



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Abteilung für Fremdsprachenlehrerausbildung
Deutschlehrerausbildung

EINE UNTERSUCHUNG ZUM GEBRAUCH VON
FREMDSPRACHENLERNSTRATEGIEN TÜRKISCHER DAF-LERNER AN
ANADOLU GYMNASIEN

İlknur GARBİOĞLU

Masterarbeit

Ankara, 2019

Liderlik, arařtırma, inovasyon, kaliteli eęitim ve deęiřim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Alman Dili Eğitimi Programı

EINE UNTERSUCHUNG ZUM GEBRAUCH VON
FREMDSPRACHENLERNSTRATEGIEN TÜRKISCHER DAF-LERNER AN
ANADOLU GYMNASIEN

ANADOLU LİSELERİNDE ALMANCA ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL
ÖĞRENME STRATEJİ KULLANIMLARINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

İlknur GARBİOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Eđitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
İlknur GARBİOđLU'nun hazırladıđı "Eine Untersuchung zum Gebrauch von
Fremdsprachenlernstrategien t¼rkischer DaF-Lerner an Anadolu Gymnasien" bařlıklı
bu çalıřma j¼rimiz tarafından **Yabancı Diller Eđitimi Anabilim Dalı, Alman Dili
Eđitimi Bilim Dalın'da Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiřtir.

J¼ri Bařkanı

Doç. Dr. Bahar İřİG¼ZEL



J¼ri Üyesi (Danıřman)

Prof. Dr. D. Çiđdem ÜNAL



J¼ri Üyesi

Dr. Öđr. Üyesi Emel ERİM



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eđitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından .13 / 09 / 2019 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiřtir.

Prof. Dr. Ali Ekber řAHİN
Eđitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Zusammenfassung

Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit besteht aus der Identifikation der Gebrauchshäufigkeit der Fremdsprachenlernstrategien von türkischen DaF-Lernern an Anadolu Gymnasien. In diesem Zusammenhang wurde beabsichtigt, den Strategiegebrauch bei seltener eingesetzten Strategien festzustellen und in zukünftigen Lernprozessen diese zu fördern. Zugleich wurde untersucht, ob es signifikante Unterschiede zwischen den Faktoren Geschlecht, Schulklasse, Lernerfahrung und dem Strategiegebrauch gibt. Diesbezüglich wurde im Frühjahrsemester 2009-2010 eine Untersuchung mit 493 Schülern aus drei unterschiedlichen Gymnasien in Ankara durchgeführt. Die Daten wurden anhand des SILL-Fragebogens von Oxford (1990) erhoben. Um die Korrelation von den Variablen mit dem Strategiegebrauch zu identifizieren, wurden die Daten anhand einer Manova Varianz Analyse analysiert und t-tests angewendet. Es wurde festgestellt, dass die Häufigkeit des Strategiegebrauchs von türkischen DaF-Lernern sich in der mittelmäßigen und hohen Spannweite befindet und es keine kritische Niedrigkeit besteht. Dementsprechend wurde festgestellt, dass die höchste bei den sozialen Strategien und die niedrigste Gebrauchshäufigkeit bei den affektiven Strategien zu sehen ist. Demzufolge kann erwähnt werden, dass die türkischen DaF-Lerner das Lernen eventuell in Gruppen und miteinander bevorzugen und sie die Kommunikation im Vordergrund halten. Emotionale Regulierungen dagegen, werden weniger bevorzugt oder sind weniger erforderlich. Die Befunde zeigen, dass der Faktor Geschlecht einen signifikanten Einfluss auf den Strategiegebrauch hervorzeigt. Außerdem wurde festgestellt, dass der Strategiegebrauch in den höheren Klassenstufen sinkt und die Lernerfahrung beim Erwerb der ersten Fremdsprache keinen Einfluss auf den Strategiegebrauchs während des Erwerbs der zweiten Fremdsprache zeigt. Die Forschungsergebnisse wurden im Rahmen der einschlägigen Literatur diskutiert und Vorschläge für zukünftige Untersuchungen wurden gegeben.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Lernstrategien, Lernerautonomie, Strategietraining, Strategiegebrauch

Abstract

The objective of this study is to identify the frequency of strategy use for foreign language learning undertaken by Turkish students while learning German. In this context, the study intended to identify the use of language learning strategies and to promote those strategies, which are less frequently used, in future learning processes. The present study has also undertaken a research into whether there are significant differences between variables and strategy use. In this regard, a study was carried out in the spring semester of the 2009-2010 academic year with 493 students from three different Anatolian High schools located Ankara. The data was collected through the Oxford (1990) SILL-Questionnaire. The Manova variance analysis and t-tests were applied to identify the correlation between variables and strategy use. Based on the research findings, the frequency of strategy use by Turkish learners of German language is in the mediocre or in the high range and no critical meanness was found. The most frequently used strategies are social strategies and the least frequently used strategies are the affective strategies. As a result, the research concludes that Turkish learners of German language may prefer their language learning process in groups and with each other and on work focused more on communication. Emotional regulations, on the other hand, are less preferred or less necessary. The findings show that, the gender factor has a significant influence on the use of strategies. Accordingly, men use memory, cognitive, metacognitive and social strategies more frequently than women. In addition, it has been found that the use of strategy in the upper classes decrease and the learning experience in acquiring the first foreign language does not influence the strategy use while learning a second foreign language. The study discusses the research in light of other research results and makes suggestions for future research in the field.

Keywords: German as a foreign language, language learning strategies, learner autonomy, strategytraining, strategy use.

Öz

Bu çalışmanın amacı, Anadolu Liselerinde birinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin, yabancı dil öğrenme strateji kullanım düzeylerini tespit etmek ve düşük düzeyde kullanılan strateji türlerinin belirlenerek, geliştirilmesi konusunda öneride bulunmaktır. Aynı zamanda strateji kullanımı konusunda cinsiyetin, sınıf düzeyinin ve daha önce edinilen yabancı dil bilgisinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Söz konusu çalışma 2009-2010 Öğretim Yılı Bahar Döneminde Ankarada bulunan üç farklı Anadolu Lisesinde okuyan 493 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, veriler Oxford'un 1990 yılında geliştirmiş olduğu SILL-Anketi ile toplanmıştır. Ayrıca ikiden çok gruba ait ortalamalar arası fark kontrolü için Manova analizleri ve t-testleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Anadolu Liselerinde yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin strateji kullanım düzeylerinin yüksek ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir ve düşük düzeyde kullanım tespit edilmemiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmaya katılan öğrencilerin, sosyal stratejileri en yüksek düzeyde ve duyuşsal stratejileri en düşük düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Buna göre, Türk öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde yabancı dil öğrenmeyi ve iletişim içerikli çalışmalarını tercih ettikleri söylenebilir. Duyguları ile ilgili konularda ise strateji kullanmayı tercih etmedikleri veya ihtiyaç duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetin strateji kullanımı üzerindeki etkisi konusunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre erkeklerin bellek, bilişsel, üstbilişsel ve sosyal strateji türlerini kadınlardan daha yüksek düzeyde kullandıkları görülmüştür. Ayrıca sınıf düzeylerinin artışı ile doğru orantılı olarak strateji kullanımında bir düşüş görülmüştür. Daha önce öğrenilen yabancı dil bilgisinin, ikinci veya üçüncü yabancı dil üzerinde anlamlı bir etkisi tespit edilmemiştir. Araştırma bulguları ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: yabancı dil olarak Almanca, öğrenme stratejileri, öğrenen özerkliği, strateji öğretimi, strateji kullanımı

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich an allen bedanken, die mich im Rahmen dieser Magisterarbeit begleitet haben.

Ganz besonders gilt mein Dank an Frau Prof. Dr. D. Çiğdem Ünal, die meine Arbeit in jeder Phase unterstützt und mich auch persönlich motiviert und betreut hat. Ich bedanke mich hiermit für die professionelle und intensive Betreuung, wobei ich in jeder Phase bemerkt habe, dass ich mich wissenschaftlich und auch persönlich weiterentwickeln konnte. Besonders danken möchte ich ihr dafür, dass sie mit viel Aufwand und Mühe mich jedes Mal während der Bearbeitung dieser Arbeit mit offenen Herzen entgegengekommen ist. Aus akademischer Hinsicht hat sie auf meine Weiterentwicklung einen großen Einfluss vorgezeigt und mich mit großer Geduld betreut.

Ich möchte mich auch ganz herzlich an den Schülern der Gymnasien Hacı Ömer Tarman, Atatürk Anadolu und Ankara Anadolu bedanken. Sie haben sich die wertvolle Zeit genommen und eine intensive Geduld gezeigt, um an der Befragung teilzunehmen. Auch die Leiter der Gymnasien haben mit großen Willen die Untersuchung unterstützt und mir in jeder Phase geholfen.

Mein Dank geht ebenso an meinen Ehemann Hakkı Garbioğlu und meinen Kindern Arhan und Merthan Garbioğlu, die mir bei der Anfertigung dieser Arbeit viel Geduld gezeigt und mich unterstützt haben. Meine Familie hat während der Bearbeitung dieser Arbeit großes Verständnis gezeigt und mich immer wieder motiviert.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung.....	ii
Abstract.....	iii
Öz.....	iv
Danksagung.....	v
Tabellenverzeichnis.....	viii
Abbildungsverzeichnis.....	ix
Abkürzungsverzeichnis.....	x
Teil 1 Einleitung.....	1
Problemstellung.....	5
Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung.....	6
Untersuchungsproblem.....	7
Hypothesen.....	8
Beschränkungen.....	8
Begriffsbestimmungen.....	9
Teil 2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand.....	12
Begründung zu der Beschäftigung und des Einsatzes von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht.....	12
Lernstrategien.....	18
Oxfords Klassifikation (1990).....	24
Vergleich der Strategiekategorisierung von Oxford und Bimmel & Rampillon...	30
Der Zusammenhang zwischen Lernstrategien und Lerntechniken.....	31
Einflussfaktoren auf den Strategiegebrauch.....	32
Die Effizienz der Lernstile auf die Präferenzen des Strategiegebrauchs.....	33
Die Rolle der Sprachlernbewusstheit bei der Förderung des Strategiegebrauchs	35
Die Vermittlung von Fremdsprachenlernstrategien.....	36
Forschungsstand.....	40

Teil 3	50
Forschungsdesign	50
Forschungsfeld und Stichprobe	50
Prozess der Datenerhebung	51
Datenerhebungsinstrumente	52
Datenanalyse	54
Teil 4 Befunde und Diskussion	55
Ergebnisse bezüglich der ersten Forschungsfrage	55
Ergebnisse bezüglich der zweiten Forschungsfrage	67
Ergebnisse bezüglich der dritten Forschungsfrage	69
Teil 5 Schlussbetrachtung und Ausblick	79
Literaturverzeichnis	90
Anhang-A: Datensammlung der persönlichen Informationen	98
Anhang-B: SILL-Fragebogen.....	99
Anhang-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	102
Anhang-D: Genehmigung der Fragebogendurchführung	103
Anhang-E: Etik Beyanı	104
Anhang-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	105
Anhang-G: Thesis Originality Report.....	106
Anhang-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	107

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Lernstrategien von guten Fremdsprachenlernenden</i>	22
Tabelle 2 <i>Strategien im SILL-Fragebogen</i>	28
Tabelle 3 <i>Die innere Konsistenz des SILL-Fragebogens (7.0)</i>	53
Tabelle 4 <i>Schlüsselwerte nach Oxford</i>	56
Tabelle 5 <i>Teil A- Gedächtnisstrategien</i>	56
Tabelle 6 <i>Teil B- kognitive Strategien</i>	58
Tabelle 7 <i>Teil C- Kompensationsstrategien</i>	60
Tabelle 8 <i>Teil D- metakognitive Strategien</i>	61
Tabelle 9 <i>Teil E- affektive Strategien</i>	63
Tabelle 10 <i>Teil F- soziale Strategien</i>	65
Tabelle 11 <i>Vergleich der Strategiekategorien</i>	67
Tabelle 12 <i>Anzahl nach dem Geschlecht, der beteiligten Versuchspersonen</i>	71
Tabelle 13 <i>Deskriptive Statistiken und die t Werte – Korrelation Geschlecht und Strategiegebrauch</i>	71
Tabelle 14 <i>Die Ergebnisse der Multiple-Varianz Analyse – Korrelation Geschlecht und Strategiegebrauch</i>	72
Tabelle 15 <i>Anzahl nach der Schulklasse, der beteiligten Versuchspersonen</i>	73
Tabelle 16 <i>Deskriptive Statistiken und die t Werte – Korrelation Schulklasse und Strategiegebrauch</i>	74
Tabelle 17 <i>Die Ergebnisse der Multiple-Varianz Analyse – Korrelation Schulklasse und Strategiegebrauch</i>	75
Tabelle 18 <i>Anzahl nach Lernerfahrung, der beteiligten Versuchspersonen</i>	76
Tabelle 19 <i>Deskriptive Statistiken und die t Werte – Korrelation Lernerfahrung und Strategiegebrauch</i>	77

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Rebecca Oxford Klassifikation (1990)	24
--	----

Abkürzungsverzeichnis

CALLA: Cognitiv Academic Language Learning Approach

DaF: Deutsch als Fremdsprache

FSU: Fremdsprachenunterricht

GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

SILL: Strategy Inventory for Language Learning

Teil 1

Einleitung

Lernstrategien haben in den letzten 30 Jahren einen interessanten und bedeutsamen Stellenwert in der Fremdsprachendidaktik gewonnen. Dieses Interesse entstand ursprünglich aus Kontexten der Lerntheorien, die sich stark auf die Art und Weise konzentrierten, wie das Lernen eigentlich funktioniert. Die theoretische Basis, auf die sich die Strategieforschung im Bereich des Fremdsprachenlernens spätestens seit O'Malley und Chamot (1990) bezieht, ist die kognitive Lernpsychologie (Bimmel, 2010). Dennoch ist der Ausgangspunkt zur Strategieforschung nicht in erster Linie eine Anforderung der lerntheoretischen Konzeptionen. Forschungen und Untersuchungen wurden durchgeführt, wie leistungsstarke Fremdsprachenlernende handeln und welche Annäherungen sie beim Fremdsprachenlernen hervorzeigen. Aus diesem ursprünglichen Anlass, geht das didaktische Interesse auf die Annahme, dass es sinnvoll und möglich sei, Vorgehensweisen guter Fremdsprachenlerner weniger erfolgreichen Lernenden zur Verfügung zu stellen, mit dem Ziel, ihnen zu helfen, bessere Sprachlerner zu werden (Bimmel, 2010; Naiman, 1978; Rubin, 1975). Somit wurden die Eigenschaften und Handlungen der guten Fremdsprachenlerner identifiziert und anhand dieser Befunde, versucht in Kategorisierungen zu unterteilen. Zu den Meilensteinen der Strategieforschung gehören die Lehrwerke von Wenden & Rubin (1987), Oxford (1990) und O'Malley & Chamot (1990). „Darunter werden die Taxonomien von Oxford (1990) und O'Malley & Chamot (1990) als einer der wichtigsten Taxonomien angesehen“ (Barceló, 1999, S. 50). O'Malley & Chamot befassen sich mit der Strategieforschung im Sinne der kognitiven Lerntheorie und definieren den Begriff Strategie als einen aktiven und dynamischen Prozess der individuellen Informationsverarbeitung, der sich beim Fremdsprachenlernen als stufenweisige Progression von anfänglicher Sprachbewusstheit über aktive Manipulation der Informationen und Lernprozesse zum automatisierten Gebrauch der Sprache steigert (Barceló, 1999; O'Malley & Chamot, 1990). Oxford stellt die kommunikative Kompetenz in den Mittelpunkt und definiert Strategien als spezifische Handlungen, die vom Lernenden ergriffen werden, um das Lernen schneller, angenehmer, selbständiger, effektiver zu gestalten und die auf neue Situationen übertragbar sind (Oxford, 1991). Bei der Auflistung der Charakteristika

des guten Fremdsprachenlerner, ermöglichte die Entwicklung von Instrumenten, mit denen sich der Einsatz von Lernstrategien messen ließ, den Strategiegebrauch zu identifizieren (Chamot, 2004). Dementsprechend entwickelte Oxford (1968) den *Strategy Inventory for Language Learning – SILL*. Bei der ersten Entwicklung wurden 60 Strategien aus der vorhandenen Literatur verwendet. In der SILL 7.0 Version wurde die Strategieauflistung bearbeitet und mit 50 Strategien vervollständigt. Derzeit gilt der SILL-Fragebogen als das umfassendste und am weitesten verbreitete Messinstrument zur Ermittlung strategischer Präferenzen von Sprachlernenden aus der ganzen Welt (Green & Oxford, 1995). Der SILL wurde in mehrfacher Hinsicht, umfassend auf Reliabilität und Validität geprüft (Nisbet, Tindall & Arroyo, 2005). Wegen der sogenannten Reliabilität und Validität gewann der SILL-Fragebogen eine steigende Popularität, die sich weiterhin in der derzeitigen Strategieforschung auch bei den Untersuchungen im deutschsprachigen Raum reflektiert. Das Interesse an der Strategieforschung fand in den nord-amerikanischen Annäherungen durch den guten Fremdsprachenlerner statt, was im Kontext der europäischen Tradition nicht der Fall war. „In der europäischen Tradition hat die Vermittlung von Lernstrategien primär eine Funktion als Bausteine der Lernerautonomie- neben anderen Bausteinen wie Selbstmotivation, Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbststeuerung sowie zur Zusammenarbeit mit anderen“ (Bimmel, 2012, S. 4). In diesem Zusammenhang lautet die Begriffserklärung von Little (1995) wie folgend: „Autonome Fremdsprachenlernende sind sich ihrer Verantwortung für den eigenen Lernprozess bewusst und setzen sich entsprechende Lernziele, zu deren Erreichen sie angemessene Maßnahmen zur Planung, Durchführung, Überwachung und Evaluation des Lernprozesses ergreifen“ (S.175). Durch die Begriffserklärung ist es offen zu sehen, dass der autonome Lerner mit seinen Eigenschaften eine starke Überlappung zu der Kompetenz der Lernenden für den Einsatz des Strategiegebrauchs vorzeigt. Autonomes d.h. selbständiges Fremdsprachenlernen kann folglich als ein Bündel aus metakognitiven, kognitiven und sozial-affektiven Fähigkeiten beschrieben werden (Artelt, 2001; Boekaerts, 1999; Smasal, 2010). Durch die Verantwortung zu mehr Autonomie wird auch das Ziel bestrebt, den Fremdsprachenlernenden mit Fähigkeiten und Kompetenzen auszustatten, die ihn befähigen das eigene Lernen lebenslang zu steuern und zu entwickeln. Ein Fremdsprachenlerner der in der Lage ist, selbstständig zu lernen,

weiß, welche Strategie zu welchem Zweck und Zeitpunkt anzuwenden ist (Ünal, Onursal-Ayırır & Arioğul, 2011). Daher ist der Zusammenhang von Lernerautonomie und des lebenslangen Lernen eng verknüpft. Die Komplexität und der rasche Wandel der technologischen-sozialen Anforderungen ist der Grund für eine erforderliche Umstrukturierung im Lernprozess. Knowles (1976) verantwortet den Lehrkräften, die Aufgabe den Lernenden zur der Einstellung zu verhelfen, dass das Lernen ein lebenslanger Prozess ist und sie die Fähigkeiten erwerben sollen diesen Prozess selbständig zu steuern. Demzufolge ist der Strategiegebrauch als ein wirksames Verfahren beim Fremdsprachenlernen anzusehen und als eine Fähigkeit zum selbständigen Weiterlernen funktionell zu betrachten. Nicht nur die Anforderungen der Bildungseinrichtungen und die Initiativen des Europarats fordern den Strategiegebrauch an. Lerntheoretische Ansätze wie die kognitive Lerntheorie haben neben den konstruktivistischen Lerntheorien Einflüsse auf den strategisch orientierten Fremdsprachenunterricht. Die kognitiven Psychologen nehmen an, dass Wahrnehmen, Erkennen und Verstehen konstruktive Operationen sind, die der Mensch unabhängig, d.h. autonom auf der Grundlage seines spezifischen Welt-und Erfahrungswissens durchführt (Wolff, 2002). Daher ist die Verarbeitung der Sprache und der vorhandenen und erworbenen Informationen die primäre Beschäftigung der kognitiven Lerntheorie. In diesem Zusammenhang ist die Sprachverarbeitung eine komplexe mentale Operation, die durch eine Vielzahl von Verarbeitungsstrategien gesteuert wird (Wolff, 2002). Im Zuge dieser Orientierung ist das steigende Interesse an Lernstrategien und deren Vermittlung im Fremdsprachenunterricht immer bedeutender und sie zeigen eine relativ starke Implementation in der Strategieforschung. „Man ist heute davon überzeugt, dass bewusster Strategieeinsatz bei allen Fremdsprachenlernern effektives Sprachenlernen fördert“ (Rössler, 2009, S. 165). Der Strategieeinsatz und die Vermittlung von Strategien werden in der derzeitigen Fremdsprachendidaktik als ein Mittel zur Kompetenzförderung angesehen. In diesem Sinne ist die Identifikation der Lernstrategien als ein bedeutsamer Befund zu betrachten, wobei zu erwähnen ist, dass sie keine Funktion bei der Förderung des Strategiegebrauchs hat. Eine planvolle und zielgerechte Vermittlung der Lernstrategien verweist auf die Wirksamkeit des Strategiegebrauchs. Durch die sogenannte Vermittlung der Lernstrategien, kann die Bewusstheit über die vorhandenen Strategien den

Lernprozess fördern und weitere Strategien können beim selbstständigen Weiterlernen angewendet werden. „Es ist kaum denkbar, dass die Selbständigkeit eines Lernenden dadurch zu fördern ist, dass man in keiner Weise über die Bedeutung von Lernstrategien informiert und die Lernenden blind und ziellos nach dem geeigneten Lernweg suchen lässt“ (Schlak, 2002, S. 66). Zur Förderung des Strategiegebrauchs wird ein Strategietraining (bzw. Strategieprogramm) daher bevorzugt, weil dadurch die Beschäftigung der Bewusstmachung explizit und integriert mit dem Lernstoff, vervollständigt werden kann. In der Literatur werden explizite Trainingsprogramme mehr bevorzugt (Cohen, 1998; Oxford & Leaver, 1996). Es muss jedoch auch deutlich gemacht werden, dass ein Strategietraining als Angebot an die Lernenden zu verstehen ist (Tönshoff, 2003). Bei der Vielfalt der Lernstrategien und –techniken, von denen es eine sehr große Anzahl geben kann und die Fremdsprachenlerner beliebig viele davon einsetzen können, ist es sinnvoller, den Lernenden Beispiele und Verwendungsmöglichkeiten von Strategien und Techniken zu zeigen, als zu versuchen ihnen fertige Rezepte zu liefern (Chudak, 2008). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Bewusstmachung bei der Bearbeitung der Aufgaben ein entscheidender Schritt ist und dass sinnvolle Strategien nur in diesem Sinne erkannt und die Anwendung in weiteren Übungen gesichert werden können (Barceló, 1999). Bevor aber die Instruktionen bei der Vermittlung der Strategien eingesetzt werden, sollten die Lehrkräfte die Eigenschaften der Lernenden wie ihre Bedürfnisse, Wünsche, Ziele, Erwartungen und Lernstile erkennen und dementsprechend geeignete Unterrichtsanweisungen bereitstellen (Uztosun, 2015). Hier muss erwähnt werden, dass es zahlreiche andere Variablen gibt, die den Strategiegebrauch beeinflussen (Riemer, 2009). Oxford (1994) synthetisiert, dass Einflussfaktoren wie Motivation, Geschlecht, kultureller Hintergrund, Alter, Nationalität, Ethnizität, Einstellung, Lernerfahrungen und kulturelle Erfahrungen, Lernziele und der Faktor der Lernstile einen wichtigen Einfluss auf die Präferenzen des Strategiegebrauchs in der Strategieforschung der Fremdsprachenlernenden hervorzeigen. In zahlreichen Forschungen wurden diese Einflussfaktoren zu der Diagnose des Strategiegebrauchs in Betracht genommen und die jeweiligen Ergebnisse unter der Berücksichtigung der Einflussfaktoren zusammengefasst (Bekleyen, 2005; Korkmaz, 2013; Onursal-Ayırır, Arıoğul & Ünal, 2012).

Somit ist die Identifikation des Strategiegebrauchs auch unter der Berücksichtigung der Einflussfaktoren, eine primäre Beschäftigung der Strategieforschung. In diesem Zusammenhang befürworten Befunde aus unterschiedlichen Studien die explizite Vermittlung der Lernstrategien in fremdsprachlichen Unterrichtskonzeptionen, um den Fremdsprachenlerner mit Kompetenzen auszustatten, die ihm verhelfen, mit mehr Autonomie das eigene Lernen zu steuern.

Problemstellung

Die Problemstellung dieser Arbeit bezieht sich auf die Identifikation der Lernstrategien von türkischen Fremdsprachenlernern der deutschen Sprache an türkischen Gymnasien. Anhand der Untersuchungsergebnisse ist es möglich, eine Grundlage für die Vermittlung von weiteren Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht an schulischen Einrichtungen vorzubereiten und dementsprechend die Lernenden für das autonome Weiterlernen im Hochschulraum und in außerschulischen Lernumgebungen zu fördern. Unter den Anforderungen des Europarats für das lebenslange Lernen, besteht ein starkes Bedürfnis, effektive Lehr- und Lernprozesse in schulischen und institutionellen Bildungseinrichtungen einzusetzen, um somit die Kompetenzen und Fähigkeiten der Lernenden in allen Phasen der Weiterbildung und im privaten Leben zu fördern. Lernende und Lehrkräfte sollen sowohl mit Strategien als auch mit weiteren Techniken vertraut gemacht werden, um eine stärkere Wettbewerbsfähigkeit in der derzeitigen Informationsgesellschaft zu erwerben und das eigene Lernen unbegrenzt und unverhindert, selbstgesteuert zu verwirklichen. In pädagogischen Ansätzen wird stark dafür plädiert, dass das Individuum von Natur aus über ein Informationsverarbeitungssystem verfügt, das sich an das vorhandene Wissen verknüpft und dadurch neues Wissen konstruiert und verwendet. Demzufolge verspricht die Identifikation von Lernstrategien eine effiziente Grundbasis für einen strategisch strukturierten Fremdsprachenunterricht und verweist auf kulturspezifische Anforderungen unter persönlich bezogenen Faktoren. In Betracht auf die geringe (bzw. keine) Strategievermittlung im Fremdsprachenunterricht, ist die Bedeutsamkeit und die Effizienz über den Einsatz von Lernstrategien im FSU unumstritten. In dieser gegenwärtigen

Situation sollte schon in früheren Bildungsphasen zur Kenntnis genommen werden, dass die Bewusstheit über den Strategiegebrauch und die integrierte Vermittlung von Lernstrategien die im FSU eingesetzt werden sollten, eine bedeutsame Rolle spielen.

Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, ob das Alter, Geschlecht, die Lernerfahrung einen Einfluss auf den Strategiegebrauch hervorzeigt. Ein wichtiger Bestandteil dieser Arbeit ist es auch das kulturspezifische Lernverhalten von türkischen Fremdsprachenlernenden zu identifizieren. In Betracht auf die Besonderheit der Gymnasien, wo die Fremdsprache eine zentrale Rolle in der Bildungspolitik der Anadolu Gymnasien hervorzeigt, ist es angemessen zu untersuchen, welche Lernstrategien während der Schulzeit beim Fremdsprachenlernen schon erworben sind oder individuell bevorzugt werden. Die Anadolu Gymnasien haben einen besonderen Stellenwert in den türkischen Bildungseinrichtungen. Durch die Aufnahmeprüfung wird wahrgenommen, dass leistungsstarke Schüler an diesen Gymnasien ausgebildet werden. Auch ist es zu erwähnen, dass die Schüler an diesen Gymnasien dazu verpflichtet sind, eine einjährige Vorbereitungsstufe mit intensivem Fremdsprachenunterricht zu besuchen. Somit ist es auch zu betonen, dass diese Arbeit, durch die Datenerhebung eine wichtige Funktion zum Vergleich von unterschiedlichen Schuleinrichtungen in Betracht auf den Strategiegebrauch vorweisen kann. Es sollte auch in Betracht genommen werden, dass die Untersuchung für diese Arbeit einen Überblick auf die Reflexion der Präferenzen im Vergleich zu anderen Fremdsprachenlernern von unterschiedlichen Sprachen bei weiteren Forschungen in Kenntnis genommen werden kann.

Abschließend gilt es zu betonen, dass Fremdsprachenlerner sowohl im Sekundarbereich wie auch in allen Bereichen der schulischen Ausbildung noch konsumorientiert unterrichtet werden und die Lehrkraft immer noch als zentraler Wissensvermittler eine funktionelle Rolle spielt. Um ein Unterrichtsmodell, das lernerorientiert gestaltet ist, zu fördern, sind die Befunde der vorliegenden Arbeit als ein Ausgangspunkt zu verstehen.

Somit verweist der integrierte und explizite Einsatz von Lernstrategien zu einem lernerorientierten Unterrichtskonzept, wobei den Fremdsprachenlernenden mehr Autonomie verantwortet wird und die Kompetenz für zukünftiges Fremdsprachenlernen gefördert und gesichert werden kann.

Untersuchungsproblem

Der Einsatz von Lernstrategien im FSU wird als ein wichtiger Bestandteil der Kompetenzförderung von Fremdsprachenlernenden und den Unterrichtskonzeptionen angesehen. Aus dieser zentralen Beschäftigung ist die Identifikation der vorhandenen Strategien unter Berücksichtigung der Einflussfaktoren, eine Grundbasis, um den Strategieeinsatz beim Fremdsprachenlernen zu fördern. Aus diesem Grund ist es wichtig zu erforschen, welche Lernstrategien vorhanden sind, welche Lernstrategien bewusst gemacht und welche Strategien in zukünftigen Unterrichtskonzeptionen vermittelt werden sollten. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich wesentlich auf die Ergebnisse des Strategiegebrauchs von türkischen Fremdsprachenlernenden an Anadolu Gymnasien. Somit bezieht sich die Problemstellung auf die Diagnose des Strategiegebrauchs, um anhand der Ergebnisse eine Grundlage für die Förderung des Strategiegebrauchs in zukünftigen Unterrichtskonzeptionen zu erstellen. Unter dieser Berücksichtigung lautet die zentrale Fragestellung:

„Welche Lernstrategien werden von türkischen DaF-Lernern beim Fremdspracherwerb eingesetzt und welche Lernstrategien sollten in zukünftigen Unterrichtskonzeptionen gefördert werden?“

Teilprobleme. Folgende Teilprobleme werden in der vorliegenden Arbeit analysiert:

1. Welchen Einfluss haben Faktoren wie, Geschlecht, Klassenstufe und Lernerfahrung, auf den Strategiegebrauch der Deutschlernenden?
2. Gibt es Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Ergebnisse von ähnlichen Untersuchungen, die in der Türkei durchgeführt worden sind?

Hypothesen

Die Hypothese dieser wissenschaftlichen Arbeit besteht in der Annahme, dass der Strategiegebrauch von türkischen DaF-Lernern an Anadolu Gymnasien eine niedrige Häufigkeit zeigen kann und daher die Identifikation der Strategien die im FSU, bewusst oder unbewusst, eingesetzt werden, für einen strategisch orientierten Fremdsprachenunterricht als Grundlage zur Unterrichtskonzeptionen verwendet werden kann, um somit die Fremdsprachenlernenden mit weiteren Strategien bekannt zu machen und ihnen eine Möglichkeit für das selbstgesteuerte und lebenslange Lernen der Fremdsprache(n) zur Verfügung zu stellen.

Beschränkungen

Die Beschränkungen der vorliegenden Arbeit können unter folgenden Punkten zusammengefasst werden:

- Die Identifikation der vorhandenen Strategien wurde im Rahmen des SILL-Fragebogens verwirklicht. Die Ergebnisse beziehen sich auf den Strategiegebrauch von Schülern der 9. und 10. Klasse an den Anadolu Gymnasien. Die Teilnahme an der Untersuchung war intensiv, jedoch konnten die Schüler aus den 11. Klassen an der Befragung nicht teilnehmen, weil sie sich im letzten Semester auf die zentrale Aufnahmeprüfung von Hochschulen und Universitäten vorbereiteten und die Anwesenheit der Schüler in der Untersuchungswoche nicht vollständig war.
- Eine weitere Begrenzung liegt an den Untersuchungsergebnissen die sich auf den Inhalt des Fragebogens orientiert. Der SILL-Fragebogen ist mit 50 Aussagen ausgestattet, wobei es eventuell Strategien geben kann, die die Fremdsprachenlernenden anwenden, die sich nicht unter diesen 50 Aussagen befindet. Dieses Defizit könnte dann überwindet werden, falls es im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Interviewmöglichkeiten geben würde. Da aber die Anzahl der Teilnehmer sehr hoch war, bestand keine Gelegenheit Informationen über Strategien zu erhalten, die im Fragebogen nicht angegeben waren. Die Indikatoren, die sich im SILL-Fragebogen befinden, beziehen sich mehr auf die Strategien, die am häufigsten von Lernenden gebraucht werden, und die

hinsichtlich der Lernenden als erfolgreich bewertet werden. Dennoch wäre eine zusätzliche Information über den Strategiegebrauch von türkischen DaF-Lernern, die sich nicht in den aufgelisteten Lernstrategien im Fragebogen befinden vorteilhaft.

- Des Weiteren war die Beantwortung des Fragebogens aus der Sicht der Teilnehmeranzahl niedriger als geplant. Die Untersuchung konnte nur durch die freiwillige Teilnahme am Fragebogen verwirklicht werden. Daher wurden um die 3% der Fragebogen nicht bewertet, da sie nicht vollständig ausgefüllt wurden. Dennoch leistete die Untersuchung eine Vielzahl von Daten, die mit der freiwilligen Teilnahme der Untersuchungsgruppe mit 493 Teilnehmern vervollständigt wurde.

- Die Durchführung des Fragebogens lehnt sich lediglich an die Strategien der Fremdsprachenlernenden, die vorhanden sind und angewendet werden. Es bestehen keine Untersuchungsergebnisse, die den bewussten oder unbewussten Strategiegebrauch nachweisen. Die Untersuchung weist daher keinen experimentellen Charakter vor. Dennoch sind die Befunde der Einflussfaktoren als eine relevante Evidenz anzusehen und sollten in zukünftigen Forschungen als Ausgangspunkt evaluiert werden.

Begriffsbestimmungen

Im folgenden Teil werden die Begriffe erläutert, welche im Kontext dieser Arbeit von Bedeutung sind und wiederholt auftauchen.

Lernerautonomie: Lernerautonomie ist die Fähigkeit des Lernenden, das eigene Lernen selbstständig zu gestalten; d.h. der Lernende sollte in die Lage versetzt werden, Lernziele, Lerninhalte und Progressionen zu definieren, seine Lerntechniken selbstständig auszuwählen und die eigenen Lernprozesse und Lernergebnisse zu bewerten (Holec, 1981). Auch wird der Begriff Lernerautonomie mit selbstgesteuertem Lernen synonym verwendet. Aus didaktischer Hinsicht versteht sich das selbstgesteuerte Lernen als ein Lernverfahren in außerschulischen- und institutionellen Einrichtungen. Eine konkrete Differenzierung ist in der Fremdsprachendidaktik nicht nachzuweisen.

Lernstrategie: „Strategien werden als Komponenten der Informationsbasierten Handlungssteuerung aufgefasst. Sie sorgen im Prozess des Lernens dafür, dass

die Informationen auf effektive Weise aufgenommen, verarbeitet und langfristig gespeichert werden“ (Krapp, 1993, S.294). Dementsprechend kann man Lernstrategien als: „ein Plan (mentalen) Handelns, um ein Lernziel zu erreichen“ (Bimmel & Rampillon, 2000, S. 58) kurz zusammenfassen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht nur die Funktion des Handelns, sondern auch ihre Effizienz auf den Lernprozess im Mittelpunkt steht, welches das Lernen schneller, angenehmer, selbständiger, effektiver gestaltet und welche auf neue Situationen übertragen werden können (Oxford, 1991).

Vermittlung von Lernstrategien (Strategietraining): „Die Vermittlung von Lernstrategien ist ein Verfahren, bei der Lernende explizit über die Anwendungsmöglichkeiten verschiedener Lernstrategien informiert werden und anhand geeigneter Aufgaben den Einsatz von Lernstrategien üben und festigen können“ (Tönshoff, 2003, S. 334). Das Hauptziel bei der Vermittlung von Lernstrategien besteht aus der Erweiterung des Strategierepertoires und der Feststellung der Wirksamkeit bei der Bewältigung von Aufgaben beim Fremdsprachenlernen, mit der Berücksichtigung von individuellen Bedürfnissen. Für eine Erweiterung des Strategierepertoires der Lernenden lohnt es sich, eine systematische Erprobung im Unterricht durchzuführen (Haukås, 2012). Durch eine effektive und bewusstmachende Vermittlung von Lernstrategien, wird dem Lernenden ermöglicht, sich den Anforderungen von unterschiedlichen Lernsituationen während des Lernprozesses zu stellen.

Strategiegebrauch: Der bewusste Einsatz einer bestimmten Lernstrategie, um ein Lernziel zu erreichen oder um eine Aufgabe zu bewältigen.

Lernstil: „Der Terminus Lernstil bezeichnet die Bedeutung intraindividuell relativ stabile, zumeist situations- und aufgabenspezifische Präferenzen (Dispositionen, Gewohnheiten) von Lernenden sowohl bei der Verarbeitung von Informationen als auch bei der sozialen Interaktion“ (Grotjahn, 2003, S. 326).

Sprachlernbewusstheit: „Sprachlernbewusstheit thematisiert die Bewusstheit (Learning Awareness) und das Wissen über Lern-, Denk- und Problemlösestrategien sowie die Fertigkeit sie anzuwenden“ (Tönshoff, 2003, S. 337).

Kompetenz: Kompetenzen sind mehrdimensional und umfassen Dimensionen wie Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Motivation, aber auch

volitionale (Absicht, Bereitschaft) und soziale Aspekte ebenso wie Erfahrung und konkretes Handeln (Caspari, 2008). Der Kompetenzbegriff schließt, dieses Können, dieses Wissen, die vorhandenen Einstellungen usw. auch tatsächlich zu gebrauchen, zu nutzen, sie beim erfolgreichen Bewältigen von Aufgaben und Problemen einzubringen und anzuwenden ein, wie sie sich domänenspezifisch in der Realität stellen (Caspari, 2008).

Teil 2

Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Begründung zu der Beschäftigung und des Einsatzes von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht

Die Begründung der Identifikation von Lernstrategien basiert auf die Annahme, dass der Strategieeinsatz im Fremdsprachenunterricht den Lernerfolg der Fremdsprachenlernenden steigert und den Fremdsprachenerwerb effizienter beeinflusst. Dennoch ist zu betonen, dass weitere Begründungen und Anforderungen aus unterschiedlichen Aspekten den Strategieeinsatz erfordern. Tönshoff (2003) fasst diese Anforderungen und Begründungen wie folgt:

Beschäftigung mit Lernstrategien liegt in den Anforderungen, die der schnelle Wandel in der modernen Informationsgesellschaft an jeden Lernprozess stellt: die Notwendigkeit lebenslangen Lernens, die Tatsache, dass Lernfähigkeit eine zentrale extrafunktionale Qualifikation in allen Bereichen des Arbeitslebens darstellt, machen das Lernen des Lernens zum zunehmend bedeutsamen Unterrichtsgegenstand. (Tönshoff, 2003, S. 332)

Der Einsatz von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht fördert nicht nur das Lernen lernen, welches für jedes Individuum eine zentrale Rolle spielt, sondern bahnt sich an die Befunde der kognitiven Lerntheorien an. Befunde aus den kognitiven Lerntheorien erstellen eine starke Grundbasis für zukünftige Ansätze und Unterrichtskonzeptionen in der Fremdsprachendidaktik. Lernstrategien sind in diesem Sinne Mittel zu der Verarbeitung von Informationen und Aufgaben. „Neben psychologischen Voraussetzungen auf Seiten des Lernsubjekts (u.a. Lernmotivation, Einstellungen) wird vor allem der Verfügbarkeit eines Arsenal adäquater Lernstrategien eine Schlüsselrolle für erfolgreiches Selbstlernen zugeschrieben“ (Tönshoff, 2003, S. 332). Neben gesellschaftlichen und lerntheoretischen Anforderungen bestehen Anforderungen vom Europarat für autonomes und lebenslanges Lernen und der Kompetenzorientierung. Durch die Initiativen des GERS sollen die Lernenden mit (Lern)Kompetenzen ausgestattet werden, die ihnen verhelfen das Lernen lebenslang weiterzuführen. Im Folgenden werden diese Anforderungen aus der Nähe betrachtet.

Lernstrategien als Bestandteil der kognitiven Lerntheorien. In der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik sind die Einflüsse und Anforderungen von Lerntheorien ein wichtiger Bestandteil der Fremdsprachenkonzeptionen. Nach den

behavioristischen Ansätzen, die wesentlich mit dem Beobachten des Verhaltens und somit auch des Handelns ausgeprägt sind, bahnt sich die Einstellung der kognitiven Lerntheorien mit der zentralen Beschäftigung der Denkprozesse und der Informationsverarbeitung der Lernenden an. Bei den Untersuchungen zur Verarbeitung von Informationen hat die kognitive Psychologie eine grundlegende Erkenntnis gewonnen (Wolff, 2003). Wolff (2003) erklärt dieses Erkenntnis wie folgend:

Informationsverarbeitung ist ein Prozess der Konstruktion, an dem sowohl die eingehenden Umweltreize als auch das bereits gespeicherte Wissen beteiligt sind. Psychologisch bedeutet diese Erkenntnis, dass die Informationen aus der Umwelt nicht abbildhaft in den menschlichen Geist eingehen, sondern dass jedes kognitive System abhängig von bereits verarbeitetem Wissen eine subjektive kognitive Repräsentation der aus der Umwelt aufgenommenen konstruiert. (Wolff, 2003, S. 323)

Demzufolge wird eine Beziehung zwischen dem Vorwissen und der neuen Information hergestellt. Bachel (2005) erklärt diesen Prozess folgenderweise: „Die Prozesse der Informationsaufnahme und –verarbeitung sowie auch der Begriff Strategie spielen eine zentrale Rolle bei kognitiven Ansätzen des Lernens“ (Daniella Bachel, 2005, S.5). Lernstrategien sind in diesem Sinne eine Folge der kognitiven Lerntheorien und werden in diesem Zusammenhang als wichtige Bestandteile angesehen. In der Fremdsprachendidaktik dient der kognitive Ansatz als eine Grundbasis zum Lernprozess, jedoch betont Wolff (2003), dass „das autonome Lernen zeigt keine Abhängigkeit zu den Bezugswissenschaften hervor und lehnt sich lediglich auf den Initiativen des Europarats“ (S.324), welche den Einsatz von Lernstrategien anfordert. Somit kann betont werden, dass sich das didaktische Konzept teilweise auf die kognitive Lerntheorien anlehnt und die Anforderungen zum Strategiegebrauch aus dem Aspekt der Lernerautonomie eine stärkere Relevanz zeigt.

Initiative des Europarats zum lebenslangen Lernen. „Lebenslanges Lernen hat sich in Europa in den letzten Jahrzehnten zu der wichtigsten pädagogischen Leitidee entwickelt. Es ist außerdem zum Überbegriff der bildungspolitischen Reformbestrebung der Europäischen Union geworden“ (Óhidy, 2009, S. 11). Durch die Empfehlungen und Anforderungen des Europarats wird eine konkrete Differenzierung zu fachlichen Kompetenzen sichtbar. Diesbezüglich wird „lebenslanges Lernen“ in der Mitteilung der Europäischen Kommission (2001) als „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von

Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt.“ (S. 9).

Um die Kompetenz für das lebenslange Lernen zu entwickeln, werden demzufolge fachübergreifende Kompetenzen im Europäischen Referenzrahmen (2006) als Schlüsselkompetenzen in die Diskussion eingebracht. Unter Schlüsselkompetenzen werden diejenigen Kompetenzen verstanden, die alle Menschen für die persönliche Entfaltung und Entwicklung, Beschäftigung, soziale Inklusion und aktive Bürgerschaft benötigen. Sie setzen sich zusammen aus „Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen“ und umfassen mehr als reines (akademisches) „Wissen“. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen werden für das lebensbegleitende Lernen acht Schlüsselkompetenzen definiert (GER, 2006, S.3):

- Muttersprachliche Kompetenz
- Fremdsprachliche Kompetenz
- Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-
- Technische Kompetenz
- Computerkompetenz
- Lernkompetenz
- Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
- Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
- Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Unter den sogenannten Schlüsselkompetenzen wird Lernkompetenz als wichtigste Voraussetzung des lebenslangen Lernens bezeichnet. Es geht dabei um die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess beginnen und weiterführen zu können. „Dazu gehören u.a. effektives Zeit- und Informationsmanagement, Bewusstsein für die eigenen Lernbedürfnisse und für den eigenen Lernprozess sowie die Feststellung und Nutzung der Lernmöglichkeiten“ (Óhidy, 2009, S. 99). Prozedurales Wissen erscheint in diesem Sinne nicht ausreichend. Es müssen Methodenkompetenz, persönliche und kommunikative Kompetenz hinzukommen: „Methodenkompetenz

heißt, ein breites Repertoire von Arbeits- und Lerntechniken zu beherrschen, um die geeignete Arbeitsform für den jeweiligen Lerngegenstand auszuwählen“ (Lieverscheidt, 2001, S. 109). Um den Anforderungen des Europarats nachzukommen und somit auch Kompetenzen für das lebenslange Lernen Möglichkeit zu schaffen, haben Lernstrategien im Kontext der Fremdsprachendidaktik einen bedeutsamen Stellenwert. Um die Fremdsprachliche Kompetenz fördern zu können, ist die Vermittlung und der zielgerechte Gebrauch der Lernstrategien ein offener Lernweg für das lebenslange Lernen.

Lernstrategien und autonomes Lernen. Um den Zusammenhang zwischen Lernerautonomie und Strategiegebrauch im Fremdsprachenunterricht verständlicher darzustellen, ist es angemessen, den Begriff und seinen Stellenwert in der Fremdsprachendidaktik aus der Nähe zu betrachten. Der Begriff Autonomie wurde zum ersten Mal an der Cambridge Universität von Holec (1981) im Rahmen einer Vorlesung in die Diskussion gebracht. In seiner Vorlesung bezeichnete er das autonome Lernen als „die Fähigkeit der Lernenden, das eigene Lernen selbstständig zu gestalten; d. h. der Lernende sollte in die Lage versetzt werden, Lernziele, Lerninhalte und Progressionen zu definieren, seine Lerntechniken selbstständig auszuwählen und die eigenen Lernprozesse und Lernergebnisse zu bewerten.“ (Holec, 1981, S.3) Des Weiteren erklärte Holec, dass der autonome Lerner in der Lage ist, Lernziele, Lerninhalte und Progressionen zu definieren, seine Lernstrategien und Arbeitstechniken selbst auszuwählen und dass er die eigenen Lernprozesse und Lernergebnisse bewerten kann (Holec, 1981). Somit wurzelte das Denken der Lernerautonomie im Kontext der Erwachsenenbildung mit dem Interesse, den Lernenden Zugang für das selbstgesteuerte Weiterlernen und dadurch auch das lebenslange Lernen des Individuums zu sichern. In der Literatur wird die Bezeichnung selbstgesteuertes Lernen synonym mit dem Begriff Lernerautonomie verwendet. Dabei besteht eine konkrete Differenzierung zwischen den beiden Begriffen. Selbstgesteuertes Lernen (bzw. selbstständiges Lernen) bezieht sich eigentlich auf das eigenständige Lernen, der nicht auf die Direktionen einer Lehrkraft oder eines schulischen /institutionellen Unterrichtskonzepts basiert. Ursprünglich entstand die Definition für das Lernen an Selbstlernzentren oder Lernwerkstätten. Mittels der Begriffsdefinition ist es offen

zu erkennen, dass das autonome Lernen eine Unabhängigkeit bedingt und die aktive Teilnahme der Lernenden verantwortet. „Ohne die aktive Teilnahme der Lernenden kann nicht wirklich von Fortschritt im schulischen (Fremdsprachen-) Unterricht gesprochen werden“ (Nodari, 1996, S. 4). Mit anderen Worten soll es ermöglicht werden, dass die Lernenden die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen können“ (Little, 1997). Littlewood (1996) meint, dass der Mensch dann autonom ist, wenn er in der Lage ist, selbständig die Entscheidungen zu treffen und auszuführen, die sein Handeln bestimmen. In diesem Sinne sind das Übernehmen der Verantwortung, die eigene Entscheidung zu treffen und das selbständige Handeln die Stichwörter für das autonome Lernen. Auch Wolff (2002) stellt fest, dass das autonome Lernen bedingt ist und meint: „Es leuchtet ein, dass Lern- und Arbeitstechniken in einem autonomen konstruktivistisch orientierten Klassenzimmer eine besondere Rolle zukommt, wenn der Lernende selbständig an der Erweiterung seines Sprachvermögens arbeiten soll“ (S. 9). Besondere Relevanz erhält die Lernstrategieforschung im Kontext des autonomen Lernens. Diesbezüglich verhilft lernstrategisches Wissen zu einer größeren Unabhängigkeit gegenüber den Lehrpersonen als auch gegenüber dem Lernmaterial (Barceló, 1999). Dazu ist zu ergänzen, dass Lernmaterialien und Lerninhalte Bestandteile der schulischen oder institutionellen Unterrichtskonzeptionen sind. In diesem Zusammenhang ist es zu betonen, dass Tönshoff (1995) zwei Formen von autonomen Lernen unterscheidet; im Sinne individuellen Selbstlernens ohne Unterrichtsbezug und im Sinne einer stärkeren Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit des Lernalters im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts, der dies bewusst zulässt und fördert. Die hier erwähnte Selbststeuerung trägt auch indirekt die Bedeutung, dass die Zielsetzungen beim autonomen Lernenden auch individuell mitwirken. Bimmel (2010) ist folgender Meinung: „Autonome Lernende sind nicht nur fähig, sich selbst Lernziele zu setzen, sie sind auch im Stande, dazu passende Lernstrategien zu generieren. Überlegungen zur Förderung der lernstrategischen Kompetenz spielen deshalb im Diskurs zum Thema Lernerautonomie eine Hauptrolle“ (S. 844). Daher kann durch die Förderung der Kompetenzen von Fremdsprachenlernern, Lernwege eröffnet werden, die den Fremdspracherwerb in außerschulischen Konzeptionen erleichtern. Nodari (1996) plädiert ebenfalls für Kompetenzförderung: „Auf der Ebene der Persönlichkeit sollen Fähigkeiten und

Einstellungen entwickelt werden, die das Lernen anderer Sprachen nach der Schule, aber auch das Selbstvertrauen im Umgang mit Sprachen und die Offenheit für neue Sprachen maßgeblich unterstützen“ (S.5). Diesbezüglich spielt die Vermittlung der Lernstrategien eine zentrale Rolle für das autonome Lernen. In diesem Zusammenhang meint Barcelo (1999) p, dass „...durch eine regelmäßige und integrative Vermittlung von lernstrategischem Wissen im Laufe eines Sprachlehrgangs kann es besser gelingen, mehr Lernern als bisher die Chance zu eröffnen, autonome Lerner zu werden“ (S. 59). Nach (Nunan, Keobke & Lim, 1990) kann ein gewisses Maß an Autonomie, unabhängig von der Situation, gefördert werden, indem strategisches Training systematisch in den Lernprozess einbezogen wird. Somit ist die enge Verknüpfung zwischen lernstrategischem Wissen und dem autonomen Lernen eine relevante Zielsetzung, um bessere Lernwege zu eröffnen und Kompetenzen zu fördern. Dennoch ist es zu betonen, dass die Förderung der Lernerautonomie nicht auf rein „technizistisches“ Training von Lernstrategien zu reduzieren ist (Bimmel, 2010; Chan, 2004; Martinez, 2005). Vielmehr ist die Dimension des bewussten Lernens der Kerngedanke der Lernerautonomie. Fremdsprachenlerner müssen dazu angeregt werden, sich ihren eigenen Lernprozess bewusst zu machen und ihn durch Anwendung geeigneter Strategien zu optimieren (Altmayer, 2002). Somit ist klar, dass die Bewusstmachung über den Strategiegebrauch ein Kernkomponent des autonomen Lernens ist. Ein Fremdsprachenlerner, der sein Lernen autonom steuert, ist sich dessen bewusst, welche Strategie er zu welchem Zweck und zu welchem Zeitpunkt einsetzen kann (Onursal-Ayırır, Arıoğul & Ünal, 2011).

Lernerorientierung und Kompetenz. Die letzten Jahre haben für den Fremdsprachenunterricht, sowohl an Schulen und Hochschulen als auch an sonstigen Bildungseinrichtungen, Neuorientierungen in vieler Hinsicht erbracht (Arras, 2009). Das intensive Streben nach einer Neuorientierung zeigte sich in unterschiedlichen Zeiträumen. Hauptanstoß für diese neuen Ansätze hat ohne Zweifel der vom Europarat veröffentlichte Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) 2001 gegeben (Arras, 2009). Lernerorientierung und Kompetenzentwicklung stellen aktuelle Prinzipien der Unterrichtsdidaktik dar. Die Lernerorientierung berücksichtigt individuelle Sprachlernbedürfnisse, Lernstile, Lernstrategien, Lernerinteressen und setzt diese

für den Lernprozess ein; Kompetenzentwicklung richtet sich auf die umfassende Ausbildung eines Profils der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden (Sennema, 1999). Das bedeutet, Kompetenz wird mehrdimensional verstanden und schließt Dimensionen wie Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Motivation, aber auch volitionale (Absicht, Bereitschaft) und soziale Aspekte ebenso wie Erfahrungen und konkretes Handeln ein (Arras, 2009; Caspari, 2008). Der Kompetenzbegriff schließt ein, dieses Können, dieses Wissen, die vorhandenen Einstellungen usw. auch tatsächlich zu gebrauchen, zu nutzen, sie beim erfolgreichen Bewältigen von Aufgaben und Problemen einzubringen und anzuwenden, wie sie sich domänenspezifisch in der Realität stellen (Caspari, 2008). Dementsprechend wird im „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen“ für Sprachen die Definition Kompetenz wie folgend erklärt:

Wir sprechen von kommunikativen Aufgaben, weil Menschen bei ihrer Ausführung ihre spezifischen Kompetenzen strategisch planvoll einsetzen, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt deshalb auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen. (GER, 2001, S. 21).

In diesem Zusammenhang ist es zu betonen, dass Lernstrategien Bestandteile der Kompetenzentwicklung sind und sich an den Aspekt der Lernerorientierung anpassen.

Lernstrategien

Stellenwert des Begriffs „Strategie“ im Fremdsprachlichen Kontext. In der Literatur besteht eine Vielzahl von Versuchen den Begriff *Strategie* zu erklären (Bimmel, 2012; Grenfall & Macaro, 2007). Aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik wird die Definition Strategie kritisch betrachtet und in Bezug auf die Funktion klar von den Definitionen in Bezugsbereichen unterschieden. Im Bereich der Psychologie wird Strategie als ein Plan oder eine Sammlung von Regeln verstanden. Sie hat das Streben herauszufinden, wie ein Ziel erreicht werden bzw. konkrete Barrieren aufgelöst werden können, um so ein Problem zu lösen. (Dorsch Online Lexikon der Psychologie). Dementsprechend ist der Einsatz von einer Strategie überwiegend in Problemsituationen zu verstehen und wird nicht als eine individuelle handlungsbezogene Vorgehensweise von Lernenden verstanden. Im Vergleich zu den Annäherungen der Psychologie

werden Strategien im FSU in einem breiten Spektrum angesehen, die das planvolle Handlungsverfahren in den Mittelpunkt setzt. Bimmel (1993) bezeichnet Strategien, als „(mentale) Handlungspläne um ein Ziel zu erreichen“ (S.5). Abgesehen vom handlungsbezogenen Charakter definieren die Vertreter der kognitiven Lerntheorie Lernen als einen aktiven und dynamischen Prozess der individuellen Informationsverarbeitung, der sich beim Fremdsprachenlernen als stufenweisige Progression von anfänglicher Sprachbewusstheit über aktive Manipulation der Informationen und Lernprozess zum automatisierten Gebrauch der Sprache steigert (O'Malley & Chamot 1990). Nicht zu Unrecht ordnet die kognitive Lerntheorie die Lernstrategien dem Bereich des prozeduralen Wissens zu, das in der Lage ist, deklaratives Wissen durch Reorganisation etc. zu verändern und auf diese Weise neue Informationen an schon vorhandenes Wissen anzuknüpfen (Barceló, 1999). Daher sind Lernstrategien komplexe, vom Lerner aktiv gestaltete Informationsverarbeitungs- und Konstruktionsprozesse. Strategien lassen sich dabei zunächst Allgemein als Verfahren bestimmen, in denen der Lerner den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert (Tönshoff, 1992). Trotz unterschiedlicher theoretischer Einbettung des Konstrukts Lernstrategie, konvergieren die meisten Definitionen über das Fremdsprachenlernen bezogenen Definitionen hinaus und beziehen sich auf die Kriterien der Problemorientiertheit, der Zielgerichtetheit/ Intentionalität und der (potenziellen) Bewusstheit der Strategien (Tönshoff, 2003). Diesbezüglich ist es zu betonen, dass bei der Definition und somit auch bei der Klassifizierung der Lernstrategien auf die Frage abgezielt wird, ob Strategien grundsätzlich bewusst angewendet werden (Bimmel, 2012). Aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik ist diese Frage keineswegs konkret aufgelöst. Westhof (2001) definiert Lernstrategien auch als „ein Handlungsplan um ein Ziel zu erreichen“ (S. 687) und stellt einen Ausgangspunkt zu der Frage, ob Strategien als beobachtbares Verhalten oder als mentale Handlungen (die sich im Kopf der Lernenden abspielt) aufzufassen sind (Westhof, 2001). Insofern ist es erkennbar, dass die existierenden Definitionen in den Begriffserklärungen unscharf erscheinen, dennoch eine Einigkeit darüber offenbaren was Lernstrategien grundsätzlich sind und welche Leistung sie im Fremdsprachenunterricht hervorzeigen sollen. In diesem Zusammenhang lautet die Definition von Oxford (1994) folgendermaßen: „spezifische Handlungen, Verhaltensweisen, Schritte

oder Techniken, die Fremdsprachenlernende oft bewusst anwenden, um ihre Fortschritte beim Erfassen, Verinnerlichen und Verwenden der Fremdsprache zu verbessern und durchzuführen verwenden“ (S.1). Somit kristallisiert sich die bewusste Handlung, die auch die mentale Vorgehensweise der Fremdsprachenlernenden zum erfolgreichen Lernen zum Vorschein bringt, aus dem Konzept des guten Fremdsprachenlerner. Die nordamerikanische Tradition geht ursprünglich auf die Annahme zurück, dass es sinnvoll sei, die Vorgehensweisen erfolgreicher Fremdsprachenlernenden (the good language learner) den weniger erfolgreichen Lernenden zur Verfügung zu stellen, mit dem Ziel, ihnen zu helfen, bessere Sprachlernende zu werden (Frohlich, Naiman, Stern & Todesco, 1996; Rubin, 1975). Demzufolge neigten Forscher dazu, eine Liste von Strategien und anderen Merkmalen zu erstellen, von denen angenommen wird, dass sie bei Allen guten Fremdsprachenlerner vorhanden sind (Oxford, 1994).

Der „gute Fremdsprachenlerner“ als Ausgangspunkt zur Ermittlung von Lernstrategien. Eine Fremdsprache erfolgreich zu lernen und beherrschen kann eine Herausforderung sein. Für viele Fremdsprachenlerner erfordert der Erwerb einer Fremdsprache viel Zeit, Aufmerksamkeit und Mühe. Dennoch kann es vorkommen, dass der Fremdsprachenlerner beim Erwerb der Fremdsprache nur teilweise erfolgreich ist. Für andere dagegen ist das Fremdsprachenlernen eine mühelose Beschäftigung. Aus diesem Anlass entstand das didaktische Interesse diese Eigenschaften und Merkmale von guten Fremdsprachenlernenden zu identifizieren. Dieses Interesse spielt in der Strategieforschung eine zentrale Rolle. Durch dieses Interesse gab es die Annahme, dass die Vorgehensweisen bzw. Lerntechniken von guten Fremdsprachenlernenden den leistungsschwachen Lernenden übermittelt werden könnte, um ihnen zu helfen bessere Sprachlerner zu werden. Falls die vielfältigen Eigenschaften des guten Fremdsprachenlernenden verstanden werden, können Lehrkräfte ihren Unterricht entsprechend konzipieren (Yamamori, Isoda, Hiromori & Oxford, 2003). Demzufolge wurden Untersuchungen und Forschungen durchgeführt, um die guten Fremdsprachenlernenden besser identifizieren zu können. Darunter sind einige Studien von großer Bedeutung, weil sie im Feld der Strategieforschung einen starken Ausgangspunkt erstellt haben. Die Befunde der Forschungen lieferten die

ersten Informationen über die am meisten eingesetzten oder erfolgsversprechenden Strategien.

Merkmale der guten Fremdsprachenlerner. Unter den Forschungen über den guten Fremdsprachenlerner (the good language learner) signalisieren die Studien von Rubin (1975) eine bemerkenswerte Grundlage auf die Strategieklassifikationen im Bereich der Fremdsprachendidaktik. Um der Frage nachzugehen, was für Merkmale und (mentale) Handlungen die leistungsstarken Fremdsprachenlernenden hervorzeigen, erforschte Rubin anhand von Fragebogen und Lernerinterviews (verbale Aussagen durch Tonaufnahmen) die Vorgehensweisen und Handlungen die nicht von den Lernenden und Lehrkräften direkt beobachtbar scheinen, um spezifische Strategien zu identifizieren. Demzufolge werden die Strategischen Handlungsergebnisse als Merkmale wie folgend gekennzeichnet (Rubin, 1975, S. 45):

- Der gute Fremdsprachenlerner ist bereit entsprechende Vermutungen zu erstellen.
- Der gute Fremdsprachenlerner zeigt den Willen durch und Mittels Kommunikation die Fremdsprache zu erlernen.
- Die Einstellung des guten Fremdsprachenlerner ist selten gehemmt.
- In Ergänzung zum Kommunikationswillen, ist der gute Fremdsprachenlerner bereit, die erworbenen Sprachfähigkeiten zu formen.
- Der gute Fremdsprachenlerner sucht nach Gelegenheiten um die Zielsprache auszuüben.
- Der gute Fremdsprachenlerner beobachtet und bewertet, sowohl eigene sprachliche Äußerungen als auch die Äußerungen Anderer.
- Der gute Fremdsprachenlerner konzentriert sich auf die Bedeutungen in der Zielsprache.

Frohlich et. al. (1975) erstellten eine Strategieliste von leistungsstarken Fremdsprachenlernenden, in dem sie aus den Ergebnissen der eigenen Studien herausstellten, dass leistungsstarke Fremdsprachenlernende es erlernen können in der Zielsprache zu denken und betonen die affektiven Aspekte des Fremdspracherwerbs. Eine weitere Studie von L. Wong-Fillmore (1976) interpretierte neun Monate lang die Handlungen und das Verhalten von fünf

mexikanischen Kindern (im Alter von 5-11) während der Interaktion mit Muttersprachlern der englischen Sprache. Dementsprechend wurden Merkmale von guten Fremdsprachenlernenden in der Interaktion mit Muttersprachlern beobachtet und untersucht. Aus dieser Untersuchung erwiesen sich signifikante Ergebnisse vor allem zu den Kompensationsstrategien und sozialen Strategien. Eine weitere Liste wurde in einem Beitrag von Stern (1975) in die Diskussion eingebracht, die zu intensiven Einsichten beigetragen hat und die sich unter folgenden Kategorien auflisten lässt (Rubin, 1975, S. 48):

- Planungsstrategien,
- Aktive Strategien,
- Emphatische Strategien,
- Formale Strategien,
- Experimentalstrategien
- Semantische Strategien,
- Übungsstrategien,
- Kommunikationsstrategien,
- Beobachtungsstrategien,
- Internalisierungsstrategien.

Um einen Überblick zu schaffen, werden die ersten Ergebnisse der früheren Forschungen zum Vergleich zusammengestellt (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1

Lernstrategien von guten Fremdsprachenlernenden

Naiman et.al		Rubin		Wong	
				Soziale Strategien	Kognitive Strategien
1.	Aktive Aufgaben Bearbeitung	1.	Erklärungen überprüfen	1.	Das ausgesprochene als relevant annehmen
2.	Die Sprache ist ein System	2.	Memorieren	2.	Verwende einige Ausdrücke
3.	Sprache bedeutet Kommunikation und Interaktion	3.	Vermutungen, induktive Folgerungen machen	3.	Finde wiederholende Ausdrücke
4.	Die affektiven Bedürfnisse managen.	4.	Deduktive Argumentation.	4.	Mach das Beste aus dem was du hast.
5.	Die Leistung beobachten.	5.	Beobachten.	5.	Bearbeite zuerst die großen Teile.

In diesem Zusammenhang entstand das Bedürfnis eine Klassifikation der Lernstrategien zu erstellen, die anhand von Handlungen und Merkmalen der guten Fremdsprachenlerner Forschungen zum Vorschein kamen. Dementsprechend verspricht der erfolgreiche Fremdsprachenlerner eine gute Basis bei der Beschäftigung mit Lernstrategien.

Klassifizierung der Lernstrategien. Oxford (1994) pointiert, dass es in der Literatur mehr als 24 Klassifikationsversuche gibt und fasst die unterschiedlichen Klassifikationen zusammen. Dabei stellt sie das folgende Kernproblem der Klassifizierungen in den Mittelpunkt: Nach welchen Kriterien sollen die Strategien klassifiziert werden? (Oxford, 1994). Die Auflistung zeigt konkret, dass sich eine Vielfalt von Klassifizierungskonzepten entfaltet hat. Somit ist offen zu sehen, dass Strategien nach

- dem Konzept des „guten Fremdsprachenlernenden“ (Rubin, 1975)
- den psychologischen Funktionen (O'Malley&Chamot, 1990)
- den linguistischen Grundlagen (Bialystok, 1981)
- den Kommunikativen Strategiegebrauch (Tarone, 1983)
- den Fertigkeiten (Cohen, 1990)
- den unterschiedlichen Lernertypen (Sutter, 1989) unterteilt worden sind.

Die Vorhandenen unterschiedlichen Strategiekategorisierungen weisen auf ein großes Problem im Forschungsbereich von L2-Lernstrategien auf: dem Mangel an Kohärenz, in Bezug auf die Akzeptanz der definierten Strategien (Oxford, 1994). Um einen Überblick zur schaffen, werden einige Klassifikationen kurz vorgestellt.

Klassifikationsversuche der Strategien im Fremdsprachenunterricht.

Im Bereich der Fremdsprachendidaktik wurden zahlreiche Studien durchgeführt um ein konkretes Schema der Strategien zu erstellen und dadurch die Strategien aus unterschiedlichen Aspekten und Schwerpunkten zu klassifizieren (Macaro, 2006). Jedoch entstanden die Daten aus dem Bereich der ersten Fremdsprache (L1), die aber im historischen Ablauf eine intensive Reflektion auf die zweite Fremdsprache (L2) vorgewiesen haben und weiterhin im Kontext der zweiten (L2) Fremdsprache erforscht werden.

Wendens Klassifikation (1983). Die Klassifikation von Wenden wurde für Erwachsene erstellt, die ihren eigenen Lernprozess möglicherweise selbststeuern.

Die Klassifikation fokussiert auf die metakognitiven Strategien und unterteilt sich in (1) das Wissen der Fremdsprachlichen Anforderungen, (2) das Planen im Kontext von „was“ und „wie“ Fragestellung und (3) das Selbstevaluieren.

Rubins Klassifikation (1987). Die Klassifikation von Rubin unterteilt sich in drei Hauptkategorien wie (1) Lernstrategien, (2) Kommunikationsstrategien und (3) Soziale Strategien, die in der ersten Hauptkategorie als direkte und indirekte Strategien untergeordnet sind.

O'Malley & Chamot Klassifikation (1990). O'Malley & Chamot Klassifikation unterteilt sich in drei Kategorien wie (1) Kognitive (2) Metakognitive und (3) Affektive oder soziale Strategien. Die Klassifizierung von O'Malley & Chamot stellt die (meta) kognitiven handelsverfahren in den Mittelpunkt.

Oxfords Klassifikation (1990)

Unter den Strategieklassifikationen ist die Klassifikation von Oxford (1990) die meist verbreitete Klassifikation. Im Vergleich zu früheren Klassifikationen hat Oxford (1990) ein System erstellt, dass viel verständlicher, umfassender und detaillierter ist (Bekleyen, 2006; Liu, 2010). Im gleichen Zeitraum entwickelte Oxford ein Messinstrument in Form von einem Fragebogen, den SILL (Strategie Inventory for Language Learners). Der Indikator basiert grundsätzlich wiederum an die Taxonomie der Lernstrategien von Oxford. Daher wird im folgenden Teil die Klassifizierung von Oxford und folgend der SILL-Fragebogen aus der Nähe erklärt. Um einen Überblick zu leisten wird die Klassifizierung von Oxford anhand eines Klassifikationsschemata wie folgend vorgestellt (siehe Abb.1).

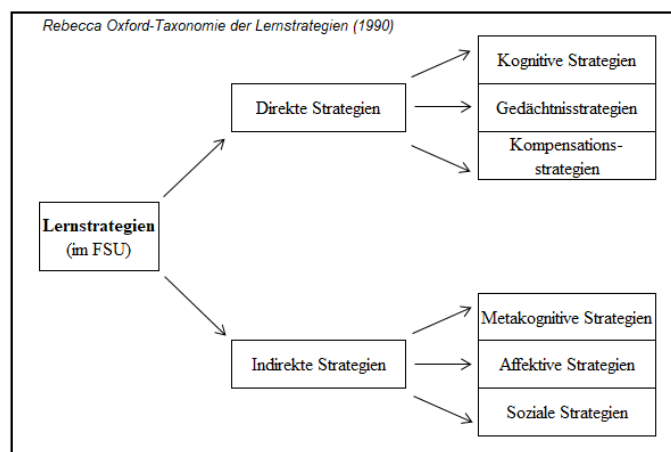


Abbildung 1. Rebecca Oxford Klassifikation (1990).

Oxford erstellte ein Klassifizierungsmodell die grundsätzlich auf die Kommunikationsfähigkeiten basiert und argumentiert eine Klassifizierung im Sinne von kognitiven und metakognitiven Strategien. Oxford (1994) fordert die Forscher dazu auf, dass die sozialen und affektiven Aspekte zusammen mit mehr intellektuellen Aspekten beim Erwerb der Fremdsprache berücksichtigt werden sollen, da die Lernenden keine kognitiven-metakognitiven Maschinen sind sondern vollständige Personen sind. In diesem Zusammenhang gruppiert Oxford ihre Klassifikation in zwei Hauptkategorien, in direkte und indirekte Strategien. Die zwei Hauptkategorien unterteilen sich jeweils in drei Unterkategorien. Die direkten Strategien werden dementsprechend als kognitive Strategien, Gedächtnisstrategien und Kompensationsstrategien unterteilt.

Direkte Strategien. Direkte Strategien sind Strategien, die in der Bewältigung bestimmter Aufgaben unmittelbar mit der Fremdsprache operieren (Düwell, 1992):

Sie befassen sich direkt mit dem Lernstoff. Es geht darum, das neu gelernte zu strukturieren, zu verarbeiten und so im Gedächtnis zu speichern, dass es gut behalten und abgerufen werden kann. Die Anwendung von diesen Strategien erzeugt in der Regel ein beobachtbares Ergebnis. (Bimmel & Rampillon, 2000, S.64)

Kognitive Strategien. Kognitive Strategien ermöglichen es, dem Lernenden, den Lernstoff direkt zu manipulieren (Ehrmann, Leaver & Oxford, 2003). Kognitive Strategien befähigen den Lerner, Sprache zu verstehen und neue Äußerungen zu produzieren (Barceló, 1999; Oxford, 1990). Strategien wie Üben, Analysieren, Regeln anwenden und Strukturieren sind unter dieser Kategorie gegliedert.

Gedächtnisstrategien. Gedächtnisstrategien helfen dem Lerner, Informationen zu speichern, wieder zu finden und abzurufen (Barceló, 1999; Oxford, 1990). Gedächtnisstrategien werden angewendet, um neue Informationen so im Gedächtnis zu speichern, dass die Informationen sowohl gut behalten als auch leicht wieder aus dem Gedächtnis abgerufen werden können (Bimmel & Rampillon, 2000). Strategien wie, mentale Bezüge herstellen, Bilder und Laute verwenden, regelmäßig und geplant wiederholen und Handeln, sind unter dieser Kategorie gegliedert.

Kompensationsstrategien. Kompensationsstrategien ermöglichen es dem Lerner, trotz sprachlicher Defizite in der Fremdsprache zu kommunizieren (Barceló, 1999; Oxford, 1990) Unter dieser Kategorie können die Strategien, Vorwissen nutzen und schriftliche und sprachliche Wissenslücken bewältigen genannt werden.

Unter der Hauptkategorie *indirekte Strategien* werden Strategien in Unterkategorien wie metakognitive Strategien, soziale Strategien und affektive Strategien unterteilt.

Indirekte Strategien. befassen sich mit der Art und Weise des Lernens (Wann? Was? Wo? Wie?), mit den Gefühlen, die mit dem Lernen verbunden sind (affektive Strategien), und mit den sozialen Verhaltensweisen (soziale Strategien). Sie haben keinen direkten Bezug auf den Lernstoff, sondern ihre Anwendung trägt indirekt dazu bei, Voraussetzungen für ein effektives Lernen zu schaffen (Bimmel & Rampillon, 2000)

Metakognitive Strategien. Metakognitive Strategien. dienen insbesondere der Überwachung und der Steuerung des Lernprozesses und können in unterschiedlichen Situationen, bei unterschiedlichen Aufgaben und auch unabhängig von Aufgaben für den gesamten Lernprozess angewendet werden (Grotjahn, 1997; O'Malley & Chamot, 1990). Zu dieser Kategorie können die Strategien wie, sich auf das eigene Lernen konzentrieren, das eigene Lernen einrichten und planen, das eigene Lernen überwachen und auswerten, erwähnt werden.

Soziale Strategien. Soziale Strategien betonen den interpersonalen Aspekt des Lernens und erleichtern die Kommunikation (Barceló, 1999; Oxford, 1990). Unter dieser Kategorie sind die Strategien, Fragen stellen, zusammenarbeiten und sich in andere hineinversetzen, zu erwähnen.

Affektive Strategien. Affektive Strategien tragen die Bedeutung, dass sich die Lernenden eigene Gefühle beim Fremdsprachenlernen und beim Gebrauch der Fremdsprache bewusst machen; mit dem Ziel, sich emotional auf das Lernen einer Fremdsprache vorzubereiten (Bimmel & Rampillon). Affektive Strategien unterstützen den Lerner darin, seine Emotionen, Haltungen und Wertvorstellungen in den Lernprozess einzubringen (Barceló, 1999; Oxford, 1990). Diese Kategorie

beinhaltet Strategien wie, Stress reduzieren, sich Mut machen, Gefühle registrieren und äußern.

Die Klassifikation von Oxford ist einer der bekanntesten Strategietaxonomien, neben O'Malley & Chamot, Wenden und Rubin. Diese Popularität hat auch eine Wechselwirkung durch den SILL-Fragebogen, welches als Messinstrument von Oxford (1990) entwickelt wurde. Des Weiteren wird der SILL-Fragebogen kurz vorgestellt, da es ein wichtiger Bestandteil dieser Arbeit ist.

Der SILL-Fragebogen von Oxford. Oxford (1986) verwendete mehr als 60 Strategien aus der verfügbaren Literatur zum Thema Fremdsprachenerwerb, um den „Strategy Inventory for Language Learning“ (SILL) zu entwickeln (Chamot, 2004). Nach der Überarbeitung, wurde die letzte Version (7.0) mit 50 Fragen (Item) in Form von einem Likert-ähnlichen Instrument vervollständigt. Der SILL wurde grundlegend überarbeitet und in zahlreichen Sprachen übersetzt, wobei mehrere Reliabilitäts- und Validitätsprüfungen durchgeführt wurden (Alptekin, 2007; Oxford & Burry-Stock, 1995). Der SILL ist zu einem geeigneten Instrument geworden, um die Strategiepräferenzen aller Sprachlernenden zu messen, unabhängig davon, ob die Zielsprache als Zweit- oder Fremdsprache erlernt oder in einem naturalistischen oder unterrichtlichen Kontext erworben wird (Alptekin, 2007). In diesem Inventar werden die Strategien als kognitiv, kompensierend, metakognitiv, sozial und affektiven Strategien kategorisiert (Chamot, 2004), welches sich, neben O'Malley & Chamot (1990), an die von Oxford vorgeschlagene und bislang wohl am häufigsten reproduzierte Strategieliste orientiert (Raupach, 2009). Somit hat der Fragebogen viele Fremdsprachenforscher beeindruckt und wurde zum meist bevorzugten Messinstrument in der Strategieforschung (Chamot, 2004; Uztosun, 2015). Unter Vorbehalt der reichhaltigen Strategielisten, leistete der SILL Möglichkeiten, zu Untersuchungen von unterschiedlichen Variablen. Die SILL-Studien deckten Zusammenhänge zwischen Lernstrategien und anderen Variablen wie Lernstil, Geschlecht, und Kultur auf (Bedell & Oxford, 1996; Green & Oxford, 1995; Oxford & Burry-Stock, 1995).

In der vorliegenden Arbeit wird der SILL-Fragebogen auch als Messinstrument verwendet und die Einflüsse unterschiedlicher Variablen im Zusammenhang untersucht. Davor ist es angemessen den SILL in seinen Subkategorien detailliert

vorzustellen, um zu sehen, welche Kategorie welche Strategien misst und welche eventuellen Strategien unter diesen Kategorien zu erwähnen sind. Die Beispiele wurden ergänzend vorgestellt, um einen umfangreichen Überblick zur Verfügung zu stellen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2

Strategien im SILL-Fragebogen

direkte Strategien				
Frage Nr.	Teil	Strategiekategorie	Strategien	Beispiele
1-9	A	Gedächtnisstrategien	Mentale Bezüge herstellen	<ul style="list-style-type: none"> • Wortgruppen bilden • Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen • Kontexte erfinden • kombinieren
			Bilder und Laute verwenden	<ul style="list-style-type: none"> • Bilder verwenden • Wortigel herstellen • Zwischenwörter verwenden • Lautverwandtschaften nutzen
			Regelmäßig und geplant wiederholen	<ul style="list-style-type: none"> • Vokabelkartei verwenden
			Handeln	<ul style="list-style-type: none"> • Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen
10-23	B	kognitive Strategien	Informationen entnehmen und senden	<ul style="list-style-type: none"> • Globale Informationen schnell verstehen • Notizen und E-Mails erhalten und senden • Berichte schreiben
			Üben	<ul style="list-style-type: none"> • formelhafte Wendungen erkennen und verwenden • Satzmuster erkennen und verwenden • die Fremdsprache Kommunikativ gebrauchen
			Analysieren und Regeln anwenden	<ul style="list-style-type: none"> • Wörter und Ausdrücke analysieren • Sprachen miteinander vergleichen
			Strukturieren	<ul style="list-style-type: none"> • markieren • sich Notizen machen • Gliederungen machen • zusammenfassen
24-29	C	Kompensationsstrategien	Vorwissen nutzen	<ul style="list-style-type: none"> • Vermutungen machen • sprachliche Hinweise verwenden

Schriftliche und sprachliche Wissenslücken bewältigen	<ul style="list-style-type: none"> • zur Muttersprache wechseln • um Hilfe bitten • Mimik und Gestik einsetzen • Gesprächsthemen vermeiden • das Thema wechseln • annähernd sagen, was man meint • Wörter erfinden • „leere“ Wörter einsetzen • Umschreibungen und Synonyme
---	--

indirekte Strategien

Frage Nr.	Teil	Strategiekategorie	Strategien	Beispiele
30-38	D	metakognitive Strategien	Sich auf das eigene Lernen konzentrieren	<ul style="list-style-type: none"> • das neue Wissen prüfen • das neu Erlernte an vorhandenen Wissen anknüpfen • sich auf das Verstehen konzentrieren und die Produktion verzögern
			Das eigene Lernen einrichten und planen	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Lernziele bestimmen • eigene Intentionen erklären • ermitteln, wie gelernt werden kann • Aufgaben organisieren • Anlässe zur Kommunikation erstellen
			Das eigene Lernen überwachen und auswerten	<ul style="list-style-type: none"> • den Lernprozess überwachen • das Erreichen der Lernziele kontrollieren • Selbstkontrolle
39-44	E	affektive Strategien	Stress reduzieren	<ul style="list-style-type: none"> • sich entspannen • Musik hören • lachen (humorvoll reagieren) • Atem und Meditation Techniken verwenden
			Sich Mut machen	<ul style="list-style-type: none"> • sich Mut einreden • vertretbare Risiken eingehen • sich loben/belohnen
			Gefühle registrieren und äußern	<ul style="list-style-type: none"> • körperliche Signale registrieren • eine Checkliste benutzen • ein Lerntagebuch führen • Gefühle besprechen

45-50	F	soziale Strategien	Fragen stellen	<ul style="list-style-type: none"> ● um Erklärungen bitten ● um Korrektur bitten ● fragen ob Sprachäußerungen korrekt sind
			Zusammenarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> ● mit Mitschülerinnen und Schülern zusammen arbeiten ● bei kompetenten Muttersprachlern Hilfe suchen

In der europäischen Fremdsprachendidaktik wurde das Interesse an der Strategieforschung mit dem Einsatz des kommunikativen Ansatzes und den Anforderungen des Europarats geweckt. Unter den Initiativen des Europarats ist die Förderung der kommunikativen Kompetenz, neben der Förderung der Autonomie, eine wichtige Zielsetzung. Strategien sind für das Sprachenlernen besonders wichtig, weil sie Werkzeuge für eine aktive, selbstgesteuerte Beteiligung sind, die für die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen unerlässlich zu betrachten sind (Oxford, 1990). Diesbezüglich ist es wichtig einen Rückblick auf die Reflektion der Strategieforschung in der Fremdsprachendidaktik in Deutschland aus der Nähe zu betrachten, um einen Zusammenhang aus den nordamerikanischen Annäherungen zu ziehen.

Vergleich der Strategiekategorisierung von Oxford und Bimmel & Rampillon

Ende der achtziger Jahre haben Bimmel und Rampillon, in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik einen starken Impuls zu der Beschäftigung mit Lernstrategien ausgelöst. Mit der Fernstudieneinheit (2000) „Lernerautonomie und Lernstrategien“ haben sie auch ein Fortbildungswerk zum Einsatz der Lernstrategien und der Sensibilisierung des autonomen Lernens erfasst, die hauptsächlich auf die Erwachsenenbildung abgezielt ist. In diesem Werk werden die Lernstrategien in zwei Hauptkategorien geteilt; die direkten (kognitiven Strategien) und die indirekten Strategien. In den Subkategorien ist es auffallend, dass Bimmel & Rampillon eine Unterkategorie als Sprachgebrauchsstrategien eingesetzt haben. Dies ist eine Folge der Ansicht, dass Lernstrategien zwischen Sprachlernstrategien, die Lernenden anwenden um die Fremdsprache zu lernen, und Sprachgebrauchsstrategien, die nicht so sehr für das Erlernen, sondern eher

für den kommunikativen Gebrauch und das Verstehen der Fremdsprache angewendet werden, unterschieden wird (Bimmel & Rampillon, 2000). Ein anderer Unterschied besteht darin, dass die direkten Strategien mehr die Zielsetzung hervorzeigen, das Gelernte im Gedächtnis zu speichern. Dabei werden die indirekten Strategien zum Nutzen des effektiven Lernens angesehen. Dementsprechend erstellt sich eine Parallele zwischen den kognitiven, die vor allem zur Aufnahme, Verarbeitung, Speicherung und Anwendung von neuen Informationen zu nutzen sind und den metakognitiven Strategien, die zur Planung, Überwachung und Regulation des Lernprozesses beitragen. Die Klassifizierung von Bimmel & Rampillon stützt sich auf die Klassifizierung von Oxford (1990) und der Klassifizierung von O'Malley & Chamot (1990) (Bimmel & Rampillon, 2000). Deshalb ist es zu betonen, dass die Klassifizierung von Bimmel & Rampillon eine unterschiedliche Auffassung der Unterteilung zeigt, was aber an Bedeutung und im Zusammenhang des Inhalts kein Problem ist. Somit werden die Definitionen und Erklärungen aus der deutschen Sprache entsprechend für die Erklärungen der nordamerikanischen Klassifizierungen verwendet.

Der Zusammenhang zwischen Lernstrategien und Lerntechniken

In der Fremdsprachendidaktik werden die Begriffe Lernstrategien und Lerntechniken teilweise synonym verwendet. Der Grund dafür liegt eigentlich daran, dass eine konkrete Abgrenzung nicht immer möglich ist. Dennoch ist eine eindeutige Abgrenzung erforderlich, weil sie in der Funktion unterschiedliche Aufgaben erfüllen. „Lernstrategien sind (mentale) Handlungspläne, um ein Ziel zu erreichen“ (Bimmel, 1993, S. 5). „Lerntechniken bezeichnen eher Fertigkeiten, die Lernende einsetzen können, um etwas zu lernen“ (Bimmel & Rampillon, 2000, S. 54). In diesem Zusammenhang gibt es eine enge Verknüpfung zwischen den beiden Begriffen, die sich aber davon abgrenzen lassen, dass Lerntechniken mehr als Mittel zum Zweck angesehen werden können. Dementsprechend ist eine Lerntechnik die Fähigkeit, die in der Lernstrategie enthaltene Handlung auszuführen. Sie ist somit die Voraussetzung für die praktische Umsetzung oder ein Werkzeug für die Realisierung des in der Lernstrategie enthaltenen Plans. (Chudak, 2007). Besondere Relevanz wird den Lerntechniken zum autonomen Lernen gewidmet. Daher sind sie in der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik ein

wichtiger Aspekt. Auch Wolff (2002) erwähnt die Bedeutung der Lerntechniken beim selbstgesteuerten Lernen wie folgend: „die stärkere Orientierung an den Prozessen des Lernens, die sich durch die Betonung von Lern- und Arbeitstechniken entwickelt hat, hat auch dazu geführt, dass man in der Lernerautonomie dem selbständigen Erarbeiten sprachlicher Phänomene und Regelmäßigkeiten mehr Bedeutung beimisst“ (S. 10). Somit ist zu erkennen, dass Lernstrategien mehrere Lerntechniken beinhalten können, die unter selbstgesteuerten Lernprozessen von Lernenden bevorzugt werden. Hier spielt das planvolle und bewusste anwenden wiederum eine zentrale Rolle. Lerntechniken sind Verfahren, die vom Lernenden absichtlich und planvoll angewendet werden, um sein fremdsprachliches Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren. Diese Verfahren beziehen sich auf selbstgesetzte Ziele und werden in einem vom Lernenden selbstbestimmten Zeitrahmen realisiert (Rampillon, 1989). Dementsprechend sind Lerntechniken untergeordnete Taktiken die zum Erreichen eines selbstgesteuerten Fremdsprachenerwerbs Hilfe leisten. Unterschiedliche Techniken können je nach Handlungsziel der Realisierung einer bestimmten Lernstrategie dienen (Haudeck, 2008). Dennoch ist zu betonen, dass Lerntechniken nicht gesondert vermittelt werden sollen. „Lerntechniken sollen nicht Gegenstand einer einzelnen Stunde oder Unterrichtsreihe sein, sondern vielmehr integrativ in den Unterricht einfließen und als Prinzip, ständig präsent, immer wieder trainiert oder auch neu gelernt werden“ (Rampillon, 1989, S. 8). Im Endeffekt ist es zu betonen, dass Lerntechniken ein wichtiger Bestandteil bei der Vermittlung von Lernstrategien sind und dass die Abgrenzung zwischen den beiden Begriffen fließend ist. Dennoch werden beide Begriffe teilweise ähnlich verwendet.

Einflussfaktoren auf den Strategiegebrauch

Erfolgreiche Lerner unterscheiden sich von weniger guten Lernern nach Ausmaß und Qualität des Strategieeinsatzes und häufig lassen sich positive Korrelationen zwischen der Verwendung bestimmter Strategien und der erbrachten Leistung nachweisen (Borkowski & Schneider, 1987; Krapp, 1993; Nenniger, 1990; Pokay & Blumenfeld, 1990; Pintrich & De Groot, 1990; Pressley, Borkowski & Schneider, 1987; Thomas & Rohver, 1986). Dennoch werden die

Strategien, die im Fremdsprachenerwerb eingesetzt werden, nicht eindimensional bewertet. Es bestehen Variablen wie Motivation, Einstellungen, Alter und Geschlecht so wie weitere Persönlichkeitsmerkmale und auch Lernerfahrungen auf der einen Seite und auf der anderen Seite Unterrichtsvariablen wie Aufgabenanforderungen, Unterrichtsmethoden und die Fremdsprache selbst die den Strategiegebrauch beeinflussen (Oxford, 1990; Riemer, 2009). Diese Variablen wurden schon seit der Leitidee zu der Effektivität von Lernstrategien untersucht. Anfang der siebziger Jahre wurde großer Wert auf die Untersuchungen sozialer, psychologischer und affektiver Variablen gelegt, die den Erfolg und die Leistung von Fremdsprachenlernenden eventuell verbessern oder beschränken könnten (Khalil, 2005). Die Forschung hat im Allgemeinen gezeigt, dass diese Variablen mit dem Erfolg beim Erlernen einer zweiten Sprache korrelieren (Dornyei, 1990; Ehrman & Oxford, 1990; Oxford & Cohen, 1992). Aus dieser Perspektive wird in der Strategieforschung untersucht, ob Faktoren wie Alter, Geschlecht, Kultur oder Lernerfahrung den Strategiegebrauch beeinflussen. „Dabei geht es primär darum, Lernende zu Gruppen zusammenzufassen und das gruppenspezifische Merkmal als ausschlaggebenden Einflussfaktor zu erkunden“ (Schmenk, 2009, S.79).

Einflussfaktor Geschlecht. Unter den Forschungskategorien wird Geschlecht oft auch als domänenspezifischer Faktor angesehen. Schmenk (2009) fasst diesen Impuls als ein Versuch zusammen indem sie erklärt, dass versucht wird „Geschlechtsspezifika beim Strategiegebrauch zu ermitteln und Vermutungen zur Existenz und Begründung einer Geschlechtstypik in der Strategieverwendung anzustellen“ (S. 79). In diesem Zusammenhang können Forscher in der Strategieforschung zu Begründungen einer spezifischen Handlung gelangen und Entschlüsse ziehen. Diesbezüglich spielen diese Ergebnisse eine wichtige Rolle und werden in der Strategieforschung intensiv erforscht (Bekleyen, 2006; Korkmaz, 2013; Onursal-Ayırır, Arıoğul & Ünal, 2012; Tok, 2007).

Die Effizienz der Lernstile auf die Präferenzen des Strategiegebrauchs

Individuelle Unterschiede sind einerseits alt – schon aus der Zeit von Hippocrates und sein Physiker/Nachfolger Galen- andererseits neu mit zunehmendem Verständnis inwieweit die Berücksichtigung der Lernstile die

Erfolgsspanne unserer Unterrichtsmethode und die Förderung der Lernerautonomie durch Metakognition und zielgerechten Strategien vorweisen. (Ehrmann, Leaves & Oxford, 2003). Sprachlernstile und Strategien scheinen eine der wichtigsten Variablen zu sein, die die Leistung beim Erwerb der Fremdsprache beeinflussen. Um dieser Hypothese nachzugehen ist es angemessen, den Begriff Lernstil, in seiner Funktion während des Lernprozesses aus der Nähe zu betrachten. Dementsprechend bezeichnet der Terminus Lernstil intraindividuell relativ stabile, zumeist situations- und aufgabenspezifische Präferenzen (Dispositionen, Gewohnheiten) von Lernern sowohl bei der Verarbeitung von Informationen als auch bei der sozialen Interaktion (Grotjahn, 2003). Im Rahmen der Lernstrategieforschung wurde sehr früh Einsicht in die Wechselwirkungen von Lernstrategischem Verhalten und dem zugrunde liegenden individuellen Lernstilen sowie weiteren kognitiven Dispositionen und Fähigkeiten des Lernenden gewonnen (Riemer, 2009). Mit der Untersuchung von Ehrman & Oxford (1990) liegen z.B. Hinweise dafür vor, dass Lerner je nach ihrem Lernstil (hier nach dem Model von Myers Brigg) bestimmte Strategien bevorzugen. Solche Forschungsergebnisse legen eine funktionale Definition von Lernstilen als Dispositionen von Lernenden nahe, bestimmte Lernstrategien stärker und andere weniger zu präferieren. Um zu diesen Beobachtungen und Diagnosen zu gelangen werden u.a. folgende Instrumente verwendet: Lerntagebuch, mündliche oder schriftliche Sprachlernerinnerungen (language learning histories), Fragebogen, Interviews, Lautes Denken, Unterrichtsbeobachtungen, Produktanalysen (z.B. von fremdsprachigen Äußerungen, von Lektürenotizen usw.). Nach Grotjahn (2003) sind Lernstile „als Konstrukte nicht direkt beobachtbar, sondern können lediglich anhand von Fragebogen, wie z.B. bestimmten beobachtbaren Verhaltensweisen, erschlossen werden“ (S. 327). In der Lernstilforschung verwenden Forscher und Lehrende die Identifikationen zu den Persönlichkeits- und kognitiven Stilen, um die Fähigkeit der Lernenden zu bestimmen, die Leistungen vorherzusagen und das Lehren und Lernen im Unterricht zu verbessern (Reiff, 1992; Ehrman & Oxford, 1995). Parallel zu den Auswirkungen von Lernstilen auf den Strategiegebrauch und deren Effizienz auf den Lernprozess wurden zahlreiche Inventare entwickelt. Darunter werden die Messinstrumente 4-MAT von McCarthy (1972) und LSI von Kolb (1984) von Sprachlehrern bevorzugt (Ehrman, Leaves & Oxford, 2003). Auch ist es zu

erwähnen, dass der Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) von Briggs und Myers (1921) oft zur Stildiagnose verwendet wird. In der Strategieforschung werden Untersuchungen gemacht, mit dem Ziel die Strategiepräferenzen für bestimmte Lernstile zu kategorisieren. „Die empirischen Forschungsergebnisse sind z.T. widersprüchlich und sprechen eher für einen indirekten Einfluss auf den Fremdsprachenlernerfolg“ (Grotjahn, 2003, S. 327). Aus dieser Hinsicht ist es zu betonen, dass Lernstile und Lernstrategien auf den Erfolg des Fremdsprachenerwerbs eine beeinflussende Rolle spielt, die von außen teilweise steuerbar scheint. Barceló (1999) betont dies, in dem sie erklärt, dass „Die Auswahl und Anwendung von Lernstrategien durch den Lerner ist nur teilweise von außen steuerbar. Sie wird ebenso beeinflusst vom jeweiligen Lernstil, der in der Persönlichkeitsstruktur des Lerners wurzelt und eine relativ stabile, wenig veränderbare Größe darstellt“ (S. 52-53). Stern (1983) stellte fest, dass die Lernergebnisse stark vom Lernprozess beeinflusst werden und der Lernprozess durch die internen Merkmale und Lernsituationen der Lernenden. Unter diesen internen Merkmalen haben Lernstile einen wichtigen Stellenwert in den Diskussionen der Strategieforschung hervorgebracht und zeigen eine relativ starke Tendenz. Das ist auch eine Folge, weil Lernstile eine relativ permanente Dimension darstellen, die erkennbar wird, wenn das gleiche Verhalten des Individuums in unterschiedlichen Lernsituationen beobachtet wird.

Die Rolle der Sprachlernbewusstheit bei der Förderung des Strategiegebrauchs

Im fremdsprachlichen Unterricht wird auf die Diskussion eingegangen, in wie fern die Strategieförderung der Fremdsprachenlernenden implizit oder explizit durchgeführt werden sollen. Daher spielt die Bedeutung von bewusstem Lernen oder von der Sprachlernbewusstheit eine wichtige Rolle. Dies bezieht sich selbstredend auch und insbesondere auf Sprachlernwissen und sprachreflektorisches Wissen, zu dem Sprachlernstrategien zu zählen sind (Rieger, 1999). Diesbezüglich thematisiert die Sprachlernbewusstheit (*Learning Awareness*) das Wissen über Lern-, Denk- und Problemlösestrategien sowie die Fertigkeit sie anzuwenden (Tönshoff, 2003). Bei der Förderung des Strategiegebrauchs ist diese konzeptuelle Anlehnung ein wichtiger Schwerpunkt,

die die explizite Vermittlung von Lernstrategien befürwortet und einen zentralen Stellenwert im Lernverfahren einnimmt. Mit Hilfe einer entsprechenden Bewusstheit und einem Verhaltenstrainings können Lehrer ihren Schülern helfen, möglichst flexible, der Situation und dem Lerngegenstand angemessene Lernformen und Lernstrategien zu entwickeln. Dies gilt sowohl in Bezug auf schulische als auch auf außerunterrichtliche Lernsituationen (Grotjahn, 2003; Kinsella, 1995). Deshalb ist es wichtig, dass Lernstrategien nicht nur zum Gegenstand eines Fremdsprachenunterrichts werden, sondern dass sie Gegenstand eines gezielten Unterrichtsverfahrens sind, dass bewusstes Lernen fördert und die dafür nötigen kognitiven Prozesse transparent gestaltet (Rieger, 1999). Die Sprachbewusstheit spielt in diesem Sinne eine effiziente Rolle, damit Fremdsprachenlernende beim Lernprozess, die erworbene Strategie zielgerecht anwenden, bewerten und bei der Bewältigung neuer Aufgaben transferieren können.

Die Vermittlung von Fremdsprachenlernstrategien

In der Fremdsprachendidaktik haben die Eigenschaften und die Handlungsmerkmale des guten Fremdsprachenlerner eine zielgerechte Grundlage zu den Forschungen der Strategieidentifikation und deren Klassifikationen unterstellt. Durch die Anforderungen des Europarats und einhergehenden Bestrebungen zur Förderung der Autonomie, lassen sich im Bereich des Lernens lernens zwei Traditionen unterscheiden: Die nordamerikanische und die europäische Tradition (Bimmel, 2012; Wenden, 2002). In der nordamerikanischen Tradition etabliert sich die Annahme das durch Erforschungen, wie erfolgreich der gute Fremdsprachenlernende ist, welche Strategien und welche kognitiven Prozesse er zum Erlernen einer Sprache verwendet, Theorien über die Vorgehens- und Verarbeitungsweise der Lernenden entwickelt werden können, mit dem Ziel diese den anderen Lernenden auch zu übermitteln (bzw. lehren), um eine Sprache auf besseren Wegen zu erlernen (Rubin, 1975). „In der europäischen Tradition findet diese Idee kaum noch Anhänger, da das Thema wesentlich komplizierter ist. Erfolg oder Misserfolg beim Fremdsprachenlernen hängt nicht von einer einzigen Variable ab, sondern wird von einem Zusammenspiel vieler Variablen bedingt“ (Bimmel, 2012, S. 4). In

diesem Zusammenhang ist die Vermittlung von Lernstrategien in erster Linie als Bausteine der Lernerautonomie (Bimmel, 2012) anzusehen. In Betracht auf die Konsequenzen von Variablen und den umfangreichen (ggf. unvollständigen) Lernstrategien wird nicht betont, dass alle Strategien als vorgefertigte Rezepte den Fremdsprachenlernenden übermittelt werden können. Viel mehr wird eingeschätzt, dass Lernende möglichst viele dieser Strategien kennenlernen, um selbständig entscheiden zu können, wie sie ihr Lernen gestalten möchten (Bimmel & Rampillon, 2000). Mit dem Ziel, den Fremdsprachenlernenden ein breites Repertoire an Lernstrategien zur Verfügung zu stellen, um den individuellen Bedürfnissen entgegen zu kommen, unterhält die Vermittlung und die Lernbarkeit von Lernstrategien einen bedeutsamen Stellenwert. „Es ist kaum denkbar, dass die Selbständigkeit eines Lernenden dadurch zu fördern ist, dass man in keiner Weise über die Bedeutung von Lernstrategien informiert und die Lernenden blind und ziellos nach dem geeigneten Lernweg suchen lässt“ (Schlak, 2002, S. 5). Daher hat die Funktion von Lernstrategien im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontext, trotz kontrovers geführten Diskussionen über Formen und Effizienz von Strategievermittlung an Bedeutung gewonnen (Raupach, 2009). Demzufolge geht es nicht nur darum, die vorhandenen Strategien zu identifizieren und die meist bevorzugten erfolgreichen Strategien zu untersuchen, sondern auch um die Vermittlung der Strategien die den Bedürfnissen der Lernenden entsprechen. In der Fremdsprachendidaktik bestehen zahlreiche Studien, die die Konsequenzen und die Nachteile der Vermittlung von Lernstrategien vorweisen, dennoch wird für die Lernbarkeit der Lernstrategien, durch entsprechende Vermittlungsmethoden plädiert. Nach Riemer (2009) liegen reichhaltige Ergebnisse aus der Strategieforschung vor, dass der Umfang und die Qualität der Verwendung von Lern- und Kommunikationsstrategien durch den Lerner im Umgang mit den situations- und aufgabenspezifischen Anforderungen beim Gebrauch und Erwerb der Fremdsprache den Sprachlernerfolg mit beeinflussen.

Die explizite oder implizite Strategievermittlung. Es bestehen unterschiedliche Annäherungen dazu, dass die Strategievermittlung *implizit* oder *explizit* durchgeführt werden könnte. Eine implizite Vorgehensweise bei der Strategievermittlung, ist zum Teil kritisch zu betrachten, weil der Fremdsprachenlernende den Erfolg des Strategiegebrauchs nicht nachweisen und

evaluieren kann. Strategietraining scheint besonders wirksam zu sein, wenn Strategien in den Fremdsprachenunterricht integriert und nicht isoliert vermittelt werden, wenn den Lernenden die Gelegenheit gegeben wird, ihre Strategien nicht nur anzuwenden, sondern über deren Einsatz auch reflektieren zu können (Martinez, 2016). Eine explizite Strategievermittlung, unter der Bedingung der Bewusstmachung kann im Verlauf des Lernprozesses das Konzept des strategischen Handelns fördern. Aus diesen Perspektiven stellt sich die Frage, ob die Vermittlung von Lernstrategien isoliert vom unterrichtlichen Kontext verwirklicht werden sollte, oder integriert im Fremdsprachenunterricht. Separate Trainings sind zum einen eher für Selbstlerner geeignet, ermöglichen zudem eine strikte Fokussierung auf den Ausbau der strategischen Kompetenz der Lernenden und erleichtern vermutlich den Transfer der erlernten Strategien auf neue Lernaufgaben (Tönshoff, 1992). Die Vermittlung von Strategien im unterrichtlichen Kontext scheint u.a. den Vorteil aufzuweisen, dass Lernstrategien direkt an relevanten Inhalten und fremdsprachenunterrichtlichen Arbeitsformen erprobt werden können und daher die Anwendbarkeit den Lernenden konkret vor Augen geführt wird (Tönshoff, 1992). Anhand von Ergebnissen aus unterschiedlichen Studien ist es offen, dass den Lernenden beigebracht werden kann, bessere Strategien anzuwenden und die Forschung legt nahe, dass bessere Strategien die Sprachleistung verbessern (Sönmez-Genç & Ünal, 2017). Wie Sprachenlernstrategien vermittelt werden sollen, ist fraglich. Bisher ist jedoch bestätigt, dass Strategietraining im Allgemeinen effektiver ist, wenn es in regelmäßige Unterrichtsaktivitäten eingebunden wird, als wenn es als separater Strategiekurs präsentiert wird (Oxford, 1994). Diesbezüglich kann es besser gelingen „durch eine regelmäßige und integrative Vermittlung von Lernstrategischem Wissen im Laufe eines Sprachlehrgangs, Lernern mehr Chancen als bisher zu eröffnen um autonome Lerner zu werden“ (Barceló, 1999, S. 59). Cohen (2003) erklärt die Anforderungen eines effizienten Strategietrainingsprogramms wie folgend:

Die Richtlinien für die Umsetzung von Strategietrainings bieten eine Vielzahl von Optionen, um das Training auf die Bedürfnisse einer großen Anzahl von Lernenden sowie auf die Bedürfnisse der einzelnen Institutionen oder des Lernprogramms abzustimmen. Die wichtigsten Aspekte die bei der Gestaltung eines Strategietrainings zu beachten sind, sind die Bedürfnisse der Lernenden und die zur Verfügung stehenden Mittel um einen Unterricht dieser Art anzubieten (S.8).

Die Strategievermittlung hat in diesem Sinne einen besonderen Stellenwert, da die Strategieidentifikation nicht direkt den Strategiegebrauch fördern kann und daher keinen Vorteil hervorzeigt. Ein Trainingsprogramm, das der Zielgruppe entsprechend ist, ist im unterrichtlichen (bzw. institutionellen) Fremdsprachenerwerb bedingt. „Dabei werden die Möglichkeiten der Einbeziehung in existierende fremdsprachenunterrichtliche Zusammenhänge diskutiert und durch konkrete Unterrichtsvorschläge erläutert“ (Bimmel & Rampillon, 2000; Chamot & O'Malley, 1995; Tönshoff, 1997; zit. nach Tönshoff, 2003, S. 333). „Den meisten dieser Vorschläge liegt ein vierschrittiges (rekursives) Grundmuster zugrunde“ (Tönshoff, 2003, S.333) welche wie folgend zusammengefasst werden:

- Bewusstmachung vorhandener individueller Strategien und Lerngewohnheiten
- Präsentation (alternativer) strategischer Verhaltensweisen
- Erprobung der thematisierten Strategien anhand von Übungsaufgaben im Unterricht und bei der häuslichen Eigenarbeit
- Evaluation der Erprobungserfahrungen

Dieses Grundmuster ist in vielen Strategietrainingsprogrammen zu finden. Um eine Sensibilisierung zu erstellen, könnte es vorteilhaft sein einige Trainingsmodelle kurz vorzustellen.

Strategietrainingsmodelle. Es bestehen unterschiedliche Modelle, die sich in der Forschung mit erfolgreichen Ergebnissen hervorzeigen, wie das CALLA-Model (*Cognitive Academic Language Learning Approach*) von Chamot & O'Malley (1986), der Learning to Learn Course von Ellis & Sinclair (1994), das SBI – Programm (*Strategies based Instruction*) von Cohen, Weaver und Li (1998) und das SSBI (*Styles and Strategies Based Instruction*) von Cohen (2000). Das SSBI Trainingsmodell von Andrew Cohen bezieht sich auf die Übermittlung von Lernstrategien durch Bewusstmachung und Sensibilisierung der Lernstile, die einen starken Einfluss auf die Präferenzen der Lernenden vorzeigt. Somit wurden Ende der 90'er Jahre Lernstile und Lernstrategien als eine Entität angesehen. Forschende, wie Oxford (2001) haben lange darauf bestanden, dass Lernstrategien aus den Präferenzen wie Lernstile von den Lernenden bevorzugt

werden und dadurch bei der Strategievermittlung in Betracht genommen werden sollten.

Forschungsstand

Anhand der Literaturrecherche ist es offen zu erkennen, dass im Bereich der Fremdsprachendidaktik zahlreiche Studien und Untersuchungen zum Thema Lernstrategien, in unterschiedlichen Ländern und aus diversen Perspektiven durchgeführt werden, um die Hypothese über die Wirksamkeit und über den Lernerfolg des Strategiegebrauchs nachzuweisen. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden einige dieser Forschungen und ihre Ergebnisse kurz formuliert, um einen aktuellen Überblick auf die Literatur darzustellen. In erster Linie werden Forschungen und Studien aus dem Ausland vorgestellt und anschließend aus der Türkei. Vergleichend wird der zeitliche Zustand kurz zusammengefasst.

Forschungen zu der Strategieidentifikation aus dem Ausland. In Deutschland hat Spörer im Jahre 2003 eine Dissertation mit dem Titel „Strategie und Lernerfolg – Validierung eines Interviews zum selbstgesteuerten Lernen“ geschrieben. Das Ziel dieser Dissertation bestand aus dem Hauptanliegen der Untersuchung, Instrumente zur Erfassung strategischen Lernens hinsichtlich des Zusammenhangs zu motivationalen und kognitiven Variablen zu vergleichen. Es ging also darum, zum einen Aspekte der Validität der Lernstrategiefragebogen zu erheben und zum anderen die prognostische Potenz der Instrumente hinsichtlich eines Lernerfolgskriteriums zu prüfen. Um dieser Frage nachzukommen wurde der Fragebogen „Kieler Lernstrategien-Inventar (KSI, Baumert, 1992) verwendet um die Strategien von den befragten Schülern zu identifizieren. Um die Komponente des Lernens qualitativ zu erheben, wurde ein Interview konzipiert, basierend auf dem „Self-Regulated Learning Interview Schedule“ (SRLIS; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; 1990) . Zur Erfassung von Lernstrategien für den deutschen Sprachraum wurde ein strukturiertes Interview entwickelt. Das SRLIS besteht ursprünglich aus sechs (später acht) Situationen, die typische Lernsituationen von Schülern beschreiben. So wird das Verhalten im Unterricht, während der Bearbeitung der Hausaufgaben oder in Vorbereitung auf Leistungskontrollen vermerkt. Die Untersuchung wurde in Gymnasien bis zu Gesamtschulen mit 215 Schülern der 8.-10. Klasse durchgeführt. Das Alter der beteiligten Schüler und

Schülerinnen variierte von 14 bis 17. Die Schüler wurden anhand des Fragebogens und des Interviews bis Ende des Schuljahres 1999/2000 befragt. Daten wurden in zeitlichen Abständen wiederholt und die Ergebnisse in unterschiedlichen Erfassungsformen verglichen. Zum einen zeigte sich, dass die Lernstrategieangaben im Interview und im Fragebogen in keiner bedeutsamen Beziehung zueinander standen. Im Zusammenhang zu den Ergebnissen ergaben sich deutliche Unterschiede in der Vorhersage der Leistungsindikatoren. Die per Interview erfassten Lernstrategien besaßen sowohl Vorhersagekraft bezüglich Schulnoten und Schulleistung und zeigten signifikante Zusammenhänge zu den individuellen Zielorientierungen, dem schulischen Affekt und der Selbstwirksamkeit. Mit der Darstellung der Ergebnisse, verdeutlichte die Forscherin, dass die Messinstrumente zu der Identifikation der vorhandenen Strategien in ihrer Funktion nicht ein Weg ist, die Leistungen zu reflektieren und dass von beiden Instrumenten unterschiedliche Erwartungen bezüglich der Ergebnisse vorgenommen werden können. Die Forscherin erhielt mit dieser Dissertation den Preis für die beste Promotion des Jahres 2004 an der Universität Potsdam.

Eine weitere Untersuchung wurde von Franke aus Deutschland mit dem Titel „Lernprozesse und Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen – Am Beispiel des Wortschatzlernens im schulischen Kontext“ im Jahre 2006 durchgeführt und die Ergebnisse wurden im Jahre 2008 in der Masterarbeit von der Forscherin präsentiert. Die Untersuchung wurde mit 59 Schülern/Schülerinnen aus einer Hessischen Realschule, im Alter von 14 bis 17 Jahren durchgeführt. Die Probanden erhielten Englisch als erste oder zweite Fremdsprache zwischen einer Dauer von 4-8 Jahren. Ziel der Untersuchung war es, anhand eines Hintergrundfragebogens (SILL 7.0) die erworbenen Lernstrategien zu identifizieren und durch die Ergebnisse weitere Strategien zum Wortschatzerwerb in einem 8 – wöchigen Trainingsprogramm vorzustellen und zu bewerten. Dabei wurden die Probanden aufgefordert, ein stark strukturiertes Lerntagebuch zu führen, mehrere Wortschatztests zu bearbeiten und an einem Lernertypen-Fragebogen (Bimmel & Rampillon, 2006) teilzunehmen, um eine Selbsteinschätzung in schriftlicher Form erstellen zu können. Im Strategietrainingsprogramm zu der Wortschatzarbeit wurden drei Typen von Strategien, wie Locie Strategie, Geschichtenstrategie und

Gruppierungsstrategie vorgestellt und ausgeübt. Ergebnisse zu Planung, Organisation, Durchführung der Lernhandlungen, aber auch Gefühle und Gedanken über den Lernprozess wurden durch die Informationen der Lerntagebücher zusammengestellt. Das Strategietrainingsprogramm wurde von den Lernenden als positiv betrachtet, wenn auch mit einer geringeren Anzahl von Teilnahme als geplant. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die Probanden schon bestimmte Strategien einsetzen, fraglich ist nur ob diese Strategien für die Lerner nützlich sind. Die Mehrheit der Probanden hat eine feste Haltung gegenüber den Lernstrategien, die sie bereits verwenden und kennen. Daher resultiert die Forscherin, dass die Strategievermittlung im Fremdsprachenunterricht in einem früheren Zeitpunkt anfangen sollte und in einem längeren Zeitraum vermittelt werden sollte. Dieser Zeitraum sollte bis zur bewussten Anwendung der Strategien festgehalten werden und die Möglichkeit geschaffen werden, dass die Wirksamkeit der Strategien beobachtet und bewertet werden können. Am Ende der Untersuchung plädiert die Forscherin für den früheren Einsatz der Strategievermittlung, um das traditionelle Lernverhalten zu mindern, um den Lernenden mehr Autonomie zu verantworten.

In Deutschland hat Chang im Jahre 2002 eine Dissertation mit dem Titel „Deutsch als zweite Fremdsprache – Eine empirische Untersuchung der Lernstrategien taiwanesischer Studierender im Hinblick auf autonomes Lernen“ verfasst. Die Dissertation wurde unter dem Gutachten der Universität Bielefeld bearbeitet. Chang hat in der Dissertation eine empirische Untersuchung über den derzeitigen Stand der angewendeten Lernstrategien bei taiwanesischen Deutschlernern durchgeführt. Die Versuchspersonen, die an der Befragung teilgenommen haben, studierten alle an der Deutschabteilung der Fu-Jen Universität. Als Messinstrument wurde der SILL-Fragebogen von Oxford verwendet. Der Fragebogen wurde auch in die chinesische Sprache und die deutsche Sprache übersetzt und geprüft. Der Fragebogen wurde an deutsche Studierende auf Deutsch verteilt und die anderen Versuchspersonen konnten den Fragebogen auf Chinesisch beantworten. Die Untersuchung wurde mit 177 Studierenden (32 Männer und 145 Frauen) verwirklicht. Die Zielsetzung der Untersuchung bestand darin, den derzeitigen Stand der angewendeten Strategien zu identifizieren und zu überprüfen, ob es einen Zusammenhang zwischen bestimmten Variablen wie

Alter, Geschlecht, Lerndauer, Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land, persönliche Meinungen über die erfolgreichste Sprachfertigkeit (Selbsteinschätzung) und den sechs Unterkategorien des Fragebogens bestehen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten, dass die am häufigsten verwendeten Strategien soziale Strategien und Kompensationsstrategien waren. Die weniger oft verwendeten Strategien dagegen waren die metakognitiven und Gedächtnisstrategien. Die Ergebnisse in Bezug auf den Zusammenhang der Variablen und dem Strategiegebrauch zeigten, dass die Lernenden mit zunehmendem Alter häufiger Kompensationsstrategien anwenden und dass der Aufenthalt im Ausland den Strategiegebrauch der Kompensationsstrategien, sozialen Strategien und kognitiven Strategien steigert. Auch ergibt sich das Resultat, dass Frauen häufiger Strategien einsetzen als Männer. Es bestand kein Zusammenhang zwischen dem Erfolg der Sprachfähigkeiten und der Anwendung bestimmter Strategien. In der Schlussfolgerung betont die Forscherin, dass es unterschiedliche Variablen gibt, die den Lernprozess und somit auch den Strategiegebrauch in taiwanesischen Bildungseinrichtungen stark beeinflussen. Es ist nicht zu erwarten, dass die westlichen Ansichten an taiwanesischen Bildungseinrichtungen in einem kurzen Zeitraum sich realisieren lassen, aber dass es hauptsächlich im Fremdsprachenunterricht Bestrebungen gäbe, die die Unterrichtskonzeptionen verbessern zu versuchen. Daher ist ein stärkerer Strategieeinsatz im Fremdsprachenunterricht bedingt, aber abhängig von weiteren zentralen Entscheidungen.

Forschungen zu der Strategieidentifikation aus der Türkei. In den letzten 20 Jahren wurden auch zahlreiche Studien und Untersuchungen zu der Identifikation von Lernstrategien durchgeführt. Anhand der Ergebnisse wurden aus unterschiedlichen Perspektiven Rückzüge gebildet und situationsbedingte Vorschläge auf weitere Studien und Unterrichtskonzeptionen unterteilt.

In Bezug auf die Identifikation der Lernstrategien im Bereich der Fremdsprachenforschung wurde ein wissenschaftlicher Beitrag (2011) von Onursal-Ayırır, Arıoğul & Ünal mit dem Titel „İngilizce, Almanca ve Fransızca Öğrenen Üniversite Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı” verfasst. In diesem Beitrag wurde im Studiumsemester 2007-2008 (Frühjahrssemester) eine Untersuchung mit 343 freiwilligen Studierenden aus

unterschiedlichen Fächern durchgeführt, die in der Vorbereitungsklasse der Fremdsprachenabteilung immatrikuliert sind. Die Probanden erhielten in der Vorbereitungsklasse einen intensiven Fremdsprachenunterricht von 25 Stunden pro Woche, der Sprachen Deutsch (138), Englisch (143) und Französisch (62). Die Zielsetzung dieser Untersuchung besteht darin, den Strategiegebrauch der Fremdsprachenlernenden von Deutsch, Englisch und Französisch zu identifizieren und durch die statistischen Befunde einen Vergleich zu erstellen. Anhand der Datenerhebung wird beabsichtigt zu erkunden, welche Gebrauchshäufigkeit die Fremdsprachenlernenden in Zusammenhang mit der Zielsprache zeigen. Um eine zusammenfassende Schlussfolgerung des Strategiegebrauchs von direkten und indirekten Strategien zu erfassen, beabsichtigt die Untersuchung durch die Datenerhebung weitere Vorschläge für zukünftige Unterrichtskonzeptionen zu geben. Die Untersuchung wurde dementsprechend mit dem SILL 7.0-Fragebogen von Oxford verwirklicht. Da die Untersuchung mit Fremdsprachenlernenden aus unterschiedlichen Vorbereitungsklassen der Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch durchgeführt wurde, wurde der Fragebogen von den Forscherinnen in die türkische Sprache übersetzt und die Validität getestet. In Anlehnung auf die Untersuchungsergebnisse erwies sich, dass türkische Fremdsprachenlerner im Hochschulraum die affektiven Strategien, Gedächtnisstrategien und kognitiven Strategien mit einer niedrigen Gebrauchshäufigkeit im Vergleich zu den anderen Strategien anwenden. In der Forschung der Fremdsprachendidaktik wird stark betont, dass die Gedächtnisstrategien und kognitiven Strategien eine bedeutsam wichtige Rolle spielen. Daher ist es äußerst wichtig diese Strategien zu fördern (Ünal, Onursal-Ayırır & Arıoğul, 2011). In der Kategorisierung der direkten Strategien erwies sich, dass die Kompensationsstrategien einen höheren Anteil hervorzeigten. In Vergleich zu der Gruppierung der Sprachen erwies sich, dass der Strategiegebrauch von den Englisch Lernenden im Gegensatz zu den Deutsch und Französisch Lernenden (ausgeschlossen der Kompensationsstrategien) einen niedrigeren Anteil hervorzeigte. Somit wurde betont, dass die Förderung des Strategiegebrauchs von Englisch Lernenden eine bedeutsame Rolle spielt, die nicht vernachlässigt werden sollte. Auch wurde betont, dass die affektiven Strategien unter den indirekten Strategien gefördert werden sollte, da die Ergebnisse darauf hinweisen, dass diese Strategien am wenigsten gebraucht werden.

Eine weitere Untersuchung zu der Identifikation von Lernstrategien im Bereich der Fremdsprachenforschung hat Çelik (2017) eine Magisterarbeit zum Thema „Kognitive Lernstrategienkompetenz der Lehramtstudenten für Deutsch“ verfasst. Die Untersuchung wurde mit insgesamt 108 Probanden durchgeführt, die in der Vorbereitungsklasse der Fremdsprachenhochschule der Universität Trakya und im ersten und zweiten Studienjahr der Abteilung Deutschlehrausbildung an der Pädagogischen Universität Trakya, Edirne im Schuljahr 2014/2015 immatrikuliert sind. Um den Strategiegebrauch der Probanden zu identifizieren, wurde das Strategieinventar von Bimmel & Rampillon (2000) als Basisinstrument eingeführt. Zur Ermittlung des Strategiegebrauchs wurde ein weiterer Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen angewendet, mit der Zielsetzung zu vergleichen, ob sich die angegebenen Informationen aus dem Fragebogen mit den ermittelten Informationen aus dem Interview übereinstimmen. Darunter befinden sich auch zusätzliche Informationen über die Bewusstheit, die durch die Selbstevaluation ermittelt worden sind, was Lernstrategien eigentlich sind und welche Funktionen sie beim Fremdsprachenlernen hervorzeigen. Die Ergebnisse aus dem Fragebogen zeigen, dass die Probanden in der theoretischen Kompetenz einen sehr hohen Anteil aufweisen und es überhaupt keine Lernstrategie gibt, die sich im niedrigen Bereich zwischen 0-33 % befindet. Daher ist zu erschließen, dass die Probanden über ein grundlegendes Basiswissen zu jeder Lernstrategie verfügen bzw. mit diesen Strategien im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts schon mal auf irgendeiner Art und Weise in Berührung gekommen sind. Durch die Ergebnisse der offenen und geschlossenen Fragen über den Strategiegebrauch kommt eine weitere Dimension in die Diskussion. Die erwähnten Strategien werden in der Praxis nicht in der gleichen Häufigkeit verwendet wie angedeutet. Dennoch ist zu betonen, dass sich der Anteil des Strategiegebrauchs zwischen 0-33% befindet und einen ziemlich hohen Anteil, wie bei der theoretischen Kompetenz, bezüglich der Strategieanwendung vorzeigt. Im Vergleich zu den Ergebnissen der offenen Fragen wurde auch festgestellt, dass die Probanden zwar die Lernstrategien kennen und anwenden, aber diese nicht immer bewusst bzw. situations-und zielorientiert einsetzen. Somit befürwortet die Forscherin, dass eine bestimmte Strategiekompetenz bei türkischen Fremdsprachenlernern der deutschen Sprache vorhanden ist und der Gebrauch auch einen wesentlich hohen Anteil vorzeigt, aber dies nicht als ausreichend bewertet werden kann. Durch die

Selbstevaluation tritt das Faktum hervor, dass die Probanden mit Lernstrategien im Verlauf ihres Lernprozesses als Definition nicht in Berührung getreten sind. Sie konnten demzufolge auch nicht wissen, dass, was sie z.T. bewusst oder unbewusst anwenden, Lernstrategien sind.

Eine weitere Untersuchung wurde im Jahre 2013 von Korkmaz-Çelik an der Universität Uludağ, Bursa durchgeführt. Die Untersuchung wurde mit 111 freiwilligen Probanden der Lehramt Abteilung der englischen Sprache verwirklicht. Die Probanden wurden nach dem Zufallsprinzip ausgewählt. Alle Probanden beherrschten die englische Sprache auf einem hohen Sprachniveau und sind Muttersprachler der türkischen Sprache. Im dritten Jahr des Studiums sind die Lehramt Studenten aufgefordert worden, eine dritte Sprache (bzw. zweite Fremdsprache) als Wahlfach zu wählen. Die obligatorische Wahl bezieht sich während des Studiums auf zwei Semester. Die Sprachen konnten individuell bevorzugt werden, aber ein Fach als zweite Fremdsprache ist dementsprechend Pflichtfach. Die Untersuchung wurde mit 111 Probanden durchgeführt, von denen 35 die Französische und 76 Probanden die deutsche Sprache gewählt hatten. Ziel der Untersuchung war es den niedrigen und hohen Anteil des Strategiegebrauchs beim Erwerb der zweiten Fremdsprache von Lehramt Studenten, die Englisch schon als erste Fremdsprache gut beherrschten, zu erforschen und somit festzustellen welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich beim Fremdsprachenlernen beider Gruppen (Deutsch und Französisch) reflektiert. Zusätzlich geht die Forscherin der Frage nach, ob der Strategiegebrauch beim Erwerb der zweiten Fremdsprache einen Einfluss auf den Lernerfolg hat. Um diesen Fragen nachzugehen, verwendete die Forscherin den SILL (7.0) Fragebogen und führte mit zehn Probanden Interviews durch, um Reflektionen über den Strategiegebrauch beim Erwerb der zweiten Fremdsprache zu identifizieren. Die Befunde der Untersuchung in Bezug auf die Fremdsprachenlerner der deutschen Sprache hat es sich ergeben, dass der höchste Anteil sich in den Kompensationsstrategien und der niedrigste Anteil bei den affektiven Strategien befindet. Die Befunde wurden durch die Interviews tiefer untersucht und es kam zu der Schlussfolgerung, dass die meisten Strategien durch den Zusammenhang an Bedeutung und Funktion der englischen Sprache verwendet wurden, und dass die Lernerfahrung aus dem englischen Bereich sich

positiv reflektierte. Zusätzlich wurden Informationen ermittelt die darauf andeuten, dass bestimmte Strategien nicht verwendet werden können, weil die Unterrichtskonzeption und der zeitliche Rahmen keine Möglichkeit schafft, diese Strategien zu verwenden. Dies trägt nicht die Bedeutung, dass sie nicht bevorzugt werden, weil sie die Wirksamkeit nicht positiv bewertet wird, sondern nicht bevorzugt können. Im Vergleich zu dem Strategiegebrauch von Lernenden der französischen Sprache sind die Ergebnisse nicht überraschend. Der höchste Anteil gehört zu den Kompensationsstrategien und der niedrigste Anteil den affektiven Strategien zu. Auch bei dieser Gruppe wurde festgestellt, dass Gemeinsamkeiten bei beiden Sprachen sich auf den Strategiegebrauch reflektiert und die situativen Umstände und Unterrichtskonzeptionen einen Einfluss auf den Strategiegebrauch zeigen. Anhand der Ergebnisse wurde festgestellt, dass Bezüge aus der ersten Fremdsprache zu ziehen, die meist verwendete Strategie ist und dass Strategien die im Alltag verwendet werden können (Filme sehen, Notizen Schreiben, mit Muttersprachlern kommunizieren und Lerntagebuch führen) keine hohe Häufigkeit zeigen. Eine Signifikante Korrelation zwischen dem Strategiegebrauch und dem Lernerfolg konnte nicht identifiziert werden. Somit plädiert die Forscherin dafür, dass der Strategiegebrauch aus der ersten Fremdsprache sich beim Erwerb der zweiten Fremdsprache positiv widerspiegelt und dass es von großer Bedeutung ist den Strategiegebrauch beim Fremdsprachenlernen zu fördern, um die Mehrsprachigkeit im türkischen Bildungsraum zu sichern.

Eine ähnliche Untersuchung zu der Identifikation des Strategiegebrauchs wurde von Demirel im Jahre 2012 an der Universität Erciyes mit 702 Studenten durchgeführt. Die Probanden waren Studierende von unterschiedlichen Fächern die in der Vorbereitungsklasse Englisch als Fremdsprache erhielten. Zur Untersuchung wurde der SILL-Fragebogen (7.0) von Oxford verwendet, welches von der Forscherin übersetzt und adaptiert wurde. Ziel der Untersuchung war es, den Strategiegebrauch von Lernenden, die Englisch als erste Fremdsprache lernen, zu identifizieren. Daher ist die Untersuchung bedeutsam, weil sie vorzeigen kann, welche Strategien beim Erwerb der ersten Sprache verwendet werden. Eine weitere Zielsetzung bestand darin, zu untersuchen ob der Strategiegebrauch vom Geschlecht beeinflusst wird. Dementsprechend wurden

die Daten anhand des SILL-Fragebogens gesammelt und bewertet. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass es eine mittelmäßige Häufigkeit beim Strategiegebrauch gibt und die Kompensationsstrategien den höheren Anteil im Vergleich zu den anderen Strategien haben. Der niedrige Anteil gehört zu den Gedächtnisstrategien und es besteht eine konkrete Differenzierung beim Gebrauch der Strategien in Bezug auf das Geschlecht. Demzufolge verwenden Frauen durchschnittlich häufiger Strategien als Männer.

Eine ähnliche Forschung wurde im Jahre 2005 von Bekleyen mit 73 Probanden durchgeführt, die am Lehramt für Englische Sprache an der Universität Dicle immatrikuliert waren. Bei dieser Forschung wurde der SILL-Fragebogen (7.0) von Oxford verwendet, um Daten zu der Strategiediagnose zu ermitteln. Der Fragebogen wurde in die türkische Sprache von der Forscherin übersetzt und getestet. Die Zielsetzung dieser Forschung bestand darin, den Strategiegebrauch im Allgemeinen zu identifizieren und den Zusammenhang von Geschlecht und Strategiegebrauch vorzuweisen. Die Forschung beabsichtigte auch der Frage zu hintergehen, ob der Strategiegebrauch einen Einfluss auf den Lernerfolg vorzeigt. Die Ergebnisse waren konkret und übereinstimmend mit den Ergebnissen von anderen Untersuchungen die mittels unterschiedlichen Probestudien durchgeführt wurden. Dementsprechend wurde festgestellt, dass die metakognitiven Strategien, Kompensationsstrategien und sozialen Strategien einen hohen Anteil zeigen und die Gedächtnisstrategien einen niedrigen Anteil zeigen. Es wurde auch festgestellt, dass Frauen häufiger Strategien einsetzen als Männer. In Bezug auf den Lernerfolg, wurden die Abschlusszeugnisse im Unterricht für die Grundfertigkeiten Sprechen, Schreiben und Grammatik bewertet und die Korrelation zwischen dem Lernerfolg und dem Strategiegebrauch untersucht. Daraus hat sich ergeben, dass der Lernerfolg sich parallel zum Strategiegebrauch gesteigert hat und die leistungsschwachen Studenten weniger Strategien einsetzen als die leistungsstarken Studenten. Es ist auch zu betonen, dass der Lernerfolg sich bei den Probanden höher auswertet lässt, die Gedächtnisstrategien häufiger anwenden. Als Schlussfolgerung betont die Forscherin die Wirksamkeit des Strategiegebrauchs und ihre Effizienz auf den Lernerfolg. Dazu fordert die Forscherin eine präzise Bewusstmachung über den Einsatz von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht auf. Dementsprechend

sollten Lehrkräfte durch Fortbildungsseminare und Workshops zum Thema mehr Erfahrung sammeln und den Strategiegebrauch integriert im Fremdsprachenunterricht einsetzen können.

Teil 3

Forschungsdesign

Im weiteren Teil der Arbeit wird das methodische Vorgehen und das Ziel der Arbeit erläutert und detailliert dargestellt. Die Ergebnisse der Durchführung werden in der Reihenfolge des Fragebogens dargestellt und erklärt.

Forschungsfeld und Stichprobe

Die Forschungsdurchführung wurde mit drei Anadolu Gymnasien im Schuljahr 2009-2010 Frühjahrsemester in Ankara durchgeführt. Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi, Ankara Anadolu Lisesi und Çankaya Anadolu Lisesi sind Gymnasien, die auch Deutsch als erste Fremdsprache anbieten. Aus diesem Anlass müssen die Schüler ein einjähriges Vorbereitungsprogramm beenden, um Deutsch als Fremdsprache während der Schulzeit effizient anzuwenden. An der Forschung haben insgesamt 493 Schüler aus der Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi, der Çankaya Anadolu Lisesi und der Ankara Anadolu Lisesi teilgenommen. Die Teilnahme wurde als freiwillige Teilnahme angekündigt, dennoch gab es eine hohe Teilnahme. Der SILL-Fragebogen, der in die türkische Sprache übersetzt wurde, wurde vor der Durchführung mit drei Schülern aus einem anderen Anadolu Gymnasium durchgeführt und getestet. Der Fragebogen wurde als verständlich und nachvollziehbar bewertet. Anschließend wurde das Messinstrument in den Forschungsschulen angewendet.

Untersuchungsgruppe. An der Forschung haben insgesamt 493 Schüler aus den Gymnasien Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi, Çankaya Anadolu Lisesi und Ankara Anadolu Lisesi teilgenommen. Die bewerteten Fragebogen bestanden aus einer Anzahl von 96 Schülern aus der Hacı Ömer Tarman Anadolu Lisesi, 135 Schüler aus der Çankaya Anadolu Lisesi und 262 Schüler aus der Ankara Anadolu Lisesi. Die Untersuchungsgruppe bestand aus 283 (57,4%) Männern, 206 (41,8%) Frauen. Die Untersuchungsgruppe wurde aus dem Grund ausgewählt, weil die Teilnehmer Deutsch als Erst- und Zweitsprache beherrschten, wobei die Teilnehmer eine Vorbereitungsklasse für die deutsche Sprache beendet haben und daher eine intensive Lernerfahrung beim Fremdspracherwerb vorweisen können. Bei der Befragung haben 214 (43,4%) Schüler Deutsch, 277 (56,2%) Schüler Englisch, 1 Schüler (0,2%) Französisch und 1 (0,2%) Schüler eine andere

Sprache als erste Fremdsprache angegeben. Diesbezüglich ist es deutlich zu sehen, dass mehr als die Hälfte der Teilnehmer in der Untersuchungsgruppe schon eine Lernerfahrung beim Erwerb einer Fremdsprache haben. Die Untersuchungsgruppe ist daher entsprechend, um zu erforschen ob die Lernerfahrung eine Wirkung auf den Strategiegebrauch vorzeigt. Des Weiteren wurde die Untersuchungsgruppe aus der Sekundarstufe bevorzugt, weil es eine Möglichkeit erstellt, einen Vergleich mit weiteren Untersuchungen in der Türkei, über den Strategiegebrauch beim Fremdsprachenerwerb im Hochschulraum vornehmen zu können.

Prozess der Datenerhebung

In der vorliegenden Arbeit wurde die Datenerhebung anhand des SILL-Fragebogens (7.0) von Rebecca Oxford (1990) durchgeführt. Der Fragebogen wurde in die türkische Sprache übersetzt und die Reliabilität und die Validität bei weiteren Studien überprüft (Onursal-Ayırır, Arıođul & Ünal, 2012; Onursal-Ayırır, Arıođul & Ünal, 2011). Die persönlichen Informationsfragen, die sich im ersten Teil des Fragebogens befinden, wurden von der Forscherin in Bezug auf unterschiedliche Einflussfaktoren beim Strategiegebrauch zusammengestellt. Die quantitativen Daten wurden durch eine Likert-Skala befragt und erhoben. Während der Forschung haben weniger Schüler am Fragebogen teilgenommen als geplant. Das hat den Grund, dass sich die Schüler in der 11. Klasse in der Vorbereitungsphase der staatlichen Aufnahmeprüfung für den Hochschulraum befanden und die Anwesenheit der Schüler nicht ausreichend für die Datenerhebung war. Dementsprechend wurden die Schüler der letzten Klasse bei der Forschung nicht mit eingeschlossen. Dennoch war die Anzahl der Beteiligten hoch und die Ergebnisse der Datenerhebung relevant. Vor der Durchführung der Untersuchung musste eine offizielle Genehmigung beantragt werden. Die Genehmigung für die Durchführung der Forschung wurde von der Direktion für Nationale Bildung in der Ankara Filiale aus der Abteilung für Statistiken (İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü) bestätigt. Dementsprechend wurden die Gymnasien in der Çankaya Bezirksregierung verpflichtet bei der Durchführung der Forschung, die Forscherin zu unterstützen. Die Datume der jeweiligen Forschungsdurchführungen wurden von den Schuldirektoren angegeben, um das

schulische Programm nicht zu behindern. An den angegebenen Tagen wurde in jeder Klasse erklärt, aus welchem Grund die Forschung durchgeführt wird und dass die Teilnahme freiwillig ist. Jeder Schüler hatte die Möglichkeit den Fragebogen durchzulesen und entsprechend Fragen zu stellen, falls es Unklarheiten geben sollte. Es gab fast keine Fragen. Viele Schüler haben auch ihren Namen angegeben, was aber im Datenerhebungsprozess nicht registriert wurde. Der erforderliche Zeitraum für das Ausfüllen des Fragebogens war ungefähr 15-20 Minuten.

Datenerhebungsinstrumente

Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil wird eine kurze Information über die Durchführung des Fragebogens angegeben und kurz erklärt wie die Fragen beantwortet werden sollen. Unter dem Teil „persönliche Informationen“ wurden persönliche Informationen wie Geschlecht, Geburtsdatum (Alter) und Klasse, abgefragt. Zusätzlich wurde gefragt aus welchem Schulsystem (staatliche/private oder Auslandsschulen) die Schüler kommen und ob sie eine Schule im Ausland besucht haben, wenn ja, für wie lange hatten sie einen Aufenthalt im Ausland. Anschließend wurde gefragt, welche Fremdsprache ihre erste Fremdsprache und welche ihre zweite Fremdsprache ist. Im zweiten Teil des Datenerhebungsinstruments befindet sich der SILL-Fragebogen (7.0) mit 50 Aussagen zu bestimmten Strategien die eventuell beim Erwerb der Fremdsprache gebraucht werden. Anhand dieses Fragebogens wurden die Teilnehmer befragt, wie oft sie die angegebenen Strategien anwenden. Die Fremdsprachenlernenden lesen z.B. die Aussage „Ich verwende...“. Die entsprechende Antwort wurde auf einer 5-Punkte-Likert Skala eingetragen. In dieser Skala befinden sich die Bezeichnungen für die Häufigkeit des Strategiegebrauchs wie folgend: nie/fast nie (1), selten (2), manchmal (3), oft (4) und immer/fast immer (5). Somit wurden die Skalen zu jeder Aussage für jede Versuchsperson zusammenberechnet, um die Häufigkeit des Strategiegebrauchs festzustellen.

Der SILL-Fragebogen besteht aus sechs Teilen, die jeweils in Strategiekategorien eingeteilt sind. Dementsprechend sind die Aussagen 1-9 (Teil A) Gedächtnisstrategien, die Aussagen 10-23 (Teil B) kognitive Strategien, die Aussagen 24-29 (Teil C) Kompensationsstrategien, die Aussagen 30-38 (Teil D)

metakognitive Strategien, die Aussagen 39-44 (Teil E) affektive Strategien und die Aussagen 45-50 (Teil F) soziale Strategien.

Reliabilität der Untersuchung.

Die Reliabilität wird als das Ausmaß an Präzision oder Genauigkeit der mit einem Messinstrument erhobenen Werte definiert. Eine Möglichkeit, die Reliabilität eines Fragebogens zu bestimmen, ist die Berechnung von Cronbach's Alpha. Dieses Maß gibt Auskunft über die innere Konsistenz eines Fragebogens. (Mißler, 1999, S. 213)

Die Wertspanne bei der Cronbach's Alpha Bewertung liegt zwischen 0,00 und 1,00. Dementsprechend kann erwähnt werden, je höher der Wert ist desto stärker ist die innere Konsistenz. Anhand des Cronbach's Alpha Wertes wird der Frage hinter gegangen, wie sich die Konsistenz der einzelnen Aussagen (Items) in der jeweiligen Untergruppe herausstellt. Mit anderen Worten wird untersucht wie gut die Aussagen in der jeweiligen Strategieguppe zueinander passen. Somit wird ein Faktor beschrieben. Die Wertspanne zwischen 0,00-0,30 zeigt eine niedrige Konsistenz, die Wertspanne 0,70-1,00 eine hohe Konsistenz. Daher ist die Reliabilität ab dem Wert 0,30 als positiv zu bewerten. In Tabelle 3, werden die Cronbach's Alpha Werte in den jeweiligen Untergruppen angegeben.

Tabelle 3

Die innere Konsistenz des SILL-Fragebogens (7.0)

	Anzahl der Aussagen	Cronbach's Alpha
Gesamt	50	
Teil A- Gedächtnisstrategien	9	0,80
Teil B – Kognitive Strategien	14	0,87
Teil C - Kompensationsstrategien	6	0,65
Teil D – metakognitive Strategien	9	0,88
Teil E – affektive Strategien	6	0,65
Teil F – soziale Strategien	6	0,81

In Tabelle 3 wird sichtlich, dass die Konsistenz Werte zwischen 0,65 und 0,88 stehen. Dementsprechend ist die innere Konsistenz als relativ hoch zu bewerten. Die Gesamtskala weist einen Wert von $\alpha = .87$ auf. In diesem Zusammenhang erweisen sich die kognitiven ($\alpha = .87$) und die metkognitiven ($\alpha = .88$) Strategien mit einer relativ hohen Konsistenz. Die Gedächtnisstrategien ($\alpha = .80$) und sozialen Strategien ($\alpha = .81$) zeigen eine hohe Konsistenz. Die

Kompensationsstrategien ($\alpha = .65$) und affektiven Strategien ($\alpha = .87$) eine mittelmäßige Konsistenz. Die Konsistenz Werte der sechs Strategiekategorien im Fragebogen stehen weit von der Wertspanne der niedrigen Konsistenz.

Datenanalyse

In der vorliegenden Arbeit wurden die quantitativen Daten anhand des SILL-Fragebogens (7.0) erhoben. Die Ergebnisse des SILL-Fragebogens, der aus 50 Aussagen besteht, wurde anhand des Statistiken Programms SPSS (25.0) für Sozialwissenschaften analysiert. Ein numerischer Wert für jede Antwort wurde von 1-5 angegeben, um die Häufigkeit, die Prozentansätze und die Mittelwerte zu berechnen. Für nie/fast nie wurde ein numerischer Wert von 1 angegeben. Demzufolge wurden die numerischen Werte 2 für selten, 3 für manchmal, 4 für oft und 5 für immer/fast immer angegeben. Sowohl deskriptive als auch inferentielle statistische Verfahren wurden verwendet, um die Daten zu untersuchen und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen.

Teil 4

Befunde und Diskussion

Im folgenden Abschnitt der vorliegenden Arbeit werden die Befunde der Untersuchung in Betracht auf die Reihenfolge der Probleme dargelegt und erläutert. In diesem Zusammenhang werden die Probleme mit den folgenden Forschungsfragen untersucht, vorgelegt und begründet:

1. Welche Strategien sind in den jeweiligen Strategiekategorien in Bezug auf die Gebrauchshäufigkeit festzustellen?
2. Wie ist die Gebrauchshäufigkeit unter den sechs Strategiekategorien zu vergleichen? Welche werden von den türkischen DaF-Lernenden bevorzugt oder nicht bevorzugt?
3. Was für einen Einfluss haben die Faktoren wie Geschlecht, Schulklasse und Lernerfahrung auf den Strategiegebrauch beim Fremdsprachenerwerb?

Ergebnisse bezüglich der ersten Forschungsfrage

„Welche Strategien sind in den jeweiligen Strategiekategorien in Bezug auf die Gebrauchshäufigkeit festzustellen?“

Die Ergebnisse, die aus der Befragung des SILL–Fragebogens erhoben worden sind, bestehen aus der Betrachtung der Mittelwerte, Standardabweichungen und aus der Betrachtung der prozentualen Anteils im Gesamtwert der Fremdsprachengebrauchsstrategien innerhalb der Untersuchungsgruppe. Die Auswertung der Daten, die durch den Fragebogen ermittelt worden sind, erfolgte nach den Einstufungen wie hoher, mittelmäßiger und niedriger Gebrauch von Fremdsprachenlernstrategien, die durch die Analyse der Mittelwerte dargelegt werden. In diesem Zusammenhang stehen die Mittelwertspannen nach Oxford (1990) wie folgend und werden in Tabelle 4 tabellarisch vorgestellt; die Mittelwerte im Bereich von 3,5 bis 5,0 sind als „hoch“, im Bereich von 2,5 bis 3,4 als „mittelmäßig“ und im Bereich von 1,0 bis 2,4 als „niedrig“ zu bewerten.

Tabelle 4

Schlüsselwerte nach Oxford

Häufigkeit	Mittelwertspanne
hoch	3,5 – 5,0
mittel	2,5 – 3,4
niedrig	1,0 – 2,4

Demzufolge wurde der SILL-Fragebogen, der aus 6 Teilen mit 50 Aussagen in Form von einer Likert Skala besteht, angewendet und die Ergebnisse bewertet.

Ergebnisse der Gedächtnisstrategien in Teil A. Anhand der Aussagen von 1 bis 9 wurden in Teil A die Gedächtnisstrategien erforscht. Dementsprechend werden die Befunde der Gedächtnisstrategien in Betracht auf die Häufigkeit in den prozentualen Werten, in den Mittelwerten und den Standardabweichungen in Tabelle 5 präsentiert. Die Häufigkeit des Strategiegebrauchs wird anhand der Schlüsselwerte von Oxford wie in Tabelle 4 in allen sechs Teilen kategorisiert.

Tabelle 5

Teil A- Gedächtnisstrategien

Teil A - Gedächtnisstrategien	N	f / %	Likert Skala						M**	SD
			0	1	2	3	4	5		
1. Ich denke an den Zusammenhang zwischen dem neuen deutschen Wort und den bereits gelernten deutschen Wörtern.	493	f %	0 0	19 3,9	48 9,7	127 25,8	182 36,9	117 23,7	3,67	1,06
2. Ich lerne ein neues Wort in einem Satz	493	f %	0 0	45 9,1	106 21,5	149 30,2	129 26,2	64 13	3,12	1,16
3. Ich verbinde den Laut eines neuen Wortes mit seinem Bild. Das hilft mir das Wort zu behalten.	493	f %	0 0	90 18,3	95 19,3	113 22,9	93 18,9	102 20,7	3,04	1,39
4. Ich lerne ein neues Wort und denke daran, in welcher Situation das Wort gebraucht wird.	493	f %	0 0	28 5,7	58 11,8	98 19,9	182 36,9	127 25,8	3,65	1,15
5. Ich benutze ein Wort mit dem gleichen Reim, um eine Gedächtnisstütze zu haben	493	f %	1 0,2	91 18,5	92 18,7	130 26,4	115 23,3	64 13	2,94	1,30
6. Ich lerne Vokabeln mit einer Vokabelkartei	493	f %	2 0,4	230 46,7	79 16,0	88 17,8	60 12,2	34 6,9	2,16	1,32
7. Wenn ich ein neues Wort lerne, spreche ich das Wort aus und ich mache gleichzeitig Bewegung.	493	f %	0 0	148 30,0	134 27,2	101 20,5	58 11,8	52 10,5	2,46	1,31

8. Ich wiederhole oft deutsche Lektionen.	493	f	0	47	78	152	128	88	3,27	1,20
		%	0	9,50	15,8	30,8	26,0	17,8		
9. Ich erinnere mich daran, in welchem Buch das gelernte Wort steht, oder wo ich das Wort gehört bzw. gelesen habe.	493	f	0	14	44	90	153	192	3,94	1,09
		%	0	2,8	8,9	18,3	31,0	38,9		

Aus Tabelle 5 wird sichtlich, dass 36,9% der Versuchspersonen die Häufigkeit zu der Aussage (Item 1) „Ich denke an den Zusammenhang zwischen dem neuen deutschen Wort und den bereits gelernten deutschen Wörtern.“ als oft am meisten bezeichnet haben. Dementsprechend werden die folgenden Aussagen der Gedächtnisstrategien am meisten beantwortet. Aussage 2 wurde mit 30,2% als manchmal, Aussage 3 wurde mit 22,9% als manchmal, Aussage 4 wurde mit 36,9% als oft, Aussage 5 mit 26,4% als manchmal, Aussage 6 wurde mit 46,7% als nie/fast nie, Aussage 7 wurde mit 30,0% als nie/fast nie, Aussage 8 wurde mit 30,8 als manchmal und Aussage 9 wurde mit 38,9% als immer/fast immer beantwortet. In diesem Zusammenhang werden die Strategien je nach ihren Mittelwerten, im Sinne der Häufigkeit in hohe, mittelmäßige und niedrige Häufigkeit wie folgend kategorisiert; Aussagen 9 (M=3,94), 1 (M=3,67) und 4 (M=3,65) zeigen einen „hohen“ Häufigkeitswert, Aussagen 8 (M=3,27), 2 (M=3,12), 3 (M=3,04), 5 (M=2,94), 7 (M=2,46) zeigen einen „mittelmäßigen“ Häufigkeitswert der zwischen manchmal und selten steht und Aussage 6 (M=2,16) zeigt einen „niedrigen“ Häufigkeitswert.

Zusammengefasst kann erwähnt werden, dass die Gedächtnisstrategien sowohl hohe wie auch mittelmäßige und niedrige Häufigkeit vorzeigen und dass ein großer Anteil der erwähnten Strategien wie in den Aussagen 2 „Ich lerne ein neues Wort in einem Satz“, 3 „Ich verbinde den Laut eines neuen Wortes mit seinem Bild. Das hilft mir das Wort zu behalten“, 5 „Ich benutze ein Wort mit dem gleichen Reim, um eine Gedächtnisstütze zu haben“, 6 „Ich lerne Vokabeln mit einer Vokabelkartei“, 7 „Wenn ich ein neues Wort lerne, spreche ich das Wort aus und ich mache gleichzeitig Bewegung“ und 8 „Ich wiederhole oft deutsche Lektionen“ gefördert werden können.

Ergebnisse der kognitiven Strategien in Teil B. Anhand der Aussagen von 10 bis 23 wurden in Teil B die kognitiven Strategien erforscht.

Dementsprechend werden die Befunde der kognitiven Strategien in Betracht auf die Häufigkeit in den prozentualen Werten, in den Mittelwerten und den Standardabweichungen in Tabelle 6 präsentiert.

Tabelle 6

Teil B- kognitive Strategien

Teil B – kognitive Strategien	N	f / %	Likert Skala						M**	SD
			0	1	2	3	4	5		
10. Ich schreibe und spreche die neuen Wörter mehrmals um sie zu wiederholen.	493	f %	1 0,2	30 6,1	62 12,6	115 23,4	123 24,9	162 32,9	3,66	1,23
11. Ich versuche wie ein deutscher Muttersprachler zu sprechen.	493	f %	0 0,0	41 8,3	63 12,8	127 25,8	133 27,0	129 26,2	3,50	1,24
12. Ich übe die deutsche Aussprache.	493	f %	0 0,0	94 19,1	107 21,7	124 25,2	104 21,1	64 13,0	2,87	1,30
13. Ich verwende gelernte deutsche Wörter auf verschiedenen Weisen.	493	f %	0 0,0	69 14,0	113 22,9	140 28,4	114 23,1	57 11,6	2,95	1,22
14. Ich versuche auf Deutsch zu kommunizieren.	493	f %	2 0,4	55 11,2	106 21,5	125 25,4	112 22,7	93 18,9	3,17	1,27
15. Ich sehe deutschsprachige Fernsehprogramme oder sehe deutschsprachige Filme an.	493	f %	1 0,2	128 26,0	100 20,3	106 21,5	80 16,2	78 15,8	2,76	1,41
16. Ich lese Texte auf Deutsch für mein Vergnügen.	493	f %	0 0,0	153 31,0	120 24,3	99 20,1	74 15,0	47 9,5	2,48	1,32
17. Ich schreibe Notizen, E-Mails und Briefe auf Deutsch.	493	f %	0 0,0	132 26,8	143 29,0	130 26,4	52 10,5	36 7,3	2,43	1,20
18. Ich finde zuerst den Hauptgedanken heraus und lese dann den Text noch einmal detailliert.	493	f %	1 0,2	40 8,1	60 12,2	88 17,8	136 27,6	168 34,1	3,67	1,28
19. Ich suche nach Ähnlichkeiten zwischen den neu gelernten deutschen Wörtern und den Wörtern in meiner Muttersprache.	493	f %	0 0,0	39 7,9	69 14,0	86 17,4	142 28,8	157 31,8	3,63	1,28
20. Ich versuche die deutschen Satzmuster herauszufinden.	493	f %	0 0,0	45 9,1	100 20,3	147 29,8	121 24,5	80 16,2	3,18	1,20
21. Ich teile ein neues Wort in verständliche Teile um es zu verstehen.	493	f %	1 0,2	91 18,5	119 24,1	124 25,2	93 18,9	65 13,2	2,84	1,30
22. Ich versuche beim Gebrauch der Fremdsprache <u>nicht</u> Wort für Wort Übersetzungen zu machen.	493	f %	0 0,0	74 15,0	87 17,6	126 25,6	103 20,9	103 20,9	3,15	1,34
23. Ich fasse den Inhalt, von dem was ich gehört oder gelesen habe, zusammen.	493	f %	0 0,0	151 30,6	140 28,4	93 18,9	70 14,2	39 7,9	2,40	1,27

Aus Tabelle 6 wird sichtlich, dass 32,9% der Versuchspersonen die Häufigkeit zu der Aussage (Item 10) „Ich schreibe und spreche die neuen Wörter mehrmals um sie zu wiederholen.“ als immer/fast immer am meisten bezeichnet haben. Dementsprechend werden die folgenden Aussagen der kognitiven Strategien am meisten beantwortet. Aussage 11 wurde mit 27,0% als oft, Aussage 12 wurde mit 25,2% als manchmal, Aussage 13 wurde mit 28,4% als manchmal, Aussage 14 mit 25,4% als manchmal, Aussage 15 wurde mit 26,0% als nie/fast nie, Aussage 16 wurde mit 31,0% als nie/fast nie, Aussage 17 wurde mit 29,0% als selten, Aussage 18 wurde mit 34,1% als immer/fast immer, Aussage 19 wurde mit 31,8% als immer/fast immer, Aussage 20 wurde mit 29,8% als manchmal, Aussage 21 wurde mit 25,2% als manchmal, Aussage 22 wurde mit 25,6% als manchmal und Aussage 23 wurde mit 30,6% als nie/fast nie beantwortet. In diesem Zusammenhang werden die Strategien je nach ihren Mittelwerten, im Sinne der Häufigkeit in hohe, mittelmäßige und niedrige Häufigkeit wie folgend kategorisiert: Aussagen 18 (M=3,67), 10 (M=3,66), 19 (M=3,63) und 11 (M=3,50) zeigen einen „hohen“ Häufigkeitswert, Aussagen 20 (M=3,18), 14 (M=3,17), 22 (M=3,15), 13 (M=2,95), 12 (M=2,87), 21 (M=2,84), 15 (M=2,76), 16 (M=2,48) zeigen einen „mittelmäßigen“ Häufigkeitswert der zwischen manchmal und selten steht und Aussagen 17 (M=2,43) und 23 (M=2,40) zeigen einen „niedrigen“ Häufigkeitswert der an der Grenze zwischen niedrig und hoch bewertet werden kann.

Zusammenfassend kann erwähnt werden, dass die kognitiven Strategien hohe wie auch mittelmäßige und niedrige Häufigkeit vorzeigen und dass ein großer Anteil der erwähnten Strategien wie in den Aussagen 12 „Ich übe die deutsche Aussprache“, 13 „Ich verwende gelernte deutsche Wörter auf verschiedenen Weisen“, 14 „Ich versuche auf Deutsch zu kommunizieren“, 15 „Ich sehe deutschsprachige Fernsehprogramme oder Filme an“, 16 „Ich lese Texte auf Deutsch für mein Vergnügen“, 17 „Ich schreibe Notizen, E-Mails und Briefe auf Deutsch“, 20 „Ich versuche die deutschen Satzmuster herauszufinden“, 21 „Ich teile ein neues Wort in verständliche teile, um es zu verstehen“, 22 „Ich versuche beim Gebrauch der Fremdsprache nicht Wort für Wort Übersetzungen zu machen“ und 23 „Ich fasse den Inhalt, von dem was ich gehört oder gelesen habe, zusammen“ gefördert werden können.

Ergebnisse der kognitiven Strategien in Teil C. Anhand der Aussagen von 24 bis 29 wurden in Teil C die Kompensationsstrategien erforscht. Dementsprechend werden die Befunde der kognitiven Strategien in Betracht auf die Häufigkeit in den prozentualen Werten, in den Mittelwerten und den Standardabweichungen in Tabelle 7 präsentiert.

Tabelle 7

Teil C- Kompensationsstrategien

Teil C – Kompensationsstrategien	N	f / %	Likert Skala						M**	SD
			0	1	2	3	4	5		
24. Ich versuche die Bedeutungen der Fremdwörter zu vermuten.	493	f %	0 0,0	17 3,4	35 7,1	86 17,4	157 31,8	198 40,2	3,98	1,08
25. Falls mir ein Wort bei der Kommunikation in der Fremdsprache nicht einfällt, verwende ich Gesten.	493	f %	0 0,0	63 12,8	54 11,0	108 21,9	110 22,3	158 32,0	3,50	1,37
26. Falls ich die richtige Bedeutung eines Wortes in der deutschen Sprache nicht kenne, erfinde ich ein neues Wort.	493	f %	0 0,0	69 14,0	94 19,1	129 26,1	133 27,0	68 13,8	3,08	1,25
27. Während ich einen Text in der deutschen Sprache lese, schlage ich nicht jedes neue Wort im Wörterbuch nach.	493	f %	2 0,4	124 25,2	109 22,1	109 22,1	84 17,0	65 13,2	2,71	1,36
28. Ich versuche zu vermuten was die Person während der Kommunikation im folgenden Schritt sagen wird.	493	f %	0 0,0	63 12,8	90 18,3	136 27,6	127 25,8	77 15,6	3,13	1,25
29. Falls mir ein bestimmtes Wort, das ich verwenden möchte nicht einfällt, ersetze ich es durch ein synonymes Wort oder durch einen synonymen Ausdruck.	493	f %	0 0,0	45 9,1	86 17,4	115 23,3	128 26,0	119 24,1	3,39	1,27

Aus Tabelle 7 wird sichtlich, dass 40,2% der Versuchspersonen die Häufigkeit zu der Aussage (Item 24) „Ich versuche die Bedeutung der Fremdwörter zu vermuten.“ als immer/fast immer am meisten bezeichnet haben. Dementsprechend werden die folgenden Aussagen der Kompensationsstrategien am meisten beantwortet. Aussage 25 wurde mit 32,0% als immer/fast immer, Aussage 26 wurde mit 27,0% als oft, Aussage 27 wurde mit 25,2% als nie/fast nie, Aussage 28 mit 27,6% als manchmal und Aussage 29 wurde mit 26,0% als oft beantwortet. In diesem Zusammenhang werden die Strategien je nach ihren Mittelwerten, im Sinne der Häufigkeit in hohe, mittelmäßige und niedrige

Häufigkeit wie folgend kategorisiert; Aussagen 24 (M=3,98) und 25 (M=3,50) zeigen einen „hohen“ Häufigkeitswert, Aussagen 29 (M=3,39), 28 (M=3,13), 26 (M=3,08), 27 (M=2,71) zeigen einen „mittelmäßigen“ Häufigkeitswert der mehr eine Häufigkeit von manchmal reflektiert und es gibt keine Aussage der einen „niedrigen“ Häufigkeitswert präsentiert.

In diesem Zusammenhang kann zusammenfassend erwähnt werden, dass die Kompensationsstrategien hohe wie auch mittelmäßige Häufigkeit vorzeigen. Dennoch ist es zu betonen, dass die Mehrheit der Strategien in dieser Kategorie einen hohen Häufigkeitswert zeigt und dass diese Kategorie an der Grenze der hohen Häufigkeit nahe liegt. Dementsprechend steht ein großer Anteil der erwähnten Strategien in der mittleren Spannung und die Aussagen 26 „Falls ich die richtige Bedeutung eines Wortes in der deutschen Sprache nicht kenne, erfinde ich ein neues Wort“, 27 „Während ich einen Text in der deutschen Sprache lese, schlage ich nicht jedes neue Wort im Wörterbuch nach“ und 28 „Ich versuche zu vermuten, was die Person während der Kommunikation im folgenden Schritt sagen wird“ können gefördert werden, wobei die Aussage 29 „Falls mir ein bestimmtes Wort das ich verwenden möchte nicht einfällt, ersetze ich es durch ein Synonymes Wort oder durch einen synonymen Ausdruck“ an der Grenze steht.

Ergebnisse der metakognitiven Strategien in Teil D. Anhand der Aussagen von 30 bis 38 wurden in Teil D die metakognitiven Strategien erforscht. Dementsprechend werden die Befunde der metakognitiven Strategien in Betracht auf die Häufigkeit in den prozentualen Werten, in den Mittelwerten und den Standardabweichungen in Tabelle 8 präsentiert.

Tabelle 8

Teil D- metakognitive Strategien

Teil D – metakognitive Strategien	N	F / %	Likert Skala						M**	SD
			0	1	2	3	4	5		
30. Ich versuche die deutsche Sprache auf verschiedenen Weisen anzuwenden.	493	f / %	0 / 0,0	36 / 7,3	64 / 13,0	125 / 25,4	129 / 26,2	139 / 28,2	3,55	1,23
31. Ich achte auf meine wiederholten Fehler und versuche mich auf diese Weise zu verbessern.	493	f / %	0 / 0,0	28 / 5,7	42 / 8,5	122 / 24,7	141 / 28,6	160 / 32,5	3,74	1,16

32. Während die anderen auf Deutsch reden, höre ich aufmerksam zu.	493	f	0	19	38	73	139	224		
		%	0,0	3,9	7,7	14,8	28,2	45,4	4,04	1,12
33. Ich versuche die Methoden herauszufinden, die mir helfen, Deutsch effektiver zu lernen.	493	f	1	27	48	103	136	178		
		%	0,2	5,5	9,7	20,9	27,6	36,1	3,79	1,19
34. Ich handle planvoll um meinen Lernprozess für den Erwerb der deutschen Sprache mehr Zeit zu erstellen.	493	f	0	85	109	140	101	58		
		%	0,0	17,2	22,1	27,4	20,5	11,8	2,87	1,25
35. Ich versuche Personen zu finden mit denen ich auf Deutsch reden kann.	493	f	1	59	79	120	114	120		
		%	0,2	12,0	16,0	24,3	23,1	24,3	3,32	1,32
36. Ich suche nach Gelegenheiten, um so viel wie möglich auf Deutsch zu lesen.	493	f	0	128	144	110	68	43		
		%	0,0	26,0	29,2	22,3	13,8	8,7	2,50	1,25
37. Ich habe klare Ziele, um meine Deutschkenntnisse zu erweitern.	493	f	1	66	102	125	99	100		
		%	0,2	13,4	20,7	25,4	20,1	20,3	3,13	1,32
38. Ich bewerte meinen Lernprozess beim Erwerb der deutschen Sprache.	493	f	0	40	67	132	128	126		
		%	0,0	8,1	13,6	26,8	26,0	25,6	3,47	1,23

Aus Tabelle 8 wird sichtlich, dass 28,2% der Versuchspersonen die Häufigkeit zu der Aussage (item 30) „Ich versuche die Deutsche Sprache in verschiedenen Weisen anzuwenden.“ als immer/fast immer am meisten bezeichnet haben. Dementsprechend werden die folgenden Aussagen der metakognitiven Strategien am meisten beantwortet; Aussage 31 wurde mit 32,5% als immer/fast immer, Aussage 32 wurde mit 45,4% als immer/fast immer, Aussage 33 wurde mit 36,1% als immer/fast immer, Aussage 34 mit 27,4 als manchmal, Aussage 35 wurde mit 24,3% als manchmal und mit dem gleichen prozentualen Wert als immer/fast immer, Aussage 36 wurde mit 29,2% als manchmal, Aussage 37 wurde mit 25,4% als manchmal und Aussage 38 wurde mit 26,8% als manchmal beantwortet. In diesem Zusammenhang werden die Strategien je nach ihren Mittelwerten, im Sinne der Häufigkeit in hohe, mittelmäßige und niedrige Häufigkeit wie folgend kategorisiert; Aussagen 32 (M=4,04), 3 (M=3,79), 31 (M=3,74), 30 (M=3,55) und 38 (M=3,47) zeigen einen „hohen“ Häufigkeitswert, Aussagen 35 (M=3,32), 37 (M=3,13), 34 (M=2,87) und 36 (M=2,50) zeigen einen „mittelmäßigen“ Häufigkeitswert der zwischen manchmal und selten steht und es besteht keine Aussage die einen „niedrigen“ Häufigkeitswert anzeigt.

Zusammenfassend kann erwähnt werden, dass die metakognitiven Strategien sowohl hohe wie auch mittelmäßige Häufigkeit zeigen und dass ein bestimmter Anteil der erwähnten Strategien wie in den Aussagen 34 „Ich handle planvoll, um meinen Lernprozess für den Erwerb der deutschen Sprache mehr Zeit zu erstellen“, 35 „Ich versuche Personen zu finden mit denen ich auf Deutsch reden kann“, 36 „Ich suche nach Gelegenheiten, um so viel wie möglich auf Deutsch zu lesen“ und 37 „Ich habe klare Ziele, um meine Deutschkenntnisse zu erweitern“ gefördert werden können.

Ergebnisse der affektiven Strategien in Teil E. Anhand der Aussagen von 39 bis 44 wurden in Teil E die affektiven Strategien erforscht. Dementsprechend werden die Befunde der affektiven Strategien in Betracht auf die Häufigkeit in den prozentualen Werten, in den Mittelwerten und den Standardabweichungen in Tabelle 9 präsentiert.

Tabelle 9

Teil E- affektive Strategien

Teil E – affektive Strategien	N	f / %	Likert Skala						M**	SD
			0	1	2	3	4	5		
39. Ich versuche mich zu entspannen, wenn ich Angst habe die deutsche Sprache anzuwenden.	493	f %	0 0,0	76 15,4	85 17,2	125 25,4	126 25,6	81 16,4	3,10	1,30
40. Ich ermutige mich zu sprechen, auch wenn ich Angst habe Fehler zu machen.	493	f %	0 0,0	47 9,5	69 14,0	125 25,4	117 23,7	135 27,4	3,45	1,28
41. Ich belohne mich, wenn ich erfolgreich bin.	493	f %	0 0,0	115 23,3	76 15,4	106 21,5	103 20,9	93 18,9	2,97	1,43
42. Ich bin mir bewusst, wenn ich beim Lernen oder Anwenden der deutschen Sprache nervös oder angespannt bin.	493	f %	0 0,0	103 20,9	81 16,4	109 22,1	88 17,8	112 22,7	3,05	1,45
43. Ich schreibe in mein Lerntagebuch über meine Gefühle.	493	f %	1 0,2	416 84,4	34 6,9	25 5,1	10 2,0	7 1,4	1,29	0,78
44. Ich teile anderen mit, wie ich mich beim Deutschlernen fühle.	493	f %	1 0,2	164 33,3	113 22,9	86 17,4	79 16,0	50 10,1	2,47	1,36

Aus Tabelle 9 wird sichtlich, dass 25,6% der Versuchspersonen die Häufigkeit zu der Aussage (Item 39) „Ich versuche mich zu entspannen, wenn ich Angst habe

die deutsche Sprache anzuwenden.“ als oft am meisten bezeichnet haben. Dementsprechend werden die folgenden Aussagen der affektiven Strategien am meisten beantwortet; Aussage 40 wurde mit 27,4% als immer/fast immer, Aussage 41 wurde mit 23,3% als nie/fast nie, Aussage 42 wurde mit 22,7% als immer/fast immer, Aussage 43 mit 84,4% als nie/fast nie und Aussage 44 wurde mit 33,3% als nie/fast nie beantwortet. In diesem Zusammenhang werden die Strategien je nach ihren Mittelwerten, im Sinne der Häufigkeit in hohe, mittelmäßige und niedrige Häufigkeit wie folgend kategorisiert; Aussage 40 (M=3,45 zeigt einen „hohen“ Häufigkeitswert, Aussagen 39 (M=3,10), 42 (M=3,05), 41 (M=2,97) und 44 (M=2,47) zeigen einen „mittelmäßigen“ Häufigkeitswert der mehr die Häufigkeit manchmal reflektiert und Aussage 43 (M=1,29) zeigt einen „niedrigen“ Häufigkeitswert.

Zusammenfassend kann erwähnt werden, dass die affektiven Strategien hohe wie auch mittelmäßige und niedrige Häufigkeit zeigen und dass ein großer Anteil der erwähnten Strategien wie in den Aussagen 39 „Ich versuche mich zu entspannen, wenn ich Angst habe die deutsche Sprache anzuwenden“, 41 „Ich belohne mich, wenn ich erfolgreich bin“, 42 „Ich bin mir bewusst, wenn ich beim Lernen oder Anwenden der deutschen Sprache nervös oder angespannt bin“, 43 „Ich schreibe in mein Lerntagebuch über meine Gefühle“ und 44 „Ich teile anderen mit, wie ich mich beim Deutschlernen fühle“ gefördert werden können.

Ergebnisse der sozialen Strategien in Teil F. Anhand der Aussagen von 45 bis 50 wurden in Teil F die sozialen Strategien erforscht. Dementsprechend werden die Befunde der sozialen Strategien in Betracht auf die Häufigkeit in den prozentualen Werten, in den Mittelwerten und den Standardabweichungen in Tabelle 10 präsentiert.

Tabelle 10

Teil F- soziale Strategien

Teil F – soziale Strategien	N	f / %	Likert Skala					M**	SD	
			0	1	2	3	4			5
45. Falls ich etwas nicht verstehe, bitte ich die anderen langsamer zu sprechen oder zu wiederholen was gesagt wurde.	493	f %	0 0,0	31 6,3	31 6,3	64 13,0	106 21,5	261 52,9	4,09	1,21
46. Ich bitte die Personen um Korrektur mit denen ich kommuniziere.	493	f %	1 0,2	51 10,3	51 10,3	93 18,9	119 24,1	178 36,1	3,65	1,34
47. Ich lerne und übe Deutsch mit anderen zusammen.	493	f %	1 0,2	91 18,5	105 21,3	120 24,3	101 20,5	75 15,2	2,93	1,33
48. Ich frage deutsche Muttersprachler um Hilfe.	493	f %	1 0,2	48 9,7	51 10,3	97 19,7	115 23,3	181 36,7	3,67	1,32
49. Ich frage nach Erklärungen falls ich etwas nicht verstehe.	493	f %	0 0,0	64 13,0	75 15,2	131 26,6	104 21,1	119 24,1	3,28	1,33
50. Ich versuche über die Kultur der Muttersprachler mehr zu erfahren.	493	f %	0 0,0	108 21,9	71 14,4	94 19,1	93 18,9	127 25,8	3,12	1,49

Aus Tabelle 10 wird sichtlich, dass 52,9% der Versuchspersonen die Häufigkeit zu der Aussage (Item 45) „Falls ich etwas nicht verstehe, bitte ich die anderen langsamer zu sprechen oder zu wiederholen was gesagt wurde.“ als immer/fast immer am meisten bezeichnet haben. Dementsprechend werden die folgenden Aussagen der sozialen Strategien am meisten beantwortet; Aussage 46 wurde mit 36,1% als immer/fast immer, Aussage 47 wurde mit 24,3% als manchmal, Aussage 48 wurde mit 36,7% als immer/fast immer, Aussage 49 mit 26,6% als manchmal und Aussage 50 wurde mit 25,8% als immer/fast immer beantwortet. In diesem Zusammenhang werden die Strategien je nach ihren Mittelwerten, im Sinne der Häufigkeit in hohe, mittelmäßige und niedrige Häufigkeit wie folgend kategorisiert; Aussage 45 (M=4,09) und Aussage 48 (M=3,67) zeigen einen „hohen“ Häufigkeitswert, Aussagen 49 (M=3,28), 50 (M=3,12) und 47 (M=2,93) zeigen einen „mittelmäßigen“ Häufigkeitswert der mehr die Häufigkeit manchmal reflektiert und es besteht keine Aussage die eine niedrige Häufigkeit reflektiert.

Zusammenfassend kann erwähnt werden, dass die sozialen Strategien hohe wie auch mittelmäßige Häufigkeit zeigen und dass ein bestimmter Anteil der erwähnten Strategien wie in den Aussagen 47 „Ich lerne und übe Deutsch mit

anderen zusammen“, 49 „Ich frage nach Erklärungen falls ich etwas nicht verstehe“ und 50 „Ich versuche über die Kultur der Muttersprachler mehr zu erfahren“ gefördert werden können.

Im Endeffekt ist es offen zu sehen, dass die Häufigkeit beim Strategiegebrauch in den jeweiligen sechs Strategiekategorien (bzw. Untergruppen) unterschiedliche Werte zeigen, die aber im großen Teil in den hohen und mittelmäßigen Werten stehen. In der Strategiekategorie der Gedächtnisstrategien besteht eine hohe Häufigkeit, die sich weniger als die Hälfte der gesamten Strategien zeigt. Dagegen reflektieren sich die Strategien, die einen mittelmäßigen Häufigkeitswert zeigen, als mehr der Hälfte der gesamten Strategien in dieser Untergruppe. Die gleichen Ergebnisse sind in Teil B (kognitive Strategien), C (Kompensationsstrategien) und Teil E (affektive Strategien) zu beobachten. In der Strategiegruppe Teil D (metakognitive Strategien) haben die Strategien mit einem hohen Häufigkeitswert, einen Anteil der mehr als die Hälfte ist, im Vergleich zu den anderen Strategiegruppen. Obwohl, je nach den statistischen Angaben diese Kategorie, einen mittelmäßigen Häufigkeitswert widerspiegelt, ist es zu betonen, dass diese Kategorie an der Grenze zwischen hohen und mittelmäßigen Häufigkeitswert steht. Dementsprechend kann, unter Vorbehalt der statistischen Werte, der Strategiegebrauch in Betracht auf die Häufigkeit auch als hoch bewertet werden. Das bedeutet, dass der Gebrauch dieser Strategien in dieser Gruppe nicht unbedingt als mangelhaft angesehen werden sollte. In Teil F (soziale Strategien) zeigen die Häufigkeitswerte im Allgemeinen eine hohe Häufigkeit.

Somit kann erwähnt werden, dass die Strategien in den sechs Strategiegruppen ausgeschlossen von den sozialen und gegeben falls der metakognitiven Strategien, keine kritische Niedrigkeit vorzeigen.

Bei der ersten Problemfrage wurde die Gebrauchshäufigkeit der einzelnen Strategien in jeder Strategiekategorie detailliert untersucht. Wobei auch Befunde zu den einzelnen Strategiekategorien sichtbar geworden sind. Aus statistischer Sicht wird mit der zweiten Problemfrage untersucht was für eine Häufigkeit in jeder Strategiekategorie zu beobachten ist.

Ergebnisse bezüglich der zweiten Forschungsfrage

„Wie ist die Gebrauchshäufigkeit unter den sechs Strategiekategorien zu vergleichen? Welche werden von den türkischen DaF-Lernenden bevorzugt oder nicht bevorzugt?“

Die Fremdsprachenlernstrategien in den sechs Strategiegruppen haben einen wichtigen Stellenwert, weil die Gebrauchshäufigkeit in den einzelnen Strategiekategorien den Lernprozess während des Fremdsprachenerwerbs deutlich sichtbar machen, wie die Lernenden in einer bestimmten Gruppe lernen. Daher ist es wichtig, einen Vergleich innerhalb der sechs Strategiekategorien zu machen. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede sich in einer Lernergruppe befinden und welche Mängel aus dieser Sicht gefördert werden sollten. In Tabelle 11 wird es sichtlich, welche Strategiekategorien mehr oder weniger bevorzugt werden.

Tabelle 11

Vergleich der Strategiekategorien

Rangfolge	Strategiekategorie	Mittelwert (Mean)	Standardabweichung (SD)
1.	Teil A - Gedächtnisstrategien	3,14	0,77
2.	Teil B – kognitive Strategien	3,05	0,77
3.	Teil C – Kompensationsstrategien	3,30	0,76
4.	Teil D – metakognitive Strategien	3,38	0,89
5.	Teil E – affektive Strategien	2,72	0,78
6.	Teil F – soziale Strategien	3,46	0,96

In Tabelle 11 wird es sichtlich, dass die Strategiekategorie der Gedächtnisstrategien in Teil A mit einem Mittelwert von 3,14, eine mittelmäßige Häufigkeit zeigt und die kognitiven Strategien in Teil B eine mittelmäßige Häufigkeit mit einem Wert von 3,05 sichtbar stellt. Somit ist festzustellen, dass die Gedächtnisstrategien und die kognitiven Strategien mit der Bezeichnung manchmal eine mittelmäßige Häufigkeit zeigen. Dies stimmt auch mit der Untersuchung der einzelnen Strategien in der jeweiligen Strategiekategorie der ersten Frage überein. In Teil C, wobei es sich um die Kompensationsstrategien handelt, wird die Häufigkeit mit einem Mittelwert von 3,30 präsentiert. Dieser Wert

liegt näher an der Grenze der hohen Häufigkeitsspanne. Aus statistischer Sicht wird die Gebrauchshäufigkeit als „mittelmäßig“ bezeichnet, dennoch ist es unter Vorbehalt zu halten, dass diese Kategorie auch eine mittelmäßige bis hohe Häufigkeit reflektiert. In Teil D, wobei es sich um die metakognitiven Strategien handelt, wird die Gebrauchshäufigkeit mit einem Mittelwert von 3,38 erläutert. Auch in der Kategorie der metakognitiven Strategien ist es sichtlich, dass diese Strategiekategorie aus statistischer Sicht als „mittelmäßig“ bezeichnet werden kann, aber da sich der Mittelwert der hohen Gebrauchshäufigkeit nahe an der Grenze befindet, stellt es eine hohe Häufigkeit in den Vordergrund. Im Vergleich zu den fünf anderen Strategiekategorien ist es offen zu erkennen, dass die Strategiekategorie der affektiven Strategien einen Mittelwert von 2,72 zeigt und somit definitiv eine mittelmäßige Häufigkeit reflektiert. In Teil F, wobei es sich um die sozialen Strategien handelt, stellt es sich heraus, dass die sozialen Strategien aus statistischer Sicht eine mittelmäßige Häufigkeit mit einem Mittelwert von 3,46 widerspiegelt. Der Mittelwert dieser Strategiegruppe ist der höchste Wert von allen sechs Strategiekategorien und befindet sich sehr nah an der Grenze der hohen Gebrauchshäufigkeit. Zusammengefasst ist es zu betonen, dass, die sozialen Strategien den höchsten und die affektiven Strategien den niedrigsten Häufigkeitswert vorzeigen. Die metakognitiven Strategien haben die zweit höchste Stelle im Vergleich zu den anderen fünf Strategiegruppen, dennoch stehen die metakognitiven Strategien aus statistischer Sicht in der mittelmäßigen Spannweite. Dementsprechend befinden sich die Strategiekategorien der metakognitiven Strategien, die Kompensationsstrategien, die kognitiven Strategien und die affektiven Strategien in der mittelmäßigen Spannweite.

Als Schlussfolgerung kann erwähnt werden, dass die türkischen DaF-Lerner ihren Lernprozess eventuell in Gruppen und miteinander bevorzugen und sie die Kommunikation im Vordergrund halten. Emotionale Regulierungen dagegen, werden im Allgemeinen weniger bevorzugt oder sind weniger erforderlich. Die metakognitiven Strategien werden angewendet, aber es ist fraglich, wie bewusst diese Strategien bevorzugt werden. Unter den Strategiekategorien haben die Gedächtnisstrategien einen wichtigen Stellenwert, der für das langfristige Lernen erforderlich ist. Daher ist es wichtig, dass die Förderung der Gedächtnisstrategien in den Mittelpunkt gestellt werden sollte. Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass

die türkischen DaF-Lerner in der Sekundarstufe Strategien anwenden und kein kritischer Mangel festzustellen ist, aber eine Förderung für das Weiterlernen Vorteilhaft wäre.

Die explizite Vermittlung von Fremdsprachenlernstrategien ist grundsätzlich nicht als ein einzelner Einfluss zu betrachten. Es bestehen weitere Faktoren die den Strategiegebrauch negativ oder auch positiv beeinflussen. Darunter sind Alter, Geschlecht, Kultur und Lernerfahrung als intensive Einflussfaktoren zu bewerten. Bei der Untersuchung der Gebrauchshäufigkeit der Strategien wurden auch persönliche Daten der Versuchspersonen zusammengestellt. Anhand der Daten über Geschlecht, Schulklasse und Fremdsprachenlernerfahrung wurden diese Einflussfaktoren erforscht, um herauszustellen, ob der Strategiegebrauch positiv oder negativ durch diese Faktoren beeinflusst wird. Somit ist es angemessen der dritten Problemfrage anhand der Daten nachzugehen.

Ergebnisse bezüglich der dritten Forschungsfrage

„Was für einen Einfluss haben die Einflussfaktoren wie Geschlecht, Schulklasse und Lernerfahrung auf den Strategiegebrauch beim Fremdsprachenerwerb?“

Anhand der dritten Problemfrage werden die Einflussfaktoren wie Geschlecht, Schulklasse und Lernerfahrung untersucht, um herauszustellen, ob die Gebrauchshäufigkeit der Fremdsprachenlernstrategien von türkischen DaF-Lernern durch die genannten Einflussfaktoren beeinflusst wird. Dabei ist zu erwähnen, dass auf den Faktor Alter absichtlich verzichtet worden ist, da die Teilnehmer mehrere Altersstufen genannt haben als vorgesehen. Um die Befunde der Lernerfahrung zu unterstützen, ist es angemessen unter dem Einflussfaktor Schulklasse die Untersuchung durchzuführen. Demzufolge werden Geschlecht, Schulklasse und Lernerfahrung der Reihenfolge nach in Zusammenhang mit den Strategiekategorien erforscht, die Korrelationen analysiert und die Befunde zusammengefasst.

Die Datenanalyse wird wie folgend untersucht und zusammengefasst, um die Korrelation von den Variablen Geschlecht, Schulklasse und Fremdsprachenlernerfahrung mit dem Strategiegebrauch zu identifizieren. Die Daten wurden anhand einer „One-Way-Multiple-Varianz-Analyse“ (Manova

Varianz Analyse mit Einfachklassifikation) analysiert. Anhand der Manova Analyse wurde die Gebrauchshäufigkeit wie auch die Ergebnisvariablen der vergleichenden Quantitativen (Geschlecht, Schulklasse, Fremdsprachenlernerfahrung) bewertet. Unter der Voraussetzung, dass sich die Ergebnisse der Manova Analyse aus statistischer Hinsicht als signifikant erstellen, wurden multiple unvariater F Tests und t Test für unabhängige Proben verwendet um die Quelle zu untersuchen. Vor der Analyse der beiden Tests, werden die Normalität, Linearität, Multikollinearität und die Ausreißer Werte für die gruppierten Daten überarbeitet. Die Anzahl der beteiligten Versuchspersonen in der Untersuchungsgruppe ist hoch und daher ergibt sich eine niedrige Wahrscheinlichkeit der Standardfehler. Sogar kleine Unterschiede zwischen den Gruppen können in statistischen Signifikanztests als signifikant festgestellt werden. Demzufolge wurden die Unterschiede der Mittelwerte statistisch (p) und auch Anhand der Eta quadrierten Effektwerte untersucht. Die Bewertung wurde wie folgend verwirklicht. Der Eta quadrierte Effektwert $\eta^2 = .01$ als niedrig (small), ungefähr $\eta^2 = .06$ als mittelwertig (medium) und ungefähr $\eta^2 = .14$ als hoch (large) bewertet. Im Teil der Befunde werden die statistischen power Werte angegeben. Dementsprechend entspricht H_1 die der Richtigkeit der Hypothese, mit anderen Worten; es gibt Unterschiede in den neuen Mittelwerten, und H_2 (es gibt keine Unterschiede Hypothese) zeigt die Wahrscheinlichkeit die Hypothese richtig abzulehnen. Diese Rate hat einen wichtigen Stellenwert, hauptsächlich wenn die Hypothese befürwortet wird, wobei bei Forschungen in sozialwissenschaftlichen Studien der Wert .80 und höher erwartet wird. Zusätzlich zu den Analyseprozessen wurde in Vergleichsprozessen als Maßnahme zu Typ 1 Fehler, die Bonferroni Korrektur verwendet. Da die Anzahl der beteiligten Versuchspersonen in den Zellenangaben ungleich ist und die Box'M Statistik einen wichtigen Stellenwert hat, wurde der Pillai Trace Wert verwendet um den multivariaten Effekt zu bewerten. Die Untersuchungsanalyse wurde anhand des Statistikprogramms für Sozialwissenschaften SPSS. 25 realisiert.

Korrelation von Geschlecht und Strategiegebrauch. Bei der Erforschung über den Einfluss des Geschlechts wurden eine bestimmte Anzahl der beteiligten Versuchspersonen in dem inferential Statistik Tests nicht bewertet. Daher gibt es Unterschiede an der Anzahl der beteiligten Versuchspersonen. Dennoch ist es

eine geringe Zahl, die die Ergebnisse nicht beeinflusst. In Tabelle 12 werden die Anzahlen der beteiligten Versuchspersonen angegeben.

Tabelle 12

Anzahl nach dem Geschlecht, der beteiligten Versuchspersonen

Geschlecht	f	%
Männer	283	57,4
Frauen	206	41,8
Keine Angabe	4	0,8
Gesamt	493	100,0

Um den Zusammenhang von Strategiegebrauch und dem Geschlecht zu untersuchen wurden die Fremdsprachenlernenden in zwei Gruppen wie „Männer“ und „Frauen“ unterteilt. Die Daten der vier Versuchspersonen, die keine Benennung zu dieser Frage angegeben haben, werden aus der Untersuchung ausgeschlossen. Die deskriptiven Statistiken (\bar{x} , ss ve n) und die t Werte werden in Tabelle 13 dargestellt.

Tabelle 13

Deskriptive Statistiken und die t Werte – Korrelation Geschlecht und Strategiegebrauch

Strategieuntergruppe	Geschlecht	\bar{x}	ss	n	t ^a	sd	p
Teil A Gedächtnisstrategien	Männer	3,26	,72	272	2,86	482	,004
	Frauen	3,05	,73	200			
	Total	3,17	,73	472			
Teil B Kognitive Strategien	Männer	3,18	,72	2,72	3,76	487	,000
	Frauen	2,93	,75	200			
	Total	3,08	,74	472			
Teil C Kompensationsstrategien	Männer	3,36	,71	272	1,12	482	,262
	Frauen	3,31	,74	200			
	Total	3,34	,72	472			
Teil D metakognitive Strategien	Männer	3,54	,81	272	4,12	484	,000
	Frauen	3,25	,89	200			
	Total	3,42	,86	472			
Teil E affektive Strategien	Männer	2,81	,72	272	1,92	485	,055
	Frauen	2,67	,78	200			
	Total	2,75	,75	472			
Teil F soziale Strategien	Männer	3,69	,80	272	5,63 ^b	376,89	,000
	Frauen	3,25	1,00	200			
	Total	3,50	,92	472			

a Bonferroni Korrektur (.05/6=.008)

b t Werte für ungleiche (equal) Varianzen

In Tabelle 13 ist es sichtlich, dass die Werte in Zusammenhang von Geschlecht und Strategiegebrauch signifikant sind. Im Vergleich zu den Mittelwertspannen von Rebecca Oxford wurde festgestellt, dass die Gedächtnisstrategien, die kognitiven Strategien, die Kompensationsstrategien und die affektiven Strategien von Frauen und Männern eine mittelwertige Gebrauchshäufigkeit vorzeigen. Die metakognitiven Strategien und die sozialen Strategien zeigen eine hohe Gebrauchshäufigkeit bei Männern vor, wobei die Frauen eine mittelwertige Gebrauchshäufigkeit vorzeigen. Um zu überprüfen, ob der Unterschied der Gebrauchshäufigkeit von Männern und Frauen aus statistischer Hinsicht signifikant ist, wurden die Daten anhand einer „One-Way-Multiple-Varianz-Analyse“ (Manova Varianz Analyse mit Einfachklassifikation) analysiert. Als Ergebnis der Varianzanalyse wurde der Pillai Trace als = .07, $F_{6,465} = 5.83$, $p = .00$, $\eta^2 = .07$; power = 1.00 herausgestellt. Dementsprechend kann erwähnt werden, dass sich die linear Kombination der sechs Strategiekategorien nicht dem Zufallsprinzip entsprechend herausgestellt hat. Mit anderen Worten, die Variable Geschlecht beeinflusst die Gebrauchshäufigkeit mittelwertig ($\eta^2 = .07$). Um herauszufinden welches Geschlecht den Mittelwert von welcher Strategiekategorie beeinflusst, wurde ein Multiple Anova Test als Follow-up Analyse verwendet. Die Ergebnisse werden in Tabelle 14 dargestellt.

Tabelle 14

Die Ergebnisse der Multiple-Varianz Analyse – Korrelation Geschlecht und Strategiegebrauch

Quelle	abhängige Variablen	Fehler-quadrate	df	Mittelwert-quadrate	F*	p	η^2	Beob.s-wert
Geschlecht	Gedächtnisstrategien	5,23	1	5,23	9,89	,0022	,022	,688
	kognitive Strategien	7,19	1	7,19	13,477	,000	,03	,84
	Kompensationsstrategien	0,30	1	0,30	0,58	,447	,00	,03
	metakognitive Strategien	10,20	1	10,20	14,01	,000	,03	,86
	affektive Strategien	2,32	1	2,32	4,17	,042	,01	,27
	soziale Strategien	22,50	1	22,50	28,43	,000	,06	1,00
Error	Gedächtnisstrategien	248,26	470	0,53				
	kognitive Strategien	250,82	470	0,53				
	Kompensationsstrategien	244,96	470	0,52				
	metakognitive Strategien	336,18	470	0,72				
	affektive Strategien	261,54	470	0,56				
	soziale Strategien	371,86	470	0,79				

Total	Gedächtnisstrategien	5006,32	472
	kognitive Strategien	4731,34	472
	Kompensationsstrategien	5499,71	472
	metakognitive Strategien	5860,99	472
	affektive Strategien	3831,52	472
	soziale Strategien	6180,56	472

a Bonferroni Korrektur (.05/6=.008)

In Tabelle 14 ist es sichtlich, dass die F Werte, die anhand der Varianzanalyse berechnet wurden, dass es aus statistischer Hinsicht signifikante Unterschiede in Bezug auf die Gebrauchshäufigkeit von Männern und Frauen gibt. Dementsprechend ist die Gebrauchshäufigkeit der Gedächtnisstrategien, kognitiven Strategien, metakognitiven und sozialen Strategien bei Männern höher als bei Frauen. Die Gebrauchshäufigkeit der Kompensationsstrategien und der affektiven Strategien zeigt keinen signifikanten Unterschied. Zusätzlich ist zu erwähnen, dass der Beobachtungswert ungefähr um die 0,80 sein sollte um die die Wichtigkeit des Einflusses aus statistischer Hinsicht identifizieren zu können. Demzufolge, gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der Gebrauchshäufigkeit von Strategien von Männern und Frauen, ausgeschlossen der Kompensationsstrategien und der affektiven Strategien, deren Einfluss aber als niedrig (η^2) bewertet werden kann,

Korrelation von Schulklasse und Strategiegebrauch. Im folgendem werden die Daten von Schülern aus der 9. und 10. Klasse untersucht. Die Anzahl der Schüler von den jeweiligen Schulklassen wird in Tabelle 15 dargestellt.

Tabelle 15

Anzahl nach der Schulklasse, der beteiligten Versuchspersonen

Schulklasse	f	%
9. Klasse	234	47,4
10. Klasse	259	52,6
Gesamt	493	100,0

Um den Zusammenhang von Strategiegebrauch und der Schulklasse zu untersuchen wurden die Fremdsprachenlernenden in zwei Gruppen wie „9.

Klasse" und „10. Klasse" unterteilt. Die deskriptiven Statistiken (\bar{x} , ss ve n) und die t Werte werden in Tabelle 16 dargestellt.

Tabelle 16

Deskriptive Statistiken und die t Werte – Korrelation Schulklasse und Strategiegebrauch

Strategieuntergruppe	Schulklasse	\bar{x}	ss	n	t ^a	sd	p
Teil A Gedächtnisstrategien	9. Klasse	3,39	,69	223	5,63 ^b	487,65	0,000
	10. Klasse	2,99	,73	249			
	Gesamt	3,18	,74	472			
Teil B Kognitive Strategien	9. Klasse	3,17	,71	223	1,96	491	0,050
	10. Klasse	3,01	,75	249			
	Gesamt	3,08	,74	472			
Teil C Kompensationsstrategien	9. Klasse	3,41	,64	223	1,74	487	,083
	10. Klasse	3,29	,76	249			
	Gesamt	3,35	,71	472			
Teil D metakognitive Strategien	9. Klasse	3,63	,76	223	4,84 ^b	488,29	,000
	10. Klasse	3,24	,87	249			
	Gesamt	3,43	,84	472			
Teil E affektive Strategien	9. Klasse	2,85	,77	223	2,22 ^b	470,73	,027
	10. Klasse	2,67	,69	249			
	Gesamt	2,76	,73	472			
Teil F soziale Strategien	9. Klasse	3,65	,83	223	2,84 ^b	481	,005
	10. Klasse	3,40	,91	249			
	Gesamt	3,52	,88	472			

a Bonferroni Korrektur (.05/6=.008)

b t Werte für ungleiche (equal) Varianzen

In Tabelle 16 ist es sichtlich, dass die Werte in Zusammenhang von Schulklasse und Strategiegebrauch signifikant sind. Im Vergleich zu den Mittelwertspannen von Oxford wurde festgestellt, dass die Gedächtnisstrategien, die kognitiven Strategien, die Kompensationsstrategien und die affektiven Strategien von den Versuchspersonen der 9. Schulklasse eine hohe Gebrauchshäufigkeit vorzeigen und die Gebrauchshäufigkeit von den Versuchspersonen der 10. Schulklasse eine mittelwertige Gebrauchshäufigkeit vorzeigen. Um zu überprüfen, ob der Unterschied der Gebrauchshäufigkeit von Schülern der 9. Und 10. Schulklasse aus statistischer Hinsicht signifikant ist, wurden die Daten anhand einer „One-Way-Multiple-Varianz-Analyse“ (Manova Varianz Analyse mit Einfachklassifikation) analysiert. Als Ergebnis der Varianzanalyse wurde der Pillai Trace als = .12, $F_{6,465} = 11.06$, $p = .00$, $\eta^2 = .12$; power = 1.00 herausgestellt. Dementsprechend kann erwähnt werden, dass die lineare Kombination der sechs Strategiekategorien nicht dem Zufallsprinzip entsprechen und sich nach den Mittelwerten unterscheidet hat. Mit anderen Worten, die Variable Geschlecht beeinflusst die Gebrauchshäufigkeit mittelwertig ($\eta^2 = .12$). Um herauszufinden,

welche Schulklasse den Mittelwert von welcher Strategiekategorie beeinflusst, wurde ein Multiple Anova Test als Follow-up Analyse verwendet. Die Ergebnisse werden in Tabelle 17 dargestellt.

Tabelle 17

Die Ergebnisse der Multiple-Varianz Analyse – Korrelation Schulklasse und Strategiegebrauch

Quelle	abhängige Variablen	Fehler-quadrate	df	Mittelwert-quadrate	F*	p	η^2	Beobachtungswert
Schulklasse	Gedächtnisstrategien	18,98	1	18,98	37,12	,000	,07	1,00
	kognitive Strategien	3,12	1	3,12	5,83	,016	,01	,40
	Kompensationsstrategien	1,87	1	1,87	3,72	,054	,01	,23
	metakognitive Strategien	18,22	1	18,22	27,01	,000	,05	,99
	affektive Strategien	3,49	1	3,49	6,62	,010	,01	,46
	soziale Strategien	7,46	1	7,46	9,77	,002	,02	,68
Error	Gedächtnisstrategien	240,30	470	,51				
	kognitive Strategien	251,88	470	,54				
	Kompensationsstrategien	235,75	470	,50				
	metakognitive Strategien	317,06	470	,67				
	affektive Strategien	248,07	470	,53				
	soziale Strategien	359,15	470	,76				
Total	Gedächtnisstrategien	5024,11	472					
	kognitive Strategien	4745,51	472					
	Kompensationsstrategien	5519,91	472					
	metakognitive Strategien	5878,96	472					
	affektive Strategien	3834,83	472					
	soziale Strategien	6216,004	472					

Nach Tabelle 17 zeigen die F Werte, die anhand der Varianzanalyse berechnet wurden, dass es aus statistischer Hinsicht bei den kognitiven Strategien, Kompensationsstrategien und affektiven Strategien keine signifikanten Unterschiede in Bezug auf die Gebrauchshäufigkeit von Schülern der 9. Und 10. Klasse gibt. Aus statistischer Hinsicht gibt es jedoch bei den Gedächtnisstrategien, den metakognitiven Strategien und sozialen Strategien signifikante Unterschiede. In Tabelle 4.14 ist es zu erkennen, dass die Mittelwerte der Schüler aus der 9. Klasse höher sind, im Vergleich zu den Mittelwerten von den Schülern der 10. Schulklasse. Zusätzlich ist zu erwähnen, dass der Beobachtungswert ungefähr um

die 0,80 sein sollte um die die Wichtigkeit des Einflusses aus statistischer Hinsicht identifizieren zu können. Demzufolge gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen der Gebrauchshäufigkeit von Strategien der Schüler der 9. Klasse, bei den metakognitiven Strategien und den Gedächtnisstrategien, der mittelwertig ist und der Einfluss von der Schulklasse auf die Gebrauchshäufigkeit bei den kognitiven Strategien, Kompensationsstrategien, affektiven Strategien und den sozialen Strategien aber als niedrig (η^2) bewertet werden kann,

Korrelation von Lernerfahrung und Strategiegebrauch. Im Folgenden werden die Daten von Schülern die Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben untersucht und mit den Daten der Schüler die als erste Fremdsprache Deutsch gelernt haben verglichen. In der Befragung wurden die Schüler auch nach Französisch und anderen Sprachen befragt, da sich aber eine sehr niedrige Anzahl ergeben hat, wurden die Daten ausgeschlossen und nur Englisch und Deutsch untersucht. Die Anzahl der Schüler die Englisch als erste Fremdsprache und die Deutsch als erste Fremdsprache gelernt haben werden in Tabelle 18 dargestellt.

Tabelle 18

Anzahl nach Lernerfahrung, der beteiligten Versuchspersonen

Erste Fremdsprache	f	%
Englisch	277	56,2
Deutsch	214	43,4
Französisch	1	0,2
andere Sprachen	1	0,2
Gesamt	493	100,0

Um den Zusammenhang von Strategiegebrauch und der Lernerfahrung zu untersuchen wurden die Fremdsprachenlernenden in zwei Gruppen wie „ Englisch (als erste Fremdsprache) und Deutsch (als erste Fremdsprache) unterteilt. Die deskriptiven Statistiken (\bar{x} , ss ve n) und die t Werte werden in Tabelle 19 dargestellt.

Tabelle 19

Deskriptive Statistiken und die t Werte – Korrelation Lernerfahrung und Strategiegebrauch

Strategieuntergruppe	E.Fremdsprache	\bar{x}	ss	n	t ^a	sd	p
Teil A Gedächtnisstrategien	Englisch	3,16	0,68	262			
	Deutsch	3,17	0,83	213	-,34 ^b	405,79	,738
	Gesamt	3,16	0,75	475			
Teil B Kognitive Strategien	Englisch	3,08	0,72	262			
	Deutsch	3,06	0,77	213	-,38	488	,705
	Gesamt	3,07	0,74	475			
Teil C Kompensationsstrategien	Englisch	3,41	0,66	262			
	Deutsch	3,23	0,81	213	2,43 ^b	412,33	,016
	Gesamt	3,33	0,74	475			
Teil D metakognitive Strategien	Englisch	3,40	0,80	262			
	Deutsch	3,42	0,92	213	-,46	430,15	,644
	Gesamt	3,41	0,86	475			
Teil E affektive Strategien	Englisch	2,75	0,69	262			
	Deutsch	2,73	0,80	213	,04 ^b	423,79	,969
	Gesamt	2,74	0,74	475			
Teil F soziale Strategien	Englisch	3,52	0,84	262			
	Deutsch	3,47	0,99	213	,65 ^b	422,44	,519
	Gesamt	3,50	0,91	475			

a Bonferroni Korrektur (.05/6=.008)

b t Werte für ungleiche (equal) Varianzen

In Tabelle 19 ist es sichtlich, dass die Variable Lernerfahrung in der ersten Fremdsprache einen Einfluss auf die Gebrauchshäufigkeit vorzeigt. Anhand der Bewertungskriterien von Oxford ist es zu erkennen, dass alle Strategiekategorien, ausgeschlossen von den sozialen Strategien, in beiden Gruppen eine mittlere Gebrauchshäufigkeit darstellen. Die Schüler, die Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben, zeigen eine höhere Gebrauchshäufigkeit. Um zu überprüfen, ob der Unterschied der Gebrauchshäufigkeit von den Schülern die Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als erste Fremdsprache gelernt haben, aus statistischer Hinsicht signifikant ist, wurden die Daten Anhand einer „One-Way-Multiple-Varianz-Analyse“ (Manova Varianz Analyse mit Einfachklassifikation) analysiert. Als Ergebnis der Varianzanalyse wurde der Pillai Trace als = .03, $F_{6,468} = 1.97$, $p = .07$, $\eta^2 = .03$; power = .56 herausgestellt. Dementsprechend kann

erwähnt werden, dass der Strategiegebrauch (resultierende Variable) in Zusammenhang mit der Lernerfahrung der ersten Fremdsprache nicht beeinflusst wird. Die resultierende Variable, die aus den sechs Strategiekategorien zusammengestellt wird hat eine Korrelation die anhand des Eta quadrierten Effektwerts ($\eta^2 = .03$) bewertet wird. Somit besteht eine Korrelation, die aber wegen des Effektwertes als nicht signifikant bewertet werden kann. Demzufolge wurde keine Follow-up Analyse verwendet um den Unterschied zu untersuchen. Die Signifikanz der t Werte die in Tabelle 4.17 dargestellt sind, stimmen nach der Bonferroni Korrektur Bewertung der Befunden mit den Ergebnissen der Manova Analyse überein.

Teil 5

Schlussbetrachtung und Ausblick

Die Befunde der Untersuchung zu den Problemfragen wurden in Teil vier vorgelegt und anhand der Analysenwerte dargestellt. Im folgenden Abschnitt der Arbeit werden mit Hilfe der Ergebnisse der Fragebogenerhebung weitere pädagogische Implikationen zusammengefasst und über den derzeitigen Stand des Strategiegebrauchs von türkischen DaF-Lernern an Anadolu Gymnasien dargestellt. Dementsprechend könnten die Befunde für zukünftige Forschungen und Untersuchungen Vorschläge hervorbringen und einen Überblick über das Lernverhalten von Schülern in der Sekundarstufe schaffen, um einen angemessenen Einsatz von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht während der Schulzeit und für das weitere Lernen im Hochschulraum zu strukturieren. Folgend ist es anzunehmen, dass Fremdsprachenlernende unter der Berücksichtigung des lebenslangen Lernens nicht nur auf institutionelle Bedingungen angewiesen sein sollten, sondern ihr Lernen auch autonom weiter gestalten können. In Anlehnung auf die Befunde der vorliegenden Arbeit, besteht die Möglichkeit für weitere wissenschaftliche Forschungen und Untersuchungen eine alternative Basis für Hypothesen im Inland und Ausland zu leisten, da die Strategieforschung noch viele offene Fragen hat und weitere Forschungsergebnisse aus diesem Feld von wichtiger Bedeutung sind.

Deutlich wurde bei der Beschäftigung mit Lernstrategien, dass es viele Variablen gibt die den Strategieeinsatz beeinflussen können und dass noch weitere Forschungsarbeit geleistet werden sollte, um die optimale Nutzung von Fremdsprachenlernstrategien im breiten Spektrum einsetzen zu können. Daher ist es von großer Bedeutung, den Strategiegebrauch schon während der Schulzeit zu identifizieren und weitere Fremdsprachenlernstrategien den Lernenden zu übermitteln.

Der Hauptgedanke der Untersuchung war es, den Strategiegebrauch von türkischen DaF-Lernern zu identifizieren und unter der Berücksichtigung von Einflussfaktoren, eine Grundbasis für die Förderung von Fremdsprachenlernstrategien in zukünftigen Fremdsprachenkonzeptionen zu übermitteln. Dementsprechend wurde mit drei Anadolu Gymnasien aus der Stadt Ankara eine Fragebogen- Durchführung gemacht. An der Untersuchung haben

insgesamt 493 Schüler teilgenommen. Die Untersuchungsgruppe bestand aus 283 Männern und 206 Frauen. 4 Personen haben kein Geschlecht angegeben. Die Untersuchungsgruppe ist daher interessant, weil die Schüler der genannten Anadolu Gymnasien eine Vorbereitungsklasse besuchen müssen, wobei sie einen intensiven Fremdsprachenunterricht von 20 Stunden pro Woche erhalten. Auch ist die Untersuchungsgruppe daher relevant, weil sie die Deutsche Sprache entweder als erste Fremdsprache oder als zweite Fremdsprache erwerben. Somit wurden die Problemfragen mit der angemessenen Untersuchungsgruppe erforscht. Es ist auch zu betonen, dass nicht alle Schulen (Sekundarbereich) in der Türkei im Zeitraum der Untersuchung noch nicht als Anadolu Gymnasien umstrukturiert wurden. Mittlerweile sind viele allgemeine Schulen zu Anadolu Gymnasien umstrukturiert worden, die aber die Schüler nicht mit einer Vorbereitungsklasse verpflichten. Die Ergebnisse wurden aus einer situationellen Perspektive bewertet und pädagogische Implikationen wurden berücksichtigt. Um zu einem wissenschaftlichen Ausblick zu gelangen, hat man versucht, Vergleiche mit ähnlichen Untersuchungsgruppen oder Untersuchungen darzustellen, um teilweise Schlusszüge gestalten zu können, die in der Strategieforschung von Vorteil wären. Dem entsprechend wurden folgende Problemfragen gestellt;

- 1) Welche Strategien sind in den jeweiligen Strategiekategorien in Bezug auf die Gebrauchshäufigkeit festzustellen?
- 2) Wie ist die Gebrauchshäufigkeit unter den sechs Strategiekategorien zu vergleichen? Welche werden von den türkischen DaF-Lernenden bevorzugt oder nicht bevorzugt?
- 3) Was für einen Einfluss haben die Faktoren wie Geschlecht, Schulklasse und Lernerfahrung auf den Strategiegebrauch beim Fremdsprachenerwerb?

Anhand der Ergebnisse, bezüglich der ersten Problemfrage wurde beabsichtigt, den Lernenden und den Lehrkräften einen Ausblick über den Gebrauch von einzelnen Strategien, in jeder Strategiekategorie zu schaffen. Somit kann es als ein Ausgangspunkt für die Förderung von weiteren Strategien dienen und als Information über die Präferenzen der Schüler in der Sekundarstufe für weitere akademische Untersuchungen eine Grundbasis erstellen. Da die Strategievermittlung eine langfristige Bildungsphase ist und Kontinuität, Evaluation

und Bewertung erfordert, sollte die Strategievermittlung spätestens in der Sekundarstufe schon berücksichtigt werden. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Bildungseinrichtungen, Institutionen, Lehrkräfte und Forscher über die vorhandenen Präferenzen und dem Strategierepertoire der Schüler Informationen erhalten können. Die Ergebnisse der ersten Problemfrage „Welche Strategien sind in den jeweiligen Strategiekategorien in Bezug auf die Gebrauchshäufigkeit festzustellen?“ bilden eine sogenannte Brücke zwischen der zweiten Problemfrage „Wie ist die Gebrauchshäufigkeit unter den sechs Strategiekategorien zu vergleichen?“ und verweisen auf Förderungsangebote für das Lern- und Lehrverhalten der Schüler und Lehrkräfte. Dementsprechend werden die Befunde der zweiten Problemfrage dargestellt. Anhand der Untersuchungsergebnisse zu der zweiten Problemfrage wurde festgestellt, dass die Häufigkeit des Strategiegebrauchs mittelmäßig und auch teilweise hoch angesehen werden kann. Es besteht keine kritische Niedrigkeit in den jeweiligen Strategiekategorien. Demzufolge kann erwähnt werden, dass die türkischen DaF-Lerner im Sekundarbereich familiär mit den Fremdsprachenlernstrategien sind und als mittelwertige, aktive Benutzer bezeichnet werden können. Vobei, zu erwähnen ist, dass die Mittelwerte der jeweiligen Strategiekategorien meist an der Grenze liegen, wie es bei den sozialen Strategien ($M=3,46$) und bei den metakognitiven Strategien ($M=3,38$) zu erkennen ist. Die Ergebnisse bei den affektiven Strategien ($M=2,72$) werden in dieser Arbeit im Vergleich zu den anderen fünf Strategiegruppen als niedrig bewertet, wobei der Mittelwert nur Nahe an der Grenze liegt. Als Schlussbetrachtung kann erwähnt werden, dass der Strategiegebrauch nach einer intensiven Vorbereitungsphase einen positiven Einfluss auf den Strategiegebrauch haben kann. Bekleyen (2006, S.35) bemerkte in ihrer Studie, dass ähnliche Ergebnisse bei Schülern die eine Vorbereitungsphase vervollständigt haben, einen mittelmäßigen bis hohen Strategiegebrauch hervorzeigen und keine kritische Niedrigkeit beim Strategiegebrauch darstellen. Auch ist es zu erwähnen, dass der Deutschunterricht in der Türkei von Lehrpersonen geführt wird, die über ein Potential von Auslandserfahrung verfügen. Diese Lehrpersonen werden mit unterschiedlichen und intensiven Lehrerausbildungen während des Studiums und der Berufstätigkeit qualifiziert. Sie verfügen über entsprechende Lehrkompetenzen und arbeiten nicht mit älteren Lerntechniken (Hatipoğlu, 2005). In diesem

Zusammenhang kann die Hypothese nicht verifiziert werden, dass die türkischen DaF-Lerner an Anadolu Gymnasien eine niedrige Häufigkeit beim Strategiegebrauch zeigen können. Die türkischen DaF-Lerner an Anadolu Gymnasien zeigen schon in der Sekundarstufe keine kritische Defizite beim Strategiegebrauch. Im Zusammenhang mit der hohen Gebrauchshäufigkeit von sozialen Strategien und metakognitiven Strategien ist es offen zu erkennen, dass die Schüler in der Sekundarstufe eventuell in Interaktion mit anderen Lernenden lernen und dass sie Erfahrung in Gruppen- oder Partnerarbeit Aufgaben haben. Untersuchungen die im Hochschulraum durchgeführt werden, zeigen ähnliche Ergebnisse für Deutsch als Fremdsprache, wie auch bei anderen Fremdsprachen, wie Englisch und Französisch. Bei regionalen Untersuchungen die im Hochschulraum durchgeführt wurden ist es auch zu erkennen, dass die türkischen Fremdsprachenlerner keine Hemmungen bei der Kommunikation mit Muttersprachlern oder auch mit leistungsstarken Fremdsprachenlernern zeigen (Vgl. Arioğul, Ünal & Onursal-Ayırır, 2009). Diese Befunde zeigen, dass die türkischen Fremdsprachenlerner soziale Strategien stark einsetzen und bevorzugen. Türkische DaF-Lerner im Hochschulraum setzen die sozialen-, metakognitiven Strategien und die Kompensationsstrategien am häufigsten ein (Vgl. Bekleyen, 2006; Ünal, Onursal-Ayırır & Arioğul, 2011) und diese Ergebnisse korrelieren mit den Ergebnissen der Untersuchung von DaF-Lernern in der Sekundarstufe. Die affektiven Strategien haben wiederum einen mittelwertigen Stand, aber stehen im Vergleich zu den anderen fünf Strategiekategorien an fünfter oder sechster Stelle (Vgl. Bekleyen, 2006; Ünal, Onursal-Ayırır & Arioğul, 2011). Somit kann erwähnt werden, dass die Förderung von Strategien in einem kurzen Zeitraum nicht zu realisieren ist. Die Untersuchungen im Hochschulraum können möglicherweise dafür plädieren, dass die Förderung von Lernstrategien ein langfristiges Anliegen bei der Gestaltung des Unterrichts ist, dass als notwendiger Bestandteil der Einheit von Inhalt und Methode ständig im Auge behalten werden muss (Lompscher, 1998). Dazu ist es zu betonen, dass die Vorbereitungsperiode auf die zentrale Aufnahmeprüfung für Universitäten und Hochschulen, als eine Unterbrechung des Fremdsprachenerwerbs von mindestens einem Jahr anzusehen ist. Dementsprechend kann angenommen werden, dass die Strategiekompetenz keine lineare Tendenz vorzeigen kann, da es Beschränkungen geben kann. Es ist auch zu betrachten, dass der

Fremdsprachenunterricht in der Türkei keinen flexiblen und angemessenen Zeitraum leistet. Der Strategiegebrauch kann anhand von einem entsprechenden Trainingsprogramm gefördert werden, aber dabei ist zu beachten, dass die Strategien vorläufig früher wahrgenommen werden, die am meisten den Lernprozess erleichtern. Dabei ist der Gebrauch von affektiven Strategien möglicherweise nicht die zentrale Beschäftigung zur Überwindung von Problemsituationen. „Die begrenzte Zeit, die die Schüler dazu zwingt, tief in den Lernprozess einbezogen zu werden, könnte der Grund dafür sein, dass diese Strategien nur selten angewendet werden“ (Korkmaz, 2003, S. 100). In Betracht auf die Förderung von Fremdsprachenlernstrategien, erstellt die Untersuchung in der vorliegenden Arbeit eine Basis für zukünftige Unterrichtskonstruktionen, die hervorzeigen welche Strategien gefördert werden könnten und in welchem Zeitraum eine Entwicklung zu erwarten ist. Deutlich ist zu erkennen, dass der Strategiegebrauch in der Sekundarstufe und in den ersten Zeiten des Studiums keine effiziente Förderung versprechen kann, falls Beschränkungen bestehen und der planvolle Strategieeinsatz während des Fremdspracherwerbs nicht gezielt übermittelt wird. Dies gilt für Deutsch als Fremdsprache und auch für andere Fremdsprachen. Dennoch ist zu betonen, dass sich die Motivation und die Einstellung von türkischen Fremdsprachenlernern im großem Teil positiv reflektiert und es die Einstellung gibt, dass eine Fremdsprache in einem kurzem Zeitraum effizient erworben werden kann (Arioğul, Ünal & Onursal-Ayırır, 2009). Diese positive Einstellung sollte im Fremdsprachenunterricht im Hochschulraum beachtet und genutzt werden. Befunde aus ähnlichen Studien zeigen, dass Fremdsprachenlerner mehr Strategien einsetzen, wenn sie die Fremdsprache auf einem hohen Niveau beherrschen. Khalil (2005) deutet mit den Ergebnissen einer Untersuchung mit EFL/ESL palästinensischen Lernenden darauf hin, dass es signifikante Unterschiede beim Strategiegebrauch von Schülern in der Sekundarstufe und von Studenten im Hochschulraum zu identifizieren sind, unter Vorbehalt, dass die Studenten von einer hohen Niveaustufe sind. Die Ergebnisse deuten darauf hin, je höher die Fremdsprachenkompetenz ist desto häufiger und vielfältiger setzen die Lernenden Strategien ein. Dementsprechend sollte die positive Einstellung von türkischen Fremdsprachenlernern genutzt werden, um die Fremdsprache auf einem hohen Niveau zu beherrschen und dementsprechend den Strategieeinsatz auch im Hochschulraum zu fördern. In diesem

Zusammenhang ist es vorzuschlagen, dass in zukünftigen Studien und Untersuchungen, der Strategiegebrauch von einer bestimmten Gruppe auch im Hochschulraum nochmals identifiziert werden könnte, mit dem Ziel die Fremdsprachenlernenden nach und vor einem Strategietraining im Hochschulraum zu untersuchen und die Ergebnisse über den Strategiegebrauch von Lernenden einer höheren Niveaustufe zu vergleichen. Somit kann die Effizienz des Strategietrainings und die Effizienz der erworbenen Kompetenz auf den Strategiegebrauch verglichen werden. Untersuchungen die darauf abgezielt sind, dass eine weitere Förderung nach der Sekundarstufe bedingt ist, kann die Effizienz von einem integrierten Strategietraining vorweisen und somit auch das autonome Lernen in zukünftigen Lernbedingungen unterstützen.

Anhand der dritten Problemfrage werden die Ergebnisse unter der Berücksichtigung von Einflussfaktoren wie Geschlecht, Schulklasse und Lernerfahrung untersucht. Dabei wird erforscht, ob die genannten Faktoren den Strategiegebrauch beeinflussen. Dabei werden die Ergebnisse mit anderen Untersuchungen verglichen und weitere Überlegungen dargestellt. Die Ergebnisse zur Korrelation von Geschlecht und Strategiegebrauch zeigen, dass Männer einen höheren Strategiegebrauch bei den Gedächtnisstrategien, kognitiven Strategien, metakognitiven und sozialen Strategien hervorzeigen. Es bestehen zahlreiche Studien die dafür plädieren, dass Frauen mehr Strategien anwenden als Männer (Macaro, 2006; Ehrman & Oxford, 1989; Macaro, 2000; Oxford & Niykos, 1989; Sheorey, 1999). Die Ergebnisse in der vorliegenden Arbeit widersprechen dieser Annahme. In der Sekundarstufe scheinen Männer mehr Strategien anzuwenden als Frauen. Diesbezüglich kann angenommen werden, dass Männer die Kompetenz für den Strategiegebrauch früher als Frauen aufbauen. Denn Untersuchungen im Bereich des Hochschulraums zeigen, dass Frauen mehr Strategien gebrauchen als Männer (Bekleyen, 2006; Khalil, 2005; Onursal-Ayırır, Arioğul & Ünal, 2012; Tok, 2006). Die metakognitiven Strategien und die Gedächtnisstrategien sind bei den genannten Untersuchungen als identisch festzustellen, wobei zu betonen ist, dass Tok (2006) die Untersuchung anhand des LLS Fragebogen die in drei Grobkategorien wie Information bearbeiten, kognitiven und sozialen/affektiven Strategien unterteilt ist, durchgeführt hat. Dennoch kann erwähnt werden, dass die Ergebnisse über die Frauen eine

Dominanz gegenüber der Häufigkeit des Strategiegebrauchs von Männern hervorzeigt. Eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis ist, dass Frauen im Allgemeinen besser in der Planung und Steuerung ihres Lernens sind als Männer, was eine Tendenz zu mehr globalem Lernen widerspiegelt (Khalil, 2005). Es könnte wahrgenommen werden, dass die Frauen in der Pubertätsphase diese Eigenschaften noch nicht vervollständigt haben. Für weitere Untersuchungen könnte dies als ein Impuls dienen, um dieser Hypothese nachzugehen. Einen signifikanten Unterschied zwischen Frauen und Männern ist bei dieser Untersuchung festzustellen, die aber die Kompensationsstrategien und die affektiven Strategien ausschließt. Bei der zweiten Unterfrage über die Korrelation von Schulklasse und Strategiegebrauch zeigen die Ergebnisse, dass die Schüler aus der 9. Klasse anhand der Mittelwerte in allen Strategiekategorien eine höhere Häufigkeit hervorzeigt als die Schüler der 10. Klasse. Nach den statistischen Werten gibt es jedoch signifikante Unterschiede bei den Gedächtnisstrategien, den metakognitiven Strategien und den sozialen Strategien. Dieser Unterschied erfüllt nicht die Erwartung, dass der Fremdsprachenunterricht mit steigendem Niveau und Alter den Strategiegebrauch positiv beeinflussen kann. Dies könnte nach dem Fremdsprachenunterrichtskonzept an Anadolu Gymnasien erklärt werden. Nach der Vorbereitungsklasse kommen die Schüler in die 9. Klasse. Das bedeutet, dass sie ab der 9. Klasse in der Sekundarstufe sind und allen anderen Fächer ab der 9. Klasse verpflichtet sind. Da im Jahre 2010 der Fremdsprachenunterricht bei den 9. und 10. Klassen mit 3 UE verpflichtet war und 2 UE als Wahlfach gewählt werden konnten, wurde der Fremdsprachenunterricht an den Anadolu Gymnasien nach der Vorbereitungsklasse als 3 bis 5 Unterrichtsstunden pro Woche angeboten. Dagegen wurde der Fremdsprachenunterricht in der Vorbereitungsklasse mindestens mit 20 Unterrichtsstunden durchgeführt. Somit ist festzustellen, dass der Strategiegebrauch in der 10. Klasse niedriger als in der 9. Klasse ist, da die intensive Beschäftigung mit der Fremdsprache enorm sinkt. Es kann wahrgenommen werden, dass der Strategiegebrauch nicht nur durch die Schulklasse (ggf. Alter/Erfahrungsdauer) beeinflusst ist, sondern vielmehr scheint die Intensivität des Fremdsprachenunterrichts als Faktor beeinflussend zu sein. Dieses interessante Ergebnis könnte natürlich auch aus der Sicht der Motivation untersucht werden. Die Hypothese, dass der intensive Fremdsprachenunterricht

einen positiven Einfluss hat, kann durch eine weitere Hypothese negativ korrelieren. Die Motivation und das Interesse können nach einer intensiven Fremdsprachenausbildung sinken. Diese Annäherungen könnten in zukünftigen Untersuchungen erforscht und verglichen werden. Durch diese Befunde kann erwähnt werden, dass die Klassenstufe (ggf. Erfahrungsdauer) einen negativen Effekt auf den Strategiegebrauch vorzeigt. Bei der dritten Unterfrage zu der dritten Problemfrage handelt es sich um die Korrelation von Lernerfahrung und Strategiegebrauch. Anhand dieser Untersuchung wird erforscht, ob die Lernerfahrung einen Einfluss auf den Strategiegebrauch vorzeigt. An dieser Stelle ist zu betonen, dass sich der Transfer von eingesetzten Strategien beim Erwerb der ersten Fremdsprache positiv beim Erwerb der zweiten Fremdsprache widerspiegelt. In der Literatur wird stark dafür plädiert, dass Kenntnisse aus der Lernerfahrung der ersten Fremdsprache den Strategiegebrauch beeinflussen. Bei einer Untersuchung von Korkmaz (2013) berichten Lernende in Interviews, dass sie beim Erlernen der zweiten Fremdsprache hauptsächlich Englisch verwendet haben, was darauf hinweist, dass Sprachlernstrategien übertragbar sind und dass die beim Erlernen einer ersten Fremdsprache entwickelten Strategien einen wertvollen Beitrag zum späteren Lernen leisten. Auch Badea (2009) betonte, dass junge Erwachsene oder Erwachsene, die eine zweite/dritte Sprache lernen, sich aufgrund der universellen Merkmale der menschlichen Sprache bereits der allgemeinen Struktur jeder Sprache bewusst sind. Die Ergebnisse jedoch zeigen, dass der Strategiegebrauch keine positive Korrelation mit der Lernerfahrung präsentiert. Laut den Ergebnissen gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen dem Strategiegebrauch in der zweiten Fremdsprache die mittels einer anderen Fremdsprache erworben sind. Während der Durchführung des Fragebogens wurde in jeder Klasse eine mündliche Erklärung zu der Bedeutung von der ersten und zweiten Fremdsprache gemacht, um Konflikte beim Verständnis zu vermeiden. Daher wird nicht davon ausgegangen, dass die Schüler die Frage nicht verstanden haben. Da die befragten Schüler aus der 9. und 10. Klasse sind kann davon ausgegangen werden, dass der frühere Einsatz von Strategiegebrauch auch beim Erwerb der ersten Fremdsprache durch zielorientierte Aufgaben, Materialien und Lehrwerken in Kenntnis genommen werden könnte. Die Befunde aus dieser Analyse, können darauf andeuten, dass Lernstrategien beim Erwerb der ersten Fremdsprache mangelhaft eingesetzt sind

oder die Intensivität der Lernprozesse nicht entsprechend war. Auch kann es darauf andeuten, dass die Strategien, die Erworben worden, nicht transferierbar auf die zweite Fremdsprache sind. Dennoch ist es zu betonen, dass der bewusste Strategietransfer nicht nur die Aufgabe der Unterrichtskonzeptionen und der Lehrkräfte ist, sondern auch die Materialien und Lehrwerke spielen hier eine bedeutsame Rolle. „Es ist sogar zu empfehlen, Texte im Hinblick auf Ähnlichkeiten zu konstruieren oder Euro-Strukturen mit speziellen kontrastiven Übungen zu trainieren“ (Maden, 2005, S.8).

Desiderate

Im weiteren Verlauf werden Desiderate bezüglich der Untersuchung dargelegt. Im Rahmen der Untersuchung gibt es Desiderate, die im Weiteren stichpunktartig dargelegt werden:

- Es wäre wünschenswert, die Fragebogen auch bei den Schülern der 11. Klasse anzuwenden. Da die Ergebnisse gezeigt haben, dass die Häufigkeit des Strategiegebrauchs in laufenden Klassenstufen sinkt, würden die Daten von den Schülern der 11. Klasse eine noch konkretere Perspektive geben.
- Auch würde es von Vorteil sein, qualitative Daten anhand von Interviews oder Videoaufnahmen von den befragten Schülern zu sammeln. Da es immer noch offene Fragen über das bewusste Anwenden der Strategien und der Vorgehensweise beim Gebrauch der Strategien gibt. Somit könnte die Untersuchung die Möglichkeit haben, die Ergebnisse der quantitativen Daten befürworten oder ablehnen zu können.
- Die Einflussfaktoren, die den Strategiegebrauch eventuell beeinflussen würden, werden hier eindimensional untersucht. Eine weitere Datenerhebung, die die Lernstile und die Motivation der Lernenden als Einflussfaktor untersucht, würde eine tiefere Ansicht über die Handlungsweise und den individuellen Merkmalen der Lernenden übermitteln. Dennoch ist es zu betonen, dass eine weitere Untersuchung mit der großen Anzahl der Untersuchungsgruppe schwer zu verwirklichen ist. Da mehrere Fragebogen-Durchführungen an den staatlichen Schulen durchgeführt werden, würde eine freiwillige

Teilnahme stark beschränkt sein. Wünschenswert wäre es, in einem separaten Zeitraum weitere Daten zu sammeln.

- Die Teilnahme an der Fragebogen-Durchführung war freiwillig. Dennoch ist zu betonen, dass viele Schüler skeptisch darüber waren, was es ihnen bringen würde, wenn sie an der Untersuchung teilnehmen würden. Deshalb habe ich als Forscherin versucht, den Schülern kurze Erklärungen zu machen, damit sie den Sinn der Untersuchung verstehen und nicht nur als Versuchspersonen teilnehmen. Im Endeffekt wurden fast alle Fragebogen vervollständigt.
- Bei der Durchführung der Fragebogendatenerhebung wurde auf die Daten bezüglich des Alters verzichtet, da weitere Altersgruppen angegeben worden sind die nicht im Fragebogen angegeben waren. Somit konnte keine Analyse entsprechend der Altersgruppen verwirklicht werden. Ziel der Untersuchung war es den Einfluss auf den Strategiegebrauch anhand der Lerndauer zu identifizieren. Diese Daten wurden durch die Klassenstufen ersetzt, die konkrete Daten zur Analyse leisteten.

Vorschläge für zukünftige Untersuchungen und Forschungen

Im weiteren Verlauf werden Vorschläge gemacht, die für zukünftige Untersuchungen einen Impuls geben könnten.

Weitere Vorschläge zu den Ergebnissen der Untersuchung wurden in der Schlussbetrachtung dargelegt. Dennoch ist es wichtig, den eventuellen Einfluss von einem intensiven Fremdsprachenunterricht wie bei den Vorbereitungsklassen zu erforschen. Die Vorbereitungsklassen verpflichten die Schüler an vielen Gymnasien für das Fach Fremdsprache mit 20 Unterrichtsstunden pro Woche. Eine Untersuchung mit einer Experimentgruppe und Kontrollgruppe die auf ein explizites Strategietrainingsprogramm basiert, könnte wertvolle Informationen über den Strategiegebrauch liefern. Ergänzend wäre es, freiwillige Probanden der Experimentgruppe anhand von Interviews zu untersuchen. Dementsprechend könnte eine empirische Untersuchung an Vorbereitungsklassen, wertvolle Informationen für die regionalen Bildungseinrichtungen und für universelle Forschungen zur Verfügung stellen.

Während der Vorbereitung der vorliegenden Arbeit war es auffallend, dass keine regionalen Untersuchungen vorhanden sind, die eine bestimmte Lernergruppe in einem umfangreichen Zeitraum erforschen konnte. Es gibt keine Daten die eine eventuelle Dauer andeuten, die für einen optimalen Strategieeinsatz bedingt wäre. Dementsprechend könnten kritische Lernphasen reguliert oder optimal genutzt werden. Da in der Strategieforschung stark dafür plädiert wird, die Autonomie der Lernenden zu fördern, würde eine derartige Forschung wertvolle Kenntnisse hervorbringen.

In diesem Teil der vorliegenden Arbeit wurde die Untersuchung zusammengefasst und unter Berücksichtigung der pädagogischen Implikationen Folgerungen und Entschlüsse gezogen. Anhand der Ergebnisse wurden zu jeder Problemfrage entsprechende Vorschläge für zukünftige Forschungen dargelegt. Die Desiderate während der Untersuchung und der Fragebogen-Durchführungen wurden kurz übermittelt, um bessere Forschungsumstände bei zukünftigen Untersuchungen zu leisten. Die Untersuchungsergebnisse wurden präzise mit ähnlichen oder unterschiedlichen Untersuchungsergebnissen verglichen. Offene Fragen die in der Strategieforschung während der Vorbereitung der vorliegenden Arbeit auffallend waren, wurden in Vorschlägen für zukünftige Untersuchungen dargestellt. Die Strategieforschung besteht aus vielfältigen Dimensionen und stellt einen starken Bedarf an weitere Untersuchungen, Studien und Forschungen dar. Der vielversprechende Strategieeinsatz im Fremdsprachenunterricht kann nur dann Leistung bringen, wenn Forschungsergebnisse bessere Lern- und Lehrwege öffnen können.

Literaturverzeichnis

- Alptekin, C. (2007). Foreign Language Learning Strategy Choice: Naturalistic versus Instructed Language Acquisition. *Online Submission*, 3(1), 4-11.
- Altmayer, C. (2002). Lernstrategien und autonomes Lernen. Teilaspekte eines 'konstruktivistischen' Fremdsprachenunterrichts. *Babylonia*, 2(02), 7-13.
- Arioğul, S., Ünal, D. C., & Onursal, I. (2009). Foreign language learners' beliefs about language learning: A study on Turkish university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1500-1506.
- Arras, U. (2009). Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht: was heißt das eigentlich ?. *Pandaemonium Germanicum*, 2 (14), 206-217.
- Artelt, C., Baumert, J., & Demmrich, A. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In *PISA 2000*, S. 271-298. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bachel, D. (2005). Autonomes Lernen in Theorie und Praxis. Bausch: der Standart, 321-326. [Online: http://www.g-daf-es.net/salamanca_auf_deutsch/projekt/db2.pdf]
- Badea, O. (2009). Acquisition vs. learning of a second language: *English negation*. *Philologica Jassyensia*, 1(9), 89-94.
- Bedell, D. A., & Oxford, R. L. (1996). Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*, 47-60. Honolulu: UHM.
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce Öğretmen Adaylarının Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı. *Tömer Dil Dergisi*, (132), 28-37.
- Bimmel, P. (1993). Lernstrategien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 8(1), 4-11.
- Bimmel, P., & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien: Fernstudieneinheit 23*. München/Berlin: Langenscheidt.
- Bimmel, P. (2010). Lern (er) strategien und Lerntechniken. In: *Krumm, H. J. u.a (Hrsg.) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, Bd. 1, S. 842-850. Berlin: DeGruyter Mouton.*

- Bimmel, P. (2012). Lernstrategien - Bausteine der Lernerautonomie. *Fremdsprache Deutsch*, 46, 3-10.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research*, 31(6), 445-457.
- Caspari, D. (2008). Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 19, S. 163-186.
- Chamot, A.U. (2004). Stand der Forschung zum Einsatz von Lernstrategien im Zweit-und Fremdspracherwerb. Barkowski, H., & Funk, H. (Hrsg.). *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*, S. 2-35. Berlin: Cornelsen.
- Chudak, S. (2012). Lernstrategien im Umgang mit Hör-Seh-Texten (Versuch einer Übersicht) Language learning strategies for dealing with audiovisual texts (An Attempt at an overview). *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 39(2), 87-101.
- Cohen, A. (2003). Strategy Training for Second Language Learners. *ERIC Digest*. [Online: <https://eric.ed.gov/?id=ED482492>]
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language learning*, 40(1), 45-78.
- Düwell, H. (1992). Strategien des Lernens und Strategien des Lehrens für den Fremdsprachenunterricht. In: Bömel, H., Christ, H., & Wendt, M. (Hrsg.), *Lernen und Lehren fremder Sprachen: 25 Jahre Institut für Didaktik der Französischen Sprache und Literatur an der Justus-Liebig-Universität Giessen*, S. 39-61. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The modern language journal*, 74(3), 311-327.
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The modern language journal*, 79(1), 67-89.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., & Oxford, R. L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31(3), 313-330.

- Fillmore, L. W. (1991). Second language learning in children: A model of language learning in social context. In: *Bialystok, E. (Ed.), Language processing in bilingual children*, 49-69. Cambridge: Cambridge University Press.
- GER (2007). Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen - Ein Europäischer Referenzrahmen. Im Amtsblatt der Europäischen Union Nr. L 394. [Online:<http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf>]
- Gnutzmann, C. (1995). Sprachbewußtsein („Language Awareness“) und integrativer Grammatikunterricht. In: Gnutzmann, C. & Königs, F. (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, S. 267-284. Tübingen: Narr Verlag.
- Grenfell, M., & Macaro, E. (2007). Language learner strategies: Claims and critiques. In: Cohen, A.D. & Macaro, E. (Eds.), *Language learner strategies: 30 years of research and practice*, S. 9-28. Oxford: Oxford University Press.
- Grotjahn, R. (1997). Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung. In: Rampillon, U., & Zimmermann, G. (Hrsg.), *Forum Sprache: Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*, S. 33-76. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Grotjahn, R. (2003). Lernstile/Lernertypen. In: K.R. Bauch, K.R., & Christ, H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Bd. 4, S. 326-331. Tübingen: Narr Francke verlag.
- Hatipoğlu, S. (2005). Selbsteinschätzungen praktizierender Deutschlehrer in der Türkei in Bezug auf Lehrstrategien. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(2), [Online: <https://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/428/404>]
- Haudeck, H. (2008). Fremdsprachliche Wortschatzarbeit außerhalb des Klassenzimmers: Eine qualitative Studie zu Lernstrategien und Lerntechniken in den Klassenstufen 5 und 8. In: *Giessenar Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag.

- Haukås, Å. (2012). Gewusst wie! - Die zentrale Rolle der Bewusstmachung. *Fremdsprache Deutsch*, 46, 23-26.
- Häuptle-Barceló, M. (1999). Lernstrategien und autonomes Lernen. In: Edelhoff, C., & Weskamp, R. (Hrsg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen*, S. 50-62. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon Press. (First Published 1979, Council of Europe).
- Khalil, A. (2005). Assessment of language learning strategies used by Palestinian EFL learners. *Foreign language annals*, 38(1), 108-117.
- Kinsella, K. (1995). Understanding and empowering diverse learners in ESL classrooms. In: Reid, J.M. (Ed.) *Learning styles in the ESL/EFL classroom*, 170-194. Boston: Heinle & Heinle.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Korkmaz, Ş. Ç. (2013). Third language learning strategies of ELT learners studying either German or French. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 92-104.
- Krapp, A. (1993). Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. *Unterrichtswissenschaft*, 21(4), 291-311.
- Lieverscheidt, H. (2001). Auf dem Weg zu einer neuen Lehr-/Lernkultur. Was müssen die Lehrenden können? In: Botzat, T., Heuer, U., & Meisel, K. (Hrsg). *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*, *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*, S.108-113. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Little, D. (1997). Learner autonomy in the foreign language classroom: theoretical foundations and some essentials of pedagogical practice. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8(2), 227-244.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.

- Liu, J. (2010). Language learning strategies and its training model. *International Education Studies*, 3(3), 100-104.
- Lompscher, J. (1998). Ergebnisse und Probleme der Potsdamer Lernstrategieforschung. [Online: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/446/file/ERGEBNIS.pdf>]
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320-337.
- Maden, S. S. (2005). Anforderungen an ein Lehrwerk für Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(2). [Online: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/433/409>]
- Martinez, H. (2016). Lernstrategien und Lerntechniken. In: Bauch, K.R., Krumm, H.J., Mehlhorn, G., Melzer, E.B., & Riemer, C. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht, Bd. 6*, S. 372-376. Tübingen: Francke Verlag.
- Mißler, B. (1999). Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien (Tertiärsprachen. Drei und Mehrsprachigkeit). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1996). The good language learner, Vol. 4. Bristol: Multilingual Matters.
- Nisbet, D. L., Tindall, E. R., & Arroyo, A. A. (2005). Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign language annals*, 38(1), 100-107.
- Nunan, D., Lai, J., & Keobke, K. (1999). Towards autonomous language learning: Strategies, reflection and navigation. In Cotterall, S., & Crabbe, D. (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*, Bayreuth Contributions to Glottodidactics, Vol. 8, pp. 69-78. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- O'Malley J.M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge UK: Cambridge university press.

- Óhidy, A. (2009). Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik. *Adaptation des Lifelong Learning-Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.*
- Onursal-Ayırır, İ., Arıođul, S., & Ünal, D.Ç. (2012). Cinsiyetin ve Öğrenim Alanlarının Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejisi Kullanımına Etkisi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 60-71.
- Oxford, R. L., & Cohen, A. D. (1992). Language Learning Strategies: Crucial Issues of Concept and Classification. *Applied Language Learning*, 3, 1-35.
- Oxford, R. (1994). Language Learning Strategies: An Update. *ERIC Digest*. [Online: <https://eric.ed.gov/?id=ED376707>]
- Rampillon, U. (1989). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht: Handbuch.* Ismaning: M. Hueber Verlag.
- Raupach, M. (2009). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *FLuL–Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 38, 3-17.
- Reiff, J. C. (1992). Learning Styles. What Research Says to the Teacher Series. Washington: National Educational Association Press. [Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED340506.pdf>]
- Rieger, C. L. (1999). Lernstrategien im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch*, 20(1999), 12-15.
- Riemer, C. (2009). Training und Stretching im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprachenlerneignung, Lernstile und Lernstrategien. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 38, 18-36.
- Rössler, A. (2009). Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht. *FLuL–Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 38, 137-157.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL quarterly*, 41-51.

- Schlak, T. (2002). Adressatenspezifisches Lernstrategientraining im DaF-Unterricht: Eine empirische Untersuchung. *Linguistik online*, 10(1/02), 62. [Online: https://www.linguistik-online.net/10_02/schlak.pdf]
- Schmenk, B. (2009). Kulturelle und soziale Aspekte von Lernstrategien und individuellem Strategiegebrauch. *FLuL–Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 38, 70-88.
- Sennema, A. (2015). Prüfungsvorbereitung als Chance zur lernerorientierten Kompetenzentwicklung. Universität Wien. [Online: http://repository.ulis.vnu.edu.vn/bitstream/ULIS_123456789/528/1/Pr%C3%BCfungsvorbereitung%20als%20Chance%20zur%20lernerorientierten.pdf]
- Smasal, M. (2010). Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. Ein Workshop für die fachübergreifende Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften, *Profil* 2, .171-188 [Online : https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/4151/file/Smasal_Lernstrategien_Profil2.pdf]
- Sönmez-Genç, N., & Ünal, D. C. (2017). Die Vermittlung von Lesestrategien und ihr Einfluss auf den Strategiegebrauch. *Moderna språk*, 111(1), 35-58.
- Stern, H. H., (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford: Oxford university press.
- Tok, H. (2007). Öğretmen Adayların Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri. *F.Ü. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 5 (3), 191-197.
- Tönshoff, W. (1992). Funktion und Formen kognitiver Verfahren im Fremdsprachenunterricht. (2. Aufl.). Hamburg: Dr. Kovac Verlag.
- Tönshoff, Wolfgang (1995): "Lernerstrategien". In: Bausch, K.R., & Christ, H. Krumm, H.J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, S.240-243. Tübingen: Francke Verlag.
- Tönshoff, W. (2003). Lernerstrategien. In: Bauch, K.R., Christ, H., Krumm, H.J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Bd. 4, S.331-335. Tübingen: Narr Verlag.

- Uztosun, S. (2015). Review of Teaching and Researching Language Learning Strategies. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 99-104.
- Ünal, D.Ç., Onursal-Ayırır, İ., & Arioğul, S. (2011). İngilizce, Almanca ve Fransızca Öğrenen Üniversite Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 473-484.
- Westhoff, G. J. (2001). Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, H., & Krumm, H.J. (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. (Vol.1 Halbband, S. 684-692. Berlin-New York: Walter de Gruyter.*
- Wolff, D. (2002). Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. *Babylonia*, 4, 7-14.
- Wolff, D. (2003). Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bauch, K.R., Christ, H., Krumm, H.J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Bd. 4, S. 321-326. Tübingen: Francke Verlag.
- Yamamori, K., Isoda, T., Hiromori, T., & Oxford, R. L. (2003). Using cluster analysis to uncover L2 learner differences in strategy use, will to learn, and achievement over time. *IRAL*, 41(4), 381-410.

Anhang-A: Datensammlung der persönlichen Informationen

Almanca Öğrenen Türk Öğrencilerinin Strateji Uygulamaları ve Eğitimi

SILL Anket Soruları

Açıklama:

Bu anket, yabancı dil öğrenirken kullandığımız stratejileri tanımlamak amacıyla uygulanmaktadır. Bunun için her bir soruyu dikkatlice okuyarak, seçeneklerden size en uygun olanı işaretleyiniz. Soruların içtenlikle cevaplanması, sizlerin daha verimli ve bireysel gereksinimlerinize göre yapılandırılmış bir yabancı dil eğitimi almanıza katkıda bulunacaktır. Bilgiler gizli tutulacaktır.

Desteğiniz için şimdiden teşekkürler !

Bireysel Bilgiler:

Cinsiyetiniz : Kız Erkek

Doğum yılınız: 1997 1996 1995 1994

Sınıfınız : 9. Sınıf 10. Sınıf

Uygulama Okul: Hacı Ömer Tarhan Çankaya Anadolu Lisesi Ankara Anadolu Lisesi

Mezun olduğunuz ilköğretim okulu: Devlet ilköğretim okulu Özel ilköğretim okulu

Yurtdışı diğer

Hiç yurtdışında eğitim gördünüz mü ? Hayır Evet

Evet ise, ne kadar süre eğitim gördünüz ? 1 yıldan az 1-3 yıl arası
3-5 yıl arası 5 yıldan fazla

Öğrendiğiniz 1. Yabancı Dil: İngilizce Almanca Fransızca Diğer

Öğrendiğiniz 2. Yabancı Dil: İngilizce Almanca Fransızca Diğer

Lütfen 2. Sayfaya geçiniz



Anhang-B: SILL-Fragebogen

Yabancı Dil Öğreniminde Strateji Kullanımı

Bu bölümde İngilizce öğrenimine yönelik ifadelerle karşılaşacaksınız. Lütfen her ifadeyi okuyun. Söz konusu ifadenin SİZİN İÇİN NE DÜZEYDE GEÇERLİ OLDUĞUNU tablodaki uygun sayıyı (1, 2, 3, 4, ya da 5) işaretleyerek (X) belirtiniz. Burada,

- 1 = Neredeyse hiçbir zaman ya da hiç geçerli değil
2 = Ender olarak geçerli
3 = Bazen geçerli
4 = Çoğunlukla geçerli
5 = Her zaman ya da neredeyse her zaman geçerli anlamına gelmektedir.

BÖLÜM A

	Hic / neredeyse hiçbir zaman	Ender olarak	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman / neredeyse her zaman
1. Almanca alanında yeni öğrendiğim şeylerle bildiklerim arasındaki ilişki üzerine düşünürüm.	1	2	3	4	5
2. Yeni öğrendiğim Almanca sözcükleri daha sonra hatırlayabilmek için cümle içinde kullanırım.	1	2	3	4	5
3. Yeni öğrendiğim Almanca bir sözcüğü hatırlayabilmek için o sözcüğün telaffuzunu onu temsil eden bir imge ya da resimle ilişkilendiririm.	1	2	3	4	5
4. Yeni öğrendiğim Almanca bir sözcüğü hatırlamak için o sözcüğün kullanılabilceği bir durumu zihnimde canlandırırım.	1	2	3	4	5
5. Yeni öğrendiğim Almanca sözcükleri hatırlamak için benzer seslerin yer aldığı sözcüklerden yararlanırım.	1	2	3	4	5
6. Öğrendiğim yeni Almanca sözcükleri hatırlamak için hazırladığım kelime kartlarından yararlanırım.	1	2	3	4	5
7. Öğrendiğim yeni Almanca sözcüklerin anlamlarını beden dilini kullanarak canlandırırım.	1	2	3	4	5
8. Almanca derslerinde öğrendiklerimi daha sonra sık sık tekrar ederim.	1	2	3	4	5
9. Yeni öğrendiğim Almanca sözcükleri ya da sözcük kalıplarını, onları daha önce ders kitabında, tahtada v.b. yerlerde gördüğümü düşünerek hatırlarım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM B

10. Öğrendiğim yeni Almanca sözcükleri birkaç kez söyleyerek ya da yazarak tekrar ederim.	1	2	3	4	5
11. Anadili Almanca olanlar gibi konuşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
12. Almancanın ses yapısına yönelik alıştırma yaparım.	1	2	3	4	5
13. Bildiğim Almanca sözcükleri değişik biçimlerde kullanırım.	1	2	3	4	5
14. Almancamı kullanabileceğim sözlü iletişim durumları yaratırım.	1	2	3	4	5
15. Almanca konuşulan televizyon programlarını izler ya da Almanca konuşulan filmlere giderim.	1	2	3	4	5
16. Keyif almak için Almanca metinleri okurum.	1	2	3	4	5

	Hiç / neredeyse hiçbir zaman	Ender olarak	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman / neredeyse her zaman
17. Almanca notlar, iletiler, mektuplar ya da raporları yazarım.	1	2	3	4	5
18. Almanca bir metni önce tararım (hızlıca göz gezdiririm), ardından dikkatli bir biçimde okurum.	1	2	3	4	5
19. Yeni öğrendiğim Almanca sözcüklerin yakın anlamlılarını anadilimde bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
20. Almancada kullanılan kalıplar bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
21. Bilmediğim bir Almanca sözcüğün anlamını onu parçalara ayırarak bulurum.	1	2	3	4	5
22. Yabancı dili kullanırken kelimesi kelimesine çeviri yapmamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
23. Almanca olarak duyduğum ya da okuduğum bilgilerin özetlerini çıkarırım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM C

24. Bilmediğim Almanca sözcüklerin anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
25. Almanca bir konuşma sırasında uygun sözcük aklıma gelmezse işaret dilini kullanırım.	1	2	3	4	5
26. Eğer bir sözcüğün Almanca'daki uygun karşılığını bilmiyorsa yeni sözcükler bulurum.	1	2	3	4	5
27. Almanca metinleri okurken karşılaştığım her yeni sözcüğün anlamına sözlükten bakmam .	1	2	3	4	5
28. Almanca konuşurken karşımdaki kişinin bir sonraki aşamada ne diyeceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
29. Eğer aklıma istediğim sözcük gelmezse aynı anlama gelecek bir başka sözcük ya da deyim kullanırım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM D

30. Almancamı çeşitli yollarla kullanmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
31. Almancada yaptığım hatalara dikkat ederim ve böylece daha iyi olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
32. Birisi Almanca konuştuğunda dikkatimi ona yöneltirim.	1	2	3	4	5
33. Almancayı daha iyi nasıl öğrenebileceğimi kavramaya çalışırım.	1	2	3	4	5
34. Almanca çalışmaya yeterli zaman ayırabilmek için programımı ayarlarım.	1	2	3	4	5
35. Almanca konuşabileceğim kişiler bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
36. Daha çok Almanca metin okuyabilmek için fırsat kollarım.	1	2	3	4	5
37. Almanca becerimi geliştirmek için kafamda oldukça net hedefler var.	1	2	3	4	5
38. Almanca öğrenme sürecim üstüne düşünürüm.	1	2	3	4	5

Johanna

BÖLÜM E

	Hiç / neredeyse hiçbir zaman	Ender olarak	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman / neredeyse her zaman
39. Almancamı kullanmaktan korktuğum anlarda rahatlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
40. Hata yapmaktan korksam bile Almanca konuşmak için kendimi cesaretlendiririm.	1	2	3	4	5
41. Almancada başarılı olduğumda kendimi ödüllendiririm.	1	2	3	4	5
42. Almanca çalışırken ya da kullanırken gergin veya sinirli olup olmadığımı farkına varırım.	1	2	3	4	5
43. Yabancı dil öğrenirken duygularımı bir günlüğe yazarım.	1	2	3	4	5
44. Almanca öğrenim sürecinde hissettiklerimi bir başkasına anlatırım.	1	2	3	4	5

BÖLÜM F

	1	2	3	4	5
45. Eğer Almanca söylenen bir şeyi anlamazsam karşımdaki kişiden daha yavaş konuşmasını ya da söylediğini tekrarlamasını isterim.	1	2	3	4	5
46. Almanca konuştuğum kişilerden yaptığım hataları düzeltmelerini isterim.	1	2	3	4	5
47. Diğer öğrencilerle Almanca konuşma alıştırmaları yaparım.	1	2	3	4	5
48. Almanca konuşanlardan yardım isterim.	1	2	3	4	5
49. Başkalarına Almanca sorular sorarım.	1	2	3	4	5
50. Anadili Almanca olanların kültürleri hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	1	2	3	4	5



Handwritten signature and date: 20.7

Anhang-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu*	
		13 / 09 / 2019
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına		
Tez Başlığı / Konusu:	Eine Untersuchung zum Gebrauch von Fremdsprachenlernstrategien türkischer DaF-Lerner an Anadolu Gymnasien	
Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:		
<ol style="list-style-type: none">1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.		
Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulları ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Komisyondan/Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.		
Gereğini saygılarımla arz ederim.		
		 İlknur Garbioğlu (Öğrencinin Adı Soyadı, İmzası)
Öğrenci Bilgileri		
Adı Soyadı	İlknur Garbioğlu	
Öğrenci No	16646877746	
Ana Bilim Dalı	Yabancı Diller Eğitimi	
Programı	Alman Dili Eğitimi	
Statüsü	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.	
Danışman Görüşü ve Onayı		
İlknur Garbioğlu, söz konusu tez önerisini 09.07.2009 tarihinde sunmuştur. Ayrıca, TC Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümü'nün 24.12.2010 tarihli yazısında İlknur Garbioğlu'nun Yüksek Lisans tez çalışması kapsamında "Almanca Öğrenen Türk Öğrencilerin Strateji Uygulamaları ve Eğitimi" başlıklı anketin uygulamasının uygun görüldüğü belirtilmiştir. Bu nedenle Af Öğrencisi statüsündeki İlknur Garbioğlu için Tez Çalışması Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu doldurulmuştur. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün uygun görmesi durumunda, söz konusu tez çalışmasının Etik Komisyon izninden muaf tutulması mümkün olacaktır.		
		Prof. Dr. D. Çiğdem Ünal (İmza) (Danışmanın Unvanı, Adı ve Soyadı)
*Bu form sadece 16 Mart 2018 tarihinden önce önerisi sunulan tez çalışmalarında kullanılabilir. 16 Mart 2018 tarihinden sonra sunulan tüm tez önerileri için Etik Komisyonu izni gerekmektedir.		
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Beytepe Yerleşkesi, 06800, Çankaya / ANKARA Telefon: 0(312) 297 85 72 Belgegeçer: 0(312) 297 85 66 e-Ağ: http://ebe.hacettepe.edu.tr/ e-Posta: ebe@hacettepe.edu.tr		

Anhang-D: Genehmigung der Fragebogendurchführung

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

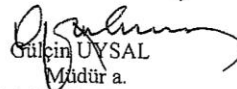
BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.B.08.4.MEM.4.06.00.06-312/110638 24/12/2010
KONU : Araştırma izni
İlknur GARBİOĞLU

...ÇANKAYA... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) MEB EARGED' in araştırma izinlerine ilişkin 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı yazısı.
c) 02/09/2009 tarih ve 74835 sayılı Valilik Onayı.
d) 05/11/2009 tarih ve 98610 sayılı Valilik Onayı.
e) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 08/12/2010 tarih ve 6521 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi İlknur GARBİOĞLU' nun "Almanca öğrenen Türk öğrencilerin strateji uygulamaları ve eğitimi" konulu tezi ile ilgili anketin, ek listedeki ilçeniz okullarında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Mühürlü anket örnekleri (5 sayfadan oluşan) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) yönerge çerçevesinde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
1-Okul Listesi (1 Sayfa)

DAĞITIM :
Aitındağ-Çankaya Kaymakamlığı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü-Beşevler
İstatistik Bölümü
Bilgi için:Nermin ÇELENK

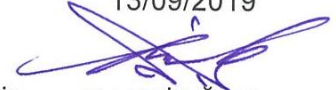
Tel : 223 75 22
Fax: 223 75 22
istatistik06@meb.gov.tr

Anhang-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

13/09/2019

İlknur GARBIOĞLU

Anhang-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

01/10/2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Eine Untersuchung zum Gebrauch von Fremdsprachenlernstrategien türkischer DaF-Lerner an Anadolu Gymnasien

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
01/10/2019	131	190019	13/09/2019	15 %	1183766326

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: İlknur Garbioğlu
Öğrenci No.: 16646877746
Ana Bilim Dalı: Yabancı Diller Eğitimi
Programı: Alman Dili Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. D. Çiğdem ÜNAL, imza)

Anhang-G: Thesis Originality Report

01/10/2019

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Foreign Language Education

Thesis Title: Eine Untersuchung zum Gebrauch von Fremdsprachenlernstrategien türkischer DaF-Lerner an Anadolu Gymnasien

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
01/10/2019	131	190019	13/09/2019	15 %	1183766326

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: İlknur Garbioğlu
Student No.: 16646877746
Department: Foreign Language Education
Program: German Language Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature



ADVISOR APPROVAL



APPROVED
(Prof. Dr. D. Çiğdem ÜNAL, Signature)

Anhang-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezimin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimin ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

13/09/2019


İlknur GARBIOĞLU

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezimin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezimin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.
- * Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

