll auch in der vorliegenden Studie nachgegangen werden. Anders als in den zu dieser Forschungsfrage zitierten Studien wird hier allerdings ein neues Sprachenpaar betrachtet, nämlich das Sprachenpaar L1-Spanisch-L2-Deutsch.

3. Theoretische Grundlagen

Im Folgenden werden wichtige theoretische Grundlagen für das Thema der vorliegenden Arbeit dargestellt. Dazu wird zunächst kurz auf die Begriffseinheiten *Wort* und *Wortschatz* eingegangen und es wird beschrieben, wie dieser gelernt bzw. erworben und organisiert wird. Dabei wird auch auf die Begriffe des *mentalen Lexikons* und des *rezeptiven* sowie *produktiven* und *potenziellen* Wortschatzes eingegangen.

Anschließend werden die Fertigkeit Lesen und das Leseverständnis thematisiert, welchen der Prozess der Bedeutungserschließung und der Dekodierung von Wörtern als Teilelement unterzuordnen ist. Auf den Begriff *Lernerautonomie* wird ebenfalls eingegangen, da Lernstrategien einen besonderen Beitrag zur Förderung dieser im (Sprach-)Lernprozess leisten. Abschließend wird auf Bedeutungserschließungsstrategien eingegangen, die das Thema dieser Arbeit darstellen, und es werden drei konkrete Beispiele für solche Strategien näher erläutert.

3.1 Definition *Wort* und *Wortschatz*

Das *Wort* stellt die „kleinste lexikalische Einheit“ (Römer 2010, 357) dar. Es ist ein Teil des mentalen Lexikons und weist als prototypisches Wort folgende Charakteristika auf: (1) ist in Rede und Schrift isolierbar; (2) verfügt über eine „selbstständige lexikalische Bedeutung“ (Römer 2010, 357) ; (3) weist eine Morphemstruktur auf; (4) kann ein Satzglied konstituieren; (5) hat einen kommunikativen Charakter, mit dem Ziel „etwas (einen Gegenstand/Sachverhalt/ein Lebewesen/eine Eigenschaft usw. usf.) darzustellen und/oder Gefühle auszudrücken und/oder eine Intention zu transportieren“ (Römer 2010, 357f.). Wörter wie bspw. Artikel oder Hilfsverben erfüllen nicht alle dieser Charakteristika und sind daher nicht prototypisch (vgl. Römer 2010, 358).

Wörter wiederum können für die Wortbildung verwendet werden bzw. durch sie entstehen. Unter Wortbildung werden „Prozesse und Resultate der Schaffung neuer Wörter aus bereits vorhandenen sinnhaltigen lexikalischen Einheiten (Wörter, Wortbildungsmorphemen, Wortgruppen und Konfixen)“ (Römer 2010, 358) verstanden. Zentrale Wortbildungsmöglichkeiten im Deutschen sind die Komposition, die Derivation und die Kurzwortbildung (vgl. Römer 2010, 358).

Wortschatz meint die „Gesamtmenge aller Wörter einer Sprache oder einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt“ (Tschirner 2010, 236). Dabei kann der im sprachdidaktischen Kontext zu erlernende Wortschatz in die folgenden drei Kategorien unterteilt werden: Verstehens- (rezeptive Kenntnis), Mitteilungs- (produktive Kenntnis) und potenzieller Wortschatz (Kenntnis von Wortbildungsregeln und Erschließungsstrategien) (vgl. Köster 2010, 360). Das Konzept des *Grundwortschatzes* fußt auf der „Vorstellung eines produktiv zu beherrschenden lexikalischen Minimums“ (Köster 2010, 360). Der Ausdruck von Bedeutung kann über ein Wort oder eine Gruppe von Wörtern erfolgen. Wörter oder Wortgruppen, die eine Bedeutung enthalten, werden als lexikalische Einheiten bzw. als Lexeme bezeichnet (vgl. Tschirner 2010, 236). Die sogenannte ‚lexikalische Kompetenz‘ bezeichnet die Kenntnis der verschiedenen Verbindungsmöglichkeiten zwischen Wörtern, „die Sprechern der Sprache bewusst sind“ (Tschirner 2010, 236).

Der Allgemeinwortschatz des Deutschen wird auf ca. 500.000 Lexeme geschätzt. Werden dazu noch die Fachwortschätze gezählt, so sind es insgesamt mindestens zehn Millionen Lexeme (vgl. Lehrndorfer 1996, 123). Der Allgemeinwortschatz kann nach verschiedenen Kriterien gegliedert werden: zeitliche (Neologismen, Archaismen), nach Häufigkeit (Grund-, Aufbauwortschatz), nach grammatischen Merkmalen (Wortarten, Wortbildungsmuster etc.) oder weiteren syntagmatischen (Kollokationen, Phraseologismen), pragma- und soziolinguistischen Kriterien (Textsorte, Register) (vgl. Tschirner 2010, 238). Ein Großteil der laufenden Wörter eines Textes wird durch die häufigsten Lexeme abgedeckt. Die häufigsten 1000 Lexeme des Deutschen decken dabei ca. 73%, die häufigsten 2000 Wörter ca. 79%, die häufigsten 4000 Wörter ca. 84% und die häufigsten 8000 Wörter ca. 87% eines Textes ab (vgl. Tschirner 2009). Als Minimum für eine allgemeine Lese- und Hörkompetenz wird ein Wortschatz von 5000 bis 9000 Lexemen betrachtet (vgl. Schmitt 2008, mit Bezug auf das Englische) und für die Studierfähigkeit in der Fremdsprache sind es mindestens 10.000 Lexeme (vgl. Hazenberg und Hulstijn 1996). Eine aktuelle Liste der häufigsten 5000

Wörter des Deutschen, die auf empirischer Basis erarbeitet wurde, findet sich in Tschirner und Möhring (2020). Einen Fachwortschatz gibt es zu jeder akademischen und den meisten beruflichen Disziplinen. Er umfasst Wissenschafts-, Technik-, Institutionensprachen, Handwerk und Gewerbe, Wirtschaftssprachen und findet durch fachbezogene (z.B. Bedienungsanleitungen, Beipackzettel) und populärwissenschaftliche Texte auch Einzug in die Allgemeinsprache (vgl. Tschirner 2010, 238f.). Die Wortbildung ist im Deutschen eine zentrale Quelle für die Erweiterung des Wortschatzes. 61 % aller Substantive und 74% der Verben unter den 8100 häufigsten Lexemen im Deutschen entstanden durch Wortbildung (vgl. Tschirner 2009).

Neveling (2010, 116) behauptet in Bezug auf das Lernen von Wortschatz in einer Fremdsprache: „Die Herausforderung des fremdsprachigen Wörterlernens sind das langfristige Behalten möglichst vieler Wörter und ihr treffsicherer, schneller und möglichst normgerechter Abruf für den Sprachgebrauch.“ Wie aber werden fremdsprachliche Wörter verarbeitet und gespeichert? Die Speicherung lexikalen Wissens erfolgt im sogenannten *mentalen Lexikon*, „das die lexikalischen Einheiten der Sprache, ihre Verstehens- und Verwendungsprinzipien enthält“ (Köster 2010, 1023). Kognitive Wissenschaften gehen von einer doppelten Speicherform aus (vgl. Blank 2001, 130ff.). Auf der einen Seite ist die Wortform, auf der anderen die Bedeutung. Dabei werden phonologische, orthografische, morphosyntaktische und semantische Merkmale gespeichert. Die kognitiven Repräsentationsformen der Erstsprache und der Fremdsprachen sind prinzipiell gleich. Nach gängigen Modellen (vgl. Taylor 2005, Lutjeharms 2003) ist das mentale Lexikon dynamisch und immer erweiterbar, es ist „ökonomisch geordnet und in vernetzter Weise verknüpft“ (Neveling 2010, 117). Neue Daten werden immer mit Rückgriff auf das vorhandene Welt- und Sprachwissen verarbeitet. Allerdings ist die Menge der Vernetzungen zwischen L1 und L2 bzw. Ln unterschiedlich: Das L1-Wissen ist umfangreicher und wird sicherer beherrscht, es ist außerdem engmaschiger geknüpft, während „das L2-Wissen insbesondere in frühen Lernstadien breitmaschiger und instabiler, damit vergessensanfälliger“ (Neveling 2010, 117) ist. Neveling (2004, Kap. 4) beschreibt eine Theorie der mentalen Wörternetze, die auf vernetzten Assoziationstests beruht. Er nimmt an, dass es acht lexikalisch-semantische Relationstypen gibt, die im mentalen Lexikon Teilnetztypen abbilden, so sind Wörter beispielsweise sememisch, sememisch und hierarchisch oder phonetisch verknüpft, über Stammmorpheme oder über Emotionen verankert (vgl. Neveling 2010, 117). Interlingual verknüpfte Wörter sowie Kognaten seien eng

verbunden. Laut Neveling (vgl. 2010, 118) stellen Lernende bei der Autosematisierung „eine Hypothese über eine Wortbedeutung auf, indem sie einen Transfer auf der Basis vier möglicher Wissensquellen vornehmen: formähnliche Wörter aus den anderen Sprachen, Kenntnis des Zielsprachenwortes und der Wortbildungsregeln [...], das allgemeine Weltwissen [...] sowie der Kontext: Ko-text, Bilder, Überschriften, Beschriftungen“.

Tschirner (vgl. 2010, 240) unterscheidet drei unterschiedliche Ebenen: eine konzeptuelle (Begriff), eine morphologisch-syntaktische (Lemma) und eine phonologisch-phonetische Ebene (Wortform). Bei der Sprachproduktion und der Rezeption von Sprache, so Tschirner, werden diese drei Ebenen in Zusammenhang gebracht (vgl. Tschirner 2010, 240). Bei der Speicherung von Wörtern im mentalen Lexikon gäbe es folgende wichtige Bestandteile: auditive Schablonen (zum Erkennen der Wörter), artikulatorische Routinen (für die Aussprache), syntaktisch-intonatorische Informationen und syntaktisch-morphologische Informationen (für Rezeption und Produktion) sowie die Verknüpfungen zwischen Lemmata und Begriffen und Lemmata und Wortformen (vgl. Tschirner 2010, 241). Bei zwei oder mehr Sprachen im Kopf scheine es einen gemeinsamen Speicher vor allem für „konkrete, häufige und etymologisch miteinander verwandte Wörter und Internationalismen“ (Tschirner 2010, 241) zu geben „sowie für Wörter, die sich auf einen gemeinsamen kulturellen Hintergrund beziehen“ (Tschirner 2010, 241). Dabei scheint die Art und Weise des Wörterlernens die Art der Speicherung zu beeinflussen: gelernte Wörter über Übersetzungsäquivalente würden eher im gemeinsamen Speicher gespeichert, während über die Zielsprachenkultur erworbene Wörter eher getrennt gespeichert würden. Es kann eine Unterscheidung in explizites und implizites Wörterlernen vorgenommen werden. Forschungsergebnisse belegen, dass der rezeptive Wortschatz immer größer ist als der produktive (Webb 2008) und auch stärker zunimmt (Laufer 1998). Laut Schmitt (2008) wird ein Großteil des Wortwissens vor allem implizit durch Hören und Lesen gelernt.

Nation (2013, 49) unterscheidet drei Kategorien von Wortwissen mit jeweils drei Unterkategorien und unterscheidet die Wissensbereiche nach Produktion (P) und Rezeption (R):

What is involved in knowing a word		
<i>Form:</i>	Spoken	R What does the word sound like? P How is the word pronounced?
	Written	R What does the word look like? P How is the word written and spelled?
	Word parts	R What parts are recognizable in this word? P What word parts are needed to express this meaning?
<i>Meaning:</i>	Form and meaning	R What meaning does this word form signal? P What word form can be used to express this meaning?
	Concept and referents	R What is included in the concept? P What items can the concept refer to?
	Associations	R What other words does this make us think of? P What other words could we use instead of this one?
<i>Use:</i>	Grammatical functions	R In what patterns does the word occur? P In what patterns must we use this word?
	Collocations	R What words or types of words occur with this one? P What words or types of words must we use with this one?
	Constraints on use (register, frequency...)	R Where, when and how often would we expect to meet this word? P Where, when and how often can we use this word?

Tab. 1: Kategorien von Wortwissen und Wissensbereichen nach Nation (2013, 49)

Im Englischen sei Schmitt (2008) zufolge für den effektiven Gebrauch der Sprache die Kenntnis von ca. 8000 bis 9000 Wortfamilien notwendig, um zu lesen, und von 5000 bis 7000 Wortfamilien für das Verständnis gesprochener Texte. Dabei reiche nicht das bloße Lernen der Wortbedeutungen, sondern das gesamte Wortschatzwissen müsse angeeignet werden.

Zusätzlich zu den Begriffen des rezeptiven und produktiven Wortschatzes ist auch noch der Begriff des potenziellen Wortschatzes zu nennen.

Darunter wird die Fähigkeit verstanden, über die gelernten lexikalischen Einheiten hinaus unbekannte Wörter unter Ausnutzung des Sprachwissens inferieren zu können. Der potenzielle Wortschatz umfasst interlinguale Parallelen (Internationalismen, Kognaten) und intralinguale morphologische und strukturelle Parallelen (Wortbildung). (Köster 2010, 1027f.)

Die Strategie der Bedeutungserschließung, die im Verlauf des Kapitels noch näher erläutert wird, hängt mit diesem potenziellen Wortschatz zusammen.

3.2 Lesen und Leseverstehen

„Leseverstehen bedeutet die Verarbeitung eines schriftlich vorgegebenen Textes mit dem Ziel, den Textinhalt zu verstehen“ (Lutjeharms 2010, 97). Das Leseverstehen stellt eine der fünf zentralen Kompetenzen im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen dar (vgl. Europarat 2001). Lesen ist ein komplexer Prozess, der den Einsatz verschiedener Fertigkeiten und Kenntnisse erfordert. Beim Erwerb des Leseverstehens in der L1 sind bereits Sprachkenntnisse vorhanden und es muss eine Lesekompetenz erworben werden, während es beim Erwerb des Leseverstehens in einer Fremdsprache in der Regel umgekehrt ist (Lutjeharms 2010, 97). Ein Lesetext besteht aus Zeichen, welche im Leseprozess verarbeitet werden. Dieser Prozess wird als *Dekodieren* bezeichnet (Lutjeharms 2010, 97). „Die Mustererkennung führt zum lexikalischen Zugriff, d.h. zum Zugriff auf die Wortrepräsentation im mentalen Lexikon“ (Lutjeharms 2010, 98). Wie bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt, stellt das mentale Lexikon das Sprachwissen im Langzeitgedächtnis dar (vgl. Lutjeharms 2010, 98). Allerdings kann ein lexikalischer Zugriff nur dann erfolgen, wenn eine Repräsentation für das Wort oder das Morphem im mentalen Lexikon vorhanden ist (vgl. Lutjeharms 2010, 98). Die Verarbeitung von Wörtern im Kontext erfolgt schneller als bei isolierten Wörtern, „weil ein ganzes Netzwerk mit Verbindungen auf mehreren Repräsentationsebenen aktiviert wird, was die Verarbeitung von zum Kontext passenden Informationen beschleunigt“ (Lutjeharms 2010, 98). Geübte Lesende sind in der Lage, sprachliche Informationen sehr schnell zu dekodieren. Dadurch wird ihr Arbeitsgedächtnis weniger belastet und die Aufmerksamkeit kann beim Lesen auf die inhaltliche Verarbeitung gerichtet werden. „Sobald das Dekodieren Aufmerksamkeit erfordert, wird der Leseprozess gestört“ (Lutjeharms 2010, 98). In der L1 setzen schwächere Lesende beim Leseverstehen Ratestrategien ein und überspringen Informationen, um die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses nicht zu überfordern und den Inhalt zu verstehen. Solche Strategien sind für Lesende in einer Fremdsprache, die sie noch nicht so gut beherrschen, häufig unverzichtbar (vgl. Lutjeharms 2010, 98). „Erfolgreiches Dekodieren führt unter Einsatz von Aufmerksamkeit zur Sinnentnahme, d.h. zum Leseverstehen“ (Lutjeharms 2010, 98). Das geschieht unter Einsatz von inhaltlichem Vorwissen: „Je mehr Vorwissen zum Textinhalt zur Verfügung steht, desto leichter wird die inhaltliche Verarbeitung. Zum Verstehen von Inhalten muss inferiert (geschlussfolgert) werden, um Kohärenz, also inhaltlichen Zusammenhang, herzustellen“ (Lutjeharms 2010, 98). Der Einsatz des Vorwissens wird unterstützt durch Überschriften,

durch Zusammenfassungen oder zum Thema passende Bilder, was von besonderer Wichtigkeit beim Lesen in einer (noch) nicht so gut beherrschten Fremdsprache ist. Hier betont Lutjeharms (2010, 98) die Bedeutung des Inferierens: „Hier muss oft schon bei der Worterkennung kompensatorisch inferiert werden, weil sonst ohne Hilfe (Wörterbuch, Nachfrage) kein Bedeutungsabruf erfolgen kann. Kompetente Lesende beherrschen das Inferieren als Problemlösestrategie besser als schwache Lesende.“ Lutjeharms nennt außerdem verschiedene Arten des Lesens, so z.B. das Scanning (ein suchendes, selektives Lesen), das orientierende Lesen/Skimming (um möglichst schnell einen Überblick zu erhalten, um zu entscheiden, ob man weiter- oder gründlicher Lesen möchte), das kursorische Lesen (für ein globales Erfassen des Textinhalts), das gründliche Lesen (für eine genaue Verarbeitung des Textinhalts) und das argumentative Lesen (für ein über den Textinhalt hinausgehendes Elaborieren) (Lutjeharms 2010, 99).

Wenn bereits eine L1-Lesekompetenz vorhanden ist, wird fremdsprachliches Lesen vor allem durch mehr Fremdsprachenerwerb gefördert (Schramm 2001, 122ff.). Somit können Übungen zum Wortschatzerwerb oder zu grammatischen Schwierigkeiten die Lesekompetenz steigern. Dazu schlägt Lutjeharms (2010, 99) vor, dass Texte zur Gestaltung solcher Übungen herangezogen werden können. Bei der Überprüfung des Leseverstehens und bei Aufgaben zum Leseverstehen sollte allerdings beachtet werden, dass „[b]ei der Konstruktion der Items eine Progression vom globalen zum Detailverstehen erfolgen [sollte]“ (Lutjeharms 2010, 100). Zur Wichtigkeit von Lesen und von Leseverstehen sagt Lutjeharms (2010, 101): „Zum Erwerb einer Fremdsprache ist Lesen – besonders, wenn man außerhalb des Zielsprachengebiets lebt – wohl die wichtigste Fertigkeit“, dient das Lesen doch u.a. als eine der am leichtesten zugänglichen Quellen von Produkten in der Fremdsprache.

3.3 Lesen und Wortschatz

Anschließend an das vorherige Unterkapitel soll nun auf die Beziehung zwischen Lesen und Wortschatz eingegangen werden. In einer Studie zur Lesbarkeit (*readability*) fand Klare (1963) heraus, dass die wichtigste Einheit beim Messen von Lesbarkeit das Wort ist. Auch Ehlers betont, dass „[e]ine effiziente Worterkennung [...] Voraussetzung für die Lesegeschwindigkeit und damit für das **Leseverstehen** [ist]“ (Ehlers 2010, 196; Hervorhebung im Original). Nation formuliert, dass es möglich sei, eine große Menge an Wortschatz durch Lesen zu lernen, allerdings sei hierbei wichtig, dass

das Lesematerial auf dem richtigen sprachlichen Niveau ist, um diese Art des Wortschatzlernens zu unterstützen. Er spricht von „large quantities of comprehensible text“ (Nation 2013, 218), was wiederum bedeutet, dass in diesen Texten 5% oder weniger des Wortschatzes unbekannt sind (vgl. Nation 2013, 218f.). Der Gedanke, dass Lernende ihr Sprachwissen durch extensives Lesen aufbauen bzw. erweitern können, ist aus verschiedenen Gründen interessant für den Fremdsprachenerwerb: 1. Lesen ist eine individuelle Aktivität und eignet sich somit für Lernende auf verschiedenen Niveaus. Sie können also auf ihrem eigenen Niveau arbeiten, ohne sich an unflexible Curricula anpassen zu müssen; 2. Lernende können das zu lesende Material nach ihren eigenen Interessen wählen und somit ihre Motivation zum Lesen steigern; 3. Lesen schafft Möglichkeiten für das Lernen außerhalb des Unterrichts; 4. Es schafft die Möglichkeit, große Mengen an verständlichem Input zu erhalten, was vor allem für das Lernen der Zielsprache als *Fremdsprache* von Bedeutung ist (vgl. Nation 2013, 219; Hervorhebung durch Autorin). Dabei ist es Nation zufolge aus der Wortschatzperspektive sinnvoll, zwischen zwei Arten von extensivem Lesen zu unterscheiden: Lesen zur Wortschatzerweiterung und Lesen zur Entwicklung von Leseflüssigkeit (vgl. Nation 2013, 222). Er sieht eine starke Verbindung zwischen Wortschatz und Lesen: „We have looked at how vocabulary knowledge affects reading and how reading affects vocabulary growth. There is clearly a strong two-way relationship“ (Nation 2013, 262).

Des Weiteren betont Nation auch die Wichtigkeit von inzidentellem Wortschatzlernen aus dem Kontext: „Incidental learning from context is the most important of all the sources of vocabulary learning“ (Nation 2013, 348).

3.4 Lernerautonomie

Nachdem im vorangegangenen Unterkapitel die enge Verbindung von Lesen und Wortschatz dargestellt wurde und damit die Wichtigkeit von Strategien zur Erschließung von Wortbedeutungen beim Lesen eines Textes deutlich wird, wird nun im Folgenden auf die Lernerautonomie eingegangen, die ein anzustrebendes Ziel eines jeden Individuums darstellt und deren Entwicklung im und durch den Unterricht besondere Bedeutung beigemessen werden sollte. Außerdem wird der Begriff der Lernerautonomie auch aufgrund des engen Zusammenhangs mit Lernstrategien beleuchtet.

Der Begriff *Lernerautonomie* ist auf Henri Holec zurückzuführen. Er definierte Lernerautonomie als die Fähigkeit, die Verantwortung für das eigene Lernen zu

übernehmen (vgl. Holec 1981, 3). Er merkte aber auch an, dass diese Fähigkeit keine angeborene ist, sondern entweder auf ‚natürliche‘ Art oder durch formales (systematisches) Lernen erlernt werden kann (vgl. Holec 1981, 3). Dem Lernenden kommt die Aufgabe zu, Entscheidungen im Hinblick auf den Lernprozess selbst zu treffen, dazu gehören das Setzen von Lernzielen, Bestimmung der Inhalte und Progression des eigenen Lernens, das Auswählen geeigneter Methoden und Techniken für die Erreichung der gesetzten Lernziele und zuletzt auch das Überwachen des eigenen Lernprozesses und der Lernfortschritte sowie deren Evaluation (vgl. Schmenk 2016, 367). Little zufolge kann ein Mensch als autonom bezeichnet werden, wenn er eine bestimmte Aufgabe ohne Unterstützung lösen kann und dazu in der Lage ist, in anderen Kontexten erworbenes Wissen auf diese Aufgabe zu übertragen (vgl. Little 1991, 22). Autonomie kann also als „ein übergeordnetes, langfristiges Entwicklungsziel“ betrachtet werden, „das sich nicht auf das Lernen von Sprachen beschränkt, sondern die Entwicklung verschiedenster schulischer und persönlicher Kompetenzen mit einschließt [...]“ (Nodari & Steinmann 2010, 1157).

Autonomie als „allgemeines Erziehungsziel im Unterricht“ (Feld-Knapp 2010, 21) umfasst laut Feld-Knapp Selbstständigkeit, Unabhängigkeit, Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit. Auch sie bezeichnet Autonomie als einen Entwicklungsprozess, in dem sich das Wissen über den Lerngegenstand und das Wissen über den Lernprozess parallel und mit Bezug aufeinander entwickeln. „Mit dem Begriff des a.L. [autonomen Lernens] wird eine Lernkultur bezeichnet, in der das Anknüpfen an die persönlichen Erfahrungen und Lernmotive sowie die Entwicklung der Fähigkeiten für ein eigenverantwortliches Lernen im Zentrum stehen“, so Feld-Knapp (2010, 21).

Nodari und Steinmann (2010) nennen drei verschiedene Interpretationen von Autonomie im Bereich der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts:

- (1) Autonomie in Bezug auf Lernort, -zeit und -rhythmus
 - (2) Autonomie als Übernahme von Verantwortung für das Lernen
 - (3) Autonomie als Fähigkeit, eigene Lernprozesse selber zu steuern und zu reflektieren
- (Nodari & Steinmann 2010, 1157)

Sie argumentieren, dass ein autonomiefördernder Unterricht es den Lernenden somit ermöglichen sollte,

- (1) sich im Lehr- und Lerngeschehen zu orientieren
 - (2) Verantwortung zu übernehmen
 - (3) über eigene und fremdinitiierte Lern- und Verhaltensweisen zu reflektieren
- (Nodari 1994, 39; zit. nach Nodari & Steinmann 2010, 1158)

Feld-Knapp nennt zur Entwicklung des autonomen Lernens die Gruppenarbeit als „eine geeignete Sozialform, die kooperatives Lernen ermöglicht und fördert“ (Feld-Knapp 2010, 21), während die Lernenden soziale und affektive Strategien einsetzen. Autonomieförderung in Bezug auf das Lernen im Fremdsprachenunterricht ist darüber hinaus auch dahingehend sinnvoll, dass die Lernenden gleichzeitig auch für die Arbeitswelt „mit ihren ständig wechselnden Anforderungen“ (Nodari & Steinmann 2010, 1158) qualifiziert werden. Autonomes Lernen ist also eine Fähigkeit, die auch über den Unterricht hinaus für jedes Individuum von großer Bedeutung ist. Nodari & Steinmann (2010, 1158) argumentieren, dass Autonomieförderung für verschiedene Zielgruppen (in Hinsicht auf Sprache, Alter, Vorbildung oder andere Faktoren) flexibel angepasst werden kann und beziehen sich dabei auf Gremmo & Riley sowie Little (vgl. Gremmo & Riley 1995, 154f.; Little 1995, 179).

Ein Faktor für den Lernerfolg von Lernenden ist der bewusste Einsatz von Lernstrategien, der an die jeweilige Situation angepasst erfolgt. Auch weniger erfolgreiche Lernende verwenden Lernstrategien, allerdings häufig weniger erfolgreich. Außerdem wenden sie seltener metakognitive Strategien an (vgl. Neuner-Anfindsen 2005, 142-145).

Schmenk argumentiert weiter, dass unter *Selbststeuerung* heute „nicht mehr nur das individuell gesteuerte und strategiegeleitete (Selbst-)Lernen verstanden [wird], sondern auch das gemeinsame Lernen in virtuellen oder realen Lernumgebungen, das gemeinsame Planungs-, Durchführungs- sowie Evaluationsprozesse erfordert“ (Schmenk 2016, 370). Je nachdem, ob das individuelle selbst gesteuerte Lernen eine wichtige Rolle spielt oder soziale Begriffe der Lernerautonomie im Vordergrund stehen, sind angemessene methodisch-didaktische Prinzipien zu wählen (vgl. Schmenk 2016, 370).

Strategien können somit als notwendige Werkzeuge betrachtet werden, die beim Lernen bewusst und zielgerichtet angewendet werden sollten. Die Vorstellung verschiedener Arten von Strategien und der Versuch einer Definition des Begriffs sollen im folgenden Kapitel vorgenommen werden.

3.5 Lernstrategien

In diesem Unterkapitel wird zunächst der Versuch einer Definition des Begriffs *Strategie* unternommen, bevor anschließend auf verschiedene Strategiearten eingegangen wird und konkrete, wichtige Strategien zur Bedeutungserschließung thematisiert werden.

Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Lernstrategien in der Spracherwerbsforschung setzte ab den 1980er Jahren ein (vgl. Bimmel 2010, 842). Das didaktische Interesse lag dabei ursprünglich in der Annahme, dass es „sinnvoll und möglich sei, Vorgehensweisen ‚guter‘ Fremdsprachenlernender weniger erfolgreichen Lernenden zur Verfügung zu stellen, mit dem Ziel ihnen zu helfen, bessere Sprachlerner zu werden“ (Bimmel 2010, 842). Zur Erforschung, wie Lernende beim Spracherwerb und -gebrauch vorgehen, wurden verschiedene Methoden eingesetzt: Lautes Denken, Interviews, Fragebögen, Beobachtungen, retrospektive Berichte, Lerntagebücher. Dabei zeigten die Forschungen, dass das strategische Handeln von Lernenden ihren Lernerfolg in unterschiedlichen Bereichen beeinflusste (vgl. Bimmel 2010, 843). Außerdem besteht ein Zusammenhang mit individuellen Variablen, wie Lernstil oder Motivation, subjektiven Theorien und/oder Anzahl der gelernten (Fremd-)Sprachen, und mit dem Lernkontext (vgl. Martinez 2016, 374; Bimmel 2010, 843). Die Arbeiten von Rubin (1975), Stern (1975) und Naiman et al. (1978) erklärten den Erfolg beim Fremdsprachenlernen u.a. mit dem Einsatz effektiver Strategien. Das Ziel dieser ersten Studien war die Untersuchung der Faktoren, die einen guten Fremdsprachenlernenden im Hinblick auf die Ursachen seines Lernerfolgs ausmachen. Dabei legten sie die Annahme zugrunde, bestimmte Lernende seien erfolgreicher als andere, weil sie effiziente Strategien einsetzten, von deren Einsatz weniger erfolgreiche Lernende im Fremdsprachenunterricht profitieren könnten (vgl. Martinez 2016, 372).

Die theoretische Basis für die Strategieforschung im Bereich des Fremdsprachenlernens liegt in der kognitiven Lernpsychologie. Mit der kognitiven Wende „rückten Fragen nach den inneren, mentalen Vorgängen des Individuums beim Fremdsprachenlernen in den Mittelpunkt des Interesses“ (Martinez 2016, 372). Den Bezug zwischen der kognitiven Lernpsychologie und Strategien machen O’Malley & Chamot deutlich:

In cognitive theory, individuals are said to ‚process‘ information, and the thoughts involved in this cognitive activity are referred to as ‚mental processes‘. Learning strategies are special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information. (O’Malley & Chamot 1990, 1; Herv. i. O.)

Die Autoren schreiben im selben Jahr: „The notion that special learner techniques or strategies might assist second language acquisition is actually quite new, having emerged in the research literature just over ten years ago” (O’Malley & Chamot 1990, 2). Der im vorherigen Kapitel beschriebene aktuelle Stand der Forschung zeigt, dass sich in den letzten fünfzig Jahren sehr viel in diesem Forschungsfeld getan hat.

Aber was sind (Lern-)Strategien? Wie können sie definiert werden? In der Forschungsliteratur zu diesem Thema gibt es eine Vielfalt von Versuchen, den Strategiebegriff zu definieren: „Unstimmigkeiten entstehen besonders bezüglich der Frage, ob Strategien als (beobachtbares) Verhalten oder als mentale Handlungen aufzufassen sind und inwiefern Strategien bewusst sind“ (Bimmel 2010, 843). Eine häufig zitierte Definition ist die Definition nach Westhoff, der eine Lernstrategie als einen „Plan von (mentalen) Handlungen“ (Westhoff 2001, 687) beschreibt, die dem Zweck dienen, ein Lernziel zu erreichen. Auch Willkop definiert eine Strategie als „lernzielorientierte[n] Handlungsplan, der bewusst oder unbewusst eingesetzt wird“ (Willkop 2010, 194). Eine Definition von Strategien als Handlungspläne unterstellt zwei Rollen für die handelnde Person: zum einen die Rolle der Person, die die Handlung ausführt und zum anderen die eines Planers oder Managers, der die Handlung plant und steuert, Ziele bestimmt etc. (vgl. Westhoff 2001, 687). An diese zwei Rollen kann eine Kategorisierung von Strategien in *kognitive* und *metakognitive* Strategien angeschlossen werden. Erstere definiert Westhoff als „Handlungen, die ohne metakognitive Steuerung mehr oder weniger routinemäßig ausgeführt werden (keine zielorientierte Planung, usw.)“ (Westhoff 2001, 687) und zweitere als „Handlungen mit metakognitiver Steuerung, die bewusst, zielorientiert geplant, beaufsichtigt und ausgewertet werden“ (Westhoff 2001, 687). Der Terminus *metakognitiv* geht auf Flavell (1971) zurück und bezieht sich auf Kenntnisse über die eigenen kognitiven Prozesse und alles, was damit verbunden ist. Bimmel und Rampillon zufolge umfassen kognitive Strategien Gedächtnis- und Verarbeitungsstrategien, während metakognitive Strategien indirekt zum erfolgreichen Lernen beitragen (vgl. Bimmel & Rampillon 2004, 126ff.). Als Ziel metakognitiver Strategien können die folgenden genannt werden: den eigenen Lernprozess planen, die Aufmerksamkeit steuern, die Überwachung und Reflektion der Ausführung einer Aufgabe sowie die Auswertung der Ergebnisse (vgl. Feld-Knapp 2010, 21). Das Verständnis der zwei Rollen bei der Ausführung einer Handlung impliziert, „dass metakognitive Handlungen nicht neben-, sondern übergeordnet sind und die kognitiven Strategien steuern“ (Westhoff 2001, 687).

Bimmel (2010, 844) resümiert verschiedene Handlungen in Bezug auf kognitive und metakognitive Ziele:

Metakognitive Ziele (Selbststeuerung)		
<ul style="list-style-type: none"> - Das eigene Lernen planen und einrichten; - Das eigene Lernen beaufsichtigen; - Das eigene Lernen auswerten und reflektieren; - ... 		
Kognitive Ziele		
<i>Gedächtnis</i>	<i>Sprachverarbeitung</i>	<i>Sprachgebrauch</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Wortgruppen bilden (kategorisieren); - Kontexte erfinden; - Neue Kombinationen machen; - Visualisieren; - Rhythmus verwenden; - Reim verwenden; - Assoziogramm / Semantisches Netz; - Eselsbrücken verwenden; - Wiederholen; - Vokabelkartei; - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Sich Notizen machen; - Markieren; - Wörter und Ausdrücke analysieren; - Sprachen miteinander vergleichen; - Kenntnisse der Muttersprache übertragen; - Regelmäßigkeiten ermitteln; - Regeln anwenden; - Hilfsmittel anwenden; - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Textinhalte vorhersagen / Hypothesen bilden und überprüfen; - Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise erraten; - Bedeutungen aus dem Kontext ableiten; - Mit allen Mitteln wuchern (z. B. um Hilfe bitten, Mimik/Gestik, Thema wechseln, etwas umschreiben, ...); - Formelhafte Wendungen verwenden; - ...

Tab. 2: Kognitive und metakognitive Ziele nach Bimmel (2010, 844)

In der Literatur finden sich zahlreiche Versuche, Lernstrategien zu klassifizieren. Willkop unterscheidet bei Arten von Lernstrategien vor allem vier Gruppen, von welchen zwei soeben bereits ausführlicher beschrieben wurden: 1. *Kognitive* Lernstrategien betreffen die Wissensorganisation und Elaboration sowie einzelne Lernschritte; 2. *Metakognitive* Lernstrategien dienen der Planung der einzelnen Lernschritte, der eigenen Lernerfolgskontrolle und der Regulation des Lernprozesses; 3. *Ressourcenbezogene* Lernstrategien betreffen die Lernorganisation (z. B. das Zeitmanagement, die Konzentrationsförderung, die Lernumgebung); und 4. *Sozial-affektive* Strategien umfassen Strategien zur Interaktion im Fremdsprachenunterricht und in realen Situationen sowie *emotionale* Lernstrategien zur Angstregulierung oder Selbstmotivation (vgl. Willkop 2010, 194).

Bialystok (1978) identifizierte in ihrem Modell des Zweitsprachenlernens ebenfalls vier Kategorien von Lernstrategien: *inferencing*, *monitoring*, *formal practicing*, und *functional practicing*. Außerdem identifizierte sie drei Arten von Wissen, auf die bei der Sprachverarbeitung zugegriffen wird: explizites linguistisches Wissen, implizites linguistisches Wissen und allgemeines Weltwissen.

Oxford (1990) formuliert sechs Hauptkategorien von Strategien in Bezug auf Wortschatz: Speicher-, kognitive, Kompensations-, metakognitive, affektive und soziale Strategien. Schon an diesen Beispielen wird deutlich, dass in der Forschungsliteratur unterschiedliche Kategorisierungen von Strategien auftauchen.

Im Folgenden wird speziell auf Bedeutungserschließungsstrategien auf lexikalischer Ebene eingegangen und eine Definition dieser vorgenommen. Anschließend werden dann konkrete Beispiele von Bedeutungserschließungsstrategien angeführt und näher erläutert.

3.5.1 Bedeutungserschließungsstrategien

In der englischsprachigen Forschungsliteratur wird bei der Erschließung von Wortbedeutung vielfach der Begriff des *inferencing* verwendet. Abgeleitet wird das Substantiv von dem englischen Verb ‚to infer‘, welches so viel bedeutet wie „to reach an opinion or decide that something is true on the basis of information that is available“ (Oxford Learners’ Dictionary) oder „to derive as a conclusion from facts or premises“ (Merriam Webster). Ausgehend von der Wortbedeutung des Verbes versteht sich also bereits, dass es darum geht, aus verfügbarer Information oder vorhandenen Fakten Schlussfolgerungen zu ziehen. In der englischsprachigen Forschungsliteratur finden sich verschiedene Ansätze einer Definition des *Inferierens*, die im Folgenden beispielhaft angeführt werden sollen.

Oxford definiert den Vorgang des lexikalischen Inferierens als „using a variety of linguistic and nonlinguistic clues to guess the meanings of all the words when the learner does not know them“ (Oxford 1990, 47). Haastrup definiert Inferieren als einen Prozess, „that involves making informed guesses as to the meaning of an utterance in the light of available linguistic cues in combination with the learner’s general knowledge of the world, her awareness of the situation and her relevant linguistic knowledge“ (Haastrup 1991, 40). Walker formuliert eine etwas abweichende Definition: „*Word identification strategy* is defined as the process which the reader uses to assign meaning to a word or group of words“ (Walker 1983, 293; Herv. i. O.). Gemein ist den vorangegangenen Definitionen, dass das Inferieren als ein Prozess bezeichnet wird, bei dem einem Wort eine Bedeutung zugeordnet wird. Ein weiterer Definitionsansatz stammt von Carton, der Inferieren als Prozess des Identifizierens unbekannter Stimuli bezeichnet (vgl. Carton 1971, 45). Der Gebrauch des Wortes ‚Stimulus‘ impliziert, dass es in dem Prozess etwas gibt, das eine Reaktion auslöst oder das dazu

anregt, etwas zu tun, nämlich die Bedeutung des unbekanntes Wortes zu erschließen. Weiter sagt Carton, dass bekannte Attribute und Kontexte genutzt werden, um Unbekanntes zu erkennen (vgl. Carton 1971, 45), was sich ebenfalls ähnlich in den Definitionen von Haastrup und Oxford wiederfindet.

Die unterschiedlichen Definitionsansätze implizieren auch bereits, dass für den Prozess der Bedeutungserschließung auf verschiedene Wissensquellen zurückgegriffen wird. Haastrup nennt in ihrer Definition den Rückgriff auf linguistisches Wissen in Kombination mit dem Weltwissen eines Lernenden. Carton beschreibt eine dreiteilige Taxonomie für die Untersuchung der Funktionen von Hinweisen für das Bedeutungserschließen im Fremdsprachenunterricht mit den drei Deskriptoren: *intra-lingual*, *inter-lingual* und *extra-lingual* (vgl. Carton 1971, 50-55).

Die folgende Tabelle zeigt die dreiteilige Taxonomie nach Carton (vgl. 1971, 50-55):

Hinweisarten	Definition
intra-lingual	werden durch die Zielsprache gegeben, betreffen die Morphologie und Syntax der Sprache
inter-lingual	alle möglichen Derivationen, die auf der Grundlage von Entlehnungen zwischen Sprachen vorgenommen werden können
extra-lingual / kontextuell	Regularitäten der objektiven Welt machen Ereignisse in dieser erwartbar. Dadurch, dass Ereignisse vorhersehbar werden, können wir manchmal auch die Wörter oder deren Bedeutung vorhersagen.

Tab. 3: Taxonomie der Hinweise zur Erschließung unbekannter Wortbedeutungen nach Carton (vgl. 1971, 50-55)

Intralinguale Hinweise, so Carton (vgl. 1971, 50f.), sind besonders nützlich für das Identifizieren der Wortart eines neuen Begriffs (bspw. Pluralendungen bei Substantiven, Zeitmarker bei Verben) und können dabei helfen, die mögliche Zahl an Bedeutungen und die Komplexität der Bedeutungserschließungssituation zu reduzieren. Auch Markierungen des Genus oder zur Unterscheidung von ‚belebt‘ und ‚unbelebt‘ bei Substantiven können hilfreich sein (vgl. Carton 1971, 50f.). Des Weiteren konstatiert Carton mit Verweis auf das Englische, dass intralinguale Hinweise nicht nur struktureller und grammatikalischer Natur sein müssen, sondern es auch produktive Morpheme gibt, die beispielsweise einen Agens (-er/-or) oder eine Abstraktion (-tion)

markieren und damit eine Reduzierung des semantischen Felds ermöglichen (vgl. Carton 1971, 50f.). Diese Beispiele lassen sich auch auf das Deutsche übertragen.

Bezüglich der interlingualen Hinweise merkt Carton an, dass in diesen Bereich alle möglichen Derivationen fallen, die auf der Grundlage von Entlehnungen zwischen Sprachen vorgenommen werden können, so bspw. das Vorkommen von Kognaten oder von Regularitäten phonologischer Veränderungen von einer Sprache zur anderen (z. B. zwischen dem Deutschen und dem Englischen) (vgl. Carton 1971, 52). Gleichzeitig spricht Carton aber auch eine Warnung in Bezug auf den Verlass auf intra- und interlinguale Hinweise aus: „If inferencing with them [inter-lingual and intra-lingual cues] were to proceed without concurrent attention to other cues, they would expose the student to possible errors analogous to ‘homophonic word realism’” (Carton 1971, 53). Carton bezieht sich hier auf sogenannte *Synformen*. *Synform* ist die Abkürzung für ‚similar lexical form‘ und bezeichnet nach Laufer Wörter in der Zielsprache, die sich formal ähnlich sehen, die also orthographisch ähnlich sind (vgl. Laufer 1997, 26). Laufer sagt weiter, dass diese Wörter bei Fremdsprachenlernenden leicht zu Verwechslungen führen können (vgl. Laufer 1997, 26). Wichtig sind deshalb auch die kontextuellen Hinweise:

Extra-lingual, or contextual, cues derive their usefulness essentially from the fact that an important function of language is to represent objects and events in the ‘real world’. [...] Regularities in the objective world we talk about make it possible for us to expect many occurrences in it. If we can sometimes predict the occurrences of the real world, it follows that we can sometimes predict the words, or the meanings of the words, that represent these occurrences. (Carton 1971, 54f.; Hervorhebungen im Original)

Eine lernende Person, deren L1 sich stark von der Zielsprache unterscheidet, hängt stark von außersprachlichen Hinweisen ab, sowie von intralingualen Hinweisen, sofern sie ein gewisses sprachliches Niveau in der Zielsprache erreicht hat, so Carton (vgl. Carton 1971, 55). Somit ist die Wahl bzw. Verwendung verschiedener Hinweise zur Bedeutungserschließung von Faktoren wie der L1 oder dem sprachlichen Niveau abhängig. Hierzu konstatiert auch Nassaji: „Lexical inferencing also depends heavily on student’s language and comprehension skills, the types of tasks and texts, and the nature of the word as well as a host of other individual and learner-related variables and differences“ (Nassaji 2003, 665).

Das Phänomen, dass Synformen bzw. die visuelle Form eines Wortes die Entscheidung bei der Wahl einer Bedeutung im Erschließungsprozess beeinflusst, wurde von verschiedenen Studien bestätigt. So beispielsweise in der Studie von Walker, wenn sie

feststellt: „Certainly, the visual form of the word did influence the student’s choice of words” (Walker 1983, 297). Auch Frantzen (2003) machte eine ähnliche Beobachtung in ihrer Studie zur Erforschung von Faktoren, die die Erschließung von Wortbedeutung aus dem Kontext bei L2-Spanischlernenden beeinflussen.

Abschließend soll noch erwähnt werden, dass Carton den Prozess der Bedeutungser-schließung als einen ‚komplexen intellektuellen Prozess‘ bezeichnet (vgl. Carton 1971, 57) und weiter erläutert, inwiefern sich durch diese Betrachtungsweise der Blick auf das Sprachenlernen verändert: „Language study becomes a matter for a kind of problem-solving and the entire breadth of the student’s experience and knowledge may be brought to bear on the processing of language“ (Carton 1971, 57f.). Ins Zentrum rückt die Sprachverarbeitung als Prozess, in welchen die Erfahrungen und die verschiedenen Wissensquellen, über die die Lernenden verfügen, einbezogen werden.

Nachdem nun verschiedene Definitionen im Hinblick auf Strategien zur Bedeutungser-schließung auf lexikalischer Ebene angeführt wurden und auf verschiedene Wissens-bereiche für einen Rückgriff eingegangen wurde, werden im Folgenden beispielhaft konkrete Strategien zur Bedeutungser-schließung näher vorgestellt. Dazu gehören das Nutzen des Kontexts, die Wortteilanalyse und das Nutzen von Wörterbüchern, die sich z. T. in den im vorherigen Kapitel zitierten Studien als wichtige Strategien herauskris-tallisierten.

3.5.2 Strategien zur Bedeutungser-schließung aus dem Kontext

Verschiedene Studien, in denen ein Lückentexttest verwendet wurde, haben gezeigt, dass der Kontext eines Textes der lesenden Person Hinweise gibt, mit welchen sie ein Wort bzw. dessen Bedeutung identifizieren kann (vgl. Carton 1971, 47).

Van Parreren & Schouten-van Parreren bezeichnen Bedeutungser-schließungsstrate-gien auf Wortebene als ein Teilelement von Lesen im Allgemeinen (vgl. van Parreren & Schouten-van Parreren 1981, 235f.). Die folgenden Teilfähigkeiten bezeichnen sie als grundlegend für detailliertes und globales Lesen:

- Recognizing the type of text (fictional, informative, etc.);
 - Recognizing different types of text structure (story scheme, etc.);
 - Predicting and summarizing the content of the text or of passages from it;
 - Making inferences with respect to information that is only alluded to, but not explicitly mentioned;
 - Determining the meaning of unknown words from context;
 - Analysing the word form of unknown words;
- (van Parreren & Schouten-van Parreren 1981, 235f.)

In dem vorletzten Punkt findet sich das Erschließen der Wortbedeutung aus dem Kontext, das somit, van Parreren & Schouten-van Parreren zufolge, eine grundlegende Teilfähigkeit im Leseprozess darstellt. Parel (vgl. 2004, 848) definiert den Prozess der Bedeutungserschließung aus dem Kontext als eine Erschließung aufgrund einer Interpretation des Kontexts mit oder ohne Referenz zum Weltwissen.

Im Hinblick auf das Wortschatzlernen aus dem Kontext konstatiert Nation:

Incidental learning from context is the most important of all the sources of vocabulary learning. This is particularly true for native speakers learning their first language. It should also be true for second language learners, but many do not experience the conditions that are needed for this kind of learning to occur. (Nation 2013, 348)

Aber welcher Anteil an unbekanntem Wörtern kann aus dem Kontext erschlossen werden? Nation zufolge ist dies abhängig von verschiedenen Faktoren. So sei ein Erschließen der Wortbedeutung z. B. erst dann möglich, wenn Lernende bereits eine große Anzahl der Wörter im Text kennen. Dies sei notwendig, damit Lernende die Hinweise für die Erschließung der unbekanntem Wörter nutzen könnten. Dazu sollten den Lernenden etwa 95% der Wörter des Textes bekannt sein. (vgl. Nation 2013, 352)

So zeigten Studien, die Texte mit einer höheren Dichte an unbekanntem Wörtern nutzen, ein wenig erfolgreiches Erschließen, da sie Bedingungen schafften, die ein erfolgreiches Erschließen unwahrscheinlich machten (vgl. bspw. Bensoussan & Laufer 1984; Laufer & Sim 1985).

Ein kritischer Faktor in Bezug auf ein erfolgreiches Erschließen ist, so Nation (vgl. 2013, 352), die Größe des Wortschatzes der lernenden Person. Außerdem ist nicht zu vergessen, dass nicht alle Kontexte gleich informativ sind. Nation sagt in Bezug auf das Lernen aus dem Kontext: „Learning from context is a cumulative process where meaning and knowledge of form are gradually enriched and strengthened” (Nation 2013, 335).

Ebenfalls zu Kontextfaktoren zählen bspw. typografische Hilfsmittel wie Kursivschrift, Anführungszeichen, Fettschreibung oder Bilder und Diagramme. Außerdem können als weitere Faktoren, die einen Einfluss auf das Erschließen von Wortbedeutungen aus dem Kontext haben können, die folgenden genannt werden (nach Jenkins und Dixon 1983, 249ff.):

- Je mehr unbekanntem Wörter nah beieinander auftreten, desto schwieriger wird es, deren Bedeutung zu erschließen.
- Je wichtiger ein Wort für den Kontext ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass Lernende sich bemühen werden, seine Bedeutung zu erschließen.

- Weltwissen und Vorwissen zum Thema des Textes können beim Erschließen eine Hilfestellung sein.

Ergebnisse aus bereits durchgeführten Studien haben gezeigt, dass bei einem geringer vorhandenen Wortschatz(wissen) das Erschließen aus dem Kontext schwieriger wird, da (1) es mehr Wörter zu erschließen gibt, (2) es gleichzeitig weniger verständlichen Kontext für das Erschließen gibt und (3) Lernende weniger Hintergrundwissen für den Text, den sie lesen, haben.

Abschließend soll noch erwähnt werden, dass der Kontext der lesenden Person auch als Strategie zur Verifizierung einer Wortbedeutung dienen kann, zu der sie durch andere Erschließungsstrategien gekommen ist. So könnten Lernende ein falsches Erschließen aufgrund von Formähnlichkeit (Synformen) vermeiden. Lernende sollten sich allerdings auch nicht nur auf die Strategie der Bedeutungserschließung aus dem Kontext verlassen, denn wie Deighton anmerkt: „[W]hile context always *determines* the meaning of a word, it does not necessarily *reveal* the meaning“ (Deighton 1959, 2; Hervorhebungen im Original).

3.5.3 Die Analyse von Wortteilen als Bedeutungserschließungsstrategie

Bei der morphologischen Analyse verschiebt sich der Fokus weg vom umgebenden Kontext hin zu den Wortheigenschaften (vgl. Parel 2004, 848).

Was Nation über das Englische sagt, lässt sich auch gut auf die deutsche Sprache übertragen: „Most of the content words of English can change their form by adding prefixes or suffixes“ (Nation 2013, 389). Die Wortbildung durch Kompositabildung, Derivation oder Konversion spielt im Deutschen eine wichtige Rolle.

Für das Englisch stellte Nation eine Tabelle mit Faktoren auf, die die Wahrnehmung und die Verwendung von Wortteilen beeinflussen (z. B. Häufigkeit, Produktivität):

USE	The affix appears in many words.	(frequency)
	The affix appears in frequent words.	
	The affix continues to be used to form new words.	(productivity)
	The affixed word is the same form class as the base.	
	The affix attaches a word of known form class and produces a word of known form class.	(regularity of function)
MEANING	The meaning of the stem and affix are closely related to the meaning of the complex word.	(semantic transparency)
	The affix has only one meaning or one very common meaning.	(predictability)
	The affix has both a semantic and grammatical meaning.	

FORM	The base is a complete word in its own right. This combination of letters only occurs as an affix.	(a free form)
	The spoken form of the base does not change when the affix is added.	(regularity of the spoken base)
	The spoken form of the affix does not change when the affix is added.	(regularity of the spoken affix)
	The written form of the base does not change when the affix is added.	(regularity of the written base)
	The written form of the affix does not change when the affix is added.	(regularity of the written affix)

Tab. 4: Die Wahrnehmung und Verwendung von Wortteilen beeinflussende Faktoren nach Nation (2013, 399)

Eine Analyse der Wortteile kann Lernenden dabei helfen, die Beziehung zwischen den Mitgliedern einer Wortfamilie zu erkennen, wenn eines oder mehrere der Mitglieder bereits bekannt sind. Außerdem gibt es Affixe, die eine bestimmte Information an ein Wort herantragen, so z.B. das Suffix -er im Deutschen, das einen Agens markiert. Wie bereits zuvor nach Carton zitiert, können solche Informationen nützlich sein, um das semantische Feld der möglichen Wortbedeutungen zu reduzieren (s. Kap. 3.5.1).

Aber welches Wissen benötigen Lernende, um die Wortteilanalyse zu nutzen? Was den rezeptiven Gebrauch betrifft, sollten Lernende dazu in der Lage sein zu erkennen, dass ein komplexes Wort wie beispielsweise *unglücklich* aus mehreren Teilen besteht und dass diese Teile auch in anderen Wörtern vorkommen können, z. B. *unsensibel*, *glücken*, *möglich* (vgl. Nation 2013, 402). Lernende sollten außerdem wissen, was diese Teile bedeuten und sie sollten dazu in der Lage sein zu erkennen, wie die Bedeutungen des Wortstamms und der Affixe kombiniert werden, um eine neue, aber zusammenhängende Bedeutung zu erhalten (vgl. Nation 2013, 402).

Die Analyse von Wortteilen kann eine sehr wichtige intralinguale Strategie im Prozess der Erschließung von Wortbedeutung darstellen. Sie setzt allerdings Kenntnisse der Wortbildung in der Fremdsprache und ein gewisses sprachliches Niveau voraus.

3.5.4 Die Nutzung von Wörterbüchern zur Bedeutungserschließung

Wörterbücher können im Lernprozess verschiedene Anwendungsbereiche finden: Verstehen (Dekodieren), Produktion (Enkodieren) und Lernen (vgl. Nation 2013, 414).

In den Bereich des Verstehens fällt das Nachschlagen von unbekanntem Wörtern während des Hörens, Lesens oder Übersetzens eines Texts. Es kann auch dazu dienen, die

Bedeutung zum Teil bekannter Wörter oder auch Bedeutungserschließungen aus dem Kontext zu bestätigen. Im Hinblick auf die Produktion kann ein Wörterbuch dazu genutzt werden, unbekannte Wörter während des Sprechens, Schreibens oder Übersetzens nachzuschlagen, die Rechtschreibung zu überprüfen, die Aussprache, die Bedeutung, Grammatik oder auch Einschränkungen in Bezug auf den Gebrauch eines Wortes, Kollokationen, die Flexion und Ableitungen von zum Teil bekannten Wörtern nachzuschlagen, zum Finden eines Synonyms oder auch zur Korrektur von Fehlern. Des Weiteren kann ein Wörterbuch beim Lernen Verwendung finden, beispielsweise um zu lernende Wörter auszuwählen, das Wissen von zum Teil bekannten Wörtern zu erweitern oder auch Informationen zur Etymologie zu erhalten (vgl. Nation 2013, 414). Der Gebrauch von Wörterbüchern ist zeitaufwändig und sollte deshalb nach Möglichkeit lediglich als eine ergänzende Strategie bei der Bedeutungserschließung auf lexikalischer Ebene verwendet werden. Hulstijn (1993) fand in seiner Studie heraus, dass Wörter, die einfach erschlossen werden konnten, fast genauso oft nachgeschlagen wurden wie Wörter, die schwierig zu erschließen waren, und legte die Vermutung nahe, dass die Lernenden kein großes Vertrauen in ihre Erschließungsfähigkeiten hätten. Nation erstellte einen Vier-Schritte-Plan für die Nutzung der Strategie des Nachschlagens von Wörtern im Wörterbuch:

1. Get information from the context where the word occurred.
 2. Find the dictionary entry.
 3. Choose the most suitable sub-entry.
 4. Relate the meaning to the context and decide if it fits.
- (Nation 2013, 419)

Ebenso formuliert er einen Vier-Schritte-Plan für den Gebrauch eines Wörterbuchs für die Sprachproduktion:

1. Find the wanted word form.
 2. Check that there are no unwanted constraints on the use of the word.
 3. Work out the grammar and collocations of the word.
 4. Check the spelling or pronunciation of the word before using it.
- (Nation 2013, 422)

Die Vorteile vom Gebrauch eines Wörterbuchs resümiert Nation wie folgt: „Dictionary use, as in the two strategies described here, is one of the four major options for learners to deal with unknown vocabulary. It is an essential complement to the other strategies of inferring from context, using word cards, and using word parts” (Nation 2013, 423). Auch in der Tatsache des einfachen Zugangs zu Wörterbüchern und vor allem Online-Wörterbüchern begründet sich die Bedeutung dieser Strategie für das Erschließen von Wortbedeutungen auf allen Niveaustufen. Bei einsprachigen

Wörterbüchern muss allerdings ein gewisses Kompetenzniveau in der Fremdsprache vorausgesetzt werden, um diese verwenden zu können (vgl. Nation 2013, 415). Im Gegensatz dazu liegt der Vorteil von zweisprachigen Wörterbüchern darin, dass die Bedeutungen auf eine sehr zugängliche Weise gegeben werden und dass sie bidirektional sein können. Nation sieht zweisprachige Wörterbücher vielmehr als Ergänzung denn als Konkurrent eines einsprachigen Wörterbuchs (vgl. Nation 2013, 424). Während zweisprachige Wörterbücher von Lernenden als eine präferierte Strategie zur Erschließung von Wortbedeutung genutzt werden, sollte die Verwendung von einsprachigen Wörterbüchern als Strategie bei Lernenden noch weiter gefördert werden (vgl. Schmitt 1997).

Nachdem nun die theoretischen Grundlagen für die vorliegende Arbeit – angefangen bei der Definition der Begriffe Wort und Wortschatz über Lesen und Leseverstehen in Verbindung mit Wortschatz, Lernerautonomie und deren Verbindung zu Lernstrategien bis hin zu Bedeutungserschließungsstrategien und die Vorstellung drei konkreter Strategien – gelegt wurden, wird nun im nachfolgenden Kapitel das methodische Vorgehen bei der Erhebung, der Aufbereitung und der Auswertung der Daten erläutert.

4. Methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel werden die im Rahmen der Studie angewandten Methoden dargestellt und erläutert. Dabei werden die Verfahren zur Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung vorgestellt.

In ähnlichen zum Thema Bedeutungserschließungsstrategien durchgeführten Studien wurde festgestellt, dass der *wahrgenommene* und der *tatsächliche* Einsatz von Strategien zur Bedeutungserschließung bei Lernenden nicht gleichgesetzt werden können (vgl. Qian 2004). Dieses Ergebnis stellt den Ausgangspunkt der vorliegenden Studie dar. In vielen Studien, die zum Thema Strategien zur Bedeutungserschließung durchgeführt wurden, kam die Methode der Introspektion zum Einsatz, um die kognitiven Prozesse während des Lesens eines Textes und der Erschließung der Bedeutung unbekannter Wörter sichtbar zu machen (vgl. z. B. Fraser 1999, Haarstrup 1991, Nassaji 2003). Diese Methode wird auch in der vorliegenden Studie verwendet. Allerdings sollen die Daten um die Selbsteinschätzung der Lernenden ergänzt werden, weshalb eine ergänzende Fragebogenstudie durchgeführt wird. Um die Ergebnisse zusammen zu bringen und miteinander in Beziehung zu setzen, wird ein Mixed-Methods-

Verfahren zur Durchführung der Studie gewählt. Dieses soll im Folgenden vertieft erläutert werden.

Kuckartz (2014, 33) definiert das Mixed-Methods-Verfahren wie folgt:

Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln.

Zahlreiche in der Forschung existierende Begriffe, die auch die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden in einem Forschungsprojekt bezeichnen, wie etwa die Triangulation, könnten den Eindruck erwecken, die Begriffe seien Synonyme und austauschbar, dabei liegt der primäre Fokus bei der Triangulation beispielsweise auf der Validierung von Ergebnissen durch eine Perspektivenbereicherung, z. B. Daten-, Beobachter-, Forscher-, Theorie- oder Methodentriangulation (vgl. Kuckartz 2014, 48).

Das Mixed-Methods-Verfahren birgt einige potenzielle Gewinne. So kann ein Problem besser verstanden werden, wenn sowohl die quantitative Seite des Zählens als auch die qualitative des Sinnverstehens beleuchtet werden. Die Chance zur Generalisierung qualitativer Forschungsergebnisse wächst durch die ergänzenden quantitativen Daten. Quantitative Ergebnisse wiederum „gewinnen durch den detaillierten Blick nach innen“ und das Wissen sowie die Erkenntnisse, die das Projekt insgesamt bringt, können als „umfangreicher, mehrperspektivischer und somit vollständiger“ betrachtet werden. (Kuckartz 2014, 53f.)

Allerdings kann eine im Mixed-Methods-Verfahren durchgeführte Studie auch von nicht unwesentlichen Problemen begleitet sein. So benötigen zunächst einmal die Forschenden umfangreichere Kompetenzen und Fertigkeiten, da sie sowohl mit qualitativen als auch quantitativen Methoden und Auswertungskriterien vertraut sein müssen. Zudem benötigt eine Mixed-Methods-Forschung mehr Zeit und Ressourcen. Wenn diese Faktoren mitberücksichtigt werden, besteht aber die Chance der potenziellen Gewinne des Verfahrens und somit die Möglichkeit, „das Forschungsproblem umfassender und besser zu verstehen“ (Kuckartz 2014, 54).

Aufgrund der verschiedenen entscheidenden Dimensionen eines Mixed-Methods-Designs ergeben sich verschiedene Designmöglichkeiten. Dabei sind die vier folgenden Dimensionen entscheidend: die Art der Implementation (keine Reihenfolge, sequenziell: qualitativ zuerst, sequenziell: quantitativ zuerst), die Priorität der beiden Teilstudien (gleichwertig, qualitativ, quantitativ), der Zeitpunkt der Integration (bei der

Datenerhebung, -analyse, -interpretation oder zu mehreren Zeitpunkten) sowie die theoretische Perspektive (explizit oder implizit) (vgl. Kuckartz 2014, 66).

Nach Creswell (2003) (zit. nach Kuckartz 2014, 66) ergeben sich in der Kombination sechs Hauptstrategien, davon drei sequenzielle und drei parallele. Bei den sequenziellen Designs handelt es sich um Zwei-Phasen-Designs: Zunächst wird die Studie des einen Methodentyps durchgeführt und an diese schließt dann die Studie des anderen Methodentyps an. Dabei sind beide Phasen i.d.R. getrennt voneinander angeordnet (vgl. Kuckartz 2014, 66).

Die am häufigsten anzutreffende Form der parallelen Designs stellt die *parallele Triangulationsstrategie* dar (vgl. Kuckartz 2014, 66). Hier werden die qualitative und die quantitative Studie separat durchgeführt und erst die Ergebnisse werden miteinander verglichen. Der Vorteil ist eine Zeitersparnis bei der Datenerhebung gegenüber einem sequenziellen Design. Ein weiteres paralleles Design stellt das *parallel verschachtelte Design* dar, bei welchem beide Teilstudien nicht komplett unabhängig voneinander durchgeführt werden, sondern es zu zwei Zeitpunkten eine Verbindung der Studien gibt: zu Beginn bei der Formulierung der Forschungsfrage und der Planung der Teilstudien sowie am Ende, wenn die Ergebnisse miteinander in Beziehung gesetzt werden. (vgl. Kuckartz 2014, 72)

In der vorliegenden Studie wird das *parallel verschachtelte Design* gewählt: Es werden zwei Studien, eine qualitative und eine quantitative, durchgeführt und die Ergebnisse am Ende miteinander verglichen. Beiden Teilstudien kommt dabei das gleiche Gewicht zu. Dieses Design wird gewählt, da es als am passendsten erwogen wurde, um die dritte Forschungsfrage zu beantworten, die im Rahmen des Forschungsprojektes untersucht werden soll, nämlich die Frage nach den Überschneidungen bzw. Unterschieden im wahrgenommenen und tatsächlichen Einsatz von Bedeutungerschließungsstrategien bei kolumbianischen DaF-Lernenden. Dabei ist ein Einfließen der Ergebnisse der einen Teilstudie in die Durchführung der zweiten Teilstudie nicht vorgesehen. Die Triangulation erfolgt zum einen bei der Formulierung der Forschungsfragen und der Planung der Teilstudien und noch einmal am Ende, wenn die Ergebnisse beider Teilstudien zusammenfließen.

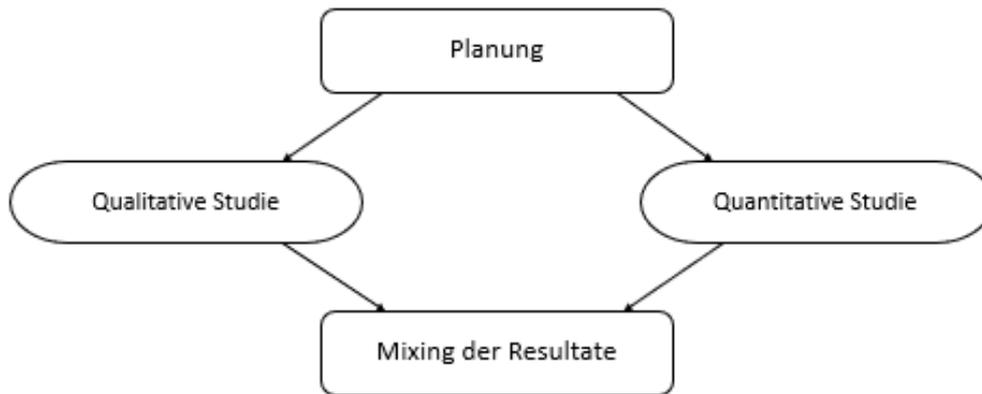


Abb. 1: Ablaufschema eines parallelen Designs (Kuckartz 2014, 73)

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels soll nun genauer auf die Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung eingegangen werden. Diese werden jeweils für beide Teilstudien beschrieben, wobei die quantitative Studie immer zuerst beschrieben wird.

4.1 Datenerhebung

Nation (2013) geht in seinem Werk auf die verschiedenen Möglichkeiten zur Datenerhebung im Hinblick auf den Wortschatz ein und beleuchtet diese in Bezug auf ihre Vor- und Nachteile.

(1) „*Studies can gather information about what learners say they usually do.*“ (Nation 2013, 334). Die Datenerhebung erfolgt in der Regel in Form von schriftlichen Befragungen oder mündlichen Interviews. Allerdings, so Nation (vgl. Nation 2013, 334), seien die erhobenen Daten retrospektiv und bildeten nicht unbedingt das ab, was Lernende tatsächlich machten, wenn sie einem unbekanntem Wort begegneten.

(2) „*Studies can gather information about what learners are able to do.*“ (Nation 2013, 334). Die Datenerhebung erfolgt dadurch, dass Lernende dazu angeleitet werden, eine Aufgabe durchzuführen und dabei dazu aufgefordert werden, ihre Gedanken während der Erledigung der Aufgabe laut auszusprechen, mit anderen Worten: laut zu denken. Eine solche Datenerhebung, so Nation (vgl. Nation 2013, 334), ist zeitaufwändig und die Beobachtung durch die forschende Person kann die Performanz der Versuchsperson beeinflussen, indem sie sie möglicherweise dazu bringt, Dinge zu tun, die sie normalerweise nicht tun würde.

(3) „*Studies can gather information about what learners say they did.*“ (Nation 2013, 335). Die Datenerhebung erfolgt durch Retrospektion, allerdings, so Nation (vgl. Nation 2013, 335), ist die Retrospektion nicht unbedingt eine wahre Widerspiegelung dessen, was bei der Durchführung einer Handlung tatsächlich passierte.

(4) „*Studies can gather information about what learners actually do.*“ (Nation 2013, 335). Die Datenerhebung erfolgt in Form von Beobachtung. Dabei wissen die Versuchspersonen nicht, dass sie beobachtet werden. Schwierig ist dabei allerdings, so Nation (vgl. Nation 2013, 335), dass die forschende Person nur externe Zeichen nutzen kann und es sein könnte, dass ein hoher Grad an Interpretation durch die beobachtende Person eingebracht wird.

Diese vier Arten der Datenerhebung unterscheiden sich im Hinblick auf Reliabilität, Validität und ihre Durchführbarkeit (vgl. Nation 2013, 335).

Im folgenden Unterkapitel werden die Methoden zur Datenerhebung bei der qualitativen und der quantitativen Teilstudie beschrieben. Die Datenerhebungsmethoden werden erläutert und dabei wird auch auf ihre jeweiligen Vorteile und Einschränkungen eingegangen. Ebenso wird die jeweilige Zielgruppe genannt und näher beschrieben.

4.1.1 Quantitative Teilstudie: Befragung

Für die Erhebung der Daten der quantitativen Teilstudie wird die Methode der Befragung gewählt. Befragungen eignen sich, um vor allem die Lernenden „selbst mit ihrer Binnensicht zu Wort kommen zu lassen“, wodurch Untersuchungsgegenstände wie „Erfahrungen, Einstellungen, Motivation oder Haltungen [...] von Lernenden [...] in Form von Selbstauskünften“ (Riemer 2016, 155) erforscht werden können. Auch Strategien gehören zu Handlungen, die nicht von außen beobachtbar sind und somit nur durch einen Wechsel in die Innensicht erkennbar und nachvollziehbar werden. Befragungen können sowohl schriftlich, in Form eines Fragebogens, als auch mündlich, durch Interviews, durchgeführt werden. Des Weiteren sind sie im Hinblick auf den Grad ihrer Standardisierung zu unterscheiden (vgl. Riemer 2016, 155). Fragebögen sind in der Regel stark standardisiert, während Interviews weniger standardisiert sind. Die Standardisierung umfasst Aspekte wie die Geschlossenheit der Fragen, eine Festlegung der Fragenreihenfolge und die Gestaltung der Befragungssituation (vgl. Riemer 2016, 156). Insgesamt gibt es drei verschiedene Fragetypen: offene Fragen (häufig W-Fragen), geschlossene Fragen (Ja/Nein/Ich weiß es nicht/Einschätzungen mithilfe von Skalen) oder halboffene Fragen.

Als Software für die Befragung in der vorliegenden Untersuchung wird das Online-Umfragetool „LimeSurvey“ genutzt. Die Entscheidung für dieses Tool liegt zunächst darin begründet, dass es auch für Einsteiger/innen ein vielseitiges Instrument darstellt und leicht verständlich sowie einfach zu verwenden ist. Es stellt verschiedene Fragetypen zur Auswahl und ermöglicht die Erstellung von Fragebögen in verschiedenen Sprachen.

Da das Ziel der vorliegenden Untersuchung die Erhebung eines *Status Quo* ist bzw. angestrebt wird, ein Bild von der Kenntnis über und den Gebrauch von Bedeutungerschließungsstrategien bei erwachsenen kolumbianischen DaF-Lernenden auf dem Niveau B2 zu erhalten, wird für die Studie die Form der schriftlichen Befragung mittels eines standardisierten Online-Fragebogens mit vorrangig geschlossenen Fragen mit Skalen als Antwortmöglichkeit zur Einschätzung der Häufigkeit gewählt. Es werden Proband/innen auf dem sprachlichen Niveau B2 gewählt, da nach Abschluss dieser Stufe von den Lernenden erwartbar ist, dass sie nicht nur Texte verstehen, in denen sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt (Niveau B1 nach dem GER), sondern auch Artikel, Berichte und literarische Prosatexte lesen können. Außerdem sollten sie über einen Wortschatz von etwa 2600 Wörtern verfügen, was im Vergleich zum Niveau B1 mit etwa 1800 Wörtern eine große Differenz darstellt. Beim Lesen von Texten auf dem Niveau B2 werden daher Strategien zur Erschließung lexikalischer Einheiten besonders bedeutsam. Außerdem verfügen die Lernenden mit einem Wortschatz von etwa 2600 Wörtern bereits über wichtige Wörter über den Grundwortschatz hinaus, was ihnen dabei helfen kann, verschiedene Strategien zur Bedeutungerschließung zu nutzen, so beispielsweise auch morphologische Vorgehensweisen auf Basis der Zerlegung einer lexikalischen Einheit in ihre einzelnen Bestandteile. Die schriftliche Befragung mittels eines standardisierten Fragebogens bringt verschiedene Vor- und Nachteile gegenüber einer mündlichen Befragung mit sich, die nun diskutiert werden sollen. Ein Vorteil ist die Tatsache, dass für die Durchführung keine Anwesenheit einer interviewenden Person notwendig ist. Der Einsatz zeichnet sich somit durch eine große räumliche und zeitliche Flexibilität aus. Des Weiteren können Interviewfehler vermieden werden, die durch die Anwesenheit einer interviewenden Person entstehen könnten. Dadurch, dass die befragten Personen während der Befragungssituation keiner Person gegenüber sitzen, durch welche sie sich beobachtet fühlen könnten, sind eventuell auch „ehrlichere“ (Schnell et al. 2018, 327) Antworten sowie durch die zeitliche Flexibilität auch überlegtere Antworten möglich. Durch einen

hohen Grad an Standardisierung lassen sich die gewonnenen Informationen leichter vergleichen und es können verallgemeinerbare Aussagen getroffen werden. Während die Auswertung eines Fragebogens i.d.R. schnell und mit wenig Aufwand verbunden ist, ist die Erstellung eines Fragebogens umso aufwändiger (vgl. Riemer 2016, 155f.).

Die Nachteile eines Fragebogens im Vergleich zur mündlichen Befragung sind beispielsweise, dass dieser nur einen „grobe[n], undifferenzierte[n], durch eigene Vorerwartungen gesteuerte[n] Einblick [zulässt], der (unerwartete) Details nicht mit berücksichtigen kann“ (Efing/ Kiefer 2018, 198). Des Weiteren können Probleme wie die fehlende Kenntnis z. B. linguistischer Termini im Fragebogen zu Unsicherheiten oder Missverständnissen führen und auch die Möglichkeit, präzisierende (Verständnis-) Nachfragen zu stellen, ist nicht gegeben (vgl. Efing/Kiefer 2018, 198). Die nicht vorhandene Kontrollierbarkeit der Datenerhebungssituation und die zeitliche Flexibilität, die das Erfassen von überlegten Antworten möglich macht, sowie die Tatsache, dass es sich bei den Befragungsdaten um „das Ergebnis von Selbstauskünften“ handelt (vgl. Riemer 2016, 155), können zu einer nur eingeschränkten Zuverlässigkeit der Antworten führen.

Um die potenziellen Nachteile so gering wie möglich zu halten, spielt die Formulierung der Fragebogenitems bei seiner Erstellung eine sehr wichtige Rolle. Riemer (vgl. 2016, 160) nennt wichtige Aspekte, die dabei zu beachten sind. So sollten bspw. die Items in einfacher, verständlicher Sprache formuliert werden. Dabei sollten indirekte und metaphorische Sprache, ebenso wie uneindeutige Wörter (z. B. „gut“, „einfach“, „manchmal“, „oft“), unklare Wörter (z. B. „jung“, „Nachbarschaft“) oder mehrdeutige Wörter („modern“, „Heimat“) vermieden werden. Unklare Wörter sollten, sofern nicht vermeidbar, definiert werden. Wichtig ist auch, dass keine Suggestiv- oder hypothetischen Fragen gestellt werden und dass eine doppelte Verneinung vermieden wird, da sie zu Missverständnissen führen könnte. Außerdem sollte jedes Item nur einen einzigen Aspekt behandeln.

Auf die Erstellung eines eigenen Fragebogens wird in der vorliegenden Studie verzichtet, da auf einen bereits existierenden Fragebogen zurückgegriffen wird, der sich als sehr passend für das Thema und die Zielgruppe der Studie herausgestellt hat. Der Frage, welche Strategien DaF-Lernende zur Bedeutungserschließung auf lexikalischer Ebene nutzen, wurde im Rahmen einer von Kienberger (2020) durchgeführten spanienweiten Studie nachgegangen. Befragt wurden erwachsene Lernende verschiedener Universitäten in Spanien, die Deutsch als Fremdsprache lernten. Somit ist die

Zielgruppe im Hinblick auf das Alter (erwachsene Lernende an einer Universität) und die Erstsprache (i.d.R. Spanisch) vergleichbar. Der Fragebogen wurde vor der eigentlichen Durchführung und Erhebung der Daten von der Forscherin pilotiert und im Zuge der Auswertung noch einmal stellenweise modifiziert. Die Modifizierungen erfolgten „unter Berücksichtigung der inhaltlichen Analyse der Lernenden-[Befragung] [...] sowie nach Beratung mit Kollegen/innen aus dem Fachbereich Deutsch der Universität Salamanca“ (Kienberger 2020, 158). Da es sich bei dem Fragebogen um ein bereits implementiertes und als valide erwiesenes Mittel der Datenerhebung handelt, erfolgt in der vorliegenden Studie ein Rückgriff auf diesen. Allerdings wird eine Anpassung an das eigene Forschungsinteresse und die Forschungsfragen vorgenommen. Der Fragebogen von Kienberger geht nicht nur darauf ein, welche Strategien die befragten Personen nutzen, sondern auch darauf, in welchen Kontexten, auf welche Weise und durch wen bzw. welche Hilfsmittel sie diese Strategien erworben haben. Außerdem werden die Befragten darum gebeten, die Relevanz von Bedeutungserschließungsstrategien einzuschätzen. Diese Fragen wären zwar allgemein auch von großem Interesse, gehen allerdings über das Forschungsinteresse und die Forschungsfragen der vorliegenden Studie hinaus.

Beibehalten werden soll allerdings der Einstieg in den Fragebogen mit einem Beispieltext. Da es sich bei dem Thema der Umfrage um eine Strategieart handelt, ist laut Vicente & Pilypaityte Folgendes zu bedenken:

Bei der Thematisierung jeglicher Strategien ist es allerdings wichtig, zunächst durch Aufgaben oder Unterrichtsaktivitäten Gelegenheiten zu schaffen, den Einsatz von Strategien in Verbindung mit Spracharbeit umzusetzen und erst dann darüber zu reflektieren. Dann können die Lernenden sich bei der Reflexion auf die gerade gemachte Erfahrung beziehen. (Vicente & Pilypaityte 2014, 56)

Somit wird der Einstieg in den Fragebogen über einen konkreten Text als sehr wichtig empfunden, um die Untersuchungsteilnehmenden nicht nur in das Thema einzuführen, sondern ihnen das Thema auch greifbarer und weniger abstrakt zu gestalten.

4.1.2 Qualitative Teilstudie: Introspektion

In Anlehnung an Nation (vgl. 2013) und die bereits zuvor zitierten Studien von Qian (vgl. 2004) und Dilek Akpınar (vgl. 2013) ist die eingeschränkte Validität von Fragebogenstudien zu betonen: „Clearly, questionnaire data on strategy use has to be viewed with some scepticism and at least confirmed by some other method of investigation“ (Nation 2013, 337). Außerdem lässt sich durch die quantitative Teilstudie der vorlie-

genden Arbeit nicht einschätzen, wie erfolgreich Lernende die Strategien nutzen, die sie zu verwenden angeben (Nation 2013, 337). Das Ziel der qualitativen Teilstudie ist es somit zu untersuchen, welche Strategien die Lernenden bei der Bedeutungserschließung lexikalischer Einheiten tatsächlich anwenden und inwiefern sie diese (nicht) erfolgreich anwenden.

Als Methode zur Datenerhebung der qualitativen Teilstudie wird die Methode der Introspektion gewählt, ein Datenerhebungsverfahren, bei welchem die Probanden „durch lautes Aussprechen Einblick in ihre Gedanken und Emotionen gewähren, die der Beobachtung normalerweise unzugänglich sind“ (Heine/Schramm 2016, 173). Der Begriff Introspektion umfasst drei Verfahren: das Laute Denken, das Laute Erinnern und Befragungen im Anschluss an eine konkrete Handlung (vgl. Heine/Schramm 2016, 174). Das Laute Denken stellt eine qualitative Forschungsmethode dar, durch welche Forscher einen Einblick in die Gedanken und kognitiven (Bearbeitungs-, Lösungs-) Prozesse erhalten können, die bei den Lernenden ablaufen, wenn sie bspw. eine Aufgabe bearbeiten. Unter der Methode Lautes Denken wird „[...] das gleichzeitige laute Aussprechen von Gedanken bei der Bearbeitung einer Aufgabe [...]“ (Knoblich/Öllinger 2006, 692) verstanden.

Anders als bei anderen qualitativen Methoden zur Datenerhebung „wird bei dieser Methode nicht nach der Meinung oder Einstellung der Person zu einem Sachverhalt gefragt, sondern es werden die kognitiven Prozesse, mentalen Operationen und Strategien erhoben, die während der Bearbeitung einer Aufgabe ablaufen“ (Schnell 2016, 29). Das Laute Denken zählt zu einer der wenigen Methoden, mit welcher kognitive Prozesse, die zeitgleich zu einer Handlung oder unmittelbar danach ablaufen, erfasst werden können (vgl. Sandmann 2014, 181) und kann als eine wichtige Methode für die Erhebung von Denkprozessen betrachtet werden (vgl. Knoblich/Öllinger 2006, 695).

Das Laute Denken beruht auf der Annahme, „dass die Aktivierung von Gedächtnisinhalten in vielen Fällen unmittelbar mit einer verbalen Form assoziiert ist, die laut ausgesprochen werden kann“ (Heine/Schramm 2016, 174). Es erfolgt ein Zugriff auf die „innere Sprache“ bei der Verbalisierung, sodass im Idealfall keine Reflexion des eigenen Vorgehens bei der Aussprache der Gedanken erfolgt (vgl. Heine/Schramm 2016, 174).

Die Methode erfuhr immer wieder Kritik, wobei zwei Kritikpunkte zentral sind: (1) Es ist davon auszugehen, dass grundsätzlich weniger verbalisierbar ist, als tatsächlich

gedacht wird, da mehrere Prozesse gleichzeitig ablaufen; und (2) das simultane Verbalisieren der Gedanken könne die Bearbeitung der Aktivität beeinflussen und somit die kognitiven Leistungen verändern (vgl. Schnell 2016, 29). Ein weiteres Risiko für die Validität stellt die Tatsache dar, dass die kommunizierten Informationen bewusst oder unbewusst erfolgen können.

Die zwei ersten Kritikpunkte lassen sich etwas relativieren bzw. durch Forschungsergebnisse teilweise widerlegen. Weidle und Wagner (vgl. 1982, 84) und Yom et al. (vgl. 2009, 639) äußern, dass nicht alle Handlungen der gedanklichen Verarbeitung gleichzeitig verbalisiert werden können, weil die Gedanken viel schneller entstehen als ihre Umsetzung in Worte, wodurch es unmöglich werde, alle Gedanken während der Bearbeitung einer Aktivität zu verbalisieren. Somit kann nur ein Teil der Gedanken geäußert werden. Allerdings, so Schnell (vgl. 2016, 29), stelle dieser Kritikpunkt „die Methode an sich aber nicht infrage, sondern zeigt lediglich ihre Grenzen auf“. Die Kritik, dass das simultane Verbalisieren der Gedanken die kognitiven Leistungen verändern könne, wurde in der empirischen Forschung aufgegriffen und untersucht. So konnte beispielsweise Deffner (1989) widerlegen, dass es einen qualitativen Unterschied in der Aufgabenbearbeitung zwischen Personen, die ihre Gedanken simultan verbalisierten, und Personen, die dies nicht taten, gab. Diese Ergebnisse konnten auch in späteren Studien bestätigt werden (vgl. z. B. Bise 2008).

Der Unnatürlichkeit der Durchführungssituation, die sich darin äußern kann, dass sich die Versuchspersonen beobachtet oder getestet fühlen und möglicherweise versuchen, durch ihr Verhalten die Erwartungen der forschenden Person zu erfüllen, kann relativiert werden, indem der Ablauf deutlich erläutert wird, ein sorgfältig formulierter Impuls formuliert wird, das Laute Denken zunächst modelliert und trainiert wird und indem sich die forschende Person während der Durchführung zurückhält. Die Wahl der Verbalisierungssprache(n) sollte von der forschenden Person reflektiert werden und es sollte eine kritische Analyse und Reflexion des gewonnenen Datenmaterials erfolgen, um valide Ergebnisse zu generieren. Trotz der Möglichkeit der Relativierung der verschiedenen Kritikpunkte an der Forschungsmethode des Lauten Denkens werden die in der vorliegenden Untersuchung mit dieser Methode erhobenen Daten mit Vorsicht betrachtet und die Daten vor dem Hintergrund dieser Punkte ausgewertet (s. Kap. 5). In der vorliegenden Studie wurden 8 Versuchspersonen der Methode des Lauten Denkens zur Datenerhebung unterzogen. Die Auswahl dieser Personen stellt eine Stichprobe aus den Untersuchungsteilnehmenden dar, die zuvor an der Fragebogenumfrage

teilnahmen. So wird garantiert, dass den Versuchspersonen das Thema bereits bekannt ist. Außerdem kann der Vergleich zwischen wahrgenommenen und tatsächlichen Strategien anhand einer Auswahl derselben Versuchspersonen beider Teilstudien vorgenommen werden.

Zunächst wurde das Vorgehen erläutert und das Laute Denken durch die forschende Person modelliert. Dazu wurde zuvor eine Laut-Denk-Situation aufgezeichnet, in welcher die forschende Person selbst eine Aufgabe bearbeitete und dabei ihre Gedanken simultan verbalisierte. Anschließend wurde das Laute Denken mit den Versuchspersonen anhand von Übungsaufgaben trainiert. Je nach Bedarf wurden unterschiedlich viele Übungsaufgaben der eigentlichen Datenerhebung vorgeschaltet. Für eine Übungsaufgabe wurden ein Bildimpuls und folgende Aufgabenstellung gewählt: „Ich zeige dir jetzt ein Bild. Du sollst diesem Bild einen Titel geben. Sprich bitte alles aus, was dir durch den Kopf geht, wenn du das Bild betrachtest, um deinen Titel zu finden. Dabei ist es wichtig, dass du nicht versuchst, zu erklären, was du tust. Stell dir einfach vor, du bist allein im Raum und sprichst mit dir selbst“ (Beispiel zit. nach Düsing 2014). Weitere Übungen können Rechen- oder Schätzaufgaben sein (s. Sandmann 2014, 185): „Multipliziere bitte 12 mal 13 im Kopf und erzähle alles, was dir dabei durch den Kopf geht“ oder „Versuche zu schätzen, wie viele Fenster (Türen) in deiner Wohnung sind und erzähle alles, was dir dabei durch den Kopf geht.“ Ericsson & Simon (vgl. 1998, 181) empfehlen nach der Darstellung der Instruktion zum Lauten Denken eine Reihe an einfachen Aufwärmübungen wie beispielsweise Kopfrechnen („mental multiplication“, z.B. 24 mal 36). Die Instruktionen wurden jeweils auf Spanisch formuliert und den Versuchspersonen zusätzlich zur mündlichen Formulierung auch in schriftlicher Form visualisiert. Den Versuchspersonen wurde erläutert, dass sie zur Verbalisierung ihrer Gedanken auf eine/mehrere Sprache(n) ihrer Wahl (Spanisch, Deutsch, Englisch) zurückgreifen können.

Anschließend an das Training des Lauten Denkens wurde der Impuls erläutert. Die Versuchsperson erhielt einen Text, in welchem sie die Bedeutung lexikalischer Einheiten erschließen sollte. Als vorgelegter Text wurde ein Leseverstehenstext aus einem Modelltest der Goethe-Zertifikatsprüfung B2 gewählt. Dabei sollte es sich um den Teil „Lesen 3“ handeln, da es in diesem Teil um ein detailliertes Lesen eines Artikels geht. Der Text ist nicht sehr lang, enthält aber dennoch viele Wörter, die für die Lernenden eine Anwendung von Bedeutungserschließungsstrategien ermöglicht. Durch die Auswahl des Textes sollte erreicht werden, dass eine Einschätzung nach Niveau möglich

sei und somit auch eine höhere Vergleichbarkeit zwischen den Versuchspersonen. Des Weiteren war eher erwartbar, dass die Strukturen den Versuchspersonen verständlich und die gleichen oder ähnliche Wörter unbekannt sein würden.

Die Aufgabenstellung wurde nicht nur verbal, sondern auch schriftlich mitgeteilt und auf Spanisch formuliert, um mögliche Missverständnisse zu vermeiden. Als Verbalisierungssprachen konnten die Probanden sowohl die Erstsprache Spanisch als auch das Deutsche verwenden.

Während der Durchführung der Aktivität, welche über die Plattform *Zoom* erfolgte, schaltete die forschende Person ihre Kamera aus, damit sie sich nicht im Sichtfeld der Versuchsperson befand und es dieser leichter fiel, die Gedanken an sich selbst zu richten. Sofern die Versuchsperson eine Pause von länger als zwölf Sekunden machte, wurde sie an das Verbalisieren der Gedanken erinnert.

Um die Durchführungssituation besser einzuschätzen und mögliche Schwierigkeiten, die sich in der Erhebungssituation – und insbesondere in dieser speziellen Datenerhebungssituation über ein Onlinemedium – äußern könnten, zu minimieren, wurde eine Pilotierung der qualitativen Teilstudie anhand von zwei Proband/innen durchgeführt, die nicht Teil der eigentlichen Studie waren. Die Durchführungsbedingungen wurden so angelegt, wie sie auch in der Hauptdatenerhebungssituation geplant waren. Es wurde der gleiche Text mit der gleichen Arbeitsanweisung vorgelegt. Die Frage, ob in dem vorgelegten Text lexikalische Einheiten durch Hervorhebung vorgegeben werden sollten oder untersucht werden sollte, über welche lexikalischen Einheiten die Lernenden selbst stolpern, sollte ebenfalls durch die Pilotierung beantwortet werden. Somit sollte die zweifache Pilotierung außerdem dazu beitragen, die Art der Durchführung und des Umgangs mit dem Text in der Datenerhebungssituation zu optimieren. Durch die Pilotierung ergab sich, dass die Nutzung des Textes mit Hervorhebung der lexikalischen Einheiten zu besser erfassbaren Ergebnissen führte. Durch die Hervorhebung der lexikalischen Einheiten konnte die Aufmerksamkeit auf diese gelenkt werden, während bei der Erhebung ohne Hervorhebung lexikalischer Einheiten im Text kaum Situationen entstanden, in welchen die Versuchsperson verwertbare Daten in Form von verbalen Daten generierte. Anzunehmen ist, dass die Versuchsperson möglicherweise auf unbekannte Wörter traf, diesen allerdings keine große Aufmerksamkeit zuteilkommen ließ, da für sie der Kontext insgesamt verständlich war.

Dilek Akpınar (2013) nennt in ihrer ähnlich angelegten Untersuchung Faktoren für die Auswahl der Wörter in dem in der Untersuchungssituation vorgelegten Text (vgl.

Dilek Akpınar 2013, 6). Zunächst schlägt sie vor, nur Inhaltswörter zu betrachten, also Nomen, Verben und Adjektive. Des Weiteren schlägt sie eine Auswahl der Textpassage nach (1) Lernendenfaktoren (Der Text sollte die kleinstmögliche Anzahl an für die Proband/innen unbekanntem Wörtern enthalten); (2) Textfaktoren (ein relevantes Thema mit Bezug zu den Lernenden) und (3) Kontextfaktoren (Die Wörter sollten den Rückgriff auf eine Reihe von Wissensquellen ermöglichen und eine Reihe von Wortarten sollte präsentiert werden) vor (vgl. Dilek Akpınar 2013, 6). Dabei bezieht sie sich auf andere bereits durchgeführte Studien. In der vorliegenden Studie wurden bei der Auswahl der Wörter, die im Untersuchungstext hervorgehoben werden sollten, einige dieser eben genannten Faktoren berücksichtigt. So wurde bei der Wahl der Wörter darauf geachtet, dass es sich um Inhaltswörter handelte. Es wurden die folgenden Substantive gewählt: *Identitätsfindung*, *Wertvorstellungen*, *Vorhandensein*, *Milieu*, *Vorliebe*, *Clique* und *Variationsfreude*. Außerdem sollten die folgenden Verben betrachtet werden: *sich abgrenzen*, *küren* und *entstammen*, sowie die folgenden Adjektive: *bunt*, *oberflächlich*, *beabsichtigt*, *kontinenteübergreifend* und *bloß*.

Die Auswahl des Textes erfolgte im Hinblick auf die Lernendenfaktoren nach dem sprachlichen Niveau B2, von dem ausgegangen wurde, dass die Versuchspersonen über dieses verfügen und somit die Anzahl der unbekanntem Wörter begrenzt sei. Im Hinblick auf die Textfaktoren wurde davon ausgegangen, dass das Thema des Textes einerseits ein interessantes Thema mit Bezug zu den Lernenden darstellte (da es sich bei den Versuchspersonen um junge erwachsene Lernende handelte) und auch die Tatsache, dass es sich um einen Modelltext einer Zertifikatsprüfung handelte, den Text für die Proband/innen relevant machte. Bei der Auswahl der Wörter wurde außerdem darauf geachtet, dass sie einen Rückgriff auf verschiedene Wissensquellen ermöglichen, so bspw. interlinguale (*Identitätsfindung*), intralinguale (*sich abgrenzen*) und Kontextfaktoren. Im Anhang wird noch einmal auf jedes ausgewählte Wort im Einzelnen im Hinblick auf die Häufigkeit, das Niveau und die Art der Wissensquelle eingegangen.

4.2 Datenaufbereitung

Im folgenden Unterkapitel werden die Methoden zur Datenaufbereitung bei der qualitativen und der quantitativen Teilstudie beschrieben. Dazu wird zunächst auf die quantitative Teilstudie, die Online-Umfrage, und im Anschluss auf die qualitative Teilstudie, die Introspektion, eingegangen. Die Daten müssen zunächst so aufbereitet werden,

„dass sie der Datenauswertung zugänglich gemacht werden können“ (Echterhoff 2013, 165).

4.2.1 Quantitative Teilstudie: Befragung – Online-Fragebogen

Die im Rahmen der quantitativen Teilstudie und mithilfe des Online-Fragebogens erhobenen Daten werden zunächst gespeichert. Dies erfolgt in einer Excel-Tabelle.

Nach der Datengewinnung und vor der statistischen Datenanalyse muss eine Datenaufbereitung erfolgen. Sie „umfasst die Schritte und Prozeduren, mit denen die Rohdaten einer empirischen Untersuchung in eine Form gebracht werden, die eine gezielte Beantwortung der Forschungsfragen und die Überprüfung der Hypothesen mithilfe von Auswertungsverfahren erlaubt“ (Echterhoff 2013, 167). So müssen Daten, die noch nicht in quantitativer Form vorliegen (bspw. verbale Daten) zunächst in Zahlen überführt werden. Diese Daten werden dann im nächsten Schritt in ein Datenformat übertragen, das mithilfe einer Software analysierbar ist, und zuletzt für eine effektive Analyse im Hinblick auf Fragestellung und Hypothesen organisiert.

Die verbalen Daten in der vorliegenden Studie werden qualitativ ausgewertet, da sich diese Art der Auswertung konkret für den ersten Teil der Umfrage (die Präsentation eines Beispieltexts) anbietet. So werden die Antworten in das Programm MAXQDA übertragen und durch induktives Kodieren kategorisiert. Im Anschluss wird die Häufigkeit der genannten Strategien betrachtet.

4.2.2 Qualitative Teilstudie: Introspektion – Lautes Denken

Die Durchführung der Methode des Lauten Denkens wird über die Plattform *Zoom* aufgezeichnet. Im nächsten Schritt werden die mündlichen Sprachdaten mithilfe des Programms FOLKER (vgl. Schmidt & Schütte 2016) nach den Konventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems GAT2 (vgl. Selting et al. 2009) als Minimaltranskript transkribiert. Da keine Analyse auf linguistischer Ebene vorgenommen werden soll, sondern es vielmehr um den Inhalt der Sprachdaten geht, wird auf ein Feintranskript verzichtet. Die transkribierten Daten können dann in einem nächsten Schritt in das Programm MAXQDA übertragen werden, wo sie für die Datenauswertung vorbereitet werden, indem eine Kodierung der Aussagen vorgenommen wird.

4.3 Datenauswertung

Im folgenden Unterkapitel werden die Methoden zur Datenauswertung bei der qualitativen und der quantitativen Teilstudie beschrieben. Dazu wird zunächst auf die quantitative Teilstudie, die Online-Umfrage, und im Anschluss auf die qualitative Teilstudie, die Introspektion, eingegangen.

4.3.1 Quantitative Teilstudie: Befragung – Online-Fragebogen

In der quantitativen Datenauswertung gibt es zwei Hauptzweige: die deskriptive und die Inferenzstatistik. Das Ziel bei der deskriptiven Statistik ist es, die quantitativen Daten zusammenfassend zu beschreiben und darzustellen. So können z. B. Häufigkeiten des Auftretens von Werten oder von Häufigkeitsverteilungen bestimmt oder zusammenfassende Aussagen über die gesamte Stichprobe gemacht werden (z. B. Tendenzen oder Streuungen). Häufigkeitsverteilungen können bspw. mithilfe eines Histogramms oder Kreisdiagramms veranschaulicht werden. Hervorzuheben ist, dass mithilfe der deskriptiven Statistik „[e]ine bestimmte Gruppe [...] zu einem bestimmten Zeitpunkt beschrieben und analysiert [wird]. Deskriptivstatistische Ereignisse sagen ausschließlich etwas über die Objekte aus, die tatsächlich untersucht werden“ (Wirtz/Nachtigall 2012, 29).

Die Inferenzstatistik hingegen verfolgt das Ziel, von einer Stichprobe auf eine zugehörige Population zu schließen (vgl. Echterhoff 2013, 179). Es werden Wahrscheinlichkeitsaussagen über Populationswerte mit dem Ziel der Verallgemeinerung von Untersuchungen getroffen.

Die vorliegende Studie verfolgt in der quantitativen Teilstudie das Ziel, ein Bild von der Kenntnis über und den Gebrauch von Strategien zur Bedeutungserschließung bei erwachsenen kolumbianischen DaF-Lernenden auf dem Niveau B2 zu erhalten. Aufgrund einer niedrigen Rücklaufquote erhebt die Umfrage nicht den Anspruch, von der untersuchten Stichprobe Rückschlüsse auf die gesamte Lernendenpopulation auf dem gleichen Sprachniveau in Kolumbien zu ziehen oder die Ergebnisse zu verallgemeinern. Somit wird zur Datenauswertung der quantitativen Teilstudie auf die Methode der deskriptiven Statistik zurückgegriffen, die das Ziel hat, die gemachten Beobachtungen zusammenzufassen und die Häufigkeitsverteilungen visuell zu veranschaulichen.

4.3.2 Qualitative Teilstudie: Introspektion – Lautes Denken

Die zuvor durch eine Transkription aufbereiteten Sprachdaten der Datenerhebung durch das Laute Denken werden nun mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Im Mittelpunkt der qualitativen Inhaltsanalyse steht die Entwicklung eines Kategoriensystems, weshalb sie auch als „kategoriegeleitete Textanalyse“ bezeichnet wird (vgl. Mayring 2015, 13). Grundsätzlich können zwei Grundformen unterschieden werden: die deduktive und die induktive Analyse. Differenziert werden beide Formen nach dem Zeitpunkt der Kategorienbildung und der Anbindung an die theoretischen Grundlagen bzw. die empirischen Daten (vgl. Burwitz-Melzer/Steiniger 2016, 258).

Bei der deduktiven Analyse wird das Datenmaterial anhand vorab systematisierter Kategorien geordnet und strukturiert. Die Fragestellung wird formuliert und das Material festgelegt. Im nächsten Schritt werden Hypothesen formuliert und Kategorien theoriegeleitet strukturiert. Daraufhin werden Regeln für die Zuordnung bzw. die Kodierung formuliert und das Material wird anschließend schrittweise durchgegangen, wobei die Phänomene in Bezug auf die Kategorien geprüft werden. Es wird ebenso geprüft, ob die Kategorien ausreichend und trennscharf sind. Wenn diese Kriterien erfüllt sind, wird das Material vollständig geprüft; sind sie nicht erfüllt, werden induktiv neue Kategorien formuliert. Abschließend werden die Ergebnisse im Hinblick auf die Fragestellung und die theoretische Erkenntnis interpretiert. (vgl. Burwitz-Melzer/Steiniger 2016, 260f.)

Bei der induktiven Analyse dient zuerst das Datenmaterial selbst dazu, Kategorien zu bilden. Das Ziel der Kategorienbildung wird auf der Basis der Forschungsfragen definiert, es müssen „der Grad der Differenziertheit und der Abstraktion der zu bildenden Kategorien festgelegt werden“ (Burwitz-Melzer/Steiniger 2016, 261). Der Ablauf der induktiven Inhaltsanalyse kann anhand des Phasenmodells nach Mayring (vgl. 2000, 472) nachvollzogen werden:

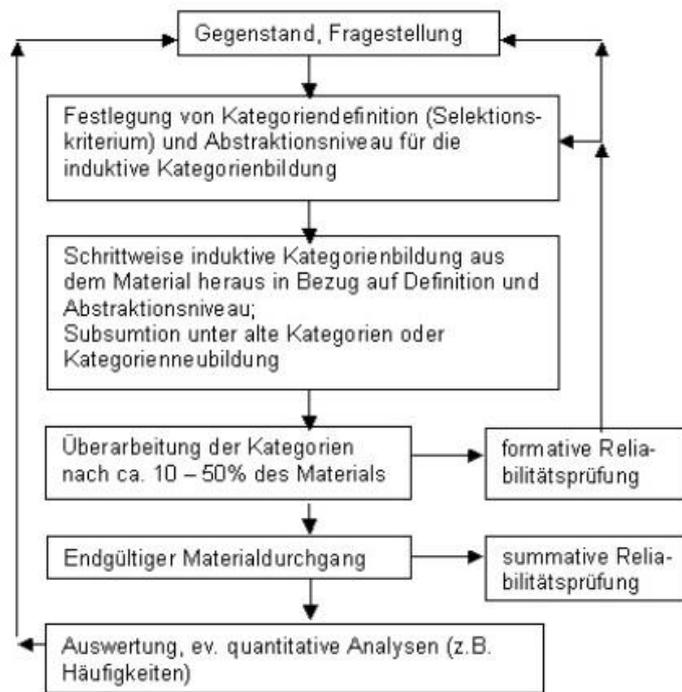


Abb. 1: Phasenmodell nach Mayring (2000, 472)

Neben den beiden soeben beschriebenen Analyseformen gibt es auch Mischformen. So kann bei der Kategorienbildung zunächst theoriegeleitet vorgegangen werden und im Laufe der Analyse kann es zu Modifikationen und Ergänzungen der Vorab-Kategorien am empirischen Material kommen (vgl. Burwitz-Melzer/Steiniger 2016, 259). In der vorliegenden Arbeit werden die Kategorien zunächst deduktiv gebildet. Zur Kategorienbildung wird auf die dem Online-Fragebogen zugrunde gelegten Strategien zurückgegriffen. Das Material wird dann im Hinblick auf diese Kategorien untersucht und es werden in Fällen, in denen die deduktiv gebildeten Kategorien das Material nicht abdecken, induktiv weitere Kategorien gebildet. Das Vorgehen und die festgelegten Kategorien werden im anschließenden Kapitel näher erläutert (Kapitel 5).

Nachdem anhand der Transkripte Kategorien gebildet wurden, kommt es im nächsten Schritt zur Interpretation der Daten. Mayring nennt drei Grundformen des Interpretierens (vgl. Mayring 2015, 67): (1) die Zusammenfassung mit dem Ziel der Reduktion des Materials; (2) die Explikation mit dem Ziel des Herantragens von zusätzlichem Material zur Erweiterung des Verständnisses bei einzelnen fraglichen Textstellen und (3) die Strukturierung mit dem Ziel des Herausfilterns bestimmter Aspekte aus dem Material, der Erstellung eines Querschnitts durch das Material oder der Einschätzung des Materials aufgrund bestimmter Kriterien. Die Forschungsfrage(n) und das Ziel der Arbeit bestimmen die Analysetechnik.

In der vorliegenden Studie wird die Interpretationsform der Strukturierung gewählt, da weder eine Reduktion des Materials noch das Herantragen zusätzlichen Textmaterials als zielführend im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfragen und das Ziel der Arbeit betrachtet wird. Bei der strukturierenden Inhaltsanalyse lassen sich wiederum vier Formen unterscheiden:

Eine *formale Strukturierung* will die innere Struktur des Materials nach bestimmten formalen Strukturierungsgesichtspunkten herausfiltern.

Eine *inhaltliche Strukturierung* will Material zu bestimmten Themen, zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen.

Eine *typisierende Strukturierung* will auf einer Typisierungsdimension einzelne markante Ausprägungen im Material finden und diese genauer beschreiben.

Eine *skalierende Strukturierung* will zu einzelnen Dimensionen Ausprägungen in Form von Skalenpunkten definieren und das Material daraufhin einschätzen.

(Mayring 2015, 99, Hervorhebungen im Original)

Zunächst werden die Kategorien definiert, d.h. es muss definiert werden, welche „Textbestandteile unter eine Kategorie fallen“ (Mayring 2015, 97). Dann werden konkrete Textstellen als Ankerbeispiele für die jeweilige Kategorie angeführt und zuletzt werden Kodierregeln formuliert, um in Situationen, in welchen Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien vorhanden sind, eindeutige Zuordnungen möglich zu machen.

In der vorliegenden Arbeit wird die Form der inhaltlichen Strukturierung zur Analyse der erhobenen Daten verwendet, da diese im Hinblick auf Forschungsfrage und Ziel der Arbeit als angemessenste Form der Strukturierung betrachtet wird.

Zur Kodierung und Auswertung der in der qualitativen Teilstudie erhobenen Daten wird das Programm MAXQDA verwendet.

Die Interpretation und die Ergebnisse der erhobenen Daten werden im anschließenden Kapitel dargestellt.

5. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Teilstudie

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der beiden Teilstudien vorgestellt und erläutert. Dabei wird zunächst auf die quantitative Teilstudie eingegangen und anschließend auf die qualitative Teilstudie. Die Ergebnisse beider Teilstudien werden zunächst einzeln dargestellt und analysiert. Bei der qualitativen Teilstudie wird außerdem herausgearbeitet, inwiefern die Versuchspersonen die gewählten Strategien (nicht) erfolgreich anwendeten. Anschließend werden der wahrgenommene Strategieeinsatz (quantitative Teilstudie) und der tatsächliche Strategieeinsatz (qualitative Teilstudie) miteinander verglichen und die Ergebnisse werden zu den Studien von Qian (2004) und Dilek Akpınar (2013) in Beziehung gesetzt. Abschließend werden die Ergebnisse der

quantitativen Teilstudie den Ergebnissen der Studie von Kienberger (2020) gegenübergestellt und es werden Ähnlichkeiten und Unterschiede herausgearbeitet.

5.1 Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Teilstudie: Befragung

Die Untersuchungsteilnehmenden der quantitativen Teilstudie waren 22 erwachsene kolumbianische DaF-Lernende im Alter zwischen 17 und 40 Jahren. Alle gaben als Erstsprache Spanisch an, während die weiteren gelernten Sprachen sich zwischen den einzelnen Untersuchungsteilnehmenden stark unterschieden: Alle Vpn bis auf zwei gaben an, neben dem Spanischen auch Englisch gelernt zu haben (91%). Französisch war die am zweithäufigsten genannte Sprache (7 von 22 Vpn; 32%), gefolgt von Italienisch (4 von 22; 18%), Japanisch und Portugiesisch (jeweils 2 von 22; 9%) und eine Person nannte auch Mandarin (5%). Alle Befragten gaben an, aktuell einen DaF-Kurs auf dem Niveau B2 zu besuchen oder abgeschlossen zu haben.

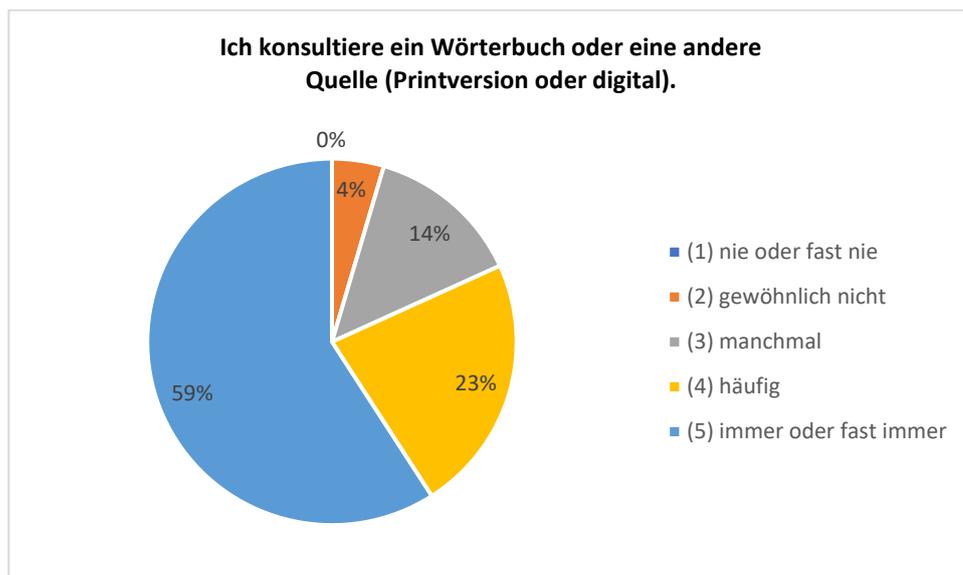
Bei genauer Betrachtung der Umfrageergebnisse fällt insgesamt auf, dass den Untersuchungspersonen viele Strategien bekannt zu sein scheinen und die Mehrheit der Strategien von der Mehrheit der Personen verwendet wird.

Zunächst werden die Daten betrachtet, die durch die erste Frage des Fragebogens generiert wurden. Im ersten Teil der Umfrage erhielten die Vpn einen Text aus einer Zeitung. Sie sollten den Text lesen und überlegen, wie sie vorgehen, um die Bedeutung oder Funktionen von ihnen unbekanntem Wörtern im Text zu erschließen. Sie sollten auch andere als die aktuelle Situation für ihre Überlegungen heranziehen und notieren, welche Aspekte der Wörter, Sätze oder Texte ihnen bei der Bedeutungserschließung helfen. Die verbalen Daten der Umfrage wurden in das Programm MAXQDA übertragen und dort anhand induktiven Kodierens bearbeitet. Die nachfolgenden Vorgehensweisen wurden von den Versuchspersonen als Antwort auf die erste Frage der Umfrage genannt: Nutzen des Kontexts; Nutzen bereits bekannter Wörter; Nutzen von Wissen über Wortbildung; Verschaffen eines Überblicks über den Gesamttext (sein Thema und seinen Inhalt); Nutzen von Internationalismen; Nutzen von Wissen über das Thema; Einbezug von Bildelementen, Tabellen und Diagrammen; Nutzen von grammatikalischem Wissen; Nutzen von Wissen über orthografische Regeln; Rückgriff auf die L1; Einbezug des Titels, um eine Idee vom Thema des Textes zu erhalten; Unterstreichen von Schlüsselwörtern; Nutzen des Verbs als Ausgangspunkt; Suchen nach ähnlichen bekannten Wörtern; Nutzen des Kontexts zur Überprüfung; Wiederholtes

Lesen des Satzes/Absatzes; Nutzen anderer bekannter Sprachen (Ln); Versuchen, das Thema/die Message des Textes zu verstehen; Nutzen von Hilfsmitteln (z. B. Wörterbuch, Übersetzungstool); Ignorieren unbekannter Wörter. Die mit Abstand am häufigsten von den Vpn genannten Strategien sind das Hinzuziehen des Kontexts und das Nutzen von Wissen über die Wortbildung. Diese fanden sich in 19 bzw. 15 der 22 Antworten. Viele andere Vorgehensweisen fanden sich nur in ein bis zwei Antworten von Vpn (z. B. Einbezug von Wissen über orthografische Regeln, Nutzen von Hilfsmitteln, Nutzen des Kontextes zur Überprüfung).

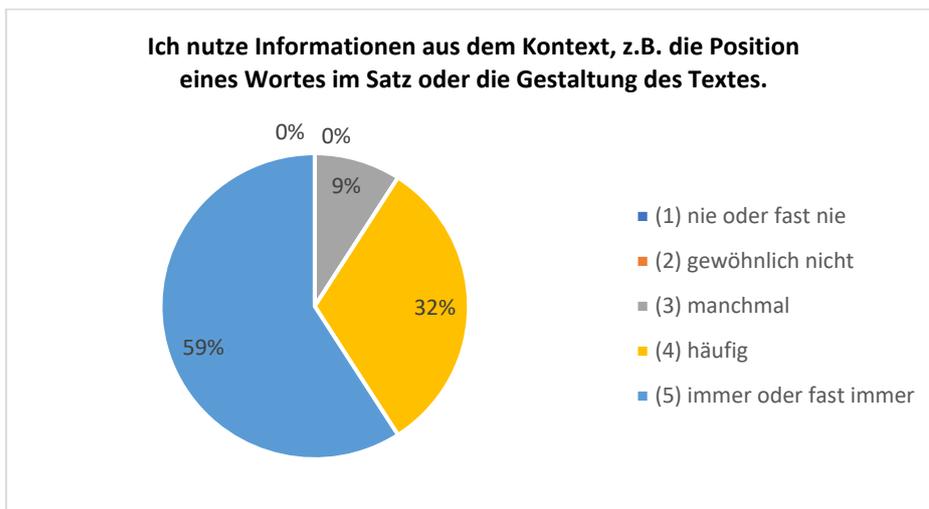
Die Antworten zeigen insgesamt, dass die Vpn bereits viele Vorgehensweisen kennen, wie sie mit unbekanntem Wörtern in einem Text umgehen können. Auffallend ist, dass die Vpn auch generelle Lesestrategien nennen (z. B. sich einen Überblick über den Gesamttext (sein Thema und Inhalt) verschaffen; Nutzen des Titels, um eine Idee vom Thema des Textes zu erhalten; Versuchen, das Thema/die Message des Textes zu verstehen).

Nun werden die Antworten betrachtet, die die Untersuchungsteilnehmenden im weiteren Verlauf der Umfrage abgaben. In Bezug auf die allgemeineren Strategien fällt auf, dass die von den Befragten mit *häufig* oder *fast immer/immer* angegebenen verwendeten Strategien die Verwendung eines Wörterbuchs oder anderer Quellen darstellt (23% häufig und 59% (fast) immer), womit insgesamt 82% angaben, diese Strategie häufig oder (fast) immer anzuwenden.



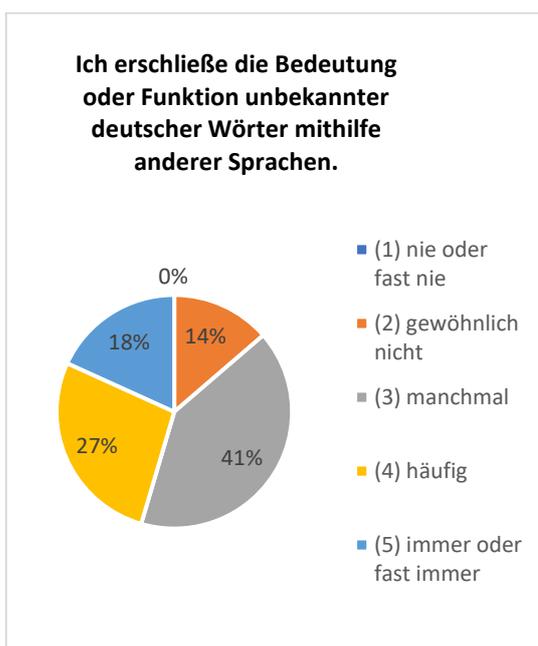
Dia. 1: Nutzung eines Wörterbuchs oder anderer Quellen zur Bedeutungserschließung

Die allerdings am meisten genutzte Strategie stellt der Rückgriff auf bzw. der Einbezug von kontextuellem Wissen dar. Insgesamt 59% der Befragten gaben an, diese Strategie fast immer bzw. immer zu verwenden, während 32% der Befragten angaben, sie häufig zu verwenden, und nur 9% manchmal. Keine/r der Befragten gab an, sie für gewöhnlich nicht oder nie zu verwenden.

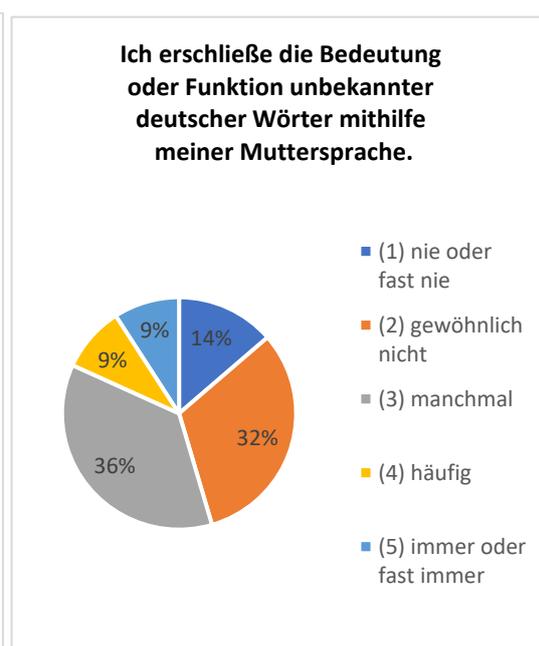


Dia. 2: Nutzen von Kontextinformationen zur Bedeutungserschließung

Einen Rückgriff auf eine andere bereits gelernte Fremdsprache nehmen 45% der Befragten häufig (27%) oder (fast) immer (18%) vor, während nur 18% der Befragten einen Rückgriff auf ihre L1 vornehmen (9% häufig und 9% (fast) immer).

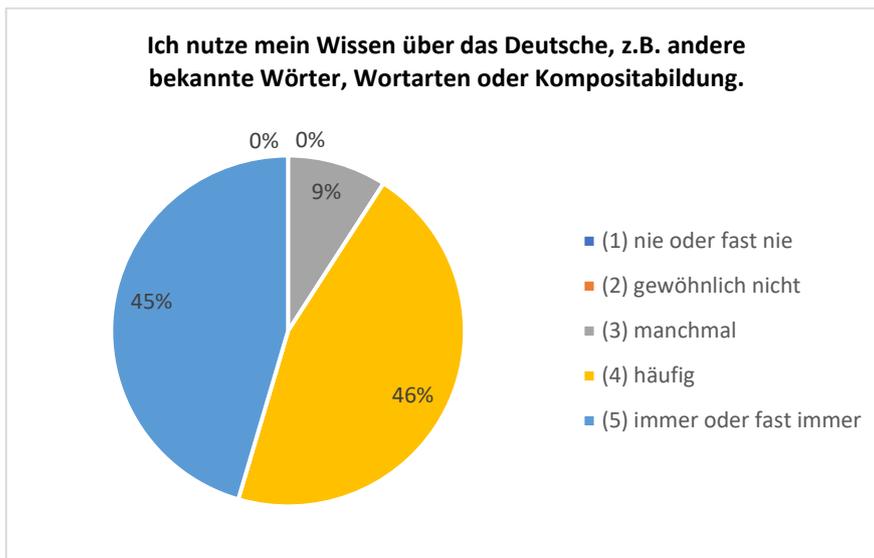


Dia. 3: Nutzen von Ln



Dia. 4: Nutzen von L1

Das Nutzen von intralingualen Quellen als Wissensquellen scheint bei den Befragten auch eine häufig genutzte Quelle zu sein. Insgesamt 91% gaben an, diese Quelle häufig oder (fast) immer zur Erschließung der Bedeutung unbekannter Wörter im Deutschen zu nutzen, 46% davon häufig und 45% (fast) immer, während 9% angaben, diese manchmal zu nutzen. Keine/r der Befragten gab an, diese Quelle nie oder für gewöhnlich nicht zu nutzen.

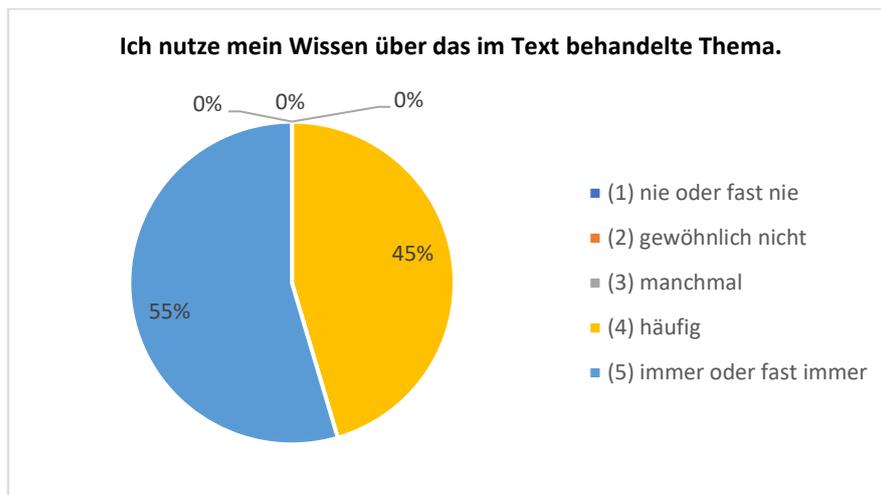


Dia. 5: Nutzen intralingualer Strategien

Die letzten zwei Strategien in diesem Teil der Umfrage stellen soziale Strategien dar. Die Ergebnisse zeigen keine klaren Tendenzen. Während 37% angaben, die Lehrkraft nie (14%) oder für gewöhnlich nicht (23%) um Hilfe zu bitten, gaben 36% an, dies manchmal zu tun, und 27% dies häufig (23%) oder (fast) immer (4%) zu tun. Was das Einbeziehen von Hilfe durch andere Kursteilnehmende betrifft, gaben 46% an, diese nie (28%) oder gewöhnlich nicht (18%) um Hilfe zu bitten, während nur 18% angaben, dies manchmal, und 36% dies häufig (27%) oder (fast) immer (9%) zu tun.

Im nächsten Teil stehen detaillierte Strategien im Zentrum der Analyse. Im Hinblick auf die detaillierteren Strategien lassen sich die im Folgenden beschriebenen Tendenzen erkennen. Es werden zunächst die Strategien aufgeführt, von welchen mindestens 70% der befragten Personen angaben, diese häufig oder (fast) immer zu benutzen.

An erster Stelle ist das Nutzen von Wissen über das behandelte Thema zu nennen. Bei dieser Frage gaben 45% der Befragten an, diese Strategie häufig zu nutzen und 55% gaben an, sie (fast) immer zu nutzen. Somit gaben insgesamt 100% der Befragten an, diese Strategie häufig oder (fast) immer zu nutzen.



Dia. 6: Nutzen von Wissen über das im Text behandelte Thema

Darauf folgt die Strategie des Einbeziehens des weiteren Kontexts zur Kontrolle eines vermeintlich bekannten Wortes. Hier gaben 96% der Befragten an, die Strategie häufig (32%) oder (fast) immer (64%) zu nutzen.

Den Rückgriff auf das Wissen über die Wortbildung des Deutschen gaben ebenfalls viele Befragte an, als Strategie zu nutzen: 73% der Befragten gaben an, (fast) immer diese Wissensquelle zu verwenden, während 9% dies häufig und 14% es manchmal täten. Kein/e Befragte/r gab an, diese Strategie nie zu nutzen.

Ebenso als sehr häufig in ihrer Verwendung eingeschätzt wurde die Strategie des Nutzens von gesundem Menschenverstand und allgemeinem Weltwissen. 68% der Befragten gaben an, diese Strategie (fast) immer zu nutzen, während 14% angaben, sie häufig, und 18% sie manchmal anzuwenden.

Eine weitere intralinguale Strategie wird von den Befragten nach eigenen Angaben häufig eingesetzt: der Rückgriff auf Wissen über die Teilbedeutung zusammengesetzter Wörter. Insgesamt 82% der Befragten gaben an, diese Strategie häufig (23%) oder (fast) immer (59%) anzuwenden, während nur 9% sie manchmal und insgesamt 9% sie gewöhnlich nicht oder nie anzuwenden angaben.

Des Weiteren scheinen die befragten Personen den näheren Kontext zur Kontrolle von vermeintlich bekannten Wörtern einzusetzen: 50% der Befragten gaben an, diese Strategie (fast) immer, 32% sie häufig anzuwenden. Nur 9% gaben an, sie manchmal, und insgesamt 9% sie nie oder für gewöhnlich nicht anzuwenden.

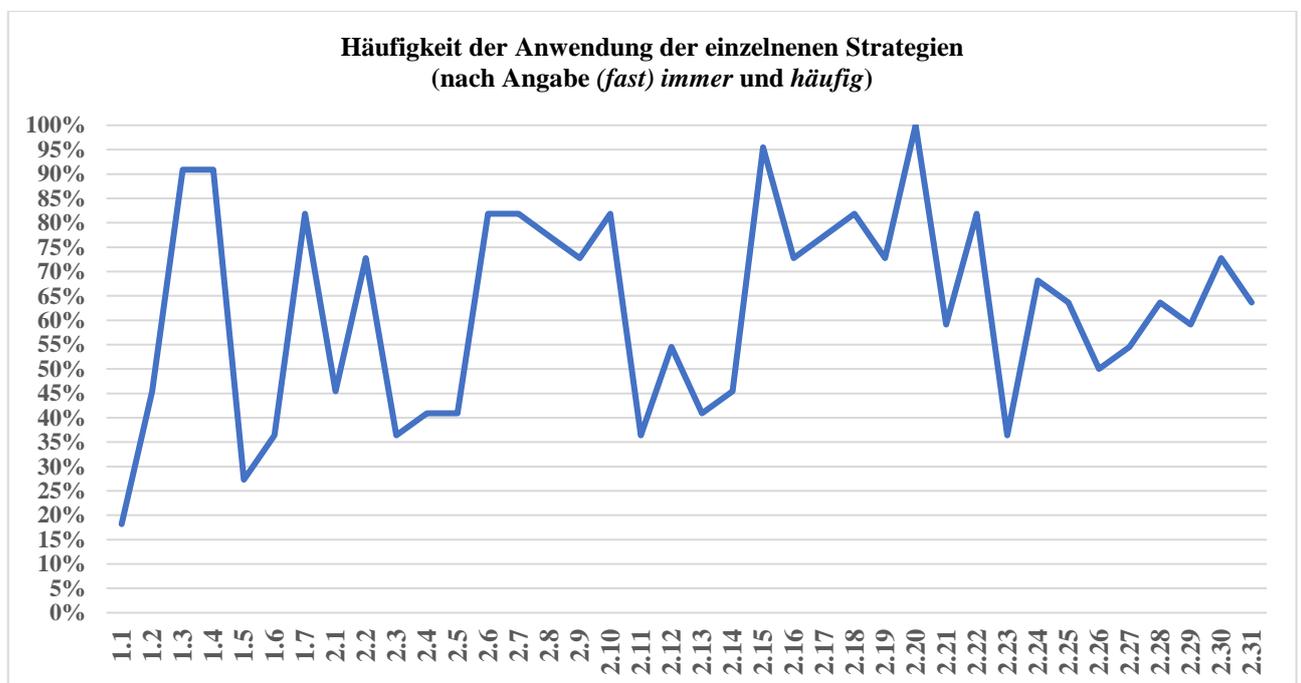
Ebenfalls gaben 82% der Befragten an, die Strategie des Nutzens von logischen Zusammenhängen im Text häufig (46%) oder (fast) immer (36%) zu verwenden. 18%

der Untersuchungsteilnehmenden gaben an, dies manchmal zu tun und niemand gab an, dies für gewöhnlich nicht oder nie zu tun.

Auch grammatische Markierungen (Marker für Genus, Plural, Zeitform etc.) scheinen die Befragten als eine Strategie zur Bedeutungserschließung bei unbekanntem Wörtern zu nutzen. 77% gaben an, diese Strategie häufig (32%) oder (fast) immer (45%) zu verwenden, während nur 14% diese manchmal und insgesamt 9% sie nie oder für gewöhnlich nicht anzuwenden angeben.

Die Strategien, die nach Angaben der Befragten am wenigsten von ihnen verwendet werden, sind die folgenden: Vergleich mit gleich/ähnlich geschriebenen Wörtern in der L1, Vergleich mit gleich/ähnlich geschriebenen Wörtern in anderen Fremdsprachen, das Nutzen von Wissen über Satzstellung und der Einbezug visueller Textgestaltung (Schriftart, -größe, Hervorhebungen etc.).

Nachfolgend sind die Ergebnisse der Umfrage zusammengefasst in einem Diagramm dargestellt. Dabei wurden für die Darstellung nur die Skalenpunkte 4 (*häufig*) und 5 (*(fast) immer*) betrachtet und deren Prozentwerte summiert. Die Summe der Prozentwerte wurde für die Darstellung genutzt. Auf der y-Achse sind die Prozentwerte für die einzelnen Strategien angegeben, während die x-Achse die einzelnen Strategien abbildet.



Dia. 7: Häufigkeit der Anwendung der einzelnen Strategien (Angabe ‚(fast) immer‘ und ‚häufig‘ zusammengefasst)¹

¹ Die Auflösung zu den Zahlenwerten auf der x-Achse findet sich im Anhang (II. Übersicht über die Items des Fragebogens, S. 121-125).

Durch die letzten Fragen fällt außerdem auf, dass die Umfrage vielen Untersuchungsteilnehmenden bewusst gemacht hat, dass sie überhaupt Strategien verwenden (95%) und der Großteil gab an, neue Strategien kennengelernt zu haben (64%), von denen ebenfalls ein großer Teil angab, diese neuen Strategien in Zukunft anzuwenden (77%). Einstimmigkeit herrschte unter allen Untersuchungsteilnehmenden im Hinblick auf die Frage, ob sie gern Strategien zur Bedeutungserschließung im Unterricht thematisieren und üben würden. Hier antworteten alle Befragten bejahend. Dies lässt vermuten, dass die Befragten Strategien zur Bedeutungserschließung als nützliche Werkzeuge im Fremdsprachenunterricht betrachten.

5.2 Darstellung der Ergebnisse der qualitativen Teilstudie: Introspektion

Nachfolgend werden die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie dargestellt. Dabei wird zunächst einzeln auf die unterschiedlichen Untersuchungsteilnehmenden eingegangen, indem ihr Vorgehen bei der Lektüre des Textes und der Erschließung von Wortbedeutungen näher betrachtet und zusammengefasst wird. Dabei wird auch darauf eingegangen, wie erfolgreich die einzelnen Untersuchungsteilnehmenden bei der Bedeutungserschließung der markierten Wörter sind. Anschließend wird das Vorgehen bei der Kategorienbildung erläutert und die angewandten Strategien werden im Hinblick auf die Häufigkeit ihrer Verwendung miteinander verglichen.

5.2.1 Laut-Denk-Protokoll von Vpn1

Zunächst kann allgemein festgestellt werden, dass im Vorgehen von Vpn1 Ansätze verschiedener Strategien erkennbar sind. So verwendet die Vpn die Strategie des wiederholten lauten Aussprechens der markierten Wörter bzw. des gesamten Satzes oder Absatzes, in dem ein markiertes Wort vorkommt. Häufig führt sie auch Selbstbefragungen durch. An zwei Stellen im Transkript wird deutlich, dass die Vpn das Französische heranzieht, um eine Wortbedeutung zu erschließen. Allerdings verbalisiert sie lediglich, dass das deutsche Wort einem französischen ähnelt bzw. wie ein französisches Wort ist, sie verbalisiert dabei nicht, welche Bedeutung das Wort hat, weder im Französischen noch im Deutschen (vgl. Z. 234; 311). Dominant in der gesamten Laut-Denk-Situation sind die folgenden beiden Strategien: wiederholtes lautes Aussprechen sowie intralinguale Strategien (Wortbildung und Analyse von Affixen). Auch gram-

matische Hinweise bezieht die Vpn in den Wortbedeutungserschließungsprozess mit ein, so bspw. in Z. 87f. im Falle des Partizips *gekürt*: „sabemos que es un verbo en pasado (wir wissen, es ist ein Verb in der Vergangenheit), aber: „pero ni idea qué es kürt“ (aber keine Ahnung, was kürt ist). Es fällt auf, dass die Vpn häufig die Bedeutung der Wörter offen lässt oder deren Bedeutung, sofern sie sie verstanden hat, nicht verbalisiert. Die erste Beobachtung stützen Beispiele aus der Laut-Denk-Situation, wenn die Vpn Aussagen äußert wie bspw.: „keine Ahnung“, „no me acuerdo (ich erinnere mich nicht)“, „no, ni idea (nein, keine Ahnung)“ oder „bueno, no importa (ist nicht wichtig)“. Die Aussage, sie würde sich nicht an die Wortbedeutung erinnern, zeigt gleichzeitig, dass ihr das Wort bekannt sein müsste bzw. bekannt vorkommt. Abschließend, auch im Hinblick auf den (Miss-)Erfolg des Bedeutungserschließungsprozesses, kann gesagt werden, dass die Vpn Versuche unternimmt, eine Wortbedeutung zu erschließen, diese allerdings nicht zu Ende ausführt, sondern häufig schnell aufgibt und sich damit konformiert, dass sie die Bedeutung nicht erschließen kann oder sich in diesem Moment nicht an die Wortbedeutung erinnert. Sie geht schnell zum nächsten Wort weiter.

5.2.2 Laut-Denk-Protokoll von Vpn2

Bei der Analyse der Laut-Denk-Situation von Vpn2 fällt zunächst auf, dass sie allgemeine Lesestrategien anwendet: So liest die Vpn zunächst die Überschrift und macht sich kurz Gedanken darüber, worum es in dem Text gehen könnte (vgl. Z. 11 „Ich kann mir vorstellen, dass es sich auf die Wörter bezieht, die Jugendliche zu gebrauchen pflegen“), und schaut sich auch das Bild an, das in den Text eingefügt ist. Die Vpn verwendet verschiedene Strategien: Wiederholtes lautes Aussprechen von Wörtern, Satzteilen/Sätzen; intralinguale und interlinguale Strategien, sie bezieht ihr Weltwissen in den Bedeutungserschließungsprozess mit ein (vgl. z. B. Z. 46-53) sowie den Kontext (vgl. Z. 115f.) und nutzt letzteren auch zur Überprüfung einer erschlossenen Wortbedeutung (vgl. Z. 163). Es lässt sich ebenfalls erkennen, dass die Vpn an einigen Stellen eine Kombination verschiedener Strategien zur Wortbedeutungserschließung anwendet (vgl. z. B. Z. 86-92). Allerdings fällt auch auf, dass die Vpn auf grafischer Ebene ähnliche Wörter bei der Bedeutungserschließung heranzieht, so bspw. bei dem Wort *beabsichtigen* das Wort *beobachten* oder bei dem Wort *bloßen*, das die Vpn versehentlich als ‚bioßen‘ liest und die Abkürzung ‚bio‘ heranzieht. Bei diesem Wort allerdings überprüft die Vpn ihre Vermutung anhand des Kontexts und kann so

feststellen, dass die Bedeutung nicht passt (vgl. Z. 163 „aber es ergibt keinen Sinn im Text“ und Z. 173ff. „hm, dieses Wort stimmt nicht überein“). Im Hinblick auf den (Miss-)Erfolg des Einsatzes von Bedeutungserschließungsstrategien ist feststellbar, dass die Vpn an einigen Stellen (vgl. z. B. Z. 19-26; 86-92) erfolgreich Wortbedeutungen erschließt und an anderen (vgl. z. B. 137-142) teilweise erfolgreich. Besonders hervorgehoben werden kann in der Vorgehensweise von Vpn2 somit der bereits erwähnte Einsatz des Kontextes zur Überprüfung einer möglichen Wortbedeutung.

5.2.3 Laut-Denk-Protokoll von Vpn3

Vpn3 liest zunächst den gesamten Text einmal durch, ohne sich auf einzelne Wörter zu fokussieren, um sich einen Überblick über den Textinhalt zu verschaffen. Bei einem zweiten Lesedurchgang verwendet die Vpn bei der Bedeutungserschließung der markierten Wörter verschiedene Strategien: intralinguale Strategien (vgl. z. B. Z. 81ff.; 88-90), sie bezieht den Kontext mit ein (vgl. z. B. Z. 121; 200-207) und verwendet auch interlinguale Strategien (vgl. z. B. Z. 156-158), wobei sie auf ihre L1 (Spanisch) und auf das Englische zurückgreift. Mehrfach erschließt die Vpn eine Wortbedeutung erfolgreich unter Verwendung verschiedener Strategien, so bspw. beim Wort *Identitätsfindung*, welches sie durch Wissen über die Wortbildung (Komposita) im Deutschen (intralingual) und einen Vergleich mit dem Spanischen (interlingual) erschließt. Im Fall von zwei Wörtern (*Vorhandensein* und (*Variations-*)*Freude*) verbalisiert die Vpn explizit, dass ihr die Wortbedeutung unbekannt ist: Z. 191 „no tengo ni idea“ (ich habe keine Ahnung) und Z. 232 „freude no sé“ (Freude keine Ahnung). Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Vpn eine Palette an unterschiedlichen Strategien verwendet und nur wenige Wortbedeutungen vollständig offen lässt.

5.2.4 Laut-Denk-Protokoll von Vpn4

Vpn4 liest zunächst die Überschrift und schaut sich dann das Bild genau an, bevor sie mit der Lektüre des Textes beginnt. In der Laut-Denk-Situation lässt sich der Einsatz verschiedener Strategien beobachten, darunter finden sich intralinguale Strategien, genauer Strategien im Hinblick auf die Wortbildung und die Analyse von Affixen (vgl. Z. 20f.; 35), aber auch Strategien, die auf grammatischem Wissen fußen (vgl. Z. 46; 108); interlinguale Strategien mit Rückgriff auf die L1 der Vpn (vgl. Z. 175) sowie wiederholtes lautes Aussprechen der markierten Wörter und von Satzteilen, in denen

das markierte Wort vorkommt. Auffällig ist, dass die Vpn im Leseprozess Kommentare von sich gibt, so, als würde sie bestätigen, dass sie das zuvor Gelesene verstanden hat. Außerdem gibt sie das Gelesene stets verkürzt und in eigenen Worten auf Spanisch wieder, als würde sie so das Verständnis sichern. In Z. 126 findet sich des Weiteren ein Ausdruck von Zustimmung zum Textinhalt: „Ja, so wie auch hier in jeder Stadt, sogar in jedem Stadtteil haben wir verschiedene Jugendsprachen“. Im Hinblick auf den (Miss-)Erfolg im Bedeutungserschließungsprozess der markierten Wörter lässt sich feststellen, dass Vpn4 die Wortbedeutungen häufig erfolgreich (bei den Wörtern *abzugrenzen*, *beabsichtigten*, *kontinenteübergreifend*, *Clique*) oder teilweise erfolgreich erschließt (z. B. *Variationsfreude*). Allerdings werden auch einige Wörter von Vpn4 falsch erschlossen, so bspw. das Wort *Milieu*, welches sie mit ‚Millennials‘ übersetzt, was nahelegt, dass eine Ähnlichkeit auf der Formebene die Vpn zu diesem Schluss verleitete, während das Wort *bunt* der Vpn bereits bekannt zu sein scheint (vgl. Z. 32).

5.2.5 Laut-Denk-Protokoll von Vpn5

Vpn5 liest zunächst die Überschrift des Textes und schaut sich anschließend das Bild an. Beim ersten Lesedurchgang lässt die Vpn die Bedeutung einiger markierter Wörter zunächst offen, während sie bei anderen bereits versucht, deren Bedeutung zu erschließen. Kommentare und Bestätigungen sowie Fragen zum Textinhalt werden von der Vpn durchgehend verbalisiert, so z. B. in Z. 78 „ah okay okay“, Z. 146f. „das habe ich nicht verstanden. Was bedeutet das?“ oder in Z. 185 „ich stimme zu“. Die Vpn setzt verschiedene Strategien zur Bedeutungserschließung ein, so z. B. intralinguale und interlinguale sowie den Einbezug des Kontextes. Auffallend ist jedoch auch, dass die Vpn Wissen über orthografische Regeln mit einbezieht, so bspw. die Verwendung von Anführungszeichen (vgl. Z. 580 „weil dieses nicht in Anführungsstrichen steht und das schon“). Die Vpn zieht auch Wörter heran, die den zu erschließenden Wörtern auf orthografischer Ebene ähnlich sind, so z. B. *vorstellen* – *bestellen/vorbereiten*, *entstammen* – *Stammtisch*, allerdings hätte sie bei letzterem mit dem Versuch, das semantische Feld tiefergehend zu betrachten, möglicherweise auch auf den Baumstamm und somit auf die Wurzeln kommen können. Allerdings setzte sich die Vpn nicht so tiefgehend mit der Wortbedeutung auseinander. Die Vpn unternimmt insgesamt mehrfache Versuche, die markierten Wörter zu erschließen. Dabei liest sie den Text einmal vom Anfang bis zum Ende und geht dann vom Ende wieder zum Anfang zurück. Wie auch schon in den zuvor beschriebenen Laut-Denk-Situationen der anderen Vpn nutzt

auch Vpn5 die Strategie des wiederholten lauten Aussprechens. Im Hinblick auf den (Miss-)Erfolg der Bedeutungserschließung der markierten Wörter lässt sich feststellen, dass Vpn5 Wortbedeutungen zum Teil erfolgreich erschließt (*kontinenteübergreifend, Variationsfreude, küren, Identitätsfindung*), aber auch viele Wortbedeutungen nicht richtig erschließt oder deren Bedeutung offen lässt (z. B. *oberaffengeil, bunt, entstammen, beabsichtigten, Wertvorstellungen*).

5.2.6 Laut-Denk-Protokoll von Vpn6

Vpn6 liest den Text im ersten Lesedurchgang zunächst, ohne auf die markierten Wörter einzugehen. Im zweiten Lesedurchgang verwendet sie dann verschiedene Strategien, um die Bedeutung der Wörter zu erschließen: interlinguale Strategien, darunter Wissen über Wortbildung (vgl. Z. 101; 146-152; 443-447), Einbezug von grammatischem Wissen (vgl. Z. 215; 296-299; 320-324; 360; 464-466) und Wissen über orthografische Regeln (vgl. Z. 257; 370); interlinguale Strategien mit Rückgriff auf die L1 und auf das Englische; wiederholtes lautes Aussprechen der markierten Wörter sowie Sätze und Absätze, in denen das jeweilige markierte Wort vorkommt; Einbezug des Kontexts und Hinzuziehen von Weltwissen (vgl. Z. 388 „ich denke, weil es nämlich wahr ist“). Die Vpn setzt sich intensiv mit den einzelnen lexikalischen Einheiten auseinander, so z. B. bei dem Versuch der Bedeutungserschließung des Wortes *oberaffengeil* (vgl. Z. 166-209) und fasst das zuvor Gelesene jeweils auf Spanisch zusammen (vgl. z. B. ab Z. 112). Besonders auffallend ist auch, dass die Vpn auch Konnektoren miteinbezieht (vgl. Z. 106-109). Ebenfalls fällt auf, dass auch Vpn6 orthografisch ähnliche Begriffe im Wortbedeutungserschließungsprozess heranzieht (z. B. bei der Erschließung des Wortes *entstammt*). In diesem Fall scheint die Vpn sogar die Bedeutung des Kontexts so anzupassen, dass die Bedeutung, die sie dem Wort *entstammen* gibt, passt (vgl. Z. 268-70). Der Gedanke, dass *entstammen* etwas mit einer Wurzel zu tun hat („raiz“) wird von Vpn6 schnell wieder verworfen. Den Kontext verwendet die Vpn allerdings auch erfolgreich zur Überprüfung einer möglichen Wortbedeutung, z. B. in Z. 567 sagt sie zunächst in Bezug auf das Wort *Clique*: „das klingt wie klick [...]“ und in Z. 582 dann aber: „aber klick passt nicht in diesem Kontext“. Trotz einer großen Varietät angewandter Strategien in der Laut-Denk-Situation bleiben einige Wörter unerschlossen (*oberaffengeil, küren, beabsichtigten, bloßen, Vorhandensein*) und anderen wird eine nicht korrekte Bedeutung (*entstammt, Wertvorstellungen*)

zugeschrieben. Allerdings erfolgt eine Bedeutungserschließung an mehreren Stellen auch erfolgreich (*abgrenzen, Identitätsfindung, kontinentübergreifend*).

5.2.7 Laut-Denk-Protokoll von Vpn7

Vpn7 geht beim Lesen des Textes so vor, dass sie zunächst einen Satz bzw. Absatz liest und diesen dann ins Spanische übersetzt. Beim Lesen des Textes kommentiert die Vpn das Gelesene und gibt Zeichen der Bestätigung (vgl. z. B. Z. 264 „ja“ oder Z. 267 „okay“). Insgesamt fällt auf, dass sich die Vpn nicht so sehr an den einzelnen Wörtern festhält, sondern vielmehr auf die Grundaussagen des Textes achtet. So gibt sie sich bspw. bei dem Wort *oberaffengeil* mit einer allgemeinen Vorstellung der Wortbedeutung zufrieden (vgl. Z. 330-336) oder auch in Z. 421-423 bei den Wörtern *bloß* und *Vorhandensein*. Von der Vpn verwendete Strategien zur Wortbedeutungserschließung sind wiederholtes lautes Aussprechen des Wortes oder häufig auch des gesamten Absatzes, in dem das markierte Wort vorkommt. Außerdem verwendet die Vpn auch den Kontext (vgl. z. B. Z. 88f.), intralinguale (z. B. Wortbildung, vgl. Z. 156) und womöglich auch interlinguale Strategien, allerdings werden diese nicht explizit deutlich. Ebenso fällt auf, dass die Vpn auf orthografischer Ebene ähnliche Wörter heranzieht, so bspw. bei dem Wort *Milieu* (vgl. Z. 220) oder bei dem Wort *beabsichtigen* das Wort ‚beachten‘ (vgl. Z. 369f.). Insgesamt lässt sich im Hinblick auf den (Miss-)Erfolg der Bedeutungserschließung der markierten Wörter sagen, dass die Vpn einige Wörter richtig (so z. B. *abzugrenzen, Identitätsfindung, bunt, kontinenteübergreifend, küren*) oder teilweise richtig erschließt (*Variationsfreude*). Der Großteil der Wörter jedoch bleibt entweder unerschlossen oder wird von der Vpn nicht korrekt erschlossen (*entstammen, beabsichtigen, Wertvorstellungen, bloßen Vorhandenseins, Milieu, oberaffengeil, Vorliebe, Clique*).

5.2.8 Laut-Denk-Protokoll von Vpn8

Vpn8 liest zunächst die Überschrift und schaut sich dann das Bild an und liest die darauf geschriebenen Wörter. Beim ersten Lesedurchgang versucht die Vpn die Bedeutung der markierten Wörter zu verstehen, gibt allerdings sehr schnell auf und verwendet nicht explizit erkennbar Strategien. Nach einem ersten Lesedurchgang geht die Vpn noch einmal an den Anfang zurück und liest den Text noch einmal. Beim zweiten Lesedurchgang fällt auf, dass die Vpn einige Stellen anders versteht als beim ersten

Lesedurchgang (vgl. z. B. Z. 395 „ich glaube, jetzt verstehe ich etwas anderes, als ich zuerst verstanden habe“). Beim Lesen fasst die Vpn Verstandenes auf Spanisch zusammen (vgl. z. B. Z. 266-280). Die Vpn scheint Schwierigkeiten mit den markierten Wörtern zu haben: Z. 62-70 „viele Wörter / ((lacht)) / es gibt viele Wörter die bzw. die Wörter, die gelb sind / ich weiß nicht / ich habe das Gefühl, sie sind komisch / ich habe das Gefühl, dass mein Kopf leer ist“. Auch wenn die Vpn nicht jedes Wort versteht, wird deutlich, dass sie allgemein den Kontext versteht (vgl. z. B. Z. 81-85). Es fällt auf, dass die Vpn viel aus dem Kontext deduziert und nicht die reine Wortebene in den Bedeutungserschließungsprozess einbezieht, z. B. in Z. 171 bei den Wörtern „des bloßen Vorhandenseins“ [von Jugendlichen]: „das heißt, bloßen Vorhandenseins gibt mir zu verstehen, die Personen oder die Gruppe von Personen, die gegen diesen Jargon waren, den die Jugendlichen verwendeten“. Die Vpn wiederholt häufig den Satz bzw. Absatz, in dem ein markiertes Wort vorkommt und verbalisiert dies auch explizit: „Aber ich muss es noch einmal lesen, um es verstehen zu können“ (vgl. Z. 202). Viel Bedeutungserschließung erfolgt durch die Vpn mithilfe des Kontextes. Ganz deutlich ist dies bspw. bei der Erschließung des Wortes *Milieu* (vgl. Z. 215-241). Die Vpn verwendet aber auch Strategien auf Wortebene. So greift sie beim Wort *abzugrenzen* einmal auf Wortbildungswissen zurück oder auch auf interlinguale Strategien mit Bezug auf die L1 und das Französische (vgl. Z. 184 „das klingt französisch“). Beim Wort *Clique* zieht die Vpn ein auf grafischer Ebene ähnliches Wort aus dem Spanischen heran: *clich  *.

Insgesamt lässt sich im Hinblick auf den (Miss-)Erfolg der Bedeutungserschließung der markierten Wörter sagen, dass diese durch die Vpn nicht sehr erfolgreich erfolgt. Auf die Bedeutung wird meist nicht konkret eingegangen oder es wird nur eine sehr ungenaue Bedeutung zugeordnet. Die Vpn bleibt vielmehr auf der Kontextebene und sehr wenig auf der konkreten Wortebene.

5.2.9 Vorstellung des Kategoriensystems und Analyse der Häufigkeit der verwendeten Strategien

Zur Auszählung der Häufigkeit der von den Vpn in der Laut-Denk-Situation verwendeten Strategien zur Wortbedeutungserschließung wurde zunächst deduktiv ein Kategoriensystem erstellt. Dazu wurde auf die Strategien zurückgegriffen, die Teil der Fragebogenstudie darstellten. Somit wurde ein sehr detailliertes Kategoriensystem erstellt. Bei der Kodierung der Transkripte fiel allerdings auf, dass Vorgehensweisen der

Vpn in der Laut-Denk-Situation nicht immer eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden konnten. So war nicht genau unterscheidbar, ob die Vpn durch die Orthografie oder durch die Phonologie auf die Bedeutung eines Wortes schlossen, da sie das Wort sowohl geschrieben vor sich hatten als auch laut aussprachen. Aus diesem Grund wurden die Kategorien zusammengefasst zu *Vergleich mit Ll* und *Vergleich mit Ln*. Des Weiteren waren deduktiv Kategorien gebildet worden, für die sich keine Ankerbeispiele im Text finden ließen (Nutzen von Lautkorrespondenzen, Einbezug von Wissen über die Syntax, Einbezug logischer Relationen im Text, Nutzen von Textsortenwissen, Nutzen von Hintergrundinformationen zum Text und Einbezug des Layouts des Textes). Diese wurden deshalb wieder induktiv entfernt. Dazu gehören auch die sozialen Strategien sowie die Verwendung von Hilfsmitteln (Wörterbücher, andere Quellen), die Teil der quantitativen Teilstudie waren, allerdings ausgelassen wurden, da sie im Rahmen der qualitativen Studie nicht verwendet wurden.

Während des Kodierens der Transkripte mit den deduktiv festgelegten Kategorien fiel außerdem auf, dass diese nicht alle Vorgehensweisen der Vpn bei der Wortbedeutungserschließung abdeckten. So mussten induktiv einige weitere Kategorien ergänzt werden. Dazu gehörten die Folgenden: K9 Strategie nicht erkennbar/genannt, K10 Selbstbefragung, K3.5 Nutzen des Kontexts zur Überprüfung und K11 Heranziehen von auf grafischer Ebene ähnlichen Wörtern. Nachfolgend wird das Kategoriensystem vorgestellt und mit Beispielen ergänzt.

	Kategorienbezeichnung	Definition der Kategorie	Ankerbeispiel	Kodierregel
K1	Interlinguale Strategien	Nutzung interlingualer Parallelen (z. B. Internationalismen, Kognaten) „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.“ (Carton 1971, 50ff.)		
K1.1	Vergleich mit L1	„Attempting to figure out the meaning of the new word by translating or finding a similar word in the L1.“ (Nassaji 2003, 656)	<p>B1: „como cuando en español decimos äh los milenials“ [wie wenn wir auf Spanisch sagen äh die Millennials]</p> <p>B2: „identität es facil igual en español identidad“ [Identität ist einfach, genauso wie im Spanischen ‚identidad‘]</p> <p>B3: „ähm jugendsprache trägt zur identifi esto identitätsfindung pues identität identidad“ [ähm Jugendsprache trägt zur identifi, das, Identitätsfindung, also Identität ‚identidad‘]</p>	Die Vpn macht einen expliziten Bezug zur L1 deutlich, indem sie das spanische Wort nennt oder sagt, dass das Wort eine Ähnlichkeit zu einem Wort im Spanischen aufweist.

			B4: „bueno kontinent es continente“ [also Kontinent ist ‚contiente‘]	
K1.2	Vergleich mit Ln	Bezug zu anderen bereits gelernten Sprachen; der Versuch, die Bedeutung eines neuen Wortes herauszufinden, indem ein ähnliches Wort aus einer anderen Fremdsprache herangezogen wird.	B1: „[clique] esta en frances también“ [Clique ist auch auf Französisch] B2: „esto en ingles bunten creo que es recompensa“ [Das auf Englisch, ich glaube, bunten bedeutet Belohnung] B3: „findung viene del verbo finden en ingles significa como encontrar“ [Findung kommt vom Verb finden, im Englischen bedeutet es so viel wie finden]	Die Vpn macht einen expliziten Bezug zu einer anderen gelernten Fremdsprache deutlich, indem sie das Wort in der FS nennt oder sagt, dass das Wort eine Ähnlichkeit zu einem Wort in der FS aufweist.
K2	Intralinguale Strategien	„Supplied by the target language; essentially intralingual cues occur in the morphological and syntactic regularity of the language [...]“ (Carton 1971, 50ff) “Intralingual knowledge sources are cues based on the learner’s knowledge of the target language.“ (Dilek Akpınar 2013, 2), vgl. Haastrop 1991		
K2.1	Analyse von Affixen	Die Versuchsperson analysiert Affixe und versucht so,	B1: „[Vorliebe] las preposiciones amadas que van antes de las cosas supongo vor antes“ [Die geliebten Präpositionen, die vor	Die Vpn macht explizit oder implizit deutlich, dass sie Affixe in

		auf die Wortbedeutung zu schließen.	den Dingen kommen, nehme ich an, vor – ‚antes‘] B2: „ober es como superficial tal vez“ [ober ist wie vielleicht oberflächlich] B3: „[gekürt] bueno sabemos que es un verbo en pasado“ [okay, wir wissen, dass es ein Verb in der Vergangenheit ist]	den Bedeutungserschließungsprozess einbezieht.
K2.2	Nutzen von Wissen über die Wortbildung (Komposita)	„Attempting to figure out the meaning of the word by analyzing it into various parts or components.“ (Nassaji 2003, 657)	B1: „[Wertvorstellungen] wert es valor vorstellung es como presentarse“ [Wert ist ‚valor‘ Vorstellung ist wie sich vorstellen] B2: „ähm jugendsprache trägt zur identifi esto identitätsfindung pues identidad identidad y findung de encontrar de finden“ [Ähm, Jugendsprache trägt zur identifi, das, Identitätsfindung, also Identität ‚identidad‘ und Findung von ‚encontrar‘ von finden] B3: „affen a ver alli affen semions geil eso lo escuche es geil es como cool“ [Affen, mal schauen, Affen ist ‚semions‘, geil habe ich gehört, es bedeutet, geil ist wie cool]	Die Vpn macht explizit oder implizit deutlich, dass sie ihr Wissen über die Wortbildung (z. B. Komposita) in den Bedeutungserschließungsprozess einbezieht.
K2.3	Einbezug von Wissen über orthografische Regeln	Die Vpn bezieht Hinweise wie z.B. Großschreibung der Substantive, Bindestriche in zusammengesetzten Wörtern,	B1: [länder- und kontinenteübergreifend] „länder guion o sea tambien es länder über“ [Länder Bindestrich, das heißt, es ist auch Länderüber[greifend]]	Die Vpn macht explizit deutlich, dass sie orthografische Regeln in den Bedeutungserschließungsprozess einbezieht, indem

		Punkt oder Komma als Strukturierungshilfen in den Erschließungsprozess mit ein.	B2: „porque esta no esta en comillas y esto si“ [Weil das nicht in Anführungszeichen steht und das schon] B3: „dos puntos dice“ [Doppelpunkt steht da]	sie auf bestimmte Aspekte einget (z. B. Doppelpunkt, Bindestrich).
K2.4	Analyse semantischer Beziehungen zwischen Wörtern	Die Vpn bezieht Hinweise zu semantischen Beziehungen zwischen Wörtern in den Bedeutungserschließungsprozess mit ein, z. B. Synonymie, Antonymie, Hyperonymie, Hyponymie, Polysemie.	B1: „jugendsprache trägt zur identitätsfindung ähm personalität mas o menos bei“ [Jugendsprache trägt zur Identitätsfindung, ähm, Personalität, mehr oder weniger, bei] B2: „von den erwachsene abzugrenzen begrenzen“	Die Vpn macht explizit oder implizit deutlich, dass sie Hinweise zu semantischen Beziehungen zwischen Wörtern einbezieht, indem sie Synonyme o.Ä. zu dem markierten Wort nennt.
K3	Einbezug von Kontext	„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 [...]“ (Carton 1971, 50ff)		
K3.1	Einbezug von direktem Kontext	„[O]ne or two words from the immediate context (immediate co-text being defined as the sentence containing the unfamiliar word) “; „several words or a phrase from the immediate co-text“	B1: „entonces no pues que con algo se sienten identificados ah die sich zu irgendetwas zugehörig fühlen wollen quieren sentirse identificados con algo o sea esto los milijeu“ [Also, nein also dass sie sich mit irgendetwas identifizieren, ah, die sich zu irgendetwas zugehörig fühlen wollen, sie	Die Vpn macht explizit oder implizit deutlich, dass sie den direkten Kontext in den Bedeutungserschließungsprozess einbezieht, indem sie Wörter aus dem direkten Kontext heranzieht.

		(Morrison 1996), vgl. Haastrup 1991	<p>wollen sich zu irgendetwas zugehörig fühlen, also diese, die Milieu]</p> <p>B2: „segun lo que termina asi la frase creo que tiene que ver que no se alejan tanto“ [nach dem, wie der satz endet, denke ich, dass es damit zu tun hat, dass sie sich nicht so weit entfernen]</p> <p>B3: „bueno despues dice es werden begriffe erfunden die der grobsteil der älteren generation nicht versteht und bei denen sie sogar zum wörterbuch greifen muss“ [okay, danach wird gesagt, es werden Begriffe erfunden...]</p> <p>B4: „siento que me estan dando una explicacion despues del dem miliö punto y me empiezan a dar una explicacion de esa palabra“ [Ich habe das Gefühl, mir wird eine Erklärung gegeben nach dem Milieu, Punkt, es wird eine Erklärung dieses Wortes gegeben]</p>	
K3.2	Einbezug von weiterem Kontext	„a specific part of the co-text beyond the sentence of the test word“ (Morrison 1996), vgl. Haastrup 1991	<p>B1: „porque despues aclara“ [weil danach erklärt wird]</p> <p>B2: „o sea clique me suena como a / como ese grupo de palabras como que / que esta</p>	Die Vpn macht explizit oder implizit deutlich, dass sie den weiteren Kontext in den Bedeutungserschließungsprozess einbezieht, indem sie Wörter und

			<p>de moda y que los jovenes quieren usar / y que son aceptadas entre ellos /es lo que me da de entender“ [also Clique klingt für mich wie wie diese Gruppe von Wörtern, die modern sind und die die Jugendlichen verwenden möchten und die unter ihnen akzeptiert sind. Das ist, was ich verstehe]</p> <p>B3: „o sea el miliö es un factor / de todas estas diferencias / o sea hay muchos factores que estan en juego o muchos factores que se tienen en cuenta / para todo como este mundo de de las palabras que usan los jovenes / y el miliö es un factor“ [also das Milieu ist ein Faktor dieser Unterschiede. Also es gibt verschiedene Faktoren, die eine Rolle spielen oder viele Faktoren, die berücksichtigt werden in der Welt der Wörter, die die Jugendlichen verwenden und das Milieu ist ein Faktor]</p> <p>B4: „de ir al contexto diria yo como que la variacion en cuanto al estilo del habla entre los jóvenes“ [Vom Kontext ausgehend würde ich sagen so etwas wie die Varietät in Bezug auf die Art zu sprechen unter den Jugendlichen]</p>	<p>Sätze aus dem weiteren Kontext heranzieht.</p>
--	--	--	---	---

K3.3	Einbezug von Konnektoren und Kohäsionsmitteln	Nutzen von Mitteln der Textverbindung, z. B. Pronomen, Adverbien, Demonstrativa, Konnektoren wie <i>weil, obwohl</i> etc.	B1: „um zu entonces es un caso de um zu o sea una una una finalidad“ [um zu es ist also ein Fall von um zu, also ein ein ein Zweck/Ziel]	Die Vpn verbalisiert explizit, dass sie Konnektoren und/oder Kohäsionsmittel in den Bedeutungserschließungsprozess einbezieht.
K3.4	Nutzen von Weltwissen	„Knowledge of the world includes factual knowledge as well as attitudes and beliefs.“ (Morrison 1996)	<p>B1: „no tengo idea de que significa pero si recuerdo los noventas la primera imagen que me que tengo son punk y rock y una perspectiva mas triste del mundo entonces quiza vaya por eso lado“ [Ich habe keine Ahnung, was das bedeutet, aber wenn ich an die neunziger denke, sind die ersten Gedanken, die ich im Kopf habe, Punk und Rock und eine traurigere Perspektive auf die Welt, also vielleicht geht es in diese Richtung]</p> <p>B2: „bueno es como como el lenguaje juvenil [...] como no se limita solamente a paises y contin es un fenomeno que no se limita solamente a paises y continentes me imagino porque pues es cierto“ [okay, es bedeutet so viel wie wie die Jugendsprache beschränkt sich nicht nur auf Länder und Kontin, es ist ein Phänomen, das sich nicht nur auf Länder und Kontinente beschränkt, denke ich, denn es ist wahr]</p>	Die Vpn macht durch die verbalisierten Gedanken deutlich, dass sie ihr Weltwissen in den Bedeutungserschließungsprozess einbezieht.

K3.5	Nutzen des Kontextes zur Überprüfung („Verifying“)	„Examining the appropriateness of the inferred meaning by checking it against the wider context.“ (Nassaji 2003, 657)	<p>B1: „o sea que estas escuelas quieren ser cool o sea quieren ser geniales y como que no se fijan en este cliché algo así debe ser cliché“ [Beziehungswise dass diese Schulen cool sein wollen, also sie wollen Spitze sein und so etwas wie, sie achten nicht auf dieses Klischee, so etwas in der Art müsste Klischee sein]</p> <p>B2: „si debe ser como como el gusto por esa variación es en los adolescentes es en el estilo de los adolescentes muy grande“ [Ja, es muss so viel bedeuten wie wie der Gefallen an der Variation ist in den Stilen der Jugendlichen sehr groß]</p> <p>B3: „y si están hablando de adolescentes debe ser como a como los adolescentes de milenio o algo así“ [Und wenn von Jugendlichen gesprochen wird, muss es so etwas sein wie die Jugendlichen des Millenniums oder so etwas in der Art]</p> <p>B4: „um sich no pero click no aplica en este contexto porque está hablando como de de unas escuelas“ [um sich, nein, aber Klick passt nicht in diesen Kontext, weil von irgendwelchen Schulen gesprochen wird]</p>	Die Vpn verweist explizit oder implizit auf den Kontext, um eine mit anderen Hinweisen erschlossene Wortbedeutung zu überprüfen.
------	--	---	---	--

			B5: „[...] pero no tiene sentido en el texto“ [Aber das ergibt keinen Sinn im Text]	
K6	Wiederholung	„Repeating any portion of the text, including the word, the phrase, or the sentence in which the word has occurred.“ (Nassaji 2003, 657)		
K6.1	Wiederholtes lautes Aussprechen des Wortes / Wortwiederholung	Wiederholen des markierten Worts	<p>B1: „und vor allem vom (.) beabsichtigen grammatikfehlern beabsichtigen“ (Hervorhebung K.L.)</p> <p>B2: „hm denn untersuchungen hätten ergeben dass die jugend sich in ihren wertvorstellungen gar nicht so sehr von ihren eltern unterscheiden wertvorstellungen“ (Hervorhebung K.L.)</p> <p>B3: ((schmatzt)) oder gar der ober ra oberraffengeilen que que es esto oberraffengeilen“ (Hervorhebung K.L.) [oder gar der ober ra oberaffengeilen was was ist das oberaffengeilen]</p>	Die Vpn spricht das markierte Wort wiederholt laut aus.
K6.2	Wiederholung des Satzes/Absatzes	„Repeating any portion of the text, including the word, the phrase, or the sentence in which the word has occurred.“ (Nassaji 2003, 657)	<p>B1: „[...] andere dagegen können diese ausdruck gar nicht verstehen jugendsprache entsteht ja nicht einfach aufgrund des blößen“</p> <p>B2: „[...] die hippie generation der sekziger jahre die jugendlichen der wilden</p>	Die Vpn wiederholt den Satz bzw. Absatz, in dem das markierte Wort vorkommt, laut.

			siebziger der bunten achziger oder gar der“ B3: „[...] denn jugendsprache entsteht ja nicht einfach aufgrund des bloßen vorhandensein“	
K8	Ignorieren	Das markierte Wort wird von der Vpn übersprungen.		
K8.1	Zunächst überspringen und erneutes Erschließen des Wortes zu einem späteren Zeitpunkt	Das markierte Wort wird von der Vpn zunächst übersprungen, zu einem späteren Zeitpunkt allerdings noch einmal aufgegriffen.	B1: „ich glaube keine ahnung also grenzen für mich ist frontera also limit aber abzugrenzen nich so klar “ (Hervorhebung K.L.) [Ich glaube, keine Ahnung, also grenzen für mich ist ‚frontera‘ (Grenze) also ‚limit‘, aber abzugrenzen nicht so klar] B2: „pero beabsichtigen no se bueno“ [Aber beabsichtigen, ich weiß nicht, okay] B3: „hm que sera esto hm ((räuspern)) okay despues [...] “ (Hervorhebung K.L.) [Hm, was ist das, hm, okay, später]	Vpn macht deutlich, dass sie das Wort nicht versteht und geht zunächst weiter im Text. Zu einem späteren Zeitpunkt greift sie das Wort wieder auf und gelangt zu einer Bedeutung.
K8.2	Offenlassen der Bedeutung	Nach einem/mehreren erfolglosen Versuchen zur Erschließung der Wortbedeutung lässt die Vpn die Bedeutung des Wortes offen.	B1: „honestamente oberaffengeilen no tengo la menor minima idea de lo que significa la palabra hm y no se muy bien como relacionarla“ [Ehrlich gesagt, oberaffengeil, ich habe nicht die geringste Ahnung, was das Wort bedeutet und ich weiß nicht wirklich, wie ich es einordnen soll]	Vpn macht deutlich, dass sie das Wort nicht versteht und bemüht sich nicht weiter darum, eine Bedeutung zu erschließen, sondern geht danach weiter im Text.

			<p>B2: „oberaffengeilen me da una idea como de que algo es como abierto o como que es algo como que se introduce nuevo pero nicht sicher“ [Oberaffengeil vermittelt mir die Vorstellung, dass etwas irgendwie offen ist oder dass es etwas ist, das neu eingeführt wurde, aber nicht sicher]</p> <p>B3: „vorhandenseins no tengo ni idea“ [Vorhandensein, ich habe nicht die geringste Ahnung]</p> <p>B4: „no no encaja el significado allí“ [Nein, die Bedeutung passt hier nicht]</p>	
K9	Nicht erkennbar/genannt	für die forschende Person ist nicht nachvollziehbar, wie die Versuchsperson auf die Wortbedeutung kommt, es sind keine Hinweise erkennbar	<p>B1: „blo blöbe que es como sin sentido o no bien hecho“ [Blo blöbe ist wie ohne Sinn oder nicht gut gemacht]</p> <p>B2: „gekürt es asi como lo la palabra del año lo que fue la palabra del año como como belibte como la famoso por asi decirlo“ [Gekürt ist so wie das Wort des Jahres, das was das Wort des Jahres war, wie, wie belibte, wie das belibte Wort, so gesagt]</p> <p>B3: „como que aplica para los paises de los continentes o sea que aplica como en todos“ [So etwas wie dass es für alle Länder</p>	Die Vpn scheint die Wortbedeutung zu verstehen. Allerdings wird aus dem Gesagten nicht klar, ob sie das Wort schon kannte oder wie sie auf die Wortbedeutung gekommen ist.

			der Kontinente gilt, also dass es für alle gilt]	
K10	Selbstbefragung (“Self-inquiry”)	„Asking oneself questions about the text, words, or the meaning already inferred.“ (Nassaji 2003, 657)	<p>B1: „sera como ((unverständlich ca. 1,2 Sek)) o que“ [Ist es wie (unver. ca. 1,2 Sek) oder wie?]</p> <p>B2: „(esta) palabra compuesta que significa“ [Was bedeutet dieses zusammengesetzte Wort?]</p> <p>B3: „que era grenze“ [Was war Grenze?]</p> <p>B4: „no sera una mala palabra“ [Ist es kein schlechtes Wort?]</p>	Die Vpn verbalisiert eine Frage, die sie an sich selbst oder in den Raum stellt.
K11	Heranziehen von auf grafischer Ebene ähnlichen Wörtern („Analogy“)	„Attempting to figure out the meaning of the word based on its sound or form similarity with other words.“ (Nassaji 2003, 657)	<p>B1: „ah ja beabsichtigen o sea como lo relacionaria como como con beachten entonces como me supongo como prestar atencion a los errores gramaticales wortspielen a los juegos de palabras“ [Ah ja, beabsichtigen, also das würde ich verbinden mit beachten, also nehme ich an, ist es wie auf Grammatikfehler achten, Wortspielen und auf Wortspiele]</p> <p>B2: „[milieu] milioi milioi o sea como los milenials“ [Milieu, also wie die Millennials]</p>	Die Vpn macht explizit oder implizit deutlich, dass sie ein auf grafischer Ebene ähnliches Wort in den Bedeutungserschließungsprozess einbezieht, indem sie jenes Wort verbalisiert oder ein spanisches Äquivalent angibt, dass ein Äquivalent eines deutschen Wortes darstellt, das dem markierten Wort auf grafischer Ebene ähnlich sieht.

			B3: „vorstellen es como pedir“ [vorstellen ist wie bestellen] B4: „weg wert“	
K12	K13 Wort ist/scheint bereits bekannt	Das markierte Wort ist/scheint der Vpn bekannt zu sein.	B1: „der bunten bueno bunten es colorido o colores“ [der bunten, okay, bunten ist bunt oder farbig] B2: „wert es mundo“ [Wert ist Welt]	Die Vpn äußert mit Sicherheit ein spanisches Äquivalent und gibt somit zu verstehen, dass sie glaubt, das deutsche Wort zu kennen.

Tab. 5: Kategoriensystem

Bei der Auszählung der Häufigkeit der einzelnen verwendeten Strategien zeigt sich, dass zu den am häufigsten angewandten Strategien die folgenden zählen (mit abnehmender Häufigkeit): K6 Wiederholung, vor allem des Wortes, dessen Bedeutung erschlossen wird; K2 Intralinguale Strategien, darunter vor allem das Nutzen von Wissen über die Wortbildung (Komposita); K1 Interlinguale Strategien, darunter vor allem der Vergleich mit der L1; K8 Ignorieren bzw. Offenlassen der Bedeutung und K3 Einbezug von Kontext in den Prozess der Wortbedeutungserschließung. Gar nicht in die Bedeutungserschließung einbezogen wurde Strategie K7 Einbezug des Layouts (Textgestaltung oder Bildelemente, Tabellen, Diagramme etc.). In einigen Fällen war den Vpn das Wort *bunt* bereits bekannt. Sechs von den insgesamt acht Vpn zogen außerdem auf grafischer Ebene ähnliche Wörter zur Wortbedeutungserschließung heran, nur Vpn1 und Vpn3 taten/verbalisierten dies (zumindest explizit) nicht. Insgesamt wird auch aus der Betrachtung der einzelnen Laut-Denk-Protokolle deutlich, dass die Vpn zwar ähnliche Vorgehensweisen aufweisen, gleichzeitig aber auch unterschiedliche Strategien stärker in den Bedeutungserschließungsprozess einbeziehen. Einige Vpn verfügten über eine größere Palette an angewandten Strategien als andere. Ebenso variierte der Erfolg der Bedeutungserschließung von Vpn zu Vpn.

5.3 Vergleich des wahrgenommenen (quantitative Teilstudie) und des tatsächlichen (qualitative Teilstudie) Strategieeinsatzes

In diesem Teilkapitel werden die Aussagen der Untersuchungsteilnehmenden über ihren wahrgenommenen Strategieeinsatz mit den tatsächlich angewandten Strategien in der Laut-Denk-Situation verglichen.

In der Umfrage zeigte sich, dass die Untersuchungsteilnehmenden viele Strategien zur Wortbedeutungserschließung kennen und anzuwenden angeben. Zu den nach Angaben der Vpn häufig angewandten Strategien zählen der Einbezug von kontextuellem Wissen, das Nutzen intralingualer Strategien, darunter vor allem das Nutzen von Wissen über die Wortbildung im Deutschen, sowie das Nutzen von Wissen über das im Text behandelte Thema. Die nach Angaben der Befragten am wenigsten verwendeten Strategien stellten der Vergleich mit gleich/ähnlich geschriebenen Wörtern in der L1 und in anderen Fremdsprachen, das Nutzen von Wissen über Satzstellung und der Einbezug visueller Textgestaltung dar. Gerade einmal etwa die Hälfte der befragten Personen gab an, bei der Wortbedeutungserschließung auf die L1 zurückzugreifen, während der Rückgriff auf eine andere Fremdsprache häufiger erfolge.

Im Vergleich zu den Ergebnissen der qualitativen Teilstudie fallen sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede auf. Zunächst ist allerdings zu betonen, dass soziale Strategien und das Hinzuziehen von Hilfsmitteln im Rahmen der qualitativen Teilstudie von den Untersuchungsteilnehmenden nicht angewandt werden konnten. Wie bereits in Teilkapitel 5.2.9 erwähnt, stellten die in der qualitativen Teilstudie am häufigsten angewandten Strategien die folgenden Strategien dar: Wiederholung des Wortes/Absatzes, indem das markierte Wort vorkommt; intralinguale Strategien, insbesondere Wissen über die Wortbildung im Deutschen; interlinguale Strategien, vor allem der Vergleich mit der L1; Ignorieren (Offenlassen der Bedeutung) und Einbeziehen des Kontextes. Es fällt auf, dass sowohl das Nutzen intralingualer Strategien als auch der Einbezug des Kontexts zu den mit am häufigsten angewandten Strategien in beiden Teilstudien zählen. Eine weitere Gemeinsamkeit in beiden Teilstudien ist eine der am wenigsten genutzten bzw. in der qualitativen Teilstudie gar nicht genutzte Strategie: der Einbezug des Layouts (visueller Textgestaltung). Allerdings fällt auch auf, dass zwei der in der qualitativen Studie am häufigsten angewandten Strategien nicht Teil des Fragebogens sind: Wiederholung und Ignorieren. Diese wurden bei der Kodierung der Transkripte induktiv ergänzt. Somit können diese offensichtlich nicht in den Vergleich mit der quantitativen Studie einbezogen werden. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass die Strategie des Ignorierens in der ersten Frage des Fragebogens von einer der befragten Personen als ein Vorgehen genannt wird („Ich versuche, die Wörter, die ich nicht kenne, zu ignorieren“, Vpn21). Ebenso wird auch die Strategie des wiederholten Lesens des Satzes von einer Vpn genannt („Ich helfe mir normalerweise, indem ich den Satz noch einmal lese“, Vpn13). Auf ihre L1 greifen 54% der in der Umfrage befragten Personen (fast) immer, häufig oder manchmal zurück. Dagegen scheinen die Untersuchungsteilnehmenden nach eigenen Angaben häufiger auf andere Fremdsprachen zurückzugreifen: 86% der Befragten gaben an, dies (fast) immer, häufig oder manchmal zu tun. In der qualitativen Studie hingegen zeigte sich ein anderes Bild: Die Vpn griffen fast doppelt so oft auf ihre L1 wie auf eine weitere Fremdsprache zurück. Die anderen Fremdsprachen, auf die zurückgegriffen wurde, stellten das Englische und das Französische dar. Hier könnte allerdings auch die Auswahl der zu erschließenden Wörter eine Rolle spielen: Einige ließen einen Rückgriff sowohl auf das Spanische als auch auf andere Sprachen zu, da es sich um Internationalismen handelte (*Identität* in *Identitätsfindung*, *Kontinent* in *kontinenteübergreifend* und *Variation* in *Variationsfreude*). Daher ist naheliegender, dass die Vpn auf ihre L1 zurückgriffen.

Schlussendlich ist auch anzumerken, dass in der Laut-Denk-Situation nur ein Teil dessen verbalisiert werden kann, was die Person in jenem Moment denkt. Somit spiegeln die verbalen Daten nicht unbedingt zu 100% das wider, was die jeweilige Vpn in jenem Moment dachte. Des Weiteren stellt die Kategorisierung der verwendeten Strategien eine Interpretation der forschenden Person dar, was eine weitere Einschränkung dieser Ergebnisse und Schlussfolgerungen bedeutet.

Wie bereits im Theorieteil dieser Arbeit erläutert, wurde auch in anderen Studien (vgl. Qian 2004, Dilek Akpınar 2013) der wahrgenommene und tatsächliche Strategieeinsatz von Lernenden untersucht. Die Ergebnisse dieser zeigten große Unterschiede zwischen der Wahrnehmung der Befragten und der Realität. Im Hinblick auf die vorliegende Studie hingegen lässt sich sagen, dass die Wahrnehmung und die Realität des Strategieeinsatzes der untersuchten kolumbianischen DaF-Lernenden nicht vollkommen auseinandergehen, sondern neben Unterschieden auch Gemeinsamkeiten aufweisen. Jedoch ist die Palette an Strategien, die die Lernenden angeben zu nutzen, viel breiter als die der Strategien, die sie in der Laut-Denk-Situation tatsächlich nutzten.

Allerdings ist an dieser Stelle auch anzumerken, dass verschiedene Faktoren die Performanz der Vpn in der Laut-Denk-Situation beeinflusst haben können. Ein wichtiger Faktor ist bspw. der Text. Je nach Text, seinem Kontext und den im Text vorkommenden Wörtern kann der Gebrauch von sehr unterschiedlichen oder auch nur begrenzten Strategien gegeben sein. Hinzu kommt die Laut-Denk-Situation selbst, die offensichtlich keine natürliche ist, und die Tatsache, dass nur ein Teil der Gedanken, die eine Person in einer solchen Situation hat, verbalisiert werden kann.

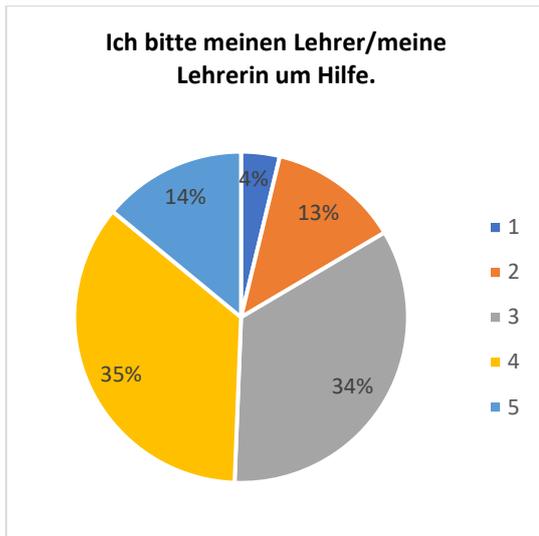
Abschließend lässt sich also sagen, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie sich nur teilweise mit den Ergebnissen der anderen beiden zitierten Studien decken.

5.4 Vergleich der Ergebnisse der quantitativen Studie mit den Daten aus Kienbergers Studie (2020)

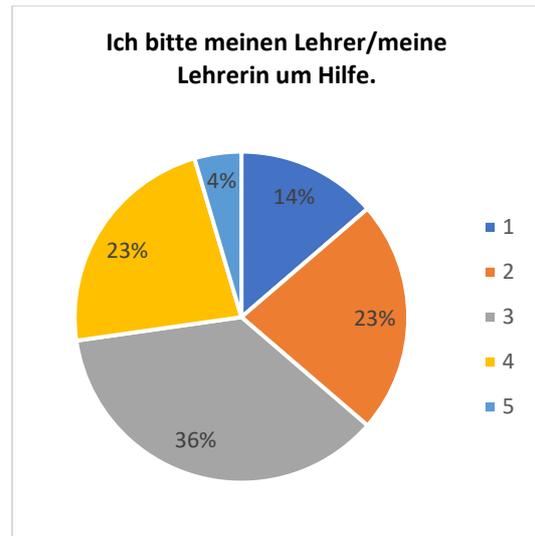
Da der in der vorliegenden Studie eingesetzte Fragebogen auf dem von Kienberger in ihrer Studie (2020) verwendeten Fragebogen beruht, wird nun auch ein Vergleich zu den Ergebnissen ihrer Studie vorgenommen. Somit kann untersucht werden, inwiefern sich Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede zwischen spanischen und kolumbianischen DaF-Lernenden im Hinblick auf die von ihnen nach eigener Wahrnehmung verwendeten Strategien zur Wortbedeutungserschließung finden lassen.

Zunächst ist jedoch anzumerken, dass die Ergebnisse der beiden Studien nur eingeschränkt vergleichbar sind. Zwar handelt es sich auf der einen Seite um eine kolumbiensweite und auf der anderen Seite um eine spanienweite Befragung, allerdings erhielt der Fragebogen in der Studie von Kienberger eine um ein vielfaches höhere Rücklaufquote ($n= 333$) als der Fragebogen der vorliegenden Studie ($n= 22$). Es lassen sich aber bei einer Betrachtung der Prozentwerte in den beiden Studien sowohl sehr ähnliche als auch sehr unterschiedliche Werte finden. Insgesamt scheinen die Untersuchungsteilnehmenden der vorliegenden Studie die meisten Strategien nach eigenen Angaben häufiger zu verwenden als die befragten Personen in der spanienweiten Studie. Während einige Strategien sehr ähnliche Prozentwerte und -verteilungen aufweisen, sind diese bei anderen Strategien sehr unterschiedlich. Dabei fallen in der vorliegenden Studie die Angaben zur Häufigkeit für viele Strategien für die Häufigkeitsangabe (*fast immer*) deutlich höher aus als bei den spanischen Untersuchungsteilnehmenden. Insgesamt zeigt sich eine starke Verschiebung in Richtung einer erhöhten Häufigkeit in der Verwendung vieler Strategien bei den kolumbianischen Untersuchungsteilnehmenden. Darauf wird im Folgenden konkreter eingegangen.

In Bezug auf die allgemeineren Strategien zeigen sich sowohl Unterschiede als auch Ähnlichkeiten. Ähnlichkeiten finden sich bei den folgenden Strategien: Rückgriff auf die L1, Rückgriff auf andere Fremdsprachen sowie Nutzung eines Wörterbuchs oder anderer Quellen. Die Prozentwerte der beiden Studien zeigen hier sehr ähnliche Ergebnisse. Hervorstechend sind die Unterschiede im Hinblick auf die sozialen Strategien: das Hilfesuchen bei der Lehrkraft bzw. bei anderen Kursteilnehmenden. In den folgenden vier Diagrammen werden die Ergebnisse der beiden Strategien jeweils für die beiden Studien gegenübergestellt.



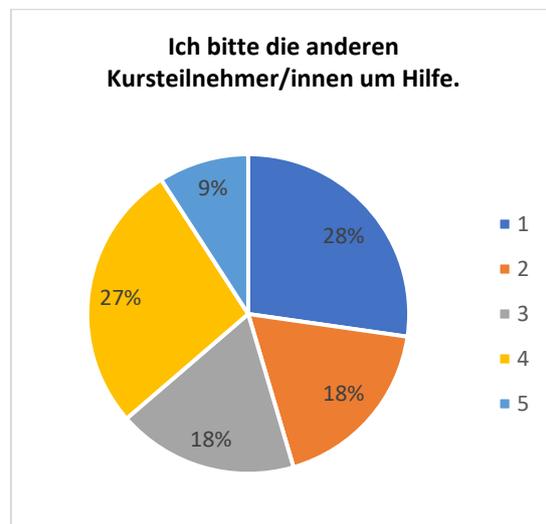
Dia. 8: Ergebnisse Studie Kienberger 2020²



Dia. 9: Ergebnisse vorliegende Studie



Dia. 10: Ergebnisse Studie Kienberger 2020



Dia. 11: Ergebnisse vorliegende Studie

Für beide Strategien fällt auf, dass in der vorliegenden Studie viel weniger Untersuchungsteilnehmende die beiden sozialen Strategien anzuwenden angeben. Während 37% der befragten Personen in der vorliegenden Studie ihre Lehrkraft (fast) nie oder für gewöhnlich nicht um Hilfe bitten, sind es in der Studie von Kienberger (2020) nur etwa 17%. Insgesamt 46%, und somit knapp die Hälfte der befragten Personen, gaben in der vorliegenden Studie an, (fast) nie oder für gewöhnlich nicht andere Kursteilnehmenden um Hilfe zu bitten, während es in der Studie von Kienberger (2020) nur

² Die in der Legende des Diagramms verwendeten Zahlen stehen für: (1) nie oder fast nie, (2) gewöhnlich nicht (= in weniger als der Hälfte der Fälle), (3) manchmal (= ca. in der Hälfte der Fälle), (4) häufig (= mehr als die Hälfte der Fälle), (5) immer oder fast immer.

insgesamt etwa 29% sind. Beiden Studien ist allerdings gemein, dass die befragten Personen tendenziell eher die Lehrkraft um Hilfe bitten als andere Kursteilnehmende. Im Hinblick auf die detaillierteren Strategien lassen sich folgende Beobachtungen machen: Sehr ähnliche Prozentwerte und -verteilungen finden sich für die Strategien Vergleich mit gleich/ähnlich geschriebenen Wörtern in der L1, im Englischen und in anderen Fremdsprachen; Einbezug des Wissens über orthografische Regeln des Deutschen; Einbezug von Zahlen und Zeichen in den Bedeutungserschließungsprozess; die Strategie, zunächst einmal weiterzulesen und später noch einmal zum Wort zurückzukehren, sowie sich zu überlegen, welche weiteren Strategien angewendet werden könnten. Auffallend ist, dass es sich bei den soeben genannten Strategien um Strategien aus verschiedenen Bereichen handelt: interlinguale, intralinguale und extra-linguale Strategien (Taxonomie nach Carton 1971). Besonders große Unterschiede zeigen sich vor allem in Bezug auf die Häufigkeitsangabe (*fast immer*), die von den kolumbianischen Untersuchungsteilnehmenden prozentual viel häufiger angegeben wurde als von den spanischen Untersuchungsteilnehmenden. So gaben in der vorliegenden Studie beispielsweise 81% der Befragten an, (*fast immer* oder häufig ihr Wissen über die Wortbildung im Deutschen in den Wortbedeutungserschließungsprozess miteinzubeziehen, während es in der Studie von Kienberger 64,9% waren. Viel deutlicher ist allerdings der Unterschied, wenn nur die Angaben mit (*fast immer*) betrachtet werden: Hier waren es 73% der Befragten in der vorliegenden Studie und etwa 28% in der Studie von Kienberger. Ähnlich große Unterschiede finden sich auch für andere Strategien wie beispielsweise das Hinzuziehen des näheren (50% vs. 14%)³ und weiteren (64% vs. 28%) Kontextes, das Nutzen von Erklärungshilfen im Text (50% vs. 11%), den Einbezug von Textsortenwissen (46% vs. 20%), das Nutzen von gesundem Menschenverstand und allgemeinem Weltwissen (68% vs. 31%) und zuletzt das Nutzen verschiedener Strategien je nach Situation (Textsorte, Schwierigkeitsgrad) (50% vs. 21%).

Auf die Frage, ob Bedeutungserschließungsstrategien im Unterricht thematisiert werden sollten, antworteten die Befragten der vorliegenden Studie zu 100% bejahend. Auch Kienberger formulierte in ihrem Fragebogen die Aussage *Erschließungsstrategien sollten im Deutschunterricht erklärt und geübt werden*, welche die

³ Die angegebenen Prozentwerte beziehen sich auf die Angaben der befragten Personen mit der Häufigkeit (*fast immer*), wobei jeweils zuerst der Prozentwert der vorliegenden Studie genannt wird und der zweite Prozentwert den Wert der Studie von Kienberger darstellt. Die Werte aus Kienbergers Studie werden hier gerundet verwendet.

Untersuchungsteilnehmenden mithilfe einer Fünf-Punkte-Skala (trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft teilweise zu, trifft eher zu, trifft voll zu) einschätzen sollten. Dabei ergab sich, dass lediglich 8% der befragten Personen mit *trifft voll zu* antworteten, rund 13% mit *trifft eher zu*, rund 27% mit *trifft teilweise zu* und die übrigen rund 52% verteilten sich auf die letzten beiden Punkte der Skala. Es scheint also einen deutlich größeren Bedarf an einer Thematisierung von Bedeutungserschließungsstrategien bei den Untersuchungsteilnehmenden der vorliegenden Studie zu geben als bei den Befragten der Studie von Kienberger. Dies kann möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass die Befragten aus Kienbergers Studie mehr Kontakt mit solchen Strategien im Unterricht hatten, während die Befragten der vorliegenden Studie sich die ihnen bekannten Strategien möglicherweise anderweitig aneigneten. An dieser Stelle können aufgrund fehlender Kenntnis über den Kontext der Strategieaneignung der kolumbianischen Befragten keine Aussagen dazu gemacht werden. Die Studie von Kienberger hingegen zeigt, dass nach Angaben der spanischen Befragten Bedeutungserschließungsstrategien ein im Unterricht praktiziertes Thema darstellen.

Der Vergleich der beiden Studien zeigt, dass es sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede im Gebrauch der verschiedenen Strategien zwischen den kolumbianischen und spanischen Befragten zu geben scheint. Die Tatsache, dass die Untersuchungsteilnehmenden der vorliegenden Studie sich zu 100% eine Thematisierung von Bedeutungserschließungsstrategien im Unterricht wünschen, aber bereits sehr viele Strategien zu kennen und zu nutzen angeben, lässt stutzig werden. Diese Beobachtung steht im Kontrast zu der Studie von Kienberger, in welcher ein viel geringerer Teil der Befragten äußerte, dass eine Thematisierung solcher Strategien im Unterricht stattfinden sollte, allerdings die Untersuchungsteilnehmenden die meisten Strategien weniger häufig anzuwenden angeben als die kolumbianischen Untersuchungsteilnehmenden.

Wie bereits zuvor angemerkt sind die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit Vorsicht zu betrachten, da nur eine geringe Anzahl an Personen an dieser teilnahm. Des Weiteren handelt es sich bei beiden Studien um Selbstauskünfte der Personen. Diese können, wie bereits im Methodenteil der vorliegenden Arbeit angemerkt, nur eingeschränkt zuverlässig sein, da Versuchspersonen auch dazu neigen können, sozial erwünschte Antworten abzugeben.

6. Einordnung in den Forschungskontext und Vermittlung von Bedeutungserschließungsstrategien im DaF-Unterricht

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Ergebnisse der vorliegenden Studie vorgestellt und mit ersten Studien in Beziehung gesetzt. Nun werden im Teilkapitel 6.1 die Ergebnisse in den Forschungskontext eingeordnet, bevor anschließend in 6.2 kurz auf die Vermittlungen von Bedeutungserschließungsstrategien im DaF-Unterricht eingegangen wird.

6.1 Einordnung in den Forschungskontext

Wie bereits im Forschungsstand (Kap. 2) dargelegt, ist die Anzahl der Forschungsstudien zu Bedeutungserschließungsstrategien im DaF-Bereich sehr begrenzt. Im vorangegangenen Kapitel wurden die Ergebnisse der vorliegenden Studie bereits zu den Ergebnissen der Studie von Kienberger (2020) in Beziehung gesetzt. Diese untersuchte, ebenso wie die vorliegende Studie, spanischsprachige DaF-Lernende. In der Studie von Targońska (2014), die polnischsprachige DaF-Lernende untersuchte, zeigte sich, dass die meistverwendete Strategie das Nachschlagen unbekannter lexikalischer Einheiten im Wörterbuch darstellte (68,7% der Befragten täteten dies sehr oft bzw. oft). Auch der Kontext stellte eine viel verwendete Strategie dar. Während in der Studie von Targońska viele Lernende angaben, die Lehrkraft um Hilfe zu bitten (66,8% oft bzw. sehr oft), waren es in der vorliegenden Studie nur 47% ((fast) immer oder häufig). Ihr Wissen zur Wortbildung im Deutschen gaben die polnischen DaF-Lernenden nur wenig an einzusetzen (7,4% sehr oft, 16,2% oft). Im Gegensatz dazu scheint diese Strategie eine von den kolumbianischen DaF-Lernenden sehr häufig genutzte Strategie zu sein.

Im Vergleich zur Studie von Schmitt (1997) fällt auf, dass die Lernenden in seiner Studie ebenso die Nutzung eines (bilingualen) Wörterbuchs und die Erschließung durch den Kontext als am häufigsten verwendete Strategien nannten. Diese sind ebenso häufig verwendete Strategien der Befragten der vorliegenden Studie. Während aber auch das Bitten um Hilfe bei anderen Lernenden in der Studie von Schmitt als eine häufige Strategie genannt wurde, gaben nur 36% der Befragten der vorliegenden Studie an, diese Strategie (fast) immer oder häufig zu nutzen. Insgesamt scheinen die sozialen Strategien von den kolumbianischen Lernenden weniger angewendet zu werden. Während bei Schmitt die Strategie der Suche nach L1-Kognaten die am wenigsten genutzte Strategie darstellte (was aber auch auf die unterschiedlichen Sprachfamilien

zurückgeführt werden kann), scheint diese eine von den kolumbianischen DaF-Lernenden der vorliegenden Studie nach eigener Wahrnehmung auch nicht sehr häufig angewendete Strategie zu sein (18% gaben an, sie (fast) immer oder häufig zu nutzen). Die qualitative Teilstudie allerdings zeigte, dass die Lernenden sich L1-Kognaten zu Nutze machen und dies in der vorliegenden Studie sogar häufiger taten als auf L_n-Kognaten zurückzugreifen.

Ähnlichkeiten finden sich auch zwischen der qualitativen Teilstudie der vorliegenden Studie und der Studie von Walker (1983). In der Studie von Walker zeigten sich als die statistisch signifikanten Strategien Aussprache, Überspringen, Zurückgehen, Raten, Syntax, Wörterbuch und Graphemik. Außerdem verwendeten die Untersuchungsteilnehmenden immer eine Kombination verschiedener Strategien. Zum Teil ähnliche Beobachtungen lassen sich auch in der vorliegenden Studie machen. Wiederholtes Aussprechen stellte das häufigste Vorgehen der Vpn dar und auch das Überspringen (Offenlassen der Bedeutung) wurde von den Vpn häufig angewandt. Während von den Teilnehmenden der vorliegenden Studie auch intra- und interlinguale Strategien häufig Verwendung fanden, kam ihnen bei den Untersuchungsteilnehmenden in Walkers Studie eine untergeordnete Rolle zu. Walker merkte selbst an, dass die Lernenden von der Heranführung an und dem Gebrauch von Strategien auf morphologischer und syntaktischer Ebene profitieren könnten (vgl. Walker 1983).

Ein Vergleich mit der ebenfalls qualitativ angelegten Studie von Nassaji (2003) zeigt ebenso Ähnlichkeiten und Unterschiede. In Nassajis Studie stellte das Weltwissen die am meisten genutzte Wissensquelle dar, gefolgt von morphologischem Wissen. Die Nutzung von Weltwissen lässt sich anhand der verbalen Daten der vorliegenden Studie nur an wenigen Stellen explizit erkennen, während der Rückgriff auf das morphologische Wissen die am zweithäufigsten angewandte Strategie war. Ähnlich wie in der Studie von Nassaji wurde auch in der vorliegenden Studie grammatisches Wissen nicht sehr häufig genutzt und auch nicht von allen Vpn, während die Wiederholung (vor allem Wortwiederholung) ähnlich wie in der Studie von Nassaji ein sehr häufig angewandtes Vorgehen darstellte. Ein Überprüfen einer vermuteten Wortbedeutung wurde nur z. T. und auch nur von einigen der Vpn vorgenommen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede zu anderen bereits zuvor durchgeführten Studien im Bereich der Nutzung von Wortbedeutungserschließungsstrategien aufweisen.

6.2 Vermittlung von Bedeutungserschließungsstrategien im DaF-Unterricht

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass die Untersuchungsteilnehmenden einen Bedarf an Vermittlung von Bedeutungserschließungsstrategien im DaF-Unterricht bekunden. Dementsprechend werden nachfolgend, resümiert aus anderen bereits zitierten Forschungsarbeiten zu dem Thema, Vermittlungsansätze zur Thematisierung von Strategien im Unterricht dargestellt. Wichtig ist, an dieser Stelle anzumerken, dass Strategien nicht grundsätzlich als nützlich angesehen werden sollten, sondern immer abhängig sind von dem Kontext, in welchem sie verwendet werden. Dabei sind verschiedene Faktoren zu berücksichtigen: Sprachniveau der Lernenden, Aufgabe, Text, Hintergrundwissen, Lernkontext, Zielsprache, Lernendenvariablen und auch die Lernkultur (vgl. Chamot & Rubin 1994, 772).

Philipp (vgl. Philipp 2016) konstatiert in Bezug auf die Wichtigkeit von Strategievermittlung:

Strategievermittlung ist immer ein eher aufwändiges Unterfangen, das zugleich voraussetzungsreich ist. Lehrpersonen müssen sehr viel über [...] Strategien wissen, damit sie sie nicht nur inhaltlich ‚verkaufen‘, sondern auch angemessen bei dem Modellieren als einer der wichtigsten Phasen der Strategievermittlung vor Publikum didaktisch zu inszenieren. (Philipp 2016, 15)

Außerdem bezeichnet er Strategievermittlung als einen „unbedingt langfristige[n] Prozess“ (Philipp 2016, 15).

Aber wie kann Lernenden die Wahl und der Gebrauch von Strategien beigebracht werden? Laut Nation (vgl. 2013, 332f.) und auch unterstützt durch die Ergebnisse der qualitativen Teilstudie der vorliegenden Untersuchung unterscheiden sich Lernende in ihrem Strategiegebrauch sowie in der Fähigkeit, Strategien anzuwenden. Bei der Vermittlung von Strategien sollten Lehrende verschiedene Aspekte beachten und einplanen (vgl. Nation 2013, 333): 1. Welchen Strategien Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte; 2. Wie viel Zeit dem Training der einzelnen Strategien gewidmet werden sollte; 3. Einen Syllabus für jede Strategie entwickeln, der das notwendige Wissen abdeckt und viele Möglichkeiten gibt, eigenständiges Üben zu fördern; 4. Überwachen und Feedback zum Strategieeinsatz der Lernenden geben. Nation konstatiert auch, dass es definitiv nicht ausreichend ist, eine Strategie vorzustellen und zu erklären und die Anwendung dann vollkommen den Lernenden zu überlassen. Lernende sollten das Ziel jeder einzelnen Strategie verstehen und die Bedingungen kennen, unter welchen ein Einsatz erfolgreich gelingen kann. (vgl. Nation 2013, 333) Den Mehrwert für den hohen Zeitaufwand, den die Strategiethematisierung und -vermittlung benötigt,

begründet Nation wie folgt: „This all takes time, but it is repaid by the continuing gains that the learners get from being able to use the strategy well” (Nation 2013, 333).

Nation macht des Weiteren einige Vorschläge für die Strategievermittlung und -übung im Unterricht (vgl. Nation 2013, 333f.):

- Die Lehrkraft modelliert die Strategie für die Lernenden.
- Die einzelnen Schritte der Strategie werden einzeln geübt.
- Die Lernenden wenden die Strategien in Partnerarbeit an und unterstützen sich dabei gegenseitig.
- Die Lernenden geben Feedback zu den einzelnen Schritten der Strategie in der Anwendung.
- Die Lernenden geben Feedback zu Schwierigkeiten und Erfolgen beim Gebrauch der Strategien außerhalb des Unterrichts.
- Die Lehrkraft testet die Fähigkeit zum Strategieeinsatz der Lernenden und gibt ihnen eine Rückmeldung.
- Die Lernenden konsultieren die Lehrkraft in Bezug auf ihren Strategieeinsatz und bitten sie, wenn nötig, um Rat.

So wie Philipp (vgl. 2016, 15) beschreibt auch Nation, dass Strategievermittlung und -training über einen langfristigen Zeitraum stattfinden sollte und dass jeder Strategie mehrfach Aufmerksamkeit gewidmet und sie wiederholt geübt werden sollte (vgl. Nation 2013, 345). Das Ziel eines Strategietrainings sollte es sein, dass die Lernenden diese routiniert verwenden, ohne die einzelnen Schritte bewusst durchzuführen.

Nation macht konkrete Vorschläge zum Üben der Bedeutungserschließung aus dem Kontext (vgl. Nation 2013, 375): 1. Ein gegebenes Synonym mit einem Wort im Text verknüpfen; 2. Eine Lücke mit einem passenden Wort füllen; 3. Vor dem Lesen ein paar Wörter zur Verfügung stellen und dann überprüfen, ob die Lernenden den Kontext verwenden können, um die Bedeutung der Wörter zu erschließen; 4. Einen Fokus auf Textelemente, die beim Erschließen hilfreich sein können, entwickeln und fördern. Nun wurde schon mehrfach angemerkt, dass die Strategievermittlung über einen langfristigen Zeitraum stattfinden und diesem Thema ausreichend Zeit gewidmet werden sollte. Gründe für eine Rechtfertigung für die Zeit und den Aufwand, den Lehrkräfte für die Vermittlung von Erschließungsstrategien aufwenden, gegenüber sich selbst, den Lernenden und anderen Lehrkräften, können sein: 1. die große Anzahl an Wörtern, die mit diesen Strategien bewältigt und möglicherweise auch gelernt werden können; 2. die Vorteile dieser Strategien für das Lese- und Hörverstehen; 3. die Tatsache, dass

die Lernenden diese Fähigkeit sehr unterschiedlich gut beherrschen und dass ein Training diese Unterschiede verringern kann; 4. die Notwendigkeit dieser Fähigkeit für die Verwendung von Wörterbüchern. (vgl. Nation 2013, 381)

Nation spricht von einem induktiven und einem deduktiven Ansatz zur Vermittlung von Bedeutungserschließungsstrategien. Dabei erläutert er, dass sich ein deduktiver Ansatz eher für jüngere Lernende, die weniger analytisch in ihrem Vorgehen sind, und für fortgeschrittene Lernende ist, die mit den verschiedenen Hinweisen vertraut sind und sich auf die Entwicklung einer Flüssigkeit beim Bedeutungserschließen konzentrieren möchten (vgl. Nation 2013, 375). Im Gegensatz dazu, erläutert Nation weiter, ist ein induktiver Ansatz nützlich, um Lernende auf die Menge vorhandener Hinweise aufmerksam zu machen und Teilfertigkeiten zu entwickeln, die notwendig sind, um die vorhandenen Hinweise zu nutzen. Das Ziel aller Vorgehensweisen beim Erschließen ist es, Lernenden dabei zu helfen, flüssig und kompetent in der Anwendung von Strategien zu werden, damit der normale Lesefluss nicht zu sehr unterbrochen wird. (vgl. Nation 2013, 375f.)

Für ein deduktives Vorgehen formuliert Nation die folgenden Schritte:

- Step 1. Guess the meaning of the word.
 - Step 2. Justify the guess using a variety of clues.
 - Step 3. Readjust the guess if necessary.
- (Nation 2013, 379)

Der Vorteil eines solchen Vorgehens, so Nation, liegt darin, dass das Erschließen im Vordergrund der Aktivität steht und Raum lässt für Intuition. Außerdem eignet es sich gut als Klassenaktivität. (Nation 2013, 397)

Auch bei anderen Autoren finden sich Hinweise zur Förderung der lernstrategischen Kompetenz. Im Hinblick auf die Frage, welche Strategien vermittelt werden sollten, behauptet Bimmel (vgl. 2010, 864), dass es sinnvoll sei, Lernenden ein breites Repertoire an Strategien zu präsentieren, denn nicht jede Strategie nützt jedem Lernenden individuell gleichermaßen. Werden den Lernenden verschiedene Strategien als eine Art Angebot präsentiert, sollten diese angeregt werden, eine eigene Auswahl im Hinblick auf persönliche Präferenzen zu treffen. Zur Vermittlungsmethode schreibt Bimmel und bezieht sich dabei auf Rubin et al. (2007, 142), dass eine Bewusstmachung bereits vorhandener Lernstrategien erfolgen sollte (bspw. anhand eines Fragebogens) und gleichzeitig eine Sensibilisierung der Lernenden. Die Lernenden sollten des Weiteren eine Orientierung im Hinblick auf die Anwendung von Strategien erhalten, mit dem Ziel, metakognitives Wissen zu erweitern (z. B. durch entdeckendes Lernen,

direkte Erläuterungen durch die Lehrkraft oder ein Modellieren durch die Lehrkraft). Außerdem sollten die Strategien erprobt und geübt werden, wobei die Lernenden von der Lehrkraft betreut werden, und abschließend ist auch eine Bewusstmachung im Sinne einer Reflexion wichtig: Inwiefern hat der Einsatz einer Strategie zu einer erfolgreichen Handlung geführt? Bimmel bezeichnet die Bewusstmachung als „Schlüsselfaktor beim Erwerb metakognitiven Wissens und bei der Entwicklung zu Selbststeuerung kognitiver Prozesse“ (Bimmel 2010, 847). Auch Martinez erwähnt ein fünfschrittiges Muster zur Strategievermittlung und -übung: 1. Bewusstmachung vorhandener Strategien und Lerngewohnheiten; 2. Präsentation (alternativer) Strategien; 3. Erprobung anhand von Übungsaufgaben; 4. Evaluation/Reflexion der Erfahrungen und 5. Transfer der erarbeiteten Strategien auf neue Aufgaben (vgl. Martinez 2016, 374). Ein wirksames Strategietraining sollte außerdem in den Unterricht integriert stattfinden und nicht isoliert. Außerdem, so betont Martinez (vgl. 2016, 374), ist es wichtig, dass die Lernenden die Strategien nicht nur anwenden, sondern vor allem auch ihren Einsatz reflektieren. Während Strategien allgemein in Lehrwerken häufiger auch thematisiert werden, vielfach allerdings nur in Form von Lerntipps (vgl. Martinez 2016, 375), fehlen aber weiterhin Ansätze für die Vermittlung von Strategien zur Bedeutungserschließung auf der Wortebene.

7. Fazit und Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Studie war es zu untersuchen, welche Strategien zur Bedeutungserschließung auf lexikalischer Ebene erwachsene kolumbianische DaF-Lernende auf dem Niveau B2 zu kennen und zu nutzen angeben und welche Strategien sie tatsächlich anwenden, wenn sie einen Text lesen und in diesem auf unbekannte Wörter treffen. Die Ergebnisse der beiden Teilstudien sollten dahingehend miteinander verglichen werden, ob der wahrgenommene und tatsächliche Strategieeinsatz übereinstimmen. Des Weiteren sollte untersucht werden, wie erfolgreich die Versuchspersonen Bedeutungserschließungsstrategien anwenden.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass, im Gegensatz zu ähnlich angelegten Forschungsstudien, die unter anderen Lernendenpopulationen durchgeführt wurden (vgl. Qian 2004, Dilek Akpınar 2013), Ähnlichkeiten im wahrgenommenen und tatsächlichen Strategieeinsatz zu beobachten sind. Während die Untersuchungsteilnehmenden der quantitativen Teilstudie angaben, die Mehrheit der vorgegebenen Strategien zu kennen und anzuwenden, waren die folgenden Strategien die am

häufigsten genannten: Nutzen des Wissens über das Deutsche, Einbezug des Kontextes, Nutzen des weiteren Kontexts zur Überprüfung einer möglichen Wortbedeutung, Einbezug des Wissens über das im Text behandelte Thema, Nutzen von Weltwissen, Einbezug von Wortbildungsregeln und der Teilbedeutung zusammengesetzter Wörter sowie die Überprüfung einer möglichen Bedeutung durch den Kontext.

In der qualitativen Teilstudie ließen sich die folgenden Strategien häufig beobachten: wiederholte Aussprache des markierten Wortes bzw. des (Ab-)Satzes, in dem das markierte Wort vorkommt, Einbezug intralingualer Strategien (v.a. Wortbildung und Analyse von Affixen), Einbezug interlingualer Strategien (v.a. Rückgriff auf L1) und Ignorieren (Offenlassen der Wortbedeutung), gefolgt von dem Hinzuziehen des Kontexts. Somit finden sich mehrere Strategien in beiden Teilstudien: das Nutzen intralingualer Strategien und der Einbezug des Kontextes. Auch in der qualitativen Teilstudie ließen sich mehrere Stellen finden, an denen ein Nutzen von Weltwissen beobachtbar war. Wie bereits in Kapitel 5 erwähnt, finden sich in der qualitativen Teilstudie zwei Strategien, die nicht in der Fragebogenstudie erwähnt wurden: Wiederholen und Ignorieren. Interessant wäre an dieser Stelle gewesen zu sehen, mit welcher Häufigkeit in der Verwendung die Untersuchungsteilnehmenden der Fragebogenstudie diese beiden Strategien versehen hätten. Im Hinblick auf den (Miss-)Erfolg der angewandten Strategien für den Bedeutungserschließungsprozess lässt sich feststellen, dass der Erfolg nicht von den einzelnen Strategien abhängt, sondern vielmehr individuell unterschiedlich von Vpn zu Vpn ist. Während der Einsatz einiger isolierter oder auch die Kombination verschiedener Strategien bei einigen Vpn zu einer erfolgreichen Bedeutungerschließung führte, war dies bei anderen Vpn nicht der Fall. Wie auch bereits im vorangegangenen Kapitel angemerkt, sind nicht die Strategien selbst grundsätzlich als nützlich im Hinblick auf den Erfolg bei der Bedeutungerschließung zu betrachten, sondern es ist immer eine Kombination verschiedener Faktoren, die eine Rolle spielen.

Hinsichtlich der in der vorliegenden Studie angewandten Forschungsmethoden muss angemerkt werden, dass beide Methoden ihre Vor- und Nachteile haben, sich allerdings durch das Mixed-Methods-Verfahren ergänzen. Die wahrgenommene Einschätzung der Untersuchungsteilnehmenden im Hinblick auf ihren Strategieeinsatz konnte durch die Introspektion um eine qualitative Perspektive erweitert werden. Dadurch wurden die Selbsteinschätzungen einer Überprüfung unterzogen. Allerdings ist hinsichtlich eines Vergleichs der beiden Teilstudien und der angewandten Strategien anzumerken, dass sie aus verschiedenen Gründen nur eingeschränkt vergleichbar sind.

Zum einen können die ausgewählten und angewandten Strategien in der qualitativen Teilstudie von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden. Je nach Text, Layout und Thema kann der Einsatz einiger Strategien naheliegender sein als der anderer. Außerdem sind grundsätzlich Einschränkungen in Bezug auf die Methode der Introspektion, konkret das Laute Denken, zu berücksichtigen. Die Methode schafft eine unnatürliche Situation: Die Anwesenheit der forschenden Person – wenn auch diese durch die ausgeschaltete Kamera versuchte, eine Situation zu schaffen, in der die Vpn das Gefühl hatte, allein im Raum zu sein – kann das Vorgehen der Vpn beeinflussen. Die kommunizierten Informationen können bewusst oder unbewusst erfolgen. Außerdem ist davon auszugehen, dass grundsätzlich weniger verbalisierbar ist, als tatsächlich gedacht wird, da Gedanken viel schneller entstehen als sie in Worte umgesetzt werden können. Des Weiteren ist die Kategorisierung der von den Vpn verwendeten Strategien ein Produkt der Interpretation der forschenden Person. Nicht immer war eine eindeutige Zuordnung möglich oder auch der Prozess, wie die Vpn zu der angegebenen Wortbedeutung kam, war für die forschende Person anhand der Laut-Denk-Daten nicht immer nachvollziehbar. Auch die Modellierung der Laut-Denk-Situation durch die forschende Person kann die Performanz der Vpn in ihrer Laut-Denk-Situation beeinflusst haben. So konstatiert auch Nation: „We need to be careful in interpreting the results of such studies because it is clear that the procedures used to investigate the guessing process influence what happens“ (Nation 2013, 367). Abschließend ist auch ein Einfluss der quantitativen Teilstudie auf die qualitative Teilstudie möglich, da die quantitative der qualitativen Studie vorangeschaltet war und die Vpn durch diese bereits eine Reflektion ihres Strategiegebrauchs vorgenommen hatten.

Die Relevanz der vorliegenden Studie lag in der Tatsache begründet, dass zu dem Thema Bedeutungserschließungsstrategien zwar bereits viel Forschungsliteratur vorhanden ist, allerdings findet sich nur eine sehr begrenzte Anzahl für das Deutsche als Fremdsprache. Die vorliegende Studie legt einen Ausgangspunkt und mögliche Grundlagen für weitere anknüpfende Forschungsstudien. Die Ergebnisse der Studie lassen sich um verschiedene Dimensionen erweitern: Andere sprachliche Niveaus können untersucht und verglichen werden, um zu analysieren, ob es je nach sprachlichem Niveau Unterschiede im Gebrauch von Bedeutungserschließungsstrategien gibt. Außerdem könnten andere Lernendenpopulationen einbezogen werden, so z. B. andere Altersgruppen oder DaF-Lernende anderer lateinamerikanischer Länder. Ferner könnten die Daten, so wie auch in der Studie von Kienberger (2020), durch die

Lehrendenperspektive ergänzt und bereichert werden: Werden solche Strategien im Unterricht thematisiert? Wie werden sie vermittelt? Die Untersuchungsteilnehmenden der vorliegenden Studie gaben an, bereits viele Strategien zu kennen und zu verwenden, äußerten aber gleichzeitig den Wunsch, solche Strategien im DaF-Unterricht zu thematisieren. Somit könnte auch interessant sein, den Kontext der Strategieaneignung zu untersuchen, um anschließend einen Vermittlungsansatz oder eine Art Leitfaden zur Vermittlung von Bedeutungserschließungsstrategien auf lexikalischer Ebene im DaF-Unterricht zu entwickeln und zu erproben. Hier könnte ebenso mit verschiedenen Forschungsmethoden gearbeitet werden, um möglichst verschiedene Perspektiven und Forschungsdimensionen einzubeziehen.

Literaturverzeichnis

Asociación Ecuatoriana de Profesores de Idioma Alemán (ASEPA) (2012): DaF-Brücke. Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Lateinamerika. Heft 12/2012 Ecuador. (online: <https://abrapa.org.br/pdf/DaFBrucke2012.pdf>) [abgerufen am 08.01.2022]

Auswärtiges Amt (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. (online:<https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>) [abgerufen am 08.01.2022]

Bensoussan, M./Laufer, B. (1984): Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. In: Journal of Research in Reading 7, 15-32.

Bialystok, E. (1978): A theoretical model of second language learning. In: Language Learning 28 (1), 69-83.

Bimmel, P. (2010): Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: Krumm, H.-J. et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, 842-850.

Bimmel, P./Rampillon, U. (2004): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudien-einheit 23. München: Langenscheidt.

Bise, V. (2008): Problemlösen im Dialog mit sich selbst. Dialogische Strukturen im inneren Sprechen beim Problemlösen – Eine explorative Studie nach der Methode des Lauten Denkens. Marburg: Tectum-Verlag.

Blank, A. (2001): Einführung in die lexikalische Semantik für Romanisten. Tübingen: Niemeyer.

Burwitz-Melzer, E./Steiniger, I. (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, D. u.a. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH, 256-269.

Carton, A.S. (1971): Inferencing: A process in using and learning language. In: Pimsleur, P. & Quinn, T. (Hrsg.): The psychology of second language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 45-58.

Çetinavcı, B. M. (2013): Contextual factors in guessing word meaning from context in a foreign language. In: Procedia - Social and Behavioral Sciences 116, 2670-2674.

Chamot, A. U., & Rubin, J. (1994). Comments on Janie Rees-Miller's "A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications": Two readers react. In: Tesol Quarterly 28 (4), 771-776.

Deffner, G. (1989): Interaktion zwischen Lautem Denken, Bearbeitungsstrategien und Aufgabmerkmalen? Eine experimentelle Prüfung des Modells von Ericsson und Simon. In: Sprache und Kognition 8 (2), 98-111.

Deighton, L. C. (1959): Vocabulary development in the classroom. New York: Teacher's College Press, Columbia University.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (2020): DAAD-Bildungssystemanalyse 2020 – Kolumbien. Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort | 2020 (online: <https://www.daad.de/app/bsa/pdf/long/48/current/>) [abgerufen am 08.01.2022]

Dilek Akpınar, K. (2013): Lexical inferencing: perceptions and actual behaviours of Turkish English as a Foreign Language Learners' handling of unknown vocabulary. In: South African Journal of Education 33 (3), 1-17.

Dudenredaktion (o.J.): Absicht. Duden online. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Absicht> [abgerufen am 08.01.2022]

Dudenredaktion (o.J.): bloß. Duden online. Abgerufen von https://www.duden.de/rechtschreibung/blosz_Adjektiv [abgerufen am 08.01.2022]

Dudenredaktion (o.J.): bunt. Duden online. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/bunt> [abgerufen am 08.01.2022]

Dudenredaktion (o.J.): ent-. Duden online. Abgerufen von https://www.duden.de/rechtschreibung/ent_befreien_von [abgerufen am 08.01.2022]

Dudenredaktion (o.J.): finden. Duden online. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/finden> [abgerufen am 08.01.2022]

Dudenredaktion (o.D.): Freude. Duden online. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Freude> [abgerufen am 08.01.2022]

Dudenredaktion (o.D.): geil. Duden online. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/geil> [abgerufen am 08.01.2022]

Dudenredaktion (o.D.): Grenze. Duden online. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Grenze> [abgerufen am 08.01.2022]

Dudenredaktion (o.D.): stammen. Duden online. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/stammen> [abgerufen am 08.01.2022]

Dudenredaktion (o.D.): über-. Duden online. Abgerufen von https://www.duden.de/rechtschreibung/ueber_ [abgerufen am 08.01.2022]

Dudenredaktion (o.D.): Vorstellung. Duden online. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Vorstellung> [abgerufen am 08.01.2022]

Dudenredaktion (o.D.): Wert. Duden online. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Wert> [abgerufen am 08.01.2022]

Düsing, E. (2014): Lautes Denken. In: Blogs Universität Paderborn. Forschen im Praxissemester. Überblick, Methoden, Beispiele.
(online: <https://blogs.uni-paderborn.de/fips/2014/11/26/lautes-denken/>) [abgerufen am 08.01.2022]

Echterhoff G. (2013): Quantitative Auswertungsmethoden. In: Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Springer-Lehrbuch. Springer, Berlin, Heidelberg, 165-184.

Efing, C./Kiefer, K. (2018): Methoden zur Erhebung, Analyse und Beschreibung kommunikativer Anforderungen, Praktiken und Verhaltensweisen in beruflichen und Ausbildungskontexten. In: Efing, C./Kiefer, K. (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH, 193-215.

Ehlers, S. (2010): Lesen, das. In: Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG., 196f.

Ericsson, K. A./Simon, H. A. (1998): How to study Thinking in Everyday Life: Contrasting Think-Aloud Protocols With Descriptions and Explanations of Thinking. In: Mind, Culture, and Activity, 5 (3), 178-186.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg: Europarat.

Feld-Knapp, I. (2010): Autonomie, die/autonomes Lernen. In: Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG., 21.

Flavell, John H. (1971): First discussants comments: What is memory development the development of? In: Human Development 14, 272-278.

Frantzen D (2003): Factors affecting how second language Spanish students derive meaning from context. In: The Modern Language Journal 87, 168-199.

Fraser, C. A. (1999): Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. In: Studies in Second Language Acquisition 21, 225-241.

Gremmo, M. J. & Riley, P. (1995): Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea. In: System 23, 151-164.

Gu, P.Y./Johnson, R.K. (1996): Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. In: Language Learning 46, 643-679.

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).

Harley, B./Hart, D. (2000): Vocabulary Learning in the Content-oriented Second-language Classroom: Student Perceptions and Proficiency. In: Language Awareness 9 (2), 78-96.

Hazenberg, S./Hulstijn, J. (1996): Defining a minimal receptive second language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. In: *Applied Linguistics* 17, 145-63.

Heine, L./Schramm, K. (2016): Introspektion. In: Caspari, D. u.a. (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH, 173-181.

Holec, H. (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe)

Huckin T./Bloch J. (1993): Strategies for inferring word-meanings in context: A cognitive model. In: Huckin, T. et al. (Hrsg.): *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 153–178.

Hulstijn, J. H. (1993): When do foreign-language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. In: *The modern language journal* 77 (2), 139-147.

Jenkins, J. R. & Dixon, R. (1983): Vocabulary learning. In: *Contemporary Educational Psychology* 8, 237-60.

Jiménez Catalán, R. M. (2003): Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. In: *International Journal of Applied Linguistics* 13 (1), 54-77.

Kienberger, M. (2020): *Das Potenzial des potenziellen Wortschatzes nutzen. Erschließungsstrategien für unbekanntes Wortschatz unter DaF Lernenden an spanischen Universitäten*. Wien: Dissertation.

Klare, G.R. (1963): *The Measurement of Readability*. Ames: University of Iowa Press.

Knoblich, G./Öllinger, M. (2006): Die Methode des lauten Denkens. In: Funke, J. & Frensch, P. A. (Hrsg.): *Handbuch Allgemeine Psychologie – Kognition*. Göttingen: Hogrefe, 691-696.

Köster, L. (2010): Wortschatz, der. In: Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG., 360.

Köster, L. (2010): Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In: Krumm, H.-J. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG., 1021-1032.

Kuckartz, U. (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.

Laufer, B. (1997): 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. (Hrsg.): *Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 20-34.

- Laufer, B. (1998): The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? In: *Applied Linguistics* 19, 255-271.
- 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, 9–20.
- Lehrndorfer, A. (1996): *Kontrolliertes Deutsch: linguistische und sprachpsychologische Leitlinien für eine (maschinell) kontrollierte Sprache in der technischen Dokumentation*. Tübingen: Narr.
- Little, D. (1991): *Learner autonomy. Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Little, D. (1995) Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. In: *System* 23, 175-181.
- Loumiotis, U. (2019): *Mit Erfolg zum Goethe-Zertifikat B2. Testbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Lutjeharms, M. (2010): Vermittlung der Lesefertigkeit. In: Krumm, H.-J. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin [u.a.]: de Gruyter Mouton, 976–982.
- Lutjeharms, M. (2003): Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8 (2/3), 128-139.
- Martinez, H. (2016): Lernerstrategien und Lerntechniken. In: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH, 372-376.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U. /von Kardorff, E. /Steinke, I. (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 468-475.
- Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Merriam-Webster (o.J.): infer. Merriam-Webster online. Abgerufen von <https://www.merriam-webster.com/dictionary/infer> [abgerufen am 08.01.2022]
- Morrison, L. (1996): Talking about words: a study of French as a second language learners' lexical inferencing procedures. In: *Canadian Modern Language Review* 53 (1), 41-75.
- Naiman, N. et al. (1978): *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nassaji, H. (2003): L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. In: *TESOL Quarterly* 37, 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, 387–401.

Nation, I. S. P. (2013): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press. (= The Cambridge applied linguistics series).

Neuner-Anfindsen, S. (2005): *Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Sprachlernbewusstsein, Lernprozessorganisation und Lernstrategien zum Wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache. (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning 1)*. Baltmannsweiler: Schneider.

Neveling, C. (2010): Verfügen über sprachliche Mittel: Wortschatz. In: Burwitz-Melzer u.a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG., 116-121.

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

Nodari, C. & Steinmann, C. (2010): *Lernerautonomie*. In: Krumm, H.-J. et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG., 1157-1162.

O'Malley J.M. & Chamot A.U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Oxford University Press (o.J.): infer. Oxford Learners' Dictionary online. Abgerufen von <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/infer?q=infer> [abgerufen am 08.01.2022]

Parel, R. (2004): The impact of lexical inferencing strategies on second language reading proficiency. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 17, 847-873.

Philipp, M. (2016): *Lese- und Schreibstrategien. Zur Wichtigkeit und Wirksamkeit kognitiver Werkzeuge im Umgang mit schriftlichen Texten*. In: *SAL-Bulletin* Nr. 160, 5-16.

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, 155–169.

Read, J. (1993): The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. In: *Language Testing* 10, 355–371.

Riemer, C. (2016): Befragung. In: Caspari et al. (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH, 155-162.

Römer, C. (2010): Wort, das. In: Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG., 357f.

Rubin, J. (1975): What the „good language learner“ can teach us. In: TESOL Quarterly 9 (1), 41–51.

Rubin, J. et al. (2007): Intervening in the use of strategies. In: Cohen, A. D. und Macaro E. (Hrsg.): Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice. Oxford: Oxford University Press, 141-161.

Sandmann, A. (2014): Lautes Denken – die Analyse von Denk-, Lern- und Problemlöseprozessen. In: Krüger, D. Parchmann, I. & Schecker, H. (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 179-188.

Schmenk, B. (2016): Lernerautonomie und selbst gesteuertes Sprachenlernen. In: Burwitz-Melzer u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG., 367-372.

Schmidt, T. / Schütte, W. (2016): FOLKER Transkriptionseditor für das „Forschungs- und Lehrkorpus gesprochenes Deutsch“ (FOLK). Transkriptionshandbuch (online: http://agd.ids-mannheim.de/download/FOLKERTranskriptionshandbuch_preview.pdf)

Schmitt, N. (1997): Vocabulary Learning Strategies. In: Schmitt, N./McCarthy, M. (Hrsg.): Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press, 199–227.

Schmitt, N. (2008): Review article: Instructed second language vocabulary learning. In: Language Teaching Research 12, 329-363.

Schnell et al. (2018): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Schnell, C. (2016): „Lautes Denken“ als qualitative Methode zur Untersuchung der Validität von Testitems. Erkenntnisse einer Studie zur Diagnose des ökonomischen Fachwissens von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung 5/2016, 26-49.

Schramm, K. (2001): L2-Leser in Aktion: der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln. Münster [u.a.]: Waxmann. (= Mehrsprachigkeit 9).

Selinker, L. (1972): Interlanguage. In: IRAL 10, 209–232.

Selting, M. et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402.

- Stern, H. H. (1975): What can we learn from the good language learner? In: The Canadian Modern Language Review 31 (4), 304–318.
- Targońska, J. (2014): Lexikalische Strategien der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn. In: Lingwistyka Stosowana 9, 171–200.
- Taylor, I. (2005): The mental lexicon: The situation with regard to multilingualism. In: Cruse, D. A. et al. (Hrsg.): Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. Bd. 2. Mouton de Gruyter: Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 1773-1781.
- Tschirner, E./Möhring, J. (2020): A frequency dictionary of German. Core Vocabulary for Learners. New York [u.a.]: Routledge.
- Tschirner, E. (2010): Wortschatz. In: Krumm, H.-J. et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG., 236-245.
- Tschirner, E. (2009): Wortbildung A1-B2. Plenarvortrag auf der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) Jena/Weimar, 3.-7. August 2009.
- Van Parreren, C.F. & Schouten-van Parreren, M.C. (1981): Contextual guessing: a trainable reader strategy. In: System 9 (3), 235-241.
- Vicente, S./Pilypaityte, L. (2014): Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrmaterialien. In: Fremdsprache Deutsch 50, 52-57.
- Walker, L. J. (1983). Word identification strategies in reading a foreign language. In: Foreign Language Annals 16 (4), 293-299.
- Wang, Q. (2011): Lexical Inferencing Strategies for Dealing with Unknown Words in Reading – A Contrastive Study between Filipino Graduate Students and Chinese Graduate Students. In: Journal of Language Teaching and Research 2 (2), 302-313.
- Webb, S. (2008): Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. In: Studies in Second Language Acquisition 30, 79-95.
- Weidle, R./Wagner A. C. (1982): Die Methode des Lauten Denkens. In: Huber, G. L./Mandl, H. (Hrsg.): Verbale Daten – Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. Weinheim [u.a.]: Beltz, 81-103.
- Westhoff, Gerard J. (2001): Lernstrategien - Kommunikationsstrategien - Lerntechniken. In: Armin Burkhardt et al. (Hrsg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 1. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1-2). Berlin: de Gruyter, 684-692.
- Willkop, E.-M. (2010): Lernstrategie, die. In: Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG., 194.
- Wirtz, M./Nachtigall, C. (2012): Deskriptive Statistik. Statistische Methoden für Psychologen Teil 1. Weinheim: Beltz Juventa.

Wortbedeutung.info (o.J.): ab-. Abgerufen von [https://www.wortbedeutung.info/ab-/](https://www.wortbedeutung.info/ab/)
[abgerufen am 08.01.2022]

Wortbedeutung.info (o.J.): ober-. Abgerufen von [https://www.wortbedeutung.info/ober-/](https://www.wortbedeutung.info/ober/) [abgerufen am 08.01.2022]

Yom, M. et al. (2009): Protokolle lauten Denkens und Site Covering. In: Buber, R./
Holzmüller, H. H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung Konzepte – Methoden – Ana-
lysen. Wiesbaden: Gabler Verlag, 637-652.

Anhang

- I. Fragebogen
- II. Übersicht über die Items des Fragebogens und Ergebnisse in Prozenten
- III. Diagramme
- IV. Antworten aus Teil I des Fragebogens
- V. Text Introspektion
- VI. Wortliste: Häufigkeit, Niveau, Bedeutungerschließung
- VII. Transkriptionskonventionen GAT2
- VIII. Transkripte

I. Fragebogen: „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 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 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

Puede que en este texto encuentre palabras o grupos de palabras que no conoce aún. Sin embargo, seguro que logra entender algunas de ellas 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 las palabras desconocidas?

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

Apunte 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 y **valórelas** según el siguiente 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 sólo 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>).					

<p>Comparo palabras desconocidas en alemán con palabras de otro idioma que se escriben de forma igual o similar.</p> <p>Indique la(s) lengua(s) con las que compara:</p>					
<p>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> <p>p. ej. al. <i>Haus</i> - ing. <i>house</i> (esp. <i>casa</i>).</p>					
<p>Utilizo mis conocimientos sobre correspondencias de sonidos entre el alemán y otras lenguas y/o sobre el desarrollo histórico del alemán.</p> <p>p. ej. ing. d - al. t: <i>garden</i> – <i>Garten</i> (jardín), <i>day</i> – <i>Tag</i> (día), p - f: <i>hope</i> – <i>hoffen</i> (esperar), <i>sheep</i> – <i>Schaf</i> (oveja), <i>ship</i> – <i>Schiff</i> (barco).</p>					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<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> (ir, conducir) = verbo (una actividad), <i>der Fahrer</i> = persona que conduce (en general, masculino), <i>der Autofahrer</i> = <i>Auto</i> (coche) + <i>Fahrer</i> = persona que conduce un coche.</p>					
<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> (conductor de ciclomotor) -> la primera palabra es un tipo de vehículo; <i>ungenau</i> (impreciso) -> el prefijo <i>un-</i> suele significar “lo contrario”, <i>genau</i> -> <i>ungenau</i>.</p>					
<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</i>, <i>gelernt</i> -> participios (clase de palabra: verbo); <i>schöner</i>, <i>reicher</i> -> comparativo (clase de palabra: adjetivo).</p>					
<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>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>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.</p>					
<p>Analizo la estructura sintáctica de (partes de) la frase para encontrar relaciones entre palabras conocidas y desconocidas.</p>					
<p>Analizo las relaciones semánticas entre palabras conocidas y desconocidas.</p>					
<p>Me fijo en relaciones léxicas sistemáticas como sinónimos, antónimos, secuencias o conceptos generales y subordinados.</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, 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.					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
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.					
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.					

Gracias a esta encuesta, me he dado cuenta de que utilizo estrategias para comprender palabras desconocidas en alemán.

- Sí.
- No.
- No estoy seguro/a.

He aprendido una(s) estrategia(s) nueva(s) para comprender palabras desconocidas en alemán gracias a esta encuesta.

- Sí.
→ (entre otras) las siguientes: _____

- No.
- No estoy seguro/a.

¿Le gustaría que se trataran y practicaran en las clases de alemán estrategias para comprender palabras desconocidas?

- Sí, lo encontraría muy útil.
- No, no lo encuentro necesario.
- No estoy seguro/a.

¿Aplicaría alguna de estas estrategias nuevas?

- Sí.
- No.
- No estoy seguro/a.

Datos personales

Edad:

Lengua materna:

Otra(s) lengua(s):

Nivel del curso de alemán que está tomando:

Übersetzung des Fragebogens ins Deutsche (aus Kienberger 2020, 277ff.)

Erschließungsstrategien für unbekannte deutsche Wörter

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.

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).

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 auf 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 abzuschern.
- Je nach Situation, z.B. Textsorte oder Schwierigkeitsgrad der Texte, wende ich unterschiedliche Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter an.

Dank dieser Umfrage ist mir bewusst geworden, dass ich Strategien verwende, um mir die Bedeutung unbekannter Wörter im Deutschen zu erschließen.

- Ja.
- Nein.
- Ich bin mir nicht sicher.

Dank dieser Umfrage habe ich (eine) neue Strategie(n) zur Erschließung unbekannter Wörter im Deutschen kennengelernt.

- Ja.
→ (u.a.) die Folgende(n): _____
- Nein.
- Ich bin mir nicht sicher.

Würden Sie sich wünschen, dass Strategien zur Erschließung von unbekanntem Wörtern im Deutschen im Unterricht thematisiert und geübt werden?

- Ja.
- Nein.
- Ich bin mir nicht sicher.

Würden Sie eine der neugelernten Strategien anwenden?

- Ja.
- Nein.
- Ich bin mir nicht sicher.

Persönliche Daten

Alter:

Erstsprache:

Andere Sprache(n):

Sprachniveau im Deutschen/des aktuellen Kurses:

II. Übersicht über die Items des Fragebogens (Spanisch und Deutsch)

Teil 1: Allgemeine Strategien

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 Kompositionen.
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 2: Detaillierte Strategien

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 auf 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.	Ich vergleiche unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in einer anderen Sprache.

	Indique la(s) lengua(s) con las que compara:	Bitte geben Sie die Sprache(n) an, die Sie verwenden:
4	<p>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> <p>p. ej. al. <i>Haus</i> - ing. <i>house</i> (esp. <i>casa</i>).</p>	<p>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.</p> <p>Z. B. dt. <i>Haus</i> - engl. <i>house</i> (span. <i>casa</i>).</p>
5	<p>Utilizo mis conocimientos sobre correspondencias de sonidos entre el alemán y otras lenguas y/o sobre el desarrollo histórico del alemán.</p> <p>p. ej. ing. d - al. t: <i>garden</i> – <i>Garten</i> (<i>jardín</i>), <i>day</i> – <i>Tag</i> (<i>día</i>), p - f: <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>).</p>	<p>Ich nutze mein Wissen über Lautentsprechungen zwischen Deutsch und anderen (germanischen) Sprachen und/oder über die historische Entwicklung der deutschen Sprache.</p> <p>Z. B. engl. d - dt. t: <i>garden</i> – <i>Garten</i> (<i>jardín</i>), <i>day</i> - <i>Tag</i> (<i>día</i>), p – f: <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>)</p>
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</i>, <i>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.</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 <i>un-</i> suele significar “lo contrario”, <i>genau</i> -> <i>ungenau</i>.</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 <i>un-</i> bedeutet oft „Gegenteil“, <i>genau</i> → <i>ungenau</i>.</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</i>, <i>gelernt</i> -> participios (clase de palabra: verbo);</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</i>, <i>gelernt</i> → Partizipien (Wortart: Verb); <i>schöner</i>,</p>

	<i>schöner, reicher</i> -> comparativo (clase de palabra: adjetivo).	<i>reicher</i> → Steigerungsform Komparativ (Wortart Adjektiv).
9	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.	Ich nutze mein Wissen über orthografische Regeln des Deutschen, z.B. Großschreibung der Substantive, Bindestriche in zusammengesetzten Wörtern, Punkt oder Komma als Strukturierungshilfen.
10	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.
11	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.	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.
12	Analizo la estructura sintáctica de (partes de) la frase para encontrar relaciones entre palabras conocidas y desconocidas.	Ich analysiere den grammatikalischen Aufbau des (Teil-)Satzes, um Verbindungen zwischen bekannten und unbekanntem Wörtern zu finden.
13	Analizo las relaciones semánticas entre palabras conocidas y desconocidas.	Ich analysiere die semantischen Beziehungen zwischen bekannten und unbekanntem Wörtern.
14	Me fijo en relaciones léxicas sistemáticas como sinónimos, antónimos, secuencias o conceptos generales y subordinados.	Ich beachte systematische lexikalische Beziehungen wie Synonyme, Antonyme, Reihungen, Über- und Unterbegriffe.
15	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).	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.
16	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> .
17	Aprovecho las ayudas explicativas que ofrece el texto, como	Ich nutze Erklärungshilfen im Text wie Paraphrasen, Definitionen,

	paráfrasis, definiciones, explicaciones, ejemplos, etc., que describen o explican la palabra desconocida.	Erklärungen, Beispiele etc., die das unbekanntes Wort umschreiben oder erklären.
18	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.
19	Utilizo mis conocimientos sobre el tipo de texto.	Ich nutze mein Wissen über die Textsorte.
20	Utilizo mis conocimientos sobre el tema tratado en el texto.	Ich nutze mein Wissen über das im Text behandelte Thema.
21	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.
22	Utilizo el sentido común y mis conocimientos generales.	Ich nutze meinen gesunden Menschenverstand und mein allgemeines Weltwissen.
23	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 Textgestaltung, z.B. Anordnung der Elemente, Schriftart und -größe, Hervorhebungen.
24	Me fijo en imágenes, gráficos, diagramas, elementos audiovisuales (en páginas web), etc.	Ich nutze Bilder, Grafiken, Diagramme, audiovisuelle Elemente (auf Websites), etc.
25	Me fijo en cifras o en otros símbolos que entiendo.	Ich achte auf Zahlen oder andere Zeichen, die ich verstehe.
26	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.
27	Utilizo enlaces de Internet para comprender palabras desconocidas en textos disponibles en la red.	Ich nutze Hyperlinks beim Erschließen von unbekanntes Wörtern in Texten im Internet.
28	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.
29	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.
30	Combino varias estrategias para asegurarme de encontrar el significado correcto de las palabras desconocidas.	Ich nutze verschiedene Strategien, um die Erschließung unbekanntes Wörter abzusichern.

31	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 3:

Item	Formulierung auf Spanisch	Formulierung auf Deutsch
1	Gracias a esta encuesta, me he dado cuenta de que utilizo estrategias para comprender palabras desconocidas en alemán.	Dank dieser Umfrage ist mir bewusst geworden, dass ich Strategien verwende, um mir die Bedeutung unbekannter Wörter im Deutschen zu erschließen.
2	He aprendido una(s) estrategia(s) nueva(s) para comprender palabras desconocidas en alemán gracias a esta encuesta.	Dank dieser Umfrage habe ich (eine) neue Strategie(n) zur Erschließung unbekannter Wörter im Deutschen kennengelernt.
3	¿Le gustaría que se trataran y practicasen en las clases de alemán estrategias para comprender palabras desconocidas?	Würden Sie sich wünschen, dass Strategien zur Erschließung von unbekanntem Wörtern im Deutschen im Unterricht thematisiert und geübt werden?
4	¿Aplicaría alguna de estas estrategias nuevas?	Würden Sie einer dieser neu gelernten Strategien anwenden?

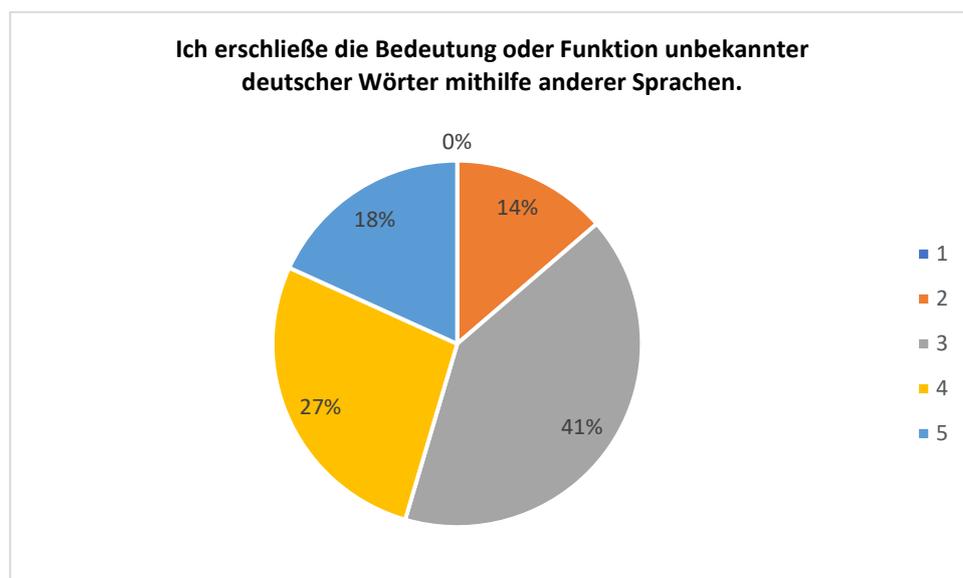
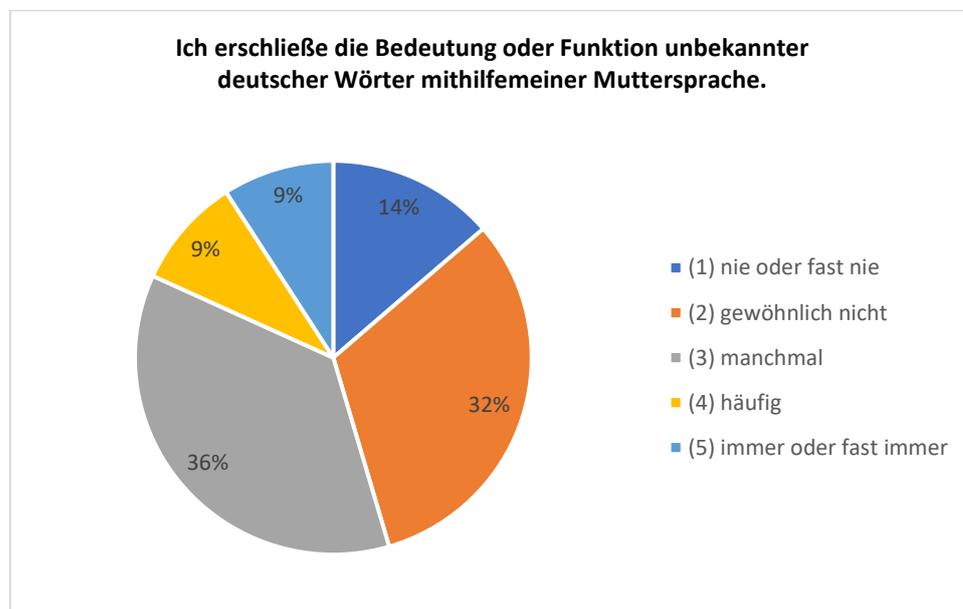
Übersicht über die Ergebnisse der Befragung

Item	N	Angaben in totalen Zahlen					Angaben in Prozent der Antworten				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.1	22	3	7	8	2	2	13,64	31,82	36,36	9,09	9,09
1.2	22	0	3	9	6	4	0,00	13,64	40,91	27,27	18,18
1.3	22	0	0	2	10	10	0,00	0,00	9,09	45,45	45,45
1.4	22	0	0	2	7	13	0,00	0,00	9,09	31,82	59,09
1.5	22	3	5	8	5	1	13,64	22,73	36,36	22,73	4,55
1.6	22	6	4	4	6	2	27,27	18,18	18,18	27,27	9,09
1.7	22	0	1	3	5	13	0,00	4,55	13,64	22,73	59,09
2.1	22	2	5	5	7	3	9,09	22,73	22,73	31,82	13,64
2.2	22	0	2	4	8	8	0,00	9,09	18,18	36,36	36,36
2.3	22	4	2	8	5	3	18,18	9,09	36,36	22,73	13,64
2.4	22	3	6	4	6	3	13,64	27,27	18,18	27,27	13,64
2.5	22	2	7	4	6	3	9,09	31,82	18,18	27,27	13,64
2.6	22	0	1	3	2	16	0,00	4,55	13,64	9,09	72,73
2.7	22	1	1	2	5	13	4,55	4,55	9,09	22,73	59,09
2.8	22	1	1	3	7	10	4,55	4,55	13,64	31,82	45,45
2.9	22	0	2	4	8	8	0,00	9,09	18,18	36,36	36,36
2.10	22	1	1	2	7	11	4,55	4,55	9,09	31,82	50,00
2.11	22	2	9	3	3	5	9,09	40,91	13,64	13,64	22,73
2.12	22	2	5	3	7	5	9,09	22,73	13,64	31,82	22,73
2.13	22	2	4	7	5	4	9,09	18,18	31,82	22,73	18,18
2.14	22	0	4	8	7	3	0,00	18,18	36,36	31,82	13,64
2.15	22	0	1	0	7	14	0,00	4,55	0,00	31,82	63,64
2.16	22	0	3	3	8	8	0,00	13,64	13,64	36,36	36,36
2.17	22	0	0	5	6	11	0,00	0,00	22,73	27,27	50,00
2.18	22	0	0	4	10	8	0,00	0,00	18,18	45,45	36,36
2.19	22	0	4	2	6	10	0,00	18,18	9,09	27,27	45,45
2.20	22	0	0	0	10	12	0,00	0,00	0,00	45,45	54,55
2.21	22	1	3	5	5	8	4,55	13,64	22,73	22,73	36,36
2.22	22	0	0	4	3	15	0,00	0,00	18,18	13,64	68,18
2.23	22	3	6	5	4	4	13,64	27,27	22,73	18,18	18,18
2.24	22	0	2	5	5	10	0,00	9,09	22,73	22,73	45,45
2.25	22	1	2	5	7	7	4,55	9,09	22,73	31,82	31,82
2.26	22	0	7	4	6	5	0,00	31,82	18,18	27,27	22,73
2.27	22	3	3	4	5	7	13,64	13,64	18,18	22,73	31,82
2.28	22	0	3	5	7	7	0,00	13,64	22,73	31,82	31,82
2.29	22	1	2	6	7	6	4,55	9,09	27,27	31,82	27,27
2.30	22	0	2	4	5	11	0,00	9,09	18,18	22,73	50,00
2.31	22	0	3	5	3	11	0,00	13,64	22,73	13,64	50,00

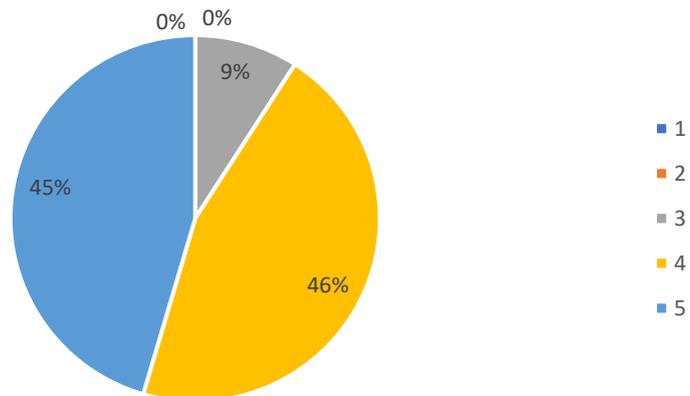
Item	N	Angaben in totalen Zahlen			Angaben in Prozent der Antworten		
		Ja	Nein	Ich bin nicht sicher.	Ja	Nein	Ich bin nicht sicher.
3.1	22	21	0	1	95,45	0,00	4,55
3.2	22	14	0	8	63,64	0,00	36,36
3.3	22	22	0	0	100,00	0,00	0,00
3.4	22	17	2	3	77,27	9,09	13,64

III. Diagramme

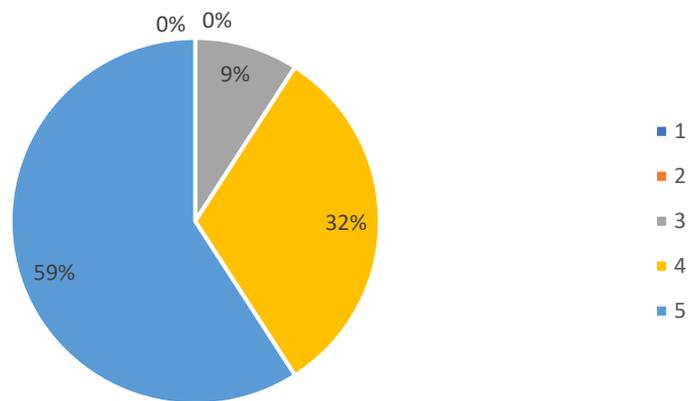
Teil 1 – allgemeinere Strategien



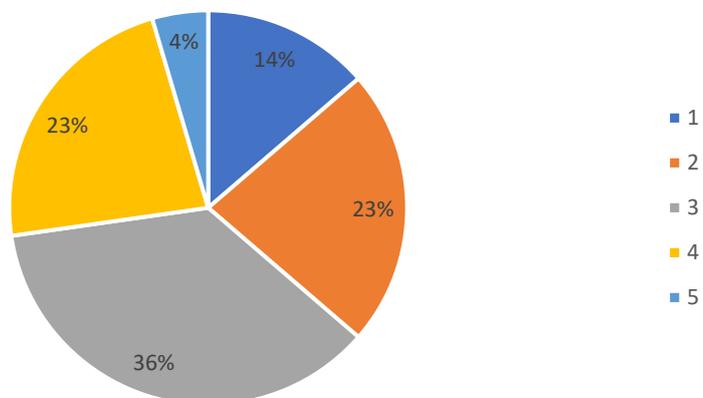
Ich nutze mein Wissen über das Deutsche, z.B. andere bekannte Wörter, Wortarten oder Kompositabildung.



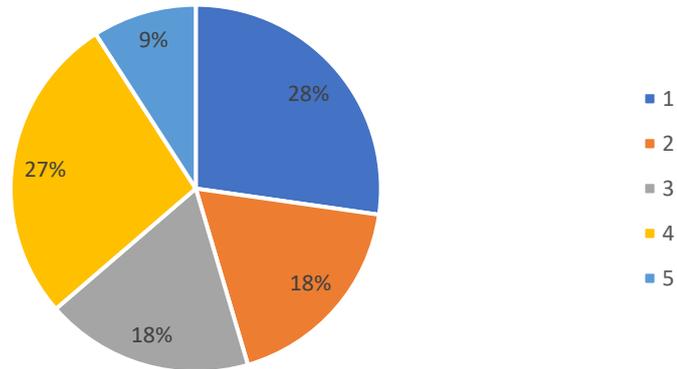
Ich nutze Informationen aus dem Kontext, z.B. die Position eines Wortes im Satz oder die Gestaltung des Textes.



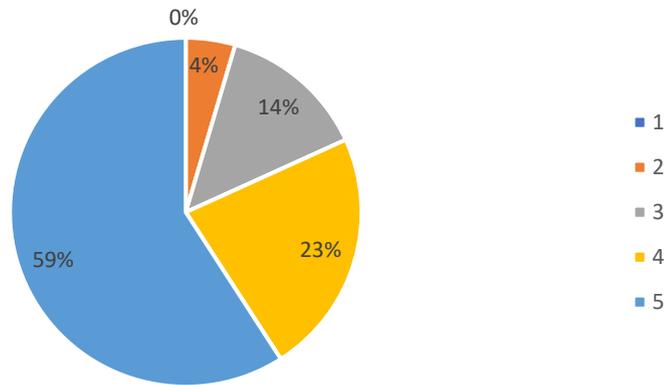
Ich bitte meinen Lehrer/meine Lehrerin um Hilfe.



Ich bitte die anderen Kursteilnehmer/innen um Hilfe.

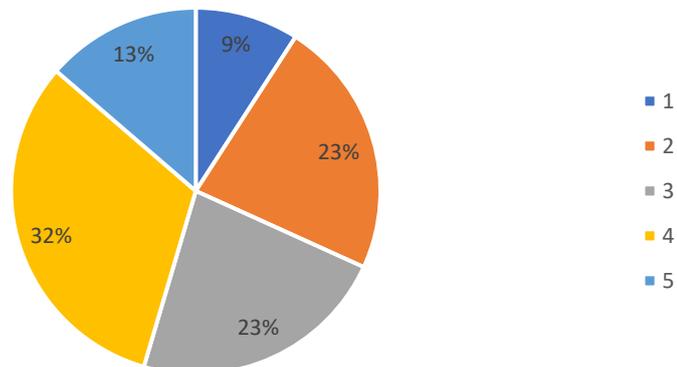


Ich konsultiere ein Wörterbuch oder eine andere Quelle (Printversion oder digital).

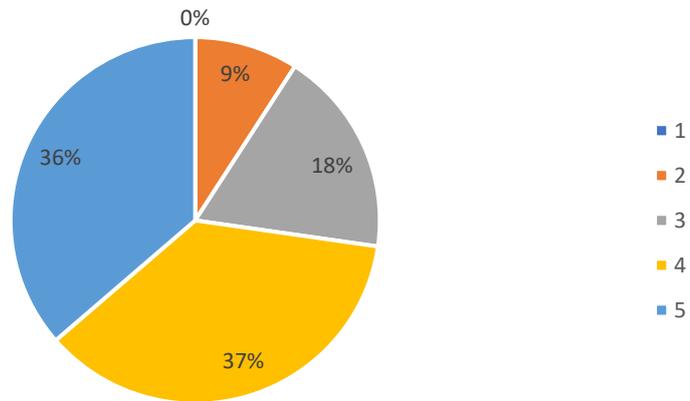


Teil 2 – detailliertere Strategien

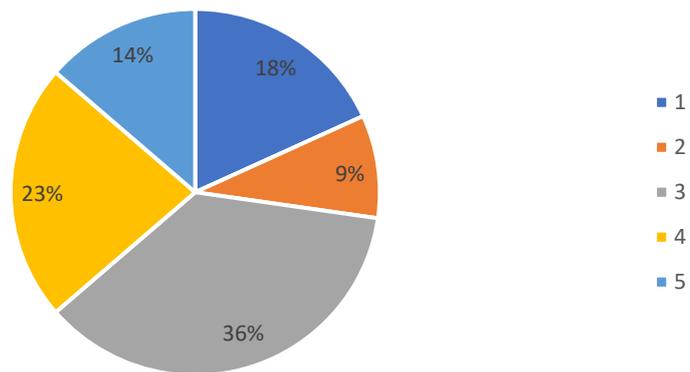
Ich vergleiche unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in meiner Muttersprache.



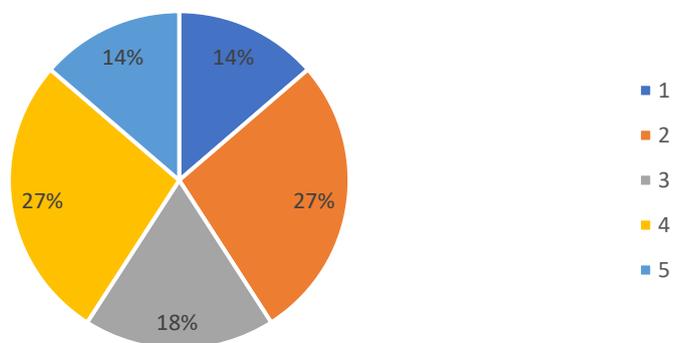
Ich vergleiche unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern auf Englisch.



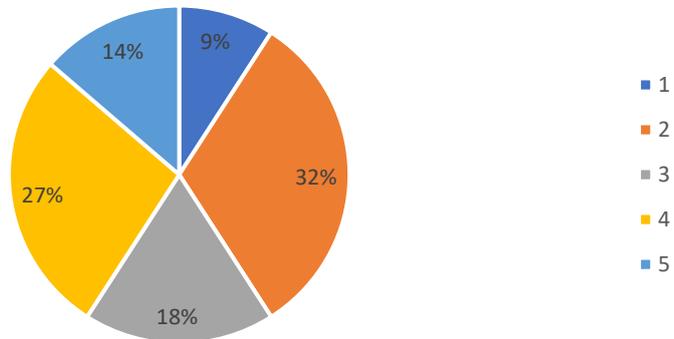
Ich vergleiche unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in einer anderen Sprache.



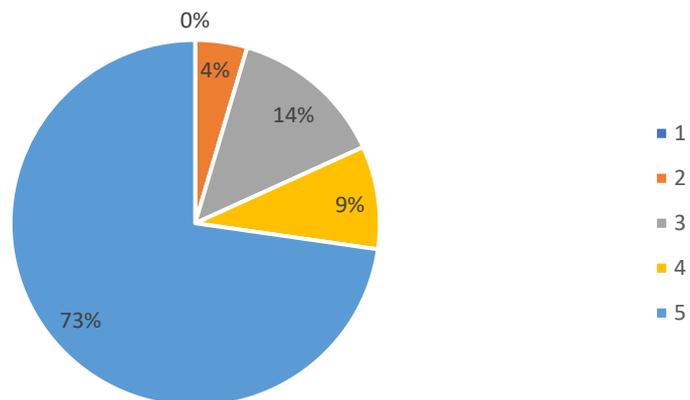
Ich spreche mir unbekannte deutsche Wörter leise vor oder stelle mir ihren Klang vor, um gleich oder ähnlich klingende Wörter in meiner Muttersprache oder einer anderen Sprache zu finden.



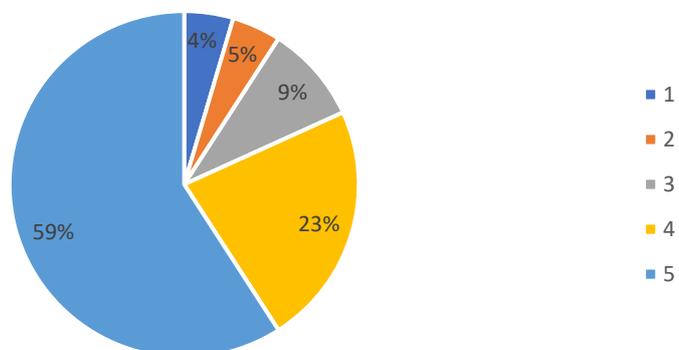
Ich nutze mein Wissen über Lautentsprechungen zwischen Deutsch und anderen (germanischen) Sprachen und/oder über die historische Entwicklung der deutschen Sprache.



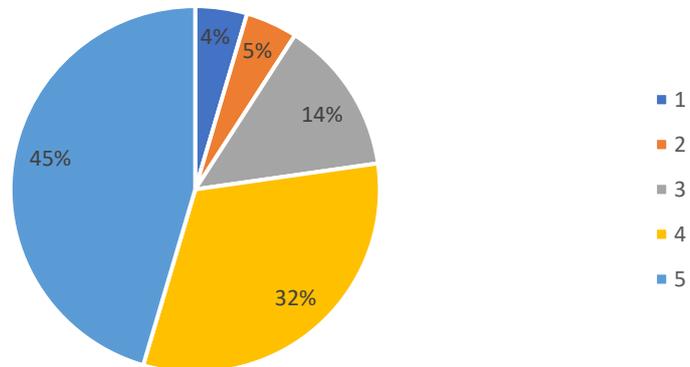
Ich nutze mein Wissen über die Wortbildungsregeln des Deutschen (z.B. Komposita, typische Endungen für bestimmte Wortarten).



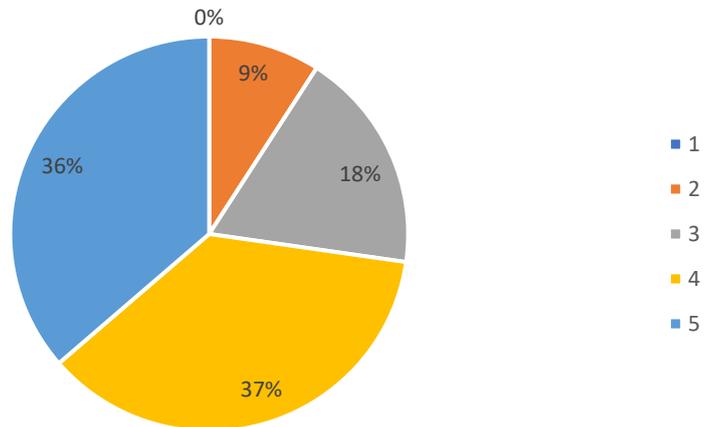
Ich nutze mein Wissen über die Teilbedeutung zusammengesetzter Wörter, z.B. Stamm, Prä- und Suffixe oder Teile von Komposita, um die Gesamtbedeutung zu erschließen.



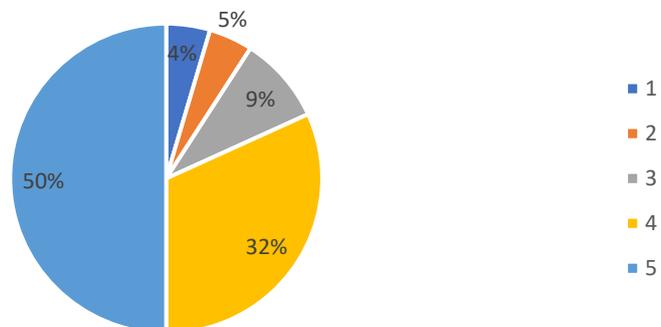
Ich nutze mein Wissen über Bestandteile von Wörtern, die grammatische Funktionen anzeigen.



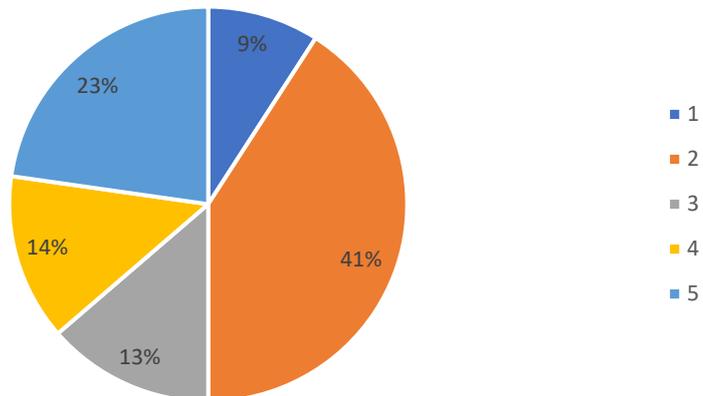
Ich nutze mein Wissen über orthografische Regeln des Deutschen.



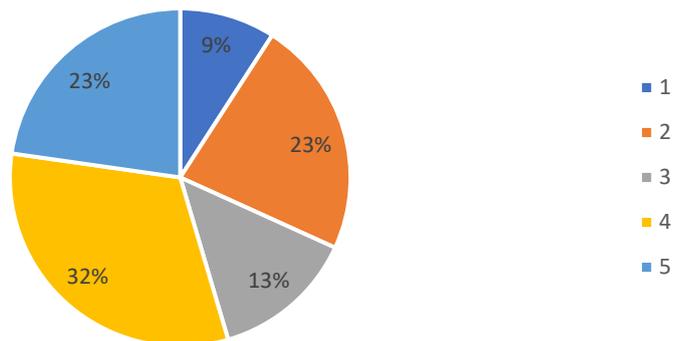
Wenn ich denke, dass ich ein unbekanntes Wort aufgrund seiner Form oder seines Klanges verstehen kann, kontrolliere ich meine Vermutung, indem ich den näheren Kontext (d.h. den Satz oder Teilsatz) miteinbeziehe.



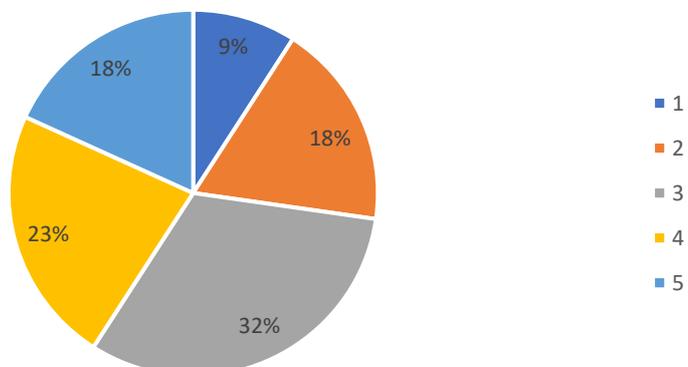
Ich nutze mein Wissen über die Satzstellung im Deutschen.



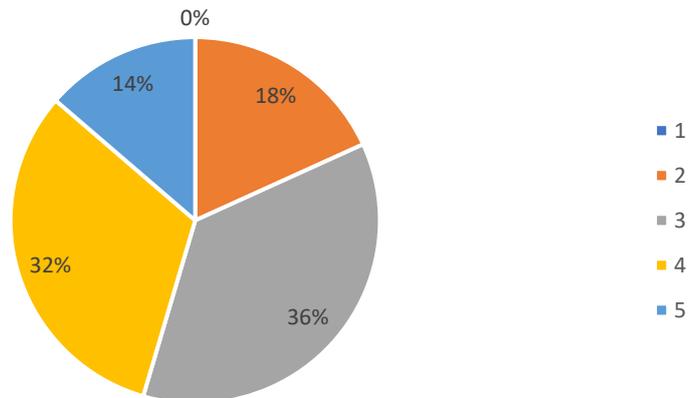
Ich analysiere den grammatikalischen Aufbau des (Teil-)Satzes, um Verbindungen zwischen bekannten und unbekanntem Wörtern zu finden.



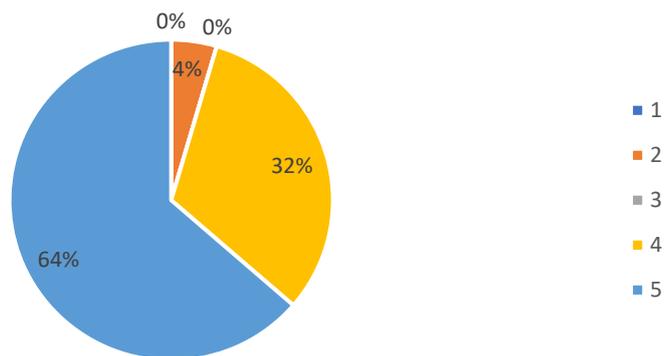
Ich analysiere die semantischen Beziehungen zwischen bekannten und unbekanntem Wörtern.



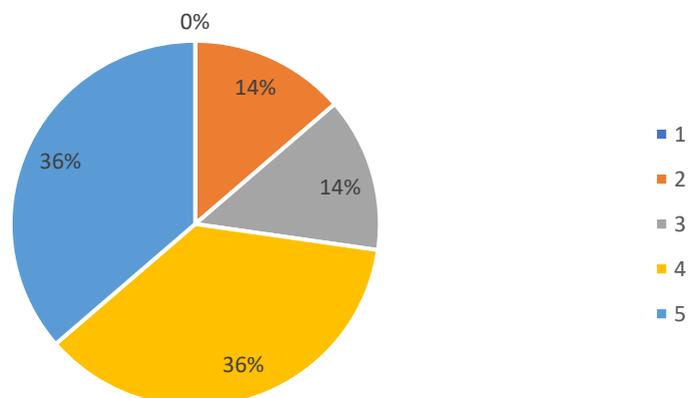
Ich beachte systematische lexikalische Beziehungen wie Synonyme, Antonyme, Reihungen, Über- und Unterbegriffe.



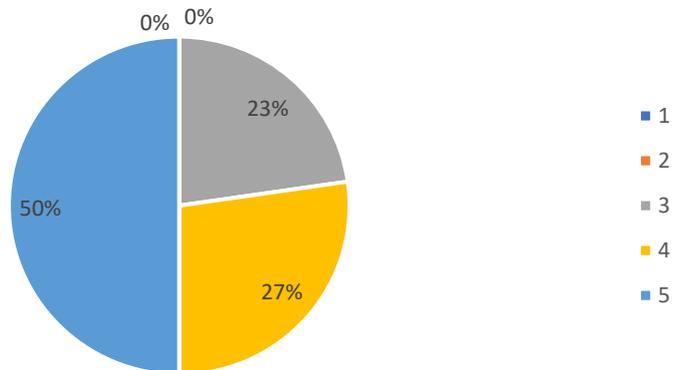
Wenn ich denke, dass ich ein unbekanntes Wort in einem (Teil-)Satz verstehen kann, kontrolliere ich meine Vermutung, indem ich den weiteren Kontext (d.h. vorherige und folgende Sätze, Absatz, Gesamttext) miteinbeziehe.



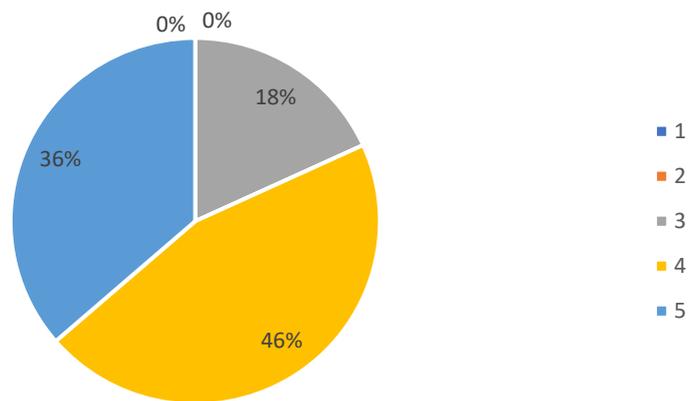
Ich beachte die Verwendung von Konnektoren und anderen Mitteln der Textverbindung wie Pronomen, Adverbien etc.



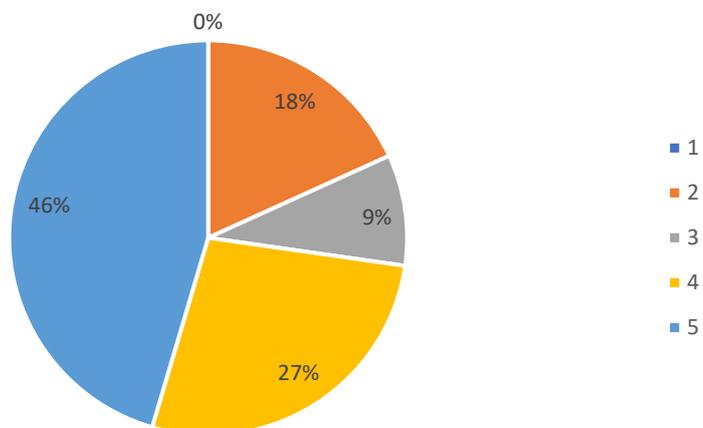
Ich nutze Erklärungshilfen im Text wie Paraphrasen, Definitionen, Erklärungen, Beispiele etc., die das unbekannte Wort umschreiben oder erklären.



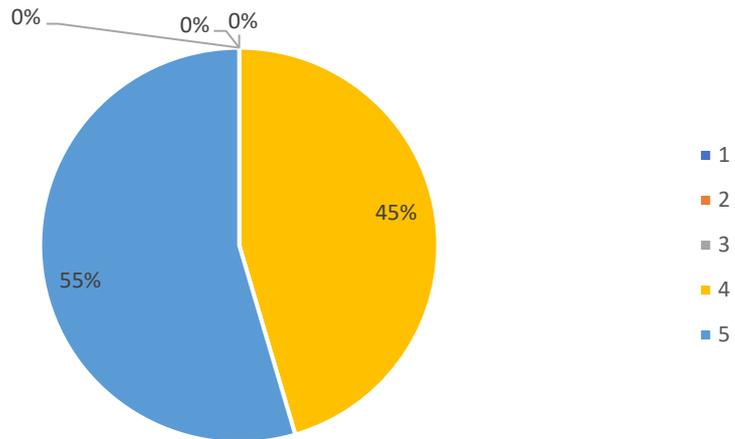
Ich nutze logische Zusammenhänge im Text, z.B. Ursache – Wirkung oder vorher – nachher.



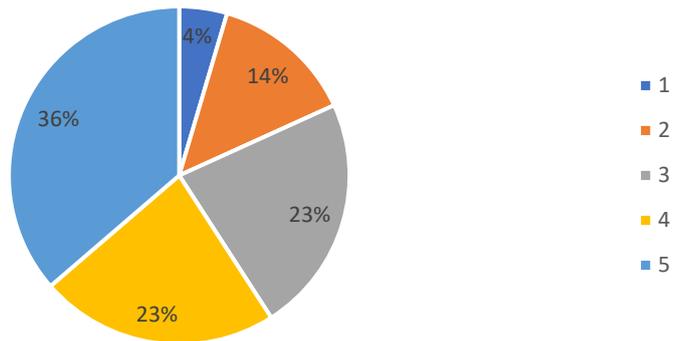
Ich nutze mein Wissen über die Textsorte.



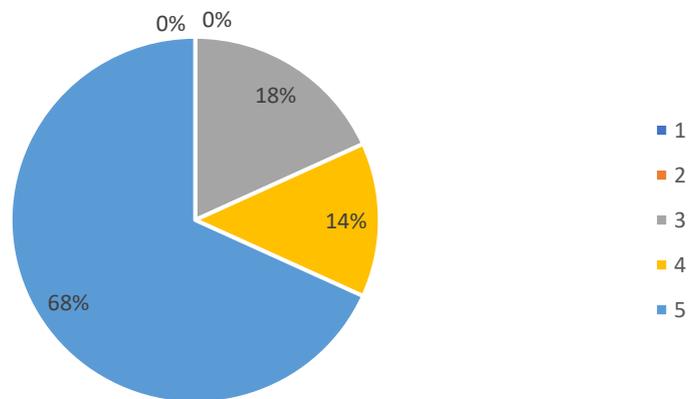
Ich nutze mein Wissen über das im Text behandelte Thema.



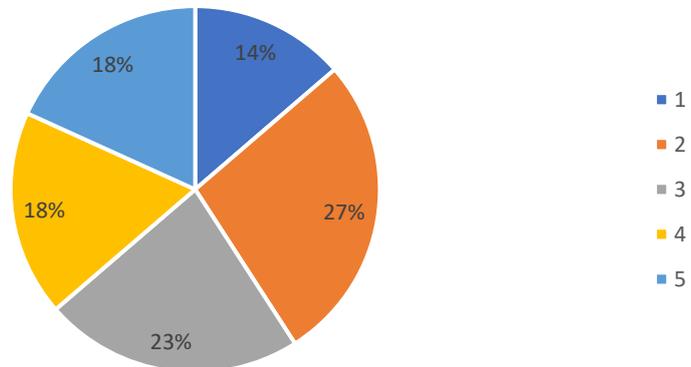
Ich nutze kulturspezifisches und landeskundliches Wissen, z.B. Namen berühmter Persönlichkeiten, geographische oder politische Informationen.



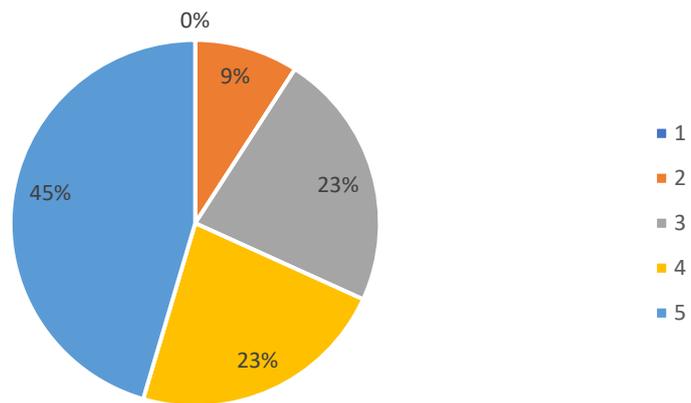
Ich nutze meinen gesunden Menschenverstand und mein allgemeines Weltwissen.



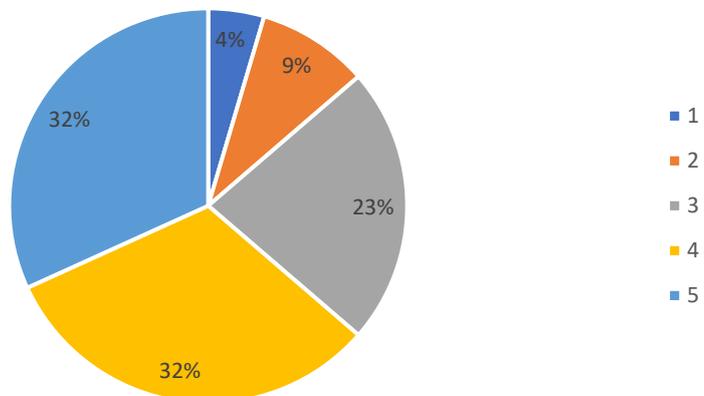
Ich achte auf die visuelle Textgestalt, z.B. Anordnung der Elemente, Schriftart und -größe, Hervorhebungen.



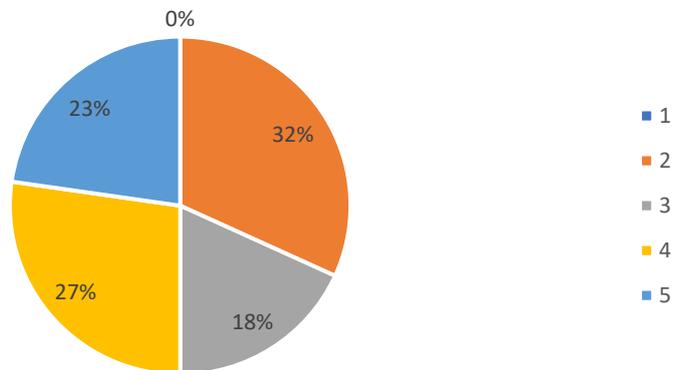
Ich nutze Bilder, Grafiken, Diagramme, audiovisuelle Elemente (auf Websites), etc.



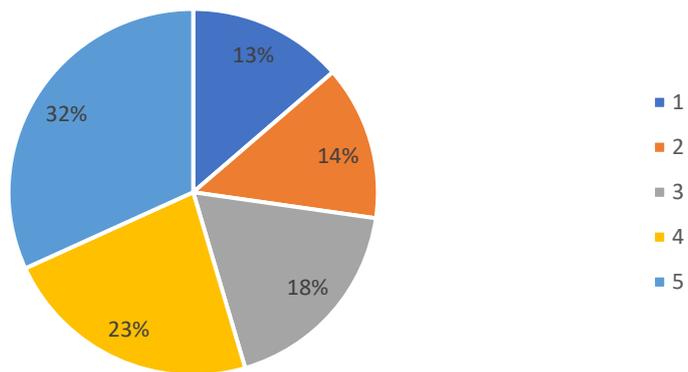
Ich achte auf Zahlen oder andere Zeichen, die ich verstehe.



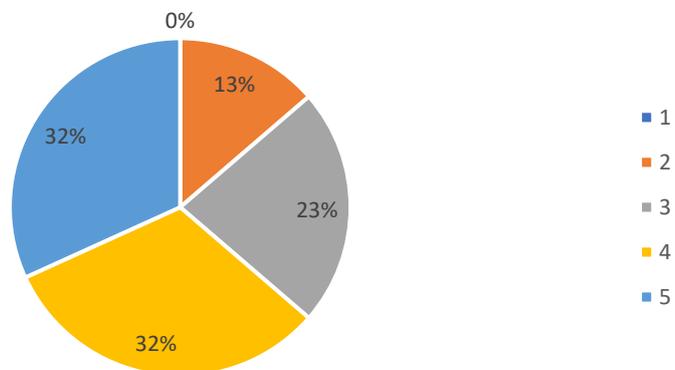
Ich nutze mein Wissen über die Kommunikationssituation oder den Kontext der Veröffentlichung, z.B. Ort, Zeit, Situation, wo ich einen Text gefunden habe.



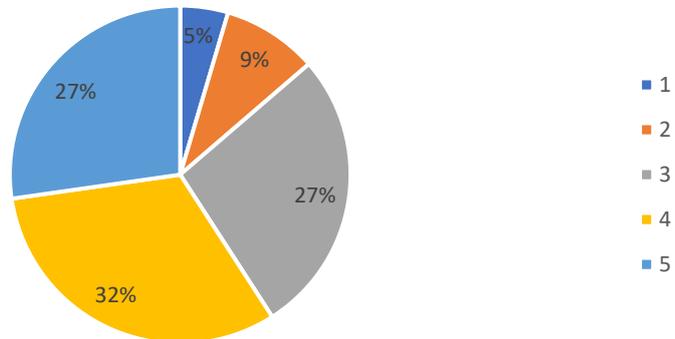
Ich nutze Hyperlinks beim Erschließen von unbekannten Wörtern in Texten im Internet.



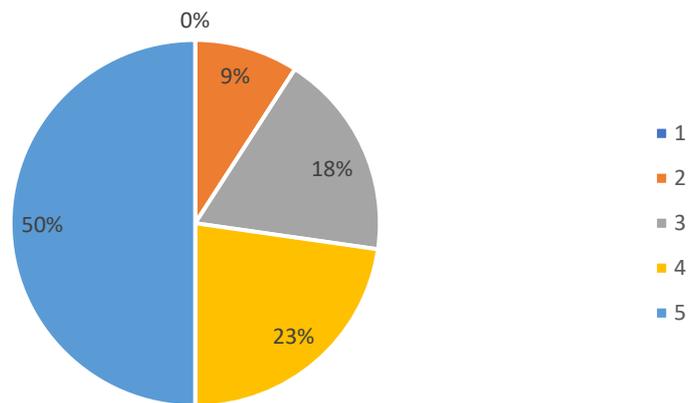
Wenn es mir nicht gelingt, ein unbekanntes Wort in einem Text zu erschließen, lese ich zunächst weiter und versuche es später noch einmal.



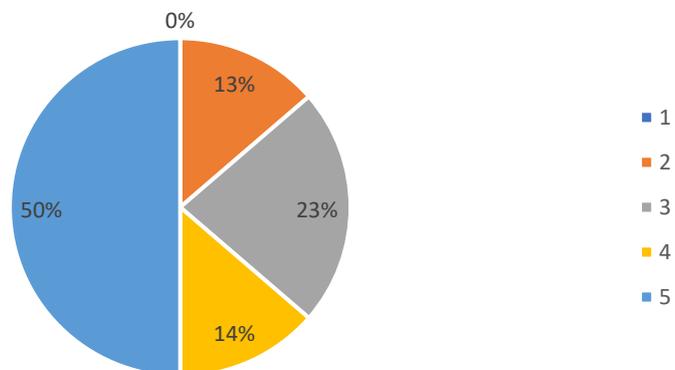
Wenn es mir nicht sofort gelingt, eine sinnvolle Wortbedeutung zu erschließen, überlege ich, welche weiteren Strategien ich anwenden kann.



Ich nutze verschiedene Strategien, um die Erschließung unbekannter Wörter abzusichern.

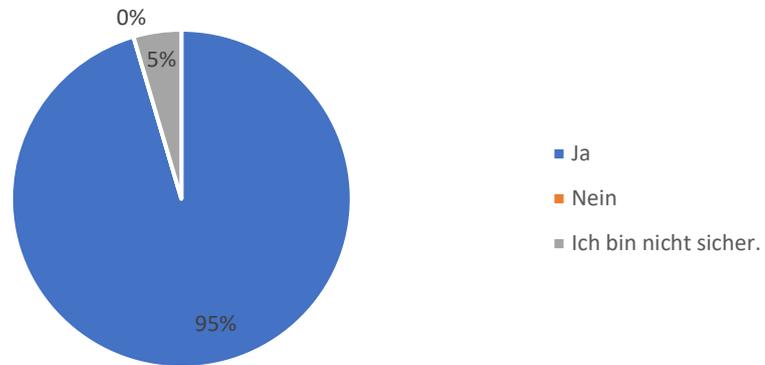


Je nach Situation, z.B. Textsorte oder Schwierigkeitsgrad der Texte, wende ich unterschiedliche Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter an.

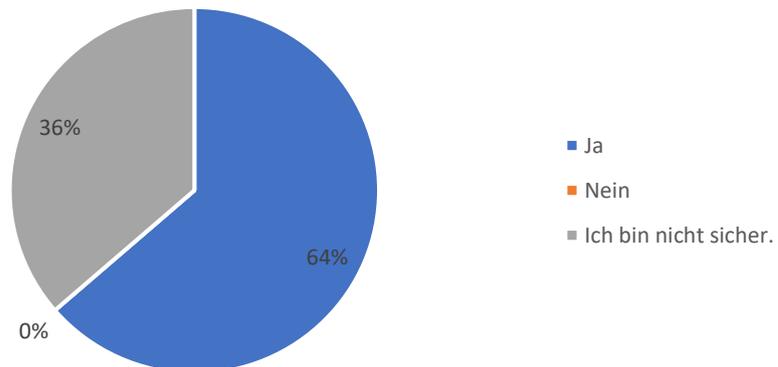


Teil 3

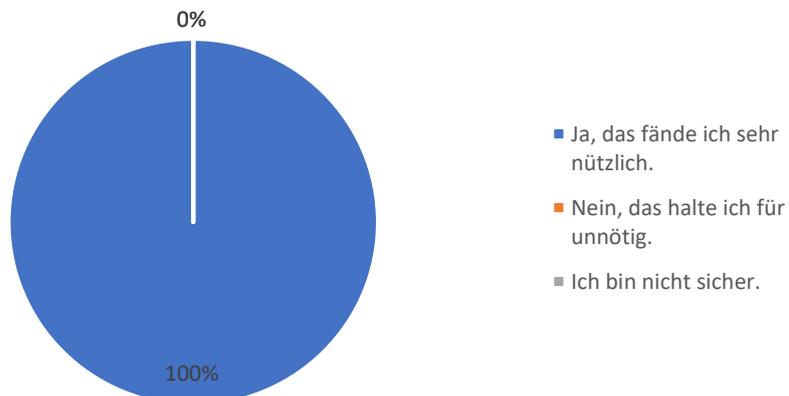
Dank dieser Umfrage ist mir bewusst geworden, dass ich Strategien zur Bedeutungerschließung unbekannter Wörter im Deutschen verwende.



Dank dieser Umfrage habe ich neue Strategien zur Erschließung der Bedeutung unbekannter Wörter im Deutschen kennengelernt.



Würden Sie im Deutschunterricht gern Strategien zur Bedeutungerschließung unbekannter Wörter thematisieren und üben?





IV. Antworten aus Teil I des Fragebogens

Vpn1:

siempre trato de encontrar el contexto, leo una vez rápidamente con las palabras que conozco, y luego busco palabras desconocidas pero que se reflejan importantes en el texto y así trato de encontrar respuesta a las otras palabras desconocidas, usualmente las palabras desconocidas en alemán se derivan de otras palabras básicas, así que no es tan complicado entender un texto desconoces algunas palabras

Vpn2:

Primero leo el texto completo rápida para conocer el tema del texto. Luego vuelvo a leer identificando palabras que no conozco. Cuando no conozco una palabra leo la frase completa en la que se encuentra la palabra, esto me da una idea de lo que significa en el contexto de la frase. A veces la palabra es similar a una en un idioma conocido (en mi caso inglés o español) y la mayoría de las veces tienen el mismo significado.

Vpn3:

En este caso, me ubico en el tema del artículo para ver cómo se relacionan las palabras que no conozco con lo que el texto intenta expresar. Por ejemplo, me guío del título para trazar hacia qué sentido va una frase o una palabra. Las ayudas visuales también son muy útiles. Por otro lado, cuando desconozco un verbo conjugado, intento transformarlo en su forma base para sintetizar su significado, ya sea por los prefijos o por cómo encaja en el contexto. Un ejemplo es la palabra la desconozco pero tengo una vaga idea de que significa desconectarse por el tema del texto.

Vpn4:

Primero intento entender el contexto del texto para ubicarme en que quiere expresar. Sigo leyendo el texto a pesar de que no conozco las palabras y le busco un sentido al orden del texto, es decir, a su cronología. Cuando son verbos miro si son separables o

no para saber si ya los conozco. normalmente subrayo las ideas principales para ayudarme a conectar las ideas los conectores y signos de puntuación también pueden ser de ayuda El título, las imágenes y la idea global del texto dan pistas para entender las palabras desconocidas Algunas palabras desconocidas se parecen al idioma materno o en el caso de ser dos palabras unidas y entender una y no la otra, ya da una idea de lo que quiere decir.

Vpn5:

Primeramente no me detengo a pensar cual sería el significado de la palabra, procuro continuar leyendo hasta el primer punto y entiendo según el contexto de lo que podrían estar hablándome y que podría significar la palabra. En segundo lugar me fijo si se trata de palabras compuestas que quizás pueda dividir e identificar la que conozco, que ayude a que pueda comprender su significado junto a la otra palabra. También me ayuda muchísimo entender de que va el texto. Es decir, si entiendo la idea general puedo concluir o deducir posibles significados de las palabras desconocidas.

Vpn6:

Para averiguar el significado de palabras desconocidas me baso en el contexto y trato de imaginar cual es la mejor palabra que encajaría en él. Usualmente hay también palabras que se juntan a otras conocidas, entonces es poner como el significado de las dos en algo que tenga sentido, ya que al alemán ser tan literal, al juntar dos palabras conocidas para formar una nueva es más sencillo saber que quiere decir estas nuevas palabras.

Vpn7:

primero trato de comprender el título para saber de que se va a tratar el texto, miro la imagen también para identificar el tema, después trato de subrayar las palabras importantes de la oración, identifico el verbo si aplica para entender el contexto. las palabras que van juntas trato mentalmente separarla para entender su significado.

Vpn8:

Para conocer o aproximarme al significado de una palabra desconocida, pienso si la palabra me resulta familiar o similar a otra que ya conozca; si comparten una raíz en un común, si es el caso, ya sé que tienen una relación pero el significado exacto no, por lo tanto busco el contexto de lo que sigue, (en el caso de que lo haya) y saco mi conclusión siguiendo la lógica: Desconozco la palabra Entgiftung, vi que tenía similitud con giftig y según el contexto deduje que seguramente significaba desintoxicación

Vpn9:

Leo las palabras siguientes y al entender el contexto pienso en palabras que puedan estar según éste

Vpn10:

Leo completamente la oración y busco con ayuda las otras palabras lo que el autor quiere o quisiera expresar. Muchas veces confirmo esa definición con la información de las oraciones siguientes. Busco similitudes de las sílabas o los prefijos de las palabras que no entiendo, con otras que si entiendo, para hacerme en la cabeza una posible definición de la palabra.

Vpn11:

Siempre intento relacionar la palabra desconocida con el contexto, es decir, buscarle un significado que le de sentido a las palabras alrededor. En ocasiones también puede ayudar leer la siguiente oración y, por lo tanto, es importante entender bien qué temática o situación se está tratando. También me fijo en las partículas que suelen ser prefijos o sufijos como, por ejemplo, "ab" o "ent". Estas partículas suelen poder relacionarse con cierta característica o "atributo" del resto de la palabra que se acompaña. Esto conlleva hacia otra estrategia que es el separar las palabras en diferentes elementos que tienen sentido por sí mismo. Por ejemplo, en la palabra "Entzug" se puede identificar "Ent", lo que relaciono con sacar, retirar o quitar, y la partícula "zug" como algo relacionado con el verbo "ziehen", es decir, un movimiento o una fuerza.

Vpn12:

Mi mayor estrategia es tratar de entender el contexto. Me gusta leerlo todo, y no detenerme en el diccionario cuando encuentro una palabra que no he visto nunca, o la cual no recuerdo su significado. Eso sí, trato de comprender la estructura de aquellas palabras que no conozco, tratando de identificar si conozco alguna partícula que me ayude a descifrar el significado.

Vpn13:

Para encontrar el significado de algunas palabras, me ayudo por lo general de leer la frase otra vez y encontrar relaciones con las palabras que sí entiendo. Además, si entiendo el contexto o el tema, asocio la palabra desconocida con este y sigo leyendo con ese posible significado. Cuando las palabras son sustantivos que tienen una combinación de varios términos, me ayuda a tener una mejor idea.

Vpn14:

A menudo utilizo el contexto para aprehender las palabras desconocidas, si bien es cierto que el alemán es una lengua singular, tiende a tener similitudes a otros idiomas, por lo que se pueden asociar ciertas raíces o términos. Además de esto, las estructuras gramaticales te dan una pista o guían hacia el sentido verídico de la oración.

- Su tonalidad, rasgos comunes con otras lenguas, las citas y sufijos o prefijos conocidos.

Vpn15:

Por ejemplo el titular del periódico contenía la palabra Adelboden y no conocía su significado, después de leer el texto comprendí que es un campo de desintoxicación de la era digital. En resumen: en el propio texto encontré el significado de la palabra desconocida, la estrategia es continuar leyendo. Lo mismo ocurre con diferentes frases en el texto, si se lee por encima se puede inferir la idea de la frase sin la necesidad de conocer todas las palabras

Vpn16:

Si la palabra desconocida es una palabra compuesta, la divido y busco relacionar el significado de la palabra que conozco, con el tema general o con las demás palabras desconocidas que la conforman. Por ejemplo, Adelboden, no sé a qué se refieren pero conozco boden y lo relaciono con suelo, tierra o algo de la naturaleza. Luego vi que probablemente es también el nombre de una empresa. Si no conozco el significado de un verbo, por contexto lo asimilo. Por ejemplo en este caso "abgeschirmt". Como las líneas anteriores hablan de un detox digital, y en esta oración habla de estar

4 días y del whatsapp, supongo que es como alejarse, abstenerse o dejar a un lado los mensajes durante estos 4 días.

Vpn17:

Observar la imagen, leer primero todo el texto de manera continua y luego volverlo a leer párrafo por párrafo con más detenimiento

Vpn18:

Para saber qué significa una palabra que no conozco normalmente miro si tiene parecido a alguna palabra en inglés o si está compuesta por alguna palabra en Alemán que ya yo conozca.. Si ninguno es el caso, uso el contexto de la oración

Vpn19:

La estrategia que normalmente utilizo es intentar entender el tema de la lectura y cuál es el mensaje que intenta dar. En este caso palabras claves, como "Tourismus" "offline", etc

Vpn20:

Siempre trato de entender el contexto de lo que estoy leyendo o escuchando y en base a esto trato de "adivinar" o "suponer" el significado de las palabras que no entiendo. O, en ocasiones, entiendo el contexto general del texto y luego utilizo algún traductor para encontrar el significado de la palabra que escuché más no entendí. Por ejemplo, en el texto anterior, muchas palabras no las entiendo pero al comprender al menos el 50% del texto puedo ir suponiendo el significado de las palabras que desconozco. Por ejemplo, la frase: "Vier Tage lang werden die Besucher von Pushs und Whatsapp-Nachrichten abgeschirmt. Desconozco el significado de "abgeschirmt", pero en base al contexto del texto puedo suponer que esa palabra tiene alguna connotación como "proteger de"

Vpn21:

Intento ignorar las palabras que no conozco y me enfoco en las palabras que si conozco para entender lo mayor posible el contexto de la oracion y despues de haber tratado de entender el contexto de la oracion, trato de decifrar el posible significado de las palabras que no conozco en caso de que no le encuentre significado, la ignoro y sigo con las palabras que si comprendi.

Vpn22:

Leer el contexto, las palabras que están antes y después, tratar de darme una idea de qué es lo que podría ser el significado de esa palabra. A veces me ayuda también buscarle relación con alguna otra palabra en otro idioma, ya que muchos idiomas tienen raíces similares y puede ser que alguna terminación, prefijo, sufijo, etc me de una pista extra del significado.

V. Text Introspektion

Modelltest

2

Lesen, Teil 3

vorgeschlagene Arbeitszeit: 12 Minuten

Sie lesen in einer Zeitung einen Artikel über Jugendsprache. Wählen Sie bei jeder Aufgabe die richtige Lösung.

Jugendsprache



Jeder von uns ist durch diese Phase gegangen und hat in seiner Jugend diverse Wörter oder Ausdrücke verwendet, um sich von den Erwachsenen abzugrenzen. Jugendsprache trägt zur Identitätsfindung bei. Doch Jugendsprache ist nicht gleich Jugendsprache.

Die Hippie-Generation der 60er Jahre, die Jugendlichen der wilden 70er, der bunten 80er oder gar der „oberaffengeilen“ 90er – alle haben sie ihre eigene Sprache entwickelt. Und 2017 wurde ein eher unbekanntes Wort zum Jugendwort des Jahres gekürt: „I bims“, was soviel bedeutet wie: „Ich bin.“ oder „Ich bin’s.“ Dieser Ausdruck entstammt der sogenannten Vong-Sprache, welche seit ca. 2010 im Internet Verbreitung

findet und vor allem von beabsichtigten Grammatikfehlern, von Wortspielen, verkürzten Sätzen und Anglizismen lebt.

Jugendsprache ist ein länder- und kontinenteübergreifendes Phänomen. Es werden Begriffe erfunden, die der Großteil der älteren Generation nicht versteht und bei denen sie sogar zum Wörterbuch greifen muss. „Logisch!“ würde man meinen: In der Pubertät will man sich nicht anpassen, also auch nicht sprachlich. Dem widersprechen Sprachwissenschaftler allerdings energisch. Denn Untersuchungen hätten ergeben, dass die Jugend sich in ihren Wertvorstellungen gar nicht so sehr von ihren Eltern unterscheidet.

Hinzugefügt werden muss, dass das Phänomen Jugendsprache keineswegs auf alle Jugendlichen zutrifft. Einige haben den Begriff „I bims“ in ihren täglichen Sprachgebrauch aufgenommen, andere dagegen können diesen Ausdruck gar nicht verstehen, denn Jugendsprache entsteht ja nicht einfach aufgrund des bloßen Vorhandenseins von Jugendlichen. Hier spielen noch andere Faktoren eine Rolle.

Wichtig ist zum Beispiel die Region, wo Jugendsprache verwendet wird. Hier gibt es zwischen Bayern und Hamburg enorme Unterschiede in der Jugendsprache, was schon aufzeigt, dass es die Jugendsprache gar nicht gibt, sondern mehrere. Aber auch die Situation spielt eine Rolle. In einem Vortrag in der Schule wird ein jugendlicher sicherlich anderen Wortschatz verwenden als in einem Gespräch mit seinen Freunden. Womit wir schon bei einem weiteren Faktor wären: dem Milieu. Hier geht es um Gruppen, die sich zu irgendetwas zugehörig fühlen wollen, und wie gesagt: um unterschiedliche Gruppen, nicht um eine Gruppe.

In solchen Gruppen trifft man aber auch oft das sogenannte Kiezdeutsch¹ an. Hier werden vom Sprecher mit Vorliebe Präpositionen weggelassen: „Ich steh rote Ampel?“ oder „Lassma Park gehen, lan?“². Kiezdeutsch hat sich im Kontakt unterschiedlicher Sprachen und Kulturen vor allem in urbanen und weniger in ländlichen Gebieten herausgebildet, beispielsweise in Berlin Kreuzberg. Es wird zwar auch von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesprochen, aber nicht nur von diesen.

Nicht nur die Bildung ist für das verantwortlich, was wir als sprachliche Produktion so von uns geben. Es gibt genügend Hauptschüler, die ein fehlerfreies Deutsch sprechen, und es gibt genügend Gymnasiasten, die cool sein wollen und sich sprachlich an ihre Clique anpassen. Beide Gruppen variieren nach Bedarf. Die Variationsfreude ist in jugendlichen Stilen sehr groß.

¹ Kiezdeutsch: eine Jugendsprache des Deutschen, die sich im Kontakt unterschiedlicher Sprachen (und Kulturen) entwickelt hat.

² Ich steh bei Rot an der Ampel.

³ Lass uns in den Park gehen, Alter!

VI. Wortliste: Auswahl, Häufigkeit und mögliche Hinweise zur Bedeutungserschließung

Wort	Häufigkeit (nach Tschirner & Möhring)	Anmerkungen	Mögliche Hinweise zur Bedeutungserschließung	Quelle
abzugrenzen	4589 (S. 224)	‚Grenze‘ gehört zum Wortschatz des Goethe-Zertifikats B1 (https://www.duden.de/rechtschreibung/Grenze)	intralingual: Präfix ‚ab‘ → von etwas weg	https://www.wortbedeutung.info/ab-/
Identitätsfindung	2272 (S. 115)	‚finden‘ gehört zum Wortschatz des Goethe-Zertifikats B1 (https://www.duden.de/rechtschreibung/finden)	intralingual: Identität → Spanisch ‚identidad‘; Englisch ‚identity‘; finden → Englisch ‚to find‘	
bunt	1817 (S. 94)	‚bunt‘ gehört zum Wortschatz des Goethe-Zertifikats B1 (https://www.duden.de/rechtschreibung/bunt)	Kontext	
oberaffengeil	-		intralingual: Präfix ‚ober-‘ → Zusammensetzungen bei Adjektiven als Verstärkung: in hohem Maße, sehr;	https://www.wortbedeutung.info/ober-/ https://www.duden.de/rechtschreibung/geil

			geil → gehört zu den Wörtern der Jahrzehnte	
küren	-		Kontext	
entstammen	stammen: 908 (S. 51)	„stammen“ gehört zum Wortschatz des Goethe-Zertifikats B1 (https://www.duden.de/rechtschreibung/stammen)	intralingual: „ent-“ drückt in Bildungen mit Verben den Beginn von etwas aus	https://www.duden.de/rechtschreibung/ent_befreien_von
beabsichtigen	Absicht: 2738 (S. 138)	„Absicht“ gehört zum Wortschatz des Goethe-Zertifikats B1 (https://www.duden.de/rechtschreibung/Absicht)	Kontext, intralinguale Hinweise	
kontinentübergreifend			intralingual: Kontinent → Spanisch „contiente“, Englisch: „continent“; „über-“ → drückt in Bildungen mit Verben ein Bedecken, ein Sicherstrecken aus	https://www.duden.de/rechtschreibung/ueber
Wertvorstellung	Wert: 296 (S. 300); Vorstellung: 904 (S. 51)	„Wert“ gehört zum Wortschatz des Goethe-Zertifikats B1 (https://www.duden.de/rechtschreibung/Wert) „Vorstellung“ gehört zum Wortschatz des Goethe-Zertifikats B1	intralinguale Hinweise	

		(https://www.duden.de/rechtschreibung/Vorstellung);		
bloß	741 (S. 43)	,bloß‘ gehört zum Wortschatz des Goethe-Zertifikats B1 (https://www.duden.de/rechtschreibung/blosz_Adjektiv)	Kontext	
Vorhandensein	1009 (S. 57)		Kontext, intralinguale Hinweise	
Milieu	-		interlingual: Englisch/ Französisch ,milieu‘	
Vorliebe	-		intralingual, Kontext	
Clique	-		interlingual: Englisch/ Französisch ,clique‘	
Variationsfreude	Variation: 4283 (S. 210); Freude: 1286 (S. 69)	,Freude‘ gehört zum Wortschatz des Goethe-Zertifikats B1 (https://www.duden.de/rechtschreibung/Freude)	interlingual: Variation → Englisch ,variation‘, Spanisch ,variación‘	

VII. Transkriptionskonventionen GAT2

Minimaltranskript

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[] Überlappungen und Simultansprechen
[]

Ein- und Ausatmen

°h / h° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
°hh / hh° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
°hhh / hhh° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

Pausen

(.) Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-) kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--) mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(---) längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(0.5) gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
(2.0) (Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh Verschleifungen innerhalb von Einheiten
äh öh äm Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"

Lachen und Weinen

haha hehe hihi silbisches Lachen
((lacht)) ((weint)) Beschreibung des Lachens
<<lachend> > Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite
<<:-)> soo> "smile voice"

Rezeptionssignale

hm ja nein nee einsilbige Signale
hm_hm ja_a zweisilbige Signale
nei_ein nee_e
?hm?hm, mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Sonstige Konventionen

((hustet)) para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> > sprachbegleitende para- und außersprachliche
() Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
(xxx), (xxx xxx) unverständliche Passage ohne weitere Angaben
ein bzw. zwei unverständliche Silben

(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo)	mögliche Alternativen
(solche/welche)	
((unverständlich, ca. 3 Sek))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
((...))	Auslassung im Transkript
→	Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile

Basistranskript

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (<i>latching</i>)
---	---

Sonstige segmentale Konventionen

:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.
?	Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

?	hoch steigend
'	mittel steigend
—	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend

Sonstige Konvention

<<erstaunt>>	interpretierende Kommentare mit Reichweite
--------------	--

Feintranskript

Akzentuierung

akZENT	Fokusakzent
akzEnt	Nebenakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent

Auffällige Tonhöehensprünge

↑	kleinere Tonhöehensprünge nach oben
↓	kleinere Tonhöehensprünge nach unten
↑↑	größere Tonhöehensprünge nach oben
↓↓	größere Tonhöehensprünge nach unten

Verändertes Tonhöehenregister

<<t> >	tiefes Tonhöehenregister
<<h> >	hohes Tonhöehenregister

Intralinare Notation von Akzenttonhöehensbewegungen

`so	fallend
´so	steigend
ˉso	gleichbleibend
^so	steigend-fallend
˘so	fallend-steigend
↑`	kleiner Tonhöehensprung hoch zum Gipfel der Akzentsilbe
↓´	kleiner Tonhöehensprung herunter zum Tal der Akzentsilbe
↑ˉso bzw. ↓ˉso	Tonhöehensprünge zu auffallend höheren bzw. tieferen gleichbleibenden Akzenten
↑↑`so bzw. ↓↓´so	auffallend hohe bzw. tiefe Tonhöehensprünge zum Gipfel bzw. Tal der Akzentsilbe

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen, mit Extension

<<f> >	forte, laut
<<ff> >	fortissimo, sehr laut
<<p> >	piano, leise
<<pp> >	pianissimo, sehr leise
<<all> >	allegro, schnell
<<len> >	lento, langsam
<<cresc> >	crescendo, lauter werdend
<<dim> >	diminuendo, leiser werdend
<<acc> >	accelerando, schneller werdend
<<rall> >	rallentando, langsamer werdend

Veränderung der Stimmqualität und Artikulationsweise

<<creaky> >	glottalisiert, "Knarrstimme"
<<flüsternd> >	Beispiel für Veränderung der Stimmqualität, wie angegeben

VIII. Transkripte

Transkript Vpn1

0001 modeltest
0002 be zwei
0003 ((tippen))
0004 lesen (.) teil drei
0005 ((unverständlich, ca. 3 Sek))
0006 sie lesen in einer (.) zeitung eine artikel über jugendsprache
0007 wählen sie bei jeder aufgabe die richtige lösung
0008 °h jugendsprache
0009 (1.3)
0010 jeder von uns ist durch diese vase gegangen
0011 und hat in einer seiner jugend
0012 diverse wörter
0013 °h oder ausdrücke verwendet
0014 °h um sich
0015 von den erwachsenen
0016 °h abzugrenzen
0017 (1.01)
0018 abzugrenzen
0019 (0.49)
0020 was ist das
0021 (0.56)
0022 ((wimmert))
0023 abzugrenzen
0024 grenze
0025 que era grenze
0026 (1.6)
0027 no me acuerdo
0028 (1.77)
0029 hm
0030 zu grenzen
0031 (1.69)
0032 °h jugendsprache trägt zu identitätsfindung
0033 (0.73)
0034 bei
0035 doch jugendsprache ist nicht gleich jugendsprache
0036 (2.24)
0037 okay

0038 die hippie generation der
0039 (0.64)
0040 s sibger
0041 sekziger jahre die (.) jugendlichen der wilden
0042 °h siebziger
0043 der bunten
0044 (0.68)
0045 bunt
0046 (1.56)
0047 bunten
0048 hm keine ahnung
0049 (2.49)
0050 (cincuenta)
0051 okay
0052 ((schmatzt)) oder gar der
0053 ober ra
0054 oberraffengeilen
0055 que
0056 que es esto
0057 °h oberraffengeilen
0058 (1.42)
0059 °h a ver
0060 die hippie generation der sekziger jahre
0061 die jugendlichen der wilden
0062 °hh siebziger
0063 der bunten achziger
0064 oder gar der
0065 (2.18)
0066 affen
0067 (0.72)
0068 son monos
0069 (2.76)
0070 ober affen geilen
0071 (0.94)
0072 monos
0073 bueno
0074 keine ahnung
0075 neunziger
0076 alle haben sie ihre
0077 (0.39)
0078 eigene sprache entwickelt
0079 super

0080 ((schmatzt)) und
0081 (2.37)
0082 wurde eine
0083 (0.81)
0084 eher (.) unbekanntes wort
0085 zum jugendwort des jahres gekürt
0086 °h gekürt
0087 bueno sabemos que es un verbo en pasado
0088 °hh es un verbo en pasado
0089 pero ni idea que es kürt
0090 (0.85)
0091 gekürt
0092 (1.31)
0093 hm
0094 (4.21)
0095 was so viel bedeutet
0096 wie ich bin oder ich bins
0097 dieser ausdruck
0098 entstammt
0099 (1.27)
0100 der sogenannten (.) vong sprache
0101 (0.84)
0102 welche seit zirka
0103 (2.46)
0104 internet ((unverständlich ca. 1 Sek)) verbreitung
0105 finden
0106 und vor allem von
0107 (0.66)
0108 beabsch
0109 beabschicht
0110 ah °hh
0111 beab
0112 (0.61)
0113 schich
0114 (0.82)
0115 tigen
0116 hm
0117 (1.19)
0118 ab (.) sicht
0119 tigten
0120 (0.72)
0121 usch

0122 (1.14)
0123 super hard to pronounce
0124 °hh ((schmatzt)) beabsichtigen
0125 ((klopfen))
0126 que es esta miercoles
0127 (3.01)
0128 a ver
0129 ((unverständlich ca. 1 Sek))
0130 no
0131 (1.53)
0132 be (.) ab (.) sich (.) tig (.) ten
0133 (2.57)
0134 no ni idea
0135 (1.59)
0136 grammatikfehlern
0137 von wortspielen
0138 ver (.) kürzten
0139 sätzen und
0140 angli (.) zismen
0141 que
0142 anglizis
0143 ah ((unverständlich ca. 0,7 Sek))
0144 °hh si
0145 ((unverständlich ca. 0,5 Sek))
0146 anglizismen lebt
0147 (1.34)
0148 anglizismen lebt
0149 (1.52)
0150 ((schmatzt)) °hh
0151 sigamos h°
0152 jugendsprache ist ein länder und kontinentübergrei-
fendes
0153 °h
0154 phänomen
0155 °h es wir
0156 ah bueno
0157 (0.94)
0158 que es un fenomeno de (.) fenomeno de continentes
de (la)
0159 ((unverständlich ca. 1 Sek))
0160 phänomen
0161 es werden begriffe erfunden

0162 die der großteil der älteren generation nicht ver-
steht
0163 °h und bei denen sie sogar zum wörterbüch
0164 °h greifen müss logisch
0165 (0.98)
0166 würde man meinen
0167 in der pubertät
0168 will man sich nicht anpassen
0169 °h also auch nicht sprechlich
0170 °h dem widersprechen
0171 (que dice)
0172 sprach (.) wissenschaftler
0173 °h allerdings energisch
0174 (0.85)
0175 denn unterschü (.) schungen
0176 hätten ergeben dass die jungen sich (.) in ihren
(.) wert (.) vorstellungen
0177 a ver
0178 vorstellen es presentarse
0179 (1.74)
0180 y wert no tengo ni idea
0181 (1.65)
0182 (pero tienen que)
0183 gar nicht so sehr von ihren (.) eltern unterschei-
den
0184 (1.58)
0185 hm
0186 (0.86)
0187 interessante
0188 (3.05)
0189 hinzugefügt werden muss
0190 das phänomen jugendsprache keineswegs auf alle ju-
gendlichen zutrifft
0191 einige haben den begriff
0192 (1.38)
0193 ei bims oder ich bins
0194 no si ei bims
0195 °h in ihren täglichen sprach (.) e sprachgebrauch
(.) aufgenommen
0196 °h andere
0197 no
0198 andere dagegen können diesen ausdruck (.) gar nicht
(.) verstehen

0199 denn jugendsprache
0200 el ah ya entendi
0201 denn jugendsprache entsteht ja nicht einfach auf-
grund des blösen
0202 aqui hay otra
0203 bloß
0204 ah si
0205 (1.39)
0206 pero esta en plu plural
0207 okay
0208 (0.91)
0209 bueno
0210 ((bellen))
0211 vorhandenseins von jugendlichen
0212 (7.16)
0213 ((unverständlich ca. 2 Sek))
0214 pasado
0215 ah no porque das ist vergangenheit
0216 (7.63)
0217 bueno
0218 von jugenglichen
0219 hier spielen noch andere faktoren (.) eine rolle
0220 wichtig ist
0221 zum beispiel die region wo jugendsprache verwendet
wird
0222 °h hier gibt es zwischen bayern und hamburg enorme
unterschiede
0223 °h in der jugendsprache
0224 was schon aufzeigt
0225 dass es die jugendsprache gar nicht gibt
0226 sondern mehrere
0227 aber auch die situation spielt eine rolle
0228 in einem vortrag in der (.) schule
0229 wird ein jugendlicher
0230 °h sicherlich anderen wortschatz verwenden
0231 als in einem gespra gespräch mit (.) mit seinen
freunden
0232 (1.42)
0233 womit wir schon bei einem weiteren faktoren wären
dem (.) milieu
0234 ah esta en frances
0235 (1.19)
0236 dem milieu

0237 hier gibt es
0238 (1.51)
0239 um gruppen die sich (.) zu
0240 milieu
0241 (0.84)
0242 sera
0243 (1.58)
0244 milieu
0245 (0.39)
0246 bueno no importa
0247 °h hier geht es (.) um gruppen die sich zu irgend-
was zugehörig fühlen wollen
0248 °h und wie gesagt um unterschiedliche gruppen
0249 nicht um eine gruppe
0250 (0.84)
0251 okay
0252 °h in solchen gruppen trifft man aber auch oft so-
genannte
0253 (0.89)
0254 kiesdeutsch
0255 kiesdeutsch was ist das
0256 (1.47)
0257 <<flüsternd> kiesdeutsch>
0258 kiesdeutsch
0259 (1.28)
0260 sera como ((unverständlich ca. 1,2 Sek)) o que
0261 (1.59)
0262 bueno
0263 °h an hier werden von sprechern mit vor
0264 vorliebe
0265 vorliebe (tengo solo yo aca)
0266 vorliebe
0267 antes del amor
0268 no
0269 pues no
0270 (2.23)
0271 vorliebe
0272 (2.07)
0273 präpositionen weggelassen
0274 ich stehe rote ampel
0275 ampfel si
0276 oder lass ma
0277 ah

0278 lass ma park gehen (.) lan
0279 lass (uns) park gehen
0280 si
0281 °h lan kiesdeutsch hat sich im kontakt unterschiedlicher sprachen
0282 äh sprachen und kulturen vor allem in urbanen und weniger in ländlichen gebieten herausgebildet
0283 beispielweise
0284 (2.42)
0285 in berlin kreusberg
0286 es wird eswar
0287 no
0288 es wird
0289 (1.14)
0290 ezwar (.) auch von jugendlichen mit migrationshintergrund gesprochen
0291 ((schmatz)) aber nicht nur von disen
0292 °h nicht nur die bildung ist (.) für das verantwortlich
0293 (0.72)
0294 was wir als sprachliche produktion so von uns geben
0295 es gibt genügend (haptliche)
0296 die ein fehlerfreies (.) deutsch sprechen
0297 und es gibt genügend
0298 (0.81)
0299 gymnabs
0300 (0.47)
0301 gymnasis
0302 que
0303 (0.85)
0304 gymnasiasten
0305 (0.8)
0306 die cool sein wollen und sich (.) sprachlich an ihre click
0307 (0.75)
0308 clique
0309 (0.64)
0310 clique
0311 esta en frances tambien
0312 clique anpassen
0313 beide gruppen variieren nach bedarf
0314 die variationsfreude
0315 ah bueno si seria (.) freude

0316 (1.74)
0317 ah si
0318 (1.84)
0319 ist in jugendlichen stilen sehr groß
0320 (1.47)
0321 ah y aqui esta el (indicado)
0322 kiesdeutsch ein jegendsprache
0323 hm_hm
0324 des deutschen
0325 die sich im kontakt °h unterschiedlicher sprachen
und kulturen entwickelt hat
0326 (0.82)
0327 ich steh bei rot an der ampfel
0328 lass uns in der park gehen alter

Transkript Vpn2

0001 entonces abrir el documento
0002 (2.54)
0003 se llama text introspection
0004 (1.71)
0005 lesen sie teil drei
0006 sie lesen eine zeitung einen artikel über (.) ju-
gendsprache
0007 wählen sie bei jeder aufgabe die richtige lösung
0008 ((schmatzt))
0009 jungensprache
0010 jungensprache
0011 °h me imagino que se refiere a (.) las palabras que
suelen utilizar los jvenes
0012 la imagen me dice que es sobre el (.) las palabras
en internet
0013 °h asi que ya tengo una idea de que se va a tratar
el (.) el tema
0014 (1.85)
0015 internet (.) redes sociales
0016 jeder von uns ist durch diese phase gegangen
0017 °h und hat in seiner jugend diverse wörter oder
ausdrücke verwenden
0018 um sich von den erwachsenen abzugrenzen
0019 abzugrenzen
0020 grenzen es

0021 (1.34)
0022 es:
0023 frontera
0024 entonces
0025 (0.92)
0026 una division de los adultos
0027 jugendsprache trägt zur iden (.) identitätsfindung
 (.) bei
0028 identidad
0029 doch jugendsprache ist nicht gleich jugendsprache
0030 die hippie generation der
0031 (0.96)
0032 äh s
0033 sechs äh sechzig jahre
0034 (0.69)
0035 die jugendlichen die wilden siebzehn
0036 siebzig (.) siebzig jah (.) jahre
0037 der bunten
0038 (0.94)
0039 äh achzig (.) te oder gar der (.) oberfengeilen
0040 (0.38)
0041 opera (.) f (.) oberraffengeilen
0042 (.) neunzichger
0043 (0.85)
0044 ober (.) affengeilen
0045 (2.85)
0046 no tengo idea de que significa pero
0047 (0.54)
0048 si recuerdo los noventas
0049 la primera imagen que me que tengo son
0050 (0.79)
0051 punk (.) y rock
0052 y (.) una perspectiva mas triste del mundo
0053 entonces quiza vaya por eso lado
0054 (0.72)
0055 alle haben sie ihre eigene sprache entwilcken
0056 °h und (.) zweihundert
0057 (0.58)
0058 äh siebzig siebzehn
0059 würde ein eher uben (.) unbekanntes (.) wort zum
 jugendwort (.) des jahres (.) gekürt
0060 ((schmatzt)) gekürt
0061 (2.99)

0062 no tengo idea
0063 i bims
0064 (0.72)
0065 was so viel bedeutet wie ich bin oder ich bin (.) s
0066 dieser audruck entstammt der so (.) der sogenannten
vong sprache
0067 °h welche seit zirka (.) zweihundertzehn
0068 (0.81)
0069 im internetverbreitung (.) findet
0070 und vor allem vom (.) beabsichtigen grammatikfeh-
lern
0071 (0.68)
0072 beabsichtigen
0073 eso es
0074 (1.51)
0075 observable
0076 bea bea
0077 (0.9)
0078 beobachten es observar
0079 bea beabsichti sichtigen
0080 observables
0081 (1.38)
0082 von wortspielen verkürtzten sätzen und anglismen
lebt
0083 ja
0084 jugendsprache ist (.) ein länder und kontinen (.)
teubergreifendes phänomen
0085 (0.62)
0086 kontinenteübergreifendes phänomen
0087 °h äh alrededor de todo un continente
0088 uber
0089 (1.13)
0090 alrededor °h
0091 (1.22)
0092 que abarca todo un continente
0093 (1.02)
0094 quizas
0095 es werden begriffe erfunden
0096 die der größteil der äl (.) teren generation nicht
verstehen
0097 und bei denen
0098 und bei denen sie sogar zum wörterbuch (.) greiten
muss

0099 logisch
0100 °h wurde man meinen
0101 (0.82)
0102 würde man meinen
0103 in der (.) pubertät (.) will man sich nicht anpassen
0104 also auch nicht sprachlich
0105 dem widersprechen es sprachwissenschaftlich (.)
sprachwissenschaft (.) er allerdings energisch
0106 ((schmatzt)) denn untersuchungen (.) hätten ergeben
0107 °h dass die jugend sich in ihren wertvor (.) wertvorstellungen
0108 (1.06)
0109 wertvorstellungen
0110 gar nicht so sehr von ihren eltern unterscheiden
0111 (1.15)
0112 wertvorstellungen
0113 (1.62)
0114 äh
0115 segun lo que (.) termina asi la frase creo que
0116 °h tiene que ver que no se alejan tanto
0117 wert
0118 (2.12)
0119 weg (.) wert
0120 no suena igual
0121 °h wertvorstellungen
0122 posicionan
0123 no se posicionan tan lejos
0124 (0.77)
0125 de sus
0126 (1.05)
0127 no se diferencian tanto de sus
0128 (2.64)
0129 no creo que si
0130 (0.83)
0131 hinzufügen werden muss
0132 dass das phänomen jugendsprache keineswegs auf alle jugendlichen zutriff
0133 °h zutrifft
0134 äh
0135 esa palabra no la conozco
0136 pero

0137 °h keineswegs auf alle jugendlichen zutrifft
0138 zutrifft
0139 (1.46)
0140 creo que es
0141 que no se encuentra
0142 zutreffen
0143 (1.48)
0144 no muy le no se encuentran muy lejos
0145 encontrar sinonimo de encontrar
0146 hallar
0147 (.) no se hallan muy lejos
0148 (0.76)
0149 einige haben den begriff i bims (.) in ihren tägli-
chen sprachgebrauch aufgenommen
0150 andere dagegen können diesen audruck gar nicht ver-
stehen
0151 °h denn jugendsprache steht ja nicht einfach auf-
grund des (.) bioßen vorhandenseins
0152 (1.18)
0153 bioßen
0154 (1.01)
0155 bio es
0156 (1.21)
0157 biologia
0158 (0.8)
0159 carbono
0160 (2.33)
0161 äh freundlich (--) umweltfreundlich bio
0162 (2.32)
0163 pero no tiene sentido en el texto
0164 bioßen
0165 (1.42)
0166 vorhan (.) vorhan antes de
0167 (1.42)
0168 antes de ser
0169 (1.52)
0170 de los jovenes
0171 bioßen
0172 (1.42)
0173 hm esa palabra no
0174 (0.99)
0175 no concuerda y
0176 (0.96)

0177 pero tiene algun significado
0178 °hh hier spielen noch andere faktoren eine rolle
0179 (1.08)
0180 wichtig ist zum beispiel die region
0181 wo jugendsprache verwenden wird
0182 hier gibt es zwischen bayern und hamburg enorme un-
terschiede
0183 in der jugendsprache
0184 was schon aufzeigt
0185 aufzeigt
0186 dass die jugendsprache gar nicht gibt
0187 sondern mehrere
0188 aber (.) auch die situation espielt eine rolle
0189 (1.82)
0190 aber auch die situation spielt eine rolle
0191 in einem vortrag in der (.) schüle wird (.) ein ju-
gendlicher sicherlich anderen wortschatz verwenden
0192 als (.) in eine gespräch mit seine freunden
0193 °h womit wir schon bei einem weiteren faktor wären
0194 °hh dem milieu
0195 esa palabra
0196 auf französisch
0197 medio el medio
0198 hier geht (-) es (.) um gruppen die sich
0199 (-) zu irgendwas zugehörig (-) fühlen wollen
0200 und wie gesagt
0201 um untersch (.) unterschiedliche gruppen
0202 nicht (-) um eine gruppe
0203 (0.8)
0204 in solchen gruppen trifft man aber auch oft das so
(-) genannten
0205 kiesdeutsch
0206 kiesdeutsch (-) an
0207 (1.16)
0208 hier werden vom sprecher (-) mit vorliebe präposi-
tionen weg (.) gelesen
0209 (2.34)
0210 hier werden vom sprecher mit vorliebe präpositionen
0211 (1.24)
0212 vorl (-) vorliebe
0213 liebe
0214 (0.74)
0215 encantadoras

0216 (1.42)
0217 amadas
0218 (1.38)
0219 ähm:
0220 (3.57)
0221 preposiciones preespuestas
0222 quizas
0223 (1.86)
0224 vor (-) pre liebe predisuestas
0225 predisposiciones
0226 ich stehe rote ampel
0227 oder (.) lass ma park gehen (-) ian
0228 kiesdeutsch hat sich in kontakt unterschiedlicher
(-) sprachen und kulturen
0229 vor allem in urbanen und °h weniger in ländlichen
gebieten (.) herausgebildet
0230 (2.0)
0231 beispielweise
0232 in berlin kreuzberg
0233 °h es wird zwar auch (-) von jugendlichen mit (-)
migrationshintergrund (-) gesproch
0234 es wird zwar auch
0235 von jugendlichen mit migrationshintergrund gespro-
chen (-) ja
0236 aber nicht nur von diesen
0237 (1.32)
0238 la influencia
0239 nicht nur die bildung (.) ist für das verantwort-
lich
0240 °h was wir als sprachliche prduktion so von (-) uns
geben
0241 es gibt genügend haupt (-) schüler
0242 genügend hauptschüler
0243 die ein fehlerfreies deutsch sprechen
0244 (1.02)
0245 ein fehlerfreies deutsch sprechen ja
0246 (0.84)
0247 und: gibt genügend gymnasium
0248 gym (-) gymna (.) siasten
0249 die cool sein wollen
0250 und sich sprachlich an ihre
0251 (0.93)
0252 clique (.) anpassen

0253 (0.72)
0254 an ihre clique
0255 (1.92)
0256 clique
0257 (0.65)
0258 cliquö
0259 suena frances pero
0260 (0.95)
0261 no: no encaja el significado alli
0262 °h an ihre clique (-) (cliche)
0263 anpassen
0264 beide gruppen verlieren nach (-) bedarf
0265 die variationfreude ist
0266 (0.59)
0267 in jugendlichen stilen sehr groß
0268 (2.56)
0269 kiesdeutsch eine jugendsprache des deutschen die
sich in kontakt
0270 °h unterschiedlicher sprachen (.) und kulturen ent-
wickelt hat (.) okay
0271 °hh ich steh bei rot an der ampel
0272 lass un in den park gehen (-) alter
0273 ah (.) no sabia
0274 (1.26)
0275 y
0276 listo creo que termine

Transkript Vpn3

0001 sie lesen in einer zeitung einen artikel über ju-
gendsprache
0002 ihre aufgabe die richtige lösung
0003 (1.46)
0004 jeder von uns ist durch diese phase gegangen
0005 und hat in seiner jugend dei (.) diverse wörter
oder ausdrücke verwendet
0006 um sich von den erwachsene abzugrenzen
0007 (1.27)
0008 jugendsprache trägt zu identitätsfindung bei
0009 doch jugendsprache ist nicht gleich jugendsprache
0010 (1.25)
0011 die hippie generation der sekzehn jahre

- 0012 die jugendliche der wilden sieb (.) zehner
0013 der bunten achter
0014 oder gar der oberraffengeilen (.) neunziger
0015 alle haben sie °hh ihre eigene sprache entwickelt
0016 und zweihundert siebzehn
0017 würde ein eher unbekanntes wort zum jugendwort des
jahres ge (.) kührt
0018 (1.62)
0019 ei bims
0020 was so viel bedeutet wie ich bin oder ich bins
0021 dieser ausdrück entstammt der sogenannten vong
sprache
0022 welche seit zirka zweihundertzehn im internet ver-
breitung findet
0023 und vor allem von beabsichtigen grammatikfehlern
von wortspielen °h verkürzten sätzen und anglizis-
men lebt
0024 (4.36)
0025 jugendsprache ist ein länder und kontinen (.) te-
übergreifendes phänomen
0026 (1.03)
0027 werden begriffe erfunden die der großteil der al-
tere genera generation nicht versteht
0028 °h und bei denen sie sogar zum wörterbuch greifen
muss logisch
0029 würde man meinen
0030 in der pubertät
0031 (0.76)
0032 will man sich nicht anpassen
0033 also auch nicht sprachlich
0034 dem wi widersprechen sprach (.) wissenschaftler al-
lerdings energisch
0035 (2.0)
0036 denn untersuchungen hätten ergeben
0037 dass die jugend sich in ihren wertvorstellungen gar
nicht so sehr von ihren eltern unterscheide
0038 (0.84)
0039 hinzugefügt werden muss dass das phänomen jugend-
sprache keinesweges auf alle jugendliche zutrifft
0040 einige haben den begriff ei bims (.) in ihren täg-
liche sprachgebrauch aufgenommen
0041 andere dagegen können (-) diesen ausdrück gar nicht
verstehen

- 0042 denn jugendsprache entsteht °h ja nicht einfach aufgrund des blösen (.) vorhandenseins von jugendliche
- 0043 hier spielen noch andere faktoren eine rolle
- 0044 wichtiger ist zum beispiel die region wo jugendsprache verwendet wird
- 0045 hier gibt es zwischen bayern und hamburg enorme unterschiede (.) in der jugendsprache
- 0046 was schon aufzeigt
- 0047 °h dass es die jugendsprache gar nicht gibt
- 0048 sondern mehrere
- 0049 °h aber auch die situation spielt eine rolle
- 0050 im einem vortrag
- 0051 (1.22)
- 0052 in der schule wird ein jugendlicher sicherlich anderen wortschatz verwenden
- 0053 als in einem gespräch °h mit seinen freunden
- 0054 womit wir schon bei einem weiteren faktor wären
- 0055 dem milieu
- 0056 (0.94)
- 0057 hier geht es um gruppen die sich zu irgendetwas zugehörig fühlen °h wollen
- 0058 und wie gesagt um unterschiedliche gruppen
- 0059 nicht um eine gruppe
- 0060 in solchen gruppen trifft man aber oft °h das sogenannte (-) kiesdeutsch
- 0061 an hier werden von sprechern mit vorliebe präpositionen weggelassen
- 0062 °h ich steh rote ampel
- 0063 oder lass ma park gehen (-) lan
- 0064 (1.28)
- 0065 kiesdeutsch hat sich im kontakt unterschiedlicher sprachen und kulturen vor allem in urbanen und weniger in ländlichen
- 0066 (-) gebieten (.) herausgebildet
- 0067 beispielweise in berlin kreusberg
- 0068 (0.75)
- 0069 es wird zwar (.) auch von jugendlichen mit migrationshintergrund gesprochen
- 0070 aber nicht nur von diesen
- 0071 nicht nur die bildung ist für (.) das verantwortlich was wir als sprachliche produktion so von uns geben
- 0072 es gibt genügend (-) hauptschüler die ein fehlerfreies deutsch sprechen

0073 °h und es gibt genügend (--) gymnasiasten
0074 °h die cool sein wollen und sich sprachlich (-) an ihre cliqu (-) anpassen
0075 beide gruppen °h variieren nach (.) nach bedarf
0076 die variationsfreude ist in jugendlichen stilen sehr groß
0077 (0.92)
0078 okay
0079 (1.9)
0080 äh je ((murmelt)) wörter verwendet um sich von den erwachsene (-) abzugrenzen
0081 grenzen
0082 es como un limite
0083 entonces debe ser que (.) quieren (-) separarse de (.) los adultos
0084 hacerse (-) diferentes
0085 (1.38)
0086 jugensprache trägt zur (.) identitätsfindung
0087 (0.73)
0088 äh idenität
0089 identidad (-)
0090 findung (.) encontrar
0091 (-) encontrar su propia identidad
0092 (1.5)
0093 ((unverständlich ca. 1,8 Sek))
0094 generation die jugendlichen der wilden (-) der bunten
0095 (1.65)
0096 (sehr) (-) bunt
0097 (0.65)
0098 es (.) colorido
0099 entonces supongo que bunten
0100 (0.99)
0101 los ochentas (.) coloridos
0102 gar der oberraf (.) fengeilen
0103 (1.46)
0104 (xxx xxx) (-) ober (-) ober affen geilen
0105 (2.35)
0106 ese si no se
0107 (1.32)
0108 debe ser algo
0109 (2.65)
0110 grande ((lacht))

0111 (1.32)
0112 oy no
0113 unbekanntes wort zum jugendwort des jahres gekürt
0114 (0.74)
0115 würde ein eher unbekanntes wort zum jugendwort des jahres
0116 (1.05)
0117 gekürt
0118 ei bims
0119 (1.35)
0120 gekürt
0121 debe ser algo como conocido por el contexto
0122 (1.7)
0123 pues o famoso
0124 (2.48)
0125 bedeutet wie ich bin oder ich bins
0126 (0.52)
0127 der ausdruck entstammt der sogenannten vong sprache
0128 welche seit
0129 (1.38)
0130 findet und vor allem
0131 (1.38)
0132 entstammt
0133 (2.8)
0134 por
0135 (1.13)
0136 debe ser algo como de (-) ((schnieft))
0137 (2.98)
0138 iniciar
0139 (4.39)
0140 internet verbreitung findet
0141 und vor allem von (--) beabsichtigen grammatikfehlern (-) von wortspielen verkürztsten sätzen und
0142 (1.1)
0143 lebt
0144 (1.96)
0145 beabsichtigen (-) beabsichtigen
0146 (3.97)
0147 hm como
0148 (1.06)
0149 beabsichtigen
0150 puede significar
0151 (1.17)

0152 aceptados
0153 (1.85)
0154 jugendsprache ist ein länder und kontinen (.) te
(.) übergreifendes phänomen
0155 (1.04)
0156 okay kontinente (--) continental
0157 (0.62)
0158 debe ser un fenomeno como weltweit
0159 o algo asi
0160 (2.01)
0161 hm denn untersuchungen hätten ergeben dass die ju-
gend sich in ihren wertvorstellungen
0162 (0.68)
0163 gar nicht so sehr von ihren eltern unterscheiden
0164 wertvorstellungen
0165 (2.22)
0166 wert es (-) valor
0167 (0.82)
0168 vorstellung (-) es como presentarse
0169 (1.6)
0170 entonces debe ser como en el valor que le dan a
0171 (1.21)
0172 a como hablan
0173 (2.85)
0174 ausdruck gar nicht verstehen denn jugendsprache en-
steht ja nicht einfach aufgrund des (.) blöses
0175 (0.81)
0176 vorhandenseins von jugend
0177 (2.03)
0178 einige haben den begriff ei bims in ihren täglichen
sprachgebrauch aufgenommen
0179 andere dagegen können diese ausdruck gar nicht ver-
stehen
0180 (0.65)
0181 jugendsprache entsteht ja nicht einfach aufgrund
0182 (1.23)
0183 des blößen
0184 (3.78)
0185 blo (.) blöße que es como sin sentido
0186 (1.28)
0187 o (-) no bien hecho
0188 (1.28)
0189 vorhandenseins

0190 (2.36)
0191 no tengo ni idea
0192 (3.49)
0193 in einem vortrag in der schule (.) wird ein jugendlicher sicherlich anderen wortschatz verwenden als in einem gespräch (-) mit seinen freunden
0194 womit wir schon bei einer (---) weiteren faktor wären
0195 (1.23)
0196 dem milieu
0197 (4.21)
0198 gespräch mit seinen freunden womit wir schon bei einem
0199 (1.05)
0200 hier geht es um gruppen (.) die sich zu irgendetwas zugehörig (--) fühlen wollen
0201 und wie gesagt
0202 (1.38)
0203 ah pues los diferentes grupos (xxx xxx xxx) o grupos de gente
0204 (2.21)
0205 o a los amigos
0206 (1.55)
0207 debe ser un milieu
0208 (1.12)
0209 in solchen gruppen trifft man aber auch oft das sogenannte kiesdeutsch
0210 hier werden vom sprecher mit vorliebe °h präpositionen weggelassen
0211 (1.7)
0212 vorliebe
0213 °h las preposiciones amadas que van antes
0214 (0.92)
0215 de las cosas supongo
0216 vor antes liebe
0217 (1.14)
0218 amor
0219 (2.24)
0220 (geben) es gibt genügend (-) und es gibt genügend gymnas
0221 (0.62)
0222 die cool sein wollen und sich sprachlich an ihre click

- 0223 (--) click es una palabra que (-) se parece a click en ingles
- 0224 es un grupo de gente
- 0225 con características (-) (de ser) lo mismo
- 0226 °h beide gruppen variieren nach bedarf
- 0227 (0.55)
- 0228 die variationsfreude ist in jugendlichen stilen sehr groß
- 0229 (1.42)
- 0230 variacion
- 0231 (2.05)
- 0232 freude no se
- 0233 die variationsfreude ist in jugendlichen stilen sehr groß
- 0234 (3.15)
- 0235 las variaciones en la manera de hablar
- 0236 supongo
- 0237 la variacion

Transkript Vpn4

- 0001 listo
- 0002 lesen teil drei
- 0003 °h sie lesen in eine zeitung einen artikel über jugendsprache
- 0004 wählen sie bei jeder aufgabe die richtige lösung
- 0005 °h jugendsprache
- 0006 (2.16)
- 0007 äh:
- 0008 (1.02)
- 0009 yo prefiero leer primero las (---) las opciones cuando (llevo) este punto
- 0010 °h äh
- 0011 la imagen
- 0012 ei love you
- 0013 sorry okay like lol hug omg
- 0014 °hh jeder von uns (.) von uns ist durch diese phase gegangen
- 0015 und hat in seiner jugend diverse wörter oder ausdrücke verwendet
- 0016 °h ah oder benutzen
- 0017 um sich von den er (-) um sich

0018 (1.08)
0019 von den erwachsene abzugrenzen
0020 begrenzen
0021 como limites barreras
0022 (0.99)
0023 hm:
0024 que para ponerlo äh de los adultos
0025 para el parte con el parte de las con los adultos
0026 °h jugendsprache trägt zur identitätsfindung
0027 ähm (-) personalität (-) mas o menos (.) bei
0028 °h doch jugendsprache ist nicht gleich jugensprache
0029 (1.29)
0030 die hippie generation der (--) äh sesenta son los
setenta sesenta
0031 die jugendlichen der (-) wilden setenta
0032 der bunten äh coloridos (.) ochentas
0033 oder gar der oberraffen (-) geilen
0034 (1.34)
0035 ober es como (-) superficial tal vez
0036 (0.86)
0037 äh de los noventa
0038 alle haben sie ihre eigene sprache entwickelt
0039 si cada uno tiene su (.) su idioma
0040 und zweitausendsiebzehn (.) wurde ein ehrer unbe-
kannten wort zum jugendwort des jahres gekürt
0041 (1.11)
0042 gekürt
0043 °h hm_hm_hm
0044 hm (.) gekürt seria como
0045 (1.08)
0046 bueno alli esta el partizip zwei
0047 °h äh (-) i bims
0048 was so viel bedeutet wie ich bin (.) hm (.) oder
ich bins
0049 dieser ausdruck ents entstammt
0050 como (-) stellen
0051 der sogenannten vong sprache
0052 welche seit circa (-) zweitausendzehn im internet
verbreitung findet
0053 und vor allem °h von (-) beabsichtigen grammatik-
fehler
0054 (0.87)
0055 hm (--) beabsichtigten

- 0056 (1.38)
- 0057 im internet verbreitung findet und vor allem von
beabsichtigten grammatikfehlern
- 0058 °h como con
- 0059 (1.0)
- 0060 seguros (--) seguras de (.) falsos gramaticales
- 0061 (0.83)
- 0062 von wortspielen (-) be verkürzten sätzen und angli-
zismen lebt
- 0063 °h anglizismos
- 0064 °h o sea que estan mal escritos
- 0065 jugendsprache ist ein länder und kontinenteüber-
greifendes (.) phänomen
- 0066 °h o sea que
- 0067 (1.37)
- 0068 hm (-) es un fenomeno (--) kontinenteübergreifenden
- 0069 (0.96)
- 0070 (o sea) länder und kontinenteübergreifendes
- 0071 (2.36)
- 0072 hm
- 0073 (0.87)
- 0074 como que (-) aplica para los paises de los conti-
nentes
- 0075 o sea que aplica como en todos
- 0076 °h es werden begriffe erfunden
- 0077 die großteil der älteren generation nicht verstehen
- 0078 und bei denen sie sogar (-) zum wörterbuch greifen
müssen logisch
- 0079 würde man meinen
- 0080 in der pubertät will man sich nicht anpassen (.)
aha also auch (.) nicht sprachlich
- 0081 dem widersprechen sprachwissenschaftler allerdings
energisch
- 0082 (1.44)
- 0083 dem widersprechen sprachwissenschaftler
- 0084 (1.9)
- 0085 o sea como repetir ese conocimiento en el idioma
- 0086 (1.53)
- 0087 allerdings energisch
- 0088 okay
- 0089 denn (.) den untersuch (.) untersuchungen (.) hät-
ten ergeben

- 0090 dass die jugend sich °h in ihren ve wertvorstellung
(.) gar nicht so sehr von ihren eltern unterschied
(.) unterscheiden
- 0091 (1.69)
- 0092 sich in ihren wertvorstellung (.) como en su (.) °h
en su imaginacion
- 0093 (1.19)
- 0094 allerdings gar nicht so sehr (---) que no es total-
mente (--) diferente (.) a la des sus padres
- 0095 °h hinzugefügt werden muss como al (cerrar)
- 0096 °h dass das phänomen jugendsprache keineswechs auf
alle jugendliche zutrifft
- 0097 (1.98)
- 0098 keineswechs auf alle jugendliche zutrifft
- 0099 (1.47)
- 0100 hm que es keineswechs ningun (.) ah bueno
- 0101 einige haben den begriff (-) i bims (-) ei bims
- 0102 in ihren täglichen sprachbrauch aufgenommen
- 0103 andere dagegen können diesen ausdruck gar nicht
verstehen
- 0104 que es significa ich bin (--) genau ich (-) i bims
- 0105 denn jugendsprache entsteht ja nicht einfach (--)
aufgrund des bloßen (-) vorhandenseins von jugend-
lichen
- 0106 (1.82)
- 0107 okay
- 0108 entsteht ja nicht einfach aufgrund (-) des bloßen
eso es (.) ähm (-) genitiv
- 0109 °h bloßen
- 0110 bloßen como (-) blöß como (--) hm
- 0111 (1.02)
- 0112 como probable
- 0113 denn jugendsprache entsteht ja nicht einfach auf-
grund des bloßen (1.2) vorhandensein (-) vorhand
- 0114 o sea
- 0115 vorhand (---) las manos vorhandenseins
- 0116 (1.2)
- 0117 vorhandenseins
- 0118 (1.46)
- 0119 debe ser como los (peligros) de las manos
- 0120 von jugendlichen
- 0121 hier spielen noch andere faktoren eine rolle
- 0122 ((räuspern))

- 0123 wichtig ist zum beispiel die region (.) ja natürlich (.) wo jugendsprache verwendet (.) verwendet wird
- 0124 °h hier gibt es zwischen bayern und hamburg enorme unterschiede in der jugendsprache
- 0125 was schon auch zeigt dass is dass es die jugendsprache gar nicht gibt sondern mehrere
- 0126 °h si como aca aqui tambien en cada (--) ciudad te (-) incluso en cada barrio tenemos diferentes (--) jugendsprache
- 0127 aber auch die situation spielt eine rolle
- 0128 in einem vortrach in der schule wird äh (.) ein jugendlicher sicherlich anderen wortschatz (-) verwenden
- 0129 ja in der schule
- 0130 °h als in einem gespräch mit seinen freunden
- 0131 womit wir schon bei einem weiteren faktor wären
- 0132 dem milieu
- 0133 milie_u
- 0134 milioi (-) milioi
- 0135 °h o sea como los millennials
- 0136 °h hier geht es um (--) gruppen die sich zu (-) zu irgendetwas zugehörig fühlen wollen
- 0137 o sea (.) que quieren (-) pertenecer a cierto grupo
- 0138 und wie gesagt °h um unterschiedliche gruppen (.) nicht um eine gruppe
- 0139 (1.26)
- 0140 o sea que se quieren diferenciar de los otros grupos
- 0141 in solchen gruppen trifft man (.) aber auch oft das sogenannte (.) kiezdeutsch (-) kiesdeutsch an
- 0142 °h hier werden vom sprecher mit vorliebe (-) präpositionen (-) weg (.) gelassen
- 0143 con como sus preferidas preposiciones
- 0144 ich estehe rote ampel
- 0145 oder (.) lass ma park gehen (.) lan
- 0146 (1.39)
- 0147 äh kiesdeutsch hat sich im kontakt unterschiedlicher (.) unterschiedlicher sprachen und kulturen vor allem in urbanen und °h weniger in ländlichen gebieten herausgebildet
- 0148 hm cierto (toda) la cultura cambia en las zonas urbanas
- 0149 beispielweise in berlin kreuzberg
- 0150 (1.38)

- 0151 ähm
- 0152 es wird schwarz auch (-) von jugendlichen mit migrationshintergrund gesprochen
- 0153 aber nicht nur (-) von diesen
- 0154 si (.) inclusive aca es no hay no hay gente como de otros paises pero (-) pero igual existe
- 0155 eso (-) el jugendsprache
- 0156 °h nicht nur die bildung ist für das verantwortlich (--) was wir als sprachliche produktion so von uns geben
- 0157 (also) no es solo la (.) educacion
- 0158 (1.24)
- 0159 (que es) responsable
- 0160 (0.78)
- 0161 es gibt (--) genügend hauptschüler (-) die ein fehlerfreies deutsch (-) sprechen
- 0162 und es gibt genügend gymnasia (-) gymnasiasten
- 0163 die cool sein wollen
- 0164 und sich sprachlich °h an ihre clique (---) anpassen
- 0165 clique ist °h wie eine gruppe vielleicht
- 0166 äh beide gruppen (.) variieren nach bedarf
- 0167 die (.) variationfreude ist
- 0168 (1.03)
- 0169 in jugendlichen stilen sehr groß
- 0170 die variationfreude
- 0171 como °h las
- 0172 ((unverständlich ca. 1,3 Sek))
- 0173 die variationfreude
- 0174 freude es como felicidad
- 0175 variation °h variacion
- 0176 jugendlichen stilen sehr groß
- 0177 (1.36)
- 0178 como que
- 0179 como la variedad
- 0180 (1.32)
- 0181 es grande (--) ähm (--) ja
- 0182 kiesdeutsch eine jugendsprache das (.) des deutschen
- 0183 die sich im kontakt unterschiedlicher sprachen und kulturen entwickelt hat
- 0184 (1.27)
- 0185 jugendsprache des deutschen die sich im kontakt unterschiedlicher sprachen

0186 (1.04)
0187 ((unverständlich ca. 1,1 Sek)) ya
0188 cuando lo cambien (.) (xxx) (apoyando) otras otras
palabras
0189 ich estehe bei (--) rot an der ampel
0190 ah si okay la expresion
0191 (1.16)
0192 steht ich stehe rote ampel
0193 lass uns in den park gehen (.) alter
0194 (1.13)
0195 ah lass ma (-) park gehen (-) lan
0196 (1.62)
0197 hm_hm
0198 alter (-) okay
0199 °h hm_hm

Transkript Vpn5

0001 okay also
0002 (1.02)
0003 sie lesen äh in einer zeitung einen artikel über (-
) jugendsprache
0004 wählen sie bei jeder aufgabe die richtige lösung
0005 also jugendsprache
0006 (1.08)
0007 okay
0008 (0.82)
0009 äh wo ist das (.) zoom (---) äh (---) ähm (---) ju-
gendsprache (.) ähm
0010 hm da ist ein bild
0011 (1.24)
0012 ähm (-) okay
0013 (1.82)
0014 jeder von uns ist durch die pha die phase gegangen
und hat in seine jugend °h diverse wörter oder aus-
drücke verwendet
0015 (1.0)
0016 um sich von den erwachsenen (.) abzugrenzen
0017 okay abzugrenzen
0018 (1.62)
0019 hm que sera esto
0020 (1.02)
0021 hm ((räuspern)) okay despues (esta bien)

0022 (0.89)
0023 äh jugendsprache trägt zur identi (-) tatsächung
 (--) esa si la entendi (--) bei
0024 äh doch jugendsprache ist nicht gleich (.) ju (--)
 doch jugendsprache ist nicht gleich (-) jugendspra-
 che ((lacht))
0025 (1.02)
0026 äh
0027 (1.49)
0028 äh die hippie generation der sechziger jahre
0029 die jugendlichen (.) der (.) wilden siebziger
0030 der bunten (--) achziger
0031 oder gar der (-) oberaffengeilen
0032 (1.46)
0033 (oberaffen)
0034 (2.0)
0035 (xxx)
0036 (2.43)
0037 creo que tengo una idea de esto
0038 (1.46)
0039 oberaffen (pero) ahorita mira
0040 (1.69)
0041 äh neunziger
0042 (0.98)
0043 alle haben sie ihre eigene sprache entwickelt okay
0044 und zwei (.) also zweitausend siebzehn wurde ein
 eher unbekanntes wort zum jugendwort des jahres ge-
 kürt
0045 (1.88)
0046 okay (.) i (-) i bims (--) was so viel bedeutet wie
 ich bin oder ich bins
0047 dieser ausdruck entsammt
0048 okay das das kenne ich von meinen (-) <<lachend>
 geschwister>
0049 dieser ausdruck entstammt (--) der sogenannten (--)
 vong sprache
0050 vong sprache
0051 (1.16)
0052 äh entsammt
0053 sammt (.) glaube ich entsammt
0054 (2.5)
0055 ents (---) entstammt
0056 stammtisch ((lacht)) oder so
0057 der sogenannten vong sprache

0058 okay
0059 welche seit zirka zweitausendzehn im internet ver-
 breitung (-) findet
0060 und vor allem von (-) beabsichtigen (.) beabsich-
 tigten (.) grammatikfehlern (.) von wortspielen
 verkürzten sätzen und (-) anglizismen lebt
0061 (das) kenne ich schon
0062 (1.2)
0063 äh
0064 (1.24)
0065 was steht hier am ende
0066 (2.71)
0067 ((unverständlich, ca. 2.3 Sek))
0068 sprachen und kulturen
0069 (2.77)
0070 aber (das ist)
0071 (2.0)
0072 ((unverständlich, ca. 5.4 Sek))
0073 okay (-) ja
0074 (1.38)
0075 äh (-) wo ist das (.) al also
0076 jugendsprache ist ein länder und kontinenteübergrei-
 fendes (--) phänomen
0077 (1.28)
0078 ah okay okay
0079 jugendsprache ist ein länder und kontinen (-) te
 übergreifendes
0080 (1.49)
0081 übergrei (--) fen (--) des esto debe ser como con-
 tinente
0082 (1.03)
0083 si es continente es lo mismo
0084 (1.87)
0085 son (-) como fenomenos (-) de paises y continentes
 (-) el lenguaje de los jovenes
0086 pero es que sigue hablando de de la tematica
0087 (1.37)
0088 äh es (-) werden
0089 (1.87)
0090 hm
0091 (2.49)
0092 ((unverständlich, ca. 1 Sek)) eins
0093 es werden begriffe (--) erfunden (-) die der groß-
 teil der älteren genera generation nicht versteht

0094 und bei denen (-) sie sogar zum (-) wörterbuch greifen (---) okay
0095 tienen que tomar el diccionario
0096 äh (.) muss
0097 logisch (-) würde man (-) meinen
0098 (1.97)
0099 würde man (.) meinen
0100 in der pubertät will man sich nicht anpassen
0101 (2.02)
0102 also auch nicht sprächlich (.) sprachlich
0103 äh dem (-) widersp dem wie widersprechen (-) sprachwissen (-) schaftler (-) allerdings ener energisch
0104 (7.27)
0105 äh also auch nicht sprachlich äh (-) nergisch
0106 denn untersuchungen (-) hätten ergeben
0107 (1.47)
0108 untersuchungen es investigaciones
0109 (1.91)
0110 hätten ergeben
0111 (1.14)
0112 okay las investigaciones arrojaron
0113 dass die jungen sich in ihren wert (---) vorstellungen
0114 ah (.) esta palabra la tenia (--) para ser (de gasto) ((unverständlich, ca. 3 Sek))
0115 (pero) dass die jungen sich in ihren wert
0116 (2.04)
0117 vorstellungen gar nicht so sehr
0118 (1.2)
0119 von ihre eltern unterscheiden
0120 (2.1)
0121 creo que esto (.) los jovenes que (por ejemplo)
0122 en sus cosas
0123 no se diferencian de sus padres
0124 (3.02)
0125 hm
0126 (3.36)
0127 hinzugefügt werden (-) werden muss (-) dass das phänomen jugensprache (-) keineswegs auf alle jugendliche (-) zutrifft
0128 einige haben den begriff (-) i bims
0129 okay das von hier
0130 in ihren täglichen sprachgebrauch aufgenommen

- 0131 andere dagegen können diesen ausdruck (-) gar nicht verstehen
- 0132 (1.66)
- 0133 wie (---) also (--) den begriff i bims in ihren täglichen sprachgebrauch aufgenommen
- 0134 (0.9)
- 0135 okay
- 0136 (1.51)
- 0137 andere dagegen können diesen ausdruck gar nicht verstehen
- 0138 okay die verstehen das nicht
- 0139 (1.18)
- 0140 denn jugendsprache sch entsteht (--) entsteht (.) ja nicht einfach aufgrund des (--) bloßen (--) vorhandenseins
- 0141 (3.45)
- 0142 aufgrund des bloßens (--) nein des bloßen
- 0143 (0.97)
- 0144 vorhandenseins von jugendlichen
- 0145 spielen noch andere faktoren eine rolle
- 0146 das habe ich nicht verstanden
- 0147 was bedeutet das
- 0148 (3.03)
- 0149 entsteht
- 0150 war das wichtig
- 0151 das ist wichtig
- 0152 jugensprache entsteht ja nicht einfach
- 0153 (1.22)
- 0154 aufgrund des (--) bloß (-) sen
- 0155 (1.15)
- 0156 ich hab das (jetzt) vergessen
- 0157 (1.42)
- 0158 vorhandenseins
- 0159 (3.38)
- 0160 (das/es) ist vor
- 0161 (1.58)
- 0162 handen
- 0163 (5.27)
- 0164 ich glaube ich werde kopfschmerzen kriegen
- 0165 (0.98)
- 0166 äh wichtig ist zum beispiel die region (--) wo jugendsprache verwendet wird okay
- 0167 hier gibt es zwischen bayern und hamburg (--) enorm (-) enorme (--) enorme ist das eine deutsches wort

0168 (0.98)
0169 ich hab keine ahnung
0170 (0.7)
0171 enorme unterschiede (---) in der jugendsprache
0172 was schon aufzeigt
0173 dass es die jugendsprache gar nicht gibt
0174 (4.56)
0175 ja (-) ((unverständlich, ca 1.3 Sek)) okay wir
sprechen über (-) deutsche region
0176 (1.51)
0177 dass es die jugendsprache nicht gibt sondern mehrere
0178 aber auch die situation spielt eine rolle
0179 also in einem vortrag
0180 (1.65)
0181 in der schule wird ein jugendlicher sicherlich (--)
ändern wortschatz verwenden als es als in einem ge-
spräch mit seinen freunden
0182 (1.01)
0183 ähm
0184 (1.16)
0185 (echt) ich stimme zu
0186 (1.99)
0187 hm
0188 (2.48)
0189 ja (--) ich glaube schon
0190 äh (.) womit (--) also womit wir schon bei einem
weiteren faktor wären
0191 dem (-) milio
0192 (2.64)
0193 dem (---) milieu
0194 (4.11)
0195 hier geht es
0196 (als eine klärung)
0197 hier geht es um gruppen (-) die sich (-) die sich
zu irgendet
0198 (0.92)
0199 irgendetwas zugehor zugehörig
0200 (0.78)
0201 gehörig fühlen wollen
0202 und wie gesagt (.) um (-) um unterschiedliche grup-
pen nicht (-) um (-) eine gruppe
0203 (1.23)
0204 (okay)

0205 (3.41)
0206 entonces no pues que con algo (1.3) se sienten (.)
identificados
0207 ah die sich zu irgendetwas zugehörig fühlen wollen
0208 quieren sentirse identificados con algo
0209 (1.28)
0210 o sea esto los milijeu
0211 (1.23)
0212 mili (.) mileo
0213 o sea
0214 (1.29)
0215 no nunca habia escuchado eso
0216 (2.15)
0217 pero en tales grupos (.) si ((unverständlich, ca
2.5 Sek))
0218 (3.14)
0219 tales grupos tambien se encuentran
0220 a menudo (algo asi ya mas)
0221 (0.82)
0222 kiezdeutsch
0223 (1.15)
0224 kies
0225 (1.79)
0226 no se que sea kies
0227 (0.89)
0228 an (--) okay
0229 (1.51)
0230 (geht man)
0231 (1.32)
0232 antreffen
0233 (0.6)
0234 (no conocia eso)
0235 (0.65)
0236 hier werden von sprecher mit (.) vorliebe
0237 (1.37)
0238 präpositionen (-) weg (.) gelassen
0239 (1.19)
0240 äh
0241 (0.59)
0242 hier werden (-) vom sprecher
0243 (4.48)
0244 von dem sprecher
0245 (1.14)

0246 mit (-) vorliebe
0247 (5.74)
0248 lass ma park gehen
0249 (0.93)
0250 hm ya entendi
0251 (1.67)
0252 o sea esto aca es
0253 (5.31)
0254 es
0255 (1.56)
0256 esto en los grupos de kiezdeutsch
0257 (0.82)
0258 las palabras se
0259 (1.42)
0260 se acortan
0261 (1.51)
0262 es eine abkürzung
0263 steh ich steh rote ampel ((lacht))
0264 oder lass ma park gehen
0265 (2.01)
0266 was ist das (-) ian
0267 (1.66)
0268 was (--) ist das ein (klein)
0269 (1.41)
0270 lan
0271 (0.75)
0272 okay lan (-) lan
0273 (3.58)
0274 äh
0275 (1.55)
0276 ((unverständlich, ca. 1.4 Sek))
0277 (ähm) hat sich im kontakt unterschiedlicher sprachen °h und kulturen vor allem in urbanen und weniger in lä
0278 (0.58)
0279 okay
0280 (0.51)
0281 und hat sich im kontakt unterschiedlicher sprachen und kulturen vor allem in urbanen
0282 (0.7)
0283 und weniger in ländlichen gebieten herausgebildet
0284 (1.93)

0285 creo que aca lo que quiere decir es que (--) es
gibt mehrere (--) jugendliche ausdrücken int (-)
urbanen gebieten als in (-) äh ländlichen (.) ge-
bieten
0286 (stadt) (-) dorfen (-) und so
0287 (1.14)
0288 hm
0289 äh
0290 äh okay
0291 (1.19)
0292 äh beispielsweise in berlin kreuzberg
0293 es wird zwar (--) zwar (-) es wird
0294 (4.77)
0295 es wird zwar auch von jugendlichen mit mirgrations-
hintergrund gesprochen
0296 aber nicht nur von diesen
0297 (1.27)
0298 ah okay
0299 (1.6)
0300 äh un factor tambien importante son los extranjeros
0301 (2.49)
0302 hm
0303 (1.17)
0304 bien
0305 (0.6)
0306 das letzte also nicht nur (--) die bildung ist für
das verantwort
0307 nicht nur die bildung (-) ist für das verant (.)
wortlich
0308 was wir als sprachliche produktion so von uns geben
0309 (0.73)
0310 es gibt genügend hauptschüler (.) die ein fehler-
freies (.) deutsch sprechen
0311 (4.29)
0312 fehlerfrei
0313 (1.13)
0314 die ein fehlerfreies deutsch sprechen
0315 (1.95)
0316 okay
0317 (2.18)
0318 ach okay (ya lo) entendi
0319 (0.95)
0320 und es gibt genügend gym (-) nas (--) nasi (-) as-
ten

0321 die cool sein wollen und sich sprachlich an ihre
clique anpassen
0322 (1.45)
0323 clique
0324 (4.35)
0325 ((unverständlich, ca 1 Sek.))
0326 (2.28)
0327 (variationsfreude)
0328 (5.34)
0329 vale esto
0330 (0.8)
0331 clique (-) also (-) die cool sein wollen und sich
(-) sprachlich an ihre clique
0332 clique
0333 (0.63)
0334 estoy (--) ochenta y nueve porciento seguro que es
0335 (1.24)
0336 (no)
0337 (1.05)
0338 la forma de hablar pues
0339 (0.81)
0340 debe ser sinonimo de
0341 jugendliche sprache
0342 (1.41)
0343 como zu
0344 (0.81)
0345 zu krass zu
0346 (0.78)
0347 como se dice
0348 creo que en ingles le pondria su suach o algo asi
su estilo
0349 (2.19)
0350 bueno (.) y esto de variations (-) variationsfreude
0351 pues freude es alegria
0352 (1.48)
0353 y variationsfreude es variaciones
0354 (1.41)
0355 las variaciones de alegria
0356 (1.65)
0357 emocion (-) (emociones)
0358 (1.12)
0359 in jugendlichen stilen sehr groß
0360 ((unverständlich, ca. 0,5 Sek)) muy grande esto

0361 (1.8)
0362 äh in solchen gruppen trifft man aber auch oft das
sogenann
0363 hier werden vom sprecher
0364 (0.87)
0365 vorliebe
0366 (5.04)
0367 y (-) no veo sentido a esto
0368 (6.35)
0369 vorliebe que (-) vorliebe
0370 (3.83)
0371 sera (-) es que liebe
0372 creo que es de amar
0373 y
0374 (1.59)
0375 lo otro es vor que es
0376 (1.24)
0377 antes
0378 (2.95)
0379 no no creo
0380 (1.29)
0381 despues
0382 (1.28)
0383 solo
0384 (1.55)
0385 entendi que esto (-) los mileo (-) y los kies-
deutsch son grupos
0386 pues de jovenes
0387 pero no se quien los denomina asi
0388 (4.21)
0389 de pronto el estudio los mismos que hacen el estu-
dio les pusieron el nombre
0390 (1.76)
0391 äh esto no
0392 (1.91)
0393 no (.) tengo idea
0394 (1.7)
0395 no se
0396 (1.13)
0397 vorhanden (.) seins
0398 (4.23)
0399 hm (.) vorhandensein
0400 esto no lo puedo entender

0401 (1.37)
0402 entsteht (.) ent es como para terminar y steht es
 (--) es pararse o estar
0403 (1.33)
0404 denn jugendsprache entsteht ja nicht einfach auf-
 grund (-) des bloßen (--) bloß
0405 (1.78)
0406 no sera una mala palabra
0407 (1.43)
0408 des (-) bloßen (-) vorhandenseins
0409 (1.44)
0410 von jugendlichen
0411 todo lo que parece creo que entiendo esa palabra
0412 (1.78)
0413 wert (-) vorstellungen
0414 (1.08)
0415 (que) es
0416 (1.07)
0417 äh den (-) denn untersuchungen (.) hätten ergeben
0418 (1.94)
0419 dass die jugend (--) sich in ihren wertvorstellun-
 gen gar nicht so sehr von ihre eltern
0420 (1.72)
0421 wertvorstellungen
0422 (3.34)
0423 vorstellung
0424 (2.68)
0425 vorstellen es (-) como pedir
0426 (1.81)
0427 si en un restaurante (-) ich möchte etwas vorstell
 nein (--) stell (-) stell vor
0428 (3.38)
0429 no vorstellen (-) es preparar
0430 (1.59)
0431 ich möchte etwas vorstellen
0432 (1.06)
0433 (creo que) es preparar
0434 (2.25)
0435 vorbereiten vorstellen (--) no es que algo tan
0436 (1.22)
0437 es que se me olvida
0438 (1.95)

0439 lo que no entiendo es wert que es lo que va a estudiar
0440 (3.17)
0441 si pero (.) bueno
0442 (0.65)
0443 creo que no entiendo el significado pero en el contexto creo que es
0444 (2.95)
0445 creo que la palabra no es tan necesaria para entender el contexto
0446 (0.85)
0447 los jovenes
0448 (1.86)
0449 no se diferencian para nada de sus padres
0450 (1.3)
0451 en su (--) si en sus cosas
0452 (2.48)
0453 esto (-) übergreifendes
0454 (2.25)
0455 ah okay grafen greifen creo que es termino mejor de
0456 (2.08)
0457 entonces estos son
0458 (1.84)
0459 si estos pues (-) terminos como (-) continentales o algo asi fenomenos °h (se) habla de fenomenos de (-) y fenomenos continentales
0460 ähm
0461 la be be (-) be
0462 (1.23)
0463 absichtigten
0464 (1.78)
0465 se me hace que el be no es tan necesario
0466 (1.62)
0467 como en algunas palabras (.) como bezahlen zahlen pero
0468 (3.17)
0469 no se si hay una diferencia (alli)
0470 (1.83)
0471 todavia no (-) la comprendo pero en el contexto
0472 (2.39)
0473 internet verbreitung findet und vor allem von beabsichtigten
0474 (1.25)

0475 vor allem (-) von be (.) ab (.) sich (.) tig (.)
 ten (-) grammatikfehlern
0476 (1.26)
0477 von wortspielen
0478 (0.75)
0479 verkürzten sätzen und ((unverständlich, ca. 3.2
 Sek))
0480 (5.42)
0481 no no voy a entender esta (-) con el contexto
0482 el contexto si lo entiendo
0483 o sea
0484 (0.89)
0485 que esto empieza a circular en internet en la red
0486 desde dos mil diez
0487 (2.99)
0488 y se encuentra de todo
0489 (1.92)
0490 vor allem von
0491 (1.34)
0492 o sea errores gramaticales juegos de palabras
0493 (0.91)
0494 äh
0495 (1.87)
0496 verkürzten sätzen (--) oraciones recortadas
0497 (1.78)
0498 esto no me (xxx)
0499 (2.51)
0500 okay (-) i bims was so viel bedeutet wie ich bin
 oder (-) ich bins
0501 (1.15)
0502 ähm dieser ausdruck entstammt
0503 si
0504 (genau)
0505 (4.21)
0506 si si creo que eso es de stamm stammtisch donde (--
 -) donde se reunen los (.) los amigos (--) entonces
0507 (1.31)
0508 hm (.) äh (.) yo apostaria que esto (-) es recopila
0509 (1.74)
0510 esta expresion
0511 (5.5)
0512 no se si se refiere (-) pero si entiendo (-) esta
 expresion

0513 (3.01)
0514 blablabla (-) los asi llamados vong sprache
0515 (1.44)
0516 entstammt (-) es (.) esto como que representa puede
ser (-) äh (.) vertritt
0517 (12.76)
0518 ah creo que ya se que es vorstellungen (.) stell
dir vor
0519 (1.1)
0520 si (.) cuando me dicen stell dir vor
0521 (0.87)
0522 es como imaginate entonces esto pensaria que es
como
0523 (1.45)
0524 vorstellungen
0525 (1.11)
0526 en el wert (es) como
0527 (1.68)
0528 pensamientos (-) pero (--) eso seria otra palabra
(---) (a ver)
0529 (1.48)
0530 eine (---) hm
0531 (4.98)
0532 hm
0533 (1.63)
0534 como que eso es lo que pienso
0535 (1.95)
0536 (okay)
0537 (4.76)
0538 ach se me olvido que significaba esto
0539 (0.99)
0540 und zweitausendsiebzehn wurde ein eher unbekanntes
(-) wort zum jugendwort des jahres gekürt
0541 (1.58)
0542 es como que
0543 (2.15)
0544 fue en dos mil diez y siete
0545 (1.8)
0546 ein eher unbekanntes wort
0547 (3.2)
0548 propuesta alguna palabra (--) si
0549 (2.02)
0550 esto en ingles bunten creo que es recompensa

- 0551 (2.05)
- 0552 die hippie generation der sechziger jahre (--) jugendliche der wilden
- 0553 (6.75)
- 0554 jeder von uns ist durch die phase gegangen (--) hat in seiner jugend diverse wörter (--) verwendet um sich von erwachsene abzugrenzen
- 0555 (4.0)
- 0556 abzugrenzen creo que aqui seria como separarse (---) diferenciarse
- 0557 (3.64)
- 0558 es (.) esto de aqui (-) um sich von (--) etwas trennen (--) diria yo (-) si me suena
- 0559 etwas con el contexto entonces creo que seria separarse
- 0560 (2.32)
- 0561 ähm (.) jugendsprache trägt zur identifi (-) esto identitätsfindung pues (--) identität (.) identidad y findung (--) de encontrar de finden
- 0562 entones (--) esto tambien (xxx) (-) ya lo habia escuchado antes
- 0563 (1.6)
- 0564 äh (.) bueno y creo la ultima sera (.) olera (.) fengeilen
- 0565 (1.66)
- 0566 a ver
- 0567 (1.09)
- 0568 o
- 0569 (2.22)
- 0570 affen (.) a ver alli affen (-) semions
- 0571 (0.65)
- 0572 geil (--) eso lo escuche es (-) geil es como (.) cool
- 0573 (2.85)
- 0574 y aqui esta hablando de generaciones
- 0575 (4.77)
- 0576 sera que der bunten y oberaffengeilen son (--) nombres de esta generacion de hippies
- 0577 (0.75)
- 0578 lo que puede ser eso
- 0579 (1.13)
- 0580 hm (--) porque esta no esta en comillas y esto si
- 0581 (2.38)
- 0582 estoy como un poco en duda pero

0583 (0.65)
0584 y pues tambien porque esto en inlges
0585 creo que bunt (--) era recompensa
0586 (3.81)
0587 creo no estoy seguro me suena ((lacht))
0588 (1.49)
0589 si pero esto (.) oberaffengeilen (.) affengeil
((lacht)) si porque eso es
0590 (1.56)
0591 (todo) (-) äh
0592 (1.32)
0593 mileo vorliebe clique
0594 (1.17)
0595 variationsfreude (-) si ya (-) creo que ya

Transkript Vpn6

0001 listo
0002 entonces
0003 (0.93)
0004 modeltest zwei
0005 (1.07)
0006 jugendsprache
0007 (1.91)
0008 jeder von uns ist durch diese phase gegangen und
hat in seiner jugend disa (-) diverse wörter oder
ausdrücke verwendet
0009 um sich von der erwachsene (--) abzugrenzen
0010 (2.85)
0011 jugendsprache tra trägt zur (-) identitätsfin (.)
identitätsfindung (-) bei
0012 doch jugendsprache ist nicht gleich jugendsprache
0013 (7.28)
0014 die chi
0015 (1.54)
0016 die hippie chen (-) generation der
0017 (1.08)
0018 sesenta er jahre
0019 die jugendlichen der wilden (--) setenta er der
bunten
0020 (1.62)
0021 ochenta er
0022 oder gar (---) der (---) o (.) ber (-) affengeilen
(---) noventa er

- 0023 alle haben ihre eigene sprache entwickelt
- 0024 (2.17)
- 0025 um (-) zwanzig (.) siebzehn wurde ein eher unbeka
unbekanntes wort zum jugendwort des jahres gekürt
- 0026 (1.64)
- 0027 ei bims (-) was so viel bedeutet wie ich bin oder
ich bins
- 0028 (0.92)
- 0029 diese ausdruck entsammt der sogenannten (---) vong
sprache
- 0030 welche seit zirka (-) es (--) zweitausend (--) sehn
im internet (--) verbreitung (-) finden
- 0031 und vor allem (-) von beabsichtigen (.) sichtigten
(.) grammatikfehler (-) fehlern (--) von wortspeich
speilen spielen
- 0032 (0.85)
- 0033 verkürtzten sätzen und amgis anglizismen lebt
- 0034 (1.8)
- 0035 jugendsprache ist ein länder und kontinent (-)
übergrei (--) fendes (.) phänomen
- 0036 (0.73)
- 0037 es werden begriffe empfunden (-) die der großteil
der älteren generation nicht besteht versteht
- 0038 und bei denen sie sogar zum worter wörterbuch grei-
fen muss
- 0039 logisch (--) würde man meinen
- 0040 in der pubertät will man sich nicht anpassen (.)
also ach nicht sprach (.) sprachlich
- 0041 (0.99)
- 0042 dem widersprechen sprachwissenschaft (--) schaftler
(--) allerdings energisch
- 0043 denn untersuchungen hätten er ergebnen (-) ergebn
(-) ergebn
- 0044 (0.88)
- 0045 dass die jugend sich in ihren wertvorstellung (-)
gar nicht so sehr von ihren eltern unterscheiden
- 0046 (1.27)
- 0047 hinzugefügt (-) werden muss dass das phänomen ju-
gendsprache keineswegs (-) auf alle jugendlich zu-
trifft
- 0048 einige haben den begriff (-) ei bims (.) in ihren
tägliche sprachgebrauch aufgenommen
- 0049 andere dagegen können (.) diese ausdruck gar nicht
verstehen

- 0050 denn (-) jugendsprache entsteht ja nicht einfach auf
(.) aufgrund (-) des bloßen (--) vorhandenseins (--
-) von jugendlichen
- 0051 hier spielen noch andere faktoren eine rolle
- 0052 wichtig ist zum beispiel die region (.) wo jugend-
sprache verwend wird
- 0053 (1.6)
- 0054 verwendet wird
- 0055 hier gibt es zwischen bayern um und hamburg enor
- 0056 (1.34)
- 0057 unterscheide in der jugendsprache
- 0058 was schon aufzeigt
- 0059 dass es die jugendsprache gar nicht gibt
- 0060 (0.71)
- 0061 sondern mehrere
- 0062 (0.93)
- 0063 aber auch die situation spielt eine rolle
- 0064 (1.44)
- 0065 in eine vortrag in der schule wird ein jugendlicher
sicher sicherlich (-) anderen wortschatz verwenden
als in einem gespräch (--) mit seinen freunden
- 0066 (1.4)
- 0067 womit wir schon bei einem weiteren faktor wären
- 0068 (1.48)
- 0069 dem milieu
- 0070 (1.76)
- 0071 hier geht es (--) um gruppen die sich (-) zu ing
irgendetwas zugehörig fühlen wollen
- 0072 und wie gesagt um unterscheidlich gruppen (.) nicht
um eine gruppe
- 0073 (1.59)
- 0074 in solchen gruppen trifft man aber auch (-) oft das
sogenannte kiesdeustch (-) an
- 0075 (0.92)
- 0076 hier werden (-) vom sprecher mit vorliebe präposi-
tionen weggelassen
- 0077 (1.01)
- 0078 ich stehe rote ampel
- 0079 oder lass ma park gehen lan
- 0080 (1.9)
- 0081 kiesdeutsch hat sich in kontakt unterschiedlicher
sprachen und kultutren vor allem (-) in ur (---)
urbanen und weniger in ländlichen gebieten heraus-
gebildet

0082 beispielweise in berlin kreuzberg
0083 es wird zwar auch von jugendlichen mit migration-
 hintergrund (-) gesprochen
0084 aber nicht nur vo (.) von diesen
0085 nicht nur die bildung ist für das verantwortlich (-
) ver a (-) verantwor (-) ver (.) ant (-) wortlich
0086 was wir als sprachliche produktion (-) so von uns
 geben
0087 es gibt (.) no so von uns geben (-) punkt
0088 (0.76)
0089 es gibt (.) genügend (-) hauptschüler die ein feh-
 lerfreies deutsch sprechen
0090 (1.03)
0091 und es gibt genügend gymnasium (-) die cool sein
 wollen (.) und sich sprachlich an ihre clique an-
 passen
0092 (0.85)
0093 beide gruppe variieren nach bedarf
0094 die variationfreu (-) die variationfreude ist ein
 ju ist in jugendlichen estilen sehr groß
0095 (2.66)
0096 okay
0097 (1.33)
0098 hm
0099 (2.03)
0100 abzugrenzen
0101 grenzen es
0102 (1.6)
0103 es (.) fronteras o limites
0104 abzugrenzen
0105 (1.61)
0106 um zu entonces es un caso de um zu
0107 o sea (.) una
0108 (2.17)
0109 una (-) una (.) finalidad
0110 (0.97)
0111 um sich (-) von den erwachsenen (abzugrenzen)
0112 dice entonces
0113 (1.16)
0114 toda la oracion dice
0115 (1.27)
0116 jeder von uns ist durch diese phase gegangen und
 hat in seiner jugend diese wörter (-) au (.) oder
 ausdrücke verwendet

0117 (1.21)
0118 cada uno de nosotros a través de esta fase ha a través de esta fase (--) y tiene
0119 (1.72)
0120 no
0121 (1.99)
0122 y han (--) en su juventud diversas palabras o impresiones utilizado o usado
0123 (2.12)
0124 para que los adultos o para que
0125 (1.82)
0126 um sich (--) von den erwachsenen abzugrenzen
0127 (2.42)
0128 para
0129 (2.93)
0130 que los adultos
0131 (1.65)
0132 bueno es algo como
0133 (1.74)
0134 como superar límites o ir más allá de los límites
0135 (2.7)
0136 porque (-) habla de utilizar palabras en la juventud
0137 (2.9)
0138 para (-) que
0139 (1.39)
0140 cuando seas adulto
0141 (2.66)
0142 hm (.) algo (.) pase
0143 (0.95)
0144 algo así
0145 (1.19)
0146 jugendsprache trägt zu identitätsfindung
0147 findung viene del verbo finden
0148 (1.27)
0149 en inglés significa como encontrar
0150 findung es
0151 (2.75)
0152 como encuentro
0153 (0.97)
0154 identität es fácil
0155 igual en español identidad
0156 (0.99)

0157 como la busqueda de la identidad o la (-) la (--)
la busqueda o el encuentro de la identidad

0158 (2.34)

0159 okay doch jugendsprache ist nicht gleich jugend-
sprache

0160 die hippie generation tatatatata (-) der bunten (.)
bueno bunten es colorido (--) o colores

0161 (2.49)

0162 hm hace como referencia a

0163 (1.17)

0164 lo colorido que puede ser (--) y los años ochenta

0165 (1.15)

0166 oder gar der (-) ober (-) affengeilen

0167 (0.62)

0168 ober (-) ober es

0169 (2.28)

0170 ober ober que es ober

0171 (1.75)

0172 oberaffengeilen

0173 (2.27)

0174 bueno (.) nombra los sesenta los setenta los
ochenta y los noventa

0175 peo dice por aca (--) der

0176 (1.25)

0177 (ese) es como

0178 (1.33)

0179 in o incluso los (-) cercanos noventa o

0180 (1.98)

0181 los (--) ober

0182 (1.23)

0183 affengeil

0184 (0.83)

0185 affengeilen no se que es

0186 geilen no se que es

0187 ober

0188 (1.8)

0189 debe ser como los cercanos noventa

0190 (0.76)

0191 die hippie generation de los bueno la generacion
hippi de los años sesenta

0192 (0.73)

0193 los jovenes

0194 (1.6)

0195 de los setenta
0196 los coloridos noventa
0197 (en) o incluso los
0198 (2.83)
0199 tatata noventa
0200 alle haben sie ihre eigene sprache entwickelt
0201 todos han desarrollado su propio (--) lenguaje (.)
o (-) si su propio
0202 (3.58)
0203 si debe ser como
0204 (2.24)
0205 bueno no no es tan importante si con (-) no debe
ser de gran importancia el termino porque (.) sim-
plemente (-) es una (.) es como una (--) debe ser
como una
0206 (1.75)
0207 un adjetivo de los noventa
0208 algo que de los noventa (-) o los noventa son algo
0209 debe ser lo cercano o (--) algo asi
0210 (2.24)
0211 und
0212 (0.92)
0213 es (-) weitausendsiebzehn wurde ein eher unbekann-
tes wort zum jugendwort des jahres gekürt
0214 (1.18)
0215 gekürt es un partizip zwei de algun verbo
0216 (2.17)
0217 eh
0218 (1.7)
0219 si (espera) no
0220 (3.28)
0221 gekürt
0222 wurde
0223 (2.2)
0224 wurde gekürt
0225 (1.8)
0226 gekürt
0227 (2.15)
0228 y en dos mil diecisiete
0229 (3.73)
0230 (algo)
0231 (1.59)
0232 und

0233 apenas
0234 (1.25)
0235 unbekanntes significa
0236 (2.55)
0237 no conocido o no familiar o no
0238 (2.13)
0239 como raro
0240 (0.87)
0241 una parapalabra para la (---) jugendwort (.) des
jahres gekürt
0242 (4.91)
0243 que significa gekürt
0244 (1.64)
0245 y en dos mil diecisiete
0246 (1.34)
0247 seria
0248 (1.55)
0249 por
0250 (1.24)
0251 apenas
0252 (2.73)
0253 ähm
0254 (1.58)
0255 hm tatata palabras yo creo que entonces ya aca dice
0256 (1.42)
0257 dos puntos dice
0258 ei bims
0259 was so viel bedeutet wie ich bin oder ich bins
0260 dieser ausdruck ents (--) tammt
0261 (1.48)
0262 suena como estampilla
0263 entstamm
0264 (1.17)
0265 der sogenannte (--) vong sprache
0266 entstammt debe ser si como algo que se pone como
algo (--) que se fija o algo que
0267 (1.46)
0268 porque dice diese ausdruck (.) eh (.) ausdruck es
impresion (-) es
0269 (1.14)
0270 debe ser como este impresion
0271 (1.46)
0272 pero bueno si suena como estampilla

0273 (1.13)
0274 o como a raiz
0275 no raiz no
0276 (2.87)
0277 bueno pero dice diese ausdruck
0278 esta impresion
0279 (3.76)
0280 una impresion (.) una impresion que (.) una im-
 presion se fija como (.) una impresion se dice o
 una impresion se expresa
0281 (1.72)
0282 y a y a y a y adel y atras esta hablando de algo
0283 (1.96)
0284 de esa impresion o sea esta hablando de (-) i ei
 bims oder ich bin oder ich bins
0285 es esa impresion
0286 es esa impresion
0287 (1.55)
0288 se fiija
0289 (2.28)
0290 pero dice despues der sogenannten vong sprache
0291 (0.79)
0292 (despues) (--) hace (--) zirka de
0293 (1.71)
0294 dos mil diez en internet verbreitung finden und vor
 allem (---) beabsichtigten
0295 (0.78)
0296 beabsichtigten
0297 es un pasado
0298 (0.77)
0299 tig ten (.) ten (--) lo tienen los verbos que estan
 en pasado
0300 es un verbo (.) pero beab (.) sich (.) tig (.) ten
 (.) grammatik (-) fehler
0301 (2.38)
0302 bueno una experiencia
0303 esta impresion tatata
0304 (1.59)
0305 der sogenannten el determinado (---) vong sprache
0306 (1.11)
0307 desde (-) on (.) hace (.) no des (-) de hace
0308 desde cerca de dos mil diez (.) dos mil diez en in-
 ternet (-) verbreitung finden
0309 el que se encuentra

0310 y sobre todo
0311 (1.52)
0312 beabsichtigten grammatikfehler (--) von wortspei-
 len (-) verkürzten sätzen und anglizismen lebt
0313 (ay)
0314 (1.25)
0315 no no se que significa
0316 von
0317 (1.75)
0318 pero es (.) no espere
0319 (1.61)
0320 von (-) es dativ
0321 (2.34)
0322 beabsichtigten es no es un verbo es un adjetivo
0323 (1.32)
0324 declinado en dativ para grammatikfehler que signi-
 fica errores gramaticales
0325 (5.56)
0326 pero no
0327 (3.43)
0328 no no se que es (.) beabsichtigten
0329 (1.28)
0330 grammatik (.) fehler
0331 (0.97)
0332 ((unverständlich, ca. 1,1 Sek))
0333 (2.15)
0334 despues
0335 (1.4)
0336 jugendsprache ist ein länder und kontinentübergrei-
 fendes
0337 bueno kontinent es continente
0338 über es sobre grei (.) grei (.) fendes (-) greifen-
 des phänomen
0339 (0.85)
0340 phänomen (-) punkt
0341 (0.9)
0342 entonces (-) jugendsprache
0343 (1.17)
0344 es un
0345 (3.01)
0346 es un pais no
0347 (1.69)
0348 es un

0349 (1.96)
0350 un kontinent
0351 (1.16)
0352 debe ser como un fenomeno
0353 (1.78)
0354 hum
0355 (1.61)
0356 de cada pais
0357 (1.26)
0358 übergreifendes
0359 (1.25)
0360 endes sera endes de final
0361 greif (.) endes
0362 (1.78)
0363 bueno despues dice
0364 es werden begriffe erfunden die der großteil der
älteren generation nicht versteht
0365 und bei denen sie sogar zum wörterbuch greifen muss
0366 (2.99)
0367 bueno es un fenomeno o bueno el jugendsprache es un
fenomeno
0368 (0.9)
0369 que trasciende como paises (.) ah
0370 länder (-) guion (-) o sea tambien es länder (.)
über
0371 (1.65)
0372 länder
0373 (1.74)
0374 länder (.) übergreifendes
0375 o sea
0376 (1.75)
0377 es como (.) si
0378 (2.86)
0379 länder in un (.) länder und kontinent (-) terminan
igual
0380 übergreif (.) endes
0381 (1.35)
0382 bueno es como
0383 (1.18)
0384 como el lenguaje juvenil
0385 (5.5)

0386 (lo deje) como no se limita solamente a paises y
contin es un fenomeno que no se limita solamente a
paises y continentes

0387 (3.53)

0388 me imagino (-) porque (.) pues (.) es cierto

0389 (2.47)

0390 el texto habla como de (eso) como de (---) como de
(.) como los adolescentes (-) se comunican

0391 o algo asi

0392 (1.4)

0393 es werden begriffe erfunden die der groß tatatata-
tatatata ta

0394 (1.11)

0395 dem widersprechen sprachwissenschaftler allerdings
energisch

0396 denn untersuchungen hätten ergeben

0397 dass die jugend sich in ihren

0398 (1.94)

0399 wert (.) vorstellungen

0400 (0.56)

0401 wert es mundo

0402 (1.36)

0403 vorstellungen

0404 (1.51)

0405 esa palabra que es

0406 un fenomeno mundial como un espectaculo mundial

0407 (1.9)

0408 algo mundial

0409 (2.56)

0410 dice que (--) entonces (-) untersuchungen las in-
vestigaciones

0411 (1.33)

0412 no habrian

0413 (1.28)

0414 hätten no no no habrian

0415 (1.06)

0416 tatata

0417 (0.88)

0418 que los adolescentes

0419 (3.43)

0420 äh

0421 los adolescentes en su (-) tatata

0422 (1.47)

- 0423 nos no (.) no mucho de sus pad no se diferencian
mucho de sus padres
- 0424 (1.52)
- 0425 pero si wert es mundo vorstellungen (-) vorstellung
- 0426 (0.85)
- 0427 eso no es como
- 0428 (1.53)
- 0429 espectáculo
- 0430 (3.06)
- 0431 o en creo que es es pero
- 0432 la idea es que
- 0433 (0.99)
- 0434 que (-) no se (.) a que esto no se diferencia mucho
de sus padres entonces
- 0435 es como un resultado de la investigacion
- 0436 o algo asi
- 0437 (2.01)
- 0438 okay
- 0439 (3.28)
- 0440 dieses pues hinzugefügt werden muss dass das phäno-
men jugendsprache keineswegs auf alle jugendlichen
zutrifft
- 0441 (1.2)
- 0442 bloßen vorhandenseins
- 0443 seins es del verbo seins
- 0444 verbo ser o estar
- 0445 (1.03)
- 0446 vor (.) hand
- 0447 hand mano mano (no se)
- 0448 vorhand
- 0449 (1.48)
- 0450 bloßen
- 0451 (1.55)
- 0452 diesen
- 0453 (2.5)
- 0454 hm (.) esta larga
- 0455 (2.06)
- 0456 einige haben den begriff (-) ei bims in ihren täg-
lichen sprachgebrauch aufgenommen
- 0457 andere dagegen können diese ausdruck gar nicht ver-
stehen
- 0458 denn jugensprache entsteht (-) ja nicht einfach
aufgrund des bloßen
- 0459 (1.12)

0460 vorhandenseins von jugendlichen
0461 (1.57)
0462 bueno es (.) algo des des
0463 (0.9)
0464 des des des des
0465 ((unverständlich, ca. 2.2 Sek))
0466 genitivo
0467 des bloßen (--) vor
0468 (1.68)
0469 vorhandenseins
0470 hm (.) bloßen
0471 (1.9)
0472 bueno bloß
0473 que significa bloß
0474 (1.29)
0475 (genau)
0476 (1.57)
0477 a ver a ver a ver
0478 (0.88)
0479 espere espere espere
0480 (2.1)
0481 denn (-) porque
0482 o entonces
0483 (3.59)
0484 el lenguaje juvenil constituye hm (--) no solo o (-
) si no solo por esa razon
0485 (1.55)
0486 des (.) bueno es algo de los jovenes
0487 (1.34)
0488 vorhandenseins
0489 eso suena como algo de la cabeza como algo de en-
 tendimiento
0490 o comprension
0491 o algo asi
0492 pero ((unverständlich, ca. 2.4 Sek))
0493 no se que es bloßen
0494 ni tampoco vorhandenseins
0495 (1.6)
0496 aqui juegan los que
0497 u otro (-) factor
0498 aqui juega (un papel) otro factor
0499 (1.38)
0500 pues tatatatata

0501 (1.07)
0502 in einem vortrag ein jugendlicher sicherlich anderen wortschatz (.) verwenden
0503 als einem gespräch mit seinen
0504 womit womit
0505 (1.48)
0506 womit womit con
0507 (1.02)
0508 bueno si womit es
0509 (2.28)
0510 con
0511 (2.04)
0512 con
0513 de que (.) no
0514 de donde (.) con que
0515 (1.1)
0516 bueno
0517 (1.15)
0518 tatatatata weiteren faktoren wären (.) doppelpunkt (--) doppelpunkt (---) dem milieu
0519 espere espere
0520 (7.26)
0521 milio suena como millones o a miles
0522 (1.15)
0523 milenio o algo asi
0524 y se estan hablando de adolescentes debe ser como a
0525 (1.75)
0526 como los adolescentes de milenio o algo asi
0527 (1.38)
0528 eh como
0529 como cuando en español decimos (---) äh los milenials
0530 me imagino que es algo asi
0531 (1.75)
0532 porque despues aclara
0533 hier geht es um gruppen die sich zu irgendwe irgendetwas zugehörig fühlen wollen
0534 und wie gesagt (--) um unterschiedliche gruppen nicht (--) eine gruppe
0535 (1.75)
0536 in solchen gruppen trifft man aber auch oft das sogenannte kiesdeu (.) kiesdeutsch (.) an
0537 hier werden von sprecher mit vorliebe liebe es amor

0538 vor (.) liebe
0539 (1.72)
0540 como populares
0541 (2.17)
0542 como (.) si como (-) mit (.) con
0543 (1.53)
0544 äh
0545 (1.88)
0546 como populares (-) preposiciones
0547 (1.78)
0548 si como preposiciones
0549 (1.36)
0550 (no pues) despues dice asi o sea
0551 es (-) si como populares
0552 (1.81)
0553 äh porque dice aqui (.) los (-) hablantes o los (--
 -) sprecher
0554 (3.07)
0555 con preposiciones populares
0556 (1.16)
0557 weggelassen
0558 (2.89)
0559 si eso debe ser como populares
0560 (1.51)
0561 okay
0562 (1.03)
0563 hm nicht nur die bildung ist für das verantwortli-
 chen was wir als sprachliche produktion (-) so won
 uns geben
0564 (0.85)
0565 clique
0566 (1.12)
0567 suena como a click
0568 (2.74)
0569 dice (.) hm
0570 (1.09)
0571 es gibt genügend hauptschüler (-) die ein fehler-
 freies deutsch sprechen
0572 es hay como algunas escuelas (---) en las que
0573 (1.15)
0574 se habla (--) aleman libre a errores (---) y
0575 (2.84)

0576 y tam (.) y ta y hay (--) suficientes o no mentiras
algunos
0577 (1.24)
0578 gimnasios
0579 (0.91)
0580 que quieren ser cool
0581 (3.64)
0582 um sich no pero click no aplica en este contexto
porque esta hablando como de
0583 (2.65)
0584 de unas escuelas
0585 (1.91)
0586 no
0587 (3.46)
0588 clique clique click (-) clique
0589 (1.56)
0590 anpassen
0591 (4.03)
0592 sera cliche (-) como en español cliche
0593 o sea que (--) que las (.) que estas escuelas
0594 (1.81)
0595 hm dejan pasar anpassen (--) anpassen
0596 (3.45)
0597 o sea que estas escuelas quieren ser cool o sea
quieren ser geniales
0598 (2.05)
0599 y como que no se fijan en este cliche
0600 algo asi
0601 debe ser cliche hm_hm
0602 ambos (.) grupos beide gruppen variieren nach be-
darf
0603 die variationsfreude
0604 freue ist amistad
0605 variat variation (-) pues variacion igual que en
español
0606 (2.62)
0607 äh (-) es como
0608 (3.0)
0609 hm la variacion amistad como
0610 (1.16)
0611 (esta) palabra compuesta que significa
0612 (1.48)
0613 como

0614 (1.12)
0615 la prev (--) eleccion de variacion nanananana
0616 (1.36)
0617 dice despues ist in jugendlichen stilen sehr groß
0618 (2.16)
0619 como la (-) preferencia por esta variacion
0620 (1.17)
0621 o el gusto por esta variacion porque es (-) ammis-
tad
0622 (0.88)
0623 y despues dice que
0624 (1.51)
0625 es
0626 (1.72)
0627 in jugendlichen steilen sehr groß
0628 o sea es algo
0629 (1.64)
0630 es (.) algo grande (.) mo o muy grande para los un
estilo muy grande para los adolescents
0631 (1.28)
0632 como la variacion
0633 (2.21)
0634 variationsfreude
0635 (2.76)
0636 si debe der como
0637 (1.65)
0638 como el gusto por esa variacion
0639 (1.13)
0640 es en los adolescen es en el estilo de los adoles-
centes (---) muy grande
0641 o sea los adolescents
0642 (1.75)
0643 como que les gusta (.) freude (-) amistad
0644 (1.58)
0645 este (--) esto
0646 (1.18)
0647 o algo asi
0648 (2.2)
0649 y termine

Transkript Vpn7

- 0001 okay
- 0002 modeltext zwei
- 0003 hm sie lesen in einer zeitung einen artikel über jugendsprache
- 0004 wählen sie bei jeder aufgabe die richtige lösung
- 0005 (0.91)
- 0006 jugendsprache
- 0007 (0.36)
- 0008 jeder von uns (.) ist durch die phase gegangen (-) und hat (.) in seiner jugend diese worte oder ausdrücke ver (--) wendet
- 0009 um sich (-) von den erwachsenen (-) abzugrenzen
- 0010 (1.47)
- 0011 hm (.) jugendsprache tragt nur (.) in (-) iden (-) titätsfindung bei
- 0012 doch jugendsprache ist nicht gleich (-) jugendsprache
- 0013 (1.18)
- 0014 a ver
- 0015 jeder von uns ist durch die phase gegangen
- 0016 cada ((unverständlich, ca. 2.5 Sek))
- 0017 (1.54)
- 0018 y ha utilizado diversas palabras expresiones um sich von den erwachsenen abzugrenzen
- 0019 ah como
- 0020 (0.56)
- 0021 supongo que esas partes es como abzugrenzen es como (.) abzugrenzen como para separarse como para poner un limite o una frontera (-) entre los mayores y los jovenes
- 0022 (1.17)
- 0023 h° jugendsprache tragt zur identi (-) tät (.) zur identitäts (.) feindung bei
- 0024 como
- 0025 pues supongo que jugendsprache es como
- 0026 (1.84)
- 0027 como para encontrar
- 0028 (1.4)
- 0029 una identidad (-) hacia los jovenes
- 0030 (1.16)
- 0031 pues si como para identificarlos con algo
- 0032 (0.82)
- 0033 pues

0034 (0.78)
0035 el limite con los adultos
0036 denn jugendsprache ist nicht gleich jugendsprache
okay
0037 (0.88)
0038 die hippie generation (.) der sechser jahre
0039 die jugendliche der wilden (---) siebzter
0040 ähm der bunten achzer
0041 oder gar der ober
0042 (0.62)
0043 obero (--) fengeilen
0044 (1.57)
0045 jahre (.) die jugendlichen
0046 (0.93)
0047 der beiden sind
0048 (--) der bunte (--) achzer
0049 ah ja bunten
0050 (1.11)
0051 glaube ich es ist wie (--) coloridos
0052 hm glaube ich ja
0053 der bunten achzer oder gar der (.) ober (.) oberaf-
fen (.) geilen
0054 hm o sea
0055 obero (.) oberaffengeilen
0056 alle haben sie ihre eigene sprache entwickelt
0057 (1.04)
0058 hm
0059 ((unverständlich ca. 1,5 Sek))
0060 oder gar der (-) obero (-) fengeilen
0061 (2.83)
0062 (xxx)
0063 (1.14)
0064 okay
0065 (gut/und)
0066 (0.71)
0067 äh und zweitausend (.) siebzehn wurde ein eher un-
bekanntes wort zum jugendwort (-) des jahres gekürt
0068 (1.37)
0069 ei bims (-) was so viel bedeutet wie ich bin
0070 (1.84)
0071 hm
0072 (0.94)
0073 jugendwort des jahres gekürt

0074 (1.5)
0075 äh gekürt
0076 hm
0077 öhm
0078 yo lo relacionaria mas como con
0079 (1.67)
0080 ihre (-) como
0081 (0.86)
0082 como
0083 (1.03)
0084 bueno esa parte (-) en donde (siente) una
0085 (2.02)
0086 ein eher unbekanntes wort zum jugendwort
0087 (1.5)
0088 como una nueva palabra yo creo para asi decirlo en
el mundo de los jovenes y es como la palabra del
año joven
0089 äh fue como (-) renombrada o algo (-) se llama (-)
ei bims
0090 o sea que (.) que significaba como ich bin oder
bins
0091 esas (---) expresiones entsammt der sogefinden
0092 (1.43)
0093 creo que esta expresion como que resume o (.) tiene
en cuenta
0094 der sogefinden und vor allem von (.) beachs (--)
beab (.) sich (.) ten grammatikfehler
0095 (1.28)
0096 hm der sog (.) der sogenannten vong sprache (-)
welche zirka zweitausendzehn im internet verbreit-
tung finden
0097 und vor allem von (--) grammatikfehler von (.)
wortspielen verkürzten sätzen und aglizismen lebt
0098 ((schmatzt)) hm
0099 (1.3)
0100 der sogenannten
0101 (1.21)
0102 vong sprache
0103 (1.4)
0104 welche seit zirka zweitausendzehn im internet ver-
breitung (--) findet
0105 und vor allem von (-) beabsichtig
0106 (2.69)
0107 hm

0108 (2.09)
0109 verbreitung findet und vor
0110 (5.73) ((flüstern))
0111 vong sprache
0112 (7.99)
0113 como esta expresion
0114 (2.1)
0115 como entra (.) dentro de lo que le llaman vong
 sprache
0116 gek (.) o sea como (.) welche seit
0117 (1.23)
0118 que es de dos mil diez
0119 ähm se encuentra en internet
0120 (2.73)
0121 y como que no se creo que presta atencion a los
0122 (1.31)
0123 h° errores gramaticos (-) por asi decirlo (---) ähm
0124 (1.87)
0125 dieser ausdruck entsammt der sogenannte vong sprache
 welche seit zirka zweitausendzehn (-) im internet
 verbreitung finden
0126 (1.96)
0127 und vor allen (-) allem (-) von (-) beabsichten
 grammatikfehlern
0128 (1.13)
0129 von wortspielen verkürzten
0130 (5.84)
0131 jugendsprache ist ein länder und kontinent (.) über
 (.) greifendes phenomnon
0132 (1.31)
0133 hm pues el lenguaje juvenil es un pais y konti-
 nentüber (-) greifendes (--)
0134 ah como un (--) como el lenguaje joven (-) o ju-
 gendsprache (--) va mas alla como de los paises y
 es como
0135 (2.52)
0136 un fenomeno (-) continental como que toma (.) todos
 los continentes diria yo
0137 (1.09)
0138 hm es werden begriffe erfunden die die großteil der
 älteren generation versteht und bei denen sie sogar
 zum (--) wörter (---) buch greifen muss
0139 logisch
0140 (0.9)

- 0141 würde man meinen
- 0142 in der pubertät will man sich nicht anpassen also auch nicht (--) sprachlich
- 0143 dem widersprechen sprach (--) sprachwissenschaftler allerdings energisch
- 0144 denn untersuchten hätte ergeben dass die jugend (-) sich in ihre (-) wert (-) vorstellungen (.) gar nicht so sehr von ihren eltern unterscheide
- 0145 (1.77)
- 0146 vorstellungen
- 0147 (2.8)
- 0148 ähm
- 0149 (1.17)
- 0150 hm (.) (denn untersuchungen)
- 0151 (0.85)
- 0152 untersuch (.) como la untersuchung (-) las investigaciones como han demostrado dass di jugend sich in ihren
- 0153 que los jovenes en su como (-) wert (-) vorstellungen
- 0154 no se como traducir esto exactamente pero diria que es como
- 0155 (1.06)
- 0156 el (--) como el valor de la imaginacion o como (-) su (-) imaginacion o valor que le dan o
- 0157 (0.66)
- 0158 es que no se como traducir eso
- 0159 (1.16)
- 0160 wert (.) vorstellungen
- 0161 (2.24)
- 0162 no se en mi mente es como wertvorstellungen es como
- 0163 (2.64)
- 0164 como (-) el valor
- 0165 (2.14)
- 0166 de la imaginacion que uno tiene o el
- 0167 (2.69)
- 0168 si (-) wertvorstellungen
- 0169 (2.68)
- 0170 o sea como que tan grande la imaginacion (-) de los jovenes hoy en dia (-) por asi decirlo
- 0171 no era muy diferente a lo de sus padres
- 0172 (1.23)

- 0173 äh hinzugefügt werden muss dass das phenomenon jugendsprache keineswegs auf alle jugendliche zutrifft
- 0174 (0.77)
- 0175 einige haben den begriff (.) ei bims (-) in ihre tägliche sprachgebrauch aufgenommen
- 0176 andere dagegen können diesen ausdruck gar nicht verstehen
- 0177 denn jugendsprache entsteht ja nicht einfach aufgrund des bloßen vor (.) han (.) da (-) vor (.) handenseins (.) von jugendlichen
- 0178 hier spielen noch andere faktoren eine rolle
- 0179 (0.93)
- 0180 okay
- 0181 (0.84)
- 0182 hm
- 0183 jugendsprache entsteht ja nicht einfach aufgrund des bloßen vor (.) handen (.) seins
- 0184 (1.75)
- 0185 (ah bueno)
- 0186 (7.72)
- 0187 <<flüsternd> andere dagegen können diesen ausdruck nicht verstehen>
- 0188 jugensprache entsteht ja nicht einfach aufgrund (2.03) des bloßen vorhandenseins
- 0189 (1.86)
- 0190 äh ja
- 0191 (2.46)
- 0192 (a ver)
- 0193 (4.01)
- 0194 entsteht ja nicht einfach aufgrund des bloßen vorhanden
- 0195 (8.18)
- 0196 ((flüstern))
- 0197 (6.38)
- 0198 hm (xxx)
- 0199 ähm wichtig ist zum beispiel die region wo jugendsprache verwendet wird
- 0200 hier gibt es zwischen bayern und hamburg enorme unterschiede in der jugendsprache
- 0201 was schön aufzeigt dass es die jugendsprache gar nicht gibt (.) sondern mehrere
- 0202 aber auch die situation spielt eine rolle

- 0203 in einem vortrag in der schule (--) wird ein jugendlicher sicherlich andere wortschatz verwenden als in eine gespräch mit seinen freunden
- 0204 (2.26)
- 0205 womit wir schon bei einem weitere faktor waren (-) dem miliö
- 0206 mil (-) mileu
- 0207 (0.85)
- 0208 hier geht es um gruppen die sich zu irgendwas zugehörig fühlen wollen und wie gesagt (--) um unterschiede gruppen (.) nicht um eine gruppe
- 0209 (1.33)
- 0210 okay in einem vortrag in der schule wird ein jugendlicher sicherlich andere wortschatz (--) in einem gesprach mit seinen freunden
- 0211 womit wir schon bei einem wei (teren) (---) dem milieu
- 0212 mili (.) eu
- 0213 (1.05)
- 0214 miliö
- 0215 (1.57)
- 0216 gruppen ((unverständlich, ca. 1.3 Sek))
- 0217 (5.28)
- 0218 no se si
- 0219 (1.24)
- 0220 de pronto mi mente lo traduce como milenio
- 0221 pero honestamente no estoy cien por ciento segura
- 0222 (0.87)
- 0223 pues (-) porque (a ver que) dice
- 0224 (1.01)
- 0225 womit wir schon einem weiteren faktor wären
- 0226 pues como que aca vienen como otros factores
- 0227 hier geht es um gruppen
- 0228 (0.99)
- 0229 pues aca hay grupos que h° como que (-) tienen el sentimiento de pertenecer a algo o alguien
- 0230 que quieren tener el sentimiento de pertenecer a algo
- 0231 (0.85)
- 0232 und wie gesagt i (.) como se dijo a diferentes grupos
- 0233 (1.31)
- 0234 no solamente a un gupo
- 0235 (1.01)

- 0236 okay
- 0237 (0.97)
- 0238 in solchen gruppen trifft man aber auch oft das sogenannte (.) kiezdeutsch
- 0239 (0.83)
- 0240 jugensprache des deutschen die sich im kontakt unterschiedlicher sprachen und kulturen okay
- 0241 (1.24)
- 0242 hier ve werden vom sprecher mit vorliebe präpositionen weggelassen
- 0243 (1.45)
- 0244 ich steh ich steh rote ampel
- 0245 (1.28)
- 0246 oder lass ma park gehen (-) ian
- 0247 (1.05)
- 0248 lass uns in den park gehen (alter)
- 0249 (1.29)
- 0250 kiezdeutsch hat sich im kontakt unterschiedlicher sprachen und kulturen (-) vor allem in urbanen und weniger in ländliche (--) gebiete herausbilden
- 0251 beispielweise in berlin kreuzberg
- 0252 es wird zwar auch von jugendlichen mit (.) migrationshintergrund gesprochen aber nicht nur von diesen
- 0253 (0.86)
- 0254 hier werden von (-) sprecher mit vorliebe präposition (--) ah
- 0255 como (-) vorliebe es como (.) äh que se (.) pierden algunas preposiciones
- 0256 como (--) si como (---) adios
- 0257 y acortan quitan preposiciones y (ponen otras) palabras
- 0258 (1.91)
- 0259 nicht nur die bildung ist für das verantwortlich (-) was wir als sprachli (.) sprachliche produktion so von (.) uns geben
- 0260 es gibt genügend hauptschüler die ein (---) fehlerfreies deutsch sprechen
- 0261 und es gibt genü (.) genügend gymnas (-) gym (.) gymnasi (.) as (.) ten (.) gymnasiasten
- 0262 die cool sein wollen und sich sprachlich an ihre (.) clique anpassen
- 0263 (1.12)
- 0264 (ja)
- 0265 (0.75)
- 0266 beide gruppen va (-) verlieren nach bedarf

- 0267 die (---) va (-) varia (-) tionsfreude ist (-) in jugendlichen stilen sehr groß okay
- 0268 (0.88)
- 0269 hm (blabla) es gibt genug hauptschüler die ein fehlerfreies deutsch sprechen
- 0270 und es gibt genügend gymnasialisten die cool sein wollen und sich sprachlich (--) click anpassen
- 0271 (2.15)
- 0272 sprachlich (anpassen)
- 0273 (1.21)
- 0274 click (--) äh (-) hm (-) ich weiß es nicht vielleicht
- 0275 (1.06)
- 0276 ähm
- 0277 (3.69)
- 0278 como que quieren (-) estar (-) ahi como que quieren ser parte de eso
- 0279 (1.03)
- 0280 ähm (--) sich sprachlich (anpassen)
- 0281 (0.88)
- 0282 si como si quieren ser parte de esa comunidad
- 0283 (1.59)
- 0284 de no
- 0285 (1.77)
- 0286 tan perfectas pues (.) en cuanto al idioma
- 0287 porque dice que es gibt genügend que hay suficientes escuelas que
- 0288 (1.35)
- 0289 que (.) hablan aleman pues perfecto (sin) errores
- 0290 y hay otros suficientes como gymna gymnasios que es lo que le llaman por alla
- 0291 que como que quieren ser (-) hm (--) cool
- 0292 (1.06)
- 0293 y como que und sich sprachlich an ihre clique anpassen
- 0294 y (-) como que dejan pasar (-) los errores gramaticales me imagino
- 0295 esos grupos (-) me imagino ((unverständlich, ca. 0.5 Sek))
- 0296 die (bewertungs) freude ist (--) in jugendlichen stilen sehr groß
- 0297 ay ((unverständlich, ca. 0,5 Sek)) como que hm
- 0298 (1.27)
- 0299 äh no se como traducir eso variationsfreude como un

0300 (1.66)
0301 äh la variacion (-) no se
0302 (1.02)
0303 freude es mas como
0304 (1.06)
0305 ((unverständlich, ca. 1 Sek))
0306 freude
0307 (2.55)
0308 ((unverständlich, ca. 1 Sek))
0309 jugendliche stile sehr groß
0310 (2.12)
0311 es como la vari la variacion
0312 (2.25)
0313 hm pues no se o sea
0314 de ir al contexto diria yo como que (--) la varia-
cion en cuanto (-) al estilo del habla (.) entre
los jovenes
0315 (0.99)
0316 es bastante grande dependiendo como dicen ellos de-
pendiendo de la ciudad y todas (esas) cosas
0317 (1.75)
0318 entonces
0319 (1.81)
0320 a ver esta
0321 (1.42)
0322 hm die hippie generation der (-) jugendliche der
wilden
0323 (3.27)
0324 die hippie generation der sechziger jahre die ju-
gendlichen der wilden (zehn) der bunten (coloridos)
oder gar der ober (---) ober (-) oberaf (-) fengei-
len
0325 (1.08)
0326 obero (---) affengeilen
0327 (2.15)
0328 oder (.) gar (.) der oberaffengeilen
0329 (8.0)
0330 honestamente (--) oberaffengeilen no tengo la menor
minima idea de lo que significa la palabra
0331 (1.89)
0332 hm
0333 (2.17)
0334 y no se muy bien como (-) relacionarla
0335 (1.2)

0336 pues (--) solamente diria como que es la descri-
 cion de lo que (---) era la generacion de los no-
 venta
0337 (1.56)
0338 hm ((schmatzt))
0339 (1.42)
0340 h° gekürt es (-) asi como lo (-) la palabra del año
0341 lo que fue la palabra del año como
0342 (1.85)
0343 como beliebte como la famoso (--) por asi decirlo
0344 (1.06)
0345 äh dieser ausdruck (-) entsammt der sogenannten
0346 (1.8)
0347 äh esta expresion como me imagino que es como (---)
 hm (-) ((schmatzt)) (--) reune
0348 (1.25)
0349 reune como (el)
0350 (1.35)
0351 lo llamado vong sprache
0352 (1.48)
0353 ähm
0354 (1.1)
0355 zirka (zwanzig) im internet ver (-) breitung findet
 und vor allem von (---) beabsichtigten grammatik-
 fehlern ((unverständlich, ca. 0.7 Sek))
0356 (1.41)
0357 ((unverständlich, ca. 0.7 Sek)) im internet ver-
 breitung findet
0358 (1.15)
0359 (von der)
0360 (3.11)
0361 (von) der sogenannten vong sprache (-) die seit
 zirka zwei
0362 (1.45)
0363 sechzehn im internet verbreitung finden
0364 (1.15)
0365 und vor allem von beachs
0366 (9.62)
0367 <<flüsternd> ((unverständlich, ca. 3 Sek))>
0368 (10.7)
0369 ah ja (-) beabsichtigen o sea como (-) lo relacio-
 naria como (--) como con beachten entonces como (-)
 me supongo como

- 0370 prestar atencion a los errores gramaticales worts-
pielen (-) a los juegos de palabras
- 0371 (1.45)
- 0372 y a las oraciones y
- 0373 (1.36)
- 0374 ya
- 0375 kontinentsüber (--) greifendes phänomenon
- 0376 äh lo relaciono como un (-) fenomeno que transfonde
como todos los continentes y que como a cada uno de
ellos
- 0377 (0.98)
- 0378 äh denn untersuchungen hatten dass junge sich in
ihren (---) wertvor (-) ah wert (--) vorstellungen
para mi es como
- 0379 el valor el valor que les da la imaginacion o la
capacidad de imaginacion que tienen como los jove-
nes hoy en dia
- 0380 porque relaciono como (-) que no es muy diferente
(--) o sea no es mucha la diferencia
- 0381 (1.15)
- 0382 es como (--) el los jovenes de hoy y sus padres
- 0383 entonces me imagino que es como (---) esa capacidad
de imaginar (---) no se perdio mucho sigue siendo
como la misma
- 0384 entre los padres y las generaciones (-) actuales (-
) por asi decirlo
- 0385 (1.42)
- 0386 ähm
- 0387 (2.16)
- 0388 hinzugefügt werden muss dass das phänomenon jugend-
sprache keineswegs auf alle (-) jugendliche zu-
trifft
- 0389 einige haben den begriff ei bims (-) in ihren täg-
liche sprachgebrauch aufgenommen
- 0390 andere dagegen können den ausdruck gar nicht ver-
stehen
- 0391 jugendsprache entsteht ja nicht einfach aufgrund des
bloßen (vor)
- 0392 (0.83)
- 0393 hier spielen noch andere faktoren (-) eine rolle
- 0394 (1.22)
- 0395 hm
- 0396 (2.65)
- 0397 den begriff (-) (xxx xxx) ei bims in ihren tägliche
- 0398 (2.83)

0399 aufgenommen (-) (vor)
0400 (0.96)
0401 (algunos) toman la ((unverständlich, ca. 1.5 Sek))
0402 (0.87)
0403 habla del (xxx xxx) (--) y otros que estan en con-
 tra de esa expresion porque no la entienden
0404 (2.53)
0405 h° el lenguaje joven (---) steht ja nicht einfach
 auf
0406 (2.39)
0407 ähm (.) entsteht ja nicht einfach pues
0408 (1.42)
0409 el lenguaje de los jovenes (-) ähm
0410 (2.35)
0411 hm (-) no se forma (-) o no esta basado solamente
0412 (1.19)
0413 des bloßen vorhandenseins von jugendlichen
0414 (0.94)
0415 hand (-) vorhand
0416 (1.28)
0417 vorhandensein
0418 (9.57)
0419 (nicht einfach) aufgrund des bloßen vorhandenseins
0420 (1.07)
0421 pues bueno aca esto no lo entiendo muy bien pero
 pues cuando yo no entiendo la palabra lo que hago
 es
0422 (1.25)
0423 tomar la idea principal de lo que trata de decir en
 este caso el parrafo lo que quiere decir
0424 es que como
0425 (1.29)
0426 hubo jovenes que tomaron
0427 (0.79)
0428 en este caso esa expresion de ei bims
0429 hubo gente que tambien (.) hubo jovenes que tambien
 estuven (-) que estuvieron (--) en contra de la
 expresion
0430 porque realmente no la entendian
0431 (1.75)
0432 pero pues no se basa como diria yo como en algo tan
 (-) trivial sino que aca juegan como diferentes
 factores (-) un rol especial

0433 asi es como lo traduceria cuando no entiendo pues
como palabras

0434 (1.57)

0435 hm

0436 (7.35)

0437 hm (.) ya el siguiente praffo parrafo de ya habla
que como que

0438 (1.0)

0439 äh que dependiendo de la reg (.) la region el len-
guaje como de los jovenes (--) äh cambia mucho

0440 que por ejemplo entre (.) bayern y hamburg (--) hay
una enorme diferencia entre ese lenguaje

0441 (1.65)

0442 äh

0443 (1.79)

0444 aber auch die situation spielt eine rolle

0445 (1.03)

0446 la situacion juega como un (.) un rol importante

0447 in einem vortrag in der schule

0448 (1.52)

0449 como en una reunion en el colegio hm (o en)

0450 (1.68)

0451 utilizarian un lenguaje muy diferente a como el que
utilizarian con su grupo de amigos

0452 äh womit wir schon bei

0453 (1.11)

0454 weiteren faktor wären dem (.) milieu

0455 (1.9)

0456 milieu (-) miliö

0457 milieu

0458 (2.0)

0459 miliö

0460 (1.49)

0461 miliö

0462 (2.29)

0463 mi (.) milenio

0464 (3.5)

0465 no se no se

0466 (1.15)

0467 diria que es como milenio pero es sinceramente no
estoy cien por ciento segura

0468 entonces vuelvo y tomo la pe

0469 la idea principal del texto que es como alli nos
dicen que hay factores

- 0470 (1.55)
- 0471 para que lo que hablan es (.) sucedieran (.) suce
(.) sucediera
- 0472 hier geht es gruppen die sich zu irgendwas
- 0473 como hay gentes que hay hay como grupos (-) pues
hay grupos que quieren (-) quieren
- 0474 (1.05)
- 0475 sentir que pertenecen como a algo
- 0476 (1.07)
- 0477 äh (-) a diferentes grupos no solamente a un a un
grupo en especifico
- 0478 (1.19)
- 0479 ähm in solchen gruppen trifft man aber auch das so-
genannte ((nuscheln))
- 0480 ese lenguaje que crearon
- 0481 hier werden vom esprecher mit vorliebe präp
- 0482 aca °h pues que quitaron preposiciones (.) pues
vorliebe es como (-) que olvidaban las quitaban se
deshacian de ellas
- 0483 (0.95)
- 0484 y ähm
- 0485 y formaron las palabras (-) mas cortas y es asi haz
de cuenta como si (-) han creado el eslang en este
caso el kiezdeutsch
- 0486 (1.45)
- 0487 h° y ya
- 0488 clique es como como sentir que pertenecen
- 0489 beide gruppen variieren nach bedarf
- 0490 die variationsfreude ist (--) jugendlichen sehr
groß
- 0491 como la variacion entre
- 0492 ((schmatzt))
- 0493 (1.24)
- 0494 pues la (.) la (-) de varianz
- 0495 variationsfreude ist in jugendlichen stilen sehr
groß
- 0496 (1.56)
- 0497 variationfreude
- 0498 como el estilo de variacion o (-) la variacion
- 0499 (1.63)
- 0500 hm
- 0501 (0.9)
- 0502 como traducirlo exactamente pero lo tomo como que
- 0503 (2.41)

0504 la variacion entre (--) como hm
0505 (1.53)
0506 nicht nur die bildung ist für das verantwortlich
was wir als (-) sprachliche produktion so von uns
geben
0507 es gibt gebügend haupt Schüler die ein <<murmelnd>
fehlerfreies deutsch sprechen>
0508 (0.85)
0509 beide gruppen (.) äh
0510 (1.14)
0511 variieren nach bedarf
0512 die variation (--) stilen sehr groß
0513 pues me imagino ah creo que bueno como aqui hablan
como tanto de (-) escuelas que no permiten errores
(--) äh al hablar aleman
0514 y tambien permiten como (.) otros escuelas (--) o
(-) gymnasios en este caso
0515 que conoce como que quieren pertenecer alli como
sentir que
0516 (1.21)
0517 los (-) niños con que pertenecen los jovenes
0518 (1.23)
0519 y como que las dos (--) variaciones de los dos ti-
pos tienen como un
0520 (1.11)
0521 un estilo (--) del habla (-) por asi decirlo muy
grande (.) entre ellos
0522 (2.64)
0523 yo creo que ya
0524 (0.76)
0525 o sea hay una palabrita ahi que no entendi pero (-)
(ya ahi me baso) como en el texto
0526 (1.05)
0527 y (-) aunque no sepa como
0528 (1.69)
0529 traducirla literalmente entiendo o sea como que en-
tendiendo (--) a que se refiere aunque no tengo una
traduccion literal
0530 o sea por ejemplo (--) oberaffengeilen
0531 hm
0532 (1.73)
0533 keine ahnung
0534 (0.78)
0535 aber (.) mit dem kontext kann ich ein bisschen

0536 (2.42)
0537 ein bisschen einfacher (.) verstehen
0538 (0.87)
0539 hm
0540 (1.56)
0541 und ja
0542 (1.15)
0543 como que entiendo o sea entiendo (--) la idea principal del texto
0544 asi no entiendo algunas (.) palabras
0545 (1.25)
0546 ähm (-) ((schmatzt)) (-) puntuales
0547 (1.05)
0548 por asi decirlo
0549 (1.7)
0550 hm ya

Transkript Vpn8

0001 modeltest (-) zwei (--) lesen (-) teil (.) drei
0002 vorgeschlagene arbeitszeit (-) zwölf minuten
0003 sie lesen in einer zeitung einen artikel über jugendsprache
0004 wählen sie bei jeder aufgabe die richtige lösung
0005 jugendsprache
0006 i love you sorry wow ok like lol hmhm hi hug kiss o my god
0007 °h jeder von uns ist durch diese phase gegangen
0008 und hat in seiner junger diese wörter oder ausdrücke verwendet
0009 um sich von den erwachsenen abzugrenzen
0010 °h jugendsprache trägt zur identität (.) findung (.) bei
0011 (2.52)
0012 identitätsfindung
0013 (0.79)
0014 also
0015 (0.88)
0016 die identität von der person (-) oder von die leute (-) ich glaube
0017 °h und jeder von uns ist durch die phase gegangen
0018 und hat in seiner jugend diese wörter oder ausdrücke verwendet (-) um sich von den erwachsenen abzugrenzen

0019 (0.88)
0020 abzugrenzen
0021 (0.66)
0022 ich glaube (-) keine ahnung also grenzen für mich
 ist (--) frontera
0023 aslo limit
0024 aber abzugrenzen (-) nich so klar
0025 °h okay (.) doch jugendsprache ist nich (.) ist
 nicht gleich jugendsprache
0026 die hippie generation der sechsix (.) sechziger
 jahre (.) die jugendlichen der wilden siebziger
 jahre
0027 (0.55)
0028 siebziger (-) der bun (.) ten (--) achziger oder
 gar der (--) oft
0029 (1.45)
0030 ober (.) affen (.) geilen
0031 (0.72)
0032 das ist eine neues wort für mich (.) oberaffengei-
 len
0033 nice neinziger
0034 (2.0)
0035 der bunten (--) ach die hippie generation der sech-
 ziger jahre (.) die jugendlichen der wilden siebzi-
 ger (-) der bunten achziger oder gar der ober
0036 (1.03)
0037 affengeilen neiz (-) neinzig
0038 (1.05)
0039 bunten keine ahnung
0040 (0.65)
0041 pero pienso que es como
0042 (1.47)
0043 como la seccion de los ochenta o como el grupo de
 los ochenta
0044 (1.1)
0045 alle haben sie (-) ihre eigene sprache entwickelt
0046 und zweitausend sebzich (-) würde ein eher unbe-
 kanntes wort zum jugendwort des jahres gekürt
0047 (1.81)
0048 i bims (-) oder ei bims
0049 (1.08)
0050 was (-) soll wie (.) was soll (.) so viel bedeutet
 wie ich bin (--) ah okay
0051 oder ich bins

- 0052 dieser ausdruck entstammt (-) der sogenannten vong
sprache
- 0053 (1.61)
- 0054 welche seit zirka zweitausendzehn (.) zehn im in-
ternet vorbreitung
- 0055 (1.25)
- 0056 vorbereitung
- 0057 (1.71)
- 0058 findet (.) und vor allem von verabschichtichen
- 0059 (1.21)
- 0060 grammatikfehlern (-) von wort (.) spielen verküzten
sätzen und (.) angli zimen (-) lebt
- 0061 (1.58)
- 0062 viele (-) wörter
- 0063 (0.97)
- 0064 de (-) ((lacht)) hay muchas palabras que como que
(-) o sea las palabras que estan
- 0065 (1.38)
- 0066 en amarillo
- 0067 (1.51)
- 0068 no se las siento raras
- 0069 (1.75)
- 0070 hm me siento como con la mente en blanco
- 0071 (1.86)
- 0072 okay (.) die hippie generation der sechziger jahre
die jugendliche der wil der wilden siebziger der
bunten (-) achziger oder gar der °h ober (-) af (-)
affengeilen
- 0073 (1.23)
- 0074 oberaffengeilen me da una idea como de (.) que algo
es (--) como (-) abierto o como que (---) es algo
como que se introduce nuevo
- 0075 (0.84)
- 0076 pero (.) nicht (.) sicher
- 0077 °h alle haben sie ihre eigene sprache entwickelt
- 0078 (2.4)
- 0079 hm
- 0080 (1.6)
- 0081 pero si como que me da de entender de que (.) en
los ochentas o en los noventas
- 0082 (1.17)
- 0083 ähm
- 0084 (0.67)

0085 o sea (.) cada etapa tenia como (--) como sus pala-
bras (.) sus palabras de moda
0086 (1.6)
0087 und zweitausendsechzig würde ein eher unbekanntes
wort zum jugendwort (-) jugendwort (.) des jahres
gekürt
0088 (1.73)
0089 gekürt (-) como tomado
0090 (1.51)
0091 i bims was so viel bedeutet wie ich bin oder ich
bins
0092 dieser ausdruck entstammt
0093 (2.15)
0094 der sogenannten vong sprache
0095 (1.18)
0096 dieser ausdruck entstammt
0097 (1.82)
0098 entstammt
0099 (1.35)
0100 der sogenannten vong sprache
0101 °h o sea como que esta expresion se (-) se
0102 (1.08)
0103 se socializo o se (.) pego
0104 (1.69)
0105 o como que (-) como que fue acogida (-) algo asi
pero no estoy sicher
0106 (1.4)
0107 okay (-) beabsichtigen
0108 (1.61)
0109 ah (-) zweitausend zirka okay (.) vong sprache
0110 welche seit (.) zirka zweitausendzehn im internet
verbreitung findet
0111 und vor allem von beschich (-) beabsichtigen (.)
grammatikfehlern von wortsp (-) wortspielen (.)
verkürtzten sätzen und an anglizimen lebt
0112 beabsichtigen
0113 (1.75)
0114 no se o sea
0115 (2.63)
0116 como que (--) o sea me estan hablando en grammatik
(.) fehlern
0117 (2.08)
0118 pero (.) beabsichtigen
0119 (2.92)

- 0120 no se (--) bueno
- 0121 °h jugendsprache ist ein länder (.) und kontinent
(---) kontinenteübergreifendes phäno phänomen
- 0122 kontinent (--) kontinenteübergreifendes
- 0123 como que
- 0124 (1.23)
- 0125 de una zona especifica o sea como continental
- 0126 (1.32)
- 0127 como que es un fenomeno continental pero
- 0128 (1.77)
- 0129 pero que que si es como de solo el grupo del joven
no todas las personas van a hablar ese tipo de pa-
labras
- 0130 °h es werden begriffe erfunden
- 0131 die der großteil der älter generationen nicht (.)
nicht versteht und bei den sie sogar zum wörterbüch
greifen muss
- 0132 logisch (-) würde man meinen
- 0133 in den (.) in der pubertät (.) will man sich nicht
anspassen
- 0134 °h also auch nicht sprachlich
- 0135 dem widersprechen sprachwissenschaftler allerdings
energisch
- 0136 denn (.) untersüchungen hätten ergeben (.) dass die
jugend sich
- 0137 (2.65)
- 0138 in ihren (.) wort (-) in ihren wert (.) vorstellun-
gen gar nicht so sehr von (.) ihren eltern unter-
scheiden
- 0139 (3.2)
- 0140 dass die jungen sich in ihren wertvorstellungen (-)
como que
- 0141 en su grupo de palabras
- 0142 como que en su jerga
- 0143 en la jerga en la que ellos quieran hablar
- 0144 (1.34)
- 0145 hinzugefügt (.) werden muss
- 0146 dass das phänomen jugendsprache (.) keineswegs auf
alle jugendliche zutrifft
- 0147 °h einige haben den begriff (-) i bims
- 0148 (1.27)
- 0149 in ihren täglichen sprachgebrauch aufgenommen
- 0150 andere dagegen können diesen ausdruck gar nicht
verstehen

- 0151 denn jugendsprachen steht ja nicht einfach aufgrund des bloßen vorhandenseins (.) von jugendlichen
- 0152 hier spielen noch andere faktoren eine rolle
- 0153 (2.77)
- 0154 des bloßen (--) vorhan (-) denseins
- 0155 (1.4)
- 0156 hinzugefügt werden muss dass das phänomen jugendsprachen keineswegs (-) auf alle jugendliche zutrifft
- 0157 (0.74)
- 0158 einige haben den begriff ich (.) i bims in ihren täglichen
- 0159 (1.34)
- 0160 (10.21)
- 0161 ähm
- 0162 (2.73)
- 0163 in ihren tägliche sprachgebrauch aufgenommen
- 0164 andere dagegen können diesen ausdruck gar nicht verstehen
- 0165 denn jugendsprache entsteht ja nicht einfach aufgrund des bloßen vorhan (.) denseins von jugendlichen
- 0166 °h o sea como que (-) des bloßen vorhandenseins
- 0167 (1.09)
- 0168 como que no todo el mundo naturalmente puede entenderlo
- 0169 (1.46)
- 0170 y pues las personas que estaban en contra de eso
- 0171 o sea bloßen vorhandensein me da de entender (-) las personas o el grupo de personas que estaban en contra (--) como de esa jerga que usaban los jóvenes
- 0172 (1.56)
- 0173 wichtig ist zum beispiel die region (--) wo jugendsprache verwendet wird
- 0174 hier gibt es zwischen bayern und hamburg enorme unterschiede in der jugendsprache
- 0175 °h was schon aufzeigt (-) dass es die jugendsprache gar nicht gibt
- 0176 sondern mehrere
- 0177 aber auch die situation spielt eine rolle
- 0178 in einem vortrag in der schule wird ein jugendlicher sicherlich andere wortschatz
- 0179 (1.44)

0180 verwenden als in einem gespräch mit seinen freunden
0181 womit wir schon bei einem weiteren faktor wären
0182 dem miliö
0183 <<lachend>> me da (harta) risa esa palabra>
0184 ((lacht)) suena como frances
0185 miliö
0186 (0.75)
0187 se que no lo pronuncio bonito pero suena como
0188 (0.91)
0189 o sea me da risa esa palabra y no se por que
0190 (1.32)
0191 hier
0192 (1.64)
0193 hier geht es um gruppen die sich zu (-) irgendetwas
zugehörig fühlen wollen
0194 °h und wie gesagt um unterschiedliche gruppen (-)
nicht um eine gruppe
0195 (1.74)
0196 dem milö
0197 (2.46)
0198 me suena como (-) yo me imagino esa palabra como
algo rosado
0199 o sea como algo
0200 (1.75)
0201 como algo como (--) este estilo como rosadito de
las niñas
0202 °h aber (-) necesito leer otra vez para poder en-
tender
0203 °h wichtig ist (-) zum beispiel die region (-) wo
jugendsprache verwendet wird
0204 hier gibt es zwischen bayern und hamburg enorme un-
terschiede in der jugendsprache
0205 °h was schon aufzeigt (-) dass es die jugendsprache
gar nicht gibt °h sondern mehrere
0206 aber auch die situation spielt eine rolle
0207 in einem vortrag in der schule wird eine (.) wir
wird ein jugendlicher (.) sicherlich anderen wort-
schatz
0208 °h verwenden als in einem gespräch mit seinen
freunden
0209 womit wir schon bei einem (.) weiteren faktor wären
(.) dem (-) miliö
0210 (2.94)
0211 hier geht es um gruppen die sich zu irgendetwas zu-
gehörig fühlen

- 0212 °h hier geht es um (.) gruppen die sich zu irgendetwas zugehörig (.) fühlen wollen
- 0213 °h und wie gesagt um unterschiedliche gruppen nicht um eine gruppe
- 0214 (3.07)
- 0215 siento que me estan dando una explicacion despues del dem miliö
- 0216 punto (-) y me empiezan a dar una explicacion de esa palabra pero
- 0217 (1.89)
- 0218 o sea yo se que alli dice que
- 0219 (0.94)
- 0220 que hay una diferencia muy grande entre la region o sea entre munich y hamburgo
- 0221 (1.15)
- 0222 en el jugendsprache
- 0223 (2.99)
- 0224 que hay un factor
- 0225 (2.64)
- 0226 o sea como que el dem miliö
- 0227 (1.18)
- 0228 es un factor
- 0229 (1.01)
- 0230 que se titula asi
- 0231 (2.05)
- 0232 y que quiere decir que como que
- 0233 (2.04)
- 0234 o sea como la influencia de la region en donde esta cada cada grupo de jovenes
- 0235 (0.54)
- 0236 pues en este caso comparando las dos ciudades munich y hamburgo
- 0237 (1.71)
- 0238 y
- 0239 (0.63)
- 0240 como que esa influencia como de las cosas que le rodean se llama dem miliö
- 0241 es lo que puedo entender
- 0242 (0.74)
- 0243 °h okay
- 0244 (1.03)
- 0245 in solchen gruppen trifft man aber auch oft das sogenannte (-) kies (-) deutsch (--) kiesdeutsch an

- 0246 hier werden von sprechern mit vorliebe präpositio-
nen weggelassen
- 0247 °h ich steh rote ampel oder lass ma park gehen (.)
lan
- 0248 (1.21)
- 0249 kiesdeutsch hat sich im kontakt unterschiedlicher
sprachen und kulturen vor allem in urbanen und we-
niger in ländliche (-) gebieten herausgebildet
- 0250 °h beispielweise in berlin kreuzberg
- 0251 (0.8)
- 0252 es ist schwar aber (-) es wird schwar (-) auch von
jugendlichen mit migrationshintergrund gesprochen
- 0253 °h aber nicht nur von diesen
- 0254 (0.81)
- 0255 vorliebe (-) vorliebe como las preposiciones que
mas les gustan
- 0256 (1.66)
- 0257 nicht nur die bildung (-) ist für das verantwort-
lich was wir als sprachliche produktion so von uns
geben
- 0258 °h es gibt genügend hauptschüler (-) die ein (-)
fehler (.) freies deutsch sprechen
- 0259 °h und es gibt genügend gymnaschten (-) die cool
sein wollen und sich sprachlich an ihre clique (--)
anpassen
- 0260 (1.11)
- 0261 beide gruppen (-) varrieren nach be (.) bedarf
- 0262 die variationsfreude ist in jugendlichen stilen
sehr groß
- 0263 (2.69)
- 0264 variationsfreude (-) ist in jugendlichen stilen
sehr groß
- 0265 (1.96)
- 0266 o sea como que a pesar de que es
- 0267 (1.31)
- 0268 un
- 0269 (1.56)
- 0270 o sea es que de todo el texto entiendo
- 0271 (1.25)
- 0272 que naturalmente los jovenes tienen una jerga o
quieren tener ciertas palabras
- 0273 (0.53)
- 0274 diferentes a las de los adultos y a las de su
idioma que normalmente los adultos no entienden
- 0275 (1.44)

- 0276 y (-) naturalmente varia de region en region entre los grupos de jovenes
- 0277 (1.04)
- 0278 puedo entender tambien (--) de que como varia de re de region en region (-) muchas veces entre los mismos jovenes
- 0279 (0.83)
- 0280 hay palabras desconocidas o sea como que palabras que se usan en una region que en otra no
- 0281 (1.29)
- 0282 y
- 0283 (1.46)
- 0284 variationsfreude (-) ist in jugendlichen stilen sehr groß
- 0285 todas estas variaciones
- 0286 (1.2)
- 0287 variationsfreude como las variaciones que existen
- 0288 o el grupo de varias de variaciones (-) es un estilo (algo) muy comun y muy grande entre los jovenes
- 0289 °h y (-) con (--) die andere wort also
- 0290 (0.74)
- 0291 clique
- 0292 no se si lo estoy pronunciando bien nunca la habia visto
- 0293 me suena
- 0294 (0.85)
- 0295 o sea lo relas mi cerebro lo relaciona como cliché en español
- 0296 (1.32)
- 0297 pero (--) clique
- 0298 necesito leerlo otra vez
- 0299 nicht nur die bildung ist für das verantwortlich was wir als sprachliche produktion so von uns geben
- 0300 °h es gibt genügend hauptschüler (.) die ein fehlerfreies deutsch sprechen
- 0301 und es gibt genügend gymnashten (-) gymnashten (-) die cool sein wollen (.) und sich sprachlich an ihre clique anpassen
- 0302 (3.96)
- 0303 und sich sprachlich an ihre clique anpassen
- 0304 °h no se me ocurre nada
- 0305 (3.18)
- 0306 mi cerebro queda en blanco ((lacht))
- 0307 que hago

- 0308 nicht nur die bildung ist für das verantwortlich
was wir als sprachliche produktion so von uns geben
- 0309 es gibt genügend hauptschüler die (.) ein (.) feh-
lerfreies deutsch sprechen
- 0310 und es gibt genü genügend gymaschia gymnasiasten
die cool sein wollen und sich sprachlich sprachlich
an ihre clique anpassen
- 0311 (3.03)
- 0312 con este clique
- 0313 (2.68)
- 0314 die cool sein wollen
- 0315 (0.7)
- 0316 o sea (--) clique me suena como a
- 0317 (2.45)
- 0318 como ese grupo de palabras como que
- 0319 (0.85)
- 0320 que esta de moda y que los jovenes quieren usar
- 0321 (1.22)
- 0322 y que son aceptadas entre ellos
- 0323 (0.91)
- 0324 es lo que me da de entender
- 0325 (3.55)
- 0326 ah aqui hay unas cositas
- 0327 (2.65)
- 0328 kiesdeutsch (-) eine jugendsprache des deutschen
- 0329 die sich im kontakt unterschiedlicher sprachen und
kulturen entwickelt hat
- 0330 (1.07)
- 0331 ich stehe bei rot an der ampel
- 0332 lass uns in den park gehen alter
- 0333 °h okay y ahora que ya como que trate de entender
el contexto
- 0334 y darle como significado a las palabras quiero leer
otra vez
- 0335 (0.51)
- 0336 a ver si tengo como una comprension un poco mas
precisa
- 0337 del contexto general
- 0338 del texto o sea del tema como tal
- 0339 (2.77)
- 0340 jugendsprache
- 0341 jeder von uns ist durch diese phase gegangen und
hat die und hat in seiner jugend divers (.) wörter
oder ausdrücke verwen verwendet

- 0342 °h um sich von den erwachsenen abzugrenzen
- 0343 jugensprache trägt zur identi (.) identitätsfindung bei
- 0344 doch (-) jugensprache ist nicht gleich jugendsprache
- 0345 die hippie generation der siebziger jahre die jugendlichen der wilder siebziger der bunten (-) achtziger oder gar der ober (--) affengeilen neunziger
- 0346 (1.09)
- 0347 alle haben sie ihre (-) eigene sprache entwickelt
- 0348 und zweitausendsechzig (.) würde ein eher unbekanntes wort zum (.) jugendwort des jahres gekürt
- 0349 (0.85)
- 0350 i bims
- 0351 (0.57)
- 0352 was so viel bedeutet wie ich bin oder ich bins
- 0353 dieser ausdruck entstammt der sogenannten vong sprache
- 0354 welche seit zirka zweitausendzehn im internet verbreitung finden findet
- 0355 und vor allem von beabsichtigen grammatikfehler (-) von wortspielen verkürzten sätzen und anschl angli (---) anlizimen lebt
- 0356 jugensprache ist ein länder (-) und kontinentsübergreifens phänomen
- 0357 ah okay yo creo que entendi mal este parrafo cuando lo lei por (-) o sea en la primera vez tratando de entender
- 0358 (2.2)
- 0359 o sea que es como
- 0360 (1.81)
- 0361 como es que se llama eso en español
- 0362 (2.0)
- 0363 ähm
- 0364 (1.09)
- 0365 jugensprache ist ein länder
- 0366 (0.93)
- 0367 und kontinentsübergreifendes phänomen
- 0368 °h es werden begriffe (--) erfunden
- 0369 (1.26)
- 0370 tengo la palabra en la mente pero se me fue la (xxx)
- 0371 o sea se me fue la frase

- 0372 ni en español ni en inglés ni en alemán pero si se que es
- 0373 °h die der großteil der älteren o sea es como
- 0374 (1.79)
- 0375 literalmente pero
- 0376 (2.13)
- 0377 es otra cosa
- 0378 (2.69)
- 0379 der ältere gere älteren generation nicht verstehen und bei denen (.) sie sogar zum wörterbuch greifen muss
- 0380 logisch (-) würde man meinen
- 0381 in der pubertät will man sich nicht anpassen
- 0382 also auch nicht sprachlich
- 0383 dem widersprechen sprachwissenschaftler allerdings energisch
- 0384 (1.22)
- 0385 denn untersuchungen hätten ergeben
- 0386 (0.68)
- 0387 dass die jugend sich in ihren wertvorstellungen gar nicht so sehr von ihren eltern unterscheidet
- 0388 (1.09)
- 0389 hinzugefügt werden muss
- 0390 dass das phänomen jugendsprache keineswegs auf alle jugendlichen zutrifft
- 0391 °h einige haben den begriff (-) i bims in ihren täglichen sprach (.) sprachgebrauch aufgenommen
- 0392 andere dagegen können diesen ausdruck gar nicht verstehen
- 0393 denn jugendsprache entsteht ja nicht einfach aufgrund des bloßen vorhandenseins von jugendlichen
- 0394 (2.32)
- 0395 creo que ahora entiendo otra cosa de lo primero que habia entendido
- 0396 (2.64)
- 0397 denn jugendsprache entsteht ja nicht einfach (.) als aufgrund des bloßen vorhandenseins von jugendlichen
- 0398 o sea que ni siquiera como es tan facil entre ellos entenderse
- 0399 °h hier spielen noch andere faktoren eine rolle
- 0400 (0.79)
- 0401 wichtig ist zum beispiel die region (-) wo jugendsprache verwendet wird
- 0402 hier gibt es zwischen bayern und hamburg enorme unterschiede (--) in der jugendsprache

- 0403 was schon aufzeigt (.) dass es die jugendsprache
gar nicht gibt
- 0404 °h sondern mehrere
- 0405 aber auch die situation spielt eine rolle
- 0406 in einem vortrag in der schule wird ein jugendli-
cher sicherlich anderen wortschatz °h verwenden als
in einem gespräch mit seinen freunden
- 0407 (0.77)
- 0408 womit wir schon bei einem weiteren faktor wären (-)
dem miliö
- 0409 (1.72)
- 0410 o sea el miliö es un factor
- 0411 (2.31)
- 0412 de todas estas diferencias
- 0413 (0.92)
- 0414 o sea hay muchos factores que estan en juego (--)
o muchos factores que se tienen en cuenta
- 0415 (0.81)
- 0416 para todo como este mundo de (--) de las palabras
que usan los jovenes
- 0417 y el miliö es un factor
- 0418 pero no se de que trata este factor todavia
- 0419 o sea creo que lo habia entendido diferente la pri-
mera vez que lo lei
- 0420 (1.05)
- 0421 y se me trataba de (.) de entender esa palabra
- 0422 °h hier geht es um gruppen (.) die sich zu irgen-
detwas zugehörig fühlen wollen
- 0423 (1.77)
- 0424 und wie gesacht (-) um unterschiedliche gruppen
nicht um eine gruppe
- 0425 (4.38)
- 0426 hier geht es um gruppen die sich zu irgendetwas zu-
gehörig fühlen wollen
- 0427 (1.85)
- 0428 und wie gesacht (-) um unterschiedliche gruppen
nicht um eine
- 0429 (3.95)
- 0430 o sea el miliö es como
- 0431 (2.49)
- 0432 creo que lo voy a reformular en mi mente o sea como
un
- 0433 (1.23)
- 0434 ese factor

- 0435 (1.14)
- 0436 en donde los jovenes como que no pertenecen solamente a un grupo
- 0437 (1.61)
- 0438 especifico de jovenes o sea donde esta cierto donde esta cierto contexto
- 0439 (1.7)
- 0440 sino que
- 0441 (1.38)
- 0442 como que pertenecen a varios grupitos distintos (-) y no solamente a uno
- 0443 (0.84)
- 0444 es lo que me da de entender ahora que lo vuelvo a leer
- 0445 °h in solchen gruppen trifft man aber auch oft das sogenannte kiezdeutsch
- 0446 (1.0)
- 0447 kiezdeutsch ein jugendsprache des deutschen die sich in kontakt unterschiedlicher sprachen und kulturen entwickelt hat
- 0448 (2.96)
- 0449 hier werden von sprecher mit vorliebe präpositionen weglassen
- 0450 ich steh rote ampel
- 0451 ich steh bei rot an dem (.) an der ampel
- 0452 ich stehe rote ampel
- 0453 es como una frase muy particular de los alemanes pero
- 0454 (2.32)
- 0455 como es que se llama eso en español porque ya se me olvido
- 0456 (2.17)
- 0457 ay cuando uno dice (.) ojo por ojo diente por diente
- 0458 algo asi
- 0459 (0.97)
- 0460 pero se me olvido como es que se llama eso
- 0461 se que es una frase pero
- 0462 (1.26)
- 0463 tiene un nombre especifico no me acuerdo ahora
- 0464 oder lass ma park gehen ja (--) lan
- 0465 lass uns in den park gehen alter
- 0466 ah okay
- 0467 (1.22)

- 0468** kiezdeutsch hat sich im kontakt
- 0469** (1.39)
- 0470** unterschiedlicher sprachen und kulturen vor allem in urbanen und weniger in ländlichen gebieten herausgebildet
- 0471** anda esto no lo habia visto cuando lo lei por primera vez
- 0472** (1.31)
- 0473** o sea que
- 0474** (12.4) ((mutter kommt ins zimmer))
- 0475** es wird schwarz auch von jugendlichen mit migrationshintergrund gesprochen aber nicht nur von diesen
- 0476** °h nicht nur die bildung ist fürs ist für das verantwortlich was wir als sprachliche produktion so von uns geben
- 0477** es gibt genügend hauptschüler (.) die ein fehlerfreies deutsch esch deutsch sprechen
- 0478** und es gibt genügend gymnaschten die cool sein wollen und sich sprachlich an ihre clique anpassen
- 0479** (1.67)
- 0480** beide gruppen variieren nach bedarf
- 0481** das variationsfreude ist in jugendlichen stilen sehr groß
- 0482** (2.01)
- 0483** guter text
- 0484** (1.59)
- 0485** und sehr interessantes textthema