



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Worterschließungsstrategien beim
Zeitungslesen in der Zweitsprache Deutsch.
Eine Einzelfallstudie“

verfasst von / submitted by

Cristina Rettenberger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Ich möchte mich herzlichst bei meiner Familie, meiner Betreuerin und der Universität Wien bedanken. Auch meiner Probandin ein herzliches Dankeschön für ihre Zeit und für ihre Zustimmung. Für das Korrekturlesen und weitere Unterstützung bedanke ich mich besonders bei meinem Vater, Wilhelm Rettenberger, und bei meinen Freund*innen, besonders Daniela.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Theoretische Verortung	3
2.1 Lesen und Wortschließen: Ein Überblick.....	3
2.2 Die Wortschließung aus kognitionspsychologischer Perspektive.....	7
2.2.1 Die Informationsverarbeitungstheorie	7
2.2.2 Wissensnetze für die Wortschließung	12
2.2.3 Bottom Up /Top Down Modelle und ihre Beziehung zu Wortschließungsprozessen	14
2.3 Wortschließungsstrategien.....	18
2.3.1 Strategien im FSU.....	19
2.3.2 Wortschließungsstrategien	20
3. Forschungsmethode.....	34
3.1 Forschungsdesign	34
3.1.1 Forschungsprozess.....	34
3.1.2 Gütekriterien.....	36
3.1.3 Ethische Überlegungen	40
3.2 Datenerhebung.....	41
3.2.1 Kontext.....	41
3.2.2 Sampling und Pilotierung	42
3.2.3 Fragebögen.....	42
3.2.4 Lautes Denken	45
3.3 Datenaufbereitung.....	47
3.4 Datenanalyse	48
4. Analyse.....	50
4.1 Englisch-Strategie-Intervention.....	50
4.1.1 Vorbereitungsphase	50
4.1.2. Übungsphase.....	55
4.1.3 Expansion 1.....	58
4.1.4 Expansion 2.....	61
4.1.5 Kurzer Überblick der Englisch-Strategie-Intervention	63
4.2 Orthographie-Strategie-Intervention.....	64
4.2.1 Vorbereitungsphase	64
4.2.2 Übungsphase.....	71
4.2.3 Expansion	76
4.2.4 Kurzer Überblick der Orthographie-Strategie-Intervention.....	82
4.3 Semantik-Strategie-Intervention.....	83
4.3.1 Vorbereitungsphase	83

4.3.2 Übungsphase	93
4.3.3 Expansion	96
4.3.4 Kurzer Überblick über die Semantik-Strategie-Intervention.....	101
5. Conclusio.....	103
5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse und Implikationen.....	104
5.1.1 Englisch-Strategie	104
5.1.2 Orthographie-Strategie	107
5.1.3 Semantische Strategie.....	111
5.1.4 Weitere Besonderheiten.....	114
5.2 Offene Fragen und Ausblick	118
5.3 Abschließende Gedanken	119
Literaturverzeichnis.....	121
Abbildungsverzeichnis.....	125
Tabellenverzeichnis	126
Anhang.....	128
A. Transkriptionen	128
B. Zeitungartikel	193
C. Fragebögen.....	202
D. Einverständniserklärung.....	205
Abstract	206

1. Einleitung

Das Zeitunglesen aktueller nationaler und internationaler Nachrichten in den lokalen Zeitungen steht besonders für Erwachsene im Vordergrund, die in politischen, wirtschaftlichen oder kulturellen ausländischen Institutionen tätig sind. Durch das Verstehen der Zeitungssprache vom Beginn ihres Zweitspracherwerbs erreichen sie ein erfolgreiches Zurechtkommen in der neuen Gesellschaft, sowohl im Alltag als auch im Berufsleben. Jedoch gibt es wenige Studien, die sich mit dem Lesen und Verstehen der komplexen Zeitungssprache für lese- und bildungserfahrene L2-Anfänger*innen beschäftigen. Mein Interesse an diesem Thema wurde durch den Wunsch dieser konkreten Zielgruppe geweckt, welche trotz ihres hohen Arbeits- und Zeitdrucks interessiert ist in ihrer knappen Lernzeit möglichst schnell und von Anbeginn den wichtigsten Inhalt unterschiedlicher Zeitungsartikel, die vor allem für deren Berufswelt relevant sind, zu verstehen. Das Lesen der Nachrichten im Inland stand somit im Unterricht für sie an erster Stelle. Daraus ergab sich die Frage, wie Lehrpersonen den Unterricht bestens gestalten können, damit L2-Lernende durch zielführende Strategien Zeitungstexte analysieren und verstehen. Hier kommen besonders Worterschließungsstrategien in Frage, sowie auch Verstehensprozesse beim Lesen, die von unterschiedlichen Autor*innen vor allem kognitionspsychologisch analysiert wurden. Somit beinhaltet die theoretische Verortung dieser Arbeit diese Themen. Diese Studie fokussiert sich besonders auf die Analyse von drei für die Zeitungssprache in Frage kommende Worterschließungsstrategien: die Englisch-Strategie, die Orthographie-Strategie und die Semantik-Strategie. Deren Relevanz für Zeitungstexte wurde im Theoriekapitel recherchiert. Diese Strategien wurden als Nächstes in mehreren Interventionsphasen geübt. Das im Kapitel zur Forschungsmethode beschriebene Laute Denken erlaubte in einem weiteren Schritt, mit Genauigkeit den Gedanken beim Lesen durch die Aussagen der Probandin zu folgen und mit dem Text in Zusammenhang zu bringen, so dass die Identifikation verschiedener Strategien gelingen konnte. Mit der Strategieliste von Kienberger (2018) konnte eine Vielfalt unterschiedlicher Vorgehensweisen je nach Inhalt und Textkomplexität analysiert werden. Insgesamt beantwortete die Analyse folgende Fragen:

- Welche der von der Forschungspartnerin erlernten Strategien wurden erfolgreich/ nicht erfolgreich eingesetzt? Was sind mögliche Ursachen dafür?
- Wie beeinflussen folgende Faktoren eine gelungene/ nicht gelungene Worterschließung: Kienbergers Erschließungsstrategien, das Leseverhalten der Probandin, die Intervention der Lehrperson und die Wort- und Textkomplexität des vorliegenden Zeitungsartikels?

- Welche Verbesserungsmöglichkeiten gibt es für zukünftige Unterrichtseinheiten bezüglich des Einübens verschiedener Wortschließungsstrategien im Umgang mit der Zeitungssprache für bildungs- und leseerfahrene L2-Leser*innen?

Dafür wurde am Ende der Studie in der Conclusio eine Art *Leitfaden* für die jeweiligen Strategien erstellt in der Hoffnung, dass diese Studie auch damit einen Schritt näher in der Verbesserung der Unterrichtsqualität mit dieser Zielgruppe beiträgt. Es sollte auch als Anlass verstanden werden, um weitere Forschungen in dieser Richtung zu realisieren.

2. Theoretische Verortung

Das folgende Kapitel erläutert als Erstes die Wortschließung innerhalb der Lesefertigkeit. Es erfolgt ein kurzer historischer Überblick über die Rolle des Lesens und Wortschließens in den didaktischen Ansätzen. Als Nächstes fokussiert sich die Arbeit auf das Wortschließen in der Fremd- bzw. Zweitsprache aus der Perspektive der Kognitionspsychologie. Hier werden einige wichtige Theorien über den kognitiven Prozess der Informationsverarbeitung erläutert und der Unterschied zwischen gelungenen und nicht gelungenen Verstehensprozessen ausgeleuchtet.

Anknüpfend an dieses Thema, bei dem die Herausforderungen der L2-Lesenden erläutert wurden, stellt sich die Frage, wie DaF/DaZ-Lehrkräfte diese Information für das gelungene Wortschließen ihrer Lerner*innen beim Zeitunglesen umsetzen können. Hier stehen die Wortschließungsstrategien im Vordergrund. Für diese Studie spielen vor allem drei Strategien und deren Anwendung in der Zeitungssprache eine wichtige Rolle: die Englisch-, die Orthographie- und die Semantik-Strategie. Die Selektion der Strategien wurde von der Probandin selbst gemacht, da sie in diesen Bereichen ihre Interessen und Lernbedürfnisse erfüllen möchte. Diese Strategien wurden dann von ihr gelernt und angewendet und die entsprechenden Resultate analysiert. Deshalb hält es die Autorin dieser Arbeit für sinnvoll, im Theoriekapitel die außerwählten Wortschließungsstrategien im Zusammenhang mit deren Relevanz für die Zeitungssprache zu erläutern. Zum Schluss des Theoriekapitels wurden einige Studien bezüglich konkreter Problemfälle und Ursachen bei Erschließungsversuchen beschrieben.

Somit wird ein breiter Überblick des Verstehensprozesses beim Wortschließen sowie auch der erfolgreichen Versuche gegeben, wie man diesen Prozess unterstützen kann. Diese Überlegungen sind für die Arbeit relevant, da es das Ziel der Forschung ist, einerseits die Effizienz einer gezielten Intervention beim Zeitunglesen durch das Ausprobieren verschiedener Wortschließungsstrategien zu erproben und andererseits ein konkretes Lernprofil in Bezug auf dessen Wortschließungskompetenz beim Zeitunglesen offenzulegen.

2.1 Lesen und Wortschließen: Ein Überblick

Diese Studie zentriert sich auf die Definition des Wortschließens innerhalb des Leseprozesses. Dadurch kann man den Begriff der Wortschließung beim Lesen nicht ohne einen historischen und kulturellen Kontext der Lesefertigkeit erklären. Noch bevor Forscher*innen und Autor*innen ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf das konkrete Thema der Wortschließung in der Fremdsprache gelenkt haben, gewann die Lesefertigkeit an sich im

Laufe der Zeit, und vor allem nach der kognitiven Wende immer mehr an Relevanz (vgl. Aakkula 2007, S. 9). Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache hat, je nach Zeitpunkt, eine unterschiedliche Rolle im Unterricht gehabt und wurde von Forscher*innen differenziert beobachtet (vgl. Lutjeharms 2010a, S. 976). Die wichtigsten Definitionen und didaktischen Perspektiven werden zunächst erklärt.

Lesen ist eine Fertigkeit. Der Begriff Fertigkeit ist mit einer aktiven Handlung in Beziehung gesetzt, die zielstrebend ist (Schramm 2001, S. 119). Als Beispiel kann ein Ziel in der Sprache sein, die eigene kommunikative Kompetenz zu erweitern. Im Fall des Lesens definieren mehrere Autor*innen (Schnotz, Ballstaedt und Mandl 1982; zitiert nach Schramm 2001, S. 119) ein zweidimensionales Handlungsziel: In der ersten Dimension versuchen Lesende, die Information zu rekonstruieren, welche die Autor*innen des Textes beabsichtigen. In der zweiten übergeordneten Ebene kann man über eine Tätigkeit sprechen, die die Lesenden mit dem Text als Mittel zum Ziel ausüben möchten. Daraus folgend ist das Wortschließen in einem Text als eine Voraussetzung für diese Ziele zu verstehen: Je weniger Wörter man in einem Text entschlüsseln kann, desto schwieriger wird es sein, die Information als Ganzes zu begreifen und die Absicht des Autors/ der Autorin zu durchschauen (vgl. Ehlers, 2010, S. 215). Dadurch können Lesende ihr persönliches Ziel auch nicht erreichen. Das Wortschließen kann daher als eine Schlüsselkompetenz innerhalb der Lesefertigkeit interpretiert werden, mit welcher Lesende es schaffen, unbekannte Wörter durch die Benutzung von Inferenzen (vgl. Morrison 1996; zitiert nach Jacquin 2010, S. 150) zu erschließen. Haastrup (1987) beschreibt den Inferenzprozess in folgender Weise:

a process that involves *informed* guesses as to the meaning of an utterance in the light of available linguistic cues in combination with the learner's general knowledge of the world, her awareness of the situation and her relevant linguistic knowledge (zitiert nach Jacquin 2010, S. 150).

Bereits in dieser Definition lässt sich die Komplexität des Wortschließens und des Lesens erkennen, denn ebenfalls wie bei der Lesefertigkeit sind verschiedene Wissens Ebenen für ihren Erfolg relevant, welche im Kapitel über kognitive Prozesse weiterhin ausgeführt werden.

Eine weitere Definition der Wortschließung ist in der Studie von Hodson (2015) zu finden: Das Konzept an sich stammt aus dem in internationalen Untersuchungen angewendeten Begriff „*deriving word meaning*“ (S.196) und beschreibt die Fähigkeit, Hypothesen über ein unbekanntes Wort zu bilden, indem man (unter anderem) das Wissen und die Information der Lexik sowie des Kontexts miteinbezieht. Manche suggerieren zur Unterstützung ebenfalls die Hilfe weiterer Wissensquellen, wie zum Beispiel durch ein Wörterbuch, jedoch wird für diese

Studie das gelungene Wortschließen ohne Hilfe des Wörterbuchs analysiert. Somit wird erwartet, dass die dafür notwendigen Wissensressourcen vor allem durch das Verständnis des schriftlichen Kontexts verfügbar sind. Daraus folgend steht das gelungene Lesen der dazu korrespondierenden Textstelle für die erfolgreiche Hypothesenbildung bereits im Vordergrund. Somit kann man den Wortschließungsprozess nicht als eine vom Lesen streng getrennte Kompetenz wahrnehmen, sondern als eine mit der Leseprozesskomplexität interaktive.

Für das gelungene Lesen finden mehrere Prozesse auf verschiedenen Wahrnehmungsebenen statt: „An ihrem Zustandekommen sind (a) Wahrnehmungen, deren (b) Verarbeitung und Verbindung mit (c) ausführender Motorik beteiligt“ (Butzkamm 2002, S. 78, zitiert nach Faistauer 2010, S. 961). Es ist also ein mehrschichtiger Prozess, Übungsphasen und aktives Handeln sind für ihre Vervollständigung wichtig (vgl. Faistauer 2010, S. 961). Eine der grundlegendsten Bausteine ist daher das korrekte Dekodieren von Buchstabengruppen, dessen Resultat die Erkennung sinn- und funktionsergebender Wörter ist (vgl. Grzesik 2005, S. 172; zitiert nach Bangel 2018, S. 50). Lesende registrieren visuell und/ oder akustisch Buchstabensegmente und Wortbildungen (Lomb 1995, S. 23, zitiert nach Pinto-Szabó 2010). Dabei entstehenden Bilder und/ oder akustische Vorstellungen. Diese werden dann mit bereits bekannten Wissensbildern im Gedächtnis gleichgesetzt und somit identifiziert. Man könnte von einer Art mentales Lexikon sprechen, welches im Gehirn für die Abspeicherung neuer oder bereits bekannter Information zugänglich ist (vgl. Lin 2009, S. 50). Ohne diese fundamentale Eigenschaft ist ein tieferes Leseverständnis auf mehreren Ebenen nicht vorstellbar.

Einige dieser Ebenen beim Fremdsprachenlernen betreffen, nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Trim et al. 2001, S. 21), psycholinguistische, kommunikative und soziokulturelle Aspekte. Der GeR nennt demgemäß die Lesefertigkeit unter den *kommunikativen Sprachtätigkeiten* (Trim et al. 2001, S. 25). Zu jeder Fertigkeit werden Aktivitäten und Strategien aufgelistet.

Zu beachten ist, dass sich die Fertigkeiten, obwohl sie oft isoliert betrachtet wurden, gegenseitig beeinflussen, vor allem das Lesen und das Schreiben. Diese beiden Kompetenzen werden auch unter dem Begriff der Textkompetenz zusammengebracht (vgl. Portmann-Tselikas 2005, S.2). In der Gehirnforschung hat man herausgestellt, dass beim Lesen und Schreiben ähnliche Gehirnteile aktiviert werden, die mit dem Gedächtnis zu tun haben (Faistauer 2010, S. 966). Diese Fertigkeiten können im Vergleich zu anderen nur bewusst empfangen werden. Das Lesen von Wörtern und das Schreiben teilen miteinander die Auseinandersetzung mit graphisch kulturell geprägten Texten und somit auch mit der Orthographie, dem Lexikon und anderen Komponenten der Schriftsprache (Faistauer 2010, S. 966). Im Kontrast zu anderen

Sprachfertigkeiten hat der Verarbeitungsprozess des Schreibens und des Lesens (und somit auch des Wortschließens) den Vorteil, dass sie in der Zeit mehr Flexibilität haben (Faistauer 2010, S. 966): Die Lernenden können theoretisch jederzeit den Text oder ein bestimmtes Wort im Text überarbeiten und das Tempo des Vorgehens selbst bestimmen.

Somit gaben didaktische Ansätze im Laufe der Zeit dem Lesen eine unterschiedliche Zuordnung im Unterricht: In der Grammatik- und Übersetzungsmethode wurde das Lesen als ein Mittel benutzt, um sich primär bei geschriebenen Texten mit der Sprachstruktur und Äußerungskorrektheit auseinanderzusetzen (Lutjeharms 2010a, S. 976). Der Sinn des Textes an sich blieb jedoch im Hintergrund. Man kann sich vorstellen, dass sich in dieser Hinsicht die Erschließung des Textinhaltes vor allem auf einer syntaktischen oder morphologischen Ebene zentriert hat. In der direkten und der audiolingualen/audiovisuellen Methode waren geschriebene Texte nicht im Mittelpunkt des Unterrichts, sondern das Nachsprechen und die Gewohnheit in Bezug auf Alltagsdialoge (Lutjeharms 2010a, S. 976). Das Lesen und somit auch das Erfassen von Wortbedeutungen wurde zum Mittel der Alltagsgespräche reduziert. Später mit der kommunikativen Wende wurde diese Fertigkeit nicht mehr als etwas Passives angesehen, sondern als eine handlungsorientierte Aktivität, die von Lesenden sowohl ihr Vorwissen als auch ihre Interpretationsfähigkeit verlangt. Landeskundliche und interkulturelle Aspekte werden thematisiert. Authentische Texte werden ab diesem Zeitpunkt bevorzugt (Lutjeharms 2010a, S. 976). Grund dafür ist, dass Sprache nicht außerhalb vom Kontext benutzt wird, sondern im Gegenteil in einem spezifischen Kontext. Die Sprache ist ein Mittel, um sich adäquat in unterschiedlichen Kommunikationssituationen miteinander auseinanderzusetzen. Es geht hier um reelle Lebenssituationen in der aktuellen Gesellschaft und deren Alltag. Es ist ein Bedürfnis der Menschen, sich als anpassungsfähige kreative Sprachwesen zu äußern, die sich zu verständigen schaffen (vgl. Faistauer 2010, S. 964). Das individuelle Lernprofil und die Lernendenautonomie treten demzufolge immer mehr ins Zentrum des Unterrichts. Als Beispiel dazu dienen die von Buttaroni (1997) beschriebenen didaktischen Prinzipien ihres Ansatzes, in welchem sie die Authentizität des Inputs, der Kommunikationssituationen sowie auch der Ressourcen unterstreicht.

Zusammenfassend wird das Lesen und somit auch das Wortschließen im FSU heutzutage als eine rezeptive Handlung betrachtet, die mittels Aktivitäten und Strategien geübt werden kann. Da in den letzten Jahren die Untersuchung gelungener Erschließungen beim Leseverstehen immer mehr in den Vordergrund gerückt ist (vgl. Costa 2012; Hodson 2015, S. 195; Kienberger 2018; Bangel 2018) erstellt sich die Frage, ob bei einer Analyse des Unterrichtens und Einsetzens konkreter Wortschließungsstrategien Leseherausforderungen beseitigt werden

können. Dank der Kognitionspsychologie ist eine vertiefende Untersuchung dieser Probleme denkbar. Darüber hinaus sollte der Einfluss anderer Fertigkeiten für das gelungene Wortschließen nicht unterschätzt werden. Kulturelle Aspekte spielen ebenfalls eine wichtige Rolle und damit verbunden die Anwendung authentischer Texte im Unterricht. Diese Arbeit entspricht daher den aktuellen didaktischen Grundüberlegungen, da Zeitungsartikel als authentische Texte benutzt wurden. Obwohl diese Studie eher einer kognitionspsychologischen Sprachanalyse entspricht und aus diesem Grund sprachlich-kulturelle Aspekte, unter anderem, vernachlässigt wurden, zeigt sich in anderen Studien, dass diese Vorgehensweise im Bereich des Wortschließens geeignete Lösungen ermöglicht (vgl. Schramm 2001; Costa 2010; Hodson 2015; Bangel 2018). Allerdings werden Besonderheiten anderer Aspekte ebenfalls kommentiert.

2.2 Die Wortschließung aus kognitionspsychologischer Perspektive

Durch kognitive Modelle und Theorien kann man nicht nur den gelungenen Wortschließungsprozess begreifen, sondern auch die möglichen Probleme genauer lokalisieren und deren wahrscheinliche Ursachen entschlüsseln. Obwohl frühere kognitive Modelle und Theorien sich mit der Zeit verändert haben, haben diese als Grundlage für die darauffolgenden Forschungen für das Lesen und Wortschließen in der Fremd- und Zweitsprache gedient. Dank dieser Entschlüsselungsversuche kommt man einen Schritt näher in der Suche nach Lösungen oder Strategien, die den individuellen Lesefortschritt der Lernenden unterstützen können.

2.2.1 Die Informationsverarbeitungstheorie

Seit 1960 wurden viele wissenschaftliche Arbeiten über das Lesen kognitionspsychologisch begründet, vor allem nach der kognitiven Wende (Schramm 2001, S. 49). Darüber hinaus hat man grundsätzlich die in dieser Zeit entstandenen Forschungen in der Perspektive der Informationsverarbeitungstheorie basiert. Diese Forschungssichtweise definiert das Lesen als „eine komplexe Fähigkeit, die in einzelne Teilfähigkeiten untergegliedert werden kann, deren Zusammenspiel und Integration wiederum Lesefähigkeit ausmacht“ (Ehlers 2010, S. 215). Mit Teilfähigkeiten sind verschiedene Verarbeitungsprozesse der Information gemeint, die von der Wahrnehmung der Sinnesempfindungen bis zu den komplexesten höherrangigen Gedankengängen reichen.

Der größte Unterschied zwischen der früheren Verarbeitungstheorie der Information und der aktuellen ist, dass diese Verarbeitungsschritte nicht nacheinander geschehen, sondern parallel und ungleichmäßig:

Eine wesentliche Erkenntnis der modernen Leseforschung besteht darin, dass die einzelnen Verarbeitungsschritte – visuelle Erkennung von Buchstabenmerkmalen, Buchstabenidentifikation, Graphem-/ Phonemzuordnung, Worterkennung, Zuordnung von Bedeutungen zu Wörtern, Bildung propositionaler Einheiten sowie die höherstufigen, wie Herstellen anaphorischer Beziehungen, Integration von propositionalen Einheiten in satzübergreifende Zusammenhänge, das Auflösen semantischer Ambiguitäten, die Bildung übergeordneter Einheiten, Herstellen von Textkohärenz – nicht im zeitlichen Nacheinander, sondern parallel und asymmetrisch verlaufen (Ehlers 2010, S. 216).

In diesem Zitat wurde die Vielschichtigkeit der Verarbeitungsprozesse wiedergegeben. Dabei wurden verschiedene Ebenen genannt, die für das Textverstehen notwendig sind und in der folgenden Abbildung als Verständnishilfe für die Lesenden dieser Arbeit zusammengefasst werden:

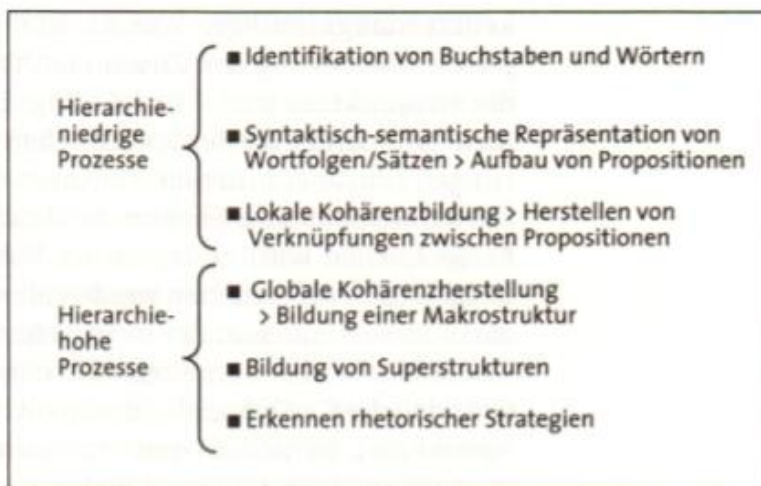


Abbildung 1: Ebenen des Textverstehens (aus: Neuland & Peschel 2013, S. 161; in Anlehnung an Kintsch/van Dijk 1983)

Wie man in der Abbildung sehen kann, sind Verarbeitungsebenen in hierarchieniedrige und hierarchiehohe Prozesse unterteilt. In diesen Ebenen widerspiegeln sich die Kompetenzen, die für die Informationsaufnahme relevant sind und die von der perzeptuellen Kompetenz zur syntaktischen bis in die semantische Kategorie hinausgehen (Foschi Albert 2012, S. 26). Diese Hierarchie zeigt das steigende Schwierigkeitsniveau und deutet darauf hin, dass Probleme in einem oder mehreren dieser Bereiche Konsequenzen für die Informationsaufnahme im Gedächtnis und für ein gelungenes Verständnis des Inhalts haben können.

Die hierarchieniedrigen Prozesse sind in drei Ebenen unterteilt: die lexikalische Ebene (Wortidentifizierung), syntaktische Ebene (Propositionen) und zum Schluss die lokale

Kohärenzbildung. Bezüglich der Ebene der Identifikation von Buchstaben und Wörtern ist es wichtig zu bedenken, dass die Buchstabenidentifizierung nicht unbedingt eine Voraussetzung für die Erkennung des Wortes ist: ein Wort kann auch ohne Buchstabenwahrnehmung identifiziert werden (Christmann 2010, S. 160, zitiert nach Bangel 2018, S. 50). Trotzdem gibt es eine „wechselseitige Beeinflussung der Buchstaben- und Worterkennung, die sich im Wortüberlegenheitseffekt manifestiert“ (Bangel 2018, S. 50). So geschieht es auch auf den anderen Ebenen, denn obwohl es eine gewisse Hierarchie gibt, interagieren diese ständig (Neuland & Peschel 2013, S. 161). In der syntaktisch-semantischen Ebene wird von sogenannten *Propositionen* gesprochen. Damit sind die Inhalte von Sätzen gemeint, wie zum Beispiel das Subjekt und das Prädikat im Satz und die Beziehung zwischen diesen Worten. Dafür wird das syntaktische Wissen gebraucht (Neuland & Peschel 2013, S. 161). Mit der lokalen Kohärenzbildung ist die logische Verbindung zwischen nebeneinanderstehenden Sätzen gemeint. Hier spielen zum Beispiel Konnektoren wie das Wort *auch*, die als Mittel zur Textverbindung benutzt werden können, eine wichtige Rolle (Neuland & Peschel 2013, S. 162). In den hierarchie hohen Prozessen findet eine weitere Kohärenzbildung statt. Diesmal gehen Lesende vom nahen Kontext, also den nebeneinanderstehenden Sätzen, aus und verbinden Inhalte von mehreren Textteilen, die nicht unbedingt nacheinander stehen. Ebenfalls hier können Wörter im Text hilfreich sein, um diese Kohärenz zu erkennen: Kienberger (2018) nennt zum Beispiel Wörter wie *vorher*, *nachher*, welche für logische Zusammenhänge nützlich sein können. Des Weiteren sind mit *Superstrukturen* in der nächsten Ebene Textmuster gemeint, welche je nach Textart ähnliche Charakteristiken haben und deren Bekanntheit hilfreich sein können, um sich besser in verschiedenen Textarten zu orientieren (Neuland & Peschel 2013, S. 162). Die zuletzt dargestellte Ebene hat mit dem „Erkennen rhetorischer Strategien“ (Neuland & Peschel 2013, S. 162) des Schreibers zu tun: „z.B. ein argumentatives Muster in einem bestimmten Begründungszusammenhang oder eine bestimmte Haltung zu im Text ausgedrückten Sachverhalten“ (Neuland & Peschel 2013, S. 163).

Die Textverstehensebenen werden teilweise automatisiert, damit es zum fließenden Lesen kommt (Lutjeharms 2010b, S. 19), denn „bei guter Sprachbeherrschung verlaufen die Worterkennung und die syntaktische Analyse automatisch“ (Lutjeharms 2010a, S. 978). Dabei müssen die Lesenden Probleme unterschiedlicher Art mehr oder weniger parallel lösen: Sie müssen das Gelesene je nach Relevanz bewerten können, die Information filtern, usw. Bei der Relevanzbewertung selektieren und bewerten Lesende die Information, indem sie verschiedene Elemente gegenseitig kontrastieren: Schlussfolgerungen über Teile, die verstanden wurden, werden im Arbeitsgedächtnis gespeichert. Altes und Neues wird im Gedächtnis mit

Schnelligkeit vernetzt. Die als wichtig geschätzte Information wird dabei im Gedächtnis gehalten und die unwichtige gelöscht oder vergessen (Ehlers, 2010, S. 217).

Lesende bringen daher während des Lesens die dekodierten Teilinformationen in gleichen Einheiten mental zusammen, während sie mit ihrer Abstraktionsfähigkeit entscheiden, wie die Information hierarchisch strukturiert wird (Ehlers 2010, S. 217). Durch das Automatisieren hat das Gedächtnis mehr Verfügbarkeit und Energie, um sich mit höhergelegenen komplexeren Verarbeitungsprozessen auseinanderzusetzen. Ohne diese Fähigkeit wäre das Gedächtnis überfordert, die mentale Informationsstruktur würde somit verfallen. Beim Nicht-Verstehen besteht nämlich das Risiko, dass die bereits im Arbeitsgedächtnis gespeicherte oder gerade aufgenommene Information gelöscht wird (Ehlers 2010, S. 219). Außerdem könnte dies zu einer Leseblockade und zum Verlust der Motivation führen (vgl. Costa 2010).

Die Motivation und Vertrautheit der Leser*innen spielen, wie bereits angedeutet, eine wichtige Rolle: „Vertrautheit signalisiert Kontinuität von Abläufen und macht Geschehnisse erwartbar“ (Ehlers, 2010, S. 217). Als Beispiel nennt Ehlers (2010, S. 217) die Struktur eines Zeitungsartikels. Erfahrene Artikelleser*innen wissen, dass das Wesentliche der Information gleich am Anfang gegliedert ist, somit müssen Lernende dafür nicht den ganzen Artikel lesen, um zu dem wesentlichen Wissen zu gelangen. Ebenfalls wird ohne eine hohe Motivation auch die Anstrengungsintensität höher und dies belastet die Lesegeschwindigkeit und das Leseverständnis (vgl. Ehlers, 2010, S. 218). Die Motivation kann durch mehrere Faktoren beeinflusst werden. Die Studie von Nishino (2007) befasste sich mit diesem Thema und kam zu folgenden Faktoren:

(a) die Verwirklichung der Leistung, (b) das Vergnügen und das fließende Lesen, (c) das Vertrauen in das Lesen, (d) eine Tendenz zu unabhängigerem Lesen, (e) weniger Interesse an *graded readers*, (f) eine Präferenz für das Lesen authentischer Texte und (g) Aufnahmeprüfungen (...). Es ist auch wichtig zu beachten, dass die oben genannten Faktoren mit den vier Hauptvariablen (d. h. Materialien, Lesefähigkeit, Einstellungen und soziokulturelles Umfeld) zusammenhängen. (Nishino 2007, S. 96, übersetzt von der Autorin, Hervorheb. C.R.)

Dadurch wird es klar, dass es viele Variablen und Faktoren für das gelungene Wortschließen und Lesen gibt und es deshalb nicht exklusiv auf kognitiven Fähigkeiten basiert, sondern auch andere eine relevante Rolle dabei spielen, wie zum Beispiel affektive Faktoren. Diese beeinflussen die Aufmerksamkeit.

Bei den erfolgreichen Lesern ist die Aufmerksamkeit in verschiedenen von ihnen als relevant erkannten Aspekten zentriert, wie zum Beispiel das Thema des Textes. Dabei spielen auch, wie bereits erwähnt wurde, die eigenen Interessen und Emotionen für das Lenken der

Aufmerksamkeit eine besondere Rolle (Henseler & Surkamp 2010, S.88). Lesende lenken ihre Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Weise. Während des Lesens machen sich Lesende ein eigenes Modell der aufgenommenen und interpretierten Information, manche dieser Informationen werden nur kurz vom Gedächtnis festgehalten, aber kommen nicht zum Langzeitgedächtnis, da sie nur oberflächlich erarbeitet wurden und ihnen nicht so viel Aufmerksamkeit geschenkt wurde (Ehlers 2010, S. 217). Jedoch können bei der Worterkennung bei mangelnder Aufmerksamkeit Probleme auftreten. Lesende versuchen dabei, ausschließlich aufgrund der Wortform, also auf morphologischer Ebene, das Wort zu identifizieren. Dabei besteht das Risiko, dass es im Arbeitsgedächtnis hängen bleibt und nicht weiterkommt, denn beim Miteinbeziehen eines passenden Kontextes wird im Gegensatz zum alleinigen Fokussieren nur auf das Wort die Wortverarbeitung beschleunigt:

Dies hängt damit zusammen, dass beim Zugriff auf eine Wortrepräsentation ein ganzes Netzwerk oder benachbarte Stellen im mentalen Lexikon mitaktiviert werden (das sogenannte „priming“), was die Weiterverarbeitung beschleunigt. Dass morphologische Ähnlichkeit- auch sprachübergreifend- zu Primingeffekten führt, ist wiederholt gezeigt worden (Lutjeharms 2010a, S. 978).

Bredella (2012) erklärt mit anderen Worten, dass durch das Präzisieren einer (Wort-) Bedeutung die Ungenauigkeit der Wortdefinition und die Kreativität begrenzt werden, denn: „Die Wörter des Textes begrenzen sich gegenseitig und schränken sich ein, und zwar umso wirksamer, je vollständiger der Text ist“ (Weinrich 2006, S. 22; zitiert nach Bredella 2012, S. 21).

Wieder einmal wird hier die deutliche Interdependenz zwischen den verschiedenen Informationsebenen und die Wortbedeutung ersichtlich, welche für die Didaktik von Strategien berücksichtigt werden sollte. Die Worderschließung kann somit bezüglich dieser Ebenen, wie bereits erklärt, als eine auf interaktive Prozesse der Teilfähigkeiten bezogene Kompetenz identifiziert werden: Wörter können sowohl durch eine Analyse des Wortes durch hierarchieniedrige Prozesse, wie zum Beispiel durch eine lexikalische Analyse des Wortes, als auch durch hierarchiehohe Prozesse, wie die globale Textkohärenz, oder eine Mischung mehrerer Ebenen, erschlossen werden. Dies ist vor allem in Kienbergers (2018) Worderschließungsstrategien wiedererkennbar, welche unter dem Untertitel mit denselben Namen in diesem Kapitel detaillierter erläutert werden.

Um weitere Aspekte des Wissens und die Art, wie verschiedene Wissensquellen miteinander arbeiten, um zum Sprachverständnis und somit auch zur Erschließung eines Wortes zu kommen zu verstehen, gibt es verschiedene Theorien und Modelle, die im nächsten Textabschnitt erläutert werden.

2.2.2 Wissensnetze für die Worterschließung

Das Erkennen von Wörtern wird als ein „Zugriff auf eine Wortform im mentalen Lexikon, bei dem ein Zeichen als Wort in einer bestimmten Sprache erkannt wird“ beschrieben (Lutjeharms 2010a, S. 978). Das Wort an sich hat mehrere Repräsentationsdimensionen im Gehirn, die mit den von Ehlers (2010, S. 216) bereits beschriebenen Informationsebenen im Einklang sind: „Dazu gehören eine phonologische, visuelle und morphologische Ebene, sowie Informationen zur syntaktischen Verwendung (wie Wortart und Valenz)“ (Lutjeharms 2010b, S. 18). All diese Repräsentationen bilden „eine Art Netzwerk“ (vgl. Lutjeharms 2010b, S.18). Was als Netzwerk oder Wissensnetz gemeint ist, wird mit dem nächsten Zitat genauer erläutert:

Diese Wissensnetze können wir uns als Bündel von Eigenschaften vorstellen, die beispielsweise mit einem Wort bzw. einer Wortbedeutung in verschiedenen Regionen des Gehirns durch immer wieder aktivierte Nervenbahnen in Verbindung stehen (Boeckmann 2008, S. 10).

Nach Boeckmann (2008, S. 10) wird die Information in zwei verschiedenen Weisen als Wissensnetz gespeichert: entweder multimodal (bezogen auf die Sinneseindrücke) oder assoziativ (bezogen auf bereits vorhandene Informationen). Wenn aber ein Wort oder ein Morphem nicht im mentalen Lexikon zu finden ist, werden neue Netzwerke dafür gebildet. Diese Wörter, die im mentalen Lexikon noch nicht gespeichert sind, werden im Gehirn mit der Hilfe von „orts- und zeitgebundener Informationen“ (Lutjeharms 2010b, S.18) erarbeitet, also mit episodischen Gedächtnisstrukturen. Dies bedeutet aber nicht, dass für jeden Begriff einer neuen Sprache komplett neue Strukturen im Gehirn entstehen, denn „die Bedeutung eines fremdsprachlichen Wortes wird (...) auf der Basis des bekannten Konzeptes aufgebaut“ (Legutko-Marszalek, 2006, S. 66). Somit werden bei dem Erschließen eines unbekannten Wortes bekannte Begriffe und Konzepte auf der Suche nach der Wortbedeutung aktiviert, um diese im Gedächtnis aufzubauen. Daraus folgend ist es nachvollziehbar, dass der Worterschließungsprozess für das Erlernen neuer Wörter und damit auch für die Erweiterung des Wortschatzes wichtig ist (vgl. Hodson 2015, S.197). Um diese Aktivierung von verschiedenen Wissensressourcen besser zu verstehen, hat Wolff (1990, S. 616, zitiert nach Decke- Cornill & Küster 2010, S. 41) ein Modell des Sprachverarbeitungsprozesses entwickelt, welches in Abbildung 2 gezeigt wird.

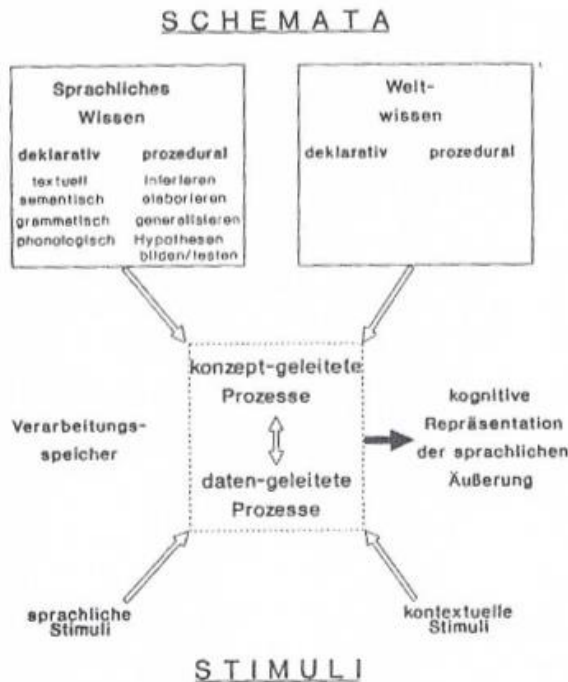


Abbildung 2: Der Sprachverarbeitungsprozess nach Wolff (aus: Decke-Cornill & Küster 2010, S. 41)

Wie man in der Abbildung sehen kann, unterscheidet man zwischen Sprach- und Weltwissen. Dieses wird wiederum in deklaratives und prozedurales Wissen unterteilt. Mit prozeduralem Wissen sind aktive Vorgänge gemeint, das heißt, die Lernenden handeln und zeigen, was sie können. Die Aktion oder die Fähigkeit, das Gelernte umzusetzen oder in Beziehung mit bereits Bekanntem zu bringen steht im Vordergrund. Das deklarative Wissen kann sich mit den Daten eines Computers vergleichen lassen, die gespeichert sind und abgerufen werden können (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010, S. 40).

Die Stimuli repräsentieren die Daten, die Leser*innen zu sich nehmen, indem sie Informationen verarbeiten und dabei versuchen das zu verstehen und aufzunehmen, was die Autor*innen des Textes wiedergeben. Jedoch hat das Gehirn auch die Fähigkeit, diese Informationen zu verändern oder erweitern, indem die Lesenden ihre Welt- und Sprachvorstellungen benutzen, um dem Text näherzukommen. Nach Lutjeharms (2010b, S. 19) wird das Weltwissen ebenfalls als *schemabasiertes Wissen* bezeichnet. Es beschreibt die Erinnerungen über verschiedene Themen, die im Gedächtnis verfügbar sind und abgerufen werden können. Decke-Cornill & Küster (2010, S. 41) ergänzen, dass das Weltwissen vor allem dann im Vordergrund steht, wenn das deklarative Sprachwissen für eine Bedeutungserschließung nicht ausreicht. Die Gefahr dabei ist jedoch, dass falsche Interpretationen dabei entstehen.

Den im Textabschnitt beschriebenen Wissenskategorien wurden innerhalb der Lesefertigkeit eine unterschiedliche Hierarchie gegeben, die im nächsten Abschnitt zu Bottom Up/ und Top Down Modellen beschrieben werden.

2.2.3 Bottom Up /Top Down Modelle und ihre Beziehung zu Worterschließungsprozessen

Beim Bottom Up handelt sich um einen „datengesteuerte[n]), aufwärts gerichtete[n] Prozess“ (Faistauer 2010, S. 965). Das Merkmal der Rezeptivität anstatt Passivität unterstreicht das Ansehen des Lesens als aktiv, der Text und die Leser*innen kommunizieren miteinander: „Der Leser muss Schriftzeichen, das heißt optische Signale aufnehmen und den syntaktischen Aufbau und die Bedeutung des Textes erkennen“ (Faistauer, 2010, S. 965). Diese Textebenen oder Stufen wurden zu Beginn als ein linearer nacheinanderfolgender Prozess gedacht, wo eine Hierarchie zwischen komplexen und einfachen Ebenen unmöglich simultan ablaufen könnte, sondern Schritt für Schritt entschlüsselt wird (Stern 1997, S. 14). Gough (zitiert nach Stern 1997, S. 14) war einer der wichtigen Forscher*innen bezüglich Laborexperimenten mit dem Bottom-Up Modell, diese konzentrieren sich vor allem in der Analyse des Verarbeitungsprozesses bei den untersten Ebenen. Dabei lesen die Proband*innen isolierte Aussagen (Lutjerahms, 1988; zitiert nach Stern 1997, S.14). Lutjeharms (1988; zitiert nach Stern 1997, 14) hingegen hinterfragt das Modell und unterstreicht unter anderem zwei Kritikpunkte: zum einen geht man davon aus, dass die Proband*innen kaum oder keine Vorkenntnisse über das Gelesene haben. Zum anderen haben diese eine komplett passive Rolle beim Aufnehmen der Information. Trotzdem hat dieses Modell bereichernde Einblicke in den Leseverlauf von weniger trainierten Lesenden gegeben (vgl. Stern 1997, S.14).

Als Gegenteil kann man das Top-Down Modell interpretieren, welches auch als erwartungsgeleitetes Modell oder *analysis by synthesis* Modell benannt wird (Stern 1997, S. 14). So wie der Begriff *analysis by synthesis* bereits beschreibt, haben Lesende in dieser Theorie eine aktive Hauptrolle, indem sie Hypothesen über den Inhalt des Textes bilden, die ausprobiert werden. Deshalb wird es auch als *guessing game* beschrieben (Goodman 1967; zitiert nach Stern 1997, S.14). Die Verarbeitungsstufen verlaufen mit kognitivem Sammeln von minimalen Informationen, die durch sogenannte *cues* im Text wiedergegeben werden. Das heißt, Lesende lesen nicht unbedingt alles, sondern nur das, was sie als relevant für die Bedeutung betrachten (vgl. Stern 1967, S. 14). Daraus entstehen Hypothesen, die aus den individuellen Erfahrungen und dem Wissen der Lesenden stammen. Falsche Annahmen werden korrigiert, während man bei den richtigen zum Weiterlesen tendiert (vgl. Stern 1997, S. 14). Wissensstrukturen wie

Schemata und Frames sowie auch Inferenzen ergeben sich im Versuch, den Text zu verstehen (vgl. Schramm 2001, S. 53). Sowohl sprachliches als auch außersprachliches Wissen sind für das Verstehen wichtig: unsere kulturelle Prägung und unser Weltwissen spielen eine wichtige Rolle (vgl. Henseler & Surkamp 2010, S. 88). Dieses Wissen wird nicht nur aktiviert, sondern auch mit neuer Information kombiniert, es werden daraus Schlüsse gezogen (vgl. Schramm 2001, S. 52). Jedoch sollte man nicht annehmen, dass diese Hypothesen ständig stattfinden:

Neuere Erkenntnisse widerlegen die Auffassung des Lesens als Prozess der Vorhersage unter Hinweis auf die stark datengetriebene Verarbeitung vor allem auf den unteren Ebenen, wo diese Richtung viel schneller als die Hypothesenbildung ist, da die Informationsverarbeitung unmittelbar beim Fixieren geschieht (Stern 1997, S. 15)

Dies deutet darauf hin, dass beim Wortschließen eine Fixierung stattfinden kann, verursacht durch die Suche nach passenden Hypothesen. Diese können, wie schon erklärt worden ist, anhand verschiedener Wissensbereiche, sei es aufgrund Sprach- oder Weltwissens sogar von der kleinsten Einheit (zum Beispiel ein Morphem wenn es um Sprachwissen geht) bis zur größten (zum Beispiel die eigener Erfahrungen im ganzen Leben, wenn es um Weltwissen geht) reichen (vgl. Hodson 2015, S. 195f.).

Diese Fixation kann in der Leseart erkannt werden: Forschungen der Augenbewegungen beim Lesen ergeben das Resultat, dass schwache Leser*innen gegenüber guten Leser*innen mehrmals sprunghaft mit den Augen im Text zurückgehen (Stern 1997, S.12). Bei den Momenten, wo das Auge sich beim Lesen nicht bewegt, nehmen die Proband*innen Informationen auf (vgl. Westhoff, 1987; zitiert nach Stern 1997). Durch die Messung der Fixierzeit in einem Leseabschnitt kann man unterscheiden, wann Leser*innen flüssig im Text vorgleiten und wann sie stoppen müssen, um Verständnisprobleme zu klären. Somit kann man nach Ehlers (2010, S. 219) flüssige von ineffizienten Leser*innen unterscheiden: „Der profiziente Leser macht im Unterschied zum inprofizienten große Sprünge und nur kurze Fixationen.“ Bei langen Fixationen verlangsamt sich der Leseprozess und dies kann verursachen, dass die Übergabe der gespeicherten Daten im Arbeitsgedächtnis in das Langzeitgedächtnis nicht erfolgt, welches die Information mit bereits bekannten Strukturen verbinden würde. Wenn aber zum Beispiel die Dekodierfähigkeit mehr Aufmerksamkeit und Anstrengung verlangt (Lutjeharms 2010b, S. 15ff.), kann der Lesefluss damit zu einer Störung bei der Sinnentnahme kommen. Als Reparaturmöglichkeit können Lesende versuchen, Inferenzen einer oder mehrerer Wissenslücken über Wörter anhand von Vorwissen oder anderer Wissensressourcen zu bilden, wobei Wortschließungsstrategien in den Vordergrund treten.

Charakteristisch bei L2- Anfänger*innen ist, dass das Lesen zu Beginn verlangsamt ist (Ehlers 2010, S. 219). Sie erlesen dabei Wörter mit Anstrengung, denn die Laute und Graphemgruppen wurden noch nicht automatisiert und brauchen Aufmerksamkeit, welche im Arbeitsgedächtnis viel Platz einnimmt (vgl. Neuland & Peschel 2013, S. 161). Wenn sie aber sehr lange bei solchen hierarchieniedrigen Ebenen hängen bleiben, besteht das Risiko, dass sie nicht mit dem Textverständnis weiterkommen und stecken bleiben (Neuland & Peschel 2013, S. 162). Grund der Verlangsamung ist auch die Menge an noch für sie unbekannten Wörtern sowie auch die Begriffe, die vielleicht nur teilweise vertraut sind, aber nicht sofort richtig erkannt werden. Leser*innen bleiben dabei an derselben Lesestelle fixiert. In anderen Worten ergibt sich eine Verlangsamung durch misslungene Verarbeitung im Bereich der linguistischen Aspekte oder in den bereits genannten Teilfähigkeiten (Ehlers 2010, S. 219). Somit haben L2- Anfänger*innen die Herausforderung, ohne viel Wortschatz zum Textverständnis zu gelangen, denn je mehr Wortschatz Lesende bereits haben, desto besser ist das Textverständnis insgesamt (vgl. Grabe & Stoller 2002; Huckin & Bloch 1993; zitiert nach Nishino 2007, S. 77). Wenn es viele unbekannte Wörter im Text gibt, ist es für die Lesenden schwierig, eine Beziehung zwischen den Wörtern und dem allgemeinen Inhalt des Textes herzustellen (Ehlers 2010, S. 215). So geschieht es auch, wenn das Arbeitsgedächtnis überfordert ist. Sätze oder Wörter können missverstanden werden oder es mangelt an einer Kompetenz, die Inhalte mental kohärent zu verknüpfen. Somit sind nicht nur selektive Kompetenzen wichtig, sondern auch schlussfolgernde (vgl. Ehlers 2010, S. 215).

Diese Informationen sind zentral für diese Arbeit, da die Zielgruppe der Analyse L2- Anfänger*innen sind. Allerdings bedeutet das nicht, dass L2-Lernende nicht vom Anfang an Kontakt mit authentischen Texten haben sollten, sondern eher das Gegenteil: DaF- Lernende sollen „von Anfang an mit authentischen Texten unterschiedlichen Schwierigkeitsgrads und mit Exemplaren verschiedenartiger Textsorten konfrontiert werden (vgl. dazu Hepp:387ff). Durch gezielte Lesestrategien können auch Null-Anfänger*innen ihren Weg in die Vielschichtigkeit der Textkohärenz finden“ (Foschi Albert 2012, S. 32). Diese Lesestrategien werden im nächsten Kapitel spezifischer beschrieben. Hauptaugenmerk bei diesen ist es, dass man für die Textkohärenz nicht alle Wörter kennen muss, sondern durch einen intelligenten Umgang mit der Information zum Kerninhalt gelangen kann (Horváthová 2009, S. 35). Als Beispiel dazu werden beim globalen oder orientierenden Lesen beim Zurückspringen im Text sogenannte *Rückwärtsinferenzen* gemacht (Jacquin 2010, S. 151), indem etwas, was verstanden wurde, mit bereits gelesenen Informationen verbunden wird. Gegensätzlich dazu beschreibt Jacquin (2010, S. 151) eine Hypothesenbildung als eine „Form des vorwärtigen Inferierens

(Gross 2000:15)“. Es könnte aber auch sein, dass sich diese Informationen nicht im Text explizit befinden, sondern implizit. Mit diesen Hypothesen könnten Wörter erschlossen werden. Um den Verlauf der Hypothesenbildung beim Wortschließens besser zu verstehen, dient Abbildung 3:

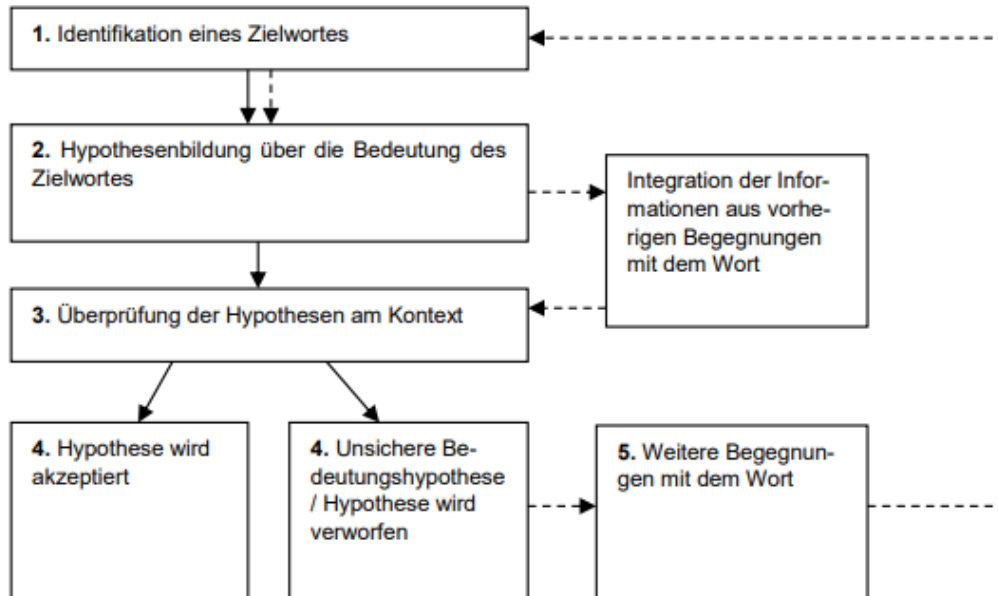


Abbildung 3: Wortschließungsprozess nach McKeown (1985; aus: Hodson 2015, S. 197)

Im ersten Schritt identifizieren Leser*innen ein Zielwort. Die Hypothesen können sowohl vom Wort an sich ausgehen (zum Beispiel von ihrer Wortform oder der Morpheme) und/oder auch von Informationen, die vom nahen oder weiten Kontext extrahiert wurden. Danach werden diese Hypothesen anhand des Kontextes getestet. Wenn diese als gelungen interpretiert werden, speichert das Gehirn „die erschlossenen Bedeutungsanteile im mentalen Lexikon“ (Hodson 2015, S. 197). Geschieht eher eine nicht erfolgreiche Hypothesenbildung oder sind sich Lesende nicht sicher, kann alles wieder von vorne beginnen oder ganz abgebrochen werden. Besonders interessant scheint dabei der letzte Schritt: „Begegnen Lesende im Laufe der weiteren Lektüre erneut dem Wort, werden in die Hypothesenbildung Informationen, die aus der ersten Begegnung mit dem Wort bekannt sind, integriert“ (Hodson 2015, S. 197). Dies deutet darauf hin, dass ein Wort in deren Bekanntheitsgrad je nach Erfahrung der Lesenden variiert (vgl. Bangel 2018, S. 233). Außerdem kann der Wortschließungsprozess unbewusst, also beiläufig, oder bewusst stattfinden. Der große Vorteil bei der bewussten Wortschließung ergibt sich dabei, dass diese idealerweise auch zur Wortschatzerweiterung beiträgt (Hodson 2015, S.198). Das oben beschriebene Wortschließungsmodell wurde von anderen Autor*innen, wie zum Beispiel Fukkink (2005, S. 38; zitiert nach Hodson 2015, S. 197) bestätigt.

Abschließend zum Thema der Lese- und Wortschließungsmodelle hat Bangel (2018, S. 49) in ihrer Studie über Wortschließungen ein eigenes Modell erstellt, welches die wichtigsten Lesemodelle zu vereinen versucht (siehe Abbildung 4).



Abbildung 4: Integratives Leseprozessmodell (aus: Bangel 2018, S.47)

Im oberen Bereich befinden sich die hierarchiehöheren Prozesse und unten die hierarchieniedrigeren. Wieder einmal sind hier ebenfalls die verschiedenen Informationsverarbeitungsebenen sowie auch Wissensquellen zu erkennen (wie zum Beispiel beim Reflektieren über die Erfahrungen), die in den inneren weißen Kreisen wiedererkennbar sind und durch die Überlappung der Kreise als interagierend dargestellt werden.

2.3 Wortschließungsstrategien

Wie kann man das Wissen über kognitive Wortschließungsprozesse im Unterricht einsetzen? Diese Frage wird als Nächstes beantwortet. Erst werden eine kurze Definition und Beschreibung des Strategiekonzepts und ihr besonderer Stellenwert im Fremdsprachenunterricht (FSU) gegeben. Anschließend werden Kienbergers (2018) Wortschließungsstrategien erklärt, mit einem besonderen Fokus auf der deutschen Zeitungssprache und den drei von der Probandin auserwählten Strategien.

2.3.1 Strategien im FSU

Die Lernendenorientierung und deren Autonomie sind heutzutage wesentliche Aspekte im FSU, wie bereits im historischen Überblick der Lesefertigkeit erläutert wurde. Selbstständigkeit und Lernbewusstheit werden beim Sprachaneignungsvorgang gefördert. Die wichtigsten Aussagen von bedeutenden Sprachforscher*innen werden nachfolgend resümiert.

Zur Definition einer Lernstrategie gibt es keine einheitliche Definition, dennoch findet die Autorin dieser Arbeit Bimmels (2010) Spezifizierung geeignet: Nach Bimmel (2010, S. 843) ist eine Lernstrategie immer zielführend und beschreibt einen psychischen Handlungsplan, um dieses Ziel zu schaffen. Sowohl Bimmel (2010) als auch Schramm (2008, S. 97ff.) klassifizieren den übergeordneten Begriff der Lernstrategien je nach Lernziel, wie zum Beispiel in Bezug auf metakognitive oder kognitive Anforderungen. Schramm (2008, S. 97ff.) nennt zum Beispiel unter den metakognitiven Strategien Kontrollstrategien, Steuerung-Strategien sowie auch soziale und affektive Sprachlernstrategien. Unter kognitiven Strategien werden solche verstanden, die mit dem Gedächtnis und dem konkreten Sprachverarbeitungsprozess zu tun haben, wie zum Beispiel spezifische Grammatikstrategien. Auch Sprachgebrauchsstrategien gehören dazu (Schramm, 2008, S. 97ff.).

Bimmel (2010) beschreibt vier wesentliche Komponenten einer Lernstrategie (S.846-847): in der ersten Komponente geht es darum, dass sich Lernende über ihre bereits erlernten Strategien bewusst werden. Als Nächstes kommt die Lernphase einer neuen, noch unbekannten Strategie für das Erreichen eines Zieles. Diese Strategie wird mithilfe einer Lehrperson geübt und als letzter Schritt die Lernprogression reflektiert.

Auch andere Autor*innen unterteilen die Strategievermittlung in ähnlichen Schritten: Im SSBI-Modell von Cohen (1998), sowie auch im CALLA-Modell von Chamot (2005) und dem von Greenfel & Harris (1999) gibt es als Erstes Vorbereitungsschritte vor der Lehrintervention, wo es um eine Bewusstmachung und Identifizierung der bereits vorhandenen Lernstrategien geht. Danach modelliert und erklärt die Lehrperson die Strategie, die dann trainiert wird (zitiert nach Hu 2013, S. 95). Zum Schluss suggerieren einige der Modelle ebenfalls eine Reflexion über das Gelernte und/ oder Lernexpansion mit neuen Lernzielen, um den Lernzyklus erneut zu starten. Die Autor*innen Chamorro & Paz (2017) sind sich über diese Modellparallelitäten mehrerer Autor*innen bewusst (vgl. S. 104) und suggerieren ein kombiniertes Modell, welches für diese Studie als Grundlage für die Interventionsphase ausgewählt wurde und in Abbildung 5 zu sehen ist. Mit Pfeilen wird die Interaktion und Parallelität von zwei Modellen beschrieben: Das TBLT-Modell links von Willis (1996) wurde ausgewählt, da es nach den Autoren einen ganzheitlichen und internationalen Ansatz des Sprachlernens und -lehrens beschreibt, in

welchem die Lernenden im Zentrum des FSU sind. Parallel zu diesen befindet sich das CALLA-Modell von Chamot (2009), welches ebenfalls über einige Vorteile verfügt: „Für diese Studie wurde das Calla-Strategiemodell (Chamot, 2009) aufgrund seiner Flexibilität und sequenziellen Zyklen implementiert, sodass die Lernenden ihre bevorzugte Strategie auswählen und diese in kontextualisierten Aktivitäten üben können.“ (Chamorro & Paz 2017, S. 103, übersetzt von der Autorin).

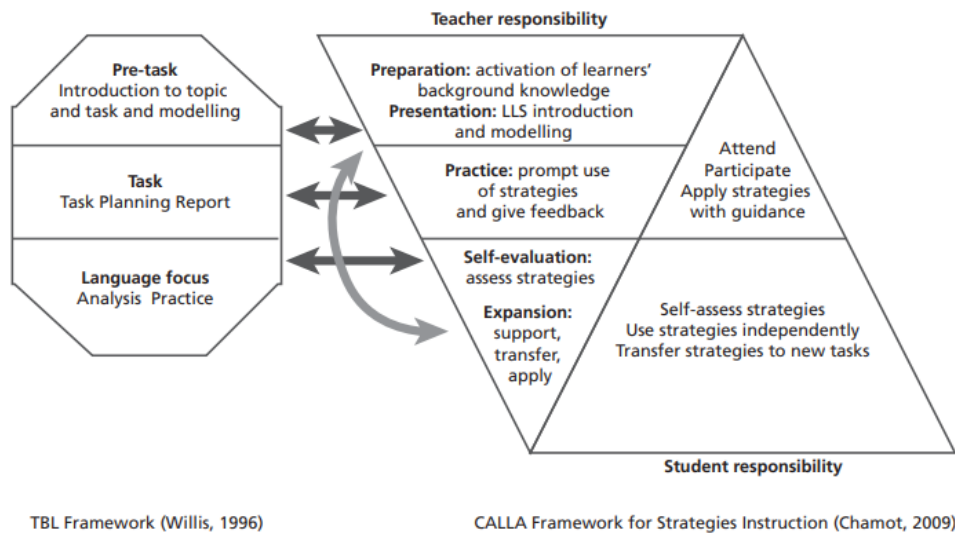


Abbildung 5: TLBT und CALLA Integrationsmodell (aus: Chamorro & Paz 2017, S. 105)

Im ersten Schritt werden Vorbereitungen beschrieben, wie zum Beispiel das Aktivieren von Vorwissen und die Einführung zur jeweiligen Strategie. Danach wird geübt, Feedback gegeben und die Vorgehensweise geplant. Zum Schluss kann der Lerner/ die Lernerin unter anderem die Strategie selbstständig einsetzen und transferieren. Links im CALLA Modell (siehe Abbildung 5) werden zum besseren Verständnis der Aufgabendifferenzierung die Verantwortungsbereiche der Lernenden aufgeführt, während rechts die der Lehrenden beschrieben werden. Somit kann die Qualität einer Intervention im FSU gewährleistet werden.

Zusammenfassend beinhaltet das Thema Strategien ein breites Spektrum an Lerndimensionen sowie auch Modelle und Anwendungsbereiche im FSU. Da diese Arbeit sich konkret auf die Wortschließungsstrategien bezieht, werden diese im nächsten Textabschnitt präsentiert.

2.3.2 Wortschließungsstrategien

Kienbergers Wortschließungsstrategien (2018, siehe Anhang C1) ohne zusätzliche Hilfen, wie zum Beispiel durch ein Wörterbuch oder ähnliches, erlauben eine vielfältige Übersicht beim Umgang mit fremden Wörtern in einem Text und stimmen mit den bereits erklärten Theorien und Modellen über das Lesen und Wortschließen aus einer kognitionspsychologischen Perspektive überein. Die Strategien beinhalten ein analytisches Vorgehen mit unbekannten

Wörtern auf Wort- Satz- und Textebene. Des Weiteren spielt sowohl ihr außersprachliches Wissen als auch ihr Welt- und Kulturwissen eine Rolle. Auch das Achten auf visuelle Hilfen und Extrainformationen im Text, wie zum Beispiel Bilder, werden beschrieben. Zum Schluss befinden sich andere Strategien, die als metakognitiv gelten können: es geht darum, wie und ob Lesende verschiedene Strategien kombinieren und welche Kontrollprozesse sie dabei benutzten, um sich Sicherheit zu geben.

Die von der Probandin ausgewählten Strategien umfassen vor allem die Strategiegruppen auf Wort- Satz- und Textebene. Somit ist es sinnvoll, diese Strategiegruppen im tieferen Sinne zu erläutern: inwiefern sind diese für die deutsche Sprache und für die Zeitungssprache wertvoll? Die Antwort zu dieser Frage wird im nächsten Textabschnitt verdeutlicht. Wichtig zu bedenken ist, dass die ausgewählten Strategien auch mit anderen interagieren können und es somit bei deren Erläuterung ebenfalls geschehen kann, dass dabei andere Strategien genannt oder kommentiert werden. Daher ist die Vision der Gruppeneinteilung nicht streng gesehen, sondern eher offen und anpassbar. Ebenfalls wurde auf die Strategien bezüglich relevanter Lesestile Rücksicht genommen, denn bei der Strategieanwendung werden manche Lesestile besonders erforderlich. Diese werden zum Schluss des Kapitels, nach den Strategiebeschreibungen, kurz erläutert.

2.3.2.1 Strategien auf Wortebene/ Englisch-Strategie

Die ersten fünf Strategien auf Wortebene beziehen sich auf den Sprachvergleich, um die Wörter zu erschließen. Sowohl die Erstsprache als auch andere Fremdsprachen, vor allem das Englische, werden hier genannt. Strategien Nummer sechs bis acht bleiben ebenfalls auf einer Analyse auf Wortebene und beschreiben das Einsetzen von Wissen über Wortbestandteile, zusammengesetzte Wörter und Wortbildungsregeln. Innerhalb dieses Strategiepools wählte die Probandin die Strategie Nummer zwei: „Ich vergleiche unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich *geschriebenen Wörtern in Englisch*, z.B. dt. Licht - engl. *light* (...)“ (Kienberger 2018, S. 5; siehe Anhang C1).

Die Englisch-Strategie kann sehr nützlich sein, da die deutsche und englische Sprache bezüglich der Sprachenstammbaumtheorie einige gemeinsame Ursprachen haben und somit miteinander verwandt sind (vgl. Ernst 2005, S. 22). Daher ist es nicht ungewöhnlich, schriftliche Ähnlichkeiten zwischen ihnen zu finden. Einige Aspekte der deutschen Sprache, die berücksichtigt werden sollten, sind, dass viele englische Fremdwörter, die ins Deutsche übernommen wurden, ihre eigentliche Schreibweise beibehalten, wie zum Beispiel das Wort *Lady* (Rat für deutsche Rechtschreibung 2006, S.16). Einige davon wurden an die deutschen

Schreibregeln angepasst, wie zum Beispiel „Fremdwörter aus dem Englischen, die auf -y enden und im Englischen den Plural -ies haben, erhalten im Plural ein -s“ (Rat für deutsche Rechtschreibung 2006, S. 26). Ein Beispiel davon wäre das Wort *Babys* (Englisch: *babies*). Anglizismen treten häufig in Themenbereichen wie Technologie, Medien, Mode, Musik, Schönheit, Sport, Jugendsprache und Ernährung auf (Pischelmayer 2014, S. 5).

In deutschen Zeitungsartikeln kommen sie vor allem bei Themen wie Sport, Wirtschaft und internationalen Nachrichten vor, aber auch in der Technologie- und Unterhaltungsindustrie (Pischelmayer 2014, S. 90). Eine Verwendung von englischen Wörtern und von Englisch-angepassten Worten ist in Zeitungen generell üblich (vgl. Lüger 2011, S. 30f.). Die Funktion und der Beweggrund dafür sind die Kürze des Wortes und die Tatsache, dass diese Wörter als prägnant und präzise gelten (Jiříčková 2013, S. 40; Pischelmayer 2014, S. 40).

Die meisten englischen Wörter in Zeitungen sind Substantive (Pischelmayer 2014, S. 58), aber auch viele Adjektive und Verben kommen vor. Die Substantive werden häufig mit deutschen Wörtern zusammengesetzt, um eine neue Terminologie zu erstellen (Pischelmayer 2014, S. 91). Wenn sie zufällig im Plural sind, fügt man ein -en, -e oder -s (z. B. *Airlines* (Pischelmayer 2014, S. 91) hinzu. Die Endung -er ist auch ein klassisches Suffix für Substantive im Singular, z.B. *Newcomer* (Jiříčková 2013, s. 40). Einige Substantive hingegen wurden ins Deutsche mit Umlaut integriert, wie beim Wort *Bänke* (Jiříčková 2013, s. 40). Adjektive bleiben manchmal die gleichen wie in Englisch oder haben eine Integrationsform der deutschen Sprache mit dem Zusatz -ig als Suffix (z. B. *trendig*). Sie können auch als Teil eines deutschen Wortes erscheinen (z. B. *genderneutral*, Pischelmayer 2014, S. 90).

Tabellen 1 und 2 zeigen die am häufigsten verwendeten Anglizismen in der österreichischen Zeitung *Der Standard* laut einer aktuellen Studie (Pischelmayer 2014, S. 88f.). Die Wörter werden entsprechend ihrer Häufigkeitshierarchie aufgelistet. Die Zahl rechts neben dem Wort gibt die Häufigkeit an, daneben steht die Wortklasse (N für Substantiv, A für Adjektiv, V für Verb).

13.4.3. Der Standard

Tbl. 9: Most frequently used anglicisms in the Standard (without compounds)

1.	USA	71	N	17.	Konzern(e)	18	N
2.	Problem(e)	58	N	18.	Premier	17	N
3.	international	56	A	18.	Budget	17	N
4.	Dollar	40	N	18.	Streik(s)	17	N
5.	starten (gestartet)	38	V	21.	Laser	16	N
6.	Programm(e)	35	N	22.	Foto(s)	15	N
7.	Film(e)	32	N	22.	AMA-Marketing	15	N
8.	Experte(n)/In	26	N	24.	Internet	14	N
8.	Team(s)	26	N	25.	Tablet(s)	13	N
10.	Parlament(e)	23	N	25.	US-Open	13	N
10.	Hurrikan	23	N	27.	Daten	12	N
12.	Paralympics	22	N	28.	Airline(s)	11	N
12.	Interview(s)	22	N	28.	Fokus	11	N
14.	Job(s)	21	N	28.	Google	11	N
15.	Festival(s)	19	N	28.	Smartphone(s)	11	N
15.	Sportler/In(nen)	19	N				

Tabelle 1: Anglizismen in der Zeitung Der Standard (aus Pischelmayer 2014, S. 88)¹

Tbl. 10: Most frequently used anglicisms in the Standard (including compounds)

1.	US(-)	129	P	17.	Budget	32	N
2.	Programm(e)	80	N	18.	TV	31	N
3.	Film(e)	78	N	19.	Job	30	N
4.	Problem(e)	74	N	20.	Hurrikan	29	N
5.	USA	71	N	21.	Partner/In	28	N
6.	international	56	A	22.	Paralympics	27	N
7.	Konzern(e)	53	N	22.	Start	27	N
8.	Daten	42	N	24.	Laser	26	N
8.	Experte(n)/In	42	N	25.	Marketing	25	N
8.	Festival	42	N	25.	Sportler/In(nen)	25	N
8.	Team(s)	42	N	27.	Streik(s)	23	N
12.	Dollar	41	N	28.	Tablet(s)	22	N
13.	Sport	40	N	28.	Premier	22	N
14.	starten (gestartet)	38	V	30.	Foto(s)	21	N
15.	Parlament(e)	37	N	30.	Internet	21	N
16.	Interview	34	N				

Tabelle 2: Anglizismen in der Zeitung Der Standard (aus Pischelmayer 2014, S. 89)

Wie man in der Tabelle sehen kann, sind viele dieser Wörter Nomen und in ihrer schriftlichen Form ebenfalls der englischen Sprache sehr ähnlich, was für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache- Lernende von Vorteil sein kann. Kurz gefasst kann diese Strategie verwendet werden, um einen schnellen Überblick über den Textinhalt zu erhalten, indem die Lernenden sich hauptsächlich auf englisch-ähnliche Wörter konzentrieren.

2.3.2.2 Strategien auf Satzebene/ Orthographie-Strategie

Für die übergeordnete Ebene des Satzverständnisses sind nicht nur Orthographieregeln zu beachten, sondern auch Syntaxwissen kommt in Frage: Wie ist ein Satz aufgebaut? Welche Position im Satz haben bestimmte Wörter? Solch ein strategisches Vorgehen für die

¹ Die Tabellen 1 und 2 wurden der Probandin für die Erklärung der Englisch-Strategie in der Intervention gezeigt.

Worterschließung ist hiermit gemeint. Strategien Nummer neun, zehn und elf handeln darüber. Die Probandin hat von dieser Strategiegruppe ihr Lernbedürfnis in der Orthographie-Strategie geäußert: „Ich nutze mein Wissen über orthografische Regeln des Deutschen, zum Beispiel Großschreibung der Substantive, Bindestriche in zusammengesetzten Wörtern, Punkt oder Komma als Strukturierungshilfen“ (Kienberger 2018, S. 6; siehe Anhang C1).

Ohne orthographische Regeln wäre das Lesen sehr schwierig: „Die [regelgeleitete] Zuordnung von Lauten und Buchstaben soll es ermöglichen, jedes geschriebene Wort zu lesen und jedes gehörte Wort zu schreiben“ (Rat für deutsche Rechtschreibung 2006, S. 7). Dieses Zitat widerspiegelt die Breite an orthographischen Regeln, die vom kleinsten Detail des Tonbuchstabens bis zu getrennten Worten, Klein- und Großbuchstaben und Bindestrichregeln hinausgeht (vgl. Rat für deutsche Rechtschreibung 2006). Da Kienbergers Strategie aber die Funktionalität der Orthographie als Strukturierungshilfe beschreibt, hält es die Autorin dieser Arbeit für sinnvoll, sich nur auf orthographische Anweisungen zu zentrieren, die besonders für die Zeitungssprache relevant sind.

Somit stehen bezüglich der Groß- und Kleinschreibung Nominalisierungen in der Zeitungssprache im Vordergrund. Es gibt eine Tendenz, viele Wörter zu nominalisieren (Lüger 2011, S. 26): Dies bedeutet, dass Adjektive oder Verben unter anderem in Substantive umgewandelt werden (z. B. enden/ Endung). Wichtige Informationen können durch Substantive gefunden werden, da sie in der Regel wichtiger sind als die Verben: die Verben werden von deren Bedeutung „entleert“ (vgl. Lüger 2011, S. 26). Somit ist es möglich, sich den wichtigsten Informationen eines Artikels zu nähern. Sie werden oft mit Präpositionen und Attributen begleitet (Lüger 2011, S. 11; zitiert nach Elsen & Dzikowicz 2005, S. 80). Des Weiteren gibt es viele Verben im Infinitiv, oft begleitet von der Präposition *zu*, sowie auch mehr aktive Verben als passive und die Benutzung von Partizip II (Věra 2009, S.89).

Es besteht die Tendenz, neue zusammengesetzte Wörter und Abkürzungen (Věra 2009, S.90) zu verwenden und zu erstellen: Vor allem werden zusammengesetzte Nomen benutzt, um die Anzahl der Wörter im Satz zu verkürzen (Lüger 2011, S. 31). Die drei der am häufigsten verwendeten Kombinationen von zusammengesetzten Wörtern sind in einer hierarchischen Reihenfolge nach der Studie von Gonzalez de Leon (2013, S. 65): Substantiv + Substantiv (z. B. Abteilungsleiterin), Adjektiv + Substantiv (z.B. Süßkartoffel 12), Substantiv + Substantiv mit Bindestrich (z.B. Anti-Terror).

Bezüglich der deutschen Tonbuchstabenzuordnung ist diese nicht immer anwendbar: Zeitungen verwenden oft fachsprachliche Fremdwörter oder fremdangepasste Wörter für die deutsche Sprache (Lüger 2011, S. 30).

Außerdem können wichtige Wörter oder Textteile mit verschiedenen Interpunktionsformen hervorgehoben werden. Die Verwendung von Doppelpunkt ist auch sehr modisch. Es wird hauptsächlich für direkte Sprache verwendet (vgl. Věra 2009, S. 90).

Zusammenfassend könnte ein schneller Überblick über die grundlegenden Satzzeichen und die Substantive besonders behilflich sein, um die wichtigsten Informationen im Text zu identifizieren.

2.3.2.3 Strategien auf Textebene/ Semantik- Strategie

Wenn man ein Wort nicht versteht, kann es nützlich sein, dieses mit einem bekannten Wort oder einer bekannten Wortgruppe im Text in Beziehung zu bringen. Man kann semantische Beziehungen erkennen (Strategie 12), oder auch systematisch lexikalische zum Beispiel Synonyme (Strategie 13). Als Orientierungshilfe beim Umgang mit der Textkohärenz und Textverbindung dienen außerdem andere Wörter, wie Pronomen (vgl. Strategie 14), Erklärungen innerhalb des Textes und Umschreibungen (vgl. Strategie 15), aber auch Wörter, die logische Zusammenhänge erstellen (Strategie 16) wie *vorher-nachher*. Die Probandin wählte von diesem Strategiepool auf Textebene die Strategie Nummer 12: „Ich analysiere die semantischen Beziehungen zwischen bekannten und unbekannten Wörtern“ (Kienberger 2018, S. 6; siehe Anhang C1).

Die Semantik bezieht sich auf die Bedeutung des Wortes (TU Berlin 2007). In der deutschen Sprache kann man bezüglich der Semantik einige Aspekte beachten, die das Dokument des Rates für deutsche Rechtschreibung (2006, S. 15) folgenderweise erklärt:

Die Schreibung der Wortstämme, Präfixe, Suffixe und Endungen bleibt bei der Flexion der Wörter, in Zusammensetzungen und Ableitungen weitgehend konstant (zum Beispiel *Kind, die Kinder, des Kindes, Kindbett, Kinderbuch, Kindesalter, kindisch, kindlich; Differenz, Differenzial, differenzieren; aber säen, Saat; nähen, Nadel*). Dies macht es in vielen Fällen möglich, die Schreibung eines Wortes aus verwandten Wörtern zu erschließen.

Als Folge kann man interpretieren, dass die Parallelitäten im Wortteil, die eigentlich mit der Strategie über Wortbausteine zu tun haben (Strategie 6-8) auch bei der Erkennung zwischen Parallelismen von bekannten und unbekannten Wörtern eine Rolle spielen könnten. In deutschsprachigen Zeitungen kann man daher semantische Beziehungen erkennen, wenn es mehrere Wörter im Text gibt, die zum Beispiel im Wortstamm ähnlich sind und auf ein bestimmtes übergeordnetes Thema hinweisen, um damit Ideen für das unbekannte Wort zu sammeln.

Auch die Wörter im nahen Kontext können behilflich sein, um ein Wort zu erraten. Lutjeharms (2010a, S. 978) schreibt, dass die Wortfolge beim Textverständnis eine Rolle spielt. Dies kann für die Wortschließung von Vorteil sein, wenn man an Sprachkollokationen denkt: bei manchen Wörtern gibt es die hohe Wahrscheinlichkeit, dass sie häufig nebeneinander zu finden sind (Hoey 2012, S. 2). Dadurch kann es einfacher sein, passende Vermutungen über die Bedeutung eines Wortes zu finden, solange das Wort daneben bekannt ist. Dass das Nebeneinanderstehen der Wörter eine Rolle für die Wortschließung spielen könnte bedeutet nicht, dass lineares Lesen des Textes, also das Wort für Wort-Nacheinander-Lesen immer empfohlen wird: dies kann das Textverständnis erschweren (Foschi Albert 2012, S. 29).

Bezüglich der Zeitungssprache benutzen Journalist*innen oft Synonyme (vgl. Věra 2009, S. 30), um Wortwiederholungen zu vermeiden oder schreiben andere Wörter, die eine semantische Beziehung zueinander haben (Antonyme, Abkürzungen, übergeordnete Kategorien oder untergeordnete Wortkategorien) und die zum selben Thema referieren, wie zum Beispiel „Obama- der Präsidentschaftskandidat – der Präsident“ (Věra 2009, S. 80).

Auch zu bedenken ist, dass viele der zusammengesetzten Worte in der Zeitungssprache nicht als neutral betrachtet werden sollten, da sie oft eine negative oder positive Konnotation haben (Elsen & Dzikowicz 2005, S. 84). Das heißt, dass man ein unbekanntes Wort mit einem bekannten auch in einer tieferen Interpretationsebene metaphorisch und konnotativ in Beziehung bringen könnte.

Noch zuletzt sollte man beachten, wie schon im Kognitionskapitel erwähnt wurde, dass bei höherer Anzahl an bekannten Wörtern im Text das Erschließen der Wissenslücke präziser und vielleicht auch passender erfolgt (vgl. Lutjeharms 2010a, S.978).

2.3.2.4 Suggestierte Lesestile für die Strategieanwendung

Obwohl je nach Autor*in unterschiedliche Lesestile erwähnt werden (vgl. Henseler & Surkamp 2010, S. 90; Buttaroni, 1997, S. 230ff.; Lutjeharms 2010b; S. 11), deutet die Arbeit von Horváthová (2009, S. 34ff.) über Lesestrategien in Deutsch als Fremdsprache auf drei Lesestrategien, die sich besonders für L2-Lesende eignen, deren Sprachniveau nicht besonders hoch ist. Durch die von Horváthová genannten Lesestile müssen L2-Lesende kein Expertiseniveau der Sprache haben, um zu der wichtigsten Information im Text zu gelangen. Dies ist in dieser Studie der Fall, denn es geht um L2-Anfänger*innen, die sich mit der Komplexität der Zeitungssprache auseinandersetzen wollen. Diese Lesestile sind eindeutig: Selektives Lesen und globales Lesen.

Beim selektiven Lesen wird der Text „gescannt“ auf der Suche nach spezifischen Themen (Luthejarms, 2010, S. 11). Dies verweist vor allem darauf die Englisch-Strategie in dieser Studie anzuwenden, denn diese hat das Ziel, in möglichst kurzer Zeit durch die englisch-ähnlichen Wörter zum Hauptinhalt des Textes zu kommen. Auch die Orthographie-Strategie ist ähnlich, denn sie „scannt“ die Nomen und andere orthographische Strukturierungshilfen im Text. Bei der Semantik-Strategie kann man auch interpretieren, dass Lesende den Text „einscannen“ auf der Suche nach Worten, die semantisch zueinander in Beziehung gebracht werden können. Auch das globale Lesen, von Henseler & Surkamp auch „skimming“ oder „orientierendes Lesen“ genannt (Henseler & Surkamp 2010, S. 90), wäre für diese Strategien vorstellbar. Dabei versuchen Lesende, beim groben Durchlesen zu den Hauptthemen des Textes zu kommen. Vor allem bei der letzten Strategie, die Semantik-Strategie, ist dies gut vorstellbar, denn durch das globale Durchlesen können Sprachlücken „durch kontextuelles Raten ausgeglichen werden“ (Horváthová, 2009, S. 35).

Wie oft die oben genannten Lese- und Wortschließungsstrategien letztendlich in der Praxis angewendet werden und inwiefern diese für die Probandin dieser Studie nützlich sind, wird im Kapitel 4 zur Analyse gezeigt.

2.3.2.5 Probleme und Besonderheiten beim Einsetzen von Wortschließungsstrategien: eine Fallstudienübersicht

Abschließend wurden Besonderheiten über Studien, die sich mit Wortschließungsversuche auseinandersetzen, hier kurz zusammengefasst. Die Ergebnisse dieser Studien könnten dabei helfen, auch in dieser Arbeit Fehler- und Erfolgsursachen besser zu verstehen.

In einer Studie von Bangel (2018) über Wortschließungsvorgehensweisen bei schwierigen Wörtern kam es zu folgendem Endergebnis:

Als zentrales Ergebnis dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass stärkere Leser/-innen als ersten Zugang die Wortbildungsstruktur als Wegweiser für die Bedeutungszuweisung nutzen und nur dann auf Informationen aus dem Textkontext zurückgreifen, wenn die in der Wortbildungsstruktur kodierten Hinweise unzureichend oder mehrdeutig sind. Gleichzeitig scheinen sie über eine hinreichend ausgebildete Sprachaufmerksamkeit zu verfügen, die ihnen ermöglicht, die Grenzen der morphologischen Analyse zu erkennen (...). (Bangel 2018, S. 352)

Obwohl Bangels Studie (2018) L1-Lesende im Fokus nimmt, deuten weitere Studien (Ramirez et al. 2009; Costa 2012) darauf hin, dass diese Ergebnisse aus Bangels (2018) Studie vermutlich auch für L2-Lernende relevant sein könnten. Die Studie von Ramirez et al. (2009, zitiert nach Bangel 2018, S. 84) legt nahe, dass sich sprachübergreifende morphologische Fähigkeiten beim Fremdsprachenlernen durch die morphologische Bewusstheit in der L1 ergeben können.

Demnach könnte man vermuten, dass die morphologische Kompetenz, die die Probandin dieser Studie mitbringt, für die Wortschließung zielsprachiger Ausdrücke relevant ist. Eine Studie von Costa (2012) legt zudem nahe, dass die Analyse auf der Wortebene eine Kernkompetenz für L2-Lernende darstellt und für die Erschließung von zielsprachigen Begriffen höchst relevant ist. Costa ging in dieser Studie (2012) auch auf Leseblockaden in einer L2 ein und kommt zu dem Ergebnis, dass die Ursachen für Leseblockaden in der L2 mit der unzureichenden Anwendung von Strategien auf der untersten Ebene zu tun haben. Somit hat auch in Costas Studie (2012) die Mikroebene eine unverzichtbare Priorität gegenüber den Strategien in der Makroebene, denn ohne sie ist ein Textverständnis nicht möglich: „Es ist so, als ob genaues Erfassen der Wörter (...) evtl. Wortschließung bei unbekannter Lexik usw. unentbehrlich wären, bevor sie anfangen können, den Textsinn aufzubauen“ (Costa 2012, S.6). Als Beispiel dazu dient der Fall, in welcher ihre Probandin die Wörter *Schüler* in einem Textabschnitt mit *Lehrer* lexikalisch verwechselt. Grund dafür ist, dass im Gedächtnis sogenannte Knoten, bei denen beide Inhalte bereits miteinander verbunden sind, beim Textverstehen auf der Makroebene aktiviert werden und es dabei zu Verwechslungen kommt, obwohl sie das Wort als Wortteil in anderen Wörtern, wenn isoliert danach gefragt wurde, richtig erkennt (Costa 2012, S. 9). Sie achtet daher nicht genug auf die Wortform, sondern mehr auf kognitive Wissensnetze ihres Weltwissens, in welchem Wörter anscheinend als Einheitsgruppe gespeichert sind und untereinander verwechselt werden können. Als Lösung suggeriert sie ein Modell, welches sowohl Strategien niedrigerer Ebenen wie die Analyse der Wortform mit Makrostrategien verbindet (Costa 2010, S.140, zitiert nach Eberl, 2011). Bezüglich spezifischer Wortschließungsstrategien empfiehlt sie vor allem: „Wortzusammensetzungen und Ableitungen verarbeiten, Wortbedeutung durch Internationalismen / Fremdwörter ableiten, Kollokationen erkennen bzw. verarbeiten (...), Schlüsselwörter erkennen, Hypothesen bilden, inferieren, Kohärenz erzeugen und bekannte Elemente erkennen (...) wiederholtes Lesen“ (Costa 2010, S. 260, zitiert nach Eberl 2011, S. 3). Obwohl diese Strategien hilfreich sein können, haben andere Autor*innen auch über deren Gefahren und Grenzen, sowie über deren Probleme in der Umsetzung geschrieben.

Eine Besonderheit bezüglich der Worterkennung und Wortschließung ist, dass trainierte Leser*innen ein Wort mental korrigieren können, solange das erste und das letzte alphabetische Zeichen korrekt sind (Pawlowska 2014, S.71). Jedoch könnte dies auch zu falschen ähnlichen Wörtern bei L2-Anfänger*innen führen, wenn sie noch nicht mit den kleinen Wortunterschieden in einer L2-Sprache familiarisiert sind und wie diese sich durch diese

Veränderungen auch semantisch verwandeln. In Hodsons Studie (2015) ergaben sich Fehler beim Worterschließen teilweise dadurch, dass die Lesenden die Wörter falsch rekodiert bzw. gelesen haben. Ein Beispiel dazu ist *vegatier* statt *Vegetarier* (Hodson 2015, S. 203). Dadurch können Lesende von der Wortstruktur für die Erschließung ausgehend keinen sinnvollen Gebrauch machen, beziehungsweise keine oder eine falsche Hypothese bilden. Es kann aber auch sein, dass das Wort für sie bereits bekannt ist, aber sie erkennen es wegen dieser Fehler nicht wieder. Dies hat auch bei manchen Fällen damit zu tun, dass sie die Wortmorpheme noch nicht richtig einordnen können, da deren Erkennung noch nicht automatisiert wurde (Hodson 2015, S. 204). Diese Tatsache und die des falschen Lesens führen zu falschen Hypothesen. Als Beispiel nennt sie das Wort Termiten: „Statt „Termiten“ wird „terminten“ gelesen und die Silbe „ten“ als angenommenes Suffix abgetrennt, was in der Hypothese resultiert, dass von einem „Termin“ die Rede sei“ (S.204). Außerdem wurde in ihrer Studie bei der Erschließung der Wörter die Wortklasse nicht immer mitgedacht (zum Beispiel ob das Wort ein Verb oder ein Substantiv ist), was zu einer eher ungenauen Erschließung führte.

Des Weiteren hat sich beim L2-Lesen in mehreren Studien (Lutjeharms 1988; Müller-Lance 2002, zitiert nach Lutjeharms 2010b, S. 22) ergeben, dass es eine Tendenz gibt, den Wortanfang bei der Suche einer Wortbedeutung als besonders relevant zu berücksichtigen. Dies wird vor allem bei L2-Lernenden deutlich. Außerdem schenken Lesende besonders Vorsilben mehr Aufmerksamkeit als den eigentlichen Stammmorphemen (Lutjeharms 1988, 247ff., Müller-Lancé 2002, zitiert nach Lutjeharms 2010b, S.22). Dies könnte problematisch sein, wenn man bedenkt, dass für die erfolgreiche Erschließung die Stammmorpheme eine sehr wichtige Rolle spielen (vgl. Bangel 2018). Auch für die Wortprosodie ist das Stammmorphem für das Erkennen von Wörtern sehr wichtig. Ein Beispiel dazu sind die Wörter *Falten* und *malten* (Bangel 2018, S. 59). Obwohl die ersten Silben *mal-* und *fal-* sehr ähnlich sind, sodass man sogar denken könnte, sie reimen sich, werden sie anders ausgesprochen. Um aber diese Falle zu erkennen braucht man weitere Morphemkenntnisse, vor allem der sogenannten „Basisform“ der Wörter (Bangel 2018, S. 59). Wenn aber Lesende sich dies nicht bewusst sind, werden sie vielleicht die Wörter nicht richtig erkennen und dadurch nicht erschließen können.

Auch erscheinen gewisse Tendenzen bei der Aufmerksamkeit auf von Proband*innen als unbekannt identifizierte Wörtern: In der Studie von Hodson (2015, S. 201) waren für die Proband*innen unbekannte Wörter der Wortklasse Nomen, vielleicht auch unbewusst dieser Zufälligkeit, besonders aufgefallen und somit identifiziert worden. Wenn diese Tendenz auch in anderen Studien erkannt wird, werden vielleicht dadurch andere Wortklassen, die auch wichtig für das Textverständnis sein könnten, vernachlässigt. Jedoch benutzten die

Proband*innen ihrer Studie teilweise die Familiarität der Wörter als Ressource, was zu passenden Annäherungen der Bedeutung führte (Bsp: *Funde-gefunden*; Hodson 2015, S. 205). Ebenfalls ist die Verwandtschaft mehrerer von den Lesenden gesprochenen Sprachen mit der Zielsprache bei der Wort- oder Morphemdekodierung von Bedeutung, (Lutjeharms 2010b, S. 23). Dies geschieht auch in dieser Studie mit der Anwendung der Englisch-Strategie. Im Gegensatz dazu werden nicht dazu passende Sprachkodes „je nach Sprachbeherrschung und Sprachnähe oder -distanz stärker oder schwächer inhibiert werden“ deutet ergänzend Lutjeharms (2013, S.134) an und fügt hinzu:

Beim Fremdsprachenerwerb kann die dominierende L1- neben weiteren Fremdsprachenkenntnissen - aber sinnvollerweise als Lernhilfe eingesetzt werden. Angst vor einer Förderung der Interferenz ist nicht begründet, weil nach heutigen Erkenntnissen nach der L1 erworbenen Sprachen stark mit der L1 im mentalen Lexikon verbunden sind und bei der Sprachverwendung eine automatische Aktivierung von Übersetzungsäquivalenten im mentalen Lexikon wahrscheinlich ist.

Deshalb geht man von einer im Gehirn gemeinsamen Wortrepräsentation und/oder einer gemeinsamen Speicherung im mentalen Lexikon aus (vgl. Lutjeharms 2010b, S. 23; Lutjeharms 2013, S.134). Jedoch kann das Benutzen des Sprachvergleiches für die Worterschließung auch zu falschen Bedeutungen führen, die man als „false friends“ bezeichnen kann (vgl. Böttger 2005, S.12; Jacquin 2010, S. 156). Dies deutet ebenfalls darauf hin, dass auch diese Strategie auf Wortebene ihre Grenzen hat.

Allerdings wurden weiterhin Strategien auf Wortebene, vor allem die lexikalische Strategie, für die Worterschließung merklich von Proband*innen in der Studie von Jacquin (2010, S. 151) präferiert. Internationalismen wurden von den Lesenden auch leicht erkannt und als Schlüsselwörter für das Erschließen weiterer Wörter in einem Text betrachtet. Des Weiteren wurde beim Analysieren von Wortteilen in zusammengesetzten Wörtern die lexikalische Ebene besonders mitbedacht. Als Beispiel nennt sie das Erschließen des Wortes *Traumoberuf*, für dessen unbekannten Wortteil nicht auf die grammatikalische Kategorie geachtet wurde, sondern auf die lexikalische Bedeutung des bekannten Wortteiles, um das unbekannte Teil zu erschließen. Auch in der Studie von Hodson (2015, S. 204) war das Benutzen dieser Strategie ersichtlich. Jedoch bedeutet dies nicht, dass die korrekte Analyse der Wortteile zu einer gelungenen Worterschließung führt. Hodson (2015, S. 204) weist auf gewisse Fehler bei mehrdeutigen Wörtern oder Wortteilen, die je nach Kontext und weiterer Wortteile eine andere Bedeutung haben könnten, wie beim Wortteil *schlag* des Wortes *schlagartig*. Somit empfiehlt sie das Miteinbeziehen oder die Hypothesenüberprüfung durch weitere kontextbezogene Informationen, die sich im nahen oder weiteren Kontext befinden könnten. Jedoch wurde in

Hodsons (2015) Studie ebenfalls der Kontext als Wissens- und Hypothesenressource benutzt, aber falsch. Dies kann unter anderem als Grund haben, dass relevante Aspekte auf Textebene nicht richtig erkannt wurden, vor allem wegen der wenigen Berücksichtigung der Syntax und welche syntaktische Rolle das zu erschließende Wort hat (Hodson 2015, S.207). Dabei steht das Verständnis auf Satzebene im Vordergrund eher als auf Textebene. Auch Jacquin unterstreicht in ihrer Studie die Wichtigkeit der Hypothesenkontrolle (2010, S. 156) und entdeckt, dass zum Beispiel bei der Strategieanwendung auf Textebene mit der Orientierung von Internationalismen im Text, Wörter falsch erschlossen wurden. Dieses Problem hätte sie vielleicht eher auf Satzebene in diesem Kontext lösen können anstatt durch punktuell verstandene Textstellen. Dies könnte mit dem *wild guessing* (vgl. Goodman 1967; zitiert nach Jacquin 2010, S. 150) teilweise verglichen werden: Beim *wild guessing* bilden Leser*innen Hypothesen aufgrund der von ihnen frei gewählten Textstellen, was Probleme verursachen kann. Allerdings bleibt die Textebene für weitere Autoren als eine besonders reiche Quelle an Wissen, wenn man weiß wie man mit der Information umgeht, wie zum Beispiel durch die Lesetechniken des Skimmens oder Scannens. Je nach Textsorte können andere Wortinhalte besonders von Bedeutung sein. Bei Zeitungsartikeln empfiehlt Foschi Albert (2012, S. 32) zum Beispiel die Aufmerksamkeit auf Wörter, welche die Funktion der temporalen Kohärenz haben, da diese bei der Hilfe in der Suche nach relevanter Texthandlungsinformation hilfreich sein können.

Auch Schramm (2006, S. 29) kommt zur Schlussfolgerung , dass textbezogene Elemente für die Erschließung des Inhalts sehr wichtig sind: „Erfolgreichere Reparaturstrategien für Leser waren in der Regel textbasiert (d. h. diese Leser suchten nach potenziell hilfreichen Elementen für die Überarbeitung oder Erweiterung ihrer mentalen Modelle im Text und nicht in ihrem Vorwissen)“ (Schramm 2006, S. 29, übersetzt von der Autorin). Das Vorwissen wurde eher von den weniger erfolgreichen Lesenden als Strategie präferiert. Dies deutet darauf hin, dass ein zu hohes Vertrauen an das Vorwissen über ein Thema zu irreführenden Bedeutungen führen könnte. Jedoch kann man hier ebenfalls nicht davon ausgehen, dass der Kontext immer die Probleme lösen wird: „Der Kontext kann für das Verständnis eines einzelnen Worts viel weniger leisten als ihm oft zugetraut wird. Hilfreiche Kontexte enthalten viele koreferenzielle Ausdrücke und entfalten den zugehörigen Frame vollständig, explizit und in mehreren oder gar in vielen Sätzen.“ (Haß 2018, S. 62). Dies deutet darauf hin, dass nicht alle Kontexte je nach Wort gleich behilflich sind. Mit koreferenziellen Ausdrücken sind solche gemeint, die auf denselben Ausdruck Bezug nehmen, bzw. auf das unbekannte Wort referieren. Die Nähe dieser Ausdrücke zum zu erschließenden Wort spielt auch eine Rolle: Wenn das unbekannte Wort zu

einem Nebenthema des Texts gehört, gibt es im weiten Kontext nicht so viele koreferenziellen Ausdrücke. Sie befinden sich eher räumlich begrenzt auf einer Textzone im näheren Kontext (Haß 2018, S. 56). Im Gegensatz dazu sind Wörter, die mit dem Kerninhalt zu tun haben, sowohl im nahen als auch im weiten Kontext durch koreferenzielle Ausdrücke erschließbar. Die Proband*innen ihrer Studie präferierten für die Worterschließung insgesamt den nahen Kontext (wie zum Beispiel im Absatz oder im Satz) und wenn dieser nicht hilfreich war, als zweite Wahl, den eher weiteren (Haß 2018, S. 52). Im nahen Kontext vermutet die Autorin, dass die Präferenz des rechten oder linken nahen Kontextes mit der syntaktischen Wahrnehmung des Wortes zu tun hat (Haß 2018, S.53). Außerdem hängt das Gelingen oder Nicht-Gelingen der Worterschließung anhand des Kontexts auch von dem Schwierigkeitsgrad bezüglich der Exklusivität der Semantik des zu erschließenden Wortes ab. Sonderfälle sind zusätzlich einige Eigennamen als unbekannte Wörter, wenn sie sich nicht klar als solche im Kontext unterscheiden lassen und wo die kontextbezogene Hypothese zu ihren Grenzen kommt. Auch andere Autoren wie Lin (2008) sehen Grenzen in der Worterschließung durch die Kontextinformation. Dabei referiert sie sich spezifisch auf L2-Anfänger, denn für sie ist der Kontext nicht so relevant, da die lexikalische Bedeutung des Wortes an sich im Vordergrund steht (vgl. Lin 2008, S. 269). Des Weiteren in Haßes Ergebnissen (2018, S.51) wurde bei studien- bzw.- leserfahrenen Proband*innen im Vergleich zu weniger erfahrenen eine leichte Tendenz zum Miteinbeziehen einer höheren Anzahl an Wörtern im Kontext für die Worterschließung erkannt. Basierend auf diesem Ergebnis für leserfahrene L2-Anfänger*innen, ist auch bei der Probandin dieser Studie anzunehmen, dass es ebenfalls eine solche Tendenz geben könnte: es kann sein, dass sie dazu tendiert, möglichst viele der bereits bekannten Wörter im Gesamttext, auch wenn es letztlich wenige sind, mit einzubeziehen. Diese Studien unterstreichen insgesamt die in der kognitiven Theorie erwähnte Idee, dass für das geeignete Worterschließen nicht nur eine Ebene, sondern mehrere, je nach Fall und Notwendigkeit, mit einbezogen werden können. Je nachdem, wo oder in welchem Bereich eine Strategie der Lesenden Fehler oder Mängel erleiden, können diese idealerweise durch andere Strategien „repariert“ beziehungsweise ergänzt oder kompensiert werden. Ebenfalls ist es erkennbar, dass jede*r Leser*in etwas anders liest und verschiedene Wege für die Worterschließung sucht. Daher ist es wichtig, die Individualität und (Lese-)Erfahrung, Stärken und Schwächen des Individuums für seine Weiterentwicklung im Worterschließungsprozess miteinzubeziehen. Ein roter Faden ist aber bei den vielen Beiträgen der Autor*innen zu erkennen: bei einer zu freien Wortinterpretation, sei es auf höheren Ebenen (weil man zum Beispiel ausschließlich dem eigenen Vor- und Weltwissen vertraut) oder auf

hierarchieniedrigen Ebenen (weil man sich nur auf vertraute Formmerkmale eines Wortteiles oder Wortes stützt), besteht ein größeres Risiko auf fehlerhafte Hypothesen als in Fällen, wo beide Ebenen im Einklang sind und somit als Kontrolle mitgedacht werden. Die einfache Tatsache der Bewusstmachung dieser Ebenen in der Intervention dieser Studie, die durch die Übung und Erlernens der von der Probandin auserwählten Strategien stattfindet, könnte im Idealfall daher bewirken, dass sie ihre Wortschließungsversuche strategischer und holistischer umsetzt und mehr gelungene Hypothesen bildet.

Abschließend zu diesem Thema möchte die Autorin der Studie nochmals die Interaktion der Ebenen für die Wortschließung betonen und als Schlussfolgerung zu der obigen Diskussion einen Vergleich dieser Interaktion mit dem Funktionieren des menschlichen Gehirns anzeigen, denn dieses interagiert auch und somit widerspiegelt diese Problematik die Komplexität der Gehirnfunktion in ihrer Multi-Dimensionalität des Verstehens:

Man weiß, dass das menschliche Gehirn Milliarden Neuronen enthält und Abermilliarden Synapsen, die sie miteinander verbinden. Die Erregung, die in einem bestimmten Bereich an den Synapsen entlang läuft, überträgt sich häufig auf benachbarte Neuronen. Außerdem legt das Model[1] nahe, dass die Verbindungen zwischen den Wörtern wichtiger sind als ihre absolute Lage, was sich wiederum mit unserem Wissen über das menschliche Gehirn deckt, denn es ist unmöglich, bestimmte Bereiche dort so genau zu lokalisieren wie zum Beispiel ein Herz oder eine Niere (Legutko-Marszałek, 2006, S. 78)

3. Forschungsmethode

Als Forschungsmethode wurde schwerpunktmäßig das Laute Denken benutzt. Da diese Arbeit zum Ziel hat, sich in qualitativer Weise mit mentalen Prozessen auf introspektiver Datenbasis zu beschäftigen, um sie in Bezug auf gelungene und nicht gelungene Wortschließungsstrategien beim Zeitunglesen zu beobachten, ist die Methode des Lauten Denkens geeignet. Genauere Anmerkungen dazu, sowie auch zu Phasen, die davor stattfinden, werden in diesem Kapitel geschildert. Ethische Überlegungen zu den einzelnen Phasen sowie auch entsprechende Gütekriterien werden reflektiert. Anschließend wird beschrieben, wie die erhobenen Daten aufbereitet und analysiert wurden.

3.1 Forschungsdesign

3.1.1 Forschungsprozess

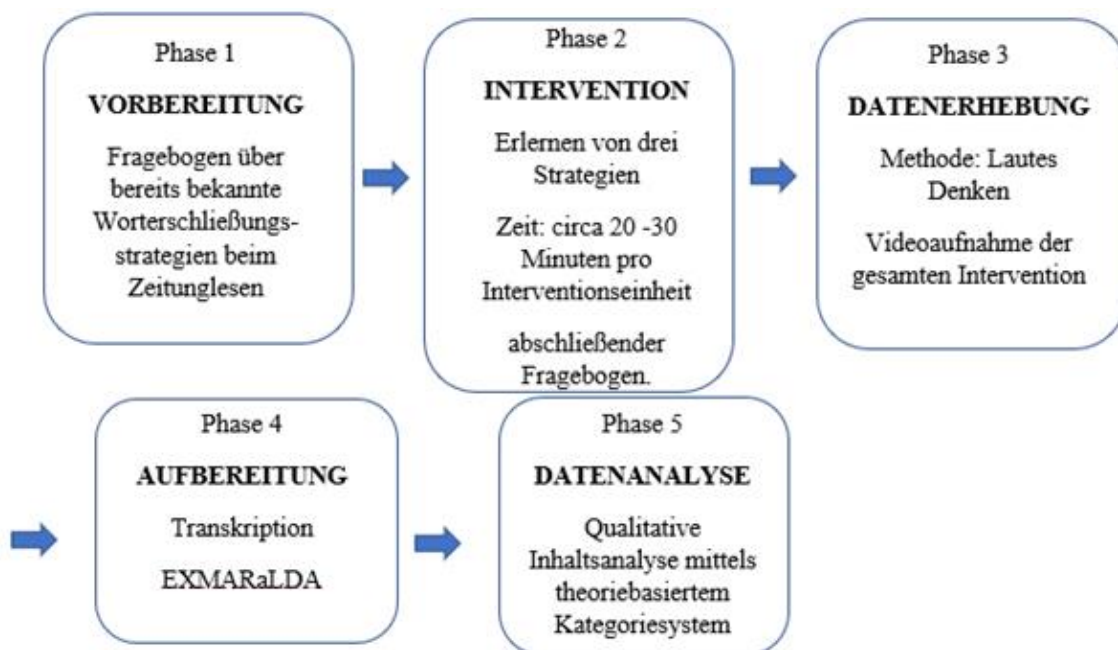


Abbildung 6: Makrostruktur des Forschungsprozesses

Der Forschungsprozess dieser Recherche hat insgesamt fünf Phasen (Abb. 6). Da diese Arbeit nicht nur das Lernprofil einer spezifischen Lernendengruppe in Bezug auf deren Wortschließungsstrategien beim Lesen der Zeitungssprache zeigen will, sondern auch deren Lernprozess zu begleiten intendiert, ist die auserwählte Phasenstruktur adäquat.

In der Vorbereitungsphase wird die Erschließungsstrategiebefragung von Kienberger (2018) benutzt. Diese hat als Ziel zu untersuchen, „welche Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter oder Wortgruppen Deutschlernende kennen und anwenden und wie sie diese kennen gelernt haben. Gleichzeitig ist es eine gute Möglichkeit für alle Teilnehmer*innen, über

Erschließungsstrategien nachzudenken und neue Strategien kennenzulernen“ (Kienberger 2018, S. 1). Dieses Ziel entspricht auch dem dieser Studie. Bereits bekannte Strategien wurden von der Probandin im Zuge der ersten Fragebogenerhebung (siehe C1) angegeben. Es handelt sich dabei um Wortschließungsstrategien ohne Hilfe eines Wörterbuches. Dadurch konnte schnell ermittelt werden, welche noch unbekannte oder noch nicht von ihr angewendete Strategien in der Intervention erlernt werden können. Der Fragebogen wurde von der Autorin dieser Arbeit ins Englische übersetzt, um das Verständnis der Probandin zu sichern. Als Nächstes wurden drei Strategien von der Probandin frei ausgewählt, welche sie als relevant und ihrem Bedürfnis entsprechend wahrnahm.

Die Intervention und darauffolgende Datenerhebung bestanden aus drei Unterrichtseinheiten, die jeweils 20 Minuten dauerten. Die Strategievermittlung erstreckte sich in der Zusammenarbeit mit der Probandin über mehrere Schritte. Dafür wurde das in der theoretischen Verortung (Kapitel 2) bereits erklärte *TBLT und CALLA- Integrationsmodell* (Chamorro & Paz 2017) als Beispielmodell benutzt, um die Qualität der Intervention zu sichern. Jede Unterrichtseinheit hatte eine ähnliche Basisstruktur, welche als Nächstes kurz beschrieben wird. Mehr Details über das Umsetzen dieser Basisstruktur und des Unterrichtskontextes werden in diesem Kapitel im Abschnitt 3.2.4. Lautes Denken erklärt.

a. Vorbereitungs- und Erklärungsphase

Zu Beginn jeder der drei Interventionen (es handelt sich hierbei um eine Intervention pro Strategietyp) wurde die Teilnehmerin dieser Studie gebeten, einen Zeitungsartikel zu lesen und dabei laut zu denken, indem sie das Gelesene übersetzte. Bei keiner Übersetzung war sie gezwungen, das Ganze zu lesen, sondern nur so viel sie will und kann. Hierdurch sollen Lesefrustrationen oder Leseblockaden vermieden werden (vgl. Costa 2010). Die Intervention ist so konzipiert, dass die Lehrperson der Probandin direkt im Anschluss an das Lesen und Übersetzen ein erstes Feedback dahingehend geben kann, inwiefern sie, ohne die Strategie bereits tief zu kennen, diese beim Lauten Denken und Übersetzten benutzt hat. Auch ist es möglich, hierbei anzumerken, an welchen Stellen die Probandin eine bestimmte Strategie zudem hätte anwenden können (vgl. Chamorro & Paz, 2017 S. 105).

b. Übungsphase

Die Übungsphase hatte eine Dauer von fünf bis zehn Minuten. Die Probandin übte weitestgehend autonom in dieser Phase, indem sie die Aufgabe des Wortschließens bei einem neuen Zeitungsartikel nach der Strategieerklärung begann. Sie organisierte und plante hierbei

selbstständig, wo und in welcher Form die Strategie benutzt werden kann. Die Probandin bekam je nach Bedürfnis Feedback oder Hilfe, falls sich Probleme in der Umsetzung ergaben.

c. Expansionsphase

In diesem Interventionsabschnitt integrierte die Probandin selbstständig und ohne Unterbrechungen der Lehrperson das gelernte Strategiewissen bei der Lektüre eines weiteren Zeitungsartikels. Im Vergleich zu den anderen Phasen wurde die Probandin hier ermutigt und eingeladen, sich nicht ausschließlich auf die erlernte Strategie zu zentrieren, sondern freier zu übersetzen. So wird im Idealfall ersichtlich, inwieweit die Probandin die eingeübte Strategie autonom integriert oder nicht. Außerdem bietet dies eine weitere Möglichkeit, Feedback nach der Übersetzung zu bekommen.

Wichtig zu beachten ist, dass die Datenerhebung und die Intervention parallel verlaufen: Sie wurde beim selbstständigen Lesen mit einer Kamera aufgenommen. So wurden nicht nur akustische, sondern auch visuelle Eindrücke falls hilfreich in die Studie miteinbezogen. Die Aufnahme dauerte pro Interventionseinheit 20 bis 30 Minuten. Nach der letzten Aufnahme wurde der Teilnehmerin ein zweiter Teil des Fragebogens von Kienberger (2018) gegeben, in welchem sie das Erlernen von Wortschließungsstrategien mithilfe einer Skala bewertete (siehe Anhang C2).

Im Anschluss an die beschriebene Erhebung wurden die Audioaufnahmen transkribiert (siehe Phase 4). Für die Transkription wurde das Transkriptionsprogramm EXMARaLDA benutzt. Die Bewertung der transkribierten Daten wurde mit der Methode des Lauten Denkens evaluiert. Dafür wurde ein System entwickelt, welches die Sprachanlässe theoriebasierend klassifiziert. Weitere Informationen sind unter dem Abschnitt 3.4 zur Datenanalyse in diesem Kapitel zu finden.

3.1.2 Gütekriterien

Um die Vorgehensweise der Studie qualitativ abzusichern, sind die drei Kriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität unverzichtbar. Diese Gütekriterien beeinflussen sich gegenseitig und haben eine hierarchische Reihenfolge (Büttner 2009, S.41): Die Objektivität beeinflusst direkt die Realisierbarkeit der Reliabilität. So geschieht es auch mit der Validität in Beziehung zur Reliabilität: die eine setzt die andere voraus. Zusätzlich zu diesen Hauptkriterien können auch Nebenkriterien miteinbezogen werden, wie zum Beispiel der ökonomische oder nützliche Aspekt beim Vorgehen: Die Menge der Ressourcen, Personal und Zeit wurden in dieser Studie je nach Bedürfnis und Praktikabilität ausgewählt. Mitbedacht

wurde zudem, inwiefern die auserwählte Methode, in diesem Fall das Laute Denken, mit dem Ziel der Studie übereinstimmt. Dadurch wurde ihre Nützlichkeit bestimmt (vgl. Büttner 2009, S.41). Die drei genannten Gütekriterien sollen im Folgenden in Bezug auf diese Arbeit reflektiert werden.

3.1.2.1 Objektivität

Die Objektivität deutet darauf hin, inwieweit die Resultate und Vorgehensweise der Analyse neutral und transparent durchgeführt werden, ohne dass diese von den subjektiven Interpretationen der Forschungsbeteiligten beeinflusst werden (vgl. Büttner 2009, S. 41). Büttner (2009) unterscheidet drei Subkriterien der Objektivität: die Auswertungsobjektivität, die Interpretationsobjektivität und die Durchführungsobjektivität.

a. Durchführungsobjektivität

Damit die Probandin bei der Durchführung möglichst wenig von den subjektiven Eindrücken der Forschenden beeinflusst wird, sollte die Interaktion der Beiden möglichst reduziert werden (vgl. Ericsson & Simon 1992, S. XIV). Dies hat jedoch einen Nachteil, denn ohne einen gewissen Grad an Vertrauen zwischen beiden scheitert die Qualität der Durchführung. Im Falle des Lauten Denkens ist das Vertrauen eines der wichtigsten Bestandteile, denn es geht darum, dass die Probandin ihre Gedanken während des Lesens frei mitteilt, und dies setzt eine feste Vertrauensbasis voraus. In diesem Sinne ist es vorteilhaft, dass das Laute Denken innerhalb der Unterrichtsstunden schrittweise gezeigt und ausprobiert werden kann und dass sich die Lehrperson und die Probandin bereits kennen. Um herauszufinden, wo genau die Grenzen zwischen zu viel oder zu wenig Interaktion liegen, braucht es nach Büttner (2009) ein gewisses „Fingerspitzengefühl“ (S. 42). Das Schaffen einer Vertrauensbasis könnte als ein eher subjektiver Teil der Studie interpretiert werden, jedoch wird versucht, durch eine kohärente und genaue Planung der Interventionsschritte die Objektivität der Studie zu sichern, etwa indem einzelne Interventionsschritte transparent dokumentiert und mitunter auch aufgenommen wurden. Dank einer kritischen Reflexion der Unterrichtsplanung und somit auch der Kommunikation kann vermieden werden, dass die geplante Interaktion ihre Grenzen überschreitet.

b. Auswertungsobjektivität

Die Auswertungsobjektivität ist von der Struktur des Kodierungsschemas abhängig (vgl. Büttner 2009, S. 42). Kodiert wurden die Verbaldaten, welche je nach Kategorien sequenziert wurden. Die Qualität bei der Auswertung besteht darin, dass sich diese Kategorien nicht überschneiden (Rössler 2017, S. 101). Um dieses Kriterium zu realisieren, wurden die

Kategorien durch Kienbergers Strategieliste (2018, siehe Anhang C1) deutlich spezifiziert. Rössler (2017) nennt eine Grundregel für die Beziehung zwischen den Kategorien: sie sollten „erschöpfend und disjunkt angelegt sein (...), ohne eine Fehlmessung zu verursachen“ (S. 101). Denkprotokolle mit klaren Abtrennungen der Kategorien bei ähnlichen Laut-Denk-Studien, wie zum Beispiel in einer Forschung von Schramm (2001), wurden zur Kontrolle einer korrekten Kodierungsvorgehensweise miteinbezogen.

c. Interpretationsobjektivität

Bei Gedankenprotokollen wie dem Lauten Denken ist die Interpretationsobjektivität abhängig vom Categoriesystem. Wenn dieses ausreichend gut an die theoretische Verortung angelehnt ist, steigt die Qualität der Interpretation (vgl. Büttner 2009, S. 43). Es wird des Weiteren empfohlen, dass die Kodierung und die Inhaltsanalyse nicht von derselben Person realisiert werden. So wird es vermieden, dass die Erwartungen des Forschenden bereits beim Kodieren einen Einfluss auf das Forschungsergebnis haben (Büttner 2009, S. 43). Wie bereits erwähnt, war es in der vorliegenden Forschungsarbeit nicht möglich, dass diese Aufgaben von verschiedenen Personen durchgeführt werden. Jedoch wurden beide Prozesse nicht ohne Kontrolle und Betreuung von erfahrenen Forschenden begleitet, die sich vor allem mit der Methode des Lauten Denkens in ihrer Komplexität auskennen. Durch den logischen Aufbau des Forschungsdesigns und der Transparenz beim Vorgehen der Analyse und des Kodierens sollten dennoch aussagekräftige Ergebnisse erzielbar sein.

3.1.2.2 Reliabilität

Unter Reliabilität versteht man die Exaktheit, mit der ein Messinstrument Daten erhebt. Wenn dies mit hoher Genauigkeit geschieht, so kann man davon ausgehen, dass die Menge der zufälligen Fehler eher gering ist (vgl. Lienertz & Raatz 1994, S.175ff., zitiert nach Büttner 2009, S. 43). Diese Fehler haben mit situativen Bedingungen zu tun, wie zum Beispiel die Müdigkeit der Forschungsteilnehmer*innen, welche zufällige Störungen während der Datenerhebung zu Folge haben kann. Angesichts möglicher Störungen und damit möglicher Verfälschung der erhobenen Daten ergibt sich die Frage, welches Prozent der Daten einen hohen qualitativen Wert hat und die tatsächliche Ausprägung repräsentiert (vgl. Büttner 2009, S. 43). Jedoch ist es vor allem bei Gedankenprotokollen schwierig, dies mit Klarheit zu unterscheiden. Harte und Koele (1997, S. 30) schlagen vor, dass die Teilnehmer*innen, deren Daten erhoben werden, mehrere Entscheidungsprobleme zu lösen haben. Dieses Vorgehen ermöglicht es Forschenden, andere Protokolle derselben Proband*innen zu untersuchen, in denen ähnliche Entscheidungen getroffen werden. Auf diese Weise kann die Reliabilität erhöht

werden, da dieses Vorgehen „zeigt, ob die Diskrepanz nur ein Zufall ist oder ein grundlegender und konsistenter Bestandteil des Themas der Informationsverarbeitung“ (Harte & Koele 1997, S. 30, übersetzt von der Autorin). Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit Wortschließungsproblemen. Die Probandin entscheidet in diesem Kontext, an welchen Stellen sie eine gelernte Lesestrategie anwendet und wie sie ihre Wissensressourcen dazu nutzt, um ein Wortverstehen zu erreichen. Wie bereits im Theoriekapitel erklärt wurde, ist das Lesen ein komplexer Prozess, bei dem viele Entscheidungen parallel und nicht linear verlaufen. Darüber hinaus gibt es insgesamt 3 Interventionseinheiten. Jede Einheit lässt sich wiederum in jeweils 3 Phasen unterteilen. Somit konnte ihr Entscheidungsverhalten innerhalb dieser Interventionsphasen verglichen und kontrastiert werden.

3.1.2.3 Validität

Nach Büttner (2009, S. 45) ist die Validität das übergeordnete Gütemerkmal. Es muss eine klare und logische Relation zwischen der Forschungsfrage, den wesentlichen Hypothesen und Konstrukten einer Forschung und dem dazu ausgewählten Messinstrument geben. Auf diese Weise sollte es grundsätzlich möglich sein, mit den Messresultaten valide Schlussfolgerungen über die wissenschaftliche Arbeit zu ziehen. Die Validität kann in drei Subkriterien unterteilt werden: die Inhaltsvalidität, die Kriteriumsvalidität und die Konstruktvalidität (Büttner, 2009, S. 45).

a. Inhaltsvalidität

Die Inhaltsvalidität hängt bei der Erhebungsmethode Lautes Denken von den Anweisungen der Leitung ab: Wenn die Versuchsleiterin dieser Studie der Probandin mitteilt, über ihre Gedanken zu berichten, kann man ein bestimmtes Maß an Validität durch diese Aussage erwarten, denn letztendlich geht es in der Inhaltsanalyse darum, die verbalisierten Gedanken der Probandin zu analysieren. Wenn dieser Umstand für die Probandin klar ist, dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass diese Gedanken tatsächlich geäußert werden (Büttner, 2009, S. 45). Es gibt aber auch Attribute, um zu kontrollieren, ob diese Gedankenprotokolle authentisch sind oder nicht. Die Verwendung von Umgangssprache oder Redundanzen bestätigen etwa die Authentizität der Gedankenprotokolle (Alexis et al. 1968, S. 198, zitiert nach Büttner 2009, S. 46).

b. Kriteriumsvalidität

Die Kriteriumsvalidität überprüft, inwiefern ein Kriterium, welches vom Pool der erhobenen Daten als wertvoll und signifikant für die Datenanalyse selektiert wurde, de facto als solches validiert werden kann. Beim Lauten Denken gelten gewisse gesprochene Aussagen als

Kriterium. Die Validität der Interpretation dieser selektierten verbalen Daten kann durch deren Übereinstimmung mit anderen Daten, wie zum Beispiel das beobachtete Verhalten der Probandin, kontrolliert werden (Wahl, 1994, S. 264, zitiert nach Büttner, 2009, S. 46). Jedoch kann dies auch zu Komplikationen führen (Büttner 2009, S. 46-47):

In allen Studien finden sich zwar gewisse Übereinstimmungen, aber auch deutliche Unterschiede zwischen Gedankenprotokollen und Beobachtungsdaten. Dies verdeutlicht ein fundamentales Problem dieses Ansatzes: Beobachtungsdaten liefern Prozessdaten eines anderen Detailgrades als Gedankenprotokolle (Russo et al. 1989, S. 769). Somit kann die Übereinstimmung per se nur unvollständig bleiben und die Ergebnisse sind nur sehr unzuverlässige Indikatoren der Übereinstimmungsvalidität.

Dieser Umstand wurde in der vorliegenden Studie berücksichtigt. Allerdings wurde dieses Außenkriterium der beobachteten Daten als ein valides Kriterium für die Absicherung der verbalen Daten anerkannt.

c. Konstruktvalidität

Für das Testen der Validität eines Konstruktes bei Gedankenprotokollen wurden in anderen Studien beispielsweise Hypothesen aus Informationsverarbeitungstheorien abgeleitet, welche beschreiben, inwiefern sich Experten von Laien differenzieren. Einige Unterscheidungsaspekte sind „effizientere Informationsverarbeitung, stärkere Automatisierung und elaboriertere Wissensstrukturen bei Experten“ (Büttner 2009, S. 48). Eine andere Option besteht darin, sich auf bestimmte Variablen zu konzentrieren, etwa indem man untersucht, inwieweit diese einen Effekt auf den Informationsverarbeitungsprozess ausüben. Beide Optionen wurden in dieser Studie inkludiert: einerseits wurde in der Literaturrezension ein Überblick über die Strategien von Leser*innen gegeben, die als Expert*innen gelten können. Die Fehler weniger kompetenter Leser*innen und deren Ursachen wurden ebenfalls beschrieben. Dadurch wurden Hypothesen zu dieser Studie gebildet und in der Analyse diskutiert, sowie auch der Effekt des Wortes in Bezug auf die benutzte Strategie und wie je nach Wort- oder Satzkomplexität die Informationsverarbeitung beeinflusst wurde. Über das Potenzial des Wortes und ihren Einfluss beim Wortschließen wurden ebenfalls bereits andere Recherchen in der Literaturrezension beschrieben und daraus Hypothesen für diese Studie gebildet.

3.1.3 Ethische Überlegungen

Ein grundlegender Punkt der Arbeit ist, dass keine Nachteile für die Probandin entstehen. Idealerweise könnten sich sogar Vorteile für sie ergeben (vgl. Settineri 2014, S. 61). In der vorliegenden Studie könnte man von Vorteilen sprechen, da die Probandin kostenlose Unterrichtsstunden bekommen hat, in deren Rahmen die Interventionen stattfanden und die

Worterschließungsstrategien schrittweise erlernt wurden. Um Nachteile zu vermeiden, gibt es einige Punkte zu beachten, die in den nächsten Zeilen erklärt werden.

Beim Lauten Denken besteht das Risiko, dass die Probandin spontan persönliche Daten mitteilt. Diese Daten wurden in der Studie gelöscht, um die Identität zu schützen (vgl. Settinieri 2014, S. 61). Sie wurden auch nicht in der Analyse der Daten miteinbezogen. In der gesamten Arbeit bleiben persönliche Informationen wie ihr Name und Herkunftsland unerkennbar. Die Videoaufnahme ist nur der Forscherin zugänglich und wird zu einem späteren Zeitpunkt gelöscht.

Ein anderer wesentlicher Aspekt zu Beginn und Vorbereitung der Datenerhebung war das Erstellen einer Einverständniserklärung (siehe Anhang D), welche von der Probandin freiwillig unterzeichnet wurde. In dieser wurde über alle wichtigen Daten der Studie, das Ziel und die Forschungsmethode Auskunft gegeben. Die Probandin konnte auch jederzeit, also sowohl vor der Datenerhebung als auch während oder nach dieser, ihre Meinung ändern und die Einverständniserklärung zurückziehen.

3.2 Datenerhebung

Unter dem Punkt Datenerhebung werden alle Ressourcen und sonstige Faktoren erläutert, welche bei der Vorbereitung der Datenerhebung berücksichtigt werden sollten, wie zum Beispiel der Kontext und das Sampling der Studie.

3.2.1 Kontext

Diese Studie wurde im Rahmen eines Deutsch-Individualtrainings einer erwachsenen Lernerin gemacht, deren Lernprofil den Charakteristika der Zielgruppe dieser Forschung entspricht. Die Daten wurden im Rahmen eines kontinuierlichen Privatdeutschkurses als Einzelunterricht erhoben. Das heißt, dass sich für die Probandin in Bezug auf den regelmäßig abgehaltenen Unterricht keine großen Veränderungen ergaben. Die Forschungsperson war ihr bereits bekannt. Somit wurde schon vor der Studie Vertrauen zwischen der Forscherin/Lehrperson und der Probandin aufgebaut. Wie bereits im Kapitel zu den Gütekriterien erklärt wurde, spielt im Falle eines Gedankenprotokolls das Vertrauen eine essenzielle Rolle und ist somit positiv zu werten. Auch das Lernambiente war der Probandin bereits vertraut. Um weitere persönliche Angaben der Probandin zu schützen, wurden weder die genauen Termine der Erhebung noch Angaben zu den Unterrichtsräumlichkeiten gemacht. Da die Autonomieförderung in der Studie eine wesentliche Rolle spielt, war die Entscheidung, die Datenerhebung innerhalb eines Einzelunterrichts zu gestalten, passend zum Ziel der Forschung.

Jedoch stellt sich die Frage, ob die Lehrperson ihre Rollen als Forscherin und Lehrperson gut trennen kann, denn der Unterrichtsinhalt sollte in der Zeit der Datenerhebung möglichst keinen Einfluss auf die Datenerhebung haben. Sonst würde das Erhobene in den Daten nicht unbedingt das Gelernte in den Interventionen repräsentieren, sondern die Unterrichtszeit davor. Dies wurde gezielt kontrolliert, indem das Thema von Lesestrategien im Unterricht bis zu dem Zeitpunkt der Intervention nicht behandelt wurde.

3.2.2 Sampling und Pilotierung

Da es sich um eine stichprobenartige qualitative Studie handelt, und nur ein*e Proband*in dafür notwendig war, war die Auswahl einer Person fundamental, die dem Lernprofil der Studie entspricht. Die ausgesuchte Probandin entspricht einer Gruppe von Lernenden, welche Deutsch als Zweitsprache ungefähr auf dem Niveau A1/A2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen beherrschen. Sie zeigte ein großes Interesse daran, das Lesen von Zeitungsartikeln möglichst schnell und in einer strategischen Form zu lernen. Sie wurde als erfahrene, mehrsprachige Leserin kategorisiert, da diese Tätigkeit in ihrem Arbeitsbereich ein wesentlicher Teil ist. Noch zu beachten ist, dass, obwohl der Schutz ihrer Identität wesentlich ist, sie als eine Person einer spezifischen Zielgruppe kategorisiert wurde und dass diese Kategorisierung nicht ohne kritische Überlegungen in der Studie inkludiert werden sollte. Die Zielgruppe sind Erwachsene, die in einer internationalen wirtschaftlichen, politischen oder kulturellen Institution arbeiten, in welcher das Lesen von inländischen Zeitungsartikeln eine wichtige Rolle spielt. Die Probandin signalisierte großes Interesse an der Teilnahme an der Studie. Demnach war sie eine ideale Kandidatin.

3.2.3 Fragebögen

Zwei Fragebögen markieren den Startpunkt sowie auch das Ende der Interventionszeit. Der erste Fragebogen (siehe Anhang C1) dient, wie bereits erwähnt, als Vorbereitung auf den Inhalt der Intervention. Hier werden die Wünsche und Bedürfnisse über noch unbekannte und/ oder unbenutzte Wortschließungsstrategien beim Lesen erfragt. Bei der letzten Intervention wird ihre Meinung zu dem Erlernten mithilfe einer Skala erhoben (siehe Fragebogen im Anhang C2). Anschließend werden die positiven sowie negativen Aspekte der Fragebogennutzung kritisch reflektiert, sowie die Struktur und Gestaltung des Fragebogens argumentiert.

3.2.3.1 Stärken und Schwächen eines Fragebogens

Zu den Stärken eines Fragebogens zählen praktische und ökonomische Überlegungen. Man braucht nicht allzu viel Zeit und Ressourcen, um einen Fragebogen zu erstellen, wenn man es mit anderen komplexeren Methoden, wie zum Beispiel dem Lauten Denken, vergleicht. Auch die Bewertung kann in einer praktischen Form schnell und übersichtlich erfolgen. Jedoch ist diese Einfachheit auch seine Schwäche (Dörnyei & Taguchi 2009, S. 2): Oft wird die tatsächliche Komplexität einer Fragebogenerstellung unterschätzt. Denn neben einer geeigneten Struktur ist auch die Validität und Reliabilität einzelner Items zu beachten. Wenn es aber gelingt, die Qualität des Fragebogens zu sichern, können mitunter konsistentere Antworten erhoben werden als mittels eines Interviews, dessen Risiko im Nebeneffekt der Subjektivität der Interaktion und deren Einfluss liegen kann (Dörnyei & Taguchi 2009, S. 6).

Die Schwächen eines Fragebogens, wenn er nicht gründlich erstellt wird, können in verschiedenen Bereichen sichtbar werden (Dörnyei & Taguchi 2009, S. 7). Einige davon sind die Oberflächlichkeit der Antworten oder die existierende Tendenz, sich für das ehrliche Antworten des Fragebogens keine Zeit zu nehmen und nicht realitätsnahe oder zu neutrale Antworten zu den spezifischen Fragen zu geben. Man tendiert mitunter dazu, eine zu erwartende Antwort zu geben, anstatt das zu markieren, was man wirklich denkt (Dörnyei & Taguchi 2009, S. 7). Vor allem wenn ein Fragebogen zu lang ist, sinkt die Motivation der Proband*innen, diesen mit Genauigkeit zu beantworten.

Wegen diesen und anderen Schwachstellen wird von Dörnyei & Taguchi (2009, S. 7) empfohlen, das Datenerhebungsverfahren idealerweise mit anderen Methoden zu kombinieren, was in der vorliegenden Studie realisiert wird. Im Vordergrund steht hierbei das Laute Denken, die tatsächliche Methode der Studie, während der Fragebogen eine kleine, aber wesentliche Funktion der Studie innehat und demzufolge nicht unterbewertet werden sollte. Im nächsten Abschnitt werden Auswahl und Struktur des Fragebogens in Bezug auf die vorliegende Forschung erklärt.

3.2.3.2 Gestaltung und Auswahl des Fragebogens

Der Fragebogen von Kienberger (2018) ist in dem Sinne ideal für die Studie, da es der einzige Fragebogen ist, welcher sich auf Wortschließungsstrategien im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bezieht und außerdem von einer Forscherin erstellt wurde, die sich in ihrer Doktorarbeit mit diesem Thema ausgiebig befasste. Somit erfüllt der Fragebogen nicht nur das Kriterium der aktuellen Forschungsbedürfnisse in einem noch recht unerforschten Bereich, sondern auch das der Professionalität und Qualität, da der Fragebogen im Rahmen

wissenschaftlicher Arbeiten im Bereich Deutsch als Fremdsprache erstellt wurde. Die Wortschließungsstrategien, die erfragt werden, entsprechen den wichtigsten aktuellen Strategien dieses Bereiches. Unter anderem sind folgende Strategien zu finden: Erschließungsstrategien durch Wortbildungsregeln, durch Übersetzung oder je nach grammatischer Funktion des Wortes und deren Position im Satz, usw.

Der zweite Teil der Studie, der die persönliche Haltung gegenüber dem Strategietraining charakterisiert, wird mit einer Skala von 1 bis 5 strukturiert. Dieser befasst sich, im Vergleich zum vorigen Fragebogen, mit bekannten Wortschließungsstrategien. Dieser zweite Fragebogen ist recht kurzgehalten. Er besteht aus nur einer DinA-4-Seite, was von Vorteil für die Motivation des Ausfüllens der Probandin sein kann, da es nicht zu viel Zeit beansprucht. Andere Teile des Fragebogens von Kienberger (2018) werden für diese Studie nicht benutzt, da diese unter anderem persönliche Daten erfragen, welche für diese Studie nicht relevant sind. Ein weiterer Grund ist der Schutz persönlicher Daten. Zur Verständnissicherung wurde der Fragebogen von der Autorin dieser Studie in die englische Sprache übersetzt. Die Probandin konnte bei Unklarheiten jederzeit Fragen während des Ausfüllens des Fragebogens stellen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Anwendung des Fragebogens trotz genannter Kritikpunkte positiv bewertet werden kann, da dieser nicht nur praktisch, sondern auch qualitativ gesichert ist.

3.2.3.3 Auswertung des Fragebogens

Der erste Teil des Fragebogens (siehe Anhang C1) über bereits bekannte Wortschließungsstrategien wird nicht ausgewertet, sondern dient als Vorbereitung für die anschließende Intervention und im Weiteren der Analyse. Erhoben wird zunächst, welche Lesestrategien der Probandin bereits bekannt sind. In einem weiteren Schritt kann ermittelt werden, inwieweit Strategien, die als bekannt angegeben wurden, in der Praxis zur Anwendung kommen. Auch lässt sich bei einer Anwendung ihre Funktion und Effektivität untersuchen. Obwohl die Aufmerksamkeit der Studie prinzipiell auf die Beobachtung neu erlernter Strategien gerichtet ist, ist es nicht auszuschließen, dass andere längst erlernte Wortschließungstechniken allein oder in Kombination mit neuen auftreten.

Der zweite Teil des Fragebogens (siehe Anhang C2) über das Erlernen der Wortschließungsstrategien wurde in der Analyse auch als Zusatzinformation integriert. Hier zeigt sich der Stellenwert der Probandin gegenüber dem Erlernen von Wortschließungsstrategien, was für zukünftige Studien in dieser Forschungsrichtung nützlich sein könnte. Auch für die Lehrpersonen, die im Unterricht mit Wortschließungsstrategien

arbeiten möchten, könnte dieser Fragebogen interessant sein. Als Erweiterung des eingesetzten Fragebogens wurde eine offene Frage gestellt, in welcher Kommentare über das Lehren und Erlernen von Strategien optional schriftlich geäußert werden können.

3.2.4 Lautes Denken

Das Laute Denken ist eine qualitative Methode, die Einblicke in mentale Prozesse ermöglicht. Diese Methode entstand zu Beginn des 20. Jahrhunderts und spielt in der Kognitionspsychologie und auch in der Wissenschaft von Problemlösungsprozessen eine wichtige Rolle. Dadurch, dass die Proband*innen ihre Gedanken und Gefühle während der Verarbeitung unterschiedlicher Arbeiten laut äußern, entsteht ein Gedankenprotokoll, das im Folgenden anhand der Literatúrauswahl je nach Forschungsschwerpunkt analysiert werden kann (Konrad 2010, S.476). Die vorliegende Studie fokussiert sich auf die Erforschung von Wortschließungsstrategien beim Lauten Denken während des Lesens von Zeitungsartikeln. Das minutiöse Vorgehen dieser Methode erlaubt es, präzise Resultate zu erhalten.

Jedoch gibt es auch bei dieser Methode gewisse Schwachstellen, welche bedacht werden sollten: Ein weiterer Aspekt, auf den im Kapitel zu den Gütekriterien nicht eingegangen wurde, ist die Reaktivität, die bei Gedankenprotokollen vorkommen und welche eine Gefährdung der Validität der Daten darstellen kann (Büttner 2009, S. 50). Mit Reaktivität ist die Möglichkeit einer unnatürlichen Reaktion der Proband*innen gemeint, die, wenn sie von einem normalen Verhalten im großen Maße abweicht, die Validität der Daten in Frage stellt (Büttner 2009, S. 50). Auch die gewöhnliche Zeitdauer der gemessenen Tätigkeit, in dem Falle des Lesens, kann merklich überschreiten. Um dies möglichst zu vermeiden und das Klima der Datenerhebung möglichst zu normalisieren, wurde eine ausführliche Vorbereitungszeit eingeplant, während der die Forschungsteilnehmerin über die Rahmenbedingungen und den Prozess der Datenerhebung informiert wurde. Eine Woche vor der tatsächlichen Aufnahme wurde eine Probeaufnahme gemacht, welche in der Studie nicht inkludiert wurde, da diese nur die Absicht hatte, die Probandin mit der Kamera und der Aufnahme vertraut zu machen.

Ein anderer kritischer Aspekt ist der zeitintensive Prozess der Protokollierung und Analyse (vgl. Büttner 2009, S. 51). Trotz der oben zur Diskussion stehenden Beeinträchtigungen der Studie fiel die Wahl auf diese Forschungsmethode, denn die Erfahrungen anderer Studien im Bereich qualitativer Forschungen zeigen, dass es möglich ist, zu aussagekräftigen und qualitativ gültigen Resultaten zu kommen. Als Beispiel ist die Studie von Schramm (2001) über gelungene und nicht gelungene Lese Strategien erwähnenswert.

a. Ablaufschema

Frommann (2005, S. 2) zeigt eine Möglichkeit der Methodendurchführung, welche für diese Arbeit gewählt und adaptiert worden ist: Die Versuchsleiterin schrieb sich Notizen über ihre Erkenntnisse auf und kommunizierte sich je nach Notwendigkeit mit der Versuchsperson, um sie weiterhin beim Lauten Denken zu unterstützen und zu ermutigen. Beide befinden sich in ausreichender Distanz voneinander im Raum getrennt (Frommann 2005, S. 2). Sowohl die Audio- als auch die Videoaufnahme wurden mit der Videofunktion eines Ipads realisiert.

b. Durchführung

In der Einstiegsphase geht es hauptsächlich darum, den Versuchspersonen ein angenehmes Lernklima zu ermöglichen. Das vertraute Lernambiente ist die Basis für eine gelungene Durchführung. Frommann (2005) empfiehlt als Nächstes ein Vorgehensschema durchzuführen, welches standardisiert sein sollte, denn es besteht das Risiko, dass nicht standardisierte Abläufe die Versuchsergebnisse beeinflussen. Das von ihm erstellte Schema beinhaltet sechs wesentliche Teile.

Die Vorbereitungsphase ist der erste Schritt: Der Raum wird so vorbereitet, dass alles am richtigen Platz ist, bevor die Probandin erscheint. In der Begrüßungsphase ist es wichtig, Small Talk zu führen, um eine entspannte Atmosphäre zu schaffen. Als Nächstes werden der Inhalt der Durchführung, die Absichten und die Ziele der Studie erklärt. Die Rolle der Versuchsperson wird erklärt: Sie soll ihre Gedanken und Emotionen während der Aufgabenlösung, also dem Lesen eines Textes in einer Fremdsprache, äußern. Dann wird die Technik des Lauten Denkens demonstriert und mehrere Beispiele werden von der Versuchsleiterin ausgeführt, um Unklarheiten auszuräumen. In der Tabelle 3 sind Beispiele zu unterschiedlichen Formen des Lauten Denkens zu finden, die auch von der Forscherin eingesetzt wurden:

Vorhersagen	„Ich sage vorher, dass...“
Vermutungen	„Ich glaube, dass...“
Zusammenhänge erstellen	„Jetzt weiß ich, warum...“
Ein Problem erkennen	„Ich weiß jetzt nicht genau, wie...“

Tabelle 3: Elemente des Lauten Denkens (aus: Institut für Schul- und Unterrichtsforschung LMU, 2014; zitiert nach Schönbach et al. 2006, S. 95)

Die Probandin hat danach Zeit, das Laute Denken mit Übungsaufgaben kurz auszuprobieren. Die Versuchsperson und die Versuchsleiterin besprechen am Ende, wie die Übungsaufgaben gelaufen sind, damit alles für die tatsächliche Aufnahme des Denkprozesses in der nächsten Phase abgesichert werden kann (Frommann 2005, S.4). Es ist wichtig, alle möglichen Unsicherheiten zu klären und die Versuchsperson weiterhin zu motivieren.

c. Beobachtung

Es wurden Notizen zu verschiedenen Aspekten gemacht. Auf der einen Seite wurden raum- und zeitbezogene Aspekte beschrieben. Auf der anderen Seite wurden unter anderem Besonderheiten, die auffallend waren und während der Durchführung stattfanden, notiert (vgl. Frommann, 2005, S. 4).

3.3 Datenaufbereitung

Damit das gesammelte Material erarbeitet werden kann, ist es notwendig, es zu transkribieren (vgl. Frommann 2005, S. 7). Für diese Untersuchung wurde das Transkriptionsverfahren HIAT (Halbinterpretative Arbeitstranskription) ausgewählt. Dieses System hat den Vorteil, dass es die verschiedenen Beobachtungsebenen in einer Art Partitur einfügt, die es erlaubt, den zeitlichen parallelen Ablauf mehrerer Ebenen im Blick zu halten, wie bei einer musikalischen Partitur (Schramm 2001, S. 207).

Darüber hinaus hat der HIAT einige Abmachungen über wie man spezifische Vorgänge mit Verkürzungen und Zeichen beschriftet. Die wesentlichen Punkte sind in folgender Abbildung zusammengefasst:

HIAT-Konventionen (Auswahl)
/ Reparatur
... Abbruch
• kurze Pause unter 1 Sek.
• • mittlere Pause unter 1 Sek.
• • • lange Pause unter 1 Sek.
() nicht oder nicht genau verständlich (bzw. erkennbar)
“xxx“ liest vor

Abbildung 7: HIAT Konventionen (aus: Schramm 2001, S. 207)²

Wie man in der Abbildung erkennen kann, befinden sich unterschiedliche Zeichen, die mit dem zeitlichen Ablauf zu tun haben.

In den Anhängen A1.0., A1.1 und A1.2 befindet sich die erste gesamte Grobtranskription. Mit der Abkürzung X[v] am Anfang der Zeilen sind die Verbalisierungen der Probandin gemeint, während SPK1[v], Abkürzung für *Speaker 1*, für die Verbalisierungen der Lehrperson steht.

² Im Unterschied zu den HIAT Konventionen sind die Anführungsstriche beide oben.

3.4 Datenanalyse

Nach der gesamten ersten Grobtranskription wurden einige Notizen für die Strategien handschriftlich gemacht, auch Besonderheiten kommentiert, sowie Informationen erweitert oder überarbeitet. Durch diesen ersten Notationsversuch wurde schnell deutlich, dass eine weitere Transkriptionsform eine genauere und transparentere Analyse durchschaubar machen würde: Es wurden neue Anhänge geplant, in welchen als Erstes der Text des Zeitungsartikels in der ersten Zeile zu lesen war, während die Lautdenk-Aussagen der Probandin, das heißt, ihre interpretierte Übersetzung der Textstelle wie eine Gedankenpartitur mit eins bis mehreren Gedanken parallel unter der dazugehörenden Textstelle geschrieben wurde.³

Um diese Partiturform zu erreichen, wurden zunächst in den Anhängen A1, A1.1. und A1.2 nur solche Aussagen unterstrichen und nummeriert, in welchen die Probandin nicht liest, sondern ihre Gedanken und Übersetzungen äußert. Diese Nummern wurden farbig notiert (grün/ rosa), um sie von den Strategiennotationsformen zu unterscheiden, und weisen auf die Reihenfolge hin, in welcher die Äußerungen während der jeweiligen Interventionsphase auftauchen. Wenn eine nächste Phase begann, startete man mit den Zahlen wieder mit 1. Auf der linken Spalte wurde als Orientierung mit dem Namen „Anhang“ oder „A“ der jeweilige dazugehörende Anhang notiert, welcher dann entstehen würde. So entstanden weitere Anhänge (siehe Anhang 2-11). In diesen Anhängen ist es wichtig zu verstehen, dass der Zeitungstext in der Spalte durch die Kennzeichnung X[v] auf der linken Seite markiert ist, während die Äußerungen der Probandin als [LautDenk] erkennbar sind. Die Zahlen zu den Äußerungen deuten die Reihenfolge an, in welchen diese aufgetaucht sind. Sie stehen genau unter der dazugehörenden Textstelle. Wenn Fragezeichen in Klammern neben der Zahl zu finden sind bedeutet dies, dass es nicht klar zuordenbar war. Auch gibt es Fälle, wo es für eine Äußerung mehrere Optionen gibt, die in Frage kommen könnten. Dies wird dann mit *Option 1*, *Option 2*, usw, beschrieben. Des Weiteren wurde nicht der gesamte Artikel transkribiert, sondern nur die Textstellen, die gelesen worden sind. Noch zusätzlich zum simultanen Ablauf der Handlungen, gibt es eine Kommentarspur, die je nach Bedürfnis der Autorin dieser Arbeit benutzt wurde. Der Sinn und Zweck dieser Spalte war, Auffälligkeiten oder Besonderheiten der jeweiligen Textstelle zu beschreiben.

In diesen Anhängen wurden dann die Strategien handschriftlich notiert. Weitere Kommentare und Auffälligkeiten sowie Überarbeitungen der Partitur wurden ebenfalls handschriftlich

³ Hierzu gibt es eine Ausnahme: Lautes Lesen, welches für die Erschließung relevant zu sein scheint und wichtige Äußerungen begleitet, wird ebenfalls in den Anhängen miteinbezogen und notiert. Außerdem wurden weiterhin die Grobtranskriptionen parallel zu den neu entstandenen Anhängen für das Kapitel der Analyse berücksichtigt.

aufgeschrieben. Die Notierweise der Strategie war folgende: Die Zahlen repräsentieren die jeweilige Strategie, welche im Fragebogen 1 (siehe Anhang C1) beschrieben werden. Vor allem wurde diejenige Strategie aufgeschrieben und beobachtet, welche je nach Intervention trainiert wurde (Englisch-Strategie in der ersten Intervention; Orthographie -Strategie in der zweiten Intervention und in der dritten die Semantik-Strategie)⁴. Die relevanten Strategien wurden mit den Symbolen +, -, + - oder x beschriftet. + bedeutet, dass die Strategie gelungen ist, - nicht gelungen und + - bedeutet, dass die semantische Übersetzung zwar nicht genau dieselbe Bedeutung hat, aber das Textverständnis nicht stark beeinträchtigt und noch in eine richtige Richtung geht. Das heißt, es handelt sich um eher „flache“ Semantisierungen. Das Zeichen x zeigt, dass bei einem Wort eine der eingeübten Strategien in der jeweiligen Intervention eindeutig hätte benutzt werden können: zum Beispiel in der Englisch-Strategie-Intervention bei einem Begriff, welcher eindeutig englisch-ähnlich ist. Jedoch hat die Probandin in diesen Fällen diese Wörter *nicht* übersetzt oder interpretiert. Dadurch hat man die Möglichkeit, in der Analyse auch die Gründe zu reflektieren, warum eine eingeübte Strategie in konkreten Fällen nicht benutzt wurde. So geschah es auch bei der Orthographie-Intervention, in welcher die nicht übersetzten oder ignorierten Nomen mit einem x markiert wurden. Nur bei der Semantik-Strategie sind keine x-Markierungen, denn es gibt theoretisch bei jedem nicht übersetzten eher unbekannten Wort die Möglichkeit, diese Strategie auszuprobieren. Somit hielt die Autorin dieser Arbeit die Markierung für unnötig. Nichtsdestotrotz wurden Gründe des Nicht-Übersetzens bei besonders relevanten Wörtern für das Textverständnis in Bezug auf die Semantik-Strategie und auf andere in Frage kommende Strategien in der Analyse reflektiert. Zusätzlich wurden Besonderheiten anderer Strategien notiert. Strategien mit einem Fragezeichen weisen darauf hin, dass es nicht sicher ist, ob diese Strategie tatsächlich benutzt wurde oder nicht.

Diese Notierweise in den neu entstandenen Anhängen erlaubte viel Transparenz bei der genauen Zuordnung zwischen Text und Aussagen, um somit die Qualität der Bewertungsbegründung zu steigern, welche im Kapitel der Analyseergebnisse ausführlich beschrieben wurde.

⁴ Ausnahme: sehr einfache Wortübersetzungen (Bsp. A1.1-Grundwortschatz „gut“, „und“) wurden wegen der hohen Wahrscheinlichkeit der Bekanntheit der Wörter für die Probandin in der Analyse eher nebensächlich behandelt, da es sich in diesen Fällen vermutlich nicht um eine *Worterschließung* handelt. Statt sie mit der Strategienummer zu markieren, wurden diese wellenartig unterstrichen und als „A1“ bezeichnet.

4. Analyse

4.1 Englisch-Strategie-Intervention

4.1.1 Vorbereitungsphase

Ziel dieses Analyseteils ist es zu beobachten, inwiefern die Forschungspartnerin die Englisch-Strategie schon vor der Intervention benutzt, um die Wirkung der Intervention bewerten zu können.

4.1.1.1 Stärken

Insgesamt wird die Englisch-Strategie ohne jegliche Intervention bereits mehrere Male benutzt. Außerdem haben fast alle Aussagen von ihr eindeutig ein englisch-ähnliches Wort oder Wortteil als Grundlage. Dies zeigt, dass es eine Tendenz gibt, die englische Sprache als vergleichende Sprache für die Erschließung der Wörter und überhaupt für die Orientierung innerhalb des Textes zu benutzen. Zusätzlich kann man beobachten, dass die Strategie nur einmal falsch angewendet wird, denn die englisch-ähnlichen Wörter oder Wortteile stimmen in den meisten Fällen mit der tatsächlichen Wortbedeutung überein.

Bezüglich ihrer Vorgehensweise ist festzustellen, dass sie zuerst alles laut bis zum Ende des ersten Absatzes liest und dabei versucht, die Wörter richtig auszusprechen (siehe Anhang A1; Zeile (Z)1-8). Erst nach dem Lesen des Absatzes formuliert sie ihre ersten Hypothesen. Man könnte daraus folgend interpretieren, dass sie als bildungserfahrene Leserin (vgl Ehlers 2010, S. 217) ihr Wissen über den Umgang mit Zeitungstexten im vorliegenden Kontext anwendet (Strategie 17; Kienberger 2018), indem sie erst bis zum ersten Absatz liest und dann übersetzt: In Zeitungsartikeln ist es üblich, dass man „das aus der Zeitungssprache stammende pyramidenförmige „Lead“-Prinzip, nach dem das Wichtigste vorangestellt wird“, benutzt (Holly 2012, S.55). Nach dem Lesen ist folgende Aussage von ihr zu finden:

„just like I said, it is mm... the **minister** of a trait, or or or economy, saying that this/äh the **digital** business is not as/äh **killing** the **job** opportunity. So äh, it's äh creating something for the/äh more business and more **jobs**“

Abbildung 8: Erste Lautdenk-Äußerung/ Englisch -Intervention: Vorbereitungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A1; Z1-11)

Die hervorgehobenen Wörter deuten darauf hin, dass diese im von ihr bis zu diesem Punkt gelesenen Textabschnitt mehrmals zu finden sind. Im Anhang 1 (Z1-10) kann man dies deutlich betrachten: *Job*- kommt im Zeitungsartikel dabei drei Mal vor, während *Minister* zwei Mal zu sehen ist und das Wort *Digitalisierung* drei Mal. Außerdem kommt gleich danach der zweite Untertitel *Mehr Jobs* (A2; Z9). Obwohl sie diesen nicht laut liest, wird es durch ihre klare

Aussage *more jobs* sichtbar, dass sie beim Lauten Denken diese Textstelle ebenfalls miteinbezieht. Das Lesen des gesamten Abschnitts hat ihr dementsprechend geholfen, auf die zentralen Aussagen des Textabschnittes zu kommen und die wichtigsten englisch-ähnlichen Wörter dabei wiederzugeben. Man könnte somit von einem globalen oder orientierenden Lesen (Henseler & Surkamp 2010, S. 90) des Textabschnitts sprechen.

Beim Weiterlesen des ersten Satzes im zweiten Absatz wird sie von der Lehrperson kurz unterbrochen und gefragt, was dort vermutlich steht, um sie dadurch auf das Laute Denken hinzuweisen.⁵ Dazu antwortet sie, dass sie es nicht weiß (siehe A1; Z13). Positiv bemerkbar ist, dass sie sich nach dieser kleinen Intervention mehr traut, laut zu denken und Vermutungen vom Text zu stellen, ohne alles gelesen zu haben und dadurch beim Satzende des nächsten Satzes bereits die Wörter *moderne Infrastruktur* und *innovative* entdeckt (A2; Z11-12). Die Ähnlichkeit dieser Wörter mit der englischen Sprache und die Gegebenheit, dass alle ziemlich nebeneinanderstehen, scheint einen positiven Einfluss für das Erkennen englisch-ähnlicher Wörter zu haben und mag dazu beitragen, dass sie sich überhaupt traut, Hypothesen über das Gelesene zu bilden. Man kann davon ausgehen, dass die Sprachähnlichkeit erlaubt, fast ohne viele Überlegungen, schnellen Zugriff auf die Wortbedeutungen zu haben, sei es bewusst oder unbewusst, und dass diese Strategie bei ihr schon sehr stark geprägt ist. Ebenfalls ist der Satz, in welchem sich die Wörter *moderne Infrastruktur* und *innovative* befinden, etwas kürzer als die anderen gelesenen Sätze im zweiten Textabschnitt (siehe A2; Z11-13). Dadurch könnte man interpretieren, dass die Tendenz der Verkürzung der Sätze in der Zeitungssprache (Lüger 2011, S.31) ebenfalls einen Einfluss hat. Jedoch sind es noch nicht genug Belege, um zu dieser Aussage zu kommen.

Das Auslassen von dem Lauten Denken oder Übersetzen des restlichen Absatzes davor könnte auch in dem Sinne positiv betrachtet werden, zu schwierige Wörter im ersten Kontakt mit dem Text zu ignorieren, oder zum nächsten Textteil weiter zu springen, um das Kurzzeitgedächtnis nicht zu überfordern (vgl. Ehlers 2010, S. 219) und somit eine Leseblockade zu vermeiden (vgl. Costa 2010).

Bezüglich der Englisch-Strategie an sich und ihrer Grenzen, beziehungsweise der Möglichkeit „falscher Freunde“, ist es ebenfalls positiv, dass die Probandin in keine dieser „Wortfallen“ tappt. Es ist bemerkbar, dass manche dieser Wörter eher nur kleine Teile des Gesamtwortes

⁵Diese Unterbrechung entspricht nicht dem empfohlenem Vorgehen bei der Methode des Lauten Denkens: Da die Lehrperson und die Forscherin dieselbe Person sind, war es teilweise schwierig, die Grenzen zwischen beiden Rollen zu trennen, wenn man bedenkt, dass Lehrpersonen die Lernenden üblicherweise für Verbesserungen und Vorschläge unterbrechen dürfen. Für zukünftige Studien wäre es empfehlenswert, diese Rollen strenger zu trennen, damit es nicht zu unbeabsichtigten Verwechslungen kommt.

repräsentieren, nämlich den Schlussteil, wie bei *Beschäftigungsrückgang* (Z2) und *standardisierbar* (Z14). Deshalb könnte es sein, dass das Risiko dieses Geschehens niedriger ist. Bei anderen besteht die Ähnlichkeit mehr vom Klang des Wortes her, da die Schreibweise variiert, und außerdem nur ein Teil des Wortes betroffen ist, wie bei *Wachstum* (Z10), vergleichbar mit *wax*, und *verweisen* (Z7), vergleichbar mit *wise* vom Klang her. Es kann sein, dass durch die weniger-ähnliche Schriftform in diesen Fällen die Missinterpretation reduziert wird. Es ist von der Probandin klug, dass sie das Benutzen der Strategie daher nicht bei jedem Morphem oder jeder Silbenähnlichkeit übertreibt und dass man die Englisch-Ähnlichkeit nicht forciert. Falls dies geschieht, kann es dadurch gelöst werden, dass diese durch das Benutzen des gesunden Menschenverstandes (Strategie 20; Kienberger, 2018), dem Kontext (Strategie 12) oder durch das Wissen über das Thema (Strategie 18; Kienberger, 2018) ausgeschlossen werden können, da sie nicht viel mit dem Hauptthema zu tun haben.

Wenn man den zweiten Absatz weiterhin betrachtet, ist eine Besonderheit zu sehen: Die Probandin ist auch in der Lage, den englisch-ähnlichen Wortteil in zusammengesetzten Wörtern zu erkennen, nämlich bei *Weiterbildungskonzepte* (siehe A2; Z12). Dadurch scheint die Kombination der Englisch-Strategie (Strategie 2) mit Kienbergers Strategie Nr. 7 über das Wissen von Wortbestandteilen besonders nützlich und bereits der Probandin bekannt zu sein. Außerdem kann man durch das Benutzen der Englisch-Strategie bei einem komplexeren Wort eine Art Progression interpretieren, denn davor gab es ebenfalls andere zusammengesetzte englisch-ähnliche Worte, wie zum Beispiel *Digitalnationen* oder *Produktionsberufen* (Z⁶11 &14), welche die Probandin nicht übersetzt hat. Obwohl sie das Wort *Weiterbildungskonzepte* als Ganzes falsch übersetzt, gilt es als eine gelungene Anwendung der Englisch-Strategie, denn dieser Wortteil wurde richtig erkannt und daher hat sie zu Beginn annähernd richtige Hypothesen gebildet. Jedoch reicht hier das richtige Benutzen dieser Strategie nicht aus. Zusätzliche Details zu diesem Fall werden im Textabschnitt 4.1.2.3 Weitere Besonderheiten genauer erläutert.

4.1.1.2 Schwächen

Es gibt theoretisch viele zusätzliche Möglichkeiten, die Englisch-Strategie zu benutzen, um auf alle englisch-ähnlichen Wörter oder Wortteile zu kommen. Die Probandin übersetzt nur wenige davon. Außerdem ist sie beim dritten Absatz bereits überfordert und kommentiert, dass es zu viele neue Wörter sind (A2; Z16-17). So wie Ehlers (2010, S. 215) beschreibt, kommt es zu Problemen bei zu vielen neuen Wörtern, um eine Beziehung zwischen ihnen zu finden oder es

⁶ Solange es zum selben davor genannten Anhang gehört, wird dieser nicht noch einmal angegeben.

liegt am Fehlen von weiteren Strategien, um die Kohärenz herzustellen und selektiver zu lesen (vgl. Luthejarms, 2010, S. 11). Es könnte aber auch an der Komplexität der Satzlänge und kompakter Informationsdichte liegen: Auf der einen Seite erschwert die Tendenz der Satzverkürzung (Lüger 2011, S.31) das Leseverstehen dadurch, dass versucht wird, zu viele Informationen in einem Satz zusammenzustellen. Andererseits lassen sich manchmal längere Sätze nicht vermeiden und wenn diese erscheinen, sind sie wegen der Informationsdichte eine besondere Herausforderung.

Auch auffallend ist, dass sich die von ihr bereits erschlossenen Wörter oder Wortteile in neuen Kontexten wiederholen, wie zum Beispiel *Digital-* bei *Digitalisierung* (Z1,4,8), *Digitalnationen* (Z11) oder *Job(s)* (Z2,3,9). Jedoch werden diese von ihr bereits übersetzten Wörter im neuen Kontext nicht nochmal übersetzt. Dies kann, wie gesagt, mit der Satzkomplexität zu tun haben oder damit, dass sie diese nicht als relevant betrachtet. Es deutet auch darauf hin, dass das Erkennen eines Wortes, welches sie gelesen hat und bereits dadurch etwas weniger unbekannt ist, nicht bedeutet, dass sie es unbedingt gleich in einem neuen Kontext als Ankerpunkt benutzen wird. Ebenfalls andere Wörter, dessen Englisch-Ähnlichkeit komplett oder fast komplett sind, werden nicht übersetzt: *Chance*, *Digitalnationen*, *Informatik*, *Mathematik*, *Produktion* (Z7,11,15-16). Dies zeigt, dass hier eine Intervention noch Verbesserungen in ihrer Aufmerksamkeit (Ehlers 2010, S. 217) auf das Entdecken englischähnlicher Wörter oder Wortbestandteile bringen könnte. Ob dies wirklich geschieht und ob die Intervention positive Wirkungen hat, wird sich im Laufe der Analyse ergeben.

Des Weiteren ist es auch bemerkenswert, dass sie die Englisch-Strategie nur einmal falsch benutzt (siehe Z13: *erwartet* als *emphasize*). Es ist denkbar, dass die Englisch-Strategie je nach Wortklang beim Wort *erwartet* angewendet wird. Parallelitäten zwischen den Silben *empha-* und *erwa-* sind bemerkbar. Obwohl es mit der englischen Ähnlichkeit eher im eingeeengten Rahmen vergleichbar ist, wird es in der Analyse der Englisch-Strategie miteinbezogen, da solche Fälle auch beim Übersetzten weiterer Texte in dieser Studie vorkommen. Ob diese Ähnlichkeit bewusst oder unbewusst/beiläufig eingesetzt wurde, ist nicht klar. Deutlich aber ist, dass dieses Wort semantisch mit dem Wort *Studie* Sinn ergibt und daher wird vermutet, dass hier die Strategie 12 über die Beziehung zwischen bekannten und unbekannten Wörtern im Text miteinbezogen wird. Ihre Unsicherheit deutet aber darauf hin, dass das Wort *Studie* alleine als Ankerpunkt, sowie auch vielleicht die englische Klangähnlichkeit nicht ausreichen, um das Wort zu erschließen. Nichtsdestotrotz ist es sichtbar, dass das Miteinbeziehen des nahen Kontextes eine annähernde Hypothese bringt. Außerdem erkennt sie ebenfalls, dass es sich um ein Verb handelt. Auch die Syntaxkonstruktion der englischen Sprache bezüglich eines Verbes

nach dem Subjekt scheint hilfreich zu sein (vgl. Strategie 9&10). Da sie aber keine weiteren Hypothesen bildet und ebenfalls keine weiteren Wörter dieses Satzes als Bedeutungsquellen für die Erschließung dieses Wortes nutzen kann, scheint es für sie fast unmöglich, zu einer genaueren Erschließung zu kommen. Vor allem ist es nicht hilfreich, dass das Nomen danach (*Beschäftigungsrückgang*, siehe A2; Z14) keine englisch-ähnliche Bestandteile hat und ein komplexes zusammengesetztes Wort ist. Da das Wort *erwartet* sich genau auf das Nomen davor und danach bezieht, und das Nomen *Beschäftigungsrückgang*, rechts von *erwartet*, sogar der Nominalkopf der Nominalphrase ist, gestaltet sich die Erschließung schwierig für die Probandin. Für zukünftige Interventionen ist es daher empfehlenswert, solche Wortgruppen genauer zu beobachten.

4.1.1.3 Weitere Besonderheiten

Die Erschließung des Wortes *Weiterbildungskonzepte* (A2; Z12) ist eine besondere Herausforderung für die Probandin:

(11) "Bildung" is <i>education</i> . Concept. Äh "Weiter" <i>again</i> means that we/
(12) <i>Education again</i> probably and ähm we need education again, probably I am not quite sure

Tabelle 4: *Lautes Denken des Wortes „Weiterbildungskonzepte“/ Englisch -Intervention: Vorbereitungsphase* (Textabschnitt aus dem Anhang A2; Z12)

Wie man in Tabelle 4 sehen kann, trennt sie zuerst das Wort *Weiterbildungskonzepte* in Teile und übersetzt die bekannten Teile Schritt für Schritt (Strategie 6; Strategie 7). Im zweiten Schritt fasst sie das ganze Wort zusammen. Obwohl sie den englischen Teil *Konzepte* richtig identifiziert, schafft sie es nicht, das ganze Wort richtig zu erschließen, denn der Beginn ist ihr fremd oder sie erschließt es falsch mit *education again*. Ein Problem besteht darin, dass sie anscheinend das Wort *weiter* mit *wieder* verwechselt und somit als *again* übersetzt. Als Vermeidung oder Lösung solcher Fälle könnte man ähnliche Wörter, die aber doch verschiedene Bedeutungen haben, im Unterricht besprechen und klar differenzieren. Beispiele und Erklärungen sowie Übungsmöglichkeiten in verschiedenen Kontexten, ähnlich wie beim CALLA-Modell (Chamot 2005), könnten dafür nützlich sein.

In der oben gezeigten Tabelle ist es ebenfalls erkennbar, dass das Wissen bestimmter Wortteile hätte ausreichend sein können, um das Wort als Ganzes besser zusammenzufassen: Ein Wissen darüber, dass das letzte Wortteil semantisch wichtiger ist als die anderen Teile (vgl. Strategie 6), um das ganze Wort zusammenzufassen (d.h. *Konzepte*), hätte geholfen, sie näher zu einer richtigen Worderschließung zu bringen. Mit anderen Worten: Es ist wichtig, dass sie bei komplexen Wörtern mit mehreren Wortteilen, welche sie teilweise versteht, zu identifizieren weiß, welche Teile davon relevanter für das gesamte Wortverständnis sind und welche weniger

relevant. Dies könnte zum Beispiel mit einzelnen Wörtern ohne die Notwendigkeit eines Kontexts geübt werden.

Außerdem erkennt sie nicht oder sie ignoriert, dass dieses Wort noch einen weiteren Wortteil hat, nämlich *Aus-* (A2; Z12). Als mögliche Lösung zum Problem könnte man mehrere Sätze oder Teilsätze zeigen, wo ähnliche Fälle vorkommen und die Aufgabe wäre zu erkennen, wenn es Bindestriche gibt, dass die Teile zu einem anderen Wort gehören und was diese Wortteile bedeuten könnten, in diesem Fall der Unterschied zwischen *Aus-* und *Weiterbildung*. Somit wird das Erkennen gewisser Präfixe und deren semantische Bedeutung ebenfalls geübt, was für eine Wiedererkennung in anderen Wörtern nützlich sein könnte. Zusammengesetzte Wörter mit Bindestrich sind nach Gonzalez de Leon (2013, S. 63) nicht untypisch in der Zeitungssprache. Dies hebt deutlich die Relevanz eines geeigneten Vorgehens des Strategieerlernens bei solchen Wörtern hervor.

4.1.2. Übungsphase

Die Probandin wählt selbstständig den ersten Absatz des bereits vorgelesenen Textes, um ihn mit der Hilfe der Englisch-Strategie zu übersetzen. Kurz vor dem Ende dieses Absatzes wird sie gestoppt und bekommt Feedback. Fortschritte sind dabei ersichtlich.

4.1.2.1 Stärken

Im Vergleich zum ersten Text ohne Intervention ist es positiv bemerkbar, dass sie alle englisch-ähnlichen Wörter in dem von ihr zum zweiten Mal gelesenen Textabschnitt erkennt. Es bleibt offen, inwiefern die Verbesserung in der Erschließung der Wörter dadurch entsteht, dass sie den Text zum zweiten Mal liest oder wegen der Bewusstmachung der Strategie. Auf jeden Fall fällt auf, dass sie aufmerksamer und genauer übersetzt: Im Vergleich zum ersten Lesedurchgang benutzt sie beim zweiten mehrere Aussagen für dieselben Stellen, als ob sie auf der Suche nach der passendsten Bedeutung wäre. Sie wiederholt dabei entweder Wörter mehrmals oder benutzt ein mehr oder weniger verwandtes Wort (Bsp. Synonym), wie im folgenden Beispiel: „*It is it's äh this forum. Simply there's a mmm forum that mayb... maybe study people's studies*” (A3; Z3-4).

Bei Wiederholungen der Wörter gibt sie sich auch Zeit in der Suche nach weiteren Kommentaren über das Gelesene. Weitere Beispiele zu Wortwiederholungen sind *chance* (A3; Z5) oder *digital* (A3; Z5). Zu ihrem Leseverhalten kann man beobachten, dass sie sich nicht mehr sehr auf das laute Lesen großer Abschnitte fokussiert, sondern auf das Übersetzen in Beziehung mit den englisch-ähnlichen Wörtern, die sie versteht (siehe dazu A1; Z60-66). Das

heißt, sie macht es fast automatisch und gleichzeitig beim Lesen für sich selbst, indem sie den Text „scannt“, was dem erwarteten Lesestil (vgl. Lutjeharms 2010, S.11) für die Aufgabe entspricht und gut funktioniert.

Wenn man ihre gelesene Textstelle betrachtet, (siehe Abbildung 9), ist es erkennbar, dass sich einige Wörter im Text wiederholen, wie *Chance* und *Digital*, aber im Vergleich zum letzten Mal übersetzt sie trotz der Wiederholungen alle Begriffe und bringt diese innerhalb des Kontexts in Beziehung mit den anderen englisch-ähnlichen Wörtern, wie zum Beispiel beim Kommentar „*the chance for the profit*“ (A3; Z5). Dies entspricht einer erfolgreichen schlussfolgenden und selektiven kognitiven Kompetenz (vgl. Ehlers 2010; S. 215).

Die Digitalisierung sei eine Chance für mehr Arbeitsplätze und zusätzliches Wachstum, "sie ist nicht der angebliche Jobkiller", sagt Wirtschaftsministerin Margarete Schramböck (ÖVP) und verweist auf eine aktuelle Wifo-Studie. Demnach habe Österreich grundsätzlich gute Chancen, zu den Gewinnern der Digitalisierung zu gehören

Abbildung 9: Überblick der gesamten gelesenen Textstelle/ Englisch-Intervention: Übungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A3)

In anderen Stellen ignoriert die Lesende Wörter, die sie nicht versteht und bleibt dabei nicht hängen, sondern springt zum englisch-ähnlichen Wort, was dem suchenden Lesen korrespondiert:

Textstelle	Lautes Denken
sie ist nicht der angebliche Jobkiller	the digital thing is not the... anyway jobkiller

Tabelle 5: Sprunghaftes Übersetzen/ Englisch-Intervention: Übungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A3; Z2)

Man könnte bei der oben gezeigten Tabelle⁷ interpretieren, dass sie das Wort *angebliche* kurz versucht zu übersetzen, aber dann entscheidet, dass dieses nicht so relevant ist und springt somit zum englisch-ähnlichen Wort. Einen anderen großen Sprung gibt es zwischen den Wörtern *Wirtschaftsministerin* und *aktuelle* (siehe Abbildung 9). Natürlich verliert sich damit ein Teil der Information, aber die Strategieorientierung ist hier besonders klar zu sehen.

Zusammenfassend kann man also sagen, dass die Erklärung und das Modellieren der Strategie (siehe A1; Z26-55) eine positive Wirkung haben und Verbesserungen beim Wortschließen bereits sichtbar sind: Im Vergleich zum letzten Mal hat sie die Strategie an sechs zusätzlichen Textstellen benutzt und somit alle relevanten Textstellen für die Strategieranwendung entdeckt. Bezüglich der Textstelle könnte man auch vermuten, dass die Wiederholung von manchen

⁷ Bei den Tabellen in der Analyse ist Folgendes zu beachten: Die grau markierten Textstellen beziehen sich auf die von ihr übersetzten mehr oder weniger bekannten Wörter, während die fettgedruckten Begriffe unbekannte Wörter/ Wortschließungsversuche repräsentieren.

Wörtern wie *Chance* und *Digitalisierung* und die Tatsache, dass sie den Text schon gelesen hat, welche Aufgabe und das gesamte Textverständnis des Absatzes erleichtern.

4.1.2.2 Schwächen

Dieser Teil der Analyse beinhaltet kaum Kommentare über ihre Schwächen, da wenige Probleme bei der Anwendung der Strategie entstehen und alle englisch-ähnlichen Wörter richtig übersetzt werden. Allerdings ist eine erwähnenswerte Kleinigkeit auffällig: Es ist möglich, dass die Silbe *fo-* im Wort *Wifo* im mentalen Lexikon einen Einfluss auf die Suche nach passenden Begriffen auf Englisch (Strategie 2) im mentalen Lexikon gehabt hat („*It is it's äh this forum*“, siehe Tabelle 6). Jedoch bleibt dies offen und andere Interpretationen ihrer strategischen Vorgehensweise sind hier möglich, die als Nächstes erläutert werden.

4.1.2.3 Weitere Besonderheiten

Textstelle	Lautes Denken
Wifo-Studie	It is it's äh this forum . Simply there's a mmm forum that mayb... maybe study people's studies .

Tabelle 6: Lautes Denken des Wortes „Wifo-Studie“/ *Englisch-Intervention: Übungsphase* (Textabschnitt aus dem Anhang A3; Z3-4)

Die Tabelle 6 deutet darauf hin, dass die Probandin als zweiten Schritt ihre Übersetzung *forum* im nahen Kontext bestätigt, indem sie das Wort *Wifo* semantisch in Beziehung mit dem Begriff *Studie* bringt (Strategie 28; Strategie 7). Das bedeutet auch gleichzeitig, dass sie über dieses Wort und die in Frage kommenden Themen ihr allgemeines Weltwissen (Strategie 20) aktiviert, um auf weitere Wörter zu stoßen, die eine lexikalische Beziehung mit diesem Wort haben. Dies brachte eine eher flache, aber annähernde Semantisierung.

Eine weitere Besonderheit tritt beim ersten Text nach der Englisch-Intervention auf: es geht um ein Wort, welches auf Deutsch von der Form her einem anderen ähnelt, aber eine andere Bedeutung hat, nämlich *hören* und *gehören* (A3; Z5-6)⁸. Das Partizip von *hören* ist *gehört*; es ist nicht untypisch, dass es mit *gehören* verwechselt wird, da sowohl die Wortendungen *-en* als auch *-t* sowie auch die Vorsilbe *ge-* für die Partizipbildung benutzt werden. Es kann deshalb sein, dass der Fehler durch das Einsetzen ihres Wissens über grammatische Wortbestandteile (Strategie 8) geschehen ist. Die Probandin hätte hierbei die grammatische Funktion dieser Endung analysieren können, um zu prüfen, ob die Endung in diesem Fall tatsächlich anwendbar

⁸ Eventuell wäre es auch möglich, dass die Fehlübersetzung anhand der Englisch-Strategie durch die Ähnlichkeit von *gehört* und *hear* stattgefunden hat. Jedoch wurde dies ausgeschlossen, da das Wort *hören* ein bekanntes deutsches Wort für Deutschlernende im A-Niveau ist, vor allem wenn man bedenkt, dass fast vor jeder Hörübung ein „Hören Sie“ die Aufgabenbeschreibung begleitet.

ist. So wäre die Probandin möglicherweise auf ihre Fehlinterpretation aufmerksam geworden und hätte andere Wege gesucht. Da das Partizip II in Zeitungsartikeln oft vorkommt (Věra 2009, S.89), ist es wichtig, dass dieses richtig erkannt wird. Außerdem wäre die semantische Kontrolle im Kontext (Strategie 12; Strategie 28) hilfreich gewesen. In der Analyse der Semantik-Strategie wird dies genauer erläutert.

4.1.3 Expansion 1

4.1.3.1 Stärken

Sie erschließt etwa die Hälfte der englisch-ähnlichen Wortteile und Wörter mit der Englisch-Strategie. Wenn man ihre Vorgehensweise beim Lauten Denken und Lesen betrachtet, ist es erkennbar, dass sie zu Beginn bis zum Anfang des ersten Satzes im ersten Absatz liest, ohne etwas zu übersetzen. Es ist wieder einmal möglich, dass durch ihr Textsortenwissen (Strategie 17) sie erst einmal die wichtigsten Informationen in den Überschriften überfliegen möchte, wie sie es auch in den vorigen Texten gemacht hat. Dabei wird sie von der LP (Lehrperson) unterbrochen, mit der Absicht, dass sie sich auf die Strategie fokussiert mit der Frage, welche Wörter englisch-ähnlich sein könnten (siehe Anhang 1, Zeile 73-74). So wird die Teilnehmerin ermutigt, schon zu einem frühen Zeitpunkt mit der Übersetzung und Strategieanwendung zu starten. Die Probandin erkennt nach dieser Ermutigung der LP fast alle englisch-ähnlichen Wortteile ab dieser Textstelle (A4; Z4). Somit kann man interpretieren, dass die Unterbrechung und die Ermutigung einen positiven Einfluss haben und dass es für die Anwendung und Übung der Englisch-Strategie im Text möglich ist, dass diese Strategie fast zu 100% richtig angewendet wird ohne erst den ganzen Text gelesen zu haben.

Die Ausnahmen, bei denen die Probandin nach der Ermutigung die Englisch-Strategie nicht benutzt, sind beim Wortteil *Big* bei *Big-Data-Analysts* (A4; Z6), *Informationen* und *generieren* (Z7-8). Man könnte interpretieren, dass sie das Wort *big* weglässt, um kurz zusammenzufassen. Dabei kann es sein, dass sie diesen Wortteil als unwichtig im Vergleich zu den anderen empfindet (vgl. Strategie 6) und eine hierarchieanalytische kognitive Kompetenz auf Wortebene benutzt (vgl. Ehlers 2010, S. 217). Im Gegensatz dazu wird das Wort *Informationen* komplett ignoriert. Das Ignorieren kann durch ihre hierarchieanalytische kognitive Kompetenz bezüglich der Relevanz des Wortes entstanden sein, da sie es zwar liest, aber beim Zusammenfassen des Satzes nach dem Lesen nicht miteinbezieht (A1; Z92-93). Jedoch könnte man dies auch als Schwäche interpretieren. Dies wird im nächsten Textabschnitt genauer erläutert.

In Bezug auf die Sprache des Artikels an sich gibt es durch das Thema im Bereich IT und Wirtschaft erneut Ähnlichkeiten: Dadurch wiederholen sich Wörter, wie *Digitalisierung*, *neue* und *Jobs*. Sie werden aber von Neuem mitgezählt, obwohl es sich hier um bereits erkannte und im vorigen Texten erschlossene Wörter handelt. Wenn man diese Wörter subtrahieren würde, käme man auf das Ergebnis, dass sie insgesamt 9 komplett neue englisch-ähnliche Textstellen erkennt.

4.1.3.2 Schwächen

Die Probandin hat Schwierigkeiten beim Lesen des Wortes *Informationen*: „*Informationen, nützliche Informat-*“ (siehe A1; Z91-92). Sie schafft es nicht, es als englisch-ähnlich zu erkennen. Anscheinend hat sie manchmal bei der Betonung eines Wortes und somit dem richtigen Zusammenfügen aller Wortsilben etwas Schwierigkeit, was im Textverständnis sichtbar wird. Diese Fixation bei diesem Wort und das mehrmalige Zurückspringen deutet klarerweise auf eine Problemstelle in der Sinnaufnahme beim Lesen hin (vgl. Stern 1997, S.12). Bei dem Wort *generieren* (A4; Z8) benutzt die Probandin anscheinend eine andere Strategie und erkennt die englische Ähnlichkeit leider nicht. Daher kann die Lehrperson bei zukünftigen Fällen wie diesem wieder unterbrechen, damit sich Lesende auf die Strategie fokussieren. Es kann aber auch sein, dass sie das Englisch-Ähnliche von *generieren* durch den Versuch das Wort laut zu lesen und die Konzentration auf die Aussprache (was keine Pflicht ist und ihr vom Anfang an mitgeteilt wurde) nicht erkennt. Dasselbe gilt für den Fall des Wortes *Informationen*, was vorher beschrieben wurde. Dazu wäre es zum Beispiel hilfreich, bei weiteren Interventionen ohne lautes Lesen und mithilfe des Unterstreichens die englisch-ähnlichen Wörter zu finden, um Störungen zu vermeiden. Es könnte sich dadurch die Lenkung der Aufmerksamkeit auf das genaue Lesen ergeben. Tatsache dabei ist, dass das von ihr ausgesprochene Wort *generieren* akustisch nicht zu erkennen ist.

4.1.3.3 Weitere Besonderheiten

In der dritten Zeile geschieht eine Wortverwechslung:

Textstelle	Lautes Denken
Händeringend suchen Unternehmen derzeit nach digitalen Talenten	Digit-digit-talents maybe? ... „ suchen “ visit this äh..s..äh..s.. „ suchen “ looking , (...) „Unternehmen Unternehmen“ I don't know „Unternehmen derzeit“ mm... maybe looking for the digital talents.

Tabelle 7: Lautes Denken des Wortes „suchen“/ Englisch-Intervention: Expansion 1 (Textabschnitte aus den Anhängen A1.0; Z75-78 (rechte Seite der Tabelle) & A4; Z3 (links))

Wie man links in der Tabelle 7 sehen kann, fängt die Probandin die Übersetzung des vorliegenden Satzes mit einem einfach zu verstehenden Wort an und versucht es mit der Englisch-Strategie zu entschlüsseln: „*digit-digit- talents maybe?*“. Danach liest sie das Wort *suchen*. Dieses übersetzt sie sofort als *visit*. Man könnte vermuten, dass ihr die Bedeutung des Verbes bekannt ist, obwohl diese Bekanntheit eine Täuschung ist. Es ist möglich, dass sie das Verb *suchen* mit *besuchen* wegen des ähnlichen Wortteils verwechselt (Strategie 6/7), wobei der Unterschied nur bei der Vorsilbe *be-* liegt. Es scheint, als wolle sie mit dem Ausdruck *visit this* (Tabelle 7) eine sinnergebende Aussage formulieren, indem sie andere Wörter des Satzes miteinbezieht. Wie man aber sehen kann, geschieht dies letztendlich nicht. Danach scheint es so, als ob sie weiter überlegt und versucht, sich im mentalen Lexikon an das richtige Wort zu erinnern (siehe Tabelle 7: „*äh...s..äh...s.. „suchen“ looking*“). Es kann sein, dass sie in einem weiteren Schritt das Wort im Kontext kontrolliert und nach einer sinnergebenden Satzstelle in Verbindung mit dem Wort sucht (Strategie 28). Zu Beginn probiert sie die unmittelbar danebenstehenden Wörter *Unternehmen derzeit* zu verstehen, aber sie gibt schnell auf und findet andere Wege: es gelingt ihr letztendlich durch die Verbindung mit dem bereits übersetzten Begriff: „*maybe looking for the digital talents*“ (siehe Tabelle 7).

Eine weitere Wortverwechslung geschieht innerhalb desselben Textabschnitts (Z5) zwischen den Wörtern *Führer* und *Fahrer*:

Textstelle	Lautes Denken
(...) Geschäftsführer bei Wien Energie .	“Geschäftsführer bei Wien Energie” it’s ähm Vienna energy company’s chef probably/ “Geschäftsführer” driver or something/ “Führer” chef

Tabelle 8: Lautes Denken des Wortes „Geschäftsführer“/ Englisch-Intervention: Expansion 1 (Textabschnitte aus den Anhängen A1.0; Z83-84 (rechte Seite der Tabelle) & A4; Z5 (links))

Im ersten Schritt liest und übersetzt sie den Teilsatz und betrachtet ihn somit als Einheit, um den Sinn daraus zu erschließen. Durch die Bekanntheit der anderen Wörter in unmittelbarer Nähe gelingt ihr eine richtige Vermutung des Wortes *Führer* (Strategie 12), indem sie den Begriff *chef* benutzt. Als Nächstes betrachtet sie das zusammengesetzte Wort *Geschäftsführer* als Einheit, um den daraus abgeleiteten Sinn zu kontrollieren (Strategie 7), und kommt dabei zu einer falschen Erschließung: Sie verwechselt *Führer* mit *Fahrer*. In diesem Fall hat das Miteinbeziehen des Kontexts an sich demnach zu einer passenderen Erschließung geführt anstatt einem isolierten Betrachten des Wortes als Einheit. Beim Letzteren besteht das Risiko, ähnliche Wörter untereinander zu verwechseln. Der Probandin gelingt es dennoch, wieder auf eine passende Erschließung zurückzukommen: Sie liest nur das konkrete Wort, bei dem es zu

einer falschen Erschließung kam (*Fahrer*), und entscheidet sich letztendlich für die erste Vermutung, nämlich *chef* (Strategie 7; Strategie 28).

In den dargestellten Beispielen handelt es sich um Fälle einer Schein-Bekanntheit, die die Probandin aber zu lösen weiß. Im ersten Fall (*suchen-besuchen*) kennt sie im betrachteten Teilsatz nicht viele Wörter; vor allem die Wörter daneben (*Unternehmen derzeit*) sind ihr unbekannt. Der unmittelbare Kontext des Wortes bietet ihr keinen wirklichen Anhaltspunkt und so betrachtet sie den Begriff isoliert als eine geschlossene lexikalische Einheit, welchen sie fälschlicherweise in ihrem mentalen Lexikon mit *besuchen* verwechselt. Dies scheint sie aber nicht zu überzeugen, denn sie sucht weiter nach einer passenden Bedeutung. Sie stützt sich auf Form und Klang (Strategie 6/7), indem sie laut liest. Letztendlich gelingt es ihr auf diese Weise sich an den Begriff zu erinnern. Dieser Begriff funktioniert auch im Kontext (Strategie 12). Im zweiten Fall (*Fahrer-Führer*) ist der Kontext links und rechts eher bekannt und wird gleich von Anfang an miteinbezogen, um die Wortbedeutung ohne langes Zögern zu formulieren (Strategie 12). Bei der Kontrolle auf Mikro-Ebene scheint sie jedoch zu zweifeln, denn sie verwechselt es mit ähnlich klingenden Begriffen. Nichtsdestotrotz wird ihr anscheinend die Inkohärenz in der Satzbedeutung bewusst. Schließlich gelingt ihr die Worterschließung durch gezieltes lautes Lesen und Reflektieren des unbekannten Wortteiles.

Eine weitere Besonderheit ist die Erschließung des Wortes *generieren*, das, wie schon erwähnt wurde, falsch erschlossen wurde: Sie übersetzt es mit *correct*. Möglicherweise erstellt sie diese Hypothese auf Basis der davor übersetzten Wörter wie *Big-Data Analysts*; *Data-Scientists* und *Datenmengen* (A4; Z6-8), denn das Wort *correct* würde in Zusammenhang mit den anderen Wörtern Sinn ergeben (Strategie 12). Diese Interpretation ist zwar nicht die eigentlich Richtige, aber geht in die richtige Richtung.

4.1.4 Expansion 2⁹

Beim dritten Text kann sie die Englisch-Strategie ebenfalls weiterhin benutzen, wenn sie will, aber auch andere Wörter so gut übersetzen wie sie kann. Das Ziel dahinter ist zu sehen, inwiefern sie jetzt mit einer gewissen Selbstständigkeit die Englisch-Strategie bereits einsetzt und ob sie sich traut, den Text insgesamt frei auf ihre eigene Weise zu übersetzen.

⁹ Diese Intervention hat als Einzige zwei Expansionsphasen. Grund für diese Ausnahme ist, dass sie nur in dieser Intervention die Möglichkeit hatte, bei einer der Phasen denselben Text zu wiederholen und es dadurch einfacher bei der Erschließung hatte. Aus diesem Grund wurde es als legitim angesehen, dass noch eine weitere Expansion stattfindet.

4.1.4.1 Stärken

Bezüglich des Textes an sich steigt hier noch mehr die Anzahl an englischen Wörtern, es wird sogar ein Teil des Textes ganz auf Englisch zitiert: „*Der Data Scientist wurde von der Harvard Business Review zum ,sexiest job of the 21st century ' gekürt*“ (A5; Z7). Grund dafür ist wieder einmal, dass es sich um IT handelt. Vielleicht wiederholen sich deswegen Wörter, die bereits im vorigen Text erschienen sind. Dies könnte ein möglicher Grund sein, weshalb man bei der Anzahl am gelungenen Nutzen der Englisch-Strategie ebenfalls eine Steigerung erkennt.

4.1.4.2 Schwächen

Die Fälle, in denen die Probandin die Englisch-Strategie nicht benutzt hat, liegen wieder einmal am Beginn des Artikels, nämlich bei den Überschriften und beim Anfang des Artikels, sowie auch beim letzten Teilsatz des von ihr zuletzt übersetzten Satzes. Wie bereits in den vorigen Interventionsphasen erwähnt, scheint sie zu Beginn für das Übersetzen und das Hineinkommen ein neues Thema des Zeitungsartikels etwas mehr Zeit zu brauchen. Jedoch hätte die LP die Probandin darauf hinweisen können, wieder auf die bereits gelesenen, noch nicht übersetzten Textstellen zurückzukommen (Strategie 31).

4.1.4.3 Weitere Besonderheiten

Bei vielen unbekannten Wörtern, wie bei Zeile 4, scheint es für sie schwierig, passende Hypothesen zu bilden und da die vorkommenden Wörter, die sie scheinbar nicht erkennt, wie zum Beispiel *gelten*, *Erdöl*, *Jahrhundert*, nicht viel mit der englischen Sprache zu tun haben und fast hintereinander stehen, ist es sehr unwahrscheinlich, dass es ihr gelingt, Hypothesen zu bilden. Hätte sie aber andererseits erkannt, dass der Ausdruck *des 21. Jahrhunderts* (Z4) sich in Zeile 7 ebenfalls unter Anführungsstrichen auf Englisch als *of the 21st century* wiederholt, wäre ihr die Worterschließung leicht gelungen. Dafür wäre es nötig gewesen, dass sie auf ähnliche Wortwiederholungen oder Wortreihenfolgen achtet, dies gilt ebenfalls für Zahlen innerhalb des gesamten Textabschnitts. Obwohl die Strategie des Erkennens von Wortwiederholungen oder Wiederholung ähnlich klingender Textstellen nicht in Kienbergers Strategien (2018) explizit genannt wird, ist diese mit Kienbergers (2018) Strategie 15 ähnlich. Bezüglich der Erklärungen der LP kann es sein, dass diese nicht ausreichend sind, sowie auch ihr Feedback beim Übergang zwischen Text 2 und Text 3. Im Vergleich zum letzten Feedback nach Text 1, bei welchem gelobt wurde (siehe A1; Z67), wird hier kaum Feedback gegeben. Ihr wird nur gesagt, dass es okay ist und danach erklärt, dass sie weitermacht, wie sie bereits übersetzt hat und dass sie aber jetzt ebenfalls alle Wörter übersetzen darf, nicht nur die, welche

vor allem für diese Strategie nützlich sind. Vielleicht hätte man dieses Ziel genauer erklären können sowie mehr Feedback geben können. Zum Schluss hört sie auf mit dem Kommentar, dass es sehr schwierig zu verstehen ist und fragt ob sie weitermachen sollte (Z16). Es ist möglich, dass sie einige Strategieanwendungsbereiche im letzten übersetzten Textteil verpasst hat, weil sie ihre Motivationsgrenze erreicht hat.

4.1.5 Kurzer Überblick der Englisch-Strategie-Intervention

Es ist deutlich zu sehen, dass beim Übersetzen vor der Strategieerklärung die Werte der Anwendung der Englisch-Strategie am niedrigsten sind. Gleich danach hat sie ein hohes Erfolgserlebnis mit 100% Richtigkeit. Wie bereits erwähnt, bleibt es offen, ob dies mit dem zweiten Lesedurchgang desselben Textabschnitts zu tun hat oder mit der Intervention. Vielleicht ist auch die Kombination beider Tatsachen ideal. Beim zweiten Text liegt ihre Anwendung bei fast der Hälfte der von ihr übersetzten Wörter und beim letzten über 50%. Es ist also eindeutig eine Progression erkennbar.

Im ersten Text nach der Intervention liest sie nämlich nur einen Absatz, weshalb auch die komplette Richtigkeit der Strategieanwendung nachvollziehbar ist, während sie im ersten Lesedurchgang ohne Intervention deutlich mehr gelesen hat. Wenn man aber die Strategieanwendungsmöglichkeiten beim Text vor der Strategieerklärung mit dem letzten Text vergleicht, ergibt sich eine relativ ähnliche Anzahl und dadurch mehr oder weniger gleich viel gelesene Textstellen. Dort ist es erkennbar, dass sie die Strategie viel öfters anwendet. Noch zu hinterfragen ist, ob diese Progression dadurch beeinflusst wird, dass alle Texte ein gemeinsames Thema haben, nämlich IT/Wirtschaft, und dass sich manche Wörter folglich wiederholen. Somit wird sie mit einem ähnlichen Wortschatz familiarisiert, was eine positive Wirkung hat. Bezüglich der Intervention der Lehrperson kann man sagen, dass ihr Feedback teilweise sehr kurz und das Unterbrechen des Lese- und Übersetzungsprozesses sehr sparsam sind. Vielleicht ist eine Erweiterung nicht notwendig, da die Probandin bereits durch diese kleine Intervention bedeutende Fortschritte macht.

Im Hinblick auf das Leseverhalten der Probandin kann man erkennen, dass sie dazu tendiert, erst die Überschriften und die ersten Sätze des ersten Absatzes zu lesen, bevor sie sich traut zu übersetzen. Dies ist in dem Sinne verständlich, dass sie Zeit braucht, um allgemein das Thema zu verstehen. Außerdem ist es möglich, dass sie dabei ihr Wissen über die Textsorte anwendet (Strategie 17), da zu Beginn die wichtigste Information enthalten ist. Allerdings ist auch erkennbar, dass die Englisch-Strategie bei anderen Textstellen ohne längere Lesephasen direkt und problemlos angewendet wird.

Für diese Intervention wurden, wie bereits im Methodenkapitel erklärt worden ist, bewusst Artikel mit hoher Wahrscheinlichkeit des Vorkommens englisch-ähnlicher Wörter ausgewählt, damit die Probandin viele Möglichkeiten hat, die Englisch-Strategie auszuprobieren. Die Progression scheint positiv gewirkt zu haben und sich dadurch gut für die Übung und Ermutigung der Lerner*innen beim ersten Kontakt mit der Englisch-Strategie zu eignen. Ob und inwiefern diese Strategie ebenfalls in anderen Zeitungstexten richtig angewendet wird, wird im Laufe der Analyse kommentiert.

Betreffend der Erklärungen und Feedbackrunden der LP, sind diese sehr kurz und hätten etwas mehr in die Tiefe gehen können. Im Vergleich zum letzten Feedback nach Text 1, bei welchem gelobt wurde (siehe A1; Z67), wird hier kaum Feedback gegeben. Ihr wird nur gesagt, dass es okay ist und danach erklärt, dass sie es weiterhin so macht, wie sie bereits übersetzt hat und dass sie aber jetzt ebenfalls alle Wörter übersetzen darf, nicht nur die, die vor allem für diese Strategie nützlich sind. Vielleicht hätte man dieses Ziel genauer erklären können sowie auch mehr Feedback geben können. Zum Schluss hört sie auf mit dem Kommentar, dass es sehr schwierig zu verstehen ist und fragt ob sie weitermachen sollte (Z16). Es ist möglich, dass sie bis dahin ihre Motivationsgrenze erreicht hat und somit ist es auch nachvollziehbar, dass sie einige Strategieanwendungsbereiche im letzten übersetzten Textteil verpasst hat.

Des Weiteren ist in allen Artikeln klar zu sehen, dass sich das Hauptthema in jedem Artikel durch die englisch-ähnlichen Wortwiederholungen deutlich macht, wie zum Beispiel im zweiten Text durch die Wörter *Data/Daten*, *Digitalisierung*, *Experten* und *neu*. Manche dieser englisch-ähnlichen Nomen haben typische Nomenendungen, die für die Wortbildung benutzt werden, wie *-ung*. Das Erlernen dieser Endungen (Strategie 6) kann somit vielleicht behilflich sein. So weiß sie, es handelt sich um einen semantisch leeren Bestandteil des Wortes, und wenn sie diesen subtrahiert, kann sie sich auf die englische Bedeutung fokussieren.

4.2 Orthographie-Strategie-Intervention

4.2.1 Vorbereitungsphase

4.2.1.1 Stärken

Außer zwei Ausnahmen übersetzt sie alle von ihr übersetzten Substantive richtig. Es kann sein, dass die Zeitungssprache für diese Art von Zeitungsartikeln mit kulturellen Themen in dem Sinne hilfreich ist, dass viele der Nomen Eigennamen sind, sowie auch bei Umschreibungen des Hauptthemas oder Internationalismen: Es geht um die Sängerin Anna Netrebko in der Opernball-Eröffnung. Dies wird durch die Überschrift besonders verdeutlicht: Dieselben

Begriffe sind ebenfalls dort zu finden. Da sie das Wort *Anna* durch ihr Weltwissen (Strategie 20) oder Kulturwissen (Strategie 19) bereits erkennt, und das Wort *Opernball* sich durch die Englisch-Strategie (Strategie 2) sowie auch ihr Wissen über die Bedeutung zusammengesetzter Wörter (Strategie 6) erschließen lässt, ist es nachvollziehbar, dass die vorteilhaft für die Orientierung zur Textbedeutung ist. Auch das Bild von Anna Netrebko auf der linken Seite (siehe Anhang B4) scheint als roter Faden im Text hilfreich zu sein (Strategie 22), indem sie die Koreferenzen von Anna (vgl. Strategie 15) mit *this lady; she* oder *singer*, vielleicht damit die Dame im Bild meinent, beschreibt:

Textstelle & Zeile	Lautes Denken
Anna Netrebko (Z1)	Means Anna, Anna/ This lady
Starsopranistin (Z2)	Means äh singer very famous singer probably/ she
Die Sängerin (Z5)	She/ this lady/ äh well it's the singer/ this lady

Tabelle 9: Koreferenzielle Ausdrücke zu „Anna Netrebko“ *Orthographie-Intervention: Vorbereitungsphase* (Textabschnitte aus dem Anhang A6)

Alle Wörter referieren auf dieselbe Person und somit könnte man von einer Koreferenz im Text sprechen, welche sie erkennt (Strategie 15). Die Beschreibung der Nomen mit verschiedenen Wörtern in verschiedenen Zeitpunkten zeigt, dass sie zu diesen immer wieder dann zurückgeht, wenn sie eine Verbindung zwischen dem Substantiv als Subjekt zum Prädikat des Satzes bilden möchte. In Stellen, wo es Probleme mit dem Prädikat und/ oder dem Rest des Satzinhaltes gibt, springt sie strategisch öfters zum Subjekt zurück, um erneut eine passende Verbindung zum Prädikat erneut herzustellen, wie in Zeile 6. Des Weiteren ist das Wort *Starsopranistin* mit der Englisch-Strategie erschließbar und sie erkennt ebenfalls, dass es sich um ein zweiteiliges Wort handelt, da sie beide Wortteile übersetzt. Jedoch wird deutlich, dass sie den zweiten Wortteil nicht erkennt, denn sie liest dabei *Starsopraar-* und murmelt danach (siehe A1; Z 159). Das heißt, sie erschließt das Wort als Ganzes durch ihr Wissen eines Wortteiles (Strategie 7). Dies gelingt ihr, da sie auch bereits die Koreferenz (Strategie 15) zur Sängerin Anna Netrebko erkennt.

Das Wort *Sängerin* (Tabelle 9) und ihre Ähnlichkeit mit dem englischen Verb für *singen* (Strategie 6/7), welches sich im selben Satz am Ende (vgl. Strategie 12), und deren Englisch-Ähnlichkeit (Strategie 2) deutlich ist, können als Erschließungsstrategie gelten. Die ersten zwei Kommentare gehören aber mehr zu der Erkenntnis, dass es sich um eine weibliche Person handelt. Dabei benutzt sie mit hoher Wahrscheinlichkeit ihr Wissen über Wortbildungsregeln, welche die Genus-Flektion andeuten (Strategie 6).

Bezüglich weiterer Namen entsprechend *Anna*, die im Text benutzt werden und sie schnell erkennt und übersetzt, kommt noch der Name *Dominique Meyer* hinzu (A6; Z5). Auch *Puccini* (Z11) scheint sie durch ihr Vorwissen über klassische Musik, also über das im Text vorhandene

Thema (Strategie 18), sowie auch aufgrund ihres kulturspezifisches Wissens (Strategie 19) zu kennen. Die restlichen Nomen sind ihr entweder durch ihr Deutschniveau bereits bekannt, wie zum Beispiel *Februar* (Z3), *Wiener* (Z4), oder sie sind der englischen Sprache (Strategie 2) oder durch Internationalismen fast komplett ähnlich, wie zum Beispiel *Direktor* (Z5) oder *Premiere* (Z10). Es sind ebenfalls Wörter, die ihr vielleicht durch ihr Vorwissen und Weltwissen bereits bekannt sind (Strategie 20). Interessant ist es zu beobachten, dass sie das Nomen *Freude* als Verb übersetzt und damit eine passende Übersetzung schafft (Z5). Dabei verwendet sie im Satz die Information der Nomen für die Erschließung von Verben bereits ohne Orthographie-Strategieerklärung (Strategie 9).

Nur das Wort *Auftritt* scheint eher fremder bezüglich der englischen Sprache. Dabei hat sie andere Strategien benutzt. In der Tabelle 10 sieht man, dass sie zuerst den Satz fast ganz bis zum Schluss liest und danach nach der passenden Bedeutung sucht:

Textstelle	Lautes Denken
Es ist bereits der dritte Auftritt von Netrebko beim Opernball, zuletzt glänzte sie bei der Eröffnung 2007 als Manon.	„Es ist bereits der dritte Auftritt von Netrebko (beim Opernball) ((murmelt 1s)) Eröffnungs ((unverständlich))“ probably from 2007 this is äh is äh (...) three time performance place

Tabelle 10: Transkriptionsabschnitt/ Orthographie-Intervention: Vorbereitungsphase (Textabschnitte aus den Anhängen A1; Z168-169 (rechte Seite der Tabelle) & A6; Z7-8 (links))

Dies deutet darauf hin, dass sie das Wort aus dem nahen Kontext erschließt (Strategie 12): Dabei stützt sie sich auf das Jahr 2007 und verbindet es mit *dritte Auftritt*. Somit benutzt sie eine Zahl im Kontext als Hilfe (Strategie 23; 12), jedoch gehört das Jahr, was im Satz nach dem Komma zu finden ist, inhaltlich nicht zum Nomen *Auftritt*, da der Satzteil nach dem Komma als inhaltlich komplett unabhängig interpretiert werden kann, und statt eines Kommas hätte auch ein Punkt benutzt werden können : „*Es ist bereits der dritte Auftritt von Netrebko beim Opernball[.] [Z]uletzt glänzte sie bei der Eröffnung 2007 als Manon.*“ (vgl. A6; Z7-8) Trotz dessen gelingt ihr eine richtige Erschließung: Durch die Analyse der Beziehung zwischen semantisch bekannten Wörtern (Strategie 12) im nahen Kontext links des Wortes *Auftritt* gelingt ihr eine passende Interpretation. Es wird vermutet, dass auch die Wörter *Opernball* und die Protagonistin *Netrebko* auf der rechten Seite des Wortes von der Probandin mitbedacht werden. Diese Worte wurden in anderen Textstellen bereits erschlossen. Somit kann die Probandin für die gelungene Erschließung ebenfalls ihr Wissen über das im Text indirekt behandelte Thema (Strategie 18) des *Opernballs als Auftrittsort* im weiten Kontext (Strategie 29) integrieren. Es wäre hilfreich gewesen, sie zu fragen, auf wen oder was dieser dritte Auftritt referiert, um sicherzustellen, dass sie auch die anderen Wörter mitgedacht hat. Durch Leitfragen

kann somit eine Worterschließung genauer definiert und hinterfragt werden. Sie sind somit für zukünftige Interventionen empfehlenswert.

Weitere in ihrer Übersetzung nicht genannte Wörter könnten als irrelevant gelten und deshalb ausgeschlossen werden, wie zum Beispiel der Nachname *Netrebko*. Da die Nomengruppe *Anna Netrebko* auf dieselbe Person referiert ist es deshalb nicht notwendig, dass sie beide Wörter dafür nennt, solange es inhaltlich zur referierten Person passt. So geschieht es auch im ersten Satz bei der Nomengruppe *Starsopranistin Anna Netrebko*. Hier übersetzt sie nur das erste Wort. Auch bei *Auftritt von Netrebko* übersetzt sie, wie gesagt, nur bis *Auftritt* und lässt die Nebeninformationen weg, was als positiv betrachtet werden kann, da sie sich nur auf die wichtigsten Nomen fokussiert.

4.2.1.2 Schwächen

Obwohl sie das Wort *Opernball* zuerst richtig übersetzt, übersetzt sie es jedes Mal etwas anders, dabei wird aber die Bedeutung des Wortes an sich etwas ungenau. Da das Wort zentral für den Kerninhalt des Textes ist, kommt es fünf-mal im Text vor. Davon übersetzt sie aber nur drei folgenderweise:

Textstelle (Zeile)	Lautes Denken
(...) singt bei Opernball-Eröffnung (Z1)	(...) sings the opera opera/ singing, right?/ opera room ball/ opera ball
(...) des Wiener Opernballs auftreten (Z4)	(...) was sing on this opera/ Vienna opera
(...) sie liebt den Opernball (Z9)	She like the opera room

Tabelle 11: Lautes Denken des Wortes „Opernball“/ Orthographie-Intervention: Vorbereitungsphase (Textabschnitte aus dem Anhang A6)

Bei der Zeile 1 geht es um die Überschrift: bei der ersten Übersetzung orientiert sie sich mehr am Verb, um das Substantiv zu erschließen, denn Oper würde mit *singen* perfekt zusammenpassen. Das heißt, mehr als die Wortform als Ganzes berücksichtigt sie nur ein Wortteil (Strategie 7) und dies passt semantisch zum benachbarten Verb (Strategie 12). Danach schenkt sie den Wortteilen mehr Aufmerksamkeit (Strategie 6) und erschließt letztendlich durch die Englisch-Strategie. Man merkt aber, dass für sie der Opernball, mehr als ein Raum wahrgenommen wird, als eine Veranstaltung an sich und ignoriert außerdem komplett das Wort *Eröffnung*. Dies wird vor allem in Zeile 9 deutlich, denn sie ersetzt *ball* mit *room*. Dadurch wird klar, dass ihr ein Kulturwissen über den berühmten Opernball in Wien (Strategie 19) wahrscheinlich nicht verfügbar ist. Bei Zeile 4 erschließt sie es noch einmal nur als Oper und fügt als nächsten Schritt die benachbarte Wortgruppe *Wiener Oper* hinzu. Dadurch könnte man interpretieren, dass sie ihre Erschließung durch das Hinzufügen der Information im nahen Kontext (Strategie 28 & 12) kontrolliert und bestätigt. Diese Strategie wird ebenfalls als

Kontrolle bei der Erschließung des Wortes *Premiere* benutzt, denn sie meint dazu „*Oh there’s a Premiere/ Premiere performance*“ (A6; Z9). Das Wort *performance* hat sie bereits in Zeile 7 zur Erschließung von *Auftritt* benutzt und somit verbindet sie ein Wort nicht vom nahen, sondern vom weiten Kontext (Strategie 29) als Kontrolle. Diese Kombination von Makro- und Mikro-Strategien wird zwar von einigen Autoren wie Costa (2010) empfohlen, aber in diesem Fall wird bezüglich der Mikrostrategien beim Wort *Opernball* nicht genug Acht auf das Wort *Ball* (Zeile 1) gegeben. Der Wortteil *Oper* wurde als hierarchisch wichtiger positioniert, was ein Fehler ist, denn *Ball* hat, durch die Endposition im zusammengesetzten Wort, semantisch einen höheren Rang (Strategie 6). Auch der Kontext scheint sie etwas zu verwirren, denn wenn sie zum Beispiel das Verb *singen* benutzt, passt für sie *Oper* eindeutig, während sie *lieben* mehr mit dem Raum verbindet. Dieses Vorwissen oder Weltwissen (Strategie 20), sowie auch semantisches Wissen bezüglich des Kontextes, führt zu einer ungenaueren Bedeutung als das Wort *Ball* an sich bringen würde. Sowohl das Vorwissen als auch die Hypothesen nach der genauen Form und dem Klang des Wortes sollten beachtet und die Hypothesen miteinander verglichen werden, um zu erkennen, welche am besten passt.

Des Weiteren gibt es viele nicht übersetzte Nomen. Vor allem beim letzten Textabschnitt (A6; ab Zeile 11) gelingt es ihr nicht, etwas zu übersetzen mit dem Kommentar, dass es zu schwierig ist. Wieder einmal kann es dadurch verursacht sein, dass sie bereits müde ist und ihre Aufmerksamkeit und Motivation beim letzten Textteil gesunken sind. Andererseits kann es auch damit zu tun haben, dass der letzte Absatz thematisch eher Nebeninformationen gibt und dadurch findet sie vielleicht weniger Anknüpfungspunkte zum bereits Gelesenen, da sich viele Wörter nicht wiederholen, die sie in den anderen Absätzen gefunden hat und ihr bekannt erscheinen: es geht hier auch nicht mehr um *Anna Netrebko*. Obwohl das Wort *Opernball* eher als *Ball* und *Oper* zu finden ist, scheint dies auch nicht ein Grund der Übersetzungsmotivation zu sein. Wenn man ihre Vorgehensweise betrachtet, merkt man, dass sie diesen Textteil schnell überflogen hat und auch schnell zu der Schlussfolgerung gekommen ist, dass es zu schwierig sei (A1; Z176-177). Außerdem scheint sie im Selbstgespräch mit einer Affirmation und Negation ohne weitere Informationen zum Schluss gekommen zu sein, dass ihre nicht ausgesprochenen Gedanken über das Gelesene vielleicht keine geeigneten Hypothesen sind.

Im Hinblick auf andere Textstellen, wo sie eher weniger übersetzt, scheint es so zu sein, dass sie sich eher leichtere Nomen zu übersetzen traut und vielleicht andere Nomen deshalb ganz weglässt. Jedoch führt dies manchmal dazu, dass sie Textstellen verbindet, die nicht unbedingt etwas miteinander zu tun haben. Beispiele dazu sind das bereits erwähnte Jahr 2007 und der dritte *Auftritt* (A6; Z7). Außerdem kann es dazu führen, dass sie wichtige Informationen

übersieht: In Zeile 4 (A6) lässt sie die Information des gemeinsamen Auftretens mit *Yusif Ayvazov* ganz weg. Diese Information wiederholt sich auch im Untertitel mit den Wörtern *Gemeinsam mit Ehemann Yusif Eyvazov* (Z1), aber sie ignoriert dies ebenfalls. Es kann sein, dass sie durch die Fremdheit des Namens sie als Eigennamen nicht wiedererkennt und deshalb nicht beachtet. Wie bereits in der Studie von Haß (2018, S.62) erwähnt, kann man bei Eigennamen nicht immer davon ausgehen, dass diese als solche von den Lesenden wiedererkennbar sind. Jedoch wäre dies durch das danebenstehende Wort *Ehemann* im nahen Kontext als Eigenname semantisch (Strategie12) lösbar.

Bezüglich der von ihr übersetzten Wörter sind circa die Hälfte davon Nomen. Das heißt, es gibt bereits beim Lesen und der Textverständnisorientierung eine Nomenfokussierung. Dies hat auch damit zu tun, dass durch die Nominalisierungstendenz der Zeitungssprache viele Nomenbenutzt werden. Im Hinblick auf ihre Satzzeichenorientierung fällt nichts Besonderes auf, das heißt, sie scheint sich an hinreichend bekannten Wörtern mehr zu orientieren als an Satzteilen mit direkter Rede. Jedoch ist bemerkbar, dass besonders kurze Sätze für die direkte Rede benutzt werden, sowie auch einfache Formulierungen, wie zum Beispiel „*Wir haben eine große Freude*“ (Z4-5) / „*Und sie liebt den Opernball*“ (Z9). Dies entlastet den Lese- und Verstehensprozess.

4.2.1.3 Weitere Besonderheiten

Betreffend der Nomenorientierung an sich kann man zusammenfassend sagen, dass sie bereits ihr Wissen über Nomen für die Erschließung von Verben (vgl. Strategie 12) benutzt: Bei Zeile 4 wiederholt sie das Verb *singen* statt *auftreten* und achtet nicht auf den Wortklang oder die Wortform des Verbes (siehe Tabelle 11). Dadurch erschließt sie Verben durch die Verbindung von Nomen innerhalb des Satzes, indem sie eine logische semantische Beziehung zueinander sucht, was eher eine grobe Wortschließung mit sich bringt. Die Wiederholung des Verbs *singen* (Z11) vereinfacht das Textverständnis, sowie auch das Benutzen einfacher Verbformen wie *ist* (Z7) *liebt* (Z2; Z9) oder *haben* (Z4). Jedoch ignoriert sie andere Verben, die ihr wahrscheinlich unbekannt sind. Die Intervention könnte sie ermutigen, sich durch die Unbekanntheit der Verben nicht einschüchtern zu lassen und zu versuchen, durch die Nomenkenntnisse zu einer mehr oder weniger passenden Verbinterpretation zu kommen.

Des Weiteren ist es interessant zu beobachten, dass die mehrmaligen Koreferenzen auf *Anna Netrebko* im Text und auch durch das Foto sie dazu bringen, dass sie sogar dort Koreferenzen sieht (Strategie 15), wo es keine gibt und zu einer falschen Wortschließung kommt: beim Pronomen *er* in der Zeile 10 erschließt sie es falscherweise als *he/she /she* (Strategie 14). Im

ersten Schritt übersetzt sie das Wort an sich durch ihre Form und ihren Klang, denn es ist ihr bekannt (Strategie 6/7). Aber im zweiten Schritt verändert sie es, wahrscheinlich durch das Miteinbeziehen des weiteren Kontextes (Strategie 29), wo sie dauernd Anna Netrebko als rote Leitfaden bereits entdeckt hat. Somit vertraut sie hier mehr ihrem Vorwissen als dem spezifischen Textlesen und gelingt zu einem Fehler. Um solche Fehler zu vermeiden, wäre es vielleicht sogar noch nützlicher, genauer auf die Form und den Klang zu achten, wenn sie bereits bekannt sind. Und wenn dieses inhaltlich nicht zum Vorwissen passt, ist zu hinterfragen, welche Information sie wohl vom Kontext verpasst hat. In dem Fall handelt es sich um den Namen *Evayzov* (A6; Z10), den sie in der Übersetzung komplett ignoriert und der im selben Satz als *Subjekt* im nahen Kontext steht. Somit würde sie entdecken, welche Anapher tatsächlich stattfindet, indem sie den nahen Kontext (Strategie 28) im Satz, nämlich auf der linken Satzseite, durch das Erkennen einer Anapher, miteinbezieht.

Ansonsten erkennt die Probandin andere Sprachen, die durch den Namen der Oper auf Italienisch zu finden sind, klarerweise mit dem Ausdruck „*this is not Deutsch*“ (Z5), dass sie sich durch das Nicht-Kennen dieser Sprache die genaue Übersetzung sparen kann und diese nur als „*(sings) this this this*“ (Z5-6) zusammenfasst. Sie erkennt aber dabei grob durch den nahen Kontext und das Verb *singen*, dass es sich um Opernwerke handelt, welche gesungen werden. Hilfreich ist auch, dass diese Werke in Anführungsstrichen stehen, und auf welche sie vermutlich achtet (Strategie 9), um sie als Opernwerke zu erkennen. So geschieht es auch mit den von *Puccini* genannten Werken auf Zeile 10.

Betreffend falscher Freunde könnte man interpretieren, dass sie das Wort *so* mit dem englischen *also* semantisch in Verbindung bringt, indem sie es mit *too* übersetzt (Z9-10). Dies kann aber gefährlich sein und es sollte davon abgeraten werden, die Englisch-Strategie zu übertreiben, vor allem dann, wenn nur eine Silbe englisch-ähnlich ist. Hilfreich wäre auch gewesen, dass sie mehr auf die Satzzeichen in dieser Stelle achtet, denn vor *so* befindet sich ein Komma und Anführungsstriche oben. Dies deutet darauf hin, dass hier die direkte Rede endet. Normalerweise kommt nach der direkten Rede und den Kommazeichen die Person, die die Aussage gemacht hat, in diesem Fall wäre das *Meyer*. Hätte sie diese Zeichen (Strategie 9) im nahen Kontext (Strategie 28) miteinbezogen, wäre sie vielleicht auf eine richtige Interpretation gekommen.

4.2.2 Übungsphase

4.2.2.1 Stärken

Mit wenigen Ausnahmen übersetzt sie fast alle gelesenen Nomen. Die Nomenorientierung wird beim Lesen und Übersetzen von Anfang an deutlich bemerkbar, vor allem wenn man ihre Leseart beobachtet: sie übersetzt und liest fast gleichzeitig. Während sie mehr für sich selbst leise liest, übersetzt sie die Nomen laut direkt auf Englisch, besonders zu Beginn. Des Weiteren ist die Natur der Zeitungssprache bezüglich der Nomenrelevanz an sich im Vergleich zu anderen Wortarten bemerkbar: Sowohl die Überschriften als auch der erste Satz haben überhaupt kein Verb und sind größtenteils Nominalgruppen: „*Das großformatige Ballett des Starchoreografen Angelin Preljocaj in St. Pölten*“ (Untertitel Z1-3; A7). Weiterhin entlasten kurze Sätze die Schwierigkeit des Textes, wie zum Beispiel „*Erst kam Judo, dann der Tanz*“ (Z3) oder „*Ein positiver Schock.*“ (Z7). Der letzte Satz kommt ganz ohne Prädikat aus und in beiden sind die Nomen für das Satzverständnis am Wesentlichsten. Die übersetzten Nomen sind zum großen Teil richtig und mit der Englisch-Strategie erschließbar: *Ballett, Star, Judo, Tanz, Schock* (Z1-7).

Man kann ebenfalls positiv betrachten, dass durch ihr Weltwissen (Strategie 20) sie mit Wörtern wie *Ballett* und *Judo* vertraut ist (Z1-3). Andere sind ihr wegen des A1-Niveaus bereits bekannt, wie *Schule* (Z8). Des Weiteren findet man hier ebenfalls mehrere Eigennamen. Diesmal, im Vergleich zum letzten Mal, ignoriert sie die Eigennamen nicht, nämlich *Angelin Preljocaj* und *Rudolf Nurejew*. Dabei übersetzt sie nur den Vornamen. So fasst sie die Namensgruppe zusammen.

4.2.2.2 Schwächen

Es gibt einige misslungene Interpretationen. Im ersten Fall handelt es sich um das Wort *Kampfkunst*, welches in mehreren Schritten und durch verschiedene Strategien falsch oder nicht erschlossen wird:

Textstelle	Lautes Denken
Übte er die japanische Kampfkunst	Do japanise äh culture / something like äh campculture / com-comculture / confit (?)

Tabelle 12: *Lautes Denken des Wortes „Kampfkunst“/ Orthographie-Intervention: Übungsphase* (Textabschnitt aus dem Anhang A7; Z5)

Im ersten Schritt kann man interpretieren, dass sie ihre Wortauswahl aus dem benachbarten Kontext entnimmt, indem sie das unbekannte Wort *Kampfkunst* mit *übte die japanische* semantisch in Beziehung bringt (Strategie 12). Ebenfalls ist hier wieder eine Silbenähnlichkeit

mit der englischen Sprache durch *culture* und das weite Wortteil *Kunst* zu betrachten, was aber vielleicht nicht absichtlich geschieht. Jedoch wird es ab dem zweiten Erschließungsversuch deutlich, wie die Englisch-Strategie (Strategie 2) hier Einfluss hat: Sie sucht Wörter oder Wortpaare, die sich mit Kampfkunst in ihrer Form oder im Klang ähneln, vor allem was die ersten Silben jedes Wortes im zusammengesetzten Nomen angeht. Zum Schluss erwähnt sie ein unverständliches Wort *confit-* und gibt ihre Wortsuche auf. Obwohl *Kampf-* und *camp* tatsächlich ähnlich klingen und von der Schreibform her auch fast komplett ähnlich sind, hätte eine Kenntnis in der Worttrennung sie auf den deutlichen Unterschied des Konsonanten *F* bringen und bei ihr Alarm schlagen sollen, denn sie sind nicht miteinander verwandt. Bei *Kunst* und *Culture* hätte ebenfalls die Kenntnis der Einsilbigkeit des Wortes und der völlig unterschiedlichen Konsonanten zum Schluss den Unterschied unterstreichen sollen. Es wäre hilfreich gewesen, dass sie zum weiten Kontext zurückgeht (Strategie 29) und die bereits bekannten oder erschlossenen Nomen in Betracht zieht: Was wurde bereits erzählt? Es geht um Bewegung, *Tanz* und *Judo*. Das heißt, entweder geht es um eine Kampfkunst oder um Ballett. Somit hätte sie zumindest andere Wörter ausschließen können, die sich vom Thema noch mehr entfernen.

Das zweite Wort, was sie mit mehreren Strategien zu erschließen versucht, ist folgendes:

Textstelle	Lautes Denken
(...) in einem fantastischen Sprung	In one very fantastic dance/ “Sprung...Sprung”... spring?/ A fancy place probably

Tabelle 13: Lautes Denken des Wortes „Sprung“/ Orthographie-Intervention: Übungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A7; Z6)

Von allen Hypothesen wäre die erste die beste gewesen, jedoch entfernt sie sich immer mehr. Es kann sein, dass sie sich zu Beginn („one very fantastic dance“ siehe Tabelle 13) am Kontext orientiert. Sie kommt semantisch durch die Beziehung der bekannten Wörter davor (Strategie 12), auf *Tanz*: Sie versteht durch die Sätze davor und im aktuellen Satz, dass es um ein *Tanzbuch* (Z5) geht, in dem ein Bild von einem Menschen zu sehen ist. Sie benutzt somit auch ihr Wissen über das Thema (18) und ihren Menschenverstand und allgemeines Weltwissen (Strategie 20). Diese scheinen passende Strategien gewesen zu sein. Auch die Tatsache, dass sie alle Wörter im selben Satz, also im nahen Kontext, richtig übersetzt mit der Ausnahme von *Sprung*, scheint einen positiven Einfluss auf die Hypothesenbildung zu haben, obwohl dabei die Bedeutung des Wortes nicht in Detail erschlossen wurde.

Bei der zweiten Hypothese analysiert sie das Wort nach Klang und Form (*Sprung*-> *spring*) in ihrer Ähnlichkeit mit der englischen Sprache (Strategie 2), was ihr aber wieder einmal durch den Vokalunterschied nicht gelingt, obwohl alle anderen Buchstaben komplett ähnlich sind.

Noch einmal zeigt dies, welcher großen Unterschied die Vokaldifferenz in der Wortbedeutung machen kann.

Da sie anscheinend merkt, dass dieses Wort zum Kontext nicht passt (Strategie 28), versucht sie es ein letztes Mal. Die Probandin fügt ein neues Wort hinzu, das in diese Lücke des Satzes ebenfalls passen könnte: einen Ort („*a fancy place probably*“). Dabei benutzt sie wahrscheinlich wiederum ihr allgemeines Vorwissen (Strategie 20), jedoch handelt es sich hier mehr um eine Nebeninformation und nicht um ein Wort, das mit dem roten Faden des Textinhaltes über *Ballett* und *Tanz* zu tun hätte. In diesen Fällen wäre es vielleicht sinnvoller gewesen eher beim Hauptthema zu bleiben. Jedoch besteht auch die Möglichkeit, dass ein Artikel eine Nebeninformation erwähnt. Ein Weiterlesen und späteres Zurückkommen für eine genauere Erschließung hätten vielleicht auch geholfen (Strategie 31). Vor allem der kurze Satz danach „*Ein positiver Schock*“ (Z7) bezieht sich auf dieses Bild, und mit Leitfragen hätte sich vielleicht eine geeignete Orientierung zur Wortbedeutung ergeben können.

Des Weiteren gibt es noch zwei Nomen, die sie nur sehr grob erläutert: Beim ersten Fall handelt es sich um die Nominalgruppe, welche eine Person beschreibt, nämlich *der französische Chreograf Angelin Preljocaj* (Z4). Dabei erwähnt sie nur, es handelt sich um eine Person (Z3-4). Die Information seines Herkunftslands und seines Berufes, welche sie mit der Englisch-Strategie hätte erwähnen können, ist nicht vorhanden. Außerdem hatte sie im Artikel davor größere Nominalgruppen durch das erste vorkommende Nomen zusammengefasst. Dies war oft erfolgreich, denn somit gelang sie zum wichtigsten Nomen der Nominalgruppe. Diese Strategie, die vielleicht mit einem Wissen des grammatikalischen Aufbaus des Teilsatzes zu tun hat (Strategie 11), hätte sie ebenfalls hier anwenden können.

Außerdem ist es ihr wahrscheinlich durch den Namen auch nicht klar, ob es ein Mann oder eine Frau ist. Im Vergleich zum vorigen Artikel, wo ein Foto vorhanden war, war es für die Probandin einfacher dies gleich zu erkennen (Strategie 22). Jedoch bleibt es offen, ob sie diese Details verstanden hat oder nicht, oder absichtlich nur eine grobe Übersetzung geben will, trotz des detaillierten Verstehens.

Ebenfalls das Wort *Judogewand* (Z8) erschließt sie nur als „*anyways, these things*“, obwohl sie *Judo* bereits vorher genannt hatte (Z3). Es kann sein, dass der Kontext nicht genügend Rüstung gibt, um mehr Details über den Wortteil *Gewand* zu erfahren, wenn er durch Klang und Form unbekannt ist, da es mehr um eine Nebeninformation geht und dies nach Haß (2018) durch den Kontext, wenn es keine Koreferenzen gibt, schwieriger zu erschließen ist. Nichtsdestotrotz wäre es hilfreich gewesen, dass sie sich durch den bekannten Wortteil *Judo* im zusammengesetzten Wort auf die Suche nach einem semantisch dazu passenden Begriff macht (Strategie 7).

Beim letzten Satz nennt sie nur das Nomen *Tanz*, welches sie bereits im Text übersetzt hatte. Die meisten nicht übersetzten Nomen befinden sich in den letzten zwei Sätzen. Es kann wieder einmal sein, dass sie zum Schluss tendiert, immer weniger zu übersetzen, wie in den letzten Fällen. Der letzte Satz wäre aber hilfreich gewesen, denn er fasst inhaltlich den ganzen Absatz wieder zusammen (Z8-9).

Darüber hinaus liest sie auch die Überschrift nicht und fängt gleich mit dem Untertitel an (A1; Z206/ A7; Z1). Wenn sie bewusster ihr Wissen über diese Textsorte benutzt hätte (Strategie 17), hätte sie diese Wörter ebenfalls wegen ihrer Relevanz für den Gesamttext miteinbezogen. Darüber hinaus erkennt sie das Wort *Mädchen* (Z5) nicht oder übersetzt es absichtlich nicht, was aber eine wesentliche Information ist, da über sie weiterhin geredet wird. Es sollte empfohlen werden, auf Personen zu achten, denn vor allem in solchen kulturbezogenen Themen geht es hauptsächlich um Menschen, deshalb sollten diese Informationen nicht weggelassen werden. Obwohl sie durch die Aussage „*show me the dancebook*“ (Z5) im selben Satzteil bereits eine Interaktion zwischen zwei Personen indirekt angibt, wäre es nützlich gewesen, sie zu fragen, wer wem das Buch zeigt. So wird sie sich auch über ihr Wissen und ihre Wissensgrenzen stärker bewusst, oder sie merkt, dass sie etwas Wesentliches weggelassen hat. Die Verknüpfung zwischen alten und neuen Informationen scheint insgesamt durch diese groben Aussagen ohne weitere Details unterbrochen zu sein. Dies kann aber, wie bereits erwähnt, mithilfe einer Lehrperson vertieft werden, indem man den nahen und/ oder weiten Kontext (Strategie 28, 29, &31) miteinbezieht und logisch verbindet.

Es fällt auf, dass das Wort *Star* (Z2; A7) ebenfalls im vorigen Artikel zu finden ist. Hier geht es um einen *Starchoreografen*, sie aber erschließt es nur als *Star*. Das Wort *Choreograf* wäre mit der Englisch-Strategie (Strategie 2) erschließbar gewesen. Sie aber fokussiert sich nur auf den vorderen Wortteil und wieder einmal wird die Bedeutung des Wortes benachteiligt.

4.2.2.3 Weitere Besonderheiten

Es ist bemerkbar, dass sie mehr auf Zahlen achtet, um den Text zu verstehen (Strategie 23), als auf die Wörter an sich. Das heißt, sie tendiert dazu, auf Zahlen schneller und eher zu achten, als auf die Wörter, die sie umgeben. Dies war auch im vorigen Text mit dem Beispiel des Jahres 2007 zu sehen. In diesem Fall aber, obwohl sie richtig erkennt, dass die Zahlen zum Alter des Mannes gehören (Z4), ignoriert sie die Information daneben, die eigentlich wichtiger ist als das in Klammern Stehende. Durch die Klammern wird aus einer Information normalerweise eine Nebeninformation verdeutlicht. Dieses Satzzeichenwissen (Strategie 9) könnte sie als Orientierung im Text bewusster nutzen, um diesen Textstellen nicht zu viel Aufmerksamkeit

zu geben. Nach der Satzklammer steht das zum Satzinhalt tatsächlich gemeinte Alter, nämlich elf Jahre. Dies übersetzt sie aber leider nicht. Vielleicht ist es deshalb, weil elf nicht in Ziffern geschrieben ist.

Betreffend nicht gelungener Hypothesen anderer Wörter hat sie das Wort *ihre* als *their* interpretiert und danach auf *this* gewechselt:

Textstelle	Lautes Denken
Die Tanzschülerin habe ihn in ihre Schule eingeladen (...)	This student doing dance äh in their school/ in this school/ yeah hmm in this school studied, probably.

Tabelle 14: Lautes Denken des Wortes „ihre“/ Orthographie-Intervention: Übungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A7; Z7-8)

Hätte sie bemerkt, dass das Pronomen als Anapher auf *die Tanzschülerin* verweist, welches wiederum eine Koreferenz zum *Mädchen* (Z5) ist, hätte sie dies richtig erschlossen. Wiederum merkt man hier, dass sie den roten Faden bezüglich des Subjekts nicht ganz erkennt. Es wäre vielleicht eine gute Übung, diese Konnektoren, wie Pronomen und ihre Anaphern (Strategie 14) in Textabschnitten zu erkennen: Als Erstes durch ihre Form, denn diese sollte auf Deutsch, sogar für A-Niveau, bekannt sein, und als zweites im Kontext. *Ihre* könnte auch als *their* gelten, aber wenn man das Subjekt im nahen Kontext klar erkennt (Strategie 28), weiß man, dass dies nicht so ist. Auch alle Pronomen zu finden und miteinzubeziehen kann nicht als selbstverständlich gelten: Sie vergisst als Beispiel das Pronomen *ihn* und dies führt dazu, dass sie in der Suche auf das passende Verb nur die anderen Wörter mit einbezieht und dadurch mit *Tanzschülerin-Schule* semantisch natürlich das Wort *studied* am besten passt (Strategie 12). Jedoch hätte diese Präposition durch das Miteinbeziehen des Pronomens ausgeschlossen werden können und sie wäre vielleicht auf das richtige Verb gekommen. Dies zeigt, wie wichtig das Miteinbeziehen der Satzglieder im nahen Kontext (Strategie 28) ist: Je weniger Wörter aus diesem nahen Kontext bekannt sind, desto mehr könnte sich die Hypothese von der wirklichen Bedeutung entfernen. Ob dies aber tatsächlich so ist, wird weiterhin beachtet.

Positiv erschließt sie aber vor allem das Adjektiv im Untertitel:

Textstelle	Lautes Denken
Das großformatige Ballett	One big äh one big / one big - “großfor-ma-ti-ge? formatig/ very well known ballet

Tabelle 15: Lautes Denken des Wortes „großformatige“/ Orthographie-Intervention: Übungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A7; Z1-2)

Zu Beginn benutzt sie die Strategie 7, indem sie die Bedeutung eines Wortteils benutzt, um das ganze Wort zu erschließen. Danach achtet sie auf die Form und den Klang des zweiten Wortteils (Strategie 2/6/7), aber kommt nicht weiter. Als dritte Strategie achtet sie mit hoher Wahrscheinlichkeit auf den nahen Kontext und die semantische Beziehung zwischen bekannten

und unbekannten Wörtern (Strategie 12) und benutzt wahrscheinlich auch ihr Weltwissen (Strategie 20) und kommt auf *well known*. Obwohl dies nicht die genaue Bedeutung ist, beeinträchtigt diese auch nicht das Textverständnis. Es wäre aber hilfreich gewesen, wenn sie bei ihrer letzten Aussage noch das Wort *big* berücksichtigt. Ob diese Aussagen aber addierend oder separat zu verstehen sind, ist leider unklar und wäre durch eine Frage der Lehrperson lösbar gewesen. Nichtsdestotrotz ist es in dem Sinne positiv, dass sie das zweite Wort genauer analysiert. Sie benutzt aber beim Wort *großformatige* leider die Englisch-Strategie (Strategie 2) nicht.

4.2.3 Expansion

4.2.3.1 Stärken

Auch in diesem Text liest sie sehr detailliert und erschließt dabei die Mehrzahl der Nomen bis zum ersten Absatz (A8; Z1-8). Danach werden es immer weniger. Bei der Überschrift nennt sie nicht Nelsons, was aber nicht notwendig ist, denn sie fasst den Namen Andris Nelsons als „*Andrews, is this person, Andris*“ zusammen (Z1). Wieder einmal hat sie sich strategisch auf das erste Wort der Nominalgruppe fokussiert, was funktioniert. Außerdem merkt man wieder einmal wie das Benutzen des Fotos (Strategie 22) ihr hilft, einen roten Faden von Anfang an im Text zu erkennen.

Auch bei der Wortgruppe *Gewandshausorchesters Leipzig* (Z5), fasst sie sie nur als *this orchestra* (Strategie 2, vgl. Strategie 6) zusammen, und lässt dabei die Nebeninformationen über das Orchester weg, nämlich *Leipzig* und *Gewandhaus*. Demnach ist ihr strategisches Umgehen mit großen Nominalgruppen passend, denn sie fokussiert sich beim Zusammenfassen nur auf die Hauptinformation. Es kann aber auch sein, dass dies für sie das einzig bekannte Wort ist (*Orchestra*), da es mit der Englisch-Strategie (Strategie 2) erschließbar ist. Auch das Wort *Wien* bezieht sie nicht mit ein (Z3), aber da es nur eine Nebeninformation über den Kontext der Veröffentlichung ist, welches auch durch den Bindestrich bemerkbar wird, steht es an sich für die Interpretation des Textes nicht im Vordergrund. Bei Zeile 4 lässt sie *Dirigent* weg, dafür aber nutzt sie die Paraphrase gleich daneben, die als Erklärung desselben Wortes hilft (Strategie 15) und verwendet sogar ein Synonym von *Dirigent* (*Musikdirektor*), so ist das Weglassen ebenfalls irrelevant. Nichtsdestotrotz kann für zukünftige Interventionen empfohlen werden, dass bei zu großen Nominalgruppen der Nominalkopf der Phrase entdeckt wird (vgl. Strategie 11) und dass wenn es ein zusammengesetztes Wort ist, durch die Positionierung der Wörter die Hierarchie analysiert wird.

Beim ersten Absatz, wo sie besonders viele Nomen übersetzt, sind viele Synonyme und Koreferenzen ersichtlich, die auf *Andris Nelsons* und dessen Bild auf der linken Seite (siehe Zeitungsartikel im Anhang B6) referieren: *Dirigent, Musikdirektor, der 40-Jährige...* Die Person bleibt dabei dieselbe (Strategie 15). Andere Wörter sind durch Internationalismen oder durch die Kenntnis der englischen Sprache nahezu bereits bekannt: *Neujahrskonzert, Wiener Philharmoniker, Gewandhausorchesters Leipzig, Boston Symphony Philharmonikern*. Wie man hier sehen kann, handelt es sich teilweise um zusammengesetzte Wörter mit Eigennamen, welche auf eine Stadt hinweisen. Dadurch sind die genannten Städte sowohl durch ihr landeskundliches Wissen (Strategie 19) als auch durch die Englisch-Ähnlichkeit der Städtenamen (Strategie 2) einfach zu verstehen und zu erschließen.

Beim zweiten Absatz reduziert sich bereits die Anzahl des Übersetzten (A8; Z8-15). Hier liest sie mehr überfliegend und macht danach allgemeine Kommentare. Beim überfliegenden Lesen übersetzt sie parallel nur die Wörter, die sie anscheinend bereits kennt und die ihr vielleicht wegen des wiederholten Vorkommens auffallen:

“Uns äh verbinden viele Jah- ääh” anyway it means many years (...) “diese Jahr bring” this... those years (...) says something about his experience. Right? He äh many years äh do the music, probably.
--

Abbildung 10: überfliegendes Lesen der Wörter „Jahr“ & „Jahre“ / Orthographie-Intervention: Expansionsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A1.1; Z256-262)

Durch die Wörter *Jahr* (Z13) / *Jahre* (Z9), kommt sie zu dem Schluss, es gehe um seine Erfahrung, und liegt dabei richtig. Somit kann es als eine gelungene Strategie gelten, dass sie beim überfliegenden Lesen des Absatzes ähnliche oder gleiche Nomen benutzt, die mehrmals vorkommen, um sich ein allgemeines Bild des Inhaltes zu machen. Dies kann ihr als Orientierung beim detaillierteren Lesen nützlich sein.

Des Weiteren gibt es zwei Wörter, die sie auf *music* aufmerksam machen, nämlich *Musikalität* (A8; Z12) und *Musizierens* (A8; Z10). Da diese mit der englischen Sprache ebenfalls ähnlich sind (Strategie 2), ist es daher logisch nachvollziehbar, dass sie diese einigermaßen versteht. Als Nächstes liest sie noch einmal von Anfang an und bestätigt dabei ihre Hypothese (Strategie 29), dass es sich um die Erfahrung und den Hintergrund Nelsons geht (A1.1; Z263-265/ A8; Z8-9): „*Says something about it/his ähm background his äh experience... so Nelson äh*“. Obwohl in dem Satz *Nelson* an sich nicht präsent ist, verbindet sie es strategisch mit dem Hauptcharakter des Textes, indem sie ihr Themawissen einsetzt (Strategie 18) und/ oder auch, indem sie semantisch diese Wörter mit *Andris Nelsons* in Beziehung bringt (Strategie 12).

Danach nennt sie in diesem Absatz noch weitere Nomen, die entweder auch schon vorgekommen sind, Internationalismen oder der englischen Sprache komplett ähnlich sind,

nämlich *Nelsons* (A8; Z13), *Beehtoven-Zyklus* (Z14), *CD* (Z14), *Tournee* (Z15) oder *Konzerten* (Z15). Vor allem diese letzten Wörter kommen im letzten Satz vor.

Beim letzten Absatz nimmt sie nur Wörter am Anfang und am Schluss, dabei wird wieder ihr überfliegendes Lesen klar: *Andris Nelsons* und *Shooting Star* im ersten Satz (Z18-19) und im letzten *Zusammenarbeit* und *Wiener Philharmonikern* (A8; Z21-22). Das heißt, sie riskiert nicht und benutzt nur Wörter, die sie bereits kennt oder der englischen Sprache ähneln.

4.2.3.2 Schwächen

Sie hätte ebenfalls im zweiten und dritten Absatz mehr Wörter erschließen können, denn viele andere wären auch durch ihre Englisch-Ähnlichkeit erschließbar, wie zum Beispiel *Dynamik* (A8; Z11); *Philharmoniker* (Z13; 10), *Chefdirigent* (Z20), *Nationaloper* (Z18), *Karriere* (Z22), usw. Weitere Wörter sind Eigennamen wie *Christian Thielemann* oder *Daniel Froschauer* (Z13/ Z10). Es kann wieder einmal sein, dass ihre Motivation für das detaillierte Lesen und Übersetzten ihre Grenzen erreicht hat. Hier hätte die Lehrperson mehr intervenieren können. Außerdem hätte die Probandin beim zweiten Absatz auf weitere Wortwiederholungen achten können, die ebenfalls in der zweiten Überschrift zu finden sind und somit bereits den roten Faden für den Inhalt angeben, wie die Wörter *Jugendliche Dynamik* (Z9, 11).

Bezüglich der Köpfe von Nominalgruppen vergisst sie beim ersten Absatz durch zu starken Fokus auf das genaue Erschließen und Beschreiben des Wortes *Philharmoniker* den tatsächlichen Kopf der Nominalphrase sowie auch dessen Bezug zum Subjekt vom Satz:

Textstelle	Lautes Denken
(...) zum ersten Mal das Neujahrskonzert der Wiener Philharmoniker leiten.	The first new year concert new year/ Vienna new year concert/ well the äh Vienna Philharmon-/ Well the orchestra anyway ,they were contacted/ this philhar-äh monica mo- äh nica/ Vienna band/ Not band, orchestra, orchestra/ They were contacted for the first time

Tabelle 16: Lautes Denken des Wortes „Philharmoniker“/ Orthographie-Intervention: Expansion (Textabschnitt aus dem Anhang A8; Z4)

Wie man hier sehen kann, übersetzt sie erst nach der Englisch-Strategie, also nach dem Klang und der Form des Wortes (Strategie 2): „well the äh Vienna Philharmon-“. Da sie sich anscheinend über das Wort auf Englisch nicht sicher ist, benutzt sie weitere verwandte Wörter, die sie durch ihr Weltwissen (Strategie 20) kennt: „well the orchestra anyway“. Danach versucht sie, wieder einmal das Wort auf seinen Klang hin zu untersuchen, indem sie es ausspricht (Strategie 2). Es gelingt er allerdings nicht: „this philhar-äh monica mo- äh nica“ (siehe Tabelle 16). In einem weiteren Schritt aktiviert sie ihr Weltwissen, indem sie *Philharmoniker* mit dem Begriff *band* übersetzt (Strategie 20). Dabei merkt sie anscheinend durch den nahen Kontext (Strategie 28), dass dieses Wort nicht dazu passt und wechselt zur

vorigen Hypothese. Als Nächstes fasst sie die Informationen zusammen: „*they were contacted for the first time*“. Dies zeigt, dass sie mit *They* wahrscheinlich die Mitglieder des Orchestras meint, da sie darüber gesprochen hat. Dabei vergisst sie aber komplett das *Neujahrskonzert*, worüber eigentlich hauptsächlich die Rede ist und auf welches das Verb *leiten* referiert und einen Zusammenhang mit dem Subjekt, *Andris Nelsons*, erstellt. Diese Information ist sogar einfach eine Wiederholung der Überschrift: „*Andris Nelsons leitet 2020 erstmals das Wiener Neujahrskonzert*“ (Z1). Hätte sie durch die Überschrift diese Information im weiteren Kontext (Strategie 29) kontrolliert, wäre sie vielleicht auf die richtige Zusammenfassung gekommen. Dieses Textsortenwissen (Strategie 17) über das Wiedergeben der Überschrift in gleichen oder ähnlichen Worten (Strategie 15) vor allem im ersten Absatz wäre vielleicht hilfreich gewesen, sowie auch, nach dem Erschließen eines Wortes, das Miteinbeziehen aller Satzglieder im selben Satz und deren Verbindung zueinander, um den roten Faden nicht zu verlieren (Strategie 28 & 11). Somit ist es nicht erstaunlich, dass sie das Verb ebenfalls falsch erschlossen hat. Mehr über die Verben in diesem Textabschnitt wird unter 4.2.3.3 Weitere Besonderheiten berichtet.

Des Weiteren ist es in der Tabelle 16 auffällig, wie sie Beziehungen zwischen den Wörtern aufbaut: erst verbindet sie das Wort *ersten* mit *Neujahrskonzert*, danach verbindet sie *Wiener* mit *Neujahrskonzert*. Dies deutet noch einmal an, wie hilfreich es für sie sein würde, Wortgruppen zu bilden, um unpassende Verbindungen zu vermeiden. Zum Schluss kann man aber sehen, dass sie *Wiener* letztendlich doch mit *Philharmoniker* verbindet und *ersten* mit *Mal*. Zusätzlich gibt es einige Nomen, die entweder falsch übersetzt wurden oder deren Hypothesenversuch abgebrochen wurde:

Textstelle	Lautes Denken
„Es ist eine unglaubliche Ehre eingeladen worden zu sein“, wird der 40-Jährige in einer Aussendung zitiert.	“ es ist eine (unglaublich) oh, „unglaublich“, ... „unglaublich“ this is an... unbelievable... chance maybe. Yeah? “eingeladen worden zu ein/ zu sein”, ... ähm “wird der” forty in a „Aussendung “... this is a wonderful job opportunity , anyway for this person to... this äh forty years at this age, to contact this. In this ähm very important event.

Tabelle 17: Lautes Denken der Wörter „Ehre“ & „Aussendung“/ Orthographie-Intervention: Expansion (Textabschnitte aus den Anhängen A1.1; Z249-253 (rechte Seite der Tabelle) & A8; Z6-8(links))

Zu Beginn wird vor allem erkennbar, dass sie sich an die Wortbedeutung *unglaublich* zu erinnern scheint und dadurch motiviert ist, mit dem Übersetzen anzufangen: „*Es ist eine (unglaublich)... oh unglaublich, unglaublich-*“ (A1.1; Z249). Danach macht sie ihre erste Hypothese über das Wort *Ehre* mit Hilfe des bereits übersetzten nahen Kontext auf der linken Seite (Strategie 12). Obwohl *Chance* kein Synonym von *Ehre* ist, handelt es sich um eine Interpretation, welche das Textverständnis nicht gravierend beeinträchtigt. Dasselbe geschieht mit ihrer zweiten Hypothese zu *opportunity*.

Hinsichtlich des Wortes *Aussendung* (A8; Z8) ist bemerkenswert, dass sie hier zwar die Wörter davor bereits versteht, aber dies nicht auszureichen scheint, um eine Hypothese zu bilden. Dafür kehrt sie strategisch wieder zum Satzanfang zurück und verbindet dabei den zweiten Satzteil mit dem ersten. Es ist daher eine Möglichkeit, dass die letzten Wörter „*in this very important event*“ *Aussendung* meinen. Die zweite Möglichkeit ist, dass dies einfach ihre gedankliche Informationserweiterung ist, indem sie diese Informationen mit dem weiten Kontext bezüglich des *Neujahrskonzerts* (Strategie 29) verbindet. Da leider keine Fragen der Lehrperson darüber gemacht werden, kann man nur Vermutungen stellen. Tatsache ist aber, dass sie die genaue Bedeutung von *Aussendung* nicht übersetzt. Auffällig ist, dass das Wort *Aussendung* der englischen Sprache mit *sending out* ähnelt. Vielleicht hätte dies eine Annäherung zur Bedeutung gebracht, aber es ist fraglich. Was ihr des Weiteren geholfen hätte, wäre das Wort *zitiert*, welches englisch-ähnlich ist (Strategie 2). Eine Beziehung dieses Wortes mit dem Substantiv hätte sie semantisch (Strategie 12) auf den richtigen Weg gebracht. Somit scheint es von hoher Wichtigkeit für die passende Worterschließung, so viel Wörter im nahen Kontext zu erschließen wie möglich, vor allem wenn es sich um essenzielle Satzglieder handelt wie das Prädikat vom Teilsatz. Auch die Satzzeichen der direkten Sprache wären für die Erschließung der Wörter nach der Aussage vielleicht als Orientierung des Inhaltes (Strategie 9) nützlich gewesen.

Eine weitere nicht ganz gelungene Hypothese ist bei *Neujahrs-Debütant* zu sehen:

Textstelle	Lautes Denken
(...) und jugendliche Dynamik des bereits zweiten Neujahrs-Debütanten in Folge	Oh probably he has two times/ the first performance/ probably he he has ähm “in Folge”, F, O, L, G.... Folge?/ two.... Two times... new year’s ähm performance

Tabelle 18: Lautes Denken der Wörter „Debütanten in Folge“/ Orthographie-Intervention: Expansion (Textabschnitt aus dem Anhang A8; Z11-12)

Es ist möglich, dass sie *Debütanten* zu Beginn als *First Performance* interpretiert, da sie das Wort *debut* aus dem Französischen oder Englischen kennt (Strategie 2). Jedoch kommt sie dabei in einem Widerspruch mit *two times*. Daher liest sie weiter, um wahrscheinlich durch das benachbarte Wort auf der rechten Seite Unterstützung zu finden (Strategie 28). Sie buchstabiert es. Es kann sein, dass sie nach dem Klang und der Form (Strategie 2/ 6/7) des Wortes dessen Bedeutung sucht, aber letztendlich ihre Suche aufgibt, da es ihr fremd ist. So kommt sie nochmal zum zusammengesetzten Wort zurück und fügt dabei Informationen der Wortteile zusammen (Strategie 6): *new year’s performance*. Hätte sie ein vielleicht bereits vorhandenes Wissen über typische Substantivbildungsregeln wie der Suffix *-ant* (Strategie 6) benutzen können, wäre sie draufgekommen, dass es sich um eine Person handelt. Falls dieses Wissen

noch nicht vorhanden ist, hätte sie es durch die Wörter *jugendliche Dynamik* herausfinden können. Denn diese Wörter sind bereits im dazugehörenden Untertitel zu finden, welche sie ohne Zweifel mit dem Hauptsubjekt dieses Artikels (vgl. Strategie 15) ohne weiteren Kontext in Verbindung bringt: „*Young, dynamic, energetic, that person, that man*“ (Z9). Noch einmal fehlt hier die Satzgliedanalyse, um die Nominalgruppen mit deren Nominalkopf zu erkennen (Strategie 11) und um den roten Faden zum sich wiederholenden Subjekt (Strategie 15) wahrzunehmen.

4.2.3.3 Weitere Besonderheiten

Wieder einmal werden Verben durch den Kontext erschlossen: Bei der Überschrift (A8; Z1-2) übersetzt sie zuerst *Andris Nelsons*, als Zweites das nächste Nomen, nämlich *Wiener Neujahrskonzert*. Hier kann man die Nomenorientierung (Strategie 9) erkennen. Als Nächstes nennt sie das Datum (Strategie 23). Wie bereits erwähnt, fallen ihr Zahlen ziemlich schnell auf. Danach kehrt sie wieder zum Nomen zurück und zuletzt, wo bereits alle anderen Wörter übersetzt wurden, übersetzt sie das Verb *leitet* falscherweise mit *contact* (Z1). Wie Haß (2018) schon erwähnte, ist es schwer, auf eine detaillierte Wortbedeutung durch den Kontext zu kommen, es sei denn, es gibt weiterhin genug Koreferenzen im Gesamttext um dieses zu erschließen. Das betrachtete Verb kommt tatsächlich noch einmal im ersten Absatz vor (Z4). Auch hier interpretiert die Probandin den Begriff als *contact*. Anscheinend eignet sich das englische *contact* inhaltlich ihrer Meinung nach für mehrere Textstellen, denn in Zeile 7 übersetzt sie das Verb *verbunden* ebenfalls mit *contact*.

Im Hinblick auf das Verb *leiten* im ersten Absatz kann man die Tabelle 18 wieder als Referenz nehmen: Hier ist deutlich zu erkennen, dass sie durch das Fehlen eines Satzgliedbewusstseins und die fehlende Hierarchie zwischen Textelementen für das Verb keine passende Beziehung zwischen dem Subjekt und dem Objekt (Strategie 12; Strategie 11) erstellen kann. Das Verb *leiten* ist außerdem eng mit dem Nomen *Dirigent* oder *Direktor* semantisch verbunden (Strategie 12), denn es beschreibt die genaue Funktion eines *Dirigenten* beim *Dirigieren/Leiten*. Die Probandin hätte an dieser Stelle das Wort auch erschließen können, indem sie aus dem Substantiv das dazugehörnde Verb ableitet. Bei *eng verbunden* erkennt sie zwar das Subjekt „*this person Andris Nelson*“ (Z6) und das Objekt „*this orchestra*“ (Z5-6) des Teilsatzes, aber wieder einmal bleibt das Verb *contact* zu grob in derer Bedeutung. Hier ist das Verb etwas schwieriger zu erschließen, da dieses nicht eine solch direkte semantische Beziehung zum Hauptthema und zur Überschrift hat, aber es hätte vielleicht geholfen, eine genauere Definition

der benachbarten Wortgruppe (Strategie 28 & 12) und der Satzglieder (Strategie 11) zu suchen, um daraus das Wort zu erschließen.

4.2.4 Kurzer Überblick der Orthographie-Strategie-Intervention

Da die Probandin stärker als bisher auf die Nomen achtet, scheint die Intervention der Lehrperson und die ausführliche Erläuterung der Strategie erfolgreich gewirkt zu haben. Das Feedback der Probandin in Form eines Lobs und der Erkenntnis über die eigene Lernprogression (A1.1; Z229-232) hätte mehr in die Tiefe gehen können:

Viele Nomen dieser Artikel mit dem Hauptthema *Kultur* haben gemeinsam, dass es sich entweder um Eigennamen, um Internationalismen und/ oder auch um kulturelle Institutionen und deren Events in verschiedenen Orten der Welt handelt. Dies kann den Text etwas vorentlasten. Auch die oft vorkommenden kurzen Sätze, teilweise durch die direkte Rede gefolgt, teilweise als Schreibstil, sind für die Probandin hilfreich gewesen. Jedoch ist es wichtig, dass sie immer wieder auf den Kopf der Nominalphrase achtet, sowie auch auf die Satzglieder in den jeweiligen Satzteilen, um richtige Verbindungen zwischen den Wörtern zu bilden. Für die Erschließung komplexer Wörter, die durch deren Schriftform und Klang für sie eher unbekannt sind und welche sehr spezifische Informationen haben, ist es hilfreich, wenn sie möglichst alle Wörter oder Wortteile links und rechts des Wortes im nahen Kontext dafür kennt. Das Ignorieren einer der Satzglieder kann zu falschen Worderschließungen führen. Nichtsdestotrotz scheint die Hypothese von Haß (2018) über die Worderschließung durch den Kontext in dieser Studie ebenfalls bestätigt: Der Kontext ist keine Garantie für das Erschließen konkreter Wortbedeutungen, und es besteht die Tendenz einer eher flachen Erschließung. Trotzdem ist es ersichtlich, dass manche Verben einen direkten semantischen Zusammenhang mit dem Hauptnomen des Textes haben: Beim Artikel über *Anna Netrebko* (siehe Anhang B4), die Sängerin, kam das Verb *singen* öfters vor, welches sie deshalb strategisch auch in anderen Stellen benutzt hat. Beim Artikel über den *Orchesterdirektor* (siehe Anhang B6) kam das Verb *leiten* ebenfalls öfters vor, was als eine Verbalisierung der Funktion des Nomens interpretiert werden kann. Das Bild oder Foto (Strategie 22) über den dargestellten Künstler/ der Künstlerin kann ebenfalls für die Information über deren Beruf und Funktion behilflich sein. Somit könnte das Vorwissen vorerst durch das Bild im Zusammenhang mit der Überschrift aktiviert werden, damit diese Information beim Übersetzen des Textes als roter Faden dienen kann. Doch nicht immer handelt es sich um solche Verben, deshalb ist es wichtig, die Interpretation durch mehrere Wege abzusichern, wie unter anderem dem nahen (Strategie 28) und weiten (Strategie 29) Kontext.

Bezüglich der Satzzeichen wäre es nützlich gewesen, wenn sie vor allem mehr auf die Anführungsstriche und Kommas nach einer direkten Rede achten würde, um zu bemerken, dass dadurch die direkte Rede endet und normalerweise danach der Sprecher/die Sprecherin genannt wird, mit dem dazugehörigen Verb, welches den Sprechakt beschreibt.

4.3 Semantik-Strategie-Intervention

4.3.1 Vorbereitungsphase

4.3.1.1 Stärken

Die Probandin hat bei der Erschließung unbekannter Wörter durch bekannte mehrere sehr interessante Vorgehensweisen gezeigt. Besonders fällt es auf, dass sie dieselben Wörter oder Wortstämme im Text mal richtig, mal falsch erschließt. Welche Gründe dahinter liegen, wird hier genauer erklärt. Zu Beginn wird das übersetzte Wort *freigelassen* erläutert. Dieses Wort kommt sowohl in der Überschrift als auch im ersten und dritten Absatz vor. Dabei hat sie das Wort in der Überschrift sowie auch im zweiten Satz folgenderweise zu erschließen versucht:

Textstelle	Lautes Denken
Kanadische Lehrerin in China freigelassen	Canadaa- Canada professors/ in- in China ähm (3) get ähm put in prison or ähm / "gelassen", probably not free/ or free./ "gelassen, lassen" means that the/ äh (losen) " g elassen, freigelassen " probably, that is what I understood.

Tabelle 19: Lautes Denken des Wortes „freigelassen“/ Semantik-Intervention: Vorbereitungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A9; Z1-2)

Bei dieser Überschrift in der Tabelle übersetzt sie linear Wort für Wort. Beim unbekannten Wort *freigelassen* scheint es so zu sein, dass ihre erste Interpretation kontextbezogen ist. Das heißt, sie analysiert, welches Wort semantisch am besten zu den benachbarten Worten passen könnte (Strategie 12). Sie ist auch in der Lage, ein Verb durch ein anderes Verb zu ersetzen, das heißt, es gibt sowohl ein Bewusstsein für Wortarten als auch für Satzglieder (Strategie 9 & 10). Anscheinend verknüpft sie Geschehnisse über Menschen, wie *Lehrerin*, in Orten, wie *China*, mit *get put in prison*. Dabei nutzt sie ihr landeskundliches politisches Wissen über ein bestimmtes Land (Strategie 19). Als Nächstes achtet sie genauer auf das Wort an sich und dessen Form: Sie erkennt den ersten Wortteil als mehr oder weniger bekannt, vielleicht auch durch die Englisch-Ähnlichkeit von *frei* mit *free*. Danach analysiert sie, was der zweite Wortteil bedeuten könnte (Strategie 7). Dabei stößt sie auf die entgegengesetzte Bedeutung, indem sie *probably not free* kommentiert. Möglicherweise hat sie Kenntnisse darüber, dass gewisse Wortteile entgegengesetzte Bedeutungen hervorrufen können (zum Beispiel *un-* bei *ungenau*;

siehe Kienbergers (2018) Strategiebeschreibung Nr. 7 im Anhang C1). Es könnte sein, dass sie hier dieses Wissen fälschlicherweise anzuwenden versucht. Aber sie ist sich dessen nicht sicher. Sie zerteilt dieses Wortteil in weitere Teile: *gelassen, lassen* (siehe Tabelle 19). Dabei scheint sie ihr Wissen über die grammatische Funktion von Wortbestandteilen zu nutzen und kommt somit auf das Verb im Infinitiv (Strategie 8). Sie erkennt eine Ähnlichkeit mit dem englischen Wort *losen* (Strategie 2). Zum Schluss nennt sie mehrmals das Wort als Ganzes auf Deutsch, aber es ist unklar, für welche Interpretation sie sich schließlich entscheidet.

Trotz mehrerer Fehler bei der Hypothesenbildung, wie zum Beispiel durch die Vermutung, dass *gelassen* das Gegenteil bedeutet oder *lassen* und *losen* miteinander verwandt sind, wird es als eine Stärke betrachtet, dass sie auf einmal so viele unterschiedliche Strategien und mögliche Hypothesen für die Erschließung eines Wortes hinzuzieht. Vielleicht ist es auch gut so, dass sie am Ende offenlässt, was es bedeuten könnte, denn noch kann sie es nicht wissen: anscheinend reicht ihr Wissen und die Textinformation dafür noch nicht aus. Jedoch wäre es hilfreich gewesen, dass die Lehrperson nachgefragt hätte, ob sie es tatsächlich offenlässt oder nicht.

Beim zweiten Vorkommen des Wortes im ersten Satz kommentiert sie durch das Wort *same*, dass diese Informationen das Gleiche sagen (A9; Z3). Somit erkennt sie Umschreibungen der Überschrift (vgl. Strategie 15 & 13) sowie auch Wortwiederholungen, was positiv betrachtet werden kann, aber es bleibt noch einmal offen, was sie unter *freigelassen* versteht und dies hätte abgefragt werden können. Im darauffolgenden Satz hat sie anscheinend endlich genug Informationen durch die Wortwiederholungen gesammelt, um sich klarerweise für eine Hypothese zu entscheiden. Dabei geht sie schrittweise im nahen Kontext vor, wie in der Tabelle gezeigt wird:

Textstelle	Lautes Denken
Die Lehrerin Sarah McIver sei freigelassen worden und nach Kanada zurückgekehrt , (...)	Means this lady the teacher Sarah/ in Canada, anyway is from Cana- äh/ “Zurück” “zurück” means come back/ means “na-“ after Canada/ come back to Canada/ this lady ähm was freed by the Chinese Government and come back to Canada.

Tabelle 20: Lautes Denken der Wörter „freigelassen worden“ & „zurückgekehrt“/ Semantik-Intervention: Vorbereitungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A9; Z4-6)

Wie man sehen kann, gibt es hier zwei erschlossene Wortgruppen: *sei freigelassen worden* und *zurückgekehrt*. Zu Beginn erschließt sie Wort nach Wort genau, lässt aber die noch teilweise unbekannte Wortgruppe *sei freigelassen worden* weg und erschließt die Wörter danach. Sie erstellt eine Beziehung zwischen *Kanada* und *Sarah* und benutzt dabei ihr Wissen über den weiten Kontext (Strategie 29). Hier erstellt sie Beziehungen zwischen Nomen und achtet nicht zu sehr auf die benachbarten Worte. Man kann interpretieren, dass sie bereits eine Nomenorientierung hat (Strategie 9). Sie unterbricht ihre Hypothese und liest weiter: sie

entdeckt das Wortteil *zurück* und erschließt das ganze Wort dadurch als *come back* (Strategie 7). Danach verbindet sie dieses erschlossene Wort in der Kontextbedeutung als *come back to Canada* (Strategie 12 & 28). Zum Schluss fasst sie den ganzen Satz und ihre Satzglieder noch einmal zusammen und schafft es dabei, die Wortgruppe *sei freigelassen worden* durch die Beziehung zwischen den bereits erschlossenen und bekannten Satzteilen mit dem unbekannten Satzteil zu erschließen (Strategie 12). Außerdem fügt sie dabei eine Information hinzu, die sie vom weiten Kontext (Strategie 29) kennt: dass sie von der chinesischen Regierung freigelassen worden ist. Es ist interessant zu sehen, wie die Probandin Schritt für Schritt die Wörter erst links dann rechts verbindet um zum Schluss zusammenfassend die fehlende Information hinzuzufügt. Wieder einmal erkennt man, wie die Bekanntheit des nahen Kontexts für das unbekannte Wort besonders hilfreich ist, sowie auch das Aufteilen eines Satzteiles in weitere funktionale kleinere Teile für die genaue Analyse (Strategie 9 & 11).

Beim zweiten Satzteil ist ebenfalls eine gleichartige Vorgehensweise erkennbar:

Textstelle	Lautes Denken
(...) teilte die Regierung in Ottawa am Freitag mit .	Ottawa government on Friday say that / “teilet”what is äh “teilte Regionen”/ the governon (...) local governon / oh the the gover- / Canada government in in Ottawa / “mitteilte” what is “mitteilte”.... confirmed!

Tabelle 21: *Lautes Denken der Aussage „teilte die Regierung(...)mit“/ Semantik-Intervention: Vorbereitungsphase* (Textabschnitt aus dem Anhang A9; Z6-7)

Die Probandin achtet zuerst nur auf die Nomenübersetzung und zum Schluss übersetzt sie das Verb indem sie beide in Beziehung zueinander bringt (Strategie 12). Danach ist es wahrnehmbar, dass einer der Nomen und auch das Verb ihr eher unbekannt vorkommen, nämlich das zweiteilige Verb (*mit*)*teilen* und das Wort *Regierung*. Zu Beginn erkennt sie den zweiten Teil des Verbes nicht. Als Nächstes kontrolliert sie ihre Wortinterpretation des Nomens durch das Miteinbeziehen und Erklären des näheren Kontexts (Strategie 28): Es geht um Kanadas lokale Regierung in Ottawa. Dabei benutzt sie klarerweise ihr landeskundliches Wissen (Strategie 19), sowie auch ihr Weltwissen (Strategie 20). Danach entdeckt die Probandin den zweiten Verbteil (*mitteilen*) und benutzt dabei ihr grammatisches Wissen über die Satzklammer bei zweiteiligen Verben (Strategie 10). Als Nächstes stellt sie möglicherweise eine Beziehung zwischen den übersetzten Worten und dem unbekannten Wort (Strategie 12; 28) und kommt auf das Verb *confirm*. Obwohl dieses nicht eine genaue Übersetzung des Begriffes ist, handelt es sich um eine annähernde Hypothese, die das Textverständnis nicht gravierend beeinträchtigt. Somit gilt ihre annähernde Vorgehensweise als gelungen.

Ähnlich geschieht es auch an anderen Textstellen sogar bei Wörtern, die ihr fast bekannt durch die Englisch-Ähnlichkeit (Strategie 2) zu sein scheinen, wie der Begriff *illegal* auf Zeile 3: Um

sich Sicherheit bei dieser Wortbedeutung innerhalb des Satzes zu geben und nach der Übersetzung desselben, erschließt sie mit Genauigkeit die Wörter davor und danach, und verbindet gleichzeitig den Begriff *illegal* mit den verschiedenen Möglichkeiten (Strategie 12; Strategie 28): In Funktion eines Adjektives oder eines Verbs. Schlussendlich fasst sie den Satz zusammen: *she had illegal äh/ work illegally*. Dabei wird es klar, dass die Position dieser Wortart im Satz auf Englisch neben dem Verb steht, wobei es auf Deutsch auch anders sein kann und dies vielleicht Unsicherheiten erzeugt hat. Allerdings hätte sie durch das Nicht-Flektieren des Wortes im Zusammenhang mit einem Nomen sehen können (Strategie 8), dass es sich nicht um ein Adjektiv handelt, sondern um ein Adverb. Trotz dessen schafft sie es durch das Probieren unterschiedlicher Interpretationen die für sie passendste im Kontext selbst zu finden.

Es gibt aber auch Fälle, in denen sie Wörter anscheinend beiläufig und nicht bewusst achtend auf deren Form und Klang durch den Kontext zu erschließen schafft. Im dritten Satz vom Artikel gibt es ein Nomen, das sie nicht kennt, nämlich *Festnahme* (A9; Z8). Aber obwohl dies hier nicht ganz ersichtlich ist, zeigt es sich später durch die Wiederholung desselben Wortstammes im Text, dass es sich um ein für sie noch unbekanntes Wort handelt: das Wort *festgenommen* auf Zeile 14 schafft sie nicht zu erschließen, obwohl sie im Groben eine Erinnerung zu haben scheint, dass sie es bereits mal gelesen und erschlossen hat. Diese Fälle werden bei *Schwächen* im nächsten Textabschnitt genauer erläutert. Jedoch wird es ihr erst später klar, worum es sich handelt, und die Wortschließung gelingt ihr bei Zeile 24:

Textstelle	Lautes Denken
Meng, die Finanzchefin des chinesischen Technologiekonzerns Huawei, war am 1. Dezember in Vancouver festgenommen worden .	„Meng, die „ ääh ((1s)) Mong, (...) „Financechef-“ mean finance chief „des äh “ chinese technology concerns... wow ((unverständlich 0,2s)) “war äh“ december first in Vancouver “festgenommen” again. Get caught! Yeah.

Tabelle 22: Lautes Denken der Wörter „war festgenommen worden“/ Semantik-Strategie: Vorbereitungsphase (Textabschnitt aus den Anhängen A1.1; Z342-345 (rechte Seite der Tabelle) & A9; Z21-24 (links))

Gleich nach diesem Erfolgserlebnis wird ihr von der Lehrperson gratuliert. Es ist bemerkenswert, dass sie bis zum Schluss der Übersetzung des Textes hochmotiviert bleibt. Auch als sie gefragt wird, ob sie stoppen möchte, da sich oft nach einer langen Lesezeit ihre Motivation reduziert, besteht sie darauf, fortzufahren (siehe A1.1; Z377-378).

Wieder einmal deuten die in grau markierten Worte in der Tabelle 22 darauf hin, dass sie bereits fast alle Wörter im Kontext wortwörtlich übersetzt. Dabei bleibt der unbekannte Teil minimal, da sie den Begriff *festgenommen* schon in Zeile 14 (A9) bereits bewusst zu erschließen versucht und einige Ideen über deren Bedeutung gesammelt hat. Da die Hypothese von McKewon (1985) besagt, dass die bereits aufgenommenen Informationen eines noch unbekannten Wortes sich im

Gedächtnis aufeinanderstapeln, ist sie vielleicht bis zu diesem Zeitpunkt bereit, es zu erschließen. Außerdem merkt man durch Kommentare wie *wow* (Z12), und durch die Ausrufezeichen (Z9), dass sie sehr motiviert ist und diese Lesemotivation und ihr Interesse am Thema indirekt auch ihren Erschließungsprozess beeinflussen. Des Weiteren ist es bemerkenswert, dass dieses Wort zentral für den Kerninhalt des Textes ist und indirekt bereits in der Überschrift das Thema einer *Festnahme* behandelt wurde: eine Kanadierin, die *festgenommen* worden ist, wurde *freigelassen*. Obwohl das Wort nicht direkt hier vorhanden ist, kann man durch eine tiefere Analyse der Überschrift ihr Vorwissen aktivieren (Strategie 20). Vielleicht erleichtert dies das Erkennen einer semantischen Beziehung zwischen den Verben *freilassen* und *festnehmen* (Strategie 12). Der spielerische Umgang mit entgegengesetzten Bedeutungen von Kernbegriffen des Textes könnte als Folge dessen helfen, das semantische Spektrum der in Frage kommenden Hypothesen für eine Textlücke zu erweitern. Vor allem wenn es mehrere unbekannte Wörter gibt, welche trotz der Unterschiede in Form und Klang als Gemeinsamkeit einen ähnlichen nahen Kontext enthalten, wie in diesem Fall, könnte dies spielerisch ausprobiert werden. Jedoch gibt es für diese Interpretation nicht genügend Hinweise. Allerdings wurde durch die oftmalige Wortwiederholung und die Rüstung eines transparenten Kontexts das Wort mit Genauigkeit erschlossen.

Bezüglich des Benutzens ihres Vorwissens, scheint es aber bei dem zweiten Untertitel recht positiv angewendet worden zu sein. Unter den Worten *Vergeltungsaktion vermutet* sagt sie: „China makes some revenge take action to ((1s)) to ((unverständlich 0,5s))“ (A9; Z18). Es ist möglich, dass sie das Wort *Vergeltung* bereits kennt. Leider aber wurde hier nicht unterbrochen, um diese Frage aufzuklären. Allerdings ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie dieses Teilwort wegen ihres A-Niveaus auf Deutsch nicht versteht. Dadurch kann man vermuten, dass sie ihre Interpretation durch das Teilwort *-aktion* (Strategie 7) und durch ihr Wissen des im Text behandelten Themas (Strategie 18) und über die Konflikte Chinas mit anderen Ländern (Strategie 19) mehr oder weniger richtig zu interpretieren schafft. Durch Leitfragen wäre sie vielleicht auf eine noch präzisere Wortbedeutung gekommen, indem man sie gefragt hätte, was für eine „politische Rache“ sie sich darunter vorstellt.

4.3.1.2 Schwächen

Wie bereits erwähnt, wurde das Wort *Festnahme* sowie *festgenommen* zu Beginn nicht ganz erschlossen. Bei *Festnahme* bleibt es offen, ob sie das Wort bewusst erschlossen hat oder eher indirekt, das heißt, durch das Konzentrieren der bekannten Information im Zusammenhang mit ihren außertextuellen Wissensquellen:

Textstelle	Lautes Denken
Die Beziehungen zwischen Kanada und China sind wegen der vorübergehenden Festnahme einer chinesischen Spitzenmanagerin in Vancouver angespannt .	„Oh, the relationships between Canada and China/ Oh, Canada and China relationships become very, very tight because the/ because chinese ähm... spy! ... probably in Vancouver, get caught . Yeah.

Tabelle 23: Lautes Denken des Wortes „angespannt“/ Semantik-Intervention: Vorbereitungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A9; Z7-9)

Während die erste Aussage von ihr über die Beziehung zwischen Kanada und China beim Lesen und Unterbrechen dieser genauen Textstelle geschieht (siehe A1.1; Z 309-311), liest sie danach automatisch den ganzen Satz bis zum Schluss und fängt danach ihre Übersetzung von vorne an. Es wird vermutet, dass das Verb *sind angespannt*, ebenfalls mehr oder weniger indirekt erschlossen wurde: Es geht um ein etwas komplexeres Wort, was nicht unbedingt im A1-Niveau beigebracht wird. Es ist möglich, dass sie durch ihr Weltwissen (Strategie 20) und landeskundliches Wissen (Strategie 19) auf eine passende Beschreibung des fehlenden Verbes gekommen ist. Ebenfalls ist es möglich, dass das Verb *sind* für die Erschließung geholfen hat: So kann sie sich die Frage stellen, nach ihrem Vorwissen, sowohl vom Text als auch durch ihre eigenen Erfahrungen und Kenntnisse, wie die Beziehung zwischen beiden Ländern ist. Da sie bereits über den Konflikt dieser Länder durch das zentrale Thema des Textes selbst (Strategie 18) erfahren hat, ist für sie nicht schwer auf die passende Bedeutung zu kommen. Als Nächstes achtet sie anscheinend auf das für sie nächste bekannte Wort *chinesischen* und auf das darauffolgende Nomen, welches sie anscheinend beim Lesedurchgang nicht ganz verstanden hat, denn sie las es undeutlich als *Spitz-* (*managerdo*) (A1.1., Z 311). Somit scheint sie durch die Form und den Klang des zweiten Nomenteils nicht auf die Englisch-Ähnlichkeit (Strategie 2) zu kommen, denn sonst hätte sie es wahrscheinlich erreicht, da ihre Englisch-Orientierung ebenfalls prägend ist. Es bleibt nur der erste Wortteil übrig, den sie falsch als *spy* mit der englischen Sprache (Strategie 2) in Beziehung bringt. Dies aber scheint kein Hindernis zu sein, damit sie *Festnahme* indirekt zu erschließen schafft. Dabei übersetzt sie es nicht als Nomen, sondern als Verb. Da sie es als Verb nach der Nennung des chinesischen Spions erwähnt und im Text selbst ebenfalls nach dieser Textstelle das Verbteil *angespannt* kommt, wird es vermutet, dass sie mit *get caught* eigentlich dabei dieses Verb falsch interpretiert, damit aber unbewusst ein substantiviertes Verb erschließt, nämlich *Festnahme*. Durch ihr Weltwissen (Strategie 20) und eine Analyse der übersetzten Wörter und Informationen im Text über chinesische „Spionage“ in Kanada, kommt sie zur Schlussfolgerung, dass der Spion *festgenommen* wurde. Einerseits kann man diese Erschließungen positiv bewerten, da sie es trotz Fehler schafft, durch ihre Interpretation des Inhaltes semantisch (Strategie 12) und durch ihr Thema- und Weltwissen (Strategie 18 & 20) fehlende Informationen zu erschließen.

Andererseits ist es nicht klar, wie bewusst sie dies macht, wenn sie nicht konkret die Schriftlichkeit dieser erschlossenen Wörter und ihre Position im Satz visuell einordnen kann. Für diese Abklärungen hätte die Lehrperson ebenfalls intervenieren sollen. Es wäre auch vielleicht nützlich gewesen, dass sie die erschlossenen Informationen mit dem auf Deutsch dazugehörenden Wort oder möglichen dazugehörenden Wörtern aufschreibt. So könnte sie sich bewusster werden über deren Form und Klang und somit ihr Gedächtnis unterstützen und könnte als visuelle Hilfe im Text jederzeit zurückkommen, wenn ein ähnliches Wort vorkommt. Denn so wäre ihr vielleicht in der nächsten Passage folgendes nicht mehr passiert:

„fest-genommen worden“ äh „festgenommen“ „festgenommen, festgenommen“, „fest“ is „fest“ (...), „genommen“ is „genommen“ is „genommen“. I have forgotten I forgot „festgenommen“ (...)

Abbildung 11: Lautes Lesen des Wortes „festgenommen“/ Semantik-Intervention: Vorbereitungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang 9; Z14)

Bei Zeile 11 fällt ihr das Wort *festgenommen* zwar bewusst auf, und sie versucht es diesmal durch ihre Wortbestandteile *fest* und *genommen* zu identifizieren (Strategie 6/7), aber sie gibt auf mit dem Kommentar, dass sie die Bedeutung leider vergessen hat. Dies zeigt, dass ihr das Wort einigermaßen vom Klang und der Form her bekannt scheint. Sonst hätte sie es nicht aufgeteilt. Es kann aber auch sein, dass diese fehlende Erinnerung nichts mit *festgenommen* zu tun hat und dass sie es mit dem vielleicht schon bekannten Verb *genommen*, dessen Bedeutung sie vergessen hat, verwechselt. Auch ist es möglich, dass sie durch die Analyse der Form des ersten Teiles *fest* die englische Bedeutung *fest* meint (Strategie 2), was trotz der Englisch-Ähnlichkeit falsch sein würde. Tatsache ist aber, dass sie durch die Analyse der Wortbestandteile und des Wortklanges (Strategie 6/7 & 2) nicht weiterkommen kann. Als Nächstes probiert sie die Interpretation dieses Wortes durch die Beziehung zwischen bekannten und der noch unbekannten Wörter im Text:

„but I think it’s äh something this this ääh “Lehrerin” **things happened** just very short after the diplomatic ... ähm... after the diplomatic Michael this person ... ääh and also together/ in China together with the (...) North Korea expert Michael ... they they.. **things happen**.“

Abbildung 12: Lautes Denken des Wortes „festgenommen“/ Semantik-Intervention: Vorbereitungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A9; Z12-14)

Zwar referiert sie sich mit *things happen* sehr allgemein auf eine Aktion, die im Zusammenhang mit den davor genannten Personen zu tun hat, vergisst aber gegen Ende mit dem Begriff *they* den Zusammenhang des Prädikats mit dem eigentlichen Subjekt, nämlich die Lehrerin McIver (Zeile 12), auf welche das Prädikat hauptsächlich referiert, während die von ihr genannten Herren eine Nebeninformation sind: „*McIver war kurz nach dem ehemaligen Diplomaten Michael Kovrig und dem in China lebenden Nordkorea-Experten Michael Spavor festgenommen worden“ (A9; Z12-14). Hätte sie dies erkannt, wäre sie vielleicht auf die passende Wortinterpretation gekommen, denn sie weiß bereits wer *McIver* ist, als sie zu Beginn*

des Satzes sie als *this lady* bezeichnet. Damit erkennt sie, dass *McIver* diese Dame ist, die bereits früher erwähnt wurde und erkennt die Umschreibung der kanadischen Lehrerin mit ihrem Nachnamen, beziehungsweise die Koreferenz (vgl. Strategie 15). Da sie durch den weiten Kontext (Strategie 29) bereits weiß, dass diese Lehrerin *festgenommen* und danach *freigelassen* worden ist, wäre sie vielleicht dadurch auf die richtige Erschließung gekommen.

Somit hat sie trotz des großen Vorteils, dass ihr bereits alle Wörter im Text bekannt erscheinen, mit der Ausnahme des einzig unbekannten Verbes, die Erschließung nicht geschafft. Da sich der darauffolgende Satz (Z13-14) auf die Geschehnisse der beiden Herren bezieht, und sie das Verb nicht zu erschließen geschafft hat, ist es nicht verwunderlich, dass sie ebenfalls hier das nächste Verb falsch erschließt.

Außerdem ist die Wahrscheinlichkeit des Erschließens des Verbes an sich schwieriger, weil sie viele weitere Wörter im Satz anscheinend ignoriert. Vielleicht sind sie zu schwierig für sie, dadurch muss sie „im Blinden“ den Inhalt erraten. So geschieht es auch in der Interpretation der letzten zwei Sätze, wo nach dem Durchlesen der ganzen beiden Sätze sie sich dafür entscheidet, den Inhalt mit ihrem Weltwissen (Strategie 20) und politischem landeskundlichem Wissen (Strategie 19) zusammenzufassen: „(*I think it's probably United States ... not cooperating with China this time, because of the Iran sanctions. I don't know, I am just trying to (read).*)“ (A9; Z30-31). Für diese Argumentation gibt sie nur Wörter im Textabschnitt wieder, die Internationalismen sind oder durch die Englisch-Strategie (Strategie 2) wiedererkennbar, wie *die Iran-Sanktionen*, *USA* und *China*. Den Rest lässt sie weg, weil sie ihn wahrscheinlich nicht versteht. Wörter wie *Verstöße*, *Auslieferung*, *bestreiten*, *Haftbefehl*, usw. (Z29-31) sind sehr fachspezifisch und ihr deshalb wahrscheinlich fremd. Sie hat daher fast keine andere Wahl, als diese außertextuelle Wissensressource zu nutzen, die ihr aber nicht die richtige Textinterpretation bringt. Aber auch wenn nur die Hälfte des Satzes mehr oder weniger verständlich ist und sie die Bedeutung eines Wortes im Text trotz scheinbarer Bekanntheit nur durch das bekannte Textteil erklärt, besteht das Risiko einer falschen Interpretation, wenn dieses Wort sich in der Satzhälfte befindet, die sie zu ignorieren scheint: So geschieht es mit dem Wort *Zusammenhang* auf Zeile 12. Zwar erkennt sie den Wortteil *zusammen* (Strategie 7), welchen sie versteht, jedoch verbindet sie ihn mit dem restlichen nahen Kontext (Strategie 28) genau umgekehrt: Während die Hauptinformation des Hauptsatzes darauf hinweist, dass es keinen *Zusammenhang* zwischen verschiedenen Tatsachen gibt, erklärt sie durch das Miteinbeziehen der ersten Satzhälfte, dass es tatsächlich einen gibt. Hätte sie die benachbarten Wörter *kein direkter*, welche nicht schwierig zu verstehen sind, miteinbezogen (Strategie 28),

wäre sie vielleicht noch auf eine richtige Satzzusammenfassung gekommen. Negationswörter sind daher von extremer Wichtigkeit, denn sie verändern die Bedeutung des Satzes tiefgründig. Ebenfalls geschehen einige Missverständnisse mehr oder weniger bekannter Wörter anhand der falschen Kontextinterpretation:

Textstelle	Lautes Denken
Inzwischen wurde sie gegen Zahlung einer Kaution und unter strengen Auflagen freigelassen. Das Verfahren zu ihrer Auslieferung an die USA läuft aber noch.	“Inzwischen ääh wurde sie geg- gegen... Zahlung (einem) Kaution Kaiton“ caution caution! One caution “unter strengen Aufla- ääh unter strengen” means äh... „inzwischen gegen Zahlung Zahlung“ pay! You pay attention. Is it? „sie gegen Zahlung einer“ caut- I forgot. „(.) unter strengen Auflagen freigelassen. Das Verfahren zu ihrer Aus-lieferung an die USA läuft aber noch“ ((nimmt Luft)) probably means äh „inzwischen“ inbetween. Äähm „ Auflage “ what is it called „Auflaglagen“? I don’t get it. The last.

Tabelle 24: Lautes Denken des Ausdrucks „gegen Zahlung einer Kaution“ & „unter strengen Auflagen“ (aus den Anhängen A1.1; Z345-354 (rechte Seite der Tabelle) & A9; Z24-27 (links))

Zu Beginn liest sie bis *Kaution*. Gleich erkennt sie und übersetzt sie dieses englisch-ähnliche Wort. Dabei ist nicht ganz klar, welche Wortbedeutung ihr das Wort gibt, denn es hat mehrere: Es kann sowohl *Kaution* bedeuten als auch Vorsicht. Sie liest noch einmal von vorne und realisiert enthusiastisch dabei, dass sie ebenfalls *Zahlung* kennt: *pay!* Dies ist ebenfalls mehrdeutig. Außerdem handelt es sich hier um ein Nomen und nicht um ein Verb. Als nächstes ist folgende Interpretation möglich: Sie verbindet semantisch sowohl die Wortbedeutung *pay*, mit *caution* und kommt auf „*you pay attention!*“. In dieser Interpretation ist es deutlich, dass sie mit *Pay* nicht *Zahlen* meint, sondern *Beachtung*, und mit *caution* nicht *Kaution*, sondern eher *Vorsicht* oder *Achtsamkeit*. Anscheinend lässt sie sich zu sehr von ihrem Vor- und Weltwissen beeinflussen, und benutzt Ausdrücke, die nur auf Englisch in dieser Kombination auftreten können. Sie ist sich aber ihrer Interpretation nicht sicher, und versucht, sich durch andere Wörter im nahen Kontext als auch im weiten (Strategie 28 und 29) zu kontrollieren, aber es gelingt ihr nicht, denn die Wörter sind ihr fremd. Wieder einmal bleibt ihr nichts anderes übrig, als ihr Vorwissen (Strategie 20) und ihre Englisch-Kenntnisse zu benutzen. Jedoch hätte sie das Wort *freigelassen* zum Schluss nennen und miteinbeziehen können. Durch die Beziehung dieses Begriffes mit *Zahlung einer Kaution* (Strategie 12) wäre sie vielleicht doch noch auf eine richtige Interpretation gekommen. Eine Analyse auf Satzgliedebene (vgl. Strategie 11) bezüglich des Kopfs der Nominalphrase wäre vielleicht ebenfalls hilfreich gewesen.

Darüber hinaus hat sie durch das Fehlen der Anwendung dieses Wissens (Strategie 11), folgenden Satz nicht völlig richtig interpretiert:

Textstelle	Lautes Denken
Die chinesische Führung nennt Mengs Festnahme politisch motiviert.	Chinese businessman Mong was accused politival motive.

Tabelle 25: Lautes Denken der Wörter „Führung“ & „Festnahme“/ Semantik-Strategie: Vorbereitungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A9; Z28-29)

Bei ihrer Satzinterpretation nimmt sie anscheinend nur Wörter, die sie versteht und fügt sie zu einer Einheit, wie zum Beispiel *chinesische* und *Meng*. Es besteht die Möglichkeit, dass die Probandin *Führung*, durch das eventuelle Kennen von *Führer* – welches in den englischen Strategie-Intervention (A4; Z5) im Wort *Geschäftsführer* vorgekommen ist und sie richtig erschlossen hat – mit *Meng* als *businessman* verbindet. Jedoch fehlen weitere Hinweise für diese Interpretation. Des Weiteren ist es möglich, dass sie das mehr oder weniger bekannte Wort *Festnahme* als *was accused* verbalisiert. Ob sie dabei das Wort mit *festgenommen* verbindet oder ob es hier ebenfalls beiläufig geschieht, dass sie zu einer trotz nicht 100% richtigen, aber dennoch passenden Wortinterpretation kommt, bleibt offen. Tatsache ist, dass sie dieses Nomen nicht mit den gleichen Worten wie bei *festgenommen* erschließt. Es kann sein, dass diese Parallelitäten für sie auf den ersten Blick nicht so selbstverständlich sind. Es könnte aber in Zukunft darauf trainiert werden, solch ähnliche Stämme mit Leichtigkeit zu erkennen. Dies könnte als getrennt geübt werden.

Allerdings ignoriert sie komplett das Verb *nennen*, dessen Position im Satz das Subjekt vom Objekt trennt (Strategie 10 & 11). Außerdem ist bei der Nomengruppe *Mengs Festnahme* das zweite Nomen der Kopf der Objektphrase und somit liegt es hierarchisch höher. Durch das im Genitiv flektierte Nomen *Mengs* (Strategie 8), wäre sie vielleicht ebenfalls draufgekommen. Wäre sie sich dessen bewusst, wäre sie vielleicht auf eine bessere Hypothese gekommen. Nach diesem Satz kommen die bereits erklärten zwei letzten Sätze, welche sie falsch erschließt. Hätte sie diesen vorherigen Satz richtig verstanden, wäre sie vielleicht bei ihrer Interpretation der letzteren eventuell ebenfalls auf eine bessere Hypothese gekommen, denn es geht um die Meinungen der verschiedenen nationalen Mächte über die Festnahme der kanadischen Lehrerin.

4.3.1.3 Weitere Besonderheiten

Besonders fallen die falschen Freunde auf Englisch in diesem Text auf. Vor allem die mehr oder weniger gelungene Interpretation von *Spionageverdacht* auf Zeile 17 (A9) als *spy things* bringt die richtige Erschließung des ersten Wortteils. Die erkannten Parallelitäten zwischen *Spionage* und *spy* sind richtig, jedoch nicht bei *Spitzenmanagerin* (Z9; A9). Diese falschen Freunde könnten vielleicht dadurch beseitigt werden, dass die Probandin trainiert, Wörter, wenn auch fremde, richtig in Silben zu trennen (*Spi-on/Spit-zen*) (vgl. Strategie 6/7).

4.3.2 Übungsphase

4.3.2.1 Stärken

Im Vergleich zur Übersetzung des vorigen Artikels liest sie bei diesem nicht viel und interpretiert schon nach wenigen gelesenen Worten. Allerdings gibt es eine positive Erschließung, nämlich das Wort *Unterstützung* in Zeile 7:

Textstelle	Lautes Denken
Wenn es keine Unterstützung für ein demokratisches Land gebe,	ähm support! (run) support! Ääh no support for the diploma- ääh democratic countries “gebe” give (them) no support .

Tabelle 26: Lautes Denken des Wortes „Unterstützung“/ Semantik-Strategie: Übungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A10, Z7-8)

Wie die grau markierten Stellen anzeigen, geht es hier wieder um einen hilfreichen Kontext. Zu Beginn liest sie den Satz bis *gebe*. Dann erkennt sie die Bedeutung des Wortes mit hoher Motivation und fügt das linke benachbarte Wort hinzu: ein Negationswort, welches, wie bereits beschrieben, sehr wichtig für das Textverständnis ist. Als Nächstes übersetzt sie die Wörter auf der rechten Seite, welche ihr bekannt zu sein scheinen. Danach fasst sie alles zusammen: „*give (them) no support*“ (Strategie 28). So fasst sie alle Satzglieder passend zusammen, obwohl sie die Worte *wenn es* daneben auslässt. Jedoch ist dies nicht das erste Mal, dass sie das Wort *Unterstützung* liest, sondern das dritte Mal. Somit ist es sehr möglich, dass sie durch das mehrmalige Wiederauftauchen des Wortes im Text über dessen Bedeutung Sicherheit gewonnen hat. Das Hauptthema umkreist nämlich das Anliegen der Unterstützung Taiwans. Daher ist es ebenfalls positiv und nicht verwunderlich, dass Umschreibungen und Synonyme für *Unterstützung* (Strategie 15) ebenfalls zu finden sind, welche im Satz davor von ihr richtig übersetzt wurden: Aus „*und uns hilft*“ in Zeile 6 übersetzt sie „*and give us support*“. Hier erwähnt sie bereits das passende Wort.

4.3.2.2 Schwächen

Das erste Vorkommen des Wortes *Unterstützung* befindet sich in der Überschrift:

Textstelle	Lautes Denken
Taiwan fordert Unterstützung im Konflikt mit China	Taiwan fight äh,, Taiwan with China´s ähm, in conflict “fordert” protest probably “ Unter-(Unterstützung?) ” Can I read through? Just.. and I’ll let you know

Tabelle 27: Lautes Denken der Wörter „fordert Unterstützung“/ Semantik-Strategie: Übungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A10; Z1-2)

Nachdem sie die Überschrift als Ganzes liest, (siehe A1.1; Z 404-405), übersetzt sie Wort für Wort das Gelesene. Nach Taiwan verbindet sie *fight* als erste Hypothese des Verbes und benutzt dabei ihr landeskundliches Wissen (Strategie19) und verbindet dabei die Wörter *Taiwan* mit

China (Strategie 12), wie es im nächsten Schritt zu sehen ist. Danach fügt sie die zunächst bekannt klingenden Wörter *im Konflikt* hinzu, welche sich durch die Englisch-Strategie (Strategie 2) erschließen lassen. Danach kommt sie noch einmal zum Verb zurück mit einer zweiten Hypothese: *protest*. Als Nächstes versucht sie einen Schritt weiter zu kommen, aber sie schafft nicht das Wort *Unterstützung* zu erschließen und erwähnt, dass sie erst weiterlesen möchte und danach wieder zurückkommen wird. Obwohl sie das nicht tut, nennt sie dadurch zum ersten Mal wortwörtlich die Strategie 30: „Wenn es mir nicht gelingt, ein unbekanntes Wort zu erschließen, lese ich zunächst weiter und versuche es später noch einmal“ (Kienberger, 2018, siehe Anhang C1). Die Lehrperson hätte hier sie darauf hinweisen können, tatsächlich zurückzukehren, als sie das Wort erschlossen hatte. So hätte sie auch ihre nicht gelungene Hypothese des Verbes wieder durch den vollständigen Kontext (Strategie 29) kontrollieren können. Es ist verständlich, dass sie an diesem Punkt noch nicht bereit ist, zwei benachbarte zentrale Satzglieder und Wörter in der Überschrift anhand so wenig Kontextinformation gleich richtig zu erschließen, und es scheint von ihr daher eine gute Entscheidung zu sein, erst weiter zu lesen.

Im ersten Satz geschehen ebenfalls einige misslungene Interpretationen:

Textstelle	Lautes Denken
Im Streit um seine Unabhängigkeit bemüht sich Taiwan nach Drohungen Chinas um internationale Unterstützung.	Taiwan, after China (say) something, probably/ Streit äh straight right?/ Taiwan's "Streit" Taiwan's ääh Taiwan's straight means straight ... "ab-" ähm /

Tabelle 28: Lautes Denken des Textabschnittes „Im Streit (...)nach Drohungen Chinas(...)“/ Semantik-Intervention: Übungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A10; Z3-5)

Bereits beim Durchlesen liest sie mehrmals die Stelle *Taiwan nach Drohungen Chinas* (A1.1; Z410-414), bevor sie mit dem Übersetzen beginnt. Daraus folgend ist es logisch nachvollziehbar, dass sie mit dieser mehrmals gelesenen Textstelle die Übersetzung beginnt. Dabei erschließt sie das Wort *Drohungen* durch ihr Welt- oder landeskundlich-politisches Wissen (Strategie 19 & 20) über die Beziehungen zwischen *China* und *Taiwan* (Strategie 12). Bemerkenswert ist, dass sie durch die Unterstützung der Wörter links und rechts im nahen Kontext (Strategie 12) das Wort *Drohungen* in einer positiven Richtung zu erschließen weiß. Im Gegensatz dazu bleibt das Wort *Streit* nach mehreren Versuchen ungelöst. Zu Beginn benutzt sie die Englisch-Strategie (Strategie 2), was ihr aber eine falsche Bedeutung bringt, die keine Hilfe ist, sondern sie nur noch verwirrt. Sie versucht als Unterstützung und Kontrolle, das Wort mit anderen Wörtern (Strategie 12) wie *Taiwan* in Beziehung zu bringen, aber es gelingt ihr nicht. Mit dem Wortteil *-ab*, was eventuell zum Wort *Unabhängigkeit* gehören könnte, versucht sie vielleicht, durch andere benachbarte Wörter Unterstützung zu finden. Dieses ist ihr aber fremd. Vielleicht ist der Kontext für sie zu schwer. Allerdings hätte die Lehrperson sie

motivieren können, sich beim Nicht-Funktionieren der Englisch-Strategie von dieser fernzuhalten und auf andere Hypothesen bezüglich der Beziehung zwischen beiden Ländern zu kommen. Jedoch bleibt es offen, ob sie trotz Hilfe der Lehrperson zu einer passenden Erschließung kommen würde. Darüber hinaus ist die Wortart eine andere: Strategie 9 über das Erachten der Orthographieregeln wäre ebenfalls von Nutzen gewesen.

Auch im nächsten Beispiel schafft sie die Erschließung des Wortes nicht:

Textstelle	Lautes Denken
(...) welches Land „als nächstes an der Reihe “ sei.	Which countries/ which country is as ähm “Reihe” / which country is --- “Reihe” ? I don't know.

Tabelle 29: *Lautes Denken des Wortes „Reihe“/ Semantik-Intervention: Übungsphase* (Textabschnitt aus dem Anhang A10; Z8-9)

Die verstandenen Wörter *welches Land als* in Bezug auf das unbekannte Wort *Reihe* (Strategie 12) ergeben leider kein Ergebnis. Vielleicht hätte sie ebenfalls die am nächsten benachbarten Worte miteinbeziehen sollen. Hier ist es ebenfalls nennenswert, dass die Autor*innen des Artikels einen Fehler in der deutschen Sprache gemacht haben, indem sie das Wort *nächstes* nicht als Substantiv geschrieben haben. Wäre dieses als Nomen durch die Großschreibung ersichtlich, hätte sie vielleicht ihre Aufmerksamkeit mehr auf dieses Wort gerichtet und wäre vielleicht zu einer besseren Hypothese des Teilsatzes gekommen. Somit wird es nachvollziehbar, welche wichtige Rolle die Groß- und Kleinschreibung beim Lesen und Wortschließen in der deutschen Sprache spielen könnte. Die Beziehung zwischen beiden Nomina, *Land* und *Nächstes*, hätte semantisch den Satz in eine richtige Richtung gebracht, auch wenn sie das Wort *Reihe* nicht kennt.

4.3.2.3 Weitere Besonderheiten

Die Strategie-Erklärung (A1.1; Z368-402) der Lehrperson entspricht nicht genau den Erläuterungen für die genannte Strategie (siehe Theoriekapitel). Sie wird nicht präzise erklärt und teilweise mit anderen Strategiecharakteristiken verwechselt und vermischt. Erwähnenswert ist, dass die Probandin vor dem Beginn dieser Strategieerklärung erläutert, sie müsse aus persönlichen Gründen bald gehen. Es kann sein, dass die Lehrperson angesichts des Zeitdrucks diese Strategie nicht richtig erklärte. Sie hätte sich ausreichend Zeit geben müssen, um die Strategie ausführlich und differenziert zu erklären, damit solche Verwechslungen nicht passieren. Eine weitere mögliche Konsequenz der knappen Zeit der Probandin und der mangelhaften Strategieerklärung ist, dass die Probandin insgesamt sehr wenig übersetzt. Außerdem wird die Übersetzung aus persönlichen Gründen zum Schluss ganz unterbrochen (A1.1.; Z430).

4.3.3 Expansion

4.3.3.1 Stärken

Im Vergleich zum zuletzt gelesenen Artikel bildet sie bei der Lektüre dieses Textes mehr Hypothesen. Viele von ihnen können im Großen und Ganzen als gelungen gelten und werden als Nächstes der Reihenfolge nach beschrieben.

Vor allem Verben werden indirekt oder beiläufig durch die Beziehung zwischen Nomen (Strategie 9; Strategie 12) erschlossen. Ein Beispiel dazu ist die Übersetzung des Untertitels:

Textstelle	Lautes Denken
Die Institute stehen seit Jahren in der Kritik , weil sie nicht die chinesische Kultur, sondern Staatspropaganda verbreiten sollen .	Means ähm many years these Confucius Institutions is ähm critic-critical ... is not the chinese culture, it's ähm state propaganda ähm, doing for the state propaganda.

Tabelle 30: Lautes Denken des Textabschnitts „Die Institute(...)verbreiten sollen“/ Semantik-Intervention: Expansion (Textabschnitt aus dem Anhang A11; Z1-3)

Wieder einmal ist hier die Nominalisierungstendenz der Zeitungssprache durch die Wortgruppe *stehen in der Kritik* ersichtlich. Durch die Englisch-Strategie ist es für sie einfach, dieses Substantiv zu erschließen, welches sie als Verb in Begleitung mit dem Hilfsverb *ist* erschließt. So geschieht es auch mit dem letzten Satzteil: das Verb *verbreiten sollen* wird indirekt durch die Beziehung zwischen dem Subjekt (das Institut) und dem Objekt erschlossen. Obwohl es wieder einmal keine wortwörtliche Übersetzung ist, beeinträchtigt diese das Textverständnis nicht und scheint für die Textstelle ebenfalls passend. Zusammenfassend ist es ebenfalls ersichtlich, dass die meisten Wörter mit Ausnahme der Verben für sie nicht schwer zu übersetzen sind. Vor allem die in grau markierten Wörter scheinen in ihrer Mehrheit mit der englischen Strategie (Strategie 2), falls auf Deutsch noch unbekannt, erschließbar zu sein.

Bezüglich der Wörter *Die Institute* in der Tabelle 30 erkennt sie hier einen Zusammenhang dieser mit dem genannten *Konfuzius Institut* in der Überschrift, welche eine Koreferenz desselben Inhalts ist. Das heißt, sie verbindet ein Wort, welches sie durch Klang und Form mit einem englischen Wort in Verbindung bringen kann, mit einem weiteren Wort im Text, welches dieses näher beschreibt (Strategie 15).

Sowie das Wort *Institut* eine spezifische Bedeutung in diesem Text hat und sie diese erkennt, hat das Wort *fliegt* auf Zeile 4 eine andere Bedeutung als die, die als Erste im Lexikon zu finden ist. Sie schafft eine weitere Bedeutung des mehrdeutigen Wortes zu entdecken vor allem deshalb, weil ihr die restlichen Wörter im Satz alle bekannt sind oder mit der englischen Strategie, wie im Untertitel größtenteils erschließbar sind. Weitere Fälle von durch die Beziehung der benachbarten Wörter und Nomen erschlossenen Verben sind zu sehen:

Textstelle	Lautes Denken
(...), weil das Kulturinstitut mit Auftraggebern in Peking nicht die chinesische Sprache und Kultur fördere, sondern Propaganda verbreite .	“weil das Kulturinstitut mit äh (*Auftrage-) äh (*Auftrage-) in Peking nicht die chinesische Sprache und Kultur fördere, sondern sondern sondern Propaganda äh verbreite.“ The same thing, saying that this ((unverständlich 0,3 s)) not doing the language ähm (Chinese) language and and culture. It's for something “sonder” it's äh propaganda ähm doing propaganda.

Tabelle 31: Lautes Denken des Textabschnittes „(...), weil das Kulturinstitut (...) verbreite.“/ Semantik-Intervention: Expansion (Textabschnitte aus den Anhängen A1.2; Z25-30 (rechte Seite der Tabelle) & A10; Z7-9 (links))

Wie man sehen kann, ist ihr das Wort *Auftraggebern* nicht bekannt. Durch die Wiederholung des gelesenen Wortes *sondern* scheint hier ebenfalls der Fall zu sein, dass sie dieses durch den Klang erkennen will, aber am Ende schafft sie es nicht. Trotz dieser unbekannten Stellen schafft sie es, die Verben zu erschließen: Sie ersetzt sie mit einfacheren Verben wie *doing* in beiden Fällen. Diese beeinträchtigen nicht das Textverständnis und schaffen eine passende Beziehung zwischen dem Subjekt und dem Objekt. Als Subjekt wird *this* interpretiert, obwohl das Wort danach unverständlich ist. Allerdings hat man als weiteren Beweis, dass sie dies als Subjekt versteht, dass sie davor *the same thing* kommentiert: Sie realisiert, dass diese Information eine Wiederholung und Umschreibung (Strategie 15) des Untertitels ist. Das Erschließen weiterer Verben in dieser Art und Weise, durch den Kontext wortwörtlich und komplett übersetzt, geschieht ebenfalls in Zeile 22 mit dem Verb *aufbauen*, welches sie mit dem Verb *use* übersetzt. Auch in Zeile 15 (A10) wiederholt sich derselbe Inhalt wie im Untertitel („*dass die Konfuzius-Institute Staatspropaganda verbreiten würden*“, Z15-16) und somit erschließt sie gleichermaßen das Verb durch die Umschreibung des bereits Genannten (Strategie 15 & 12).

Eine detaillierte Erschließung erfolgt im Gegensatz dazu mit dem Wort *Aufleger*. Dieses kommt mehrmals im Text vor. Im ersten Erschließungsversuch auf Zeile 9 gelingt es ihr noch nicht, da sie anscheinend noch nicht, wie in einem mentalen Puzzlespiel, genug Informationen gesammelt hat. Jedoch gelingt es ihr beim nochmaligen Vorkommen des Wortes, welches sich im zweiten Untertitel befindet: „*Mehr als 500 Ableger weltweit*.“ (A10; Z19). Nur mit diesen wenigen Worten im Kontext, aber dafür genug Informationen über den roten Faden des Textes vor dieser Überschrift, weiß sie ohne Zweifel, dass hier wieder einmal die Konfuzius-Institute gemeint sind: „*„mehr als“ 500 is more than 500 ähm „Ableger weltweit“ oh „Ableger“ institution means!*“ (Z19-20). Mit Enthusiasmus über ihre Entdeckung entscheidet sie selbstständig, zur vorigen Stelle in Zeile 6 zurückzukehren (Strategie 30), wo sie das Wort nicht zu erschließen geschafft hat und erschließt es mit dem Miteinbeziehen des Satzes richtig (Strategie 28).

Durch diese Bewusstheit eines roten Fadens und der ständigen Umschreibung (Strategie15) desselben Subjekts, nämlich die *Konfuzius Institute*, schafft sie ebenfalls indirekt die Erschließung des Wortes *Einrichtungen* bei Zeile 26 (A10). Außerdem dient der mehr oder weniger bekannte Kontext links und rechts ebenfalls als Rüstung für ihre Erschließung.

4.3.3.2 Schwächen

Wie bereits benannt wurde, wird der Begriff *Ableger* zu Beginn nicht erschlossen. Warum sie es nicht schafft, wird zunächst analysiert:

Textstelle	Lautes Denken
2014 hatte der Ableger an der University of North Florida eröffnet, (...)	2014 „hatte/ hatte der äh Ableger an der Universität, Uni-“ University! Of North Florida „eröffnet“, means äh North Florida Universities äh in 2014 has ähm has the case maybe . (...) „Hatte der äh ... Ableger“ mm open... open... „eröffnet“ open this one.

Tabelle 32: *Lautes Denken des Wortes „Ableger“/ Semantik-Intervention: Expansion* (Textabschnitte aus den Anhängen A1.2; Z 30-33 (rechte Seite der Tabelle) & A10, Z9-10 (links))

Wie man sehen kann, liest sie und übersetzt auf Englisch fast ineinanderfließend. Zu Beginn liest/ übersetzt sie bis *Florida* und danach nennt sie erst die Universität: „means äh North Florida Universities“, das Jahr und zum Schluss interpretiert sie *Ableger* als „has the case maybe“. Leider wurde hier auch nicht interveniert und genau gefragt, was damit gemeint ist, aber da vorher die Rede über Probleme mit der Verbreitung der Propaganda von Kulturinstituten war (A1.2; Z27-28), ist es sehr wahrscheinlich, dass dies damit gemeint ist. Somit ist die Erschließung nicht gelungen. Zum Schluss liest sie noch einmal die noch unverständliche Textstelle („hatte der äh...Ableger“, siehe Tabelle 32) und verbindet sie mit *eröffnet*. Dabei versucht sie, einen sinnergebenden Satz mit dem neuen Inhalt des Verbes zu bilden: „open this one“. Hier bleibt ebenfalls offen, was darunter gemeint ist. Immerhin gibt es zwei Möglichkeiten, entweder meint sie damit die *Universität* oder den *Ableger*. Beide Interpretationen wären möglicherweise falsch, denn die tatsächliche Bedeutung von *Ableger* kann sie bis zu diesem Zeitpunkt nicht artikulieren: Mit *Ableger* ist in diesem Kontext eine Umschreibung (Strategie 15) der *Konfuzius-Institute* gemeint. Diese Textstelle ist ein Beispiel dafür, wie sie trotz des bekannten Kontexts auf der linken und rechten Seite des Satzteiles das unbekannte Wort nicht zu erschließen schafft. Da sie die Wörter beim Lesen fast gleichzeitig übersetzt, kann es sein, dass sie den roten Faden verliert: Hätte sie vielleicht erst bis zum Ende des Teilsatzes gelesen, nämlich bis *Ableger*, und dann strukturiert Subjekt, Prädikat und Objekt bewusst lokalisiert (vgl. Strategie 11) und als Nächstes die ganze Information aller Satzglieder in einem kohärenten Satz zusammengebracht, wäre sie vielleicht auf eine spezifischere

Bedeutung gekommen. Hätte sie ebenfalls ihr Wissen darüber benutzt, dass die Zeitungssprache oft wichtige Nomen im Artikel durch andere Nomen umschreibt (Strategie 15), wäre sie viel schneller auf die richtige Antwort gekommen. Positiv ist aber, wie gesagt, dass sie später wieder zu diesem Textteil zurückgekommen ist und es letztendlich doch noch geschafft hat. Somit waren das Weiterlesen und Zurückkommen bei Umschreibungen wie bei dieser eine gelungene Strategie (Strategie 31).

Beim Weiterlesen desselben Satzes, welcher sehr lang ist, stieß sie ebenfalls auf andere fremde Worte, welche sie zu erschließen versuchte:

Textstelle	Lautes Denken
(...), nun gab die Universität an, man habe die Aktivitäten geprüft und sei nach reiflichen Überlegungen zu dem Schluss gekommen , dass das Institut nicht den Anforderungen der Universität entspreche.	Means if you have these activities ääh you have/ you need to get closed ... “Schluss, Schluss gekommen”.. ääh I don’t get it. “Anfordern-Anforeroogo” . But I think it’s something that ähm something happened in this North Florida Universities... so if... this kind of activities ähm is not very good, so this school decided to close it, the institution. That’s what I guess.

Tabelle 33: Lautes Denken des Textabschnittes „(...) nun gab die Universität an(...)“/ Semantik-Intervention: Expansion (Textabschnitt aus dem Anhang A11; Z11-14)

Wie man beobachten kann, schafft sie nicht *Anforderungen* (Z13-14) nicht durch den Klang und das laute Lesen (Vgl. Strategie 2,6,7) zu verstehen, somit entscheidet sie sich den ganzen Satz von Anfang an stückweise zusammenzufassen. Die kursiven Wörter referieren auf den ersten Teilsatz. Wenn man weiterhin ihr Verhalten in Anhang 1.2 betrachtet, dann sieht man, dass sie vor ihrem ersten Kommentar nur bis *Schluss gekommen* gelesen hat. Daraus ergibt sich ihre erste Schlussfolgerung. Anscheinend verwechselt sie *Schluss* mit *schließen*. Da dieses Wort mehrere Bedeutungen hat, aber sie nur eine davon in Betracht zieht, erschließt sie die Bedeutung falsch. Ironischerweise ist das Schließen des Instituts indirekt auch angekündigt worden, obwohl es nicht explizit genannt worden ist. Das heißt, trotz der falschen Erschließung durch das Wissen über das Thema des Textes an sich, welches negativ über die Institute spricht (Strategie 18), gelangt sie zu einer noch passenden Zusammenfassung der Satzbedeutung durch logische Schlussfolgerungen ihres Menschenverstands (Strategie 20).

Hier haben wir einen Fall, in welchen sie zwar sehr wenig Wörter im Satz für ihre Interpretation beachtet, aber trotzdem inhaltlich den roten Faden nicht verliert, denn der Inhalt dieses Satzes ist als eine logische Konsequenz (sie kann es durch ihr Weltwissen verstehen (Strategie 20)) des davor Erzählten relativ einfach nachzuvollziehen. Ohne diese Tatsache wäre diese Schlussfolgerung nicht möglich gewesen, denn durch den Satz an sich hat sie zu wenig Informationen gesammelt. Außerdem ist es ein langer und eher komplexer Satz.

In anderen Fällen von misslungenen Interpretationen ist dies dadurch verständlich, dass es sich um ganze Wortgruppen handelt, die gewissen Ausdrücken auf Deutsch entsprechen, wie *Ernst machen* (A11; Z4) oder *sich gegen Vorwürfe wehren* (Z14-15). Wenn man im ersten Fall das Wort *Ernst* und die Bedeutung des Ausdrucks an sich nicht kennt, ist es sehr schwer, auf die genaue Bedeutung zu kommen. Dasselbe geschieht im zweiten Fall, wo außerdem zwei etwas komplexe Ausdrücke vorkommen wie *Vorwürfe* und *wehren*, welche sie anscheinend nicht kennt. Ebenfalls geschieht es mit dem Ausdruck *Misstrauen gegenüber etw. hegen* (Z16). Im Gegensatz dazu gibt es auf Englisch den Ausdruck *über Bord werfen* (Z17), und sie hätte zumindest das Wort *Bord* durch die Englisch-Ähnlichkeit erschließen können. Jedoch hat sie kurz davor im nahen Kontext die Englisch-Strategie mit *Mode* benutzt, was sie falscherweise auf das Wort *mode* auf Englisch gebracht hat und wo sie leider nicht weitergekommen ist. Obwohl das Wort *mode* begrenzt in manchen Kontexten auf Englisch auch *Mode* bedeuten kann, ist es sehr unwahrscheinlich, dass sie diese Bedeutung in diesem Fall meint. Da alle diese schweren Ausdrücke hintereinanderkommen, ist es nicht verwunderlich, dass sie die beiden darauffolgenden Sätzen nicht verstanden hat. Diese Sätze lauten:

China wehrt sich seit langem gegen Vorwürfe, dass die Konfuzius-Institute Staatspropaganda verbreiten würden. Jeder, der Misstrauen gegenüber den Programm hege, solle seine „aus der Mode gekommenen Ideen über Bord werfen“, erklärte das Außenministerium im März.

Abbildung 13: Textabschnitt mit komplexen Ausdrücken/ Semantik-Intervention:Expansionsphase (aus dem Anhang A11; Z14-18)

Durch die von ihr verstandenen und übersetzten Wörter, die in der Abbildung 13 in grau markiert sind, schafft sie es nicht, den Rest zu erschließen. Vielleicht hätte es im ersten Satz wieder einmal für ihre Interpretation ohne viel Information vom Satz her gereicht zu überlegen, wer hier das Subjekt ist. Sowie in anderen Artikeln, gibt der Autor/ die Autorin der Zeitung einem Menschen oder einer Gruppe von Menschen eine Stimme und stellt deren Meinung dar. Hier geht es um die Meinung Chinas. Wenn sie bereits die Kritik gegen Chinas Konfuzius-Institute durch die vorigen Informationen kennt, wäre es sinnvoll zu überlegen, was China für die Verteidigung dieser Institute dazu sagt. So wäre sie trotz der großen Anzahl unbekannter Wörter vielleicht noch zu einer richtigen Bedeutung des Satzes als Ganzes gekommen. Dies hätte sie auch beim Zeitungsartikel *Kanadische Lehrerin in China freigelassen* tun können, denn im letzten Absatz, den sie falsch versteht, erkennt sie nicht die verschiedenen Stimmen und Meinungen, die durch die Länder und deren repräsentative Institutionen dargestellt werden. Sie denkt nur an die Fakten, so geschieht es auch in diesem Fall. Es geht aber nicht nur um Fakten, sondern um Meinungen und Stimmen.

4.3.3.3 Weitere Besonderheiten

Die Englisch-Strategie wurde in der Zeile 25 beim Wort *tausend* nicht benutzt, daher schafft sie es zwar durch den Kontext (Strategie 12) zu verstehen, dass es sich um eine Mengenangabe handelt, aber kommt nicht zur spezifischen Wortbedeutung. Des Weiteren kann man beobachten, dass sie tendiert, Zahlen (Strategie 23), Ländernamen sowie Internationalismen mit Schnelligkeit als bekannte Informationen zu erkennen und vielleicht auch deshalb oft bei ihrer Textübersetzung mit diesen Informationen beginnt (siehe A11; Z1-2/ Z5-6/ Z9-10). Das Vor- und Zurückgehen dieser „Ankerpunkte“ im Satz scheint ihr Sicherheit bei der Erschließung von Worten zu geben, die sich in der Nähe befinden.

4.3.4 Kurzer Überblick über die Semantik-Strategie-Intervention

Bezüglich der Intervention an sich lässt sich zusammenfassend folgendes sagen: Ungeachtet der ungenauen Erklärung der Strategieanwendung seitens der Lehrperson, verfügt die Probandin bereits über eine gute Basis an Wortschließungskompetenzen auf semantischer Ebene und weiß sie selbstständig zu benutzen. Allerdings gibt es einige Punkte zu beachten:

Im Vergleich zu anderen Zeitungsartikeln geht es hier um politik-bezogene Themen bezüglich Konflikte zwischen Ländern. Auffällig ist, dass hier Meinungen der verschiedenen Repräsentanten kontrastiert werden. Dabei können Ausdrücke benutzt werden, die für Anfänger besonders schwierig sind. Deshalb kommt es oft zu einem falschen Verständnis. Es wäre bei diesen Textstellen, die Meinungen wiedergeben und viele komplizierte Ausdrücke benutzen, hilfreich, dass sie sich sehr bewusst ist, welche Meinung von welcher Gruppe vertreten wird. Dafür ist syntaktisch gesehen wichtig, dass sie von den Wörtern im Satz die verschiedenen Satzglieder, vor allem das Subjekt, zu differenzieren weiß. Wenn sie das Hauptthema an sich verstanden hat und genug Weltwissen und landeskundliches Wissen durch das Lesen voriger Textstellen erworben hat, könnte sie durch das sich Hineinversetzen in die verschiedenen Rollen der Protagonisten und die wenigen Indizien der bekannten Wörter im Satz zu einer passenderen Interpretation des Inhaltes kommen.

Im Gegensatz zu solchen Fällen ist es positiv bemerkbar, dass bei anderen Fällen, in denen das benachbarte Wort links und rechts von mehr oder weniger bekannten Worten umgeben ist, sie dadurch gute Chancen für die genaue Erschließung hat. Trotz dessen könnte es zu einer falschen Erschließung kommen, wenn sie ein oder mehrere Satzglieder, die zentral für das Textverständnis sind, wie das Prädikat, entweder weglässt oder vertauscht (zum Beispiel ein Subjekt mit einem Objekt) oder auch den Kopf einer Phrase falsch oder nicht erkennt. Dies sollte trainiert werden.

Des Weiteren hat das Interesse am Thema einen klaren Einfluss auf ihre Erschließungsversuche, denn sie hat eine intrinsische Motivation, möglichst alle Details des Textes zu verstehen. Dabei nutzt sie sowohl bekannte Informationen im Text als auch außerhalb des Textes, und/oder wenn möglich, erschließt sie diese durch ihren mehr oder weniger bekannten Klang und die bekannte Form. Außerdem erweitert sich durch ihre Motivation auch ihr Strategiepool und sie benutzt weitere Strategien oder Strategiekombinationen, die sie vorher nicht oder kaum benutzt hatte.

Zusätzlich tendiert sie bei hoher Motivation dazu mehr auf ihr Welt- und Kulturwissen mehr zu vertrauen. Einerseits kann man es positiv bewerten, dass sie bei hohem Interesse über ein Thema, bei dem sie anscheinend bereits einiges Vorwissen hat, dieses auch oft anwendet. Andererseits kann ihr Vor- oder Weltwissen sie auf falsche Wege bringen, wenn sie dieses zu sehr vertraut, indem sie zu schnell Schlussfolgerungen aus gelesenen Worten oder Schnittstellen zieht. Ohne eine genauere Kontrolle dieses Wissens durch den nahen und/ oder weiten Kontext, sowie durch die detaillierte Betrachtung des Wortes in seiner Form an sich, können einige Fehler geschehen.

5. Conclusio

Durch eine Einzelfallstudie beabsichtigt diese Untersuchung, ein individuelles Lernprofil in Bezug auf Stärken und Schwächen bezüglich Wortschließungsstrategien beim Zeitunglesen in der Zweitsprache Deutsch offenzulegen. Ein besonderer Fokus wurde auf die Analyse der von der Probandin in der Intervention gelernten Strategien gelegt, welche sie selbst ausgewählt hat: Die Englisch-Strategie, die Orthographie-Strategie und die semantische Strategie über bekannte und unbekannte Wörter. Die Motivation entstand aus dem Interesse und der bis zum heutigen Standpunkt nicht hinreichend beachteten Lernbedürfnisse einer lese- und bildungserfahrenen Zielgruppe, welche sich trotz ihres L2-Anfängerniveaus auf Deutsch mit der Komplexität der Zeitungssprache auseinandersetzen will, um sich sowohl im Beruf als auch im Alltagsleben im Zielland zurechtzufinden. Diese Arbeit dient auch als Erweiterung des Forschungsstands über Wortschließungsstrategien, welche in den letzten Jahren immer mehr in den Vordergrund getreten sind.

Eingebettet wurde diese Studie im Theoriekapitel, welches eine breite Übersicht zentraler Aspekte und Studien über das Wortschließen aus kognitionspsychologischer Perspektive umfasst: Zu Beginn wurde ein kurzer Überblick über das Wortschließen innerhalb des Leseprozesses in der sich mit der Zeit verändernden Fremdsprachenmethodik gegeben. Als Nächstes wurden frühere kognitionspsychologische Modelle und Theorien über das Lesen und Wortschließen mit neuen Perspektiven kontrastiert. Vor allem spielen hier die Informationsverarbeitungstheorie, das Bottom-Up und Top-Down Modell und die Theorien über Wissensnetze bei der Spracherarbeitung eine essenzielle Rolle. Im vorletzten Theorieteil wurde eine Recherche über die von der Probandin auserwählten Lernstrategien für die Intervention in ihrer Relevanz für die deutsche Zeitungssprache untersucht. Abschließend wurden Ergebnisse mehrerer Problemfälle über Lese- und Wortschließungsstrategien zusammengefasst.

Das darauffolgende Kapitel beschrieb das methodische Vorgehen des Lauten Denkens sowie auch das Forschungsdesign mit der Intervention: Die von der Probandin ausgewählten Strategien wurden pro Interventionseinheit erläutert und von der Probandin in unterschiedlichen Zeitungstexten angewendet. Für die Datenerhebung wurden diese Interventionen mit einer Videokamera gefilmt und danach transkribiert. Jede Intervention dauerte 20 bis 30 Minuten.

Anhand der mit dem Programm EXMARaLDA transkribierten Texte wurden die gelernten Wortschließungsstrategien rekonstruiert. Der Einfluss weiterer Strategien für das Gelingen oder Nicht Gelingen der Erschließung wurde ebenfalls beleuchtet, sowie auch Kommentare und

andere strategische Vorgehensweisen. Darauf folgend wurde die Analyse qualitativ im Kapitel 4 beschrieben. Die Ergebnisse dieser werden im folgenden Textabschnitt erläutert.

5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse und Implikationen

Da die Analyse je nach Intervention den Fokus auf die jeweilige gelernte Strategie richtet, hat diese eine dreiteilige Unterteilung: In jedem Abschnitt wurde die jeweilige Intervention mit ihren gelungenen und nicht gelungenen Wortschließungsversuchen der spezifischen Strategieranwendung erläutert. Danach wurden weitere Besonderheiten kommentiert und zum Schluss die Zusammenfassung der Strategie beschrieben. Die dort präsentierten Ergebnisse werden hier nochmals zusammengefasst. Diese Zusammenfassung hat nicht nur als Ziel die Wiedergabe der wichtigsten Informationen der Studie, sondern sollte auch als Leitfaden zukünftiger Planungen mit Wortschließungsstrategien verstanden werden und ist deshalb ausführlicher beschrieben.

5.1.1 Englisch-Strategie

Für die Übung der Englisch-Strategie wurden Artikel benutzt, die mit Wirtschaft und IT zu tun haben. Nach der Recherche haben diese Artikel besonders viele englisch-ähnliche Wörter. Somit bieten sie viele Übungsmöglichkeiten an für das Entdecken dieser Wörter.

Vom Anbeginn lenkte die Probandin ihre Aufmerksamkeit auf das Übersetzen englisch-ähnlicher Wörter. Trotz dessen hat sie vor der Strategieerklärung nicht viel übersetzt, während sie bei den Texten nach der Erklärung immer mehr englisch-ähnliche Wörter übersetzt hat. Vor allem bei der ersten Strategieranwendung direkt nach der Erklärung (Übungsphase) hat sie ein einziges Mal in der gesamten Intervention die Chance bekommen, die Strategie direkt im bereits vor der Intervention gelesenen Text auszuprobieren. Das Ergebnis war positiv: sie hat alle englisch-ähnlichen Wörter im Text erkannt und richtig übersetzt. Es kann sein, dass das zweimalige Lesen und Übersetzen des Textabschnitts einen positiven Einfluss hatte sowie auch ihr detailliertes und aufmerksames Leseverhalten. Somit hatte die Intervention einen positiven Einfluss, indem die Probandin ihre Aufmerksamkeit im scannenden Lesen bewusst auf alle englisch-ähnlichen Wörter gerichtet hat. Auch in den Interventionen danach orientierte sie sich im Text nach diesen Wörtern. Viele Wörter in der Zeitungssprache, vor allem über das Thema IT, sind sehr englisch-ähnlich. Auch in den anderen Texten und Themen (Wirtschaft/ Politik, Kultur) waren viele der Kernwörter der Texte mit der englischen Sprache ganz oder teilweise erschließbar, was sehr positiv ist. In manchen Artikeln über IT wurde die Sprache teilweise von Deutsch auf Englisch komplett gewechselt. Dies vereinfachte das Textverständnis.

Nichtsdestotrotz stieg der Schwierigkeitsgrad, wenn es um zusammengesetzte Wörter ging, die nur einen englischen Anteil hatten. Hier war es manchmal für sie schwierig zu erkennen, welcher Wortteil für die Erschließung je nach Position im Wort an sich mehrgewichtig ist. Dies sollte trainiert werden, da die Tendenz der Benutzung zusammengesetzter Wörter in der Zeitungssprache nicht untypisch ist. Außerdem dient es als Orientierungshilfe, wenn sie den letzten Begriff im zusammengesetzten Wort zwar erkennt, aber die anderen Wortteile entweder falsch erschließt oder nicht zu erschließen schafft. Somit spielt die Strategie 6 über das Wissen über Wortbildungsregeln des Deutschen eine wichtige Rolle.

Bezüglich der Textkohärenz im Zusammenhang mit der Englisch-Strategie gibt es einige Anmerkungen: Das richtige Anwenden der Englisch-Strategie bedeutet nicht automatisch, dass sie dadurch eine passende Textkohärenz aus diesen Wörtern bilden kann. Es bestand die Gefahr, dass die Probandin beim fast gleichzeitigen Lesen und sofortiges Übersetzen jedes englischähnlichen Wortes den roten Faden verlor. Außerdem kann es sein, dass die Probandin durch das Scannen englisch-ähnlicher Wörter im Text andere wichtige Informationen des Textes verpasst, welche nicht mit der Strategie zu tun haben, aber wichtig für das genaue Verstehen des Inhaltes sind. Deshalb sollten auch andere Strategien für das Gesamtverständnis des Textes in Kombination mit dieser benutzt werden. Vor allem in der Semantik-Strategie werden ausführlichere Vorgehensweisen für das gelungene Satz- und Textverständnis erklärt. Allerdings hat die Englisch-Strategie als Zwischenstufe zum Textverständnis einige Vorteile: Sie tendiert, wie gesagt, englisch-ähnliche Wörter zu Beginn gleich zu erkennen, vielleicht weil diese ihr als bekannte Wörter erscheinen. Dies gibt ihr eine gewisse Sicherheit beim ersten Kontakt mit dem Text. Es bleibt offen, wie sehr ihr diese Englisch-Orientierung bewusst ist oder ob sie das beiläufig macht, da sie bereits ohne Intervention diese Orientierung hat. Trotz dessen hat die Ermutigung der Lehrperson bewirkt, dass sie noch effektiver beim Scannen der englisch-ähnlichen Wörter war. Das heißt, dass man trotz der bereits vorhandenen Strategieanwendung nicht davon ausgehen kann, dass sie gleich alle englisch-ähnlichen Wörter beachtet. Trotzdem kamen immer wieder Wörter vor, wo sie die Englisch-Ähnlichkeit nicht erkannt hat. Es wird vermutet, dass das Laute Lesen und ihre Bemühung die Wörter richtig auf Deutsch auszusprechen, sie davon abgelenkt hat die Englisch-Ähnlichkeit bei manchen Worten genauer zu beachten: sie schafft es manchmal nicht, diese englisch-ähnlichen Wörter auf Deutsch richtig auszusprechen oder zu lesen und liest sie dabei teilweise falsch, so dass ihre Englisch-Ähnlichkeit nicht direkt bemerkbar ist. Daher ist es ratsam, die Lerner*innen für diese Art von Aufgabe immer wieder daran zu erinnern, dass es nicht um das richtige laute Lesen

geht, sondern um das Erkennen dieser Wörter. Das leise Lesen und Unterstreichen wäre ein besserer Vorgang.

Das Nicht Erkennen englisch-ähnlicher Wörter kann auch daran liegen, dass ihr bei IT-Themen manche Begriffe fremd waren. IT ist in der heutigen Zeit ein immer mehr in den Vordergrund tretendes Thema, welches sich nicht mehr nur auf fachtechnologische Themen limitiert. IT-Begriffe vermischen sich mit wirtschaftlichen, politischen Themen, sogar auch in Kunst und Kultur, und wandern vom Fachwissen zum Weltwissen. Somit ist es von Relevanz, sich mit diesen Themen auseinanderzusetzen.

Für das schnellere oder bessere Erkennen englisch-ähnlicher Wörter könnte es auch nützlich sein, typische Endungen für bestimmte Wortarten zu lernen (Strategie 6). Die Probandin erkennt zwar in den meisten Fällen trotz Endungen den englischen Anteil, scheint aber etwas unsicher bei der genauen Definition des Wortes. Das Wissen, dass der unbekannte Wortteil eine grammatische Funktion für das Bilden neuer Wörter hat und semantisch irrelevant ist, kann entlastend wirken.

Des Weiteren war es erkennbar, dass die Probandin sich immer mehr getraut hat, parallel zum Lesen englisch-ähnliche Wörter gleich zu übersetzen, noch bevor sie einen Satz oder Teilsatz bis zum Schluss gelesen hat. Einerseits zeigt dies, dass sie dadurch Sicherheit und Ankerpunkte beim Verständnis des Textes schnell und einfach findet, ohne viel gelesen zu haben. Jedoch hat es den Nachteil, dass manche Wörter zwar englisch-ähnlich sind, aber in deren Bedeutung komplett von der englischen Sprache abweichen (*false friends*). Diese Fehler geschehen vor allem durch Ähnlichkeiten der ersten Wortsilben oder der ersten Buchstaben der Silben (Beispiel: *camp-culture* mit *Kampfkunst*). Dies lässt sich mit Lutjeharms Studie über die Tendenz der Lesenden verbinden, bei welcher Lesende viel Aufmerksamkeit auf Vorsilben bei der Suche nach der Wortbedeutung schenkten (Lutjeharms 1988, 247ff., Müller-Lancé 2002, zitiert nach Lutjeharms 2010b, S.22). Es scheint für die Probandin schwer, an Stellen, an denen sie eine Englisch-Ähnlichkeit erkennt und diese inhaltlich einigermaßen zur Textstelle passt, von dieser Vorstellung wegzukommen: sie versucht die Anpassung des Wortes mehrere Male ohne großen Erfolg. Vor allem bei Themen, bei denen sie hohe Motivation zeigte, sowie auch viel Vorwissen zu haben schien, tendierte sie, schneller falsche Schlussfolgerungen bei wenig Englisch-Ähnlichkeit zu ziehen, indem sie sehr auf ihr Vorwissen vertraute. Dies aber war ein Fehler. Dies lässt sich mit den Schlussfolgerungen der Studie Schramms (2006, S. 29) in Verbindung bringen, in welcher Lesende zu sehr auf ihr Vorwissen vertrauten statt in Textnähe zu bleiben. Deshalb ist es hier wichtig, dass die Lehrperson sie darauf aufmerksam macht, dass sie für ihre Interpretation nicht auf die Englischähnlichkeit am Anfang des Wortes vertraut,

sondern das Wort im Kontext kontrolliert. In manchen Fällen ist das Wort an sich fast komplett ähnlich, wie die englische Sprache und da viele englischen Wörter eher wenige Silben haben im Vergleich zu deutschen, sollte hier mit Vorsicht umgegangen werden. Nützlich wäre vielleicht auch, dass sie genug Wissen über die deutsche Silbentrennung hat, um zu erkennen, ob die Silben tatsächlich englisch-ähnlich sind oder nicht: Bsp: Spit-ze/ Spi-on-> *spy*). Das Erlernen von typischen Wortendungen je nach Wortart, was schon erwähnt wurde, könnte hier auch bei dem Erlernen der Silbentrennung unterstützen. Manchmal hätte sie die Bewusstmachung der Wortart auf den richtigen Weg gebracht, damit sie erkennt, dass manche Wörter nicht miteinander verwandt sind (Bsp: Streit- *straight*). Auch weitere Vertiefungen über das Konversionsformen von englischen Wörtern auf Deutsch können thematisiert werden. Zusammenfassend eignet sich die scannende Englisch-Strategie, damit die Lesenden möglichst viele Anknüpfungspunkte im Text finden, um den Inhalt thematisch grob zu erschließen, sowie auch die Kernwörter und den roten Faden des Inhaltes zu entdecken. Missverständnisse geschehen vor allem bei der Silbenähnlichkeit in den ersten englisch-ähnlichen Silben eines Wortes, welches nicht in allen Fällen mit der englischen Sprache verwandt ist. Um dies zu vermeiden, sollte das ganze Wort und ihre Silbentrennung genauer in Betracht genommen werden sowie auch der nahe und weitere Kontext in Beziehung zur fehlenden Textstelle. Auch das Wissen über typische Wortendungen je nach Wortart als Wortbildungsregel für die Konversion englischer Wörter auf Deutsch könnte den Erschließungsprozess entlasten.

5.1.2 Orthographie-Strategie

Für die Übung der Orthographie-Strategie wurden hauptsächlich kulturbezogene Texte benutzt. Der Gedanke dahinter war, dass diese vor allem viele Möglichkeiten anbieten, sowohl die Satzzeichenorientierungen durch die oft vorkommende direkte Rede zu üben als auch die Erschließung des Inhaltes anhand der gezielten Aufmerksamkeit ausschließlich auf die große Anzahl der Nominalisierungen.

Viele Nomen waren entweder Eigennamen oder Umschreibungen der Hauptcharaktere, sowie auch Internationalismen und Namen verschiedener Institutionen in Städten und Ländern weltweit. Daher spielt hier das allgemeine Wissen der Probandin über Kultur, Landeskunde und ihr Weltwissen eine essenzielle Rolle. Ebenfalls war die englische Sprache besonders wichtig, denn diese konnte bei einer großen Nomenanzahl angewendet werden. Auch andere Sprachen wie Italienisch, vor allem bei Namen bekannter künstlerischer Werke, oder Französisch für Internationalismen, können von Vorteil sein.

Da es überwiegend bei kulturbezogenen Themen um Künstler*innen in deren Berufsprofil ging, waren die Fotos über diese Persönlichkeiten als roter Faden im Text besonders nützlich, denn sie zeigten nicht nur die Person, sondern gaben auch Indizien über den Beruf, über den geschrieben wurde. Oft waren Umschreibungen desselben Themas über die Talente und der Biografie der dargestellten Persönlichkeit zu finden. Obwohl mehr Belege gebraucht werden, wird vermutet, dass die Probandin in diesen Fällen, in denen Bilder vorhanden waren, die Texte und deren Inhalt bezüglich des Hauptcharakters einfacher durchschaut hat. Somit kann es ratsam sein, zu Beginn das Vorwissen durch das Bild zu aktivieren, indem eine Art Brainstorming über den Inhalt des Themas gemacht wird. So kann der/ die Lernende immer wieder auf dieses Weltwissen und den Sprachwissenspool zurückgreifen.

Wie bereits erwähnt, spielen Umschreibungen desselben Hautthemas eine wichtige Rolle. Manche dieser Umschreibungen waren für die Probandin unbekannte Nomen. Daher ist es nützlich, dass sie sich immer wieder bewusst ist, worum es geht und ob es sich um eine Umschreibung handeln könnte. Bei manchen unbekannten Substantiven erkannte sie zwar teilweise das Wort, aber nicht, dass es sich um die Hauptperson des Artikels handelte und verlor dabei den roten Faden. Daher wäre es besonders nützlich, dass typische Endungen, die Nomen „personifizieren“, wie -ant/in oder -ent/in, usw. erlernt werden. Des Weiteren kann man bei Eigennamen nicht immer davon ausgehen, dass diese als solche verstanden werden oder dass diese beachtet werden. Sie ignorierte manche von ihnen und dies führte zu weiteren Fehlern in den Sätzen danach, denn diese wurden anaphorisch wieder aufgenommen und damit ging wichtige Information verloren. Nützlich ist es deshalb, dass die Lesende durch Leitfragen sich immer wieder dessen bewusst wird, welche Charaktere welche Aktion ausüben. Leitfragen über Ort, Situation, Subjekte und Aktion könnten immer wieder auf die Satzglieder verweisen, sodass nichts vergessen wird und die gesamte Textkohärenz hergestellt werden kann.

Eine weitere Herausforderung der Probandin war das Durchschauen des Inhaltes bei größeren Nominalgruppen, welche oft vorkamen. Sie tendierte dazu, nur das erste Wort der Nominalgruppe zu übersetzen. Oft galt dies als ein gelungener Umgang mit diesen Gruppen, da dieses Wort mit dem Kopf der Nominalphrase oft zusammenfiel oder eines der Kernwörter des Gesamttextes war. Jedoch war dies nicht immer der Fall. Deshalb wäre es sinnvoll zu trainieren, den Kopf größerer Nominalphrasen zu lokalisieren. Dies könnte zum Beispiel mit Überschriften von Artikeln geübt werden, denn manche bestehen nur aus einer großen Nominalphrase. Auch das Erkennen der Phrase in deren Satzgliedfunktion kann sehr nützlich sein. Mehr dazu wird bei der Semantik-Strategie erklärt. Durch das Fehlen dieses Wissens verlor sie manchmal den roten Faden, beziehungsweise beschäftigte sie sich zu sehr mit Nomen,

die keine Hauptrolle in der Nominalphrase hatten. Dadurch ging die davor gelesene Information im Arbeitsgedächtnis verloren und sie verstand diese als Köpfe der Phrase und innerhalb einer falschen Satzgliedfunktion. So erstellte sie falsche Verbindungen zwischen Wörtern innerhalb des Satzes.

Andere Herausforderungen ergaben sich bei Nomen, die in deren Form und Klang für sie unbekannt und nicht direkte Umschreibungen des bereits bekannten Inhaltes waren. Daher konnte sie die Englisch-Strategie, sowie weitere Strategien auf Wortebene, nicht wirklich weiterbringen. Nichtsdestotrotz hat sie ein Bewusstsein über die Wortart (Strategie 9). Dies aber reichte nicht aus, um das Wort zu erschließen. Dafür half sie sich durch den nahen Kontext. Mehr zur Erschließung durch bekannte Wörter im Kontext wird in der Semantik-Strategie erläutert.

Bezüglich der Satzzeichen als Hinweis für wichtigere Textstellen gab es keine besondere Behandlung oder Selektierung dieser, wenn direkte Rede stattfand. Jedoch wäre das Achten auf manche von ihnen wichtig gewesen, um gewisse Interpretationsfehler zu vermeiden. Vor allem ist es nachvollziehbar, dass nach der direkten Rede und den Anführungsstrichen oben die Personen genannt werden, zu welchen die Aussage gehört, sowie eventuell auch der Ort oder die Situation. Dies sollte bewusster trainiert werden, denn die Wörter danach können zwar unbekannt sein, beinhalten aber oft dieselben Informationszuweisungen. Des Weiteren kam direkte Rede relativ oft vor. Die Sätze der direkten Rede waren eher kurz und einfach zu verstehen, was für die Probandin von Vorteil war.

Worte mit Bindestrichen betreffend war es eher selten, ist aber doch vorgekommen, dass ein Wortteil mit Bindestrich vom anderen Wortteil getrennt erscheint und somit nicht direkt nebeneinandersteht. Somit wurde es bei der Erschließung nicht berücksichtigt und es verlor sich dabei eine Teilinformation. Deshalb sollte genauer auf diese Art von Trennungen geachtet werden. Auch das Erlernen oft vorkommender Präfixe könnte dafür relevant sein.

Als Besonderheit kann es auch vorkommen, dass Autor*innen in der Groß- und Kleinschreibung Fehler machen und da die Probandin die Großschreibung zur Orientierung im Text benutzt hat, ist es wichtig, dass die Lehrperson die Zeitungssprache bezüglich möglicher Orthographiefehler kontrolliert.

Bezüglich der Möglichkeit, den Inhalt hauptsächlich durch eine Nomenorientierung im Text zu erschließen, kommt man auf eine ähnliche Schlussfolgerung wie bei der Englisch-Strategie: Sie kann helfen, im Groben etwas über das zentrale Thema zu erfahren, aber für das Gesamtverständnis aller Information spielen vor allem alle Satzglieder eine essentielle Rolle. Allerdings konnten passende Hypothesen der Verben anhand der Nomenkenntnisse gemacht

werden, auch teilweise deshalb, weil wichtige Verben bereits als Nomen vorkamen: Somit wurde die Schlussfolgerung von Lüger (2011, S. 26) über die „Sinnentleerung“ der Verben wegen der Nominalisierungstendenz in der Zeitungssprache bestätigt. Außerdem tendierte die Probandin, dieselbe Hypothese einer Verbbedeutung für mehrere unbekannte Verben in inhaltlich ähnlichen Kontexten eines Artikels zu benutzen. Dies brachte oft eine Interpretation, die trotz ihrer Ungenauigkeit das Textverständnis nicht gravierend beeinträchtigte. Trotz dessen waren die Hypothesen der Verben häufig eher flache Semantisierungen und wenn andere Satzglieder oder Wörter des nahen Kontextes nicht miteinbezogen wurden, kam sie eher zu falschen Interpretationen. Dies geschah zum Beispiel bei solchen Fällen, in denen Verneinungspartikel übersehen wurden oder auch Personalpronomen, die eine essenzielle Satzgliedfunktion im Text hatten. In der semantischen Strategie, die als Nächstes erklärt wird, wird detaillierter über das Gesamtverständnis des Textes berichtet. Des Weiteren war es bemerkenswert, dass manche der Verben tatsächlich direkt mit dem Subjekt semantisch verwandt waren, wie zum Beispiel *Sängerin* mit *singen* oder *Dirigent* mit *leiten*. Diese logisch nachvollziehbare Verbindung zwischen zentrale Verben und deren Nomen als Kernwörter im Text sollte ausgenutzt werden. Andere Verben waren auf A-Niveau wie *haben* oder *sein* und deshalb bereits bekannt und vereinfachten das Leseverständnis.

Zusammenfassend dient die Nomenorientierung innerhalb der Orthographie-Strategie ebenfalls dazu, den Kerninhalt des Textes zu erfahren und durch die oft vorkommenden Umschreibungen, den roten Faden im Text zu erkennen. Mit ausreichendem allgemeinen Welt- und Kulturwissen, sowie auch anderen Wissensquellen wie Politik und Geographie, die theoretisch diese Zielgruppe als lese- und bildungserfahren bereits erworben hat, bestehen wenig Probleme beim Verständnis vieler der Nomen im Text, die auf das zentrale Thema hinweisen. Auch die Englisch-Strategie steht im Vordergrund, vor allem bei Internationalismen. Das Wissen anderer Sprachen wie Italienisch oder Französisch könnte ebenfalls von Vorteil sein. Umschreibungen der Hauptpersonen im Text könnten für sie fremd wirken, aber durch die Bewusstmachung dieser Tatsache und das Erlernen gewisser Suffixe, welche Nomen personifizieren, könnte sie diese eventuell wiedererkennen. Bezüglich Satzzeichenorientierung hat die Probandin nicht auf besondere Satzzeichen als hervorgehobenes Orientierungsmerkmal geachtet. In manchen Fällen wäre es hilfreich gewesen dies zu tun, um zum Beispiel den Inhalt der unbekannten Substantive nach einer direkten Rede zu erschließen: Oft handelte es sich um die Person der Aussage und um andere Wörter, welche die Äußerungsaktion beschreiben, sowie auch um die Kommunikationssituation. Die direkte

Sprache hatte vor allem kurze Sätze, die einfach zu verstehen waren. Dies wirkte für sie entlastend.

Des Weiteren sollten Orthographie-Fehler vor dem Unterricht kontrolliert werden, denn kleine Fehler könnten ebenfalls die Lesekompetenz negativ beeinflussen. Betreffend zusammengehörende Wörter mit Bindestrich die nicht direkt nebeneinanderstehen, wäre es hilfreich zu üben diese als solche in seiner Einheit zu erkennen.

5.1.3 Semantische Strategie

Für die semantische Strategie wurden politische Inhalte ausgewählt, da die Probandin hier durch ihr Vorwissen ebenfalls viele Möglichkeiten hat, die unbekannte Lücke in mehr oder weniger bekannten Kontexten zu füllen. So geschah es auch: Durch ihr großes Interesse an politisch bezogenen Themen bemühte sich die Probandin besonders. Es gab zahlreiche Erschließungsversuche sowie Vielfalt im Strategiepool. Dies erlaubte ein besseres Verständnis, wie die Mikro- und Makrostrategien kombiniert werden, um ein Wort zu erschließen.

Bemerkenswert ist, wie sie puzzleweiße Schritt für Schritt die Informationen in Sätzen hinzufügt: Zu Beginn verbindet sie bereits bekannte oder einfach zu verstehende Wörter, oft Nomen oder Zahlen, mit ihrem Vorwissen über das Thema oder über das bereits Gelesene und erzeugt somit Kohärenz. Das heißt, sie orientiert sich zu Beginn am Bekannten im nahen Kontext und lässt entweder das Unbekannte ganz weg, wenn sie durch Form und Klang keine Indizien des Inhaltes hat. Wenn ihr aber das Wort dadurch etwas bekannt erscheint, fügt sie es eventuell gleich zum Bekannten dazu. Um sich Sicherheit zu geben, ist es nicht untypisch, dass sie dabei Informationen aus dem weiten Kontext als erweiterte Erklärung zum entstehenden Inhalt hinzufügt. In manchen Fällen kontrolliert sie als Nächstes das Wort genauer in ihrer Schriftlichkeit und Form. Es geschieht sozusagen eine Kontrolle auf Mikroebene. Zuletzt fasst sie den Inhalt der Aussage wieder zusammen. Dies scheint eine passende Vorgehensweise zu sein. Es geschieht nicht immer in dieser Ordnung, aber wenn diese Ebenen sowohl in der Mikro- als auch in der Makroebene als Kontrolle vorhanden sind, ist es nicht verwunderlich, dass auch der erschlossene Inhalt auf dem richtigen Weg zur genauen Erschließung ist. Manchmal ist das unbekannte Wort trotz Wortartbewusstheit und Kontexterschließung nicht genau ein Synonym, aber annähernd passend und beeinträchtigt das Textverständnis nicht. Dies geschieht vor allem, wenn Satzglieder des Teilsatzes verständlich sind. Manchmal also nimmt sie diese mehr oder weniger „bekannten“ Wörter und fügt sie kohärent zusammen mit dem, was sie versteht. Als zweites kontrolliert sie diese genauer im Kontext. Wichtig dabei ist, dass sie zum Schluss den roten Faden nicht verliert und die Satzglieder in Zusammenhang zueinander bringen kann. Man

kann also interpretieren, dass es eine Tendenz gibt, vom Groben zum Feinen zu gehen: von der Makro- zur Mikro-Ebene. So wird das Bild komplett. Dies scheint zu funktionieren. In Fällen, in denen sie aber Informationen links und rechts ignoriert, besteht das Risiko einer falschen Interpretation. Wie bereits erwähnt, sind Negationswörter trotz ihrer Nebenrolle als Adjektiv oder Adverb in einer Nominalphrase wichtig für das Textverständnis. Auch beim Ignorieren der Satzglieder oder dem Kopf der Nominalphrase kommt es zu falschen Verständnissen. Diese Mikro- und Makro-Kombination wird ebenfalls von anderen Studien über Worterschließungsstrategien, wie die von Costa (2010) unterstrichen.

Manchmal geschehen Erschließungen eher beiläufig. Dies hat einige Nachteile, denn wenn das Wort nochmal auftaucht, vielleicht ein wenig verändert (Wortart ist anders, taucht z.B. als Verb auf und nicht als Substantiv) erkennt sie es im selben Text nicht wieder. Das erschlossene Wort im Text zu lokalisieren, unterstreichen und vielleicht auch mit der Bedeutung daneben aufzuschreiben könnte helfen. Ebenfalls als Übung könnten solche Wörter im Text wiedergefunden werden, auch wenn sie ein wenig verändert sind. So hat sie die Möglichkeit weitere Stellen wieder zu finden und das Wort durch deren Wiederholungen in unterschiedlichen Kontexten inhaltlich zu kontrollieren und zu bestätigen. Manchmal ist ihr mehr oder weniger bewusst, dass sie das Wort schon mal gelesen oder gesehen hat. Aber durch Wiederholungen wichtiger Wörter im Text kommt sie irgendwann doch noch auf die richtige Bedeutung mit einer hohen Motivation ihres Erfolgserlebnisses. Man sollte deshalb den Lesenden Zeit geben, um einen Inhalt selbst zu entdecken, vor allem wenn es im Text mehrere Möglichkeiten dafür gibt. Je öfters ein Wort auftaucht und in mehreren Kontexten direkt oder indirekt vorkommt, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie auf die richtige Hypothese kommt. Sowie die Theorie von McKeown in Hodson (2015, S. 197) besagt, stapelt sich die Information eines unbekannten Wortes mit jedem Erscheinen und mehr oder weniger bewussten Aufnehmen im Gedächtnis. Außerdem wird erneut Haß (2018) Studie bestätigt, die besagt, dass bei zentralen Wörtern des Inhaltes, wo mehrmals koreferiert wird, eine Erschließung einfacher ist (S.56). Solche Wörter befinden sich vor allem in den Überschriften, denn diese werden dann vor allem in den ersten Absätzen danach im Detail beschrieben. In diesem Text sind manchmal auch andere inhaltlich oder lexikalisch verwandte Begriffe miteinbezogen, wie Synonyme, Antonyme, usw. (Strategie 15). Daher wäre es vielleicht ratsam, ein Brainstorming der Wörter und/ oder des Inhaltes in der Überschrift zu machen und diese aufzuschreiben. So kann sie wieder auf dieses Brainstorming zurückgreifen, falls sie den roten Faden im Text durch Probleme in der Mikroebene verliert oder weil sie zu viel Zeit beim Lösen eines sprachlichen Problems benutzt und dadurch wichtige Informationen verfallen sind. Sie könnte eventuell auch

nach dem Brainstorming solche Stellen suchen, an denen sich vielleicht die Wörter des Titels wiederholen. Dies geschieht, wie gesagt, vor allem in den ersten Absätzen und sogar wortwörtlich und könnte ebenfalls entlastend wirken und ihr während des gesamten Lesens als Rüstung dienen.

Darüber hinaus ist es hilfreich, wenn die Umgebung eines Wortes bekannt ist: Sie kennt den nahen Kontext, und alle Satzglieder werden miteinbezogen, welche eine geschlossene und komplette Aussage bilden. Jedoch ist dies nicht immer möglich. Wie die Studie von Haß (2018) besagt, ist es bei Worten, die eher eine Nebeninformation des Hauptthemas beschreiben, für die Probandin etwas schwieriger auf die richtige Hypothese zu kommen. Dies geschieht manchmal auch in Fällen, wo der nahe Kontext bekannt und vielleicht nur ein Wort unbekannt ist. Jedoch gibt es im fernen Kontext nicht viele Koreferenzen zum nebensächlichen Thema, um mehr über das Wort oder über die Begriffe zu erfahren.

Bei mehreren fremden Worten in einem Satz kann es passieren, dass sie durch die Tendenz, erst bekannte Wörter miteinander zu verbinden, solche in Verbindung bringt, die trotz desselben Satzes nichts miteinander zu tun haben. Dies kann darin liegen, dass es sich um einen langen Satz mit ineinander verknüpften Haupt- und Nebensätzen handelt. Wenn sie aber diese Makrostruktur der Satzglieder innerhalb des Satzes nicht miteinbezieht und vor allem beim Verbinden von Worten, die etwas weit weg voneinander sind, bestehen diese Risiken.

Manchmal geschehen Fehler dadurch, dass sie zwar ein Wort durch den für sie bekannten Kontext schnell errät und dabei nicht genauer auf die Mikroebene – auf die Wortform achtet. Dabei verpasst sie wichtige Informationen, denn wenn die Form bekannt ist, ist es für sie einfacher, zu einer tieferen Semantisierung zu kommen als durch den Kontext an sich, wo es eher die Tendenz einer flachen Semantisierung gibt, vor allem bei Wörtern, die nicht oft im Text direkt oder indirekt durch Umschreibungen vorkommen. Wenn sie aber über ausreichend Wissen über ein Thema an sich verfügt, steigen ihre Chancen einer genaueren Erschließung. Jedoch ist dies ebenfalls keine Garantie für ein richtiges Verständnis. Vor allem in politischen Inhalten kam es zu dem folgenden Ergebnis: In manchen Fällen schaffte sie es, trotz der vielen unbekannten Wörter im Satz zur Hauptaussage zu kommen, da sie genug Themawissen durch den Text selbst und durch ihr Vorwissen hatte. In anderen Fällen war dies nicht ausreichend, da sie nicht erkannte, dass es um Meinungen ging, die gewisse Länder vertreten und nicht um Geschehnisse oder Tatsachen, die erzählt wurden. Hätte sie dies erkannt, hätte sie vielleicht ein tieferes Verständnis des Textes erreicht.

Besonders schwierig ist die Erschließung, wenn viele komplexe Begriffe, wie Fachterminologie oder fremde Ausdrücke, die sogar mit einer Übersetzung in einer anderen Sprache in anderen

Kulturkreisen keinen Sinn ergeben. Vor allem in politischen Inhalten kamen solche Ausdrücke vor. So geschieht es aber auch umgekehrt: Missverständnisse können sich dadurch ergeben, wenn die Probandin Wörter in Beziehung bringt, die bei der Übersetzung auf Englisch einen gewissen englischen Ausdruck ergeben, der auf Deutsch grob übersetzt keinen Sinn macht (Bsp. Zahlung + Kautio-> pay attention). Dies geschieht auch durch die Mehrdeutigkeit der Wörter. Somit kann man nicht davon ausgehen, dass ein „bekanntes“ Wort tatsächlich immer bekannt ist: vielleicht hat es in diesem spezifischen Kontext eine andere Bedeutung. Hier wird wieder einmal das Miteinbeziehen aller wichtigen Information, beziehungsweise das Erkennen und Verstehen aller Kernwörter in den jeweiligen Phrasen und Satzgliedern, unterstrichen.

5.1.4 Weitere Besonderheiten

Bezüglich der Hypothesenbildung im Allgemeinen war einmal auffällig, dass die Probandin beim Interpretieren eines Wortes mit entgegengesetzten Bedeutungen spielte. Dadurch erweiterte sie ihr semantisches Spektrum an Ideen zu in Frage kommenden Wörtern. In anderen Fällen wiederholte sie mehrmals laut die gelesene Textstelle oder wiederholte das Verstandene mit mehreren Synonymen und in Frage kommenden Begriffen, um sich Zeit zum Nachdenken und Interpretieren zu lassen. Im Allgemeinen schien dies eine positive Wirkung für das Brainstorming gehabt zu haben. Es wäre daher interessant in zukünftigen Studien zu beobachten, ob diese Vorgehensweisen empfehlenswert sind.

Zusätzlich fallen ihr Zahlen und Daten besonders schnell auf, denn sie sind für sie einfach zu verstehen und können somit als Ankerpunkt für das Verständnis des Textes benutzt werden. Jedoch haben die anderen Wörter im nahen Kontext nicht immer direkt mit dieser Zahl zu tun. Erstens hängt es mit der Position der Wörter im Satz zusammen, vor allem wenn sie nebeneinanderstehen. Zweitens kommt wieder einmal das Thema der Satzgliedanalyse in Frage. Manchmal sind die Zahlen in Klammern, das heißt, es deutet nur eine Nebeninformation an und sollte auch als solche behandelt werden. Nichtsdestotrotz unterstreicht Foschi Alberts Studie (2012, S. 32) ebenfalls die Relevanz zeitbezogener Aspekte in Presseberichten:

Bei Erzählungen und Presseberichte[n] kann es z.B. empfehlenswert sein, Zeitangaben zu unterstreichen –mit dem primären Ziel, temporale Kohärenz zu ermitteln. Zeitangaben referieren auf Bezugsereignisse, deren Wiederaufnahme im Text ermöglicht, weitere Zeitpunkte bzw. Zeitintervalle zu identifizieren.

Foschi Albert (2012) erläutert weiterhin, dass zeitbezogene Informationen eine Progression in der Handlung des Textes wiedergeben. Somit können Handlungen zeitlich besser lokalisiert werden (S.32). Betreffend deskriptive Texte empfiehlt er eine andere Vorgehensweise: Foschi Albert (2012) empfiehlt, „seine Raumkohärenz zu rekonstruieren, um Anschluss über den

gesamten Textsinn zu gewinnen.“ (S.32). Dadurch wird klar, dass die Relevanz der Textelemente je nach Art des Textes bestimmt werden kann.

Des Weiteren merkt man bei den Erschließungen, dass oft die Wortart mit dem zu interpretierenden Wort übereinstimmt. Sogar in solchen Fällen, wo sie überhaupt keine Ahnung über die genaue Wortbedeutung hat und letztendlich nur „*things happened*“ oder „*these things*“ kommentiert, deutet sie bereits darauf hin, dass es sich um eine Aktion/ ein Verb oder ein Substantiv handelt. Diese Wortartbewusstheit scheint aber eher etwas Beiläufiges zu sein, als etwas Bewusstes. Allerdings, obwohl eher selten, gab es Fälle, in denen dies nicht übereinstimmte und deshalb könnte hier ebenfalls ein Training oder eine Bewusstmachung von Nutzen sein.

Wie bereits erwähnt, scheint die Probandin ein gutes Textsortenwissen zu haben, denn oft las sie zu Beginn ohne zu übersetzen die Überschriften bis zum ersten Satz des Absatzes und erstellte danach die ersten Hypothesen. Dies lässt sich so interpretieren, dass sie erkannte, dass diese Textstellen sehr wichtige Informationen für den Text enthalten und sie mit besonderer Aufmerksamkeit las. Danach tendierte sie, ihre Übersetzung über den Inhalt, der nach der Überschrift kommt, zu starten. Allerdings vergas sie dabei oft, die Überschrift selbst laut zu übersetzen. Andere Male gab sie an, sie würde zu einem späteren Zeitpunkt zur Überschrift zurückkommen, da sie über den Inhalt nicht sicher war, aber vergas es letztendlich. Die Lehrperson könnte helfen, sie daran erinnern. Außerdem könnte man zu Beginn diese Textstellen noch intensiver nutzen, indem man eine Art Brainstorming über den Text durch die Überschriften und vielleicht das dazugehörige Foto macht und danach erst den Text überfliegt in der Suche nach ähnlichen Textstellen, die diese Überschriften wiedergeben.

Des Weiteren waren Verwechslungen ähnlicher Wörter zu finden: Wörter wie *besuchen* und *suchen*, *Fahrer* und *Führer* und *weiter/wieder* wurden semantisch verwechselt. Wie man sehen kann, handelt es sich in dem meisten Fällen um deutliche Vokalunterschiede. Solche Wortpaare könnten zusammen gelernt werden und durch das Vorkommen in unterschiedlichen Sätzen differenziert werden. Für zukünftige Interventionen wäre es ebenfalls ratsam, wenn möglich, gleich den unmittelbar nahen Kontext für die Erschließung, trotz des scheinbar „bekannten Wortes“, miteinzubeziehen, wenn es als Stütze dient. Auch sollte man den Lernenden genügend Zeit lassen, um im mentalen Lexikon die in Frage kommenden Wörter auszuprobieren: es kann sein, dass das am leichtesten abrufbare Wort im Gedächtnis nicht unbedingt die richtige Entsprechung ist, da es im Kontext nicht viel Sinn ergibt. In diesem Fall kann weiterhin im mentalen Lexikon nach dem richtigen Begriff gesucht werden, bis er gefunden wird. Damit dies geschieht, las die Probandin in beiden Fällen öfters das zu erschließende Wort oder Teilwort

laut und reflektierte über dessen Bedeutung. Dabei achtete sie vermutlich genauer ausschließlich auf das Wort oder Wortteil, das ihr wohlmöglich bekannt erscheint.

Bei anderen Fällen wie *hören/gehören* geht es in erster Linie um eine falsche Interpretation der Vorsilbe *ge-* und der Endung *-en*. Diese können eine grammatische Funktion (Partizip II) erfüllen. Im vorliegenden Fall handelt es sich jedoch um einen Infinitiv. Durch das Benutzen ihres Wissens über grammatisch-funktionale Wortbestandteile und deren Anwendungsregeln hätte die Probandin ermitteln können, dass *gehört* das richtige Partizip von *gehören* ist. Da das Partizip II eine oft angewendete grammatische Form in der Zeitungssprache ist, ist es empfehlenswert, diese erkennen und analysieren zu können.

Auf Anaphern sollte auch genug Acht genommen werden, denn sie fallen durch die Orthographie nicht immer als wichtig auf, sind aber inhaltlich für den roten Faden innerhalb des Textes sehr wichtig und sollten unbedingt miteinbezogen werden. Dies könnte ebenfalls trainiert werden, indem man Anaphern oder Kataphern im Text findet und zu identifizieren versucht, welche Wörter dabei davor oder danach referiert werden.

Im Hinblick auf die Gründe über das Nicht-Übersetzen einiger Wörter könnte es verschiedene geben: einerseits kann es sein, dass es zu viele neue Wörter sind und sie diese strategisch ignoriert, damit sie ihr Arbeitsgedächtnis nicht beeinträchtigt oder dabei ihre Motivation des Lesens verloren ginge. Andererseits ist sie ab den zweiten oder dritten Absatz eher müde und tendiert weniger oder anders zu lesen und übersetzen. Somit eignen sich besonders kurze Artikel oder kurze Artikelteile, die durch Untertitel in mehreren Abschnitten getrennt sind. Allerdings ist es bemerkenswert, dass sie sich zwar zu Beginn der Intervention öfters über die Menge an langen oder unbekannten Wörtern beschwert hatte, dies gegen Ende aber kaum noch tat und eher selbstbewusster wirkte. Wahrscheinlich bewirkte dies auch eine Steigerung in den Strategievorgehensweisen und der Menge an Hypothesen.

In Satzteilen, die Nebeninformationen angeben und in denen viele komplexe Begriffe zu finden sind, zu denen wenig weitere Umschreibungen oder Erklärungen an sich im Text zu finden sind, hat sie aber ebenfalls etwas Probleme. Somit können Artikel auch in dem Sinne kontrolliert werden, dass diese schwierigen Textstellen lokalisiert werden, um zu vermeiden, dass sie dadurch ihre Lesemotivation verliert. Im Gegensatz dazu hat es eine positive Wirkung, wenn viele Wörter, die mit der Englisch-Strategie erschließbar sind, möglichst hintereinander vorkommen.

Manchmal übersetzt sie Wörter nicht, die sie bereits kennt. Es kann sein, dass sie keine weiteren Anknüpfungspunkte zum nahen Kontext sieht, um dieses zu nennen und kohärenten Textinhalt zusammenzufügen. Oder es geschieht dadurch, dass ihr das weitere Vorkommen des Wortes

nicht bewusst aufgefallen ist. Somit kann das Unterstreichen der wichtigen sich wiederholenden Wörter hilfreich sein.

Bezüglich ihres Leseverhaltens variiert sie je nach Interesse am Text, dem Schwierigkeitsgrad des Gelesenen und dem Zeitpunkt in der Verarbeitung eines Textes. Sowohl das selektivere Lesen als auch das genaue Lesen und Verstehen haben ihre Vor- und Nachteile. Das selektive Lesen, wie bereits erwähnt, hat den Vorteil, dass sie zwar durch eine praktische Vorgehensweise im Text in kurzer Zeit auf wichtige oder zentrale Inhalte kommen kann. Es könnte aber Missverständnisse verursachen, wenn sie durch dieses puzzleartige Verstehen auf allgemeine Aussagen kommt. Denn hierbei stützt sie sich zu sehr auf ihr Vorwissen für das Füllen der Lücken (*fill in the gaps*). Das detaillierte, aber geleitete Lesen durch das Erkennen logischer Strukturen und Wortgruppierungen ist somit sehr wichtig. Dies unterstreicht die Erkenntnisse anderer ähnlichen Studien wie Costas (2010) oder Foschi Alberts (2012). Letztere suggeriert ein Leseverhalten, welches ebenfalls die Probandin in dieser Studie benutzt hat und als nützlich empfunden wurde. Durch die untenstehende Tabelle wird es zusammengefasst:

Sequenzphasen	Lesetechnik	Operationen
Basis	Skimmen	Textüberfliegen, Hauptfunktion erkennen
Erweiterung	Scannen	explizite Informationen zu bestimmten Kohärenzebenen identifizieren und darstellen
Elaboration	Spotting	implizite Informationen entdecken, sprachliche und visuelle Vorstellungsbilder entwickeln

Tabelle 34: Sequenzphasen, Lesetechniken und Operationen (aus: Foschi Albert 2012, S. 32)

Betreffend den ausgefüllten Fragebogen (siehe Fragebogen 1 und 2) ist zum Schluss noch zu erwähnen, dass diese nicht 1 zu 1 mit ihren tatsächlichen Kompetenzen übereinstimmen. Dies zeigt, dass Lesende sich nicht immer bewusst sind, was sie alles schon können. Bezüglich ihrer Kommentare und dem Feedback über die Interventionen insgesamt meinte sie, dass sie diese sehr nützlich fand, was wieder einmal die Relevanz der Studie unterstreicht. Obwohl sie die erlernten Strategien bereits vor der Interventionserklärung angewendet hatte, zeigte sich, dass diese Bewusstmachung bereits einen Unterschied in ihrer Vorgehensweise und in ihrer Motivation und Sicherheit im Umgang mit dem Text machte. Jedoch könnte man die Interventionen für zukünftige Studien viel professioneller gestalten. Mehr Details dazu befinden sich in dem nächsten Untertitel.

5.2 Offene Fragen und Ausblick

Diese Studie hat zwar das Lernprofil einer Zielgruppe durch eine Einzelfallstudie offengelegt, jedoch würde eine größere Forschung mit einer hohen Anzahl an Proband*innen einen weiteren Ausblick über die Stärken und Schwächen der Lesenden geben.

Das qualitative Vorgehen der Studie hat einerseits viele Aussagen zum Lauten Denken im Umgang mit einer breiten Anzahl an Texten erlaubt, andererseits hat aber Klarheit in den Vermutungen über die bekannten und unbekannten Wörter gefehlt und auf wessen Grundlage die Probandin ihre Hypothesen tatsächlich basiert hat. Dazu wäre für zukünftige Interventionen eine Art Interview besonders nützlich, um dadurch konkrete Antworten über den bewussten Vorgehensprozess der Proband*innen beim Erschließen zu haben.

Im Hinblick auf Kienbergers (2018) Strategien für die Lokalisierung und Kategorisierung der Wortschließungen, widerspiegelt sich in der Praxis das, was im Theoriekapitel schon genannt wurde: die Strategien sind nicht immer klar voneinander abzugrenzen, denn diese interagieren untereinander. Es gibt geteilte Zwischenbereiche. Deswegen war es bei der Strategieanalyse teilweise schwierig, sich für die aussagekräftigsten und relevantesten Strategien zu entscheiden. Des Weiteren war es eine Herausforderung, dass Kienbergers (2018) weitere Angaben zu der genaueren Anwendung und inhaltlichen Erklärung der Strategien bis dato nicht öffentlich zugänglich sind, welche hilfreich gewesen wären. Nichtsdestotrotz erlaubt die vorliegende Analyse eine grobe Lokalisierung des strategischen Geschehens der unterschiedlichen Strategiegruppen bei der Probandin. Sie widerspiegelt die Komplexität des Wortschließungsprozesses an sich, welcher nicht linear verläuft, sondern mehrschichtig und komplex ist. Daher ist es durch das Laute Denken nicht immer möglich, die parallel ablaufenden Strategie-Interaktionen zu durchschauen. Wie schon beschrieben, wären deshalb andere Methoden in Kombination mit dem Lauten Denken hilfreich, um genauere Antworten zu dem komplexen Prozess des Erschließens zu haben.

Ebenfalls wäre es von Nutzen, qualitative mit quantitativen Forschungsmethoden zu kombinieren. Dies würde erlauben zu beobachten, mit welcher Wahrscheinlichkeit bei wie vielen Lesenden gewisse Erschließungsprozeduren in welchen konkreten Textstellen stattfinden. Auch könnte man dadurch sehen, wie oft gewisse Strategien auftreten. Das Programm EXMARaLDA ist besonders gut ausgestattet, so dass mit Leichtigkeit sowohl Wortlisten erstellt werden können, bei denen eine gewisse Strategie vorkommt, als auch die gesamte Anzahl einer Strategie vom Programm selbst abgelesen werden kann. Durch eine Wort- und Strategieanalyse kommt man einen Schritt näher in der Vertiefung sowohl der Strategieanwendung in ihren Grenzen und Stärken als auch in der Analyse der Zeitungssprache

und die Frequenz des Vorkommens gewisser Wörter an sich. Durch diese Wortlisten kann man gezielter Didaktisierungen vorbereiten, damit Lernende von Anfang an mit der Komplexität der Zeitungssprache strategisch umgehen können.

Bezüglich der Interventionsstruktur an sich sind, wie bereits erwähnt, ebenfalls einige Verbesserungen denkbar: In dieser Studie wurde versucht eine annähernde Strukturierung der Intervention durch das TLBT- und CALLA-Modell (Chamorro & Paz 2017) anzuwenden. Jedoch wurde dadurch die Tiefe und Breite der Modelle auf das Wesentliche begrenzt (sehr kleine Feedbackrunden und allgemeine Erklärungen der Strategie), hätte aber ausführlicher ausgearbeitet werden können, (siehe Abbildung 5; theoretische Verortung). Der Zeitraum und die Menge an durchgeführten Interventionen könnten auch extensiver sein, begleitet von Planungsanpassungen im Verlauf des Strategieerlernens. Außerdem kam es im Verlauf der Studie dazu, dass unter anderem aufgrund der geringen verfügbaren Zeit der Probandin und dem daraus entstandenen Zeitdruck eine der Strategieinterventionen (Semantik-Strategie) seitens der Lehrperson fehlerhaft und unvollständig erfolgte. Auch die Anwendung der Strategie erfolgte im Anschluss an die Erläuterung in Eile, da die Probandin aus persönlichen Gründen die Intervention abbrechen musste. Es wäre folglich ratsam, bei ähnlichen Interventionen zeitlich und organisatorisch einen Puffer in Form zusätzlicher Einheiten einzuplanen. Diese könnten der Proband*innen und Forscher*innen bei Bedarf weitere Interventionen ermöglichen. Unvorhergesehene Abläufe könnten auf diese Weise kompensiert werden.

Darüber hinaus gibt es noch eine Vielfalt an noch unerforschten Strategien in unterschiedlichen Textsorten und Inhalten. Jedoch sollte die Motivation der Lernenden für die Inhalte unbedingt in Betracht gezogen werden, denn es zeigt sich, dass diese einen großen Einfluss auf Erfolg sowie Zahl der Erschließungsversuche hat.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass dieses Forschungsfeld noch relativ neu ist und somit gibt es sowohl in deren Breite als auch in deren Tiefe einen großen Spielraum an Forschungsmöglichkeiten, um die Lernenden auf den richtigen Weg im Umgang mit Wortschließungsstrategien beim Lesen zu unterstützen.

5.3 Abschließende Gedanken

Insgesamt konnte man beobachten, dass die Forschungsergebnisse dieser Studie die Schlussfolgerungen anderer Autor*innen, die im Theoriekapitel beschrieben wurden, bestätigen und ergänzen. Dadurch lässt sich eine Hauptaussage als abschließender Gedanke wiedergeben:

Das Wortschließen ähnelt einem Puzzlespiel, bei welchem manchmal Spieler*innen sich je nach groben Charakteristiken wie den gemeinsamen Farben orientieren, manchmal nach Gesamtbild und Thema, welches entstehen sollte, andere Male nach den Formen und Kanten des einzelnen Stückes in Beziehung zu einem anderen Stück. Jede*r macht es ein wenig anders, denn die Vorkenntnisse und Erfahrungen der Spieler*innen variieren. Mehr als nur ein richtiges und falsches Ausprobieren gibt es einen roten Faden und Kontrollmöglichkeiten. Manchmal hat man Glück und das Stück passt fast intuitiv mit einem anderen zusammen; andere Male nicht. Wichtig ist, dass man mehrere Werkzeuge für die Differenzierung des gelungenen oder nicht gelungenen Erratens sowie auch ausreichende Reparaturmöglichkeiten hat, um den richtigen Weg zu finden; denn das Gesamtbild widerspiegelt sich in seiner Richtigkeit sowohl in der Mikro- als auch in der Makroebene. Zwar kann fehlendes Wissen durch andere Ebenen kompensiert werden, aber nicht immer: Dadurch sollte auch der Schwierigkeitsgrad der Schritte und Ziele beachtet werden. Nichtsdestotrotz erlaubt ein strategisches Vorgehen im Idealfall, dass man sich direkt mit der Komplexität des reellen Gesamtbildes auseinandersetzen kann, ohne sich selbst dabei zu verlieren.

Literaturverzeichnis

- Aakkula, T. (2007). *Die Strategie des lexikalischen Erschließens beim Lesen deutschsprachiger Texte. Am Beispiel einer Fallstudie in der gymnasialen Oberstufe*. (Diplomarbeit). Universität Tampere, Finnland.
- Bangel, M. (2018). *Wortbildungsstrukturen als Wegweiser beim Dekodieren: Eine empirische Untersuchung zum Erschließen komplexer Wörter in Jahrgang 5*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bimmel, P. (2010). Lern(er)strategien und Lerntechniken. In H.J. Krumm, C. Fayndrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 842-851). Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Boeckmann, K. (2008). Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. In *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, (38), 5–11.
- Bredella, L. (2012): „Zum Verhältnis von Linguistik und Hermeneutik bei der Lesekompetenz! In: E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs, H.J. Krumm (Hrsg.), *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 19-26). Tübingen: Narr.
- Buttaroni, S. (1997). Einen Blick für die Sprache haben. In *Fremdsprachenwachstum: sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen* (S. 223-234). Ismaning: Hueber.
- Büttner, O. (2009). *Kognitive Prozesse am Point of Sale: Zur Qualität von Datenerhebungsmethoden der Konsumentenforschung*. Wiesbaden: Gabler.
- Costa, S. (2010). *Fremde Texte-fremde Wörter: Prozesse und Strategien bei Verstehensblockaden* (Vol. 8). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Costa, S. (2012). Mikroprozesse beim Lesen. Eine Studie zu Texten mit unbekannten Wörtern. In C. Di Meola, A. Hornung, L. Rega (Hg.), *Perspektiven Vier: Akten der 4. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien; Rom, 4.- 6. Februar 2010* (Deutsche Sprachwissenschaft international; 14). Frankfurt am Main Wien [u.a.]: Lang, 1-19. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/263817253_Costa_Sara_2012_Mikroprozesse_beim_Lesen_In_Perspektiven_Vier_Akten_der_4_Tagung_Deutsche_Sprachwissenschaft_in_Italien_Rom_4622010_Frankfurt_Peter_Lang_Relazione_in_Volume_di_Atti_di_Convegno_ISBN, [10.09.2019].
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2010) Kognition und Emotion beim Sprachenlernen. In H. Decke-Cornill, L. Küster (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung* (S.39-54). Tübingen: Narr.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and 1 processing* (2. Auflage). New York, NY: Routledge
- Ehlers, S. (2010). Lesekompetenz in der Zweitsprache. In B. Ahrenholz, Ingelore O.W. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (2. Auflage) (S. 215-218). Hohengehren: Schneider
- Elsen, H., & Dzikowicz, E. (2005). Neologismen in der Zeitungssprache. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* (2), 80-85
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1992). *Protocol Analysis : Verbal Reports As Data* (Vol. Rev. ed). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Ernst, P. (2005). *Deutsche Sprachgeschichte: eine Einführung in die diachrone Sprachwissenschaft des Deutschen* (2. Auflage). Wien: Facultas.
- Trim, J., Butz, M., Quetz, J., & Europarat Abteilung Moderne Sprachen. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : [GERS], lernen, lehren, beurteilen ; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]*. Berlin Wien [u.a.]: Langenscheidt.

- Faistauer, R. (2010). Die sprachlichen Fertigkeiten. In H.J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1* (S. 961-969). Berlin/New York: De Gruyter.
- Foschi Albert, M. (2012). Lesestrategien zur Ermittlung der Textkohärenz in fremdsprachigen Texten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17 (1), 25-39
- Frommann, U. (2005). Die Methode Lautes Denken. Online verfügbar unter: http://www.eteaching.org/didaktik/qualitaet/usability/Lautes%20Denken_eteaching_org.pdf [15.11.2018].
- Rat für deutsche Rechtschreibung (2006) (Hrsg.). *Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Amtliche Regelung* (Überarbeitete Fassung des amtlichen Regelwerks 2004 mit den Nachträgen aus dem Bericht 2010). Tübingen: Narr.
- Gonzalez de Leon, M. (2013). *Nominalkomposita in der Pressesprache: ein deutsch-spanischer Vergleich anhand von Artikeln aus dem Internet*. (Unveröffentlichte Dissertation). Universität Leipzig.
- Guapacha Chamorro, M. & Benavidez Paz, L. (2017). Improving Language Learning Strategies and Performance of Pre-Service Language Teachers through a CALLA-TBLT Model. *PROFILE: Issues In Teachers' Professional Development*, 19(2), 15, 101-120
- Harte, J. M. & Koele, P. (1997). Psychometric and methodological aspects of process tracing research. In R. Ranyard, W. R. Crozier & O. Svenson (1997). *Decision Making: Cognitive Models and Explanations* (S. 21-34). London: Routledge.
- Haß, U. (2018). Der verheißungsvolle Kontext und seine Leistungen bei der Erschließung von Wortbedeutungen. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 2018(69), 33-68
- Eberl, E. (2011, September 16). Costa, Sara: Fremde Texte - fremde Wörter. Prozesse und Strategien bei Verstehensblockaden. Hrsg. von Rudolf Hoberg und Claudio Di Meola. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2010 [Rezension]. Verfügbar unter http://www.deutschlektoren.it/Ressourcen/Rezensionen/Costa_Rezension_FremdeTexte.pdf [11.11.2019]
- Henseler, R. & Surkamp, C. (2010). Lesen und Leseverstehen. In W. Hallet & F. Königs, (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett
- Hodson, J. (2015). „Hm ... was diese Buchstaben bedeuten“ Vom Umgang schwacher Leserinnen und Leser mit unbekannten Wörtern beim Lesen. *Zeitschrift für Literatur in Schule und Forschung*, 2(2), 195-211
- Holly, W. (2012). *Fernsehen* (Grundlagen der Medienkommunikation). Berlin; Boston: De Gruyter.
- Horváthová, V. (2009). *Darstellung von Lesestrategien in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken im Hauptkurs und Aspekte B1+*. (Diplomarbeit). Universität Wien. Verfügbar unter: http://othes.univie.ac.at/6216/1/2009-07-16_0409072.pdf [12.11.2019]
- Hu, F. (2013). *Lesestrategien im chinesischen DaF-Unterricht: Entwicklung eines Konzepts zur Verbesserung des Leseverstehens chinesischer Deutschlerner*. Hamburg: Disserta Verlag
- Institut für Schul- und Unterrichtsforschung LMU (2014). *Trainings B - Lautes Denken*. Verfügbar unter: <http://www.proleko.aha-webdienst.de/index.php/26-trainingsblesestrategien/74-strategie-des-lauten-denkens> [10-11-2019].
- Jacquin, M. (2010). Lesestrategien im DaF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei. In M. Lutjeharms & C. Schmidt (Hrsg.), *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache* (S. 145-162). Tübingen: Narr
- Jiříčková, B. (2013). *Die Online-Zeitungen Süddeutsche.de und derStandard.at Analyse und Vergleich* (Diplomarbeit). Brno: Masaryk Universität
- Kienberger, M. (2018). Erschließungsstrategien 2018. Befragung der Lernenden. In *Das Potenzial des potenziellen Wortschatzes nutzen. Untersuchungen zu Erschließungsstrategien in der Wortschatzaneignung bei universitären*

- DaF-Lernenden in Spanien und Möglichkeiten zu deren Förderung* (Dissertation). Universität Wien. Verfügbar unter: https://usalinvestigacion.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_0SVmtpWRDJyIGaN [03.03.2018]
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476-490). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Legutko-Marszałek, I. (2006). Das bilinguale mentale Lexikon und die sprachlichen Verarbeitungsprozesse. In H. Böning, H. Jäger, A. Kałny & M. Szczodrowski (Hrsg.), *Danzig und der Ostseeraum. Sprache, Literatur, Publizistik* (Presse und Geschichte – neue Beiträge; 14) (S. 65-82). Bremen: Lumière
- Lin, C. (2009). *Learning german vocabulary: An investigation into learners' use of vocabulary learning strategies* (Bestellnummer NR55533). Erhältlich bei ProQuest Central. (305140550). Verfügbar unter <https://search.proquest.com/docview/305140550?accountid=36783> [05-05-2018]
- Lüger, H. (2011). *Pressesprache*. Berlin, Boston: De Gruyter. doi: <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/9783110929522>
- Lutjeharms, M. (2003). Die Rolle der Übersetzung in die Ausgangssprache für den Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. Baumgarten, C. Böttger, M. Motz & J. Probst, (Hrsg.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8(2/3), 128-139. Verfügbar unter: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Lutjeharms.pdf> [19.11.2019]
- Lutjeharms, M. (2010a). Vermittlung der Lesefertigkeit. In H.J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 976-982). Berlin/ New York: de Gruyter Mouton.
- Lutjeharms, M. (2010b). Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In M. Lutjeharms & C. Schmidt (Hrsg.), *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Neuland, E. & Peschel, C. (2013). Textrezeption. In E. Neuland & C. Peschel (Hrsg.), *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Nishino, T. (2007). Beginning to read extensively: A case study with Mako and Fumi. *Reading in a Foreign Language*, 19(2), 76-105.
- Pawlowska, E. (2014). Wie wir lesen. *Der Spiegel* 50, 71.
- Pinto-Szabo, G. (2010). *Vom Text zum Wort und vom Wort zur Bedeutung. Die Rolle des Kontextes beim Verstehen fremdsprachiger Texte am Beispiel von den Methoden von Dr. Kató Lomb* (Masterarbeit). Universität Wien. Verfügbar unter: http://othes.univie.ac.at/12148/1/2010-11-16_0209248.pdf [05.05.2018]
- Pischelmayer, M. (2014). *Anglicisms in the German language. Occurrence and frequency of English words in three Austrian newspapers (Kronen Zeitung, Kleine Zeitung, Der Standard)* (Masterarbeit). Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Portmann-Tselikas, P. R. & Schmölzer-Eibinger, S. (2002). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 39, 5–16
- Rössler, P. (2017). *Inhaltsanalyse* (3. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Russo, J. E., Johnson, E. J. & Stephens, D. (1989). *The validity of verbal protocols. Memory & Cognition*, 17(6), 759-769.
- Schramm, K. (2001). *L2-Leser in Aktion: Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster [u.a.]: Waxmann
- Schramm, K. (2006). Cognitive and metacognitive aspects of the L2 reading process. *Babylonia, Babylonia*, 14(3-4), 25-30.

Schramm, K. (2008). *Sprachlernstrategien*. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrg.), *Deutsch als Zweitsprache* (95-106). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Settinieri, J., Demirkaya, S., & Feldmeier, A. (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd-und Zweitsprache: Eine Einführung* (Vol. 8541). Stuttgart: UTB.

Stern, S. (1997). *Einfluss des kulturellen Vorwissens auf die Rezeption von literarischen Texten in Deutsch als Fremdsprache*. Wiesbaden: Springer.

TU Berlin (2007). *Semantik*. Verfügbar unter: <http://fak1-alt.kgw.tu-berlin.de/call/linguistiktutorien/semantik/index.html> [06.11.2019].

Věra, C. (2009). *Vergleichende Analyse der Sprache der „neuen Medien“ (anhand der On-line Versionen der Zeitungen: Die Süddeutsche Zeitung, Die Presse, der Tagesanzeiger)* (Masterarbeit). Brno Universität.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ebenen des Textverstehens (aus: Neuland & Peschel 2013, S. 161; in Anlehnung an Kintsch/van Dijk 1983).....	8
Abbildung 2: Der Sprachverarbeitungsprozess nach Wolff (aus: Decke-Cornill & Küster 2010, S. 41).....	13
Abbildung 3: Wortschließungsprozess nach McKeown (1985; aus: Hodson 2015, S. 197) ..	17
Abbildung 4: Integratives Leseprozessmodell (aus: Bangel 2018, S.47).....	18
Abbildung 5: TLBT und CALLA Integrationsmodell (aus: Chamorro & Paz 2017, S. 105) ..	20
Abbildung 6: Makrostruktur des Forschungsprozesses.....	34
Abbildung 7: HIAT Konventionen (aus: Schramm 2001, S. 207)	47
Abbildung 8: Erste Lautdenk-Äußerung/ Englisch -Intervention: Vorbereitungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A1; Z1-11)	50
Abbildung 9: Überblick der gesamten gelesenen Textstelle/ Englisch-Intervention: Übungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A3)	56
Abbildung 10: überfliegendes Lesen der Wörter „Jahr“& „Jahre“/ Orthographie-Intervention: Expansionsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A1.1; Z256-262)	77
Abbildung 11: Lautes Lesen des Wortes „festgenommen“/ Semantik-Intervention: Vorbereitungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang 9; Z14).....	89
Abbildung 12: Lautes Denken des Wortes „festgenommen“/ Semantik-Intervention: Vorbereitungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A9; Z12-14).....	89
Abbildung 13: Textabschnitt mit komplexen Ausdrücken/ Semantik-Intervention:Expansionsphase (aus dem Anhang A11; Z14-18)	100

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anglizismen in der Zeitung Der Standard (aus Pischelmayer 2014, S. 88).....	23
Tabelle 2: Anglizismen in der Zeitung Der Standard (aus Pischelmayer 2014, S. 89).....	23
Tabelle 3: Elemente des Lauten Denkens (aus: Institut für Schul- und Unterrichtsforschung LMU, 2014; zitiert nach Schönbach et al. 2006, S. 95)	46
Tabelle 4: Lautes Denken des Wortes „Weiterbildungskonzepte“/ Englisch -Intervention: Vorbereitungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A2; Z12).....	54
Tabelle 5: Sprunghaftes Übersetzen/ Englisch-Intervention: Übungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A3; Z2).....	56
Tabelle 6: Lautes Denken des Wortes „Wifo-Studie“/ Englisch-Intervention: Übungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A3; Z3-4)	57
Tabelle 7: Lautes Denken des Wortes „suchen“/ Englisch-Intervention: Expansion 1 (Textabschnitte aus den Anhängen A1.0; Z75-78 (rechte Seite der Tabelle) & A4; Z3 (links))	59
Tabelle 8: Lautes Denken des Wortes „Geschäftsführer“/ Englisch-Intervention: Expansion 1 (Textabschnitte aus den Anhängen A1.0; Z83-84 (rechte Seite der Tabelle) & A4; Z5 (links))	60
Tabelle 9: Koreferenzielle Ausdrücke zu „Anna Netrebko“ Orthographie-Intervention: Vorbereitungsphase (Textabschnitte aus dem Anhang A6)	65
Tabelle 10: Transkriptionsabschnitt/ Orthographie-Intervention: Vorbereitungsphase (Textabschnitte aus den Anhängen A1; Z168-169 (rechte Seite der Tabelle) & A6; Z7-8 (links))	66
Tabelle 11: Lautes Denken des Wortes „Opernball“/ Orthographie-Intervention: Vorbereitungsphase (Textabschnitte aus dem Anhang A6)	67
Tabelle 12: Lautes Denken des Wortes „Kampfkunst“/ Orthographie-Intervention: Übungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A7; Z5).....	71
Tabelle 13: Lautes Denken des Wortes „Sprung“/ Orthographie-Intervention: Übungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A7; Z6).....	72
Tabelle 14: Lautes Denken des Wortes „ihre“/ Orthographie-Intervention: Übungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A7; Z7-8)	75
Tabelle 15: Lautes Denken des Wortes „großformatige“/ Orthographie-Intervention: Übungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A7; Z1-2).....	75
Tabelle 16: Lautes Denken des Wortes „Philharmoniker“/ Orthographie-Intervention: Expansion (Textabschnitt aus dem Anhang A8; Z4)	78
Tabelle 17: Lautes Denken der Wörter „Ehre“ & „Aussendung“/ Orthographie-Intervention: Expansion (Textabschnitte aus den Anhängen A1.1; Z249-253 (rechte Seite der Tabelle) & A8; Z6-8(links))	79
Tabelle 18: Lautes Denken der Wörter „Debütanten in Folge“/ Orthographie-Intervention: Expansion (Textabschnitt aus dem Anhang A8; Z11-12)	80
Tabelle 19: Lautes Denken des Wortes „freigelassen“/ Semantik-Intervention: Vorbereitungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A9; Z1-2).....	83
Tabelle 20: Lautes Denken der Wörter „freigelassen worden“ & „zurückgekehrt“/ Semantik-Intervention: Vorbereitungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A9; Z4-6).....	84
Tabelle 21: Lautes Denken der Aussage „teilte die Registrierung(...)mit“/ Semantik-Intervention: Vorbereitungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A9; Z6-7).....	85
Tabelle 22: Lautes Denken der Wörter „war festgenommen worden“/ Semantik-Strategie: Vorbereitungsphase (Textabschnitt aus den Anhängen A1.1; Z342-345 (rechte Seite der Tabelle) & A9; Z21-24 (links)).....	86
Tabelle 23: Lautes Denken des Wortes „angespannt“/ Semantik-Intervention: Vorbereitungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A9; Z7-9).....	88

Tabelle 24: Lautes Denken des Ausdrucks „gegen Zahlung einer Kautions“ & „unter strengen Auflagen“ (aus den Anhängen A1.1; Z345-354 (rechte Seite der Tabelle) & A9; Z24-27 (links))	91
Tabelle 25: Lautes Denken der Wörter „Führung“ & „Festnahme“/ Semantik-Strategie: Vorbereitungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A9; Z28-29)	92
Tabelle 26: Lautes Denken des Wortes „Unterstützung“/ Semantik-Strategie: Übungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A10, Z7-8)	93
Tabelle 27: Lautes Denken der Wörter „fordert Unterstützung“/ Semantik-Strategie: Übungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A10; Z1-2)	93
Tabelle 28: Lautes Denken des Textabschnittes „Im Streit (...)nach Drohungen Chinas(...)“/ Semantik-Intervention: Übungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A10; Z3-5)	94
Tabelle 29: Lautes Denken des Wortes „Reihe“/ Semantik-Intervention: Übungsphase (Textabschnitt aus dem Anhang A10; Z8-9)	95
Tabelle 30: Lautes Denken des Textabschnittes „Die Institute(...)verbreiten sollen“/ Semantik-Intervention: Expansion (Textabschnitt aus dem Anhang A11; Z1-3)	96
Tabelle 31: Lautes Denken des Textabschnittes „(...), weil das Kulturinstitut (...) verbreite.“/ Semantik-Intervention: Expansion (Textabschnitte aus den Anhängen A1.2; Z25-30 (rechte Seite der Tabelle) & A10; Z7-9 (links))	97
Tabelle 32: Lautes Denken des Wortes „Ableger“/ Semantik-Intervention: Expansion (Textabschnitte aus den Anhängen A1.2; Z 30-33 (rechte Seite der Tabelle) & A10, Z9-10 (links))	98
Tabelle 33: Lautes Denken des Textabschnittes „(...) nun gab die Universität an(...)“/ Semantik-Intervention: Expansion (Textabschnitt aus dem Anhang A11; Z11-14)	99
Tabelle 34: Sequenzphasen, Lesetechniken und Operationen (aus: Foschi Albert 2012, S. 32)	117

Anhang

A. Transkriptionen

A1 (Grobtranskription 1. Teil)

Comment *Anhang A1.*

Speakertable

X Sex f
Comment

SPK1 Sex f
Comment

[1]
0 [00:00.0] 1 [00:01.0] 2 [00:02.2] 3 [00:04.3] 4 [00:07.1] 5 [00:09.2]
X [v] "Ministerin,... äh Minis/Mis/Ministerinn äh Schra- mmberg äh • • Digi- -talies-

[2]
6 [00:13.0] 7 [00:14.6] 8 [00:18.8]
X [v] ääh -s- sierung ist kein • • Jobkiller. • • • Okay, die Digitali-äh-talissierung sei eine

[3]
9 [00:21.9] 10 [00:24.1]
X [v] ((1s)) (Chance) für mehr Arbeitsplätze und äh zussätzliches ähm ähm Wachstum: "sie

[4]
11 [00:31.6]
X [v] ist nicht der angebliche Jobkiller", sagte Wirtschaftsministerin Ma...äh... Margarete

[5]
12 [00:36.2] 13 [00:38.4] 14 [00:40.6]
X [v] äh Sch- äh Schramm- böck und äh verweist auf (eine) • aktuelle • Wifo-ähm-(Studie),

[6]
15 [00:44.9] 16 [00:47.4] 17 [00:49.4] 18 [00:51.4] 19 [00:53.4] B.1 ✓
X [v] • • • ääh Dem- (Dennach) habe Österreich ähm grundsätzlich gute äh • Chancen,
SPK1 [v]

[7]
20 [00:54.6] B.3 ✓ 21 [00:58.1] 22 [01:00.1]
X [v] zu den Gewinnern • der Digital-äh-sierung zu gehören, sagte Schrammböck am

[8]
23 [01:03.3] 24 [01:05.3] 25 [01:07.3] 26 [01:09.1] A.1 ✓ 6/7 / F.1
X [v] Montag laut (Aussendung). " ((1s)) just like I said, it is mm... ((1s)) the minister of a

[9]
27 [01:11.1] 28 [01:14.5] 29 [01:17.5] F.1 ✓
X [v] • trait, • • • or or economy, ((1s)) saying that this/äh the 'digital' business is not as/äh

[10]
30 [01:21.0] A.2 ✓ A.3 ✓
X [v] killing the job bportunity, so äh, it's äh creating something for the/ äh more

[11]
31 [01:27.1] 32 [01:28.6] 33 [01:31.1] F.2 ✓

file:///D:/Exmaralda%20archivos/partitur1.html 03.09.2019

Anhang 2

20
business A.4
X [v] business and more jobs! ähm ((1,5s)) „durch den sinnvollen Ansatz neu äh
SPK1 [v] ((1s))Hm

[12] 34 [01:37.1] 35 [01:40.5]
X [v] Techno...Technologin würden mehr Jobs und zu- sätzliche? ((1,3s)) Wachstum ents-

[13] 36 [01:44.4] 37 [01:45.8] 38 [01:47.6]
X [v] stehen, I don't know... „wir haben eine m
SPK1 [v] Hm, what do you think it says there?

[14] 39 [01:49.1] 40 [01:57.1]
X [v] ((1s)) große Chance uns unter den besten Digital/äh/Digi/Digitaa ((1s))

[15] 41 [01:59.7] 42 [02:01.7] 43 [02:03.7] 44 [02:05.7] 45 [02:07.7]
X [v] Digi/Digitalnaationen der Welt zu ...((1s)) so Sch...äh Dazu brauche es aber

[16] 46 [02:10.5] 47 [02:15.5]
X [v] modern... (Infrastruktur). Maybe (it tells about) modern infrastructure and

[17] 48 [02:19.3] 49 [02:21.3]
X [v] innovative äh „Aus- und äh (Weiterbildung-)...skonnzepte.“... „Weiterbi/bildung“

[18] 50 [02:23.7] 51 [02:27.5] 52 [02:29.8]
X [v] „Bildung“ is education. Concept. äh... „weiter“ again means that we ((1s)) (nimmt

[19] 54 [02:32.8] 55 [02:34.8]
X [v] Luft)) education again probably and ähm we need education again, probably, I am

[20] 56 [02:38.1] 57 [02:40.1] 58 [02:44.1]
X [v] not quite sure, (and) mehr Fa...äh...Fach...krä...kräfte im IT-Bereich ((1,3s)) äh

[21] 59 [02:46.1] 60 [02:48.1] 61 [02:50.1] 62 [02:52.1] 63 [02:54.1]
X [v] mm...nein die (Wifo)-Sch-äh-Studii... the study...erwartet...emphasize? I don't

[22] 64 [02:56.1] 65 [02:59.1] 66 [03:01.1] 67 [03:03.1]
X [v] know...eine Beschäftigungs...-rückgang bei manuellen (be zet, double u) ((1s))

[23] 68 [03:05.1] 69 [03:07.1] 70 [03:11.2] 71 [03:14.2]
X [v] stanndaadii-sierbaren (product)ions... berufen und Beschäftigungs...

[24] 72 [03:18.2] 73 [03:19.3] 74 [03:21.6]
X [v] -(zuwächse) in Mint... I do really don't know "oder etwas im..."
SPK1 [v] zuwasche yeah

[25] 75 [03:23.6] 76 [03:25.6] 77 [03:27.6]
X [v] ((unverständlich; 1s)) ((1s)) too many words that I don't know. Yeah.
SPK1 [v] Okay. Yes.

[26] 79 [03:28.3] 80 [03:30.5] 81 [03:32.5]
X [v] Too many words, new words to me.
SPK1 [v] Hm so ähm this strategy is the english strategy

[27] 82 [03:34.4] 83 [03:36.5]

- X [v]
SPK1 [v] that äh I have prepared for you, this is the paper, •and äh ((Papiergeräusche, 2s))
- [28]
84 [03:40.3] 85 [03:42.3]
SPK1 [v] you did it already that you you picked some words that are similar to the english and
- [29]
86 [03:47.4] 87 [03:49.4] 88 [03:51.6]
SPK1 [v] you translate it äh you you knew a bit of what it is about soo äh here we have a lot
- [30]
89 [03:53.6] 90 [03:55.5] 91 [03:57.5]
SPK1 [v] of information, we don't have to see it all, but äh many words are the same •• but
- [31]
92 [04:00.5] 93 [04:04.6]
SPK1 [v] some words are adapted to the german so maybe the vowels are different, like
- [32]
94 [04:06.6] 95 [04:08.6]
SPK1 [v] "strike" and "Streik", you know, it's the same, but it's written different or "Babies"
- [33]
96 [04:11.8] 97 [04:13.8]
X [v]
SPK1 [v] it's written a bit different in plural so you can trust that it's actually ((1s)) äh in
- [34]
98 [04:15.8] 99 [04:20.8] 100 [04:22.8] 101 [04:24.8]
X [v]
SPK1 [v] many cases an english semantic word. •• ähm and in the newspapers it's very
- [35]
102 [04:26.8] 103 [04:28.8] 104 [04:30.8]
SPK1 [v] common to use them •• ähm specially nouns ((1s)), but also verbs and adjectives,
- [36]
105 [04:32.8] 106 [04:34.8] 107 [04:37.9]
SPK1 [v] •• ähm ((1s)) so, sometimes they put another ending in the word, but it's still an
- [37]
108 [04:39.9] 109 [04:42.6]
SPK1 [v] english word. Or they put another, like, Umlaut, you know, like Bank, in this äh
- [38]
110 [04:44.6] 111 [04:48.6] 112 [04:48.6] 113 [04:50.6]
X [v]
SPK1 [v] example Bank Bänke •• and for the verbs they put äh something ((1s)) at the
- [39]
114 [04:50.6] 115 [04:52.6] 116 [04:54.5] 117 [04:54.6]
X [v]
SPK1 [v] beginning and at the end, so it gets to be like a german verb •• a preposition. ((1s))
- [40]
118 [04:56.5] 119 [04:56.6] 120 [04:58.5] 121 [04:00.3] 122 [05:02.5]
X [v]
SPK1 [v] For adetic-/ad... adjectives in the next page, it's typical an -ig, like for "trend" they
- [41]
123 [05:02.3] 124 [05:04.3] 125 [05:08.9] 126 [05:09.0]
X [v]
SPK1 [v] put "tendig" ((1s)) or they put •• ähm one part as a german word word and one
- [42]
127 [05:13.5] 128 [05:15.4] 129 [05:15.5]
X [v]
SPK1 [v] part as a... as an english word like "gender-" •• "neutral" ((1s)) ähm soooo

Strategie-
Erläuterung
(Englisch-IT)

- [43] 129 [05:17.4] 131 [05:19.4] 132 [05:21.1] 133 [05:21.4] 134 [05:23.1]
SPK1 [v] ((1s)) we can find them tech...technology news like this that you read now, and well
- [44] 135 [05:26.7] 136 [05:28.7]
SPK1 [v] there is a list of most used...fre...frequently used anglicisms in "der Standard" that
- [45] 137 [05:30.7] 138 [05:34.7]
SPK1 [v] maybe will be helpful in the future yeah if you have a look at them like USA,
- [46] 139 [05:38.7]
SPK1 [v] problem, international, dollar • yes. These are very frequently used in Der
- [47] 140 [05:43.4] 141 [05:45.9]
SPK1 [v] Standard • soo • it can be helpful to • ähm to be sure that the words are really the
- [48] 142 [05:49.5] 143 [05:51.5] 144 [05:53.5] 145 [05:55.5]
X [v] "Konzern" is budget ((2s)). "Konzernne" "Kon... Konzern"? is
SPK1 [v] same in english, so •
- [49] 146 [05:57.5] 147 [05:59.5] 148 [06:01.5] 149 [06:03.5] 150 [06:06.5] 151 [06:08.3]
X [v] budget Concern... oh... Concern
SPK1 [v] Where is this? ((2,6s)) ((1s)) Konzern ((3s)) ((unverständlich))
- [50] 152 [06:10.7] 153 [06:12.6] 154 [06:15.4]
X [v] ((unverständlich)) concern.. oh oh oh! • • • Okay ((1s))
SPK1 [v] soo ähm so now we can
- [51] 155 [06:17.4] 156 [06:19.4] 157 [06:21.3]
X [v]
SPK1 [v] practice this strategy again, ähm the idea is to ignore all the words that are not
- [52] 158 [06:23.0] 159 [06:25.0]
SPK1 [v] english and just focus like it would be an english text, and get the translation
- [53] 160 [06:27.0] 161 [06:29.0] 162 [06:31.0]
SPK1 [v] directly. Like for example "Ministerin" would be "minister", right? and
- [54] 163 [06:34.5] 164 [06:36.5] 165 [06:38.5]
SPK1 [v] "Digitalisierung" would be • • • äh digital. (unverständlich) so jobkiller • and maybe
- [55]
SPK1 [v] you have these words and you put them together and try to • figure out what it is.
- [56] 166 [06:43.3] 167 [06:45.3] 168 [06:46.0] 169 [06:50.1]
X [v] (should) pick first paragraph as the digital • like I said it's that will
SPK1 [v] ((1s)) ähm (I would)
- [57] 170 [06:52.1] 171 [06:52.7] 172 [06:54.7] 173 [06:56.7]
X [v] create more job, right? "ist ein" ... is one chance for more ähm ((1s)) job place
SPK1 [v] Aha
- [58] 174 [06:58.2] 175 [06:58.7] 176 [07:04.3]
X [v] • • • and "zusätz-sätzlich" • Wachstum ((1,3s)) "m" and "sie ist nicht der"

Strategie -
Erläuterung
(Eng.)

Anhang 3

- [59] X [v] ((1s))the the digital thing is not thee((1,7s)) anyway jobkiller and this lady
SPK1 [v] Yes
- [60] X [v] minister say say that (unverständlich) "und äh verweise auf den (actual)"
SPK1 [v] Hm
- [61] X [v] recently "Wifo-Studie". it is it's äh • this forum • • S- simply there's a mm ((1s))
SPK1 [v] Hm
- [62] X [v] forum that mayb...maybee studyy people's studies, something like that. Demnach
SPK1 [v] Yesss Ye
- [63] X [v] habe ((1,8s)) Österreich äh grund-sätzlich • • ((1s)) ääh • • austrian maybe have a
SPK1 [v]
- [64] X [v] good chance. • • ääh zu den Gewinnern deer • • ääh gehören/ zu gehören,
SPK1 [v] Yes' yeah
- [65] X [v] zu gehören' to hear? and to • hear ääh digital' ääh ((1,8s)) thee the the the
SPK1 [v] Hm, yes
- [66] X [v] chance of a/for the profit, or the mm ((1s))things of of an digital • business digital
SPK1 [v]
- [67] X [v] things
SPK1 [v] Very good, very good. So, now that you have applied the strategy very good,
- [68] X [v]
SPK1 [v] I just have one more example, so you* you apply what you learned now, for this text,
- [69] X [v]
SPK1 [v] so please now mark where you are with your finger so I can know where* where
- [70] X [v] (Ok, so) "Neu neue Jobs Experten für Drohnen und ähm Chatbots
SPK1 [v] you are.
- [71] X [v] (Ministerum) unterf-äh unter-äh äh -wirft ganze Branchen* einem äh rad...radikalen
- [72] X [v] äh Wandel. • Betroffen ist auch auch der Ener...äh (Energiesektor). Händering äh

Anhang
3

3A

Anhang
4

- [73] 221 [08:36.8] 222 [08:59.6] 223 [09:00.6] 224 [09:02.6]
 X [v] Händeringend suchen Unternehmen äähm derzeit äh
 SPK1 [v] let's stop here just äh to focus again on the
- [74] 225 [09:04.6]
 SPK1 [v] strategy. Just äh... which words are like english words what do you think, what what
- [75] 226 [09:11.2] 227 [09:13.3] 228 [09:14.0] 229 [09:16.0]
 X [v] digit....
 SPK1 [v] do... do they mean, like, what is the meaning, the sentence. This english-like ones
- [76] 229 [09:16.0] 230 [09:19.6] 231 [09:21.6] 232 [09:25.4] 233 [09:30.2]
 X [v] digit talents maybe? • "suchen" visit this • äh s... äh s... "suchen" looking
 SPK1 [v] Hm'
- [77] 232 [09:25.4] 233 [09:30.2]
 X [v] "Unternehmen Unternehmen" I don't know "Unternehmen, Derzeit "hm' maybe
 SPK1 [v] Hm'
- [78] 234 [09:32.2] 235 [09:34.2] 236 [09:36.2] 237 [09:38.2]
 X [v] looking for the digital talents "Wir schätzen, dass in den
 SPK1 [v] Yes hm' very good.
- [79] 238 [09:40.2] 239 [09:46.7] 240 [09:48.7]
 X [v] nächsten fünf Jahren• unser (unverständlich) ähm things in• den nächsten "next
 SPK1 [v]
- [80] 242 [09:51.7] 243 [09:52.9] 244 [09:54.0] 245 [09:54.9]
 X [v] "fünf Jahren" next five years one hundred and fifty new jobs. "die mit
 SPK1 [v] Hm' Very good, yes.
- [81] 244 [10:00.0] 245 [10:01.0]
 X [v] Digit--aalisierung zu tun haben, ((1s)) ääh well with the with the digital things
 SPK1 [v] Hm'
- [82] 245 [10:04.9] 246 [10:12.6]
 X [v] äähm ((1s)) "en- ... entstehen • werden • sagte • etwa" this person ssaid.
 SPK1 [v] Yes,
- [83] 247 [10:13.8] 248 [10:15.8] 249 [10:17.8] 250 [10:19.8] 251 [10:20.2]
 X [v] "Geschäftsführer bei Wien Energie" it's ähm Vienna energy Company's
 SPK1 [v] Hm' Yes
- [84] 252 [10:22.2] 253 [10:24.2] 254 [10:26.2] 255 [10:26.9]
 X [v] ääh chef probably "Geschäftsführer", driver or something, "Führer" chef
 SPK1 [v] Hm' 30/29
- [85] 256 [10:28.4] 257 [10:31.2] 258 [10:34.4] 259 [10:38.7]
 X [v] "neue Berufsprofile sind beispiele- • -weise ((1s)) ääh sogen...•naante ((1s)) (big
 SPK1 [v]
- [86] 260 [10:44.8] 261 [10:45.3] 262 [10:45.7] 263 [10:46.5]
 X [v] data analyst oder (data • scientist) ((1,2s)) Like this yeah, like the
 SPK1 [v] Hm' What does this mean?

- [87] (2) 264 [10:52.3]
X [v] the data analyst • or data/ or sc- scientists
SPK1 [v] What are these words, like what • what do
- [88] 265 [10:56.3]
X [v] same this is äh • "neue (unverständlich) kind
SPK1 [v] they mean in this context? what •
- [89] 266 [11:02.9] 267 [11:05.9] 268 [11:06.5] 269 [11:08.4]
X [v] beispielweise sogenannte ((1s)) new jobs. like this ((1,3s)) (unverständlich)
SPK1 [v] Yes, hm. Yes,
- [90] 270 [11:09.9] 271 [11:10.9] 272 [11:13.0]
X [v] "derenn Aufgabe es ist ähm ((Klicklaut mit dem Mund, 1s)) "Aufgabe • •deren
SPK1 [v] Hm.
- [91] 273 [11:16.0] 274 [11:20.9]
X [v] Aufgabe es ist, aus äh großem äähm "big data- mengen" (nützliche) Information-
- [92] 275 [11:22.9] 276 [11:24.3] 277 [11:26.5] 278 [11:28.3] 279 [11:30.3]
X [v] • •mationen, nützliche Informat-äh zuu (generieren). ((2s)) • "maybe it's ähm this
(generieren)
- [93] 280 [11:33.3] 281 [11:35.7] 282 [11:37.3] 283 [11:38.4] 284 [11:40.4] 285 [11:42.4]
X [v] big ähm data "mengen" • • "database" • • "ähm zuu" correct. to correct?
SPK1 [v] Hm. (62) (13) (20) (22)
- [94] 286 [11:44.4] 287 [11:44.8] 288 [11:47.6] 289 [11:50.9]
X [v] " Gesucht wird/ ääh würden außerdem • gesucht würde außerdem außerdem
SPK1 [v] Hm.
- [95] 290 [11:55.5] 291 [11:56.5] 292 [11:58.5] 293 [12:00.5]
X [v] Expert- Experten in Robotics und ähm oh they also ((1s)) robots and automachines,
SPK1 [v] Hm, okay, perfect, you don't have to read it all, ähm now, we have
- [96] 293 [12:03.6] 294 [12:05.1] 295 [12:11.2]
X [v] äh expert expert
SPK1 [v] Hm, okay, perfect, you don't have to read it all, ähm now, we have
- [97] 296 [12:17.9]
SPK1 [v] the last of these texts that I will give you, ähm • you can/ you do the same as you
- [98] 297 [12:20.9]
SPK1 [v] did now, you can chose to use this english strategy just like focusing only on this
- [99] 298 [12:25.5] 299 [12:27.1]
X [v] Okay
SPK1 [v] english words but you can also äh, guess as you can, the other words, aand things
- [100] 300 [12:31.1] 301 [12:35.2]
X [v] "Sexiest job": Data scien- äh sch- m
SPK1 [v] aand try to show where you are reading ((2s))
- [101] 302 [12:40.2] 303 [12:42.2] 304 [12:44.9] 305 [12:46.9]
X [v] Scientist, Hohe En- • • Hohee ((1,3s)) Hohe Einstigens (blablabla) und äh

Anhang 4

Anhang 5

- [102] 306 [12:49.5] 307 [12:55.9]
X [v] (blablabla), so gut wie jede Brann- Branche ssucht Datenn äh Datenn- (analysten).
- [103] 308 [12:58.7] 309 [13:00.7] 310 [13:02.7] 2 2 2 15
X [v] Was den Job so sexy macht," oh, what is • so, data analysts jobs (being) sexy.
SPK1 [v] Hm'
- [104] 312 [13:07.4] 313 [13:10.4] 314 [13:13.4] 2 2 2 15
X [v] the- the- they're probably ((1s)) sso called. ((2s))(How) "jetzt" now ((1s))
SPK1 [v] ye'
- [105] 315 [13:20.6] 316 [13:22.6] 317 [13:24.6] 14 15
X [v] branches (1,9s) sucht Daten." • How • the company look for the/ to attract the
SPK1 [v] Hm'
- [106] 318 [13:27.2] 319 [13:28.2]
X [v] people to come or something. • Es beginnt schon beim Start- Start- ähm,
SPK1 [v] Hm'
- [107] 320 [13:34.4] 321 [13:37.4] 322 [13:39.4] 323 [13:41.4]
X [v] very good line • • "Schuhe kaufen im Internet. ((1s)) Schon beim Schuh- äh Schuh-
- [108] 324 [13:43.4] 325 [13:45.1] 326 [13:45.7] 7 2
X [v] kaufen" buy, buy things "Internet" through shopping on the internet as äh
SPK1 [v] Hm'
- [109] 327 [13:49.0] 328 [13:51.0] 329 [13:51.4] 2 330 [13:52.2] 331 [13:53.2]
X [v] • started from the shopping on internet! "Unternehmen sammeln
SPK1 [v] Yeah' Hm'
- [110] 332 [13:57.3] 333 [14:00.3] 334 [14:02.3] 335 [14:04.3]
X [v] ((1s)) ähm permanent Daten über ihre Kunden." Ämh ((1s)) So "Unternehmen
- [111] 336 [14:06.3] 6 2 20 2 2 2 2
X [v] sammeln permanent Daten" from their their costumer? did the • do thee data •
- [112] 337 [14:13.1] 338 [14:15.1] 339 [14:18.0] 340 [14:18.8] 341 [14:19.2] 2 2 2
X [v] permanent • data äh they get it ähm from their • costumer. "(Data)
SPK1 [v] Hm' Yes.
- [113] 342 [14:22.9] 343 [14:27.3] 2 2 2
X [v] gelten als das ähm ((1,2s)) äh the data ähm is more like us? like äh.. this this this
- [114] 344 [14:29.9] 345 [14:31.9] 346 [14:35.0] 2
X [v] things. (Erdä) des) I don't know, what is äh "Jaahrhundert" • this one.
SPK1 [v] Hm'
- [115] 347 [14:36.4] 348 [14:38.4] 349 [14:43.3]
X [v] ä• dara- daraus auch einen wirklichen Nutzen zuu ziehen, müssen siee jedoch erst
- [116] 350 [14:47.1] 351 [14:50.3] 352 [14:52.3]
X [v] (analysiert) und aussgewählt(et) werden. Das ist diee Aufgabe von Data

30

Anlage 5

- [117] 352 [14:54.3] 354 [14:56.3] 355 [14:57.5] 356 [14:59.0] 2*
 X [v] Scientists". ((2s)) (it means) "von • der" "data scientist,
 SPK1 [v] What does that mean?
- [118] 357 [15:01.4] 358 [15:05.6] 359 [15:07.6] 360 [15:09.8]
 X [v] ••• ähm they're finding ••• probably, ••• ähmm so you must ähm ((1s)) the first
- [119] 361 [15:11.6] 362 [15:18.5]
 X [v] ähm analyst • to do the • first analysis "und ausgewertet" "Nutzen" ••• no. "Der
- [120] 363 [15:23.6]
 X [v] Data Scientist (the the data scientist the) • wurde" (well) "von der Harvard Business
- [121] 364 [15:28.3] 365 [15:31.3] 366 [15:33.3]
 X [v] Review" zum (1s) "sexiest job of the 21st century" ••• Okay • so this very
- [122] 367 [15:39.7]
 X [v] obviously/ half of this is this is a review as an • äh ((1s)) twentyfirst century, that
- [123] 368 [15:41.7] 369 [15:46.9]
 X [v] the most/ the sex- the sexiest äh job is as data • scientist. ((1s)) They (analizes) the
- [124] 370 [15:48.5] 371 [15:49.2] 372 [15:54.3]
 X [v] data. "Diese Sch- mñ Spe- äh Sch- äh Sch- Spezialisten haben auch gute
 SPK1 [v] Hm"
- [125] 373 [15:56.3] 374 [16:00.3] 375 [16:03.3] 376 [16:05.3] 13/14
 X [v] Chance auf einen Job", so those/ this ähm special äh expert, this ••• this kind of
- [126] 377 [16:08.1] 378 [16:08.6]
 X [v] person, they have a very good Chance to get a job, In einem Umfrage der
 SPK1 [v] Hm ja
- [127] 380 [16:14.0] 381 [16:15.0]
 X [v] Personen- Personenberatung Russel•Russell (unverständlich) ••• m one of äh äh •
 SPK1 [v]
- [128] 382 [16:19.7] 383 [16:24.8]
 X [v] ääh the base äh from the seneal äh m äh human... äh human resources company
- [129] 384 [16:27.8] 385 [16:29.8] 386 [16:33.9] 25
 X [v] Russel Reynolds, "gaben" fifteen äh they have fifty eight ••• äh "Prozent" percent
- [130] 387 [16:35.9] 388 [16:37.1] 389 [16:37.8] 390 [16:39.8] 2/6
 X [v] Prozent "percent", "deer weltweit" on the worldwide ((1,3s)) "Befragten.
 SPK1 [v] Hm"
- [131] 391 [16:42.8] 392 [16:44.8] 393 [16:46.8] 394 [16:50.8] 7/13
 X [v] • (Führungs-) ääh-kräfte einen Mangel an". ((1,8s)) ääh they ask ähm ((1s))
- [132] 395 [16:53.9] 396 [16:59.6] 7/8/9
 X [v] "(Führungskräfte)" ••• "Kräfte" means things, "einen • Mangel an". "(befragten)" •

Anhang 5

- [133]
 X [v] I don't know this word (befra-) • just ask, probably.
 SPK1 [v] (unverständlich) Hm'
- [134]
 X [v] (unverständlich) fifty-eight percent of (all) the world. ((1s)) They think so, probably.
- [135]
 X [v] • • "Data Science wird äh Data Science wird äh quasi in allen (Bereichen)
 SPK1 [v] Hm'
- [136]
 X [v] gebraucht. Von Bank/ Banken und äh (Versicherungen) bis in die Medizin und das
- [137]
 X [v] würde sich • • kün- ftig mit dem" • • • It means from bank and äh maybe ((2s))
- [138]
 X [v] I don't know, insurance company or something. In this "inn inn die (Medizin) Und
 SPK1 [v] Hm'
- [139]
 X [v] das würde sich künftig nicht ändern" "ändern", this I don't know. ((1s)) "Das
- [140]
 X [v] (global)" • "global data volume" ((1,5s)) the global data volume Äh •
 SPK1 [v] Hm'
- [141]
 X [v] "verdoppelt" is äh äh double, triple many many (unverständlich), "sich angeblich
 SPK1 [v] Hm'
- [142]
 X [v] alle zwei (Jahre)" means ähm, all two years. • • • the girl who database • double
 global
- [143]
 X [v] double double. Yeah? (unverständlich) "denn Bee- griff D-
 SPK1 [v] • Hm' ((1s)) Okay.
- [144]
 X [v] Data" ähm this data scientist "gibt es he/ seit äh (ungefähr) • zehn Jahren" ten years.
- [145]
 X [v] • Or Or this äh kind this kind • there's there's äh m • probably • ten ye- years?
 SPK1 [v] Ok
- [146]
 X [v] ((1s)) can become tha...that. Laut Medienberichten äh wurde er von den Daten-
- [147]
 X [v] ((3s)) bei den Online-Netz-•• werken Facebook" • • online-network facebook "und
- [148]

Anhang 5

2* = Manches bereits auf Engl.

449 [19:02.6]	
X [v]	ääh LinkedIn geprägt. • "Wir wussten nicht, wie • wie • wie wir uns selbst ((1s))
[149]	447 [19:09.7] 448 [19:13.1] 449 [19:20.2]
X [v]	nennen sollten, sagte ((murmelt)) "he said, ("haben") ((unverständlich, 5 s)) ((2s,
[150]	450 [19:23.1] 451 [19:23.5] 452 [19:24.6]
X [v]	nimmt Luft)) very hard to understand. (should I go on?) (Should I go on? Yeah.
SPK1 [v]	Hm This is hard
[151]	453 [19:25.1] 454 [19:25.6] 455 [19:26.8] 456 [19:27.6] 457 [19:29.6] 458 [19:30.3]
X [v]	Really hard. Very hard this... this part. Many
SPK1 [v]	Okay So Okay, you don't have to.
[152]	459 [19:31.2] 460 [19:34.7]
X [v]	long words. Yeah ((1s, nimmt
SPK1 [v]	Yes, perfect, so we have äh, one strategy already.
[153]	461 [19:36.3] 462 [19:38.3] 463 [19:38.9] 464 [19:40.9] 465 [20:11.0] 466 [20:13.0]
X [v]	Luft)) Okay. • • • Okay
SPK1 [v]	and äh two more. Yes ((1s)) ((Papiergeräusche, 30s)) Ready?
[154]	467 [20:14.0] 468 [20:16.0] 469 [20:18.0] 470 [20:20.0] 471 [20:22.0]
X [v]	You know, I always • need the time most, so you know me • yeah.
SPK1 [v]	• • • So this ähm,
[155]	472 [20:24.0] 473 [20:26.0] 474 [20:30.0]
X [v]	((murmelt 0,2 s))
SPK1 [v]	just try to read and translate whatever you understand. ((4s))
[156]	475 [20:32.0] 476 [20:34.0] 477 [20:36.0]
X [v]	means Anna • Anna, this lady, • • sings the opera • • opera • ((unverständlich 0,8 s))
[157]	478 [20:38.0] 479 [20:39.0] 480 [20:40.0] 481 [20:41.0] 482 [20:43.0]
X [v]	singing right? "Gemeis- (gemeinsam) und ähm • gemeinsam mit ähm ((1s))
SPK1 [v]	Yes
[158]	483 [20:47.1] 484 [20:51.1] 485 [20:54.5] 486 [20:55.0]
X [v]	((murmelt, 08 s)) Meyer: sie lebt den • • • (Streik) operah • • room • • ball •
SPK1 [v]	Hm
[159]	487 [20:56.4] 488 [20:57.4] 489 [21:01.9]
X [v]	operah ball. ((1s)) "Wien, Starsopraar-((murmelt, 0,8 s))" ((1s)) means ääh • •
SPK1 [v]	
[160]	490 [21:05.5] 491 [21:06.8] 492 [21:07.2] 493 [21:09.2]
X [v]	singer very famous star singer, probably. wird am ((1s)) "wird an deer" •
SPK1 [v]	Yes
[161]	494 [21:12.5] 495 [21:14.5] 496 [21:16.5] 497 [21:18.5]
X [v]	next month twenty eight, "ge- mein- sam • • • mit ihrem • • ääh ((1,6 s))
SPK1 [v]	
[162]	498 [21:21.5]

Anhang 5

Anhang 6

- [X (v)] ((unverständlich 0,2 s)) / next/ anyway äh twenty eight • of february she was sing on
- [163]
X (v) this • operah, Vienna operah. "haben eine große Freude" they like it very
SPK1 (v) Hm'
- [164]
X (v) much, said it ääh directoor, Dominique Meyer, • she ts singing, this lady is ähm äh is
- [165]
X (v) ((unverständlich 1s)) really • • • like ääh ((1s)) ((liest, unverständlich 2, 5 s)) • • •
- [166]
X (v) dann gemeinsam mit ähm ((murmelt 0,5 s)) "noch ähm ((murmelt 1s)) • • • This is
- [167]
X (v) not • "Deutsch", this is something ("La Bohème") (ah well) it's the dinger, this lady
- [168]
X (v) anyways sings from this • • this, this, this this. "Es ist bereits der dritte
SPK1 (v) Hm'
- [169]
X (v) Auftritt von • Netrebko (beim Opernball) ((murmelt 1s)) • • (äh) Eröffnungs •
- [170]
X (v) ((unverständlich, 1s)) "probably from 2007 ((1s)) this is ääh iss ääh • • (edited) three
- [171]
X (v) time • • performance • place "Nebreko- koo hat gern zu- ge- sagt, sie ist
SPK1 (v) Hm'
- [172]
X (v) dem Haus sehr ver- "(nimmt Luft, 0,5 s) "Und sie liebt den ((1s)) ((murmelt 2s))"
- [173]
X (v) she like the operah room "The Meyes like it, too. "Ist e- es einn" • oh
SPK1 (v) Yes' Hm'
- [174]
X (v) there's a premiere, premiere • performance. ((1,8s)) Okay so he/she she was singing
SPK1 (v)
- [175]
X (v) this and this. • (not so many) From thee • Pussini ((1,5s)) ""Turandot" von
SPK1 (v) Yes' Hm' Hm'
- [176]
X (v) Pussini "from this • • • (from this) ääh "Der der Ball heuer wieder ganz im" ((2,5s))
- [177]
X (v) Yeaah "dabeei wird auch das" ähm ((1,3s)) "Ring (gewürdigt)" ((4s)) No. • • (last
SPK1 (v) It's too

Anhang 6

((unverständlich, 0,2s))

[178]

541 [23:16.5] 542 [23:17.0] 543 [23:17.8] 544 [23:20.8] 545 [23:22.8] 546 [23:24.8]

X [v] one (last one is last one is too hard.

SPK1 [v] hard, okay thank you, ääh ((2s)) the next strategy, this is for you • •

[179]

SPK1 [v] • ähm this is the orthographic strategy, okay? I will just say the most important

[180]

547 [23:34.5] 548 [23:35.4]

X [v] Okay.

SPK1 [v] things. Yes, so just to remember what is all orth- what is all orthographic

[181]

549 [23:39.2] 550 [23:39.7]

X [v] okay

SPK1 [v] is sound letter, like for example a sounds like i in- in german, so you have

[182]

SPK1 [v] like the pronunciation of the german language that is also part of the orthographic

[183]

551 [23:52.1]

SPK1 [v] ((nimmt Luft 0,4s)) ähm some words are separated and some words are together in

[184]

552 [23:56.5]

553 [23:56.6]

SPK1 [v] german that we know, right? Like äh we have äh "Verkaufen" that is a verb with a

[185]

554 [24:02.6]

555 [24:04.6]

SPK1 [v] prefix, and we have "ich ich kaufe ein" that is like a verb with two parts etcetera

[186]

SPK1 [v] and we have ähm many different words, some with capital letter, like nouns and

[187]

556 [24:15.5]

557 [24:18.0]

558 [24:21.1]

X [v]

go on, Hm

SPK1 [v] punctuation signs. Sso ((1,8s)) äähm ((2s, atmet tief durch)) to the newspapers, yes?

[188]

559 [24:23.1]

SPK1 [v] As you can read, some are very important, sometimes even more important than the

[189]

560 [24:31.2]

SPK1 [v] verbs, because they tend to nominalize everything. So if you only focus on the

[190]

SPK1 [v] nouns, you will get the most important information/ you can get to the most

[191]

561 [24:38.5]

SPK1 [v] important information. Ääh the verbs tend be in infinitive form and active not

[192]

562 [24:44.8]

563 [24:46.1]

X [v]

Hm

SPK1 [v] passive this is easier for you to understand and there are compound words together

[193]

SPK1 [v] right, so usually are two nouns together, so if usually you know one noun you can

Anhang 6

Erklärung
Orthographie-
Strategie

A1.1 (Grobtranskription 2. Teil)

Erklärung orthographischer Strategie

[194] 564 [24.55.7] 565 [24.56.1]
X [v] Yeah
SPK1 [v] know the the other noun, Like for example "Abteilungsleiterin", it's two

[195] 566 [24.56.8] 567 [24.59.7] 568 [25.00.0] 569 [25.00.4] 570 [25.00.7] 571 [25.01.2]
X [v] (I know) (•• yeah') (yeah') yeah' yeah'
SPK1 [v] two parts of the word of course you know this word right? •• you also have

[196] 572 [25.04.7]
SPK1 [v] adjective and noun "Süßkartoffel", it's äh typical to put adjective and noun together,

[197] 573 [25.07.7] 574 [25.10.4] 575 [25.10.8]
X [v] Yeah'
SPK1 [v] but most typically is noun and noun. So • and you have words with hyphen

[198] 576 [25.15.0] 577 [25.15.4]
X [v] yeah' yeah'
SPK1 [v] that you can easily recognize where where they are ((unverständlich 0,3s))

[199] 578 [25.15.9]
SPK1 [v] And punctuation signs, as you know in the newspapers, are also focused on

[200]
SPK1 [v] important words like we had here for example äh this • you knew • this words like

[201] 579 [25.26.8] 580 [25.29.0]
X [v] yes' yes' hm'
SPK1 [v] ((unverständlich 1s)) is like a special word because it has this this signs so you can

[202] 581 [25.31.0] 582 [25.33.0] 583 [25.33.5]
X [v] Okay.
SPK1 [v] easily get to the important words. So ähmm we can practice this strateg

[203] 584 [25.35.4] 585 [25.38.4] 586 [25.41.4] 587 [25.43.4] 588 [25.45.4]
X [v] Allright.
SPK1 [v] y now ähm •• I have other text for you, ((2s)) soo ((1s)) yes, you already applied

[204] 589 [25.48.4] 590 [25.49.1] 591 [25.52.2]
X [v] Yes.
SPK1 [v] some of it, Soo here you don't have to read it all as you did äh now ••• just

[205] 592 [25.55.2] 593 [25.57.2]
X [v]
SPK1 [v] try to focus on the nouns and • see the punctuation like • what what words are

[206] 594 [26.00.9] 595 [26.02.0]
X [v] Okay ((nimmt Luft 1s)) One • big • äh one big
SPK1 [v] important just the important things.

[207] 596 [26.09.4] 597 [26.11.4]
X [v] performance ballet ääh one big ääh "Groß- • forma- ti- ge? ••• formatig" ((1,3s))

[208] 598 [26.13.9] 599 [26.15.9] 600 [26.17.9]

Anhang 7

30

- 13/22
- X [v] very well known • ballet. • • • das ääh Star- ((unverständlich 1s)) • St- St- Star" star
- [209] 604 [26:22.6] 602 [26:26.0] 603 [26:28.0]
X [v] ((1,3s)) (Aligen- anything) ((1s)) St. Polen/ Pölten ((1s)) ((unverständlich 0,4s))
- [210] 605 [26:28.0] 606 [26:29.7]
X [v] äähm dann der Tanz" • äähm ((1s)) First the judo ((1,4s)) Then dance.
SPK1 [v] Hm' Yes
- [211] 607 [26:40.6] 608 [26:47.5] 609 [26:48.7]
X [v] • • "Als die/ als der französisch ((murmelt 2,3 s)) • • • this person. ((1s)) sixty one
- [212] 610 [26:51.7] 611 [26:59.5]
X [v] years old • • probably. "Elf Jahr äähm elf (Jahre) jung • • • war, ((1s)) übte es die
- [213] 612 [27:01.8] 613 [27:05.8] 614 [27:11.2] 615 [27:12.2]
X [v] ((1s)) japanisches? ((1s)) Kunst. " oh this person, this äähm do japanese äh ((1s
- [214] 616 [27:12.2] 617 [27:16.3] 618 [27:18.3] 619 [27:22.3] 620 [27:24.3]
X [v] Klicklaut mit dem Mund) culture. Something like a • (campculture com-
SPK1 [v] Hm'
- [215] 621 [27:27.3] 622 [27:28.3] 623 [27:28.1] 624 [27:33.4] 625 [27:34.3]
X [v] comculture confit- • ((1,8s)) "Daa traf ich ein Mädchen, ((1s)) • • ääh • • ein
- [216] 626 [27:37.6] 627 [27:38.4] 628 [27:39.6] 629 [27:42.6] 630 [27:44.6]
X [v] dancebook? "Darin gab es ein Bild" • • • oh, there's a • one foto' from the
SPK1 [v] Yes
- [217] 631 [27:47.3] 632 [27:47.7] 633 [27:54.8]
X [v] Rudolf äähm "Nurejew in einem fantastischen Sprung." ((1s)) Show me the
SPK1 [v] Yes
- [218] 634 [27:56.8] 635 [28:01.9] 636 [28:02.8] 637 [28:04.8]
X [v] foto. This • Rudolf in • • • one very fantastic (dance). "Sprung" "Sprung"
SPK1 [v] Hm' hm'
- [219] 638 [28:06.8] 639 [28:11.6] 640 [28:12.5]
X [v] spring? "((unverständlich 2s))" a fancy place probably. "ein positiver
SPK1 [v] Hm'
- [220] 641 [28:16.5] 642 [28:19.5] 643 [28:26.2] 644 [28:27.6]
X [v] shockt?" ((1s)) äähm ((Klicklaut mit dem Mund, 2s)) one positive ääh ((2,8s)) (day)
SPK1 [v] Hm' ((1s))
- [221] 645 [28:40.2] 646 [28:45.1]
X [v] • shock "Die Tanzen- Schülerin" • • • this äähm student • doing • dance
SPK1 [v] Hm' ((1s))
- [222]
- [223]

X [v] "aber inn in ihrer Schule eingeladen" •• äh in their in in this school ((3s))

[224]

X [v] "eingeladen, eingelaadenn" yeah mm in this school, studied? probably?

SPK1 [v]

Hm

[225]

X [v] "und ähm noch imm (Judogewand) nahm er dort seine erste Stun- Stunde. ((1s))

[226]

X [v] Ääh und noch imm ((1,7s))(anyway) •• these • things ((1s)) •• "so "romantische

[227]

X [v] "((1,5s)) says says ähm " Künstler • vom Beginn seiner großen Liebe ((1,7s))

[228]

X [v] "to dance" Yes (not)

SPK1 [v]

Yes (lacht) Yes, very good.

Sso, you can stop there.

[229]

X [v] yeah

SPK1 [v]

äh that's very good so I have seen you •• are more sure about äh what you

[230]

SPK1 [v] know and don't worry too much about the verbs so you/ as you you know the nouns

[231]

SPK1 [v] so you guess the the verbs, yes that's fantastic and ähm I will give you the third

[232]

SPK1 [v] one, the last one for this strategy. ((3s)) You can use this strategy in thiss ääh

[233]

X [v] ((3s)) Andris

SPK1 [v] text, but you don't have to, you just äh translate it as good as you can.

[234]

X [v] Nelsons ((1s)) •• (*erstmal) ((1s)) leitet das ((unverständlich 0,2s)) ••

[235]

X [v] Neujahrskonz- oh Andrew is this person ((1s)) Andrews ((4s)) "das" Vienna's ääh •

[236]

X [v] •• new year concert. •• Two thousand and ö'enty ((1,3s)) first time ((1s)) this person

SPK1 [v]

[237]

X [v] • (contact) ((unverständlich, 1s)) ((1s)) äh forty years •• äähm ((1s)) this person ••

[238]

X [v] • is a music director in Boston in the Leip- zig ((1s)) (Andri*) Nelson's ((1,2s))

[239]

SPK1 [v]

X [v] twenty twenty • january • first • äh january • will be the first • "ersten Mal das äh"
SPK1 [v]

[240] X [v] new year concert new year • Vienna new year concert ((1s)) well thee • ääh Vienna
SPK1 [v]

[241] X [v] the (*Phii- armon-) well the orchestra anyway •• they contact this • ääh •• this

[242] X [v] philhar- äh monica mo- ääh monica ((stottert 1s)) ••• Vienna ••• band not band.

[243] X [v] •• orchestra, orchestra •• (they were contacted) for the first time • ähm on the
SPK1 [v] Hm

[244] X [v] twentytwenty, first of january, and der ("lettisches") • der Musik (*director) •••

[245] X [v] äh anyways he is Bostons Symphony's ähm music director ((1s)) and* Gewand-

[246] X [v] haus-"s orchestra and this orchestra as well. ••• "ist den Philharmonikern seit äh"

[247] X [v] •• oh ((1,5s)) This ääh • since two thousand and ten, "geworden" •• Since two

[248] X [v] thousand ten, this person, Andris • Nelson, is, contacting this ähm this äh • hestra.

[249] X [v] And äh "Es ist eine • (*unglaublich) •• oh, "unglaublich". ((2,4s))
SPK1 [v] Hm

[250] X [v] "unglaublich" this is ähm ••• unbelievable •• chance maybe. Yeah?
SPK1 [v] Hm

[251] X [v] "eingeladen •• worden zu ein/ zu sein", ((1,2s)) ähm ((1,8s)) "wird der "fortyy" in
SPK1 [v]

[252] X [v] aa • "Aussendung" ((1,3 s)) this is a wonderful job opportunity, anyway for this

[253] X [v] person to • to ((1s)) this äh forty years, at this age, to contact this. In this ähm
SPK1 [v]

[254] X [v] very important event. "(•Junng-Jugendliche •• (dy)namik)" ((1s)) dynamic

* Kommentar:
sie liest
hier anders,
(überfliegend)

[SPK1 [v]	Hm'	H15✓	H14.1#	H14.2
[255]			E3+?	22 (24)
X [v] ... young ... * (young)- en, Jungen ... * young ... energetic ... that person •				
[256]				H16.0✓
X [v] that man. "((dy)namik)" ... "Uns äh verbinden viele Jah-" ääh anyway. It means •				
[257]				
X [v] many years "wunder- baren • (*Musii- zieren)", "daher ist die Freude besonders				
[258]				
X [v] groß"" so (*Nelson). Philharmoniker- ((1s)) äh ((unverständlich 0,2 s)) Daniel				
[259]				
X [v] ((unverständlich 1,2s))) bereits • (*zwei) Neujahrs- • Debütan- ten (*heute)				
[260]				
X [v] ((murmelt 1s)) Christian ... diese Jahr bring ... this ... those years ((1s)) "In diec •				
[261]				
X [v] mit (*Nelson) auch" ... says something about his experience. Right?				
SPK1 [v]				
[262]				
X [v] ((1,2s)) Hee • (äh many years) äh • (do) the music • probably				
SPK1 [v]				
[263]				
X [v] Yeah it's "Uns viele (*Jahrs) ((unverständlich 0,5 s))" say something				
SPK1 [v] read that?				
[264]				
X [v] about it/ his ähm • background his äh ((unverständlich 0,2s)) Experience,				
SPK1 [v]				
[265]				
X [v] maybe? And ääh so Nelson • may • "(bontenoo/betonten die hohe Musics/ ähm				
[266]				
X [v] Musik- Musik- alität un äh (*jungendliche) ... (*dynamic) des bereits zutenn/ zw/				
[267]				
X [v] zweiten" ... oh probably has ähm • two times "Neujahrs- (*Debütent)." SPK1 [v]				
[268]				
X [v] The first • performance. "In Folge", probably he ... oh ((1,5s)) he ((2,1s)) he has				
[269]				
X [v] ähmm • "in Folge" ((1,6s)) F, O, L, G, (*mä), "Folge"? ((1s)) twoo ... two times •				
[270]				

X [v] • ääh new year's ääh performance. Anyway. "In dieses Jahr bringen
 SPK1 [v] A.13v Hm • •• Yes •

[271]

X [v] die Philharmoniker mit Nelsons auf einen (*gemeiset-/ gemeises- men) Beethoven-
 SPK1 [v]

[272]

X [v] •• (*cycle-us) •• auf (*CD) •• heraus äh heraus und spielen •• ihn in
 SPK1 [v] Hm •

[273]

X [v] (*concert)/ Kon- äh Konss-/ Konzerten in Wien sowie (*internationale) auf •

[274]

X [v] Tournee." Yeah means -s äh ••• in this years. This person this ääh •
 SPK1 [v] Hm • Hm •

[275]

X [v] this Andris? ((1s)) ääh ((2s)) also äähmm make a CD • Beethovens äh •
 SPK1 [v] •• Hm ••

[276]

X [v] Beethoven cyclus äh • CD recording? ••• and "spielen • spielen in a conc-
 SPK1 [v] Hm •

[277]

X [v] concert, • and also • play it in aa • a Vienna concert in a • also in an internaitonal, ••

[278]

X [v] äh •• tour, "(Andri*) Nelsons) this person,
 SPK1 [v] A.18v Yes, very good, very good. so • äähmm •

[279]

X [v] nineteen seventy- "(*gelt "füh) • als Shooting" ••• oh it's ääh • very bright

[280]

X [v] bright (*start- s) • "der Klassik- • Klassik(*son). • Ge-"S- Sort of like a ••• in- •

[281]

X [v] introduce ääh ((1s)) his background, probably. "Eine seiner gee- •
 SPK1 [v] Hm •

[282]

X [v] (*Debüte) als ääh Opern- • ((1s)) ääh ((murmelt 0,5 s)) in "Carmen", unter and-

[283]

X [v] ((murmelt, unverständlich 1s))) Beginn der Zusammenarbeit" (this oh) they also

[284]

X [v] "worked together with äh ((1s)) Vienna •• ääh ••• music/ musicians. "über •
 SPK1 [v] Hm •

[285]

775 [26:36.0] 776 [26:37.1]

X [v] seine ras- ääh ((unverständlich 1s)) probably he worked with äh Vienna's ähm

[286] 777 [26:43.7] 778 [26:45.5]

X [v] very good äh musicians to • to perform together. Okay

SPK1 [v] Hm, okay perfect.

[287]

SPK1 [v] ((unverständlich 0,5s)) So we have a second, just one more, and then we finish.

[288] 780 [26:50.4] 781 [27:16.7] 782 [27:17.7] 783 [27:18.7] 784 [27:20.8]

X [v] Okay. ("Kanaadischess) ääh Lehrerin in

SPK1 [v] ((Papiergeräusche 26 s)) So the same.

[289] 785 [27:22.7] 786 [27:23.8] 787 [27:24.7] 788 [27:29.8]

X [v] China freigelassen. ((1s)) Canad- Canada professors in • in China ähm •• get •

SPK1 [v]

[290] 789 [27:34.3]

X [v] äähm put in prison or ähm •• "freigelassen, frei-gelassen" •• "frei" means free.

[291] 790 [27:39.0] 791 [27:42.7]

X [v] "gelassen" •• probably no free. •• or free •• "gelassen, lassen" means the/ äh (losen)

[292] 792 [27:49.2] 793 [27:50.8]

X [v] "gelassen", "freigelassen". Probably, that's what I understand.

SPK1 [v] Yes, very good.

[293] 794 [27:52.0] 795 [27:58.7]

X [v] Wo/ Frau soll "illegal" in • Volks- (*republic) äh • gearbeitet haben. " oh • this

[294] 797 [28:03.6] 798 [28:06.3]

X [v] lady ((1s)) illegal in in in China, People's republic China. •• "Gearbeitet"

[295] 799 [28:10.2] 800 [28:10.8]

X [v] ähmm illegal • work. •• She • legal/ She had illegl/ äh work illegally

SPK1 [v] Hm Hm

[296] 802 [28:16.3] 803 [28:22.7]

X [v] "Ottawa. (*China) hat (*einen) infaa-/ in- inhaft- •• terte •• Kanadierin •

SPK1 [v]

[297] 804 [28:25.8] 805 [28:26.0]

X [v] freigelassen. • Same. "Die Lehrerin Sarah •• Macl- äh • äh • M, • ääh • " anyway.

[298] 806 [28:34.3] 807 [28:37.7]

X [v] "sei freigelassen • worden." •• "und nach Kanada •• zu- • rückge- ••• kehrt,

[299] 808 [28:43.8] 809 [28:49.1]

X [v] teilte die Regio- äh Regionen in Ottawa am Freitag mit" means this lady's ähm ••

[300] 810 [28:55.25] 811 [29:00.3]

X [v] äh the teacher Sarah ((3s)) in Canada • anyway • is from Cana- ääh "freigelassen

Strategie
3
(Text ohne
Strat.)

Anhang 9

- [301] 812 [39:06.2] 813 [39:10.2]
X [v] worden ((4s)) und nach Kanada • zurück- geekehrt "zurück" "zurück" • come
- [302] 814 [39:13.3] 815 [39:14.0] 816 [39:18.5]
X [v] back. "zurückge- geekehrt geekehrt ((nimmt Luft 0,8s))" means na-/
SPK1 [v] Very good. Hm
- [303] 817 [39:23.1] 818 [39:24.1] 819 [39:25.1] 820 [39:26.1]
X [v] after Canada ((2,6s)) come back to Canada This lady was freed by the •
SPK1 [v] Yeah' yeah'
- [304] 821 [39:29.6] 822 [39:30.4] 823 [39:31.4]
X [v] chinese government and come back to • Canada. "Ottawa government • on
SPK1 [v] Hm
- [305] 824 [39:34.5] 825 [39:35.7] 826 [39:38.5]
X [v] friday say that. ("teileit") what is the äh ((1s)) "teileit • (Regionen)" the
SPK1 [v] Hm
- [306] 827 [39:44.1] 828 [39:45.1] 829 [39:46.1]
X [v] governon/ • the governon- local governon oh the the gover-/ Canada government in
- [307] 830 [39:47.0] 831 [39:48.0]
X [v] in Ottawa ((nimmt Luft 0,2 s)) " am Freitag ((1, 4s)) mit " "mitteilte" what is
- [308] 832 [39:54.1] 833 [39:55.1] 834 [39:56.2]
X [v] mitteilte • confirmed! "dice (be*-)/ Bet- Beziehungen • Die
SPK1 [v] Hm hm
- [309] 835 [40:02.2] 836 [40:03.1] 837 [40:04.1]
X [v] Beziehungen zwischen • Kanada und "• oh the • relationship between Canada and
- [310] 838 [40:07.2] 839 [40:08.1]
X [v] China • " sind wegen der • vorüber- ge- • ähm gehenden ((1s)) Festnamen einer
- [311] 840 [40:17.4] 841 [40:21.5]
X [v] chinesischen • Spitz- • (managerdo*) in Vancouver • angespannt. " Oh, Canada
- [312] 842 [40:29.7] 843 [40:31.2] 844 [40:33.6] 845 [40:34.6] 846 [40:35.8] 847 [40:36.4]
X [v] spy! ((1s)) probably in Vancouver ((1,5s)) get caught. Yeah. "Zum Fall •
SPK1 [v] ((1s)) Hm • Hm
- [313] 848 [40:39.4] 849 [40:41.5]
X [v] der Lehrerin • • die "illegal" in • China • gearbeitet haben soll, " I think it's
- [314] 850 [40:46.9]
X [v] because • that things happen in Canada, spy things so the chinese government äh
- [315] 851 [40:54.2]
X [v]

- just • say this "Lehrerin" illegal work in China. "bestand aber offenbar kein direkter
- [317] X [v] Zusammen- • hang". "zusammen" together and • well • put these two things
- [318] X [v] together, probably. ((1s)) Mc- (*laaver)• ääh • this this lady, this
SPK1 [v] Hm' ((2,5s))
- [319] X [v] person. "war kurz • nach dem ihm ((Klickgeräusch mit dem Mund 1s))
SPK1 [v] Hm'
- [320] X [v] • • • Nach dem Diplomaten • Michael Koo- • Kovrig und dem • äh in China • •
- [321] X [v] lebenden Nordkorea- • Experten • Michael • "wow • so this ähm • so this lady was
- [322] X [v] äh short after thee • diplomat- diplomat Michael ((1s)) this person. "in
SPK1 [v] Hm'
- [323] X [v] ("China") • • • lebenden • Nordkorea" this Nordkorea • expert Michael, is ääh ((1s))
- [324] X [v] "fest- • genommen • worden" äh "festgenommen" ((1s)) "festgenommen
- [325] X [v] festgenommen "fest" is fest' ((Geräusch, etwas fällt runter 0,3s)) ooh
SPK1 [v] Oh, I'm sorry.
- [326] X [v] "genommen" is "genommen" • is "genommen" • is • "genommen" I have forgotten I
- [327] X [v] forgot • Festgenommen but I think it's äh • Something • this this ääh "Lehrerin" •
- [328] X [v] things happened just • very short after the diplomatic ((1s)) ähmm ((1s,
- [329] X [v] Klickgeräusch)) after the diplomatic Michael this person ((1s)) ääh and also
- [330] X [v] together/ in China together with the the the the ((1s)) North Korea expert Michael •
- [331] X [v] • • they they • things happen. Die beidenn Kanadier stehen nach äh • •
SPK1 [v] Hm'
- [332]

X [v] äh • amtlichen Angaben im ((1,5s)) die "nationale Sicherheit" • zu geeförden,"

[333]

X [v] "in (*China) einen ((1s)) Umschreib- ((1,2s))- bung für einen Spiona- oh äh Sch-

[334]

X [v] äh Sch- Sch- Spiioonagee- • verdacht." Probably means this ähm • • • spy things

[335]

X [v] ((1,4s)) ääh ((1s)) national ((2,9s)) maybe just • they accused China in Spy, yeah,

[336]

X [v] China makes some revenge take action to ((1s)) to ((unverständlich 0,5s))

SPK1 [v]

Hm

[337]

X [v] "Nach Ein- schätzung von Bee- ((Klickgeräusch mit dem Mund, 1s)) "

SPK1 [v]

yeah that's

[338]

X [v] • "war diee" • yeah I'm fine finish this one. "war

SPK1 [v]

fine, you don't if you • Okay Okay.

[339]

X [v] diee Festnahme der beiden Männer am zehnten • • • Dezember eine

[340]

X [v] Vergeltungsaktion • der (*chinesisches) Be- äh hören • für diee • ((murmelt,

[341]

X [v] unverständlich 0,2s)) chinesische ((murmelt, unverständlich, 0,2 s)) in Kanada. • •

[342]

X [v] "Meng, die • ooh ((1s)) Mong, • (*fin)- äh (*finance)chef" • mean finance chief

[343]

X [v] des äh (*chinese technology) • • • (*concerns)" • wow ((unverständlich

SPK1 [v]

Hm

[344]

X [v] 0,2s)) war äh" december first • in Vancouver • • • "festgenommen" again. • • •

[345]

X [v] Get caught! Yeah "Inzwischen • ääh wurde sie

SPK1 [v]

Yes Yes Yes very good. Hm

[346]

X [v] geg- gegen • • • Zahlung • (*einem) ((1s)) Kautio Kautio • caution • caution!

[347]

X [v] ((1s)) one caution "unter strengen Aufla- ääh • unter strengen" means äh (in

[348]

915 [44:44.6] 916 [44:47.6] 917 [44:48.3] 918 [44:49.6]

X [v] division) • • • "gegen Zahlung" "Zahlung" • • • "Zahlung" • • • pay! ((1,9s))
 SPK1 [v] Hm'

[349]
 919 [44:50.9] 920 [44:53.0] 921 [44:54.8]
 X [v] You pay attention. ((1s)) Is it? ((1s)) "sie gegen Zahlung Zahlung einer" • • • caut-

[350]
 922 [45:05.2] 923 [45:06.4]
 X [v] ((Klickgeräusch mit dem Mund 0,8s)) I forgot • • • (*and) unter sch- strengen

[351]
 924 [45:05.2]
 X [v] Auflagen ((1s)) freigelassen. Das Verfahren zu ihrer Aus- lieferung • an die

[352]
 925 [45:14.7]
 X [v] (*USA) läuft • aber noch. • ((nimmt Luft, 0,8s)) Probably means äh • "inzwischen"

[353]
 926 [45:18.1] 927 [45:18.6] 928 [45:22.2]
 X [v] inbetween. äähm ((1,8s)) "Auflage" • what is it called • • • "Auflagenlagen"?
 SPK1 [v] Hm'

[354]
 929 [45:26.3] 930 [45:28.3] 931 [45:30.2]
 X [v] ((Klickgeräusch 0,2s)) I don't • get it. The last ((1s)) "Die chinesische-sche

[355]
 932 [45:33.6]
 X [v] Führung ((1,3s)) nennt Mengs • (*Mongs) (*Festnahmen) politisch motiv- "oh. • • •

[356]
 933 [45:39.5] 934 [45:42.2] 935 [45:47.2] 936 [45:48.1]
 X [v] Chinese businessman • • • Mong • • • was accused 'political' • motive. Ottawa
 SPK1 [v] Hm'

[357]
 937 [45:53.2]
 X [v] be- äh bestreitet das • • • (*and" verweist auf den • • Haftbe- • • fehl der (*USA)".

[358]
 938 [45:59.6] 939 [46:06.4]
 X [v] Oh Ottawa • • • (what is) "(*USA) • hat • be- • • • Washington wirft der Un- ter- neh

[359]
 940 [46:12.3] 941 [46:16.3]
 X [v] - men ((murmelt, 1s)) ((2s)) Washington wirft der Unternehmerin ähm • •

[360]
 942 [46:18.6] 943 [46:22.4] 944 [46:22.7]
 X [v] (*Verstöße gehen) die • Ivan-San/ Iran, Iran" the sanction. " vor (*and)
 SPK1 [v] Hm'

[361]
 945 [46:25.6] 946 [46:26.6] 947 [46:31.7]
 X [v] äh fordert ihre • Auslie- "• (I think) it's that probably United States ((3s)) not

[362]
 948 [46:37.6]
 X [v] cooperating with Canada this time, because of the Iran sanctions. ((1s))
 SPK1 [v] Hm'

[363]
 949 [46:38.4] 950 [46:41.0] 951 [46:41.3]
 X [v] And äh their own business. • • • with China. • I don't know. I'm just trying to
 SPK1 [v] Hm'

- [364] 952 [46:45.2] 953 [46:46.3] 954 [46:47.2] 955 [46:48.3]
 X [v] (read) ((unverständlich 0,3s)) I have to stop, yeah- yeah. Have you finnish ääh one
 SPK1 [v] Yes, good. Okay.
→ kommen heren
- [365] 956 [46:51.4] 957 [46:55.6]
 X [v] third? Really??
 SPK1 [v] Almost everything- just just two texts more then we are done. ((1s))
- [366] 958 [46:56.5] 959 [46:57.6] 960 [46:58.2] 961 [46:59.2]
 X [v] • ähm. yeah. Can I? yeah I really have to •
 SPK1 [v] Yes ((lacht, 0,3 s)) just two more äh Yes, I will
- [367] 962 [47:04.3] 963 [47:05.8] 964 [47:14.7]
 X [v] finnish • in ten äh • maybe five minutes. ((private
 SPK1 [v] Okay, so we do quick.
- [368] 965 [47:16.7] 966 [47:20.8] 967 [47:28.1] 968 [47:30.1]
 X [v] Information, 22s))
 SPK1 [v] So I explain now the next strategy. So • it's a semantic that you
- [369] 969 [47:34.3]
 SPK1 [v] picked right? ähm yeah about the relationships between known and unknown
- [370]
 SPK1 [v] words. So you already did that because you äh you used your pre-knowledge about
- [371]
 SPK1 [v] • the knowledge of the world / what's happening in the world to get to know the
- [372] 970 [47:47.5]
 SPK1 [v] words. So • you also know you your knowledge about german • and other languages
- [373]
 SPK1 [v] like english • and you relate these words to each other, like you have done already.
- [374] 971 [48:01.8] 972 [48:02.3] 973 [48:02.5]
 X [v] Yes so
 SPK1 [v] äähmm ((1s)) so just it's good to know that ((Wassergeäusch 0,4s))
- [375] 974 [48:04.4] 975 [48:07.3] 976 [48:09.3]
 SPK1 [v] Sometimes the meaning is not ((1s)) is not what we think it is, because sometimes
- [376] 977 [48:12.4]
 SPK1 [v] the meaning is symbolic, • or • äh the good thing about the german is that the• the
- [377] 978 [48:17.3] 979 [48:19.7] 980 [48:20.7]
 SPK1 [v] word stem • äh doesn't change äh like we have here "Hand" and "Hände", the stem
- [378] 981 [48:23.7] 982 [48:25.7]
 SPK1 [v] stayst almost the same like • äh "Tisch, Tische, Tischlerin" so it stays •
- [379] 983 [48:29.6]
 SPK1 [v]

Erklärung
 Strategie
 Bekannt -
 unbekannt

	semantically the same, that's very good, ((nimmt Luft 0,5s)) and we always äähm		
[380]	984 [48:31.6]	985 [48:34.6]	986 [48:35.6]
X [v]	No, ähm		
SPK1 [v]	so • okay we go to the ((1,2s)) if you have some questions ((lächelndes Geräusch))		
[381]	987 [48:37.5] 988 [48:38.5]	989 [48:39.3]	990 [48:41.5] 991 [48:42.0]
X [v]	(saw it) before, I think. yeah'		
SPK1 [v]	so	Yes, the semantic characteristic of news paper	it's
[382]	992 [48:43.5]		
X [v]	Yeah (well we) • (let me see) • this you • have been		
SPK1 [v]	important to know that		
[383]	993 [48:49.6] 994 [48:50.4]		
X [v]	mentioning before I think • yeah • okay		
SPK1 [v]	Yes so ääh newspapers as we said, we have two		
[384]	995 [48:54.2] 996 [48:54.7]	997 [48:57.4]	
X [v]	Yeah		
SPK1 [v]	words put together, right?	So it's important to know that the last • • • word is	
[385]	998 [48:58.9]	999 [49:00.9]	
SPK1 [v]	the important one. If you have for example, "Süßkartoffel" • is sweetpotato, so		
[386]	1000 [49:03.9] 1001 [49:04.4]	1002 [49:05.5] 1003 [49:06.2] 1004 [49:06.6] 1005 [49:06.9]	
X [v]	ooh	potatoes	yeah
SPK1 [v]	it means that (you put) it's about the potatoes		It can be a very long
[387]	1006 [49:07.9] 1007 [49:08.2] 1008 [49:08.6]	1009 [49:10.2]	1010 [49:10.9]
X [v]	yeah		
SPK1 [v]	word, but the äh	important word is in the end, right?	And ähm
[388]			
SPK1 [v]	we also have a s-/ ironical ironical as I said or symbolical words so we have to		
[389]	1014 [49:21.9] 1012 [49:22.2]		
X [v]	ooh		
SPK1 [v]	think, like • newspapers are not n- not neutral, they are criticizing		
[390]	1013 [49:27.0]		
SPK1 [v]	sometimes something • ähmm soo ((räuspelt sich 0,5 s)) we • they also use many		
[391]	1014 [49:30.0]		
SPK1 [v]	synonyms, for example they put like here äh "Barack Obama" and then they put		
[392]			
SPK1 [v]	"Obama", and later they put der "Präsidentenskandidat", and this means "der		
[393]	1015 [49:40.0]		
SPK1 [v]	Präsident", so they put very complex words, but it means president, you know?		
[394]	1016 [49:43.0] 1017 [49:45.4] 1018 [49:46.3]		

Erklärung
Stat.

- X [v] (yeah, the same)
 SPK1 [v] soo you just use the easy synonyms, and the • • the words that are
- [395] 1019 [49:53.2]
 SPK1 [v] always äh in the repetition as you already noticed, are important so • äh • • • they
- [396] 1020 [49:57.2] 1021 [50:00.3]
 X [v] Okay, yeah
 SPK1 [v] are • • mean the • improtant information of the • of the whole new/ news
- [397] 1023 [50:00.9] 1024 [50:02.2] 1025 [50:02.8]
 X [v] yeah (klick-ähnliches Mundgeräusch)) understand.
 SPK1 [v] ääh yes. And the position of the word in
- [398]
 SPK1 [v] the text is also important, if you see in the in the headlines in the title, äh this is like
- [399] 1026 [50:11.8]
 SPK1 [v] • the most semantic central information, and from this you can get some ideas •
- [400]
 SPK1 [v] that you can apply (t-/) for the rest of the meaning, right? ((nimmt Luft, 1s)) aand
- [401] 1028 [50:18.3] 1029 [50:18.6] 1030 [50:18.8] 1031 [50:21.8]
 X [v] okay • • (long words)
 SPK1 [v] yes, there are some there are some foreign words also • and • yes. This is the
- [402] 1032 [50:22.4] 1033 [50:23.6]
 X [v] words words yeah
 SPK1 [v] So now ähm try too activate your pre-knowledge the more you
- [403]
 SPK1 [v] can about • • • about the text aand use the words, like, relate them to each other,
- [404] 1034 [50:34.4] 1035 [50:38.4]
 X [v] "Taiwan fordert Unter- ääh • Unters- äh Untersch-
 SPK1 [v] okay? As you have done. ((3s))
- [405] 1036 [50:44.1] 1037 [50:47.5] (6) (11)
 X [v] äh-stützung • im Konflikt mit (*China) ((Klickgeräusch 1s)) Taiwan fight ((1s))
- [406] 1038 [50:49.5] 1039 [50:50.5] (2)
 X [v] ähm • • "Taiwan fordert (*Unterstützung) • im Konflikt • mit (*China)." ((1s))
- [407] 1040 [50:57.2] 1041 [51:01.2]
 X [v] Taiwan • with China's ähm in conflict. So "Taiwan (*fordert) ((Klickgeräusch 1s))
- [408] 1042 [51:06.2] 1043 [51:06.2] 1044 [51:08.4]
 X [v] ääh protest, probably. • (*"Unterstützung") ((1s)) äähm "Unter- (Unterstützung?)"
- [409] 1045 [51:12.4] 1046 [51:13.4] 1047 [51:13.9] 1048 [51:15.9]
 X [v] ((1s)) Can I read through? Just and I'll let you know, yeah. "Taipeh • Im • Streit •
 SPK1 [v] Hm, Yes.

Erklärung
Stat.

A10

- [410] 1049 [51:22.1]
X [v] um sei- ne Un- • ab- hängig- äh • hängigkeit" ((1s)) ((private Information, 9s))
- [411] 1050 [51:33.2] 1051 [51:39.9]
X [v] " (im Streit) um um • seine • Un- • ab- • hängig- keit • • • bemüht sich Taiwan nach
- [412] 1052 [51:46.2]
X [v] äh äh Drohungen Chinas um internationale Unt- ((1s)) ((nimmt Luft 1s)) ähm
- [413] 1054 [51:52.8]
X [v] ((Klicklaut, 0,4s)) ((4,2s)) Um- • um- • abhängigkeit • • bemüht sich ähm sich
- [414] 1055 [52:00.2] 1056 [52:03.2] 1057 [52:05.2]
X [v] Taiwan nach Drohungen Chinas" ((nimmt Luft 0,4s)) ((1s)) ähmm ((1s))
- [415] 1058 [52:07.2] 1059 [52:11.6]
X [v] ((Klicklaut, 1s)) Taiwan ääh ((1s)) after China (say) something, probably, "in Struc/
- [416] 1060 [52:16.5] 1061 [52:19.5]
X [v] äh in Streit ääh" (im Streit)" • "im Streit" "Streit" is äh straight, right?
SPK1 [v] Hm
- [417] 1062 [52:19.9]
X [v] Taiwan's "Streit" • Taiwan's ääh Taiwan's straight • (means) straight ((1s)) ab-/
- [418] 1064 [52:29.8] 1065 [52:32.4]
X [v] ähm "Wir hoffen, dass die internationale" • "Gem-" • the international • • • society • "
- [419] 1066 [52:37.4] 1067 [52:39.8]
X [v] in der Lage • ernst nimmt und und uns hilft" • and give us support. • "sagte
- [420] 1068 [52:43.3] 1069 [52:43.3]
X [v] Präsidentin Tsai Ing-Wen • am Samstag. • • • Wenn es keine • ääh (*Untersetzung)
- [421] 1070 [52:47.9]
X [v] ((Klicklaut 0,4s)) Wenn es keine (*Untersetzung) für (*die) (*demokratikas) Land
- [422] 1071 [52:52.8] 1072 [52:53.8] 1073 [52:55.4] 1074 [52:56.5] 1075 [52:57.7]
X [v] gebe, " • • • ähm support! (run) support! ääh • no support for the
SPK1 [v] Hm Hm Yes Yes
- [423] 1076 [53:02.8] 1077 [53:04.7]
X [v] • diploma- ääh democratic? • • • countries "gebe," give (them) • no support." das
- [424] 1079 [53:13.8]
X [v] bedroht • werde, stellte sich die • Frage." ((1s)) and we will ask the questions.
- [425] 1080 [53:16.8] 1081 [53:19.4]
X [v] "(*Welche) Land" • which countries "als nächstes • an der äh • Reihe" sei", which
- [426] 1082 [53:23.8] 1083 [53:25.8] 1084 [53:27.8] 1085 [53:29.8]
X [v] country is as ähm • • äh "Reihe"? • which country is • • "Reihe"? don't know. ((1s))

[427]

1083 [53:35.2]

1084 [53:37.5]

X [v] äh "Sie ree- agierte auf ((1s)) Öbs-/ Äußerungen • des (*chinesisches) Präsidenten

[428]

1085 [53:45.6]

X [v] (X) Jüping, der eine Wieder- ((1s)) mit Taiwan gee- • hatte und äh dabei auch ähm

[429]

1086 [53:52.7]

1087 [53:55.6]

X [v] (Klicklaut 1s)) Freitag" ähm ((1,5 s)) äähm

SPK2 [v]

If it's too hard, this is just to practice

[430]

1088 [53:57.7]

1089 [53:58.5]

1090 [54:00.5]

X [v] yeah because I'm ((private Information))

SPK1 [v] the strategy.

A1.2 (Grobtranskription 3. Teil)

Speakertable

X Sex f
Comment

SPK1 Sex u
Comment

[1]

0 [00:00.0]	1 [00:14.6]	2 [00:17.0]	3 [00:18.1]	4 [00:19.0]
X [v]			Okay	
SPK1 [v]	((Papier- und Computergeräusche ((14s)) Yes so ((1s)) last time we		Have a	

[2]

5 [00:22.0]	6 [00:24.0]	7 [00:26.0]
SPK1 [v]	look at this and and ((unverständlich 1,1s)) ((1s)) ähm ((1,5s)) so it was about the	

[3]

8 [00:28.0]	9 [00:32.1]
X [v]	Okay, * you just go on, just go
SPK1 [v]	semantic relationships, right? ((Blättergeräusch, 4s))

[4]

10 [00:37.1]	11 [00:40.8]
X [v]	on.
SPK1 [v]	((unverständlich, 3s)) Okay. Try to use you semantic information (for it) okay?

[5]

12 [00:44.3]	13 [00:45.3]	14 [00:48.3]	15 [00:49.4]	16 [00:51.4]
X [v]	((1,5s)) Okay.	Okay. ((1s)) Okay I'll just read it, right?		
SPK1 [v]	((unverständlich 1s))		Read it	

[6]

17 [00:51.3]	18 [00:51.9]	19 [00:53.8]	20 [00:54.7]
X [v]	Okay'	Okay'	
SPK1 [v]	and	about the * what it is about what do you think the unknown words are *	

[7]

21 [00:56.3]	22 [00:58.5]	23 [01:00.3]
X [v]	Okay'	"US- Uni • ääh (*wurfs) Chinas Konfu- • Konnfuzius Institut •
SPK1 [v]	related to this topic.	

[8]

24 [01:07.4]	25 [01:14.9]
X [v]	hinaus. ((0,5s)) muß die (*Institut) • stehen • seit Jahren ((1s)) in der Kritik ((1s))"

[9]

- [9] 26 [01:16.6] 27 [01:20.7] 28 [01:22.7]
X [v] meßas that ähm • many years • this Confucius institutions' is ähm critic/critical.
- [10] 29 [01:24.7] 30 [01:25.9] 31 [01:28.9] 32 [01:30.9] 33 [01:32.9]
X [v] Yeah. "weil sie nicht die • chinesische (*culture)/Kultur • ääh " is not the
SPK1 [v] Hm'
- [11] 34 [01:35.9] 35 [01:37.9] 36 [01:40.7]
X [v] chinese culture ((1s)) "sondern • Staatspropaganda ((1s)) äh verbra- äh verb- äh -
- [12] 37 [01:43.6] 38 [01:48.8]
X [v] breiten • sollen." It's • ähmm • it's a state propaganda's ähm • doing for the • state
- [13] 39 [01:51.6] 40 [01:51.9] 41 [01:53.9]
X [v] propaganda. Okay • "Washington/ Peking, eine • Universität in Florida/
SPK1 [v] Hm'
- [14] 42 [01:56.9] 43 [02:01.0] 44 [02:02.7]
X [v] Florida macht E- äh Ernst" • ähm one university in Florida ((Klicklaut 0,5s)) ähmm
- [15] 44 [02:06.3] 45 [02:10.3] 46 [02:10.7] 47 [02:12.7]
X [v] "macht" do doo ((1s)) do something. "Das chines- ähm chines- chines- ähm
SPK1 [v] Hm'
- [16] 48 [02:14.7] 49 [02:16.7]
X [v] chinesische Kon- Konfuzius Institut flieg- ähm fliegt von ihrem • äh Campus."
- [17] 50 [02:25.3] 51 [02:27.3] 52 [02:29.3] 53 [02:31.3] 54 [02:33.3] 55 [02:35.3]
X [v] Means this chinese Confucius äh Institutions ähm • äh was get out from • get out
- [18] 56 [02:38.9] 57 [02:39.9] 58 [02:42.9]
X [v] from their Cam- äh their • their Campus. "Schon im • März im" • already in
SPK1 [v] Hm'
- [19] 59 [02:46.4] 60 [02:48.4] 61 [02:51.4]
X [v] • march "wollte (Florida*) (*senator) • Marco Rubio die ins- ins- ge- samt"
SPK1 [v] Hm'
- [20] 62 [02:55.0] 63 [02:58.0]
X [v] • Agenten" this Florida senator ääh Rubio? ähm already in ma- ääh in ma- march
- [21] 64 [03:02.3] 65 [03:04.3] 66 [03:07.3]
X [v] that äh ähm • • • this äh foreign agent • • • this one hundred and sixty one
- [22] 67 [03:11.1] 68 [03:13.1] 69 [03:16.1] 70 [03:18.1]
X [v] institutions altogether in the USA • this Confucius Institutions äh as a foreign agent.
- [23] 71 [03:23.0] 72 [03:27.0]
X [v] • • • äh "deklarieren • lassen" • ääh • declare they • declare that saying that it's/ is /
- [25]

- 73 [03:52.1] 74 [03:52.6]
 X [v] has to/ he has to • declare that it's a foreign agent. "weil das Kulturinstitut
 SPK1 [v] Hm
- [26]
 75 [03:58.3]
 X [v] mit äh (*Aufgabe)- ääh (*Aufgabe- • (*geben)) • in Peking nicht die chinesische
- [27]
 76 [03:45.4] 77 [03:47.4]
 X [v] Sprache und Kultur fördern, sondern sondern sondern (*propaganda) äh verbreite"
- [28]
 78 [03:50.3] 79 [03:51.1] 80 [03:53.1]
 X [v] the same thing, saying that this ((unverständlich 0,3s)) not doing the • language
- [29]
 81 [03:55.1] 82 [03:57.1] 83 [03:58.1] 84 [03:58.4]
 X [v] ähm (chinese) language and and culture! It's for something ((*sonder)) it's
 SPK1 [v] Hm
- [30]
 85 [04:02.2] 87 [04:04.2] 88 [04:06.2]
 X [v] äh propaganda äh m • doing propaganda. Two thousand and fourteen "hatte hatte
- [31]
 89 [04:10.2] 90 [04:11.2] 91 [04:12.2]
 X [v] der • • äh Ableger • an der Universität • Uni- " university! of North Florida.
- [32]
 93 [04:18.2] 94 [04:20.2] 95 [04:22.2]
 X [v] "eröffnet", means äh North Florida Universities äh in two thousand fourteen has
- [33]
 96 [04:24.2] 97 [04:26.2] 98 [04:28.2] 99 [04:30.2] 100 [04:32.2]
 X [v] ähm • has the case make. ääh "Hatte der äh • • • Ableger" ((1s)) mm open • • open
- [34]
 101 [04:34.2] 102 [04:36.2] 103 [04:38.2] 104 [04:40.2] 105 [04:42.2]
 X [v] ((1s)) • • "eröffnet • open this one." "Nun gab die Universität ähm an, man habe die
- [35]
 106 [04:44.2] 107 [04:46.2] 108 [04:48.2]
 X [v] Akti- • (*Aktiv- ve- täten) geprüft und sei nach • reiflichenn • Überlegung-
- [36]
 109 [04:54.2] 110 [04:56.2] 111 [04:58.2]
 X [v] legungen zu den Schluss gekommen" means ääh this activities ääh • ääh if you have
- [37]
 112 [05:02.2] 113 [05:04.2] 114 [05:06.2] 115 [05:08.2]
 X [v] this activities ähm • • ääh ((1,4s)) ääh you have • you need to get closed. • •
- [38]
 116 [05:14.2] 117 [05:16.2] 118 [05:18.2]
 X [v] "Schluss Schluss gekommen, dass (*daa) Institut nicht den • Anforde- äh • Anfor-
- [39]
 119 [05:22.2] 120 [05:24.2]
 X [v] derungen der Universität in-/ entspreche." ääh i don't get it. • • Anforde-/
- [40]
 121 [05:30.2] 122 [05:32.2]
 X [v] "Anforderoogo)." But I think it's something that äh ((1,7s)) ähm something
- [41]
 123 [05:37.2]
 X [v] happened (in) this (North Florida) Universities. • • • so if • this kind of activities is

- [42] 124 [05:41.8]
X [v] ähm • not very good. ((1s)) so this school decided to • close it • the institution.
- [43] 125 [05:47.7] 126 [05:49.7] 127 [05:51.7] 128 [05:53.7]
X [v] That's what I guess. (And) "China wehrt sich seit langem gegen • Vorwürfe
- [44] 129 [05:56.7] 130 [06:00.8] 131 [06:02.8]
X [v] dass die Konfuzius Institute Staats(*propaganda) • äh verbreiten • würden .
- [45] 132 [06:04.5] 133 [06:06.8] 134 [06:10.8]
X [v] Je- Jeder" means China • "wehrt sich seit" ääh • • ääh since long time, lonng •
- [46] 135 [06:15.8] 136 [06:20.1]
X [v] lonng "gegenn ((1s)) ääh "dass die" Conficius institutions propaganda •
- [47] 139 [06:26.5] 139 [06:27.1] 140 [06:31.2] 141 [06:34.3]
X [v] "(*)gebreiten)". China has been using this for long time to do the propaganda/ state
SPK1 [v] Hm
- [49] 142 [06:36.3] 143 [06:38.3] 144 [06:40.3]
X [v] hege, solle seine " aus der Mode gekommenen Ideen über Bord werf- ähm werfen",
- [50] 145 [06:44.5] 146 [06:47.5] 147 [06:50.5]
X [v] (erklärt*) ähm er- klärte das Außenministerium im März". This foreign ministers
- [51] 148 [06:52.5] 149 [06:55.7] 150 [06:55.7] 151 [06:58.1]
X [v] • foreign minister/ ministry "(*Mars)" • explain, saying that's / saying that
SPK1 [v] Hm
- [52] 152 [07:00.1] 153 [07:02.1] 154 [07:04.1] 155 [07:06.8] 156 [07:08.8] 157 [07:10.6] 158 [07:12.6]
X [v] ((1s)) now • • thee ((1s)) ((1,4s)) this program, sould ähm ((2s)) doing •
SPK1 [v] Hm
- [53] 159 [07:14.6] 160 [07:16.6] 161 [07:18.0] 162 [07:19.9] 163 [07:21.9]
X [v] like ähm • ((2s)) (can) ähm/has to be from our own idea, ((1,9)) " Ideen. Ideen
- [54] 164 [07:23.9] 165 [07:25.9] 166 [07:27.9] 167 [07:31.7]
X [v] über Bord werfen" • this means ähm "Misstrauen gegenüber dem Programm hege"
- [55] 168 [07:33.7] 169 [07:35.7] 170 [07:38.7]
X [v] Was ist Hege? ((1,5s)) hege. • • • means this "Misstrauen gegenüber" ((1,8s)) äh
- [56] 171 [07:40.7] 172 [07:42.7] 173 [07:44.7] 174 [07:47.8]
X [v] this program's ähm something. ((2s)) That means äh "aus der Mode" what is that
- [57] 175 [07:49.8] 176 [07:52.8]
X [v] äh • from this mode. ((1,3s)) ((unverständlich 0,4s)) anyway. I guess it's something
- [58]

X [v] that is äh this universities • äh this äh • foreign ministries asking äh if something

[59]

X [v] happened in this school • Confucius institutions' has to • cannot violate their ääh the

[60]

X [v] school's ähm • (Klicklaut 0,2s) (Frieden-) • idea or something. ((1,8s)) so that.

[61]

X [v] "Mehr als" • five hundreds • is more than five hundreds ähm "Ableger weltweit"

[62]

X [v] oh "Ableger" institution means! ((1,7s)) so I can back to the • "Ableger" • "A-

[63]

X [v] Ableger". • ooh. ((1s)) So back to the university *Flors- / North (Flor- • like)/

[64]

X [v] Florida's two thousand and fourteen ((2,7s)) one • institution's/ Confucio

[65]

X [v] institution's agency the North Florida University open. ((1s))
SPK1 [v] Hm • • Good.

[66]

X [v] Okay? So back to the • "Mehr als" five hundred • ähm "Ableger" weltweit

[67]

X [v] worldwide now more than five hundred Confucio institution. "Doch ganz so
SPK1 [v] Yeah

[68]

X [v] einfach ist es dann doch nicht. ((1,3)) Doch ganz soo einfach ist es dann • doch

[69]

X [v] nicht. ((0,2)) Chinas • Ku- (*Kulturinstitut) hat/ haben immer • wieder" ((1s))
SPK1 [v]

[70]

X [v] means äh ((1,6s)) always ääh has (view critic) ((1s)) always has ähm • very critical

[71]

X [v] • ähm ((1s)) ((0,2s, Klicklaut)) ääh activity • • things. "Seit" two thousand
SPK1 [v] Hm

[72]

X [v] and four • baut (*Chinas) die Institute als • (*Tel) einer ((1,8)) Charme-

[73]

X [v] (*offensive) welt- • (*weis) • auf. ((2,5)) Since two thousand and four China use

[74]

X [v] these institutions as ähm ((1s, Klicklaut)) as a charming- äh ääh charming

- [75] 223 [10:02.6] 224 [10:02.7] 225 [10:06.7]
 X [v] offensive ääh ähm ääh ähmm ((Klicklaut 0,2s)) word/wirde as a tool.
 SPK1 [v] Hm • • • Hm
- [76] 226 [10:07.7] 227 [10:09.7] 228 [10:11.7] 229 [10:14.7]
 X [v] Things like ähm to promote äh • use chinese äh Confucius center as a charming
- [77] 230 [10:18.7] 231 [10:21.8]
 X [v] offensive means/ way • • • in a worldwide to promote. • • Okay, promote their
- [78] 232 [10:24.7] 233 [10:27.7]
 X [v] (Klicklaut 0,3s) culture. • • "Das erste wurde in Seoul" oh this ähm ((1s, nimmt
 SPK1 [v] • • •
- [79] 234 [10:29.7] 235 [10:32.6] 236 [10:33.7] 237 [10:35.7]
 X [v] Luft)) the first one is in Seoul. ((1,3s)) Korea. South Korea • • "eröffnet" opened. •
 SPK1 [v] • • •
- [80] 238 [10:35.9] 239 [10:36.9] 240 [10:41.6] 241 [10:43.3]
 X [v] • "gefolgt von Berlin" and in Berlin/ from Berlin "und Wien im Jahr" two
- [81] 242 [10:46.4] 243 [10:49.4]
 X [v] thousand six, okay, two thousand six. ((1,4s)) Berlin and Vienna has one. ((1,6s))
- [82] 244 [10:52.5] 245 [10:55.5] 246 [10:57.5] 247 [10:59.5]
 X [v] "Derzeit ((exirsirrarara*)) • ten • • weltweit five hundred two äh "fünfhundert äh •
- [83] 248 [11:01.5] 249 [11:04.4] 250 [11:07.4]
 X [v] und ((1s)) fünfundzwanzig • derartige ((hustet, 1s)) E- ((hustet, 0,2s)) Einrich-
- [84] 251 [11:10.4] 252 [11:12.4]
 X [v] tungen", ((nimmt Luft, 1s)) means ähm äh now • two-/ fivehundred • twentyfive
- [85] 253 [11:16.5] 254 [11:18.5] 255 [11:20.5]
 X [v] worldwide how ex- ähm • • exist. ((1,4s)) "bis " two thousand and twenty sollen •
- [86] 256 [11:23.6] 257 [11:26.1] 258 [11:27.6] 259 [11:30.6]
 X [v] es tausend" • ooh, • • • äh until two • two thousand twenty ((1s)) should
- [87] 260 [11:33.2] 261 [11:34.2] 262 [11:35.6]
 X [v] have more than two/ should have more. of this Confucius center to be set •
 SPK1 [v] Of what?
- [88] 263 [11:37.6] 264 [11:38.3] 265 [11:40.6] 266 [11:42.6]
 X [v] set up to to be set up • • • okay? ((Blättergeräusch
 SPK1 [v] Hm Yes, yes, and • the last one.
- [89] 267 [11:44.6] 268 [11:48.6]
 X [v] 1s) okay, ((Unterbrechung, private
 SPK1 [v] ((Murmur und Blättergeräusche 4s))
- [90] 269 [11:50.6]
 X [v] Information))

Anhang 2 (Englisch-Strategie-Intervention)

Meta Information

Project name Text vor der Strategieerklärung (Vorbereitungsphase)

Referenced file

;C:\Users\Cristina\EXMARaLDA_AutoBackup_2019_12_02_03_37_07.exb at 2019_12_02_03_37_07;C:\Users\Cristina\EXMARaLDA_AutoBackup_2019_12_02_08_16_4 at 2019_12_02_08_16_40;C:\Users\Cristina\EXMARaLDA_AutoBackup_2019_12_02_09_17_4 at 2019_12_02_09_17_42;C:\Users\Cristina\EXMARaLDA_AutoBackup_2019_12_02_10_18_4 at 2019_12_02_10_18_43;C:\Users\Cristina\EXMARaLDA_AutoBackup_2019_12_02_11_19_4 at 2019_12_02_11_19_43;C:\Users\Cristina\EXMARaLDA_AutoBackup_2019_12_06_01_43_3 at 2019_12_06_01_43_37

AutoSave

Comment

Speakertable

X Sex m
Comment

[1]

0	1	2	3	4
X [v] Ministerin	Schramböck :	Digitalisierung	ist kein	
[LautDenk] (1) It is the <u>minister</u> of a trait or economy [Opt.2] (2) saying that [Opt. 2] (3) The <u>digital</u> business [Opt. 2] (4) is not				
{ 1? + } 2+ 2+				

[2] *hier Budget bis Ende A, Absatz*

5	6	7	8
X [v] Job killer [Titel]	Wifo-Studie erwartet Beschäftigungsrückgang bei	manuellen	
[LautDenk] killing the job opportunity [Opt. 2] 2x 2x			
2x 2x			

[3]

9	10	11	12
X [v] Produktion sberufen, mehr Jobs	im MINT-Bereich [Untertitel1] Die		
[LautDenk] 2x (7) more business (?) (8) and more jobs [Opt.2] (5) So 2x			
2x (Produktionsumfrage)			

[4]

13	14	15	16
X [v] Digitalisierung sei eine	Chance	für mehr Arbeitsplätze	und zusätzliches
[LautDenk] (6) (?) creating something for the... (7) more business (?) (8) and more jobs [Opt.1]			
[LautDenk]			

[5]

¹⁰ Quelle des zitierten Textes in der X[v]-Spalte: siehe Anhang B1

17 18 19 20 21
 X [v] Wachstum, "sie ist nicht der angebliche Job killer", sagt
 [LautDenk] (3) The digital business ((Option 1)) (4) is not killing the job opportunity ((Option 1)) (2) saying that ((Option 1))

[6]

22 23 24
 X [v] Wirtschaftsministerin Margarete Schramböck (ÖVP) und verweist auf eine
 [LautDenk] (1) It is the minister of a trait or economy ((Option 1))

[7]

25 26 27 28 29 30
 X [v] aktuelle Wifo-Studie. Demnach habe Österreich grundsätzlich gute Chancen, zu den Gewinnern
 [LautDenk] (2X) (2X) (2X) (2X) (2X) (2X)

[8]

31 32 33 34 35
 X [v] der Digitalisierung zu gehören, sagte Schramböck am Montag laut Aussendung. Mehr
 [LautDenk] (2X) (2X) (7) more business

[9]

36 37 38 39 40 41
 X [v] Jobs [Untertitel 2] Durch den sinnvollen Einsatz neuer Technologien würden mehr Jobs
 [LautDenk] (7) (8) and more jobs (Opt.3) (2X) (2X) (2X)

[10]

42 43 44 45 46 47 48
 X [v] und zusätzliches Wachstum entstehen, "wir haben eine große Chance, uns unter den besten
 [LautDenk] (2X) (2X) (2X) (2X) (2X) (2X)

[11]

49 50 51 52 53 54 55 56 57
 X [v] Digital nationen der Welt zu positionieren", so Schramböck. Dazu brauche es aber moderne
 [LautDenk] (2X) (2X) (2X) (2X) (9) Maybe it tells

[12]

58 59 60 61
 X [v] Infrastruktur, innovative Aus- und Weiterbildungskonzepte
 [LautDenk] about modern infrastructure (10) And innovative (11) "Bildung" is education. Concept. Ah "Weiter" again means that we!
 [LautDenk] (2X) (2X) (2X) (2X) (12) Education again probably and then we need education again.

[13]

62 63 64 65
 X [v] und mehr Fachkräfte im IT-Bereich. Die Wifo-Studie erwartet
 [LautDenk] (13) The study (1) Emphasize? I don't know
 [LautDenk] probably I am not quite sure (2X) (2X)

[14]

66 67 68 69
 X [v] einen Beschäftigungsrückgang bei manuellen bzw. standardisierbaren Produktionsberufen
 [LautDenk] (2X) (2X) (2X)

[15]

70 71 72 73
 X [v] und Beschäftigungszuwächse im MINT-Bereich (Mathematik, Informatik,
 [LautDenk] (2X) (2X)

[16]

	74	75	76
X [v]	Naturwissenschaften und Technik) oder etwa im Bereich der Datenanalyse und		
[LautDenk]	2X	2X	2X 2X
[Kommentar]			(16) I do really don't know... Too many words that I don't know. Hört auf zu lesen.

[17]

	77
X [v]	Datensicherheit.
[LautDenk]	2X
[Kommentar]	Too many words, new words for me.

Anhang 3 (Englisch-Strategie-Intervention)

Meta Information

Project name Text nach der Strategieerklärung (Übungsphase)

Referenced file

Comment

Speakertable

X Sex m
Comment

[1]

	0	1	2	3	4
X [v]	Die Digitalisierung sei eine Chance für mehr Arbeitsplätze und zusätzliches				
[LautDenk]	(1) The <u>digital</u>		(3) Is one <u>chance</u>	(2) like I said it's that will create more jobs, right?	
[LautDenk]	2+		2+	(4) for more ähm... Job <u>place</u>	(2+ -)
	2+ (2+)				

[2]

	5	6	7	8	9	10	11
X [v]	Wachstum, "sie		ist nicht der angebliche Job		killer", sagt		
[LautDenk]	(5) The the digital thing		(6) is not the/		(7) anyway job killer	(9) Say say that (8) And this lady	
	2+ 2+						

[3]

	12	13	14	15
X [v]	Wirtschaftsministerin Margarete Schramböck (ÖVP) und verweist auf eine aktuelle Wifo-			
[LautDenk]	minister	(10) Recently		
[LautDenk]	2+	2+		

[4]

	16	17
X [v]	Studie.	Demnach habe Österreich
[LautDenk]	(11) It is it's äh this forum	
[LautDenk]	(12) Simply there's a mm forum that mayb... maybe study people's studies, something like that	
	2-?	2+ 2+

[5]

	18	19	20	21	22	23
X [v]	grundsätzlich gute Chancen,		zu den Gewinnern der Digitalisierung zu gehören,			
[LautDenk]	(13) Austrian maybe have a good chance		(16) for a/ for the profit		(14) To hear? And to -	
[LautDenk]	(15) The chance		(17) or the things of of a digital business		8 - ?	
[LautDenk]			(18) digital things			
	2+					

¹¹ Quelle des zitierten Textes in der X[v]-Spalte: siehe Anhang B1

X [v] [LautDenk] <i>hear</i>

A4 (Englisch-Strategie-Interventionstranskription: Expansion 1)¹²

30.1.2020

Anhang 4 Neue Jobs.html

Anhang 4 (Englisch-Strategie-Intervention)

Meta Information

Project name 2. Text nach der Strategieerklärung (Expansion 1)

Referenced file

AutoSave ;C:\Users\Cristina\EXMARaLDA_AutoBackup_2019_12_07_07_16_59.exb at 2019_12_07_07_16_59

Comment

Speakertable

X Sex m
Comment

[1]

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
X [v]	Neue Jobs:	Experten für	Drohnen und	Chatbots	[Titel]	Die Digitalisierung	unterwirft ganze		
[LautDenk]	2X	2X	2X	2X	2X	2X			

[2]

10	11	12	13	14	15	16	17
X [v]	Branchen	einem radikalen	Wandel.	Betroffen ist auch der	Energie sektor	[Untertitel]	Hände
[LautDenk]	2X	2X			2X	2X	2X

[3]

18	19	20	21	22	23	24	25
X [v]	ringend	suchen	Unternehmen derzeit nach digitalen	Talenten.	"Wir schätzen, dass		
[LautDenk]	2X	(2) Visit this...		(4) for the Digital talents			
[LautDenk]		(3) Looking, looking		(4) Digit-digit talents maybe?			

(Str. 17+?)
liest erst, was Peter später
(28+)

[4]

26	27	28	29	30	31	32
X [v]	in den nächsten fünf Jahren	150 neue Jobs, die mit	Digitalisierung	zu tun haben,		
[LautDenk]	(6) Next ...next five years	(7) One hundred and fifty new jobs	(5) ? Ahm things			
[LautDenk]	2+	2+	2+	(8) Ah well with the digital things hm		

[5]

33	34	35	36	37
X [v]	entstehen werden", sagt etwa Peter Gönitzer,	Geschäftsführer	bei Wien Energie.	
[LautDenk]	(9) This person said	(10) It's him Vienna energy company's chief probably	2X	

(6/7-?)
12+

file:///D:/Dezember 2019 MA/LautDenk Tabellen geordnet/Englisch/Englisch Exmaralda/html/Anhang 4 Neue Jobs.html

1/2

¹² Quelle des zitierten Textes in der X[v]-Spalte: siehe Anhang B2

[LautDenk]

(11) Driver or something 3 -

X [LautDenk]

(12) "Führer" chef 3+ (28+?)

[6]

38 39 40 41 42 43 44 45

X [v] Neue Berufsprofile sind beispielsweise sogenannte Big-Data-Analysts

[LautDenk] 2X

[LautDenk] (14) Same äh this new jobs, like this (13) Like the data analyst or data scientist 2+ 2+ 2+ 2+

[7]

46 47 48 49 50 51 52 53 54

X [v] oder Data-Scientists, deren Aufgabe es ist, aus großen Datenmengen nützliche Informationen

[LautDenk] (15) Big ähm database 2+ 2+

[LautDenk]

[8]

55 56 57 58 59 60 61 62 63

X [v] zu generieren. Gesucht würden außerdem Experten in Robotics und Automatisierung.

[LautDenk] (16) Correct. To correct? 2+ 2+ 2+ (17) Oh they also robots and automachines äh expert 2+ 2+ 2+

A5 (Englisch-Strategie-Interventionstranskription: Expansion 2)¹³

30.1.2020

Anhang 5.html

Anhang 5 (Englisch-Strategie-Intervention)

Meta Information

Project name 3. Text nach der Strategieerklärung (Expansion 2)

Referenced file

Comment

Speakertable

X Sex m
Comment

[1]

	0	1	2	(1st?)	3	4
X [v]	"Sexiest job": <u>Data Scientist</u> Hohe Einstiegsgehälter und Fachkräftemangel: So gut wie jede					
[LautDenk]		2x	2x		(AA)	(3) "jetzt"

[2]

	5	6	7	8	9
X [v]	Branche	sucht	Datenanalysten. Was den Job so sexy macht		Es beginnt
[LautDenk]	now (4) The <u>company</u>	(5) Look for the/	(1) <u>Data analysts jobs</u> (being) <u>sexy</u> .		(7) Start- ihm very good line
[LautDenk]	2+		(2) they're probably so called		2+
[LautDenk]	(6) To attract the people to come or something (10) Started from the				

[3]

	10	11	12	13	14
X [v]	schon beim <u>Schuh</u> kaufen		im Internet: Unternehmen sammeln permanent Daten		
[LautDenk]	(8) Buy, buy things		(12) Did the- do the data		
[LautDenk]	(9) Through shopping on the <u>internet</u> as ih		(13) <u>Permanent</u> data		
[LautDenk]	shopping on internet		(14) Ah they get it from their <u>costumer</u> .		

[4]

	15	16	17	18	19
X [v]	über ihre Kunden. Daten gelten als das "Erdöl des 21. Jahrhunderts".				
[LautDenk]	(11) From their costumer?	(15) Ah the <u>data</u> ihm is more like us?	A2-?		
[LautDenk]		2+	(16) Like ah these things.	{q+ / A2-}	
[LautDenk]					(17) I don't know what is ih "Jahrhundert" this one.

[5]

	20	21	22	23
X [v]	Um daraus auch einen wirklichen Nutzen zu ziehen, müssen sie jedoch erst analysiert			
[LautDenk]	(20) So you must ihm			
[LautDenk]	(21) The first ihm <u>analysts</u>			
[LautDenk]	2+ - (q-)			

file:///D:/Dezember 2019 MA/LautDenk Tabellen geordnet/Englisch/Englisch Exmaralda/html/Anhang 5.html

1/3

¹³ Quelle des zitierten Textes in der X[v]-Spalte: siehe Anhang B3

[LautDenk]

[LautDenk]

[LautDenk]

(22) To do the first analysis

(23) (?) No

[6]

24	25	26	27	28
X [v]	und ausgewertet werden. Das ist die Aufgabe von	"Data Scientists".	Der Data Scientist	wurde
[LautDenk]	(19) (?) Ähm they're finding, probably	(18) Data scientist	(24) The <u>data scientist</u>	(25) So this
[LautDenk]			(28) They analyse the data.	

[7]

29	30	31	32
X [v]	von der Harvard Business Review zum "sexiest job of the 21st century"	gekürt. Diese	
[LautDenk]	is very obviously: half of this is a review	(26) Twentyfirst century	(29) So those/ these
[LautDenk]	(27) That the most/ the sexiest job is a data scientist	(30) This kind of	
[LautDenk]		(31) They	

[8]

33	34	35	36
X [v]	Spezialisten haben auch gute Chancen auf einen Job. In einer Umfrage der Personalberatung		
[LautDenk]	special <u>ih</u> expert (32) Have a very good <u>chance</u>	(33) To get a <u>job</u>	(34) One of (35) Äh the base from the senel human ressources
[LautDenk]	person		
[LautDenk]			

[9]

37	38	39	40
X [v]	Russell Reynolds Associates gaben 58	Prozent	der
[LautDenk]	company Russel Reynolds	(36) Fifteen	(38) Percent, percent (39) On the
[LautDenk]		(37) Äh they have fifty eight	
[LautDenk]	(43.1) 58% of (all) the world. They think so. Probably.		

[10]

41	42	43
X [v]	weltweit befragten Führungskräfte einen Mangel an. Data Science wird quasi in	
[LautDenk]	worldwide (40) Äh they ask ähm (41) Kräfte means "things"	
[LautDenk]	(42) I don't know this word	(43) Just ask, probably
[LautDenk]		

[11]

44	45	46
X [v]	allen Bereichen gebraucht – von Banken und Versicherungen	
[LautDenk]	(44) It means from bank and äh maybe	(45) I don't know, insurance company or something
[LautDenk]		

[12]

47	48	49	50
X [v]	bis in die Medizin. Und das wird sich künftig nicht ändern:	Das globale	
[LautDenk]		(47) "ändern" This I don't know	(48) The <u>global data volume</u>
[LautDenk]			(53) The <u>global database</u>

[13]

	51	52	53	54	55
X [v]	Datenvolumen verdoppelt sich	angeblich alle zwei Jahre.		Den Begriff Data Scientist	
[LautDenk]	(49) Äh <u>double</u> double	(52) Meins ähm all <u>two</u> years		(55) Ähm this <u>data</u>	
[LautDenk]	(50) Triple			(57) Or this kind this kind	
[LautDenk]	(51) Many many			(61) that	
[LautDenk]	(54) Double <u>double</u> <u>double</u> yeah?				

[14]

	56	57	58
X [v]	gibt es seit ungefähr zehn Jahren.	Laut Medienberichten wurde er von den	
[LautDenk]	scientist (60) Can become	(56) Ten years	
[LautDenk]	(58) there's äh (?)	(59) Probably ten years?	

[15]

	59	60
X [v]	Datenspezialisten bei den Online-Netzwerken Facebook und LinkedIn geprägt. "Wir wussten	
[LautDenk]	(62) <u>Online-network</u> facebook	

[16]

	61
X [v]	nicht, wie wir uns selbst nennen sollten", sagt Dhanurjay Patil,
[LautDenk]	(63) He said
[LautDenk]	(64) Very hard, very hard to understand, should I go on? Should I go on? Yeah.

[17]

	62	63
X [v]	(...)	
[LautDenk]		
[LautDenk]	Really hard. Very hard this part. Many long words	

A6 (Orthographie-Strategie-Interventionstranskription: Vorbereitungsphase)¹⁴

Anhang 6 (Orthographie-Strategie-Intervention)

Meta Information

Project name Text vor der Strategie-Erklärung (Vorbereitungsphase)

Referenced file

Comment

Speakertable

X Sex m
Comment

[1]

0	1	2	3	4	5	6	7
X [v]	Anna Netrebko	singt	bei Opernball-	Eröffnung	Gemeinsam mit	Ehemann	Yusif
[LautDenk]	(1) Means Anna, Anna (3) Sings	(4) The opera, opera	(7) 12+ 2+ 6-?				
[LautDenk]	(2) This lady	(5) Singing, right? (6) Operah room ball	(2) 6+ (20+)				
[LautDenk]	(10) 20+*	(7) Operah ball					

[2]

4	5	6	7
X [v]	Eyvazov - Meyer: "Sie liebt den	Opernball" [Untertitel] Wien -	Starsopranistin
[LautDenk]		(8) Means liah singer very famous star singer.	
[LautDenk]		(11) she	

[3]

8	9	10	11
X [v]	Anna Netrebko	wird am 28. Februar	gemeinsam mit ihrem Ehemann
[LautDenk]	probably	(9) Next month, twenty eight	
[LautDenk]		(10) Next/ ah anyway ah twenty eight of February	

[4]

12	13	14	15
X [v]	Yusif Eyvazov	bei der Eröffnung	des Wiener Opernballs auftreten. "Wir haben eine große
[LautDenk]		(13) on this operah (2+)	(12) was sing (15) They (16) Like it very much
[LautDenk]		(14) Vienna operah (28, 42) +	

[5]

16	17	18	19
----	----	----	----

file:///D:/Dezember 2019 MA/LautDenk Tabellen geordnet/Orthographie/html/Anhang 6 Anna Netrebko.html

1/3

¹⁴ Quelle des zitierten Textes in der X[v]-Spalte: siehe Anhang B4

X [v]	Freude", sagte	Direktor Dominique Meyer.	Die Sängerin	wird zuerst "Il bacio" von Luigi
[LautDenk]	(17) Said it	(18) Äh director Dominique Meyer	(19) She	(22) Is ähm äh is really like äh (?)
[LautDenk]		(20) Is singing	(21) This lady (14?) +	(23) This is not "Deutsch" this is something
[LautDenk]		(24) Ah well it's the singer (27) from		this
[LautDenk]		(25) This lady (6) +		q+ -

[6]

X [v]	Arditi	darbieten und dann gemeinsam mit Eyvazov noch	"O soave fanciulla" aus "La Bohème"
[LautDenk]	q,x	q,x	(19) ?
[LautDenk]			
[LautDenk]	this	this	this

[7]

X [v]	von Giacomo Puccini	singen. [Ende Absatz 1] Es ist	bereits der dritte Auftritt von Netrebko
[LautDenk]	q,x	q,x	(20) Is singing
[LautDenk]			(29) This is ähm iss (30) Three time performance place (18, 29) +
[LautDenk]			(26) Anyways sings

[8]

X [v]	beim Opernball, zuletzt glänzte sie bei der Eröffnung 2007	als Manon. "Netrebko hat
[LautDenk]		(28) Probably from 2007

[9]

X [v]	gerne zugesagt, sie ist dem Haus sehr verbunden. Und sie	liebt den Opernball", so Meyer.
[LautDenk]	(31) She like the operah room	(32) The Meyes like it,

[10]

X [v]	Für Eyvazov	ist es eine Premiere – er	wird "Nessun dorma" aus "Turandot"
[LautDenk]	too	(33) Oh there's a premiere	(35) Okay oh he' she she (37) This and this (not so many)
[LautDenk]	(2-?)	(34) Premiere performance (28; 12) (29) +	

[11]

X [v]	von Puccini	singen. [Ende Absatz 2] Auch sonst steht der Ball	heuer wieder ganz im
[LautDenk]		(36) Was singing	(40) Yeah... no. Last, last one is... last on is too hard.
[LautDenk]	(38) From the Puccini		
[LautDenk]	(39) From this, from this äh.		

[12]

X [v]	Zeichen der Sangeskunst: Maria Großbauer	bleibt auch in ihrem dritten Jahr	ihrem Motto "Alles
[LautDenk]	q,x	q,x	q,x

[13]

X [v] Oper" treu. Somit werden sich erneut Zitate aus diversen Opern durch das Haus ziehen. Dabei
[LautDenk] ^{9 x} ^{9 x} ^{9 x} ^{9 x}

[14]

X [v] wird auch (...)
[LautDenk]

A7 (Orthographie-Strategie-Interventionstranskription: Übungsphase)¹⁵

30.1.2020

Anhang 7 Ballett.html

Anhang 7 (Orthographie-Strategie-Intervention)

Meta Information

Project name Text 1 nach der Strategieerklärung (Übungsphase)

Referenced file

Comment

Speakertable

X Sex m
Comment

[1]

X [v]	Ballett "Roméo et Juliette": Eine Liebe im Irrsinn der Diktatur [Titel] Das großformatige	7812 +
[LautDenk]	performance ballet	(1) One big ah one big 7 +
[LautDenk]	ge? formatig*	(2) one big- "großfor-ma-ti- (2-16)
[LautDenk]		(3) very well known ballet (124-)
[Kommentar]		fährt bei Untertitel an und

[2]

X [v]	Ballett	des Star choreografen Angelin	Preljocaj in St. Pölten
[LautDenk]	performance ballet	(4) star	(5) (Aligen-anything) (6)(Saint) Pölten
[LautDenk]	ge? formatig*	q+ (2) +	q+ (19) +
[LautDenk]		q+ (20) 712 + -	
[Kommentar]	mit Adj. Subst. Wort schwierig		manchmal nicht sicher, liest sie

[3]

X [v]	[Untertitel] Wien – Erst kam Judo , dann der Tanz. Als der	
[LautDenk]	(7) first the judo (8) then dance. (9) This person	q+ -
[LautDenk]	(10) oh, this person, this	(20, 16)
[Kommentar]	oder übersetzt sie? ziemlich ähnlich	nochmal zum Subjekt

[4]

X [v]	französische Choreograf Angelin Preljocaj (61)	elf Jahre jung war, übte
[LautDenk]	(10) sixty one years old, probably	(12) do
[LautDenk]	ähm	(23, 4)

file:///D:/Dezember 2019 MA/LautDenk Tabellen geordnet/Orthographie/html/Anhang 7 Ballett.html

1/2

¹⁵ Quelle des zitierten Textes in der X[v]-Spalte: siehe Anhang B5

[Kommentar] zurück

[5]

	15	16	17	18
X [v]	er die japanische	Kampfkunst.	"Da traf ich ein Mädchen,	das mir ein Tanzbuch
[LautDenk]	(13) japanese ish	(14) culture (2-? 12-)	9x	(18) oh, give me a dancebook?
[LautDenk]		(15) something like a campculture (12-?)		(19) show me the dancebook?
[LautDenk]		(16) com- campculture		12+ 9+(10)+
[LautDenk]		(17) confit- (?)		

[6]

	19	20	21	22	23
X [v]	zeigte. Darin gab es	ein Bild	von Rudolf Nurejew	in einem fantastischen	Sprung.
[LautDenk]	(20) oh, there's a	(21) one foto (22) from the Rudolf	9+	(26) in one very fantastic	(27) dance 12+-(15,20)+
[LautDenk]	(23) Show me	(24) the foto (25) This...Rudolf	9+	(26) in one very fantastic	(28) "Sprung... Sprung..."
[LautDenk]	(29?)	(24) the foto (25) This...Rudolf	9+(20)+		(29) a fancy place probably (20-)
[Kommentar]	geht wieder zurück				verliert sich etwas im Wort

[7]

	24	25	26	27	28
X [v]	"Ein positiver Schock. Die Tanzschülerin	habe ihn	in ihre		
[LautDenk]	(30) one positive	(31) shock	(32) This student doing dance	(33) ih in their	
[LautDenk]	spring? (2-)	(31) shock	(32) This student doing dance	(34) in this school	
[LautDenk]		(31) shock	(32) This student doing dance	(35) yeah hnm in	
[Kommentar]	selbst bzw Kniffen mit Tanz hätte geholfen				

[8]

	29	30	31
X [v]	Schule eingeladen	, und noch im Judogewand	nahm er dort seine erste Stunde. So
[LautDenk]	(36) (?) studied, probably	(37) ish anyway these things	
[LautDenk]	12+	9-	
[LautDenk]	this school		

[9]

	32	33	34	35
X [v]	romantisch erzählt	der Künstler vom Beginn seiner großen Liebe – zum Tanz	[Ende	
[LautDenk]	(38) says, says ish		(39) to dance	
			9+(2)	

[10]

X [v] Absatz 1].

A8 (Orthographie-Strategie-Interventionstranskription: Expansion) ¹⁶

2020 Anhang 8 Andris Nelsonsneu.html

LautDenk Sex u
Comment

[1]

0	1	2	3	4
LautDenk [v] Andris Nelsons	leitet	2020	erstmal	das Wiener Neujahrskonzert
LautDenk [v] (1) Andrew is this person, Andris	(3) Two thousand and twenty	(4) First time	(2) Vienna's	äh new year concert
Lautdenk [v] (5) This person	(6) contact	(2,3)+?	q+	(19,21,22)

[2]

5	6	7
LautDenk [v] [Titel] Der 40-jährige lettische Dirigent ist	Musikdirektor in Boston und Leipzig	[Untertitel]
LautDenk [v] (7) Forty years, this person	(8) is (9) a music director in Boston and the Leipzig	
(10)+?	(16,18)+?	(2,19)+ (19,21,22)+

[3]

8	9	10	11	12	13
LautDenk [v] Wien – Andris Nelsons wird	am 1. Jänner 2020	zum ersten Mal	das		
LautDenk [v] (10) Andri* Nelsons	(12) will be	(11) Twenty twenty january	äh first	äh january	(13) The first
Lautdenk [v] (14) new year	(26) on the twentytwenty, first of january	(25) for the first time	(15) Vienna new		

[4]

14	15	16	17
LautDenk [v] Neujahrskonzert der Wiener Philharmoniker	leiten.	Der lettische Dirigent, der	
LautDenk [v] concert new year	(16) well the ah Vienna Philharmon-	(19?) contact	(27) He is
Lautdenk [v] year concert	(17) Well the orchestra anyway (20+)	(24) were contacted	
Lautdenk [v] (18?) they	(20) This philhar-äh monica mu-äh monica	(21) Vienna band	
LautDenk [v] (22) Not band, orchestra, orchestra	(23) They		

[5]

18	19
LautDenk [v] Musikdirektor des Boston Symphony sowie des Gewandhausorchesters Leipzig ist, ist den	
LautDenk [v] Boston's Symphony's	äh music director
(28) and this orchestra as well	(32) this

[6]

20	21	22	23	24
LautDenk [v] Philharmonikern seit 2010	eng verbunden.	"Es ist eine unglaubliche Ehre,		
LautDenk [v] orchestra	(29) Since 2010	(30?) This person, Andris Nelson	(33) This is an unbelievable chance maybe	(38) to
Lautdenk [v] (31) is contacting	(36) This is a wonderful job opportunity			

[7]

25	26	27
LautDenk [v] eingeladen worden zu sein", wird	der 40- Jährige	in einer
LautDenk [v] contact this	(34) forty	(35) in a... "Ausendung"
Lautdenk [v] (37) Anyway for this person to this	äh forty years at this age	(39) in this ähm very

file:///D:/Dezember 2019 MA/LautDenk Tabellen geordnet/Orthographie/html/Anhang 8 Andris Nelsonsneu.html 2/4

¹⁶ Quelle des zitierten Textes in der ersten Spalte: siehe Anhang B6

[8]

	28	29	30	31
LautDenk [v]	Aussendung zitiert. [Ende Absatz 1] "Jugendliche Dynamik" [2. Untertitel] "Uns verbinden			
LautDenk [v]		(41) Young	(40) Dynamic	
LautDenk [v]	important event		(42) Energetic	(49) Says something about it/
LautDenk [v]	(92-?) (29?)		(437) That person, that man (95+)	(18, 12) +

[9]

	32	33	34
LautDenk [v]	viele Jahre	wunderbaren Musizierens. Daher ist die Freude	
LautDenk [v]	(44) It means many years	(47) He [Option 2]	9x
LautDenk [v]	his ähm background his äh experience... so Nelson äh	(48?) Do the music probably [Option 2]	

[10]

	35
LautDenk [v]	besonders groß", so Nelsons. Philharmoniker Vorstand Daniel Froschauer betonte die hohe

[11]

	36	37	38	39
LautDenk [v]	Musikalität	und jugendliche Dynamik des bereits zweiten	Neujahrs	
LautDenk [v]	(47) He [Option 1]		(50) Oh probably has two times (51) The	
LautDenk [v]	(48?) Do the music probably [Option 1]		(53) Two... two times... new year's ähm	

[12]

	40	41
LautDenk [v]	-Debütanten in Folge	- nach dem heurigen Einstand
LautDenk [v]	first performance (52) Probably he- oh, he he has ähm (...) "in Folge" F, O L, G... Folge?	9x
LautDenk [v]	performance	(2, 6, 7)

[13]

	42	43	44
LautDenk [v]	von Christian Thielemann. In diesem Jahr bringen die Philharmoniker mit Nelsons		
LautDenk [v]	(45) This/ Those years	(55?) This person this äh Andrews	
LautDenk [v]	(54) In these years	(18, 15)	

[14]

	45	46	47	48	49	50	51	52
LautDenk [v]	auch einen gemeinsamen Beethoven-Zyklus auf CD	heraus und	spielen ihn					
LautDenk [v]		(56) Also ähm make a CD	(59) and also (60) Play	(61) It				
LautDenk [v]	(57) Beethovens äh Beethoven cyclus äh CD recording?							

[15]

	53	54	55	56	57
LautDenk [v]	in Konzerten in Wien sowie international auf Tournee [Ende Absatz 2]				
LautDenk [v]	(58) in a concert	(63) and also in an international	(64) tour	(46) Says something about his	
LautDenk [v]	(62) in a Vienna Concert				

[16]

58 59 60 61
 LautDenk [v] . Andris Nelsons, 1978 in Riga geboren, galt früh als Shooting Star
 LautDenk [v] experience (65?) This person (66) Ninetenseventye- 9x (67) Oh it's ihm very bright bright star

[17]

62 63
 LautDenk [v] der Klassik-Szene. Gefördert und unterrichtet unter anderem von seinem Landsmann Mariss
 9x 9x 9v

[18]

64 65
 LautDenk [v] Jansons, wurde er im Alter von 24 Jahren Chefdirigent der Lettischen Nationaloper und
 9x 9x 9x 9x 9x

[19]

66
 LautDenk [v] überzeugte in den Folgejahren an den Pulten zahlreicher bedeutender Orchester. Eines seiner
 9x 9x 9x

[20]

LautDenk [v] gefeierten Debüts als Operndirigent gab er als Jansons-Einspringer in "Carmen" unter anderem
 9x 9x 9x 9x

[21]

67 68 69 70
 LautDenk [v] an der Wiener Staatsoper im Jahr 2010 – etwa am Beginn der Zusammenarbeit mit
 LautDenk [v] 9x 9x 9x 9x (69?) They (70) also worked together (71) with

[22]

71
 LautDenk [v] den Wiener Philharmonikern, die über seine rasante Karriere hinweg konstant geblieben ist.
 LautDenk [v] ih Vienna ih music/musicians 9x

[23]

72
 LautDenk [v] [Ende Absatz 3]
 LautDenk [v] (68) Sort of like introduce his background probably (29?)
 Lautdenk [v] (72) Probably he worked with ih Viennas ihm very good musicians to-to perform together

(28) → fügt mehr Info vom nahen Kontext hinzu.

A9 (Semantik-Strategie-Interventionstranskription: Vorbereitungsphase)¹⁷

Anhang 9 (Semantik-Strategie-Intervention)

Meta Information

Project name Text vor der Strategieerklärung (Vorbereitungsphase)

Referenced file

;C:\Users\Cristina\EXMARaLDA_AutoBackup_2019_10_14_11_08_33.exb at 2019_10_14_11_08_33;C:\Users\Cristina\EXMARaLDA_AutoBackup_2019_10_22_05_59 at 2019_10_22_05_59_29;C:\Users\Cristina\EXMARaLDA_AutoBackup_2019_10_22_07_00 at 2019_10_22_07_00_29;C:\Users\Cristina\EXMARaLDA_AutoBackup_2019_10_22_08_01 at 2019_10_22_08_01_29

Comment

Speakertable

X Sex m
Comment

[1]

0	1	2
X [v]	Kanadische Lehrerin	in China freigelassen [Titel]
[LautDenk]	(1) Canada- Canada professors	(2) in- in China ähm (3) get ähm put in prison or ähm (4) "frei" means free. 2+ (7)
[LautDenk]	(2, 4)	(4) "frei" means free. 2+ (7)
[LautDenk]		(5) "gelassen", probably not free. 7-
[LautDenk]		(6) or free. 7+
[LautDenk]		(7) "gelassen, lassen" means that the/ äh (losen)

[2]

3	4
X [v]	Frau soll
[LautDenk]	(8) oh, this lady (9) illegal
[LautDenk]	(14) she (12) illegal
[LautDenk]	(16) she (15) legal
[LautDenk]	(17) had illegal
[LautDenk]	(19) illegaly.
[Kommentare]	"gelassen, freigelassen" probably, that is what I understand.

[3]

5	6	7
X [v]	"illegal" in Volksrepublik	gearbeitet haben [Untertitel] Ottawa – China hat
[LautDenk]	(10) in in in China (13) work	(20) same
[LautDenk]	(11) People's republic China (18) äh work	(15+?)
[LautDenk]		(13?)
[LautDenk]		

¹⁷ Quelle des zitierten Textes in der X[v]-Spalte: siehe Anhang B7

Anhang 9 China Lehrerin festgenommen.html

[LautDenk]

[Kommentare]

definiert Wort weiterhin genauer

[4]

X [v]	eine inhaftierte Kanadierin freigelassen. Die Lehrerin Sarah McIver
[LautDenk]	(21) means this lady ähm
[LautDenk]	(22) the teacher Sarah
[LautDenk]	(28) this lady

[5]

X [v]	sei freigelassen worden und nach Kanada zurück
[LautDenk]	(23) in Canada (24) 19 (25) "zurück"
[LautDenk]	(29) was freed by the Chinese government (26) means "na-" after Canada (28)
[LautDenk]	(27) come back to Canada (28)
[LautDenk]	(30) and come back to Canada

[6]

X [v]	gekehrt, teilte die Regierung in Ottawa
[LautDenk]	"zurück" come back (33) say that (31) Ottawa government
[LautDenk]	(7+) (34) "teilt" what is äh "teilte Regionen"
[LautDenk]	(35) the governor/ the governor-
[LautDenk]	(36) local governor (28) (19, 20)
[LautDenk]	(37) oh the the gover-/ Canada government in in Ottawa

[7]

X [v]	am Freitag mit. Die Beziehungen zwischen
[LautDenk]	(32) on friday (39) oh the relationship between Canada
[LautDenk]	(40) Oh, Canada and China relationships
[LautDenk]	(38) "mitteilte" what is "mitteilte" ... confirmed! (2) (2)

[8]

X [v]	Kanada und China sind wegen der vorübergehenden Festnahme einer
[LautDenk]	and China (44) get caught. Yeah. (42)
[LautDenk]	
[Kommentare]	Nominalisierung Verb?

[9]

X [v]	chinesischen Spitzenmanagerin in Vancouver angespannt.
[LautDenk]	because of the/ because chinese ähm spy! ((1s)) (43) probably in Vancouver (41) become very very

[10]

X [v]	[Ende 1. Absatz] Zum Fall der Lehrerin, die "illegal" in China gearbeitet
[LautDenk]	tight (45) "I think it's because that things happen in Canada, spy things so the

[11]

file:///D:/Dezember 2019 MA/LautDenk Tabellen geordnet/Bekannt_Unbekannt/Anhang 9 China Lehrerin festgenommen.html

2/5

X [v] haben soll, bestand aber offenbar kein
 [LautDenk] chinese government äh just say this "Lehrerin" illegal work in China
 [LautDenk] (47) and well put these two things

[12]

X [v] direkter Zusammenhang. McIver war kurz nach dem
 [LautDenk] (46) "zusammen" together (48) ääh this this lady, this person (50) was äh short after the
 [LautDenk] together, probably (49) wow so this lady (57) just very short after the

[13]

X [v] ehemaligen Diplomaten Michael Kovrig und dem in China lebenden
 [LautDenk] diplomat- diplomat Michael, this person
 [LautDenk] diplomatic ähm after the diplomatic Michael this person (58) ääh and also together/ in China together
 [LautDenk] (59) they they

[14]

X [v] Nordkorea-Experten Michael Spavor festgenommen worden.
 [LautDenk] (51) this Nordkorea expert Michael, (52) is äh gest- genommen worden äh festgenommen
 [LautDenk] with the the ((1s)) North Korea expert Michael (53) "fest" is "fest" ? - ? } 6/7
 [LautDenk] (54) "genommen, genommen" is "genommen" is
 [LautDenk] (55) I have forgotten I forgot "festgenommen"
 [LautDenk] (56) but I think it's äh something this this ääh } 28+-
 [LautDenk] (60) things happen.

[15]

X [v] Die beiden Kanadier stehen nach amtlichen Angaben im
 [LautDenk] festgenommen festgenommen (63) (?) maybe just they
 [LautDenk] "genommen" 18+-?
 [LautDenk] "Lehrerin" things happened, (45)
 [LautDenk]

[16]

X [v] Verdacht, die "nationale Sicherheit" zu gefährden – in China eine
 [LautDenk] (62) ääh national (64) accused China

[17]

X [v] Umschreibung für einen Spionageverdacht. [Ende 2. Absatz]
 [LautDenk] (61) probably means this ähm spy things (66) China
 [LautDenk] (65) in spy, yeah
 [Kommentare] wahrscheinlich

[18]

X [v] Vergeltungsaktion vermutet [2. Untertitel] Nach Einschätzung von
 [LautDenk] makes some revenge take action to ((1s)) to ((unverständlich 0,5s))

[Kommentare] bei unverständlich: liest unverständlich weiter

Die LP suggeriert, ob sie hier stoppen

[19]

X [v] Beobachtern war die Festnahme der beiden Männer am 10. Dezember eine

[Kommentare] möchte, aber sie sagt, es geht ihr gut und sie will bis zum Schluss lernen.

[20]

X [v] Vergeltungsaktion der chinesischen Behörden für die Festsetzung der

[Kommentare]

[21]

X [v] chinesischen Topmanagerin Meng Wanzhou in Kanada. Meng, die

[LautDenk] (67) Mong (...) mean

[22]

X [v] Finanzchefin des chinesischen Technologiekonzerns

[LautDenk] finance chief (68) chinese technology concerns, wow

[Kommentare] obwohl es hier nicht ganz klar ist ob sie liest oder übersetzt, spricht sie es ganz klar auf englisch.

[23]

X [v] Huawei, war am 1. Dezember in Vancouver

[LautDenk] (69) december first in Vancouver (64)

[Kommentare] Vielleicht beides gleichzeitig (sehr motiviert) liest diesen Textteil allg eher leise für sich

[24]

X [v] festgenommen worden. Inzwischen

[LautDenk] (70) "festgenommen" again. Get caught! Yeah. (76) probably means äh "inzwischen" inbetween

[Kommentare] selbst

[25]

X [v] wurde sie gegen Zahlung einer Kautions

[LautDenk] (73) " gegen Zahlung, Zahlung, Zahlung" pay! (71) "Kautions, Kautions"

[LautDenk] (74) You pay attention. Is it? (28) (29) (20)

[LautDenk] (75) "sie gegen Zahlung einer" •• caut- ((0,8s)) I forgot

[Kommentare] (74) Einfluss (71)? danach liest bis nächsten Satz Ausruferzeichen -> motiviert,

[26]

X [v] und unter strengen Auflagen

[LautDenk] caution, caution! one caution

[LautDenk] (72) "unter strengen" means äh.. (77) "Auflage"

[Kommentare] Erfolgsergebnis. Versteht Kautions anders (wird klar in (74))

[27]

X [v] freigelassen. Das Verfahren zu ihrer Auslieferung an die USA läuft aber noch.

[LautDenk] what is it called "Auflagen"? ((0.2s)) I don't get it. The last ((1s))

[28]

X [v] [Ende Absatz 3] Die chinesische Führung nennt Mengs
 [LautDenk] (78) o, chinese businessman Mong

[29]

X [v] Festnahme politisch motiviert. Ottawa bestreitet das und verweist auf den
 [LautDenk] (79) was accused political motive.
 [LautDenk]

[30]

X [v] Haftbefehl der USA. Washington wirft der Unternehmerin Verstöße gegen die
 [LautDenk] (81) (?) (I think) it's probably United States ((3s)) not cooperating with Canada this time, because of

[31]

X [v] Iran-Sanktionen vor und fordert ihre Auslieferung. (APA, 29.12.2018)
 [LautDenk] (80) Iran, the sanction
 [LautDenk] the Iran sanctions ((1s)) äh and their own business •• with China. I don't know, I am just trying to (read)
 [Kommentare] (80) liest diesen Teil auf englisch nach (81) kommentiert sie, sie muss stoppen, weil sie bald los muss dh. vll würde

[32]

X [v]
 [LautDenk]
 [Kommentare] sie sich länger damit beschäftigen.

A10 (Semantik-Strategie-Interventionstranskription: Übungsphase) ¹⁸

30.9.2020 Anhang 10 Taiwan Unterstützung.html

Anhang 10 (Semantik-Strategie-Intervention)

Meta Information

Project name Text nach der Strategie-Erklärung (Übungsphase)

Referenced file

Comment

Speakertable

X Sex m

Comment

[1]

0	1	2	3
X [v]	Taiwan fordert	Unterstützung	
[LautDenk]	(1) Taiwan (2) (?) fight ähm	(19) (22)	
[LautDenk]	(3) Taiwan (6) "fordert" äh protest probably (7) "Unter- (Unterstützung?)" Can I read through? Just and I'll let you know, yeah	(30)	
[Kommentare]	nach (7): sie liest ersten Satz und Satzteil mehrmals durch		

[2]

4	5	6
X [v]	im Konflikt mit China [Titel]	Ansonsten stelle sich die Frage, welches Land "als nächstes an
[LautDenk]		
[LautDenk]	(5) in conflict (4) with China's ähm	

[3]

7	8	9
X [v]	der Reihe" sei [Untertitel] Taipeh – Im Streit	um seine
[LautDenk]		(10) "Streit" is äh straight, right? (2-)
[LautDenk]		(11) Taiwan's "Streit" Taiwan's
[LautDenk]		(12) äh Taiwan's straight • (means) straight ((1s)) ab-/ ähm (2-)
[Kommentare]	(11-12) Verbindet Taiwan mit Streit (vom nahen Kontext?)	

[4]

10	11	12	13
X [v]	Unabhängigkeit bemüht sich Taiwan	nach Drohungen Chinas	um
[LautDenk]	(8) Taiwan äh	(9) after China (say) something, probably	
[Kommentare]	(8) & (9) Wdh Wörter Titel Nom. Verb? 12+ - (19, 20)		

[5]

14

file:///D:/Dezember 2019 MA/LautDenk Tabellen geordnet/Bekannt_Unbekannt/Anhang 10 Taiwan Unterstützung.html 1/2

¹⁸ Quelle des zitierten Textes in der X[v]-Spalte: siehe Anhang B8

X [v] internationale Unterstützung. "Wir hoffen, dass die internationale Gemeinschaft die Lage
 [LautDenk] (13) the international *** society *

[6]

15 16 17
 X [v] ernst nimmt und uns hilft", sagte Taiwans Präsidentin Tsai Ing-Wen am Samstag. Wenn es
 [LautDenk] (14) and give us support
 [Kommentare] *Synonym Unterstützung!*
 [Kommentare] (liest bis zum Schluss)

[7]

18 19 20 21 22 23 24
 X [v] keine Unterstützung für ein demokratisches Land gebe, das bedroht werde,
 [LautDenk] (15) ähm support! (18) for the diploma- ääh (20) countries (21) "gebe", give
 [LautDenk] (16) (run) support! (19) democratic (22) (them) (23) (7 2)
 [LautDenk] 17) ääh no support
 [LautDenk] (23) no support
 [Kommentare] "gebe", dann weiter (15), (16) Kombi mit passenden Verb? defüliert Kontext schrittweise immer genauer
 [Kommentare] rückwärts vom Prädikat aus... Zusammenfassung des Inhalts, motiviert! hat Wort entschlossen!

[8]

25 26 27
 X [v] stelle sich die Frage, welches Land "als nächstes an der Reihe"
 [LautDenk] (24) and we will ask the questions (25) which countries (28) as ähm "Reihe"?
 [LautDenk] (26) which country (31) "Reihe"? I don't know.
 [LautDenk] (29) which country
 [Kommentare] Sg./ Pl. nicht gleich (öfters)
 [Kommentare] nach (25) liest sie bis zum Ende dann (26) liest nach (30) zweiten Absatz nur ein wenig weiter, ohne

[9]

28 29
 X [v] sei., [Ende Absatz 1]
 [LautDenk] (27) (?) is
 [LautDenk] (30) (?) is
 [Kommentare] mehr zu übersetzen

A11 (Semantik-Strategie-Interventionstranskription: Expansion)¹⁹

30.1.2020

Anhang 11 Confucius.html

Anhang 11 (Semantik-Strategie-Intervention)

Meta Information

Project name Text 2 nach der Strategie-Erklärung (Expansion)

Referenced file

AutoSave ;C:\Users\Cristina\EXMARaLDA_AutoBackup_2019_10_24_07_36_56.exb at 2019_10_24_07_36_56;C:\Users\Cristina\EXMARaLDA_AutoBackup_2019_10_25_05_27_3 at 2019_10_25_05_27_38;C:\Users\Cristina\EXMARaLDA_AutoBackup_2019_10_26_12_48_0 at 2019_10_26_12_48_06;C:\Users\Cristina\EXMARaLDA_AutoBackup_2019_10_26_01_49_0 at 2019_10_26_01_49_06;C:\Users\Cristina\EXMARaLDA_AutoBackup_2019_10_26_04_34_1 at 2019_10_26_04_34_16

Comment

Speakertable

X Sex m
Comment

[1]

	0	1	2	3
X [v]	US-Uni wirft Chinas Konfuzius-Institut hinaus [Titel]	Die Institute	stehen seit	
[LautDenk]		(2) these Confucius institutions	(1)	

[2]

	4	5	6	7
X [v]	Jahren	in der Kritik,	weil sie nicht die chinesische Kultur, sondern	
[LautDenk]	means ihm + many years + (3) is ihm critic/ critical.		(4) is not the chinese culture	(5) it's so them it's a state
[LautDenk]	124-?	2+-		(6) doing for the state
X [Kommentar]	subst. Verb? (Strat. Orth.?)	Bersetzt während sie liest		(6) fügt Verb hinzu

[3]

	8	9	10
X [v]	Staatspropaganda verbreiten sollen [Untertitel]	Washington/Peking – Eine Universität in	
[LautDenk]	propaganda ihm		(7) ihm one university in Florida
[LautDenk]	propaganda		
X [Kommentar]			

[4]

	11	12	13/12+
X [v]	Florida macht Ernst:	Das chinesische Konfuzius-Institut	fliegt von
[LautDenk]	(8) ihm "macht" do doo ((1s)) something. (9) means these chinese Confucius th institutions ihm (10) ih was get out		
X [Kommentar]	something-> Ernst		übersetzt in

¹⁹ Quelle des zitierten Textes in der X[v]-Spalte: siehe Anhang B9

[5]

	14	15	16
X [v]	ihrem Campus.	Schon im März	wollte
[LautDenk]	from + get out from	(11) their Cam- ih their + their Campus. (12) already in march	
[LautDenk]		(15) ihm already in ma- fñhm in ma- march	
X [Kommentar]	Wortordnung, so wie es steht		

[6]

	17	18	19 (23)	20	21	22
X [v]	Floridas Senator Marco Rubio	die insgesamt	161 Institute		in den USA als	
[LautDenk]	(14) this Florida senator ihm Rubio?		(13) well 161 institute		(16) that	
[LautDenk]	(27) he	(18) (?) altogether	(17) these 161 institutions		(21) ih as	
[LautDenk]	→ fasst zusammen		(20) these Confucius Institutions ih (19) in the USA		(25) (?)	
[LautDenk]			(23) they		(29) that	
X [Kommentar]			→ fasst zusammen		(20) und	

(geht von nach vorne, hin und her, verbindet info)

[7]

	23	24	25
X [v]	"ausländische Agenten"	deklarieren lassen,	weil das Kulturinstitut
[LautDenk]	ih ihm this ih foreign agent	(22) declare	(31) (?) saying that this ((unverständlich 0,3s))
[LautDenk]	a foreign agent	(24) declare	
[LautDenk]	that	(26) (?) saying that it's / has to	
[LautDenk]	it's a foreign agent	(28) has to declare	
X [Kommentar]	(21) verbindet Satzstelle	23-28 verbinden, Zsf.	(222)

[8]

	26	27	28	29
X [v]	mit Auftraggebern in Peking	nicht die chinesische Sprache und Kultur	fördere, sondern	
[LautDenk]		(32) not doing the language ihm (chinese) language and culture	(33) (?) it's	
X [Kommentar]		32 definiert genauer innerhalb der Aussage		

[9]

	30	31	32	33 (23)	34
X [v]	Propaganda	verbreite. [Ende Absatz 1]	2014		hatte der Ableger an der
[LautDenk]	for something "...sondern"	(30) the same thing	(36) two thousand and fourteen	(39) (?) has ihm has the case maybe	
[LautDenk]	(34) it's ih propaganda	(15)	(38) in two thousand fourteen	(44) (?) but I think it's something that	
[LautDenk]	(35) doing propaganda.		(70) two thousand and fourteen	(68) so I can back to the "Ableger"	
[LautDenk]	A2f			(71) one + institution's/ Confucio	
X [Kommentar]	35 - Verb	best für hier bei (30)		(68) hat Ableger erschlossen und	

12+ -
30+ } 12+

[10]

	35
X [v]	University of North Florida
[LautDenk]	(37) 2014 „Jahre“ hatte der ih Ableger an der Universität, Uni- University! Of North Florida
[LautDenk]	ih ((1,7s)) ihm somethinh happened (in) this (North Florida) Universities + ...
[LautDenk]	"Ableger" + ooch (69) so back to the university (...) Florida's
[LautDenk]	institution's agency (72) the North Florida University
X [Kommentar]	kommt zurück zu dieser Stelle

[11]

	36	37
X [v]	eröffnet	, nun gab die Universität
[LautDenk]	"eröffnet" means ih North Florida Universities ih (49) nun open, open "eröffnet", open this one	
[LautDenk]		6/7
	(73) open, okay?	

[LautDenk]

[LautDenk]

X [Kommentar]

(73) LP: "Good"

[12]

X [v]	an, man habe die Aktivitäten	geprüft und sei nach reiflichen
[LautDenk]	(41) means äh this activities äh if you have this activities ihm äh you have	
[LautDenk]	(45) (?) so if • this kind of activities ihm is not very good, (13,20)	
X [Kommentar]	is not very good, Logik?	

[13]

X [v]	Überlegungen zu dem Schluss gekommen,	dass das Institut nicht den
[LautDenk]	(42) (?) you need to get closed • • • "Schluss, Schluss gekommen" (43) äh I don't get it. "Anfordern-	(2/6/7-7)
[LautDenk]	(46) (?) so this school decided to • to close (20,15)	(47) (?) it • the institution. That's what I guess.
X [Kommentar]	Schluss-> close?	

[14]

X [v]	Anforderungen der Universität entspreche. [Ende Absatz 2] China	wehrt sich seit
[LautDenk]	Anforderungen?	(48) means China (49) äh since
[LautDenk]		(51) China (52) has been
X [Kommentar]	Best zuerst and teilweise übersetzte was sie	

[15]

X [v]	langem	gegen Vorwürfe, dass die Konfuzius-Institute Staatspropaganda verbreiten
[LautDenk]	long long long	(50) Confucius institutions propaganda (15) (12)
[LautDenk]	using this for long time (18,12-)	(53) to do the state propaganda/ state propaganda
X [Kommentar]	gleich verteilt, danach fasst Inhalt zusammen	

[16]

X [v]	würden. Jeder, der Misstrauen gegenüber dem Programm	hege, solle
[LautDenk]		(55) now • • • the ((2,4x)) this program (57) should ähm
[LautDenk]		(59) "Misstrauen gegenüber dem Programm hege", what is "hege"? ((1,5x)) hege (64) has to •
[LautDenk]		(60) means this "Misstrauen gegenüber" ((1,8x)) äh this program's ihm something
[LautDenk]		(63) (?) asking äh if something happend in this school • Confucius institutions
X [Kommentar]	(60) B U gekr nicht	

[17]

X [v]	seine "aus der Mode gekommen	Ideen über Bord werfen",
[LautDenk]	(12s) (58) (?) doing • like ihm ((2s)) (can) ihm/ has to be from our own idea	
[LautDenk]	(61) that means ihm "aus der Mode" what is that äh • from this mode. (59) "Ideen über Bord werfen" this means ihm	
[LautDenk]	(65) cannot violate their äh the school's ihm • "Ideen" • Idee or something ((1,8s)) so that.	
[LautDenk]		
X [Kommentar]	12 -	

[18]

X [v]	erklärte	das Außenministerium im März
[LautDenk]	(55) saying that's / saying that (54) This foreign ministers • foreign minister/ ministry "(Mars)" 2-?	
[LautDenk]	(62) (?) Anyway, I guess it's something that is äh these universities • äh this äh • foreign ministries	

[LautDenk]

[LautDenk]

X [Kommentar]

liest bis zum Ende, dann (54) Korrektur innerhalb 54 Mars, nicht klar, liest sie oder als Nüsse

[19]

	61	62	63	64	65
X [v]		[Ende Absatz 3]. Mehr als 500			Ableger weltweit
[LautDenk]		(66) "mehr als" 500 is more than 500 ihm			(67) "Ableger weltweit" ab "Ableger"
[LautDenk]		(74) so back to the "mehr als" five hundred			(75) ihm "Ableger weltweit" worldwide now
[LautDenk]		(76) more than five hundred Confucio institution			12+
[LautDenk]					
X [Kommentar]	interpretiert?	(66) liest und übersetzt Stellen gleichzeitig			wichtiger Wort erschlossen :) motiviert?
[Kommentar]		(74) kommt wieder zur Stelle zurück wo sie war			

[20]

	66	67	68	69
X [v]		[zweiter Untertitel] Doch ganz so einfach ist es dann doch nicht. Chinas		
[LautDenk]	institution means!			
[LautDenk]	12+			
[LautDenk]				
X [Kommentar]		liest mehrmals Satz ohne zu übersetzen		

[21]

	70	71	72
X [v]	Kulturinstitute	haben immer wieder für Kritik gesorgt.	Seit 2004
[LautDenk]		(77) means ihm (...) always has ihm in very critical	(79) "seit" two thousand and
[LautDenk]		(78) ihm (...) activity things.	(80) Since two thousand and
[LautDenk]			(84) things like ihm to promote
X [Kommentar]			liest nach 79 bis Satzende

[22]

	73	74	75
X [v]	baut China die Institute	als Teil einer Charmeoﬀensive	weltweit auf.
[LautDenk]	four (81) China use these institutions	(82) as ihm as a charming- ihm a charming offensive ihm (...) worldwide	
[LautDenk]	four	(83) as a tool. (fasst zusammen)	
[LautDenk]	ih use chinese ihm Confucius center as a charming offensive means' way... in a' worldwide to promote. Okay, promote their culture.		
X [Kommentar]			

[23]

	76	77	78	79	80	81
X [v]	Das erste wurde in Seoul	eröffnet,	gefolgt von	Berlin	und Wien im Jahr	
[LautDenk]	(85) the first one is in Seoul	(87) "eröffnet" opened (88) and in Berlin/ from Berlin (89) "und in Wien im Jahr"				
[LautDenk]	2119 (86) Korea, South Korea					(90) Berlin and Vienna has one.
X [Kommentar]		(79) fast in Wissen				
[Kommentar]		hinter, um sich Sicherheit zu geben.				Jahr auf Engl. gelesen

[24]

	82	83	84	85	86	
X [v]	2006.	Derzeit	existieren	weltweit	525	derartige
[LautDenk]	2006, okay, 2006 (91) (?) means ihm ihm now (95) ex- ihm exist (93) worldwid (92) two- fivehundred twentyfive					
[LautDenk]	(94) (?) now					
X [Kommentar]	27					
[Kommentar]	liest bis hier, dann (91)					

[25]

	87	88	89
X [v]	Einrichtungen, bis 2020		sollen es tausend sein. [Ende Absatz 1,
[LautDenk]	(96) "bis" two thousand and twenty		(98) should have more than two/ should have more. Of
[LautDenk]	(97) och, ... th until two • two thousand and twenty		12 +-
X [Kommentar]			
[Kommentar]	nach (96) liest bis zum Ende dann (97)		

[26]

	90
X [v]	zweiter Untertitel]
[LautDenk]	this Confucius center to be set, set up, to to be set up ... okay? ((1st)) okay.
X [Kommentar]	18/28 / (12 +-)
	(deutlich mehr gelesen! Motivation steigt?

[27]

X [Kommentar]	Erfolgslebnisse ebenfalls?
---------------	----------------------------

B. Zeitungsrartikel

B1 (Artikel der Englisch-Strategie-Intervention: Vorbereitungs- und Übungsphase)²⁰

DERSTANDARD › Web › IT-Business

22.1.2019

Ministerin Schramböck: Digitalisierung ist kein Jobkiller - IT-Business - derStandard.at › Web

Ministerin Schramböck: Digitalisierung ist kein Jobkiller

21. Jänner 2019, 16:29

8 POSTINGS



foto: standard/cremer

Wirtschaftsministerin Margarete Schramböck

Wifo-Studie erwartet Beschäftigungsrückgang bei manuellen Produktionsberufen, mehr Jobs im MINT-Bereich

Die Digitalisierung sei eine Chance für mehr Arbeitsplätze und zusätzliches Wachstum, "sie ist nicht der angebliche Jobkiller", sagt Wirtschaftsministerin Margarete Schramböck (ÖVP) und verweist auf eine aktuelle Wifo-Studie. Demnach habe Österreich grundsätzlich gute Chancen, zu den Gewinnern der Digitalisierung zu gehören, sagte Schramböck am Montag laut Aussendung.

Mehr Jobs

Durch den sinnvollen Einsatz neuer Technologien würden mehr Jobs und zusätzliches Wachstum entstehen, "wir haben eine große Chance, uns unter den besten Digitalnationen der Welt zu positionieren", so Schramböck. Dazu brauche es aber moderne Infrastruktur, innovative Aus- und Weiterbildungskonzepte und mehr Fachkräfte im IT-Bereich.

Die Wifo-Studie erwartet einen Beschäftigungsrückgang bei manuellen bzw. standardisierbaren Produktionsberufen und Beschäftigungszuwächse im MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) oder etwa im Bereich der Datenanalyse und Datensicherheit. Empfohlen wird eine "digitale Standortstrategie". Wichtige Rahmenbedingungen seien der Breitbandausbau und die Förderung von "Digital Skills" sowohl in der Aus- als auch in der Weiterbildung, so die Ministerin. (APA, 21.1. 2019)

© STANDARD Verlagsgesellschaft m.b.H. 2019

Alle Rechte vorbehalten. Nutzung ausschließlich für den privaten Eigenbedarf.

Eine Weiterverwendung und Reproduktion über den persönlichen Gebrauch hinaus ist nicht gestattet.

<https://derstandard.at/2000096764612/Ministerin-Schramboeck-Digitalisierung-ist-kein-Jobkiller>

1/1

²⁰ Wenn ein Artikel mehrere Seiten hat, werden nur die Seiten im Anhang gezeigt, die die Probandin tatsächlich gelesen hat. Quelle: o. A. (21.01.2019) Ministerin Schramböck: Digitalisierung ist kein Jobkiller. *Der Standard*, S. 1. Verfügbar unter <https://derstandard.at/2000096764612/Ministerin-Schramboeck-Digitalisierung-ist-kein-Jobkiller> [22.01.2019]

B2 (Artikel der Englisch-Strategie-Intervention: Expansion 1)²¹

22.1.2019

Neue Jobs: Experten für Drohnen und Chatbots - Technologie & Innovation - derStandard.at > Karriere

DERSTANDARD > Technologie & Innovation



Wer sich mit Drohnen auskennt, hat künftig beste Jobchancen – im Energiesektor aber auch anderswo.

Neue Jobs: Experten für Drohnen und Chatbots

LISA BREIT

12 POSTINGS

27. Jänner 2018, 09:00

Die Digitalisierung unterwirft ganze Branchen einem radikalen Wandel. Betroffen ist auch der Energiesektor

Händeringend suchen Unternehmen derzeit nach digitalen Talenten. "Wir schätzen, dass in den nächsten fünf Jahren 150 neue Jobs, die mit Digitalisierung zu tun haben, entstehen werden", sagt etwa Peter Gönitzer, Geschäftsführer bei Wien Energie. Neue Berufsprofile sind beispielsweise sogenannte Big-Data-Analysts oder Data-Scientists, deren Aufgabe es ist, aus großen Datenmengen nützliche Informationen zu generieren. Gesucht würden außerdem Experten in Robotics und Automatisierung.

Sie zu finden ist nicht leicht. Uniabgänger, die die spezifischen Qualifikationen mitbringen, sind gefragt und rar. So schuf man ein eigenes Trainee-Programm, der erste Durchgang startet im Februar. Mit der Ausbildung richtet man sich vor allem an Absolventen und Absolventinnen der Mint-Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik. Zunächst steht rund ein Dutzend Ausbildungsplätze zur Verfügung.

Neue Köpfe und Ideen

Eine weitere Strategie, um an neue Köpfe und Ideen heranzukommen, ist die Zusammenarbeit mit Start-ups. Zum Beispiel arbeiten einige Wien-Energie-Mitarbeiter mittlerweile in Coworking-Spaces. "Wir wollen, dass die dort Kontakte knüpfen und sich austauschen", sagt Geschäftsführer Gönitzer. Im Vorjahr startete außerdem ein Innovationswettbewerb, bei dem junge Unternehmen Ideen für die Branche einreichen konnten. "Die besten drei gehen in die Umsetzung."

Ein Team machte es etwa möglich, dass Drohnen Fehler bei Windrädern und Photovoltaikanlagen automatisch erkennen. Das, wofür ein Industriekletterer bisher einen Tag benötigte, "ist jetzt in einer Stunde erledigt", so Gönitzer.

Das zweite Gewinnerprojekt ist eine Chatbot-Lösung, die im Kundenservice eingesetzt wird. "Wir haben weit über einer Million Kundenkontakte pro Jahr." Die laufen vor allem über das Telefon oder E-Mails ab, "aber wir dachten: Wir brauchen etwas

²¹ Quelle: Breit, L. (27.01.2020). Neue Jobs: Experten für Drohnen und Chatbots. *Der Standard*, S. 1-2. Verfügbar unter <https://derstandard.at/2000073003695/Neue-Jobs-Experten-fuer-Drohnen-und-Chatbots> [22.01.2019]

B3 (Artikel der Englisch-Strategie-Intervention: Expansion 2)²²

22.1.2019

"Sexiest job": Data Scientist - Technologie & Innovation - derStandard.at › Karriere

DERSTANDARD › Technologie & Innovation



foto: getty images

Der Data Scientist wurde von der Harvard Business Review zum "sexiest job of the 21st century" gekürt.

"Sexiest job": Data Scientist

LISA BREIT

249 POSTINGS

27. Oktober 2018, 09:00

Hohe Einstiegsgehälter und Fachkräftemangel: So gut wie jede Branche sucht Datenanalysten. Was den Job so sexy macht

Es beginnt schon beim Schuhekaufen im Internet: Unternehmen sammeln permanent Daten über ihre Kunden. Daten gelten als das "Erdöl des 21. Jahrhunderts". Um daraus auch einen wirklichen Nutzen zu ziehen, müssen sie jedoch erst analysiert und ausgewertet werden. Das ist die Aufgabe von "Data Scientists".

Der Data Scientist wurde von der *Harvard Business Review* zum "sexiest job of the 21st century" gekürt. Diese Spezialisten haben auch gute Chancen auf einen Job. In einer Umfrage der Personalberatung Russell Reynolds Associates gaben 58 Prozent der weltweit befragten Führungskräfte einen Mangel an. Data Science wird quasi in allen Bereichen gebraucht – von Banken und Versicherungen bis in die Medizin. Und das wird sich künftig nicht ändern: Das globale Datenvolumen verdoppelt sich angeblich alle zwei Jahre.

Den Begriff Data Scientist gibt es seit ungefähr zehn Jahren. Laut Medienberichten wurde er von den Datenspezialisten bei den Online-Netzwerken Facebook und LinkedIn geprägt. "Wir wussten nicht, wie wir uns selbst nennen sollten", sagt Dhanurjay Patil, der zu dieser Zeit das Daten-Team bei LinkedIn leitete. "Research Scientist" habe zu akademisch geklungen, "Economist" hätte "den Statistikern das Blut in die Augen

²² Quelle: Breit, L. (27.10.2018). „Sexiest job “: Data Scientist. *Der Standard*, S. 1-2. Verfügbar unter: <https://derstandard.at/2000088978702/Sexiest-job-Data-Scientist> [22.10.2019]

B4 (Artikel der Orthographie-Strategie-Intervention: Vorbereitungsphase)²³

DERSTANDARD › Panorama › Opernball

22.1.2019

Anna Netrebko singt bei Opernball-Eröffnung - Opernball - derStandard.at › Panorama

Anna Netrebko singt bei Opernball-Eröffnung

16. Jänner 2019, 11:11

101 POSTINGS



Gemeinsam mit Ehemann Yusif Eyvazov – Meyer: "Sie liebt den Opernball"

Wien – Starsopranistin Anna Netrebko wird am 28. Februar gemeinsam mit ihrem Ehemann Yusif Eyvazov bei der Eröffnung des Wiener Opernballs auftreten. "Wir haben eine große Freude", sagte Direktor Dominique Meyer. Die Sängerin wird zuerst "Il bacio" von Luigi Arditi darbieten und dann gemeinsam mit Eyvazov noch "O soave fanciulla" aus "La Bohème" von Giacomo Puccini singen.

Es ist bereits der dritte Auftritt von Netrebko beim Opernball, zuletzt glänzte sie bei der Eröffnung 2007 als Manon. "Netrebko hat gerne zugesagt, sie ist dem Haus sehr verbunden. Und sie liebt den Opernball", so Meyer. Für Eyvazov ist es eine Premiere – er wird "Nessun dorma" aus "Turandot" von Puccini singen.

Auch sonst steht der Ball heuer wieder ganz im Zeichen der Sangeskunst: Maria Großbauer bleibt auch in ihrem dritten Jahr ihrem Motto "Alles Oper" treu. Somit werden sich erneut Zitate aus diversen Opern durch das Haus ziehen. Dabei wird auch das 150. Jubiläum des 1869 eröffneten Hauses am Ring entsprechend gewürdigt. (APA, 16.1.2019)

foto: apa/afp/yuri kadobnov

Anna Netrebko wird zum dritten Mal den Opernball in Wien beehren.



Ihr Schlüssel zur neuen Immobilie.

Jetzt Immobiliensuche starten! [derStandard.at/Immobilien](https://derstandard.at/Immobilien).

© STANDARD Verlagsgesellschaft m.b.H. 2019

Alle Rechte vorbehalten. Nutzung ausschließlich für den privaten Eigenbedarf.

Eine Weiterverwendung und Reproduktion über den persönlichen Gebrauch hinaus ist nicht gestattet.

²³ Quelle: o.A. (16.10.2019). Anna Netrebko singt bei Opernball-Eröffnung. *Der Standard*, S. 1. Verfügbar unter: <https://derstandard.at/2000096346421/Anna-Netrebko-singt-bei-Opernball-Eroeffnung> [22.01.2019]

Ballett "Roméo et Juliette": Eine Liebe im Irrsinn der Diktatur

HELMUT PLOEBST

posten

22. November 2018, 17:09

Das großformatige Ballett des Starchoreografen Angelin Preljocaj in St. Pölten

Wien – Erst kam Judo, dann der Tanz. Als der französische Choreograf Angelin Preljocaj (61) elf Jahre jung war, übte er die japanische Kampfkunst. "Da traf ich ein Mädchen, das mir ein Tanzbuch zeigte. Darin gab es ein Bild von Rudolf Nurejew in einem fantastischen Sprung." Ein positiver Schock. Die Tanzschülerin habe ihn in ihre Schule eingeladen, und noch im Judogewand nahm er dort seine erste Stunde. So romantisch erzählt der Künstler vom Beginn seiner großen Liebe – zum Tanz.

Jetzt, genau fünfzig Jahre später, kommt Preljocaj mit seiner Version einer weniger glücklichen Liebesgeschichte ins Festspielhaus St. Pölten: *Roméo et Juliette*. Seine erste Fassung hatte er 1990 gezeigt, die endgültige Choreografie wurde sechs Jahre später uraufgeführt. In diesem großformatigen Ballett interpretieren bis heute zwei Dutzend Tänzerinnen und Tänzer aus Preljocajs eigener Compagnie, die in Aix-en-Provence residiert, den Shakespeare-Klassiker auf etwas modifizierte Art.

Der Franzose bewegt sich entlang Sergej Prokofjews *Romeo und Julia* (Premiere 1938 in Brno) – in St. Pölten gespielt vom Tonkünstlerorchester unter der Leitung von Garrett Keast. Auch das berühmte Thema vom "Tanz der Ritter" aus dem Original taucht in Goran Vejvodas Sounddesign auf. Doch hier wird Prokofjews Musik mit zusätzlichen düsteren Soundinfusionen durchsetzt. Und der Choreograf richtet den Inhalt seiner Geschichte nicht wie Shakespeare auf aristokratische Clankonkurrenz, sondern auf modernen Klassenkampf.

Dabei werden Fragen nach Verboten und Freiheiten virulent, darunter diese: Darf ein armer Bursch ein Mädchen aus besseren Kreisen lieben? Bei Angelin Preljocaj tanzen Romeo und Julia durch den Irrsinn einer Diktatur. Diese scheint zwar fiktiv zu sein, doch tatsächlich spielt der Künstler auf die kommunistischen Regimes des ehemaligen Ostblocks an. Denn vor einem solchen ist die Familie des Choreografen vor Angelins Geburt nahe Paris aus dem montenegrinischen Berane nach Frankreich geflüchtet.

Was die Liebe betrifft: Preljocajs Eltern stemmten sich gegen des Sohnes Plan, Tänzer zu werden. Also gab er vor, Judokurse zu besuchen, nahm aber heimlich Tanzunterricht. Er studierte dann bei einer Schülerin von Mary Wigman in Paris und bei Merce Cunningham in New York. Seine eigene Compagnie gründete er 1985. Von da an entwickelte sich Preljocaj zu einem der wichtigsten Choreografen Frankreichs. (Helmut Ploebst, 22.11.2018)

<https://derstandard.at/2000092035736/Ballett-Romeo-et-Juliette-Eine-Liebe-im-Irrsinn-der-Diktatur>

1/2

22.1.2019

Ballett "Roméo et Juliette": Eine Liebe im Irrsinn der Diktatur - Tanz/Performance - derStandard.at › Kultur

²⁴ Quelle: Ploebst, H. (22.11.2018). Ballett "Roméo et Juliette": Eine Liebe im Irrsinn der Diktatur. *Der Standard*, S. 1-2. Verfügbar unter <https://derstandard.at/2000092035736/Ballett-Romeo-et-Juliette-Eine-Liebe-im-Irrsinn-der-Diktatur> [22.01.2019].

B6 (Artikel der Orthographie-Strategie-Intervention: Expansion)²⁵

22.1.2019

Andris Nelsons leitet 2020 erstmals das Wiener Neujahrskonzert - Neujahrskonzert - derStandard.at › Kultur

DER STANDARD › Neujahrskonzert



foto: apa/dpa/jan woitas

Andris Nelsons wird am 1. Jänner 2020 zum ersten Mal das Neujahrskonzert der Wiener Philharmoniker leiten.

Andris Nelsons leitet 2020 erstmals das Wiener Neujahrskonzert

1. Jänner 2019, 13:36

50 POSTINGS

Der 40-jährige lettische Dirigent ist Musikdirektor in Boston und Leipzig

Wien – Andris Nelsons wird am 1. Jänner 2020 zum ersten Mal das Neujahrskonzert der Wiener Philharmoniker leiten. Der lettische Dirigent, der Musikdirektor des Boston Symphony sowie des Gewandhausorchesters Leipzig ist, ist den Philharmonikern seit 2010 eng verbunden. "Es ist eine unglaubliche Ehre, eingeladen worden zu sein", wird der 40-Jährige in einer Aussendung zitiert.

"Jugendliche Dynamik"

"Uns verbinden viele Jahre wunderbaren Musizierens. Daher ist die Freude besonders groß", so Nelsons.

Philharmoniker-Vorstand Daniel Froschauer betonte die hohe Musikalität und jugendliche Dynamik des bereits zweiten Neujahrs-Debütanten in Folge – nach dem heurigen Einstand von Christian Thielemann. In diesem Jahr bringen die Philharmoniker mit Nelsons auch einen gemeinsamen Beethoven-Zyklus auf CD heraus und spielen ihn in Konzerten in Wien sowie international auf Tournee.

Andris Nelsons, 1978 in Riga geboren, galt früh als Shooting Star der Klassik-Szene. Gefördert und unterrichtet unter anderem von seinem Landsmann Mariss Jansons, wurde er im Alter von 24 Jahren Chefdirigent der Lettischen Nationaloper und überzeugte in den Folgejahren an den Pulten zahlreicher bedeutender Orchester. Eines seiner gefeierten Debüts als Operndirigent gab er als Jansons-Einspringer in "Carmen" unter anderem an der Wiener Staatsoper im Jahr 2010 – etwa am Beginn der Zusammenarbeit mit den Wiener Philharmonikern, die über seine rasante Karriere hinweg konstant geblieben ist.

Ausstieg aus dem Operngeschäft

Nach Chefposten etwa beim City of Birmingham Symphony Orchestra von 2008 bis 2014 wurde Nelsons mit der Spielzeit 2014/15 Musikdirektor des traditionsreichen Boston Symphony Orchestra, mit 2015 zusätzlich Gewandhauskapellmeister in Leipzig. Aus dem Operngeschäft hat er sich inzwischen zurückgezogen, auch sonst gastierte er so gut wie nicht mehr,

²⁵ Quelle: o. A. (01.01.2019). Andris Nelsons leitet 2020 erstmals das Wiener Neujahrskonzert. *Der Standard*, S. 1-2. Verfügbar unter: <https://derstandard.at/2000095152583/Andris-Nelsons-leitet-2020-erstmal-das-Wiener-Neujahrskonzert> [22.01.2019].

Kanadische Lehrerin in China freigelassen

29. Dezember 2018, 12:56

posten

Frau soll "illegal" in Volksrepublik gearbeitet haben

Ottawa – China hat eine inhaftierte Kanadierin freigelassen. Die Lehrerin Sarah McIver sei freigelassen worden und nach Kanada zurückgekehrt, teilte die Regierung in Ottawa am Freitag mit. Die Beziehungen zwischen Kanada und China sind wegen der vorübergehenden Festnahme einer chinesischen Spitzenmanagerin in Vancouver angespannt.

Zum Fall der Lehrerin, die "illegal" in China gearbeitet haben soll, bestand aber offenbar kein direkter Zusammenhang. McIver war kurz nach dem ehemaligen Diplomaten Michael Kovrig und dem in China lebenden Nordkorea-Experten Michael Spavor festgenommen worden. Die beiden Kanadier stehen nach amtlichen Angaben im Verdacht, die "nationale Sicherheit" zu gefährden – in China eine Umschreibung für einen Spionageverdacht.

Vergeltungsaktion vermutet

Nach Einschätzung von Beobachtern war die Festnahme der beiden Männer am 10. Dezember eine Vergeltungsaktion der chinesischen Behörden für die Festsetzung der chinesischen Topmanagerin Meng Wanzhou in Kanada. Meng, die Finanzchefin des chinesischen Technologiekonzerns Huawei, war am 1. Dezember in Vancouver festgenommen worden. Inzwischen wurde sie gegen Zahlung einer Kaution und unter strengen Auflagen freigelassen. Das Verfahren zu ihrer Auslieferung an die USA läuft aber noch.

Die chinesische Führung nennt Mengs Festnahme politisch motiviert. Ottawa bestreitet das und verweist auf den Haftbefehl der USA. Washington wirft der Unternehmerin Verstöße gegen die Iran-Sanktionen vor und fordert ihre Auslieferung. (APA, 29.12.2018)

© STANDARD Verlagsgesellschaft m.b.H. 2019

Alle Rechte vorbehalten. Nutzung ausschließlich für den privaten Eigenbedarf.

Eine Weiterverwendung und Reproduktion über den persönlichen Gebrauch hinaus ist nicht gestattet.

²⁶ Quelle: o. A. (29.12.2018). Kanadische Lehrerin in China freigelassen. *Der Standard*, S. 1. Verfügbar unter: <https://derstandard.at/2000094994360/Kanadische-Lehrerin-in-China-freigelassen> [22.01.2019]

B8 (Artikel der Semantik-Strategie-Intervention: Übungsphase)²⁷

22.1.2019

Taiwan fordert Unterstützung im Konflikt mit China - China - derStandard.at › International

DERSTANDARD › International › China



foto: apa/afp/sam yeh

Taiwans Präsidentin Tsai Ing-Wen wirft China vor, ihr Land spalten zu wollen.

Taiwan fordert Unterstützung im Konflikt mit China

5. Jänner 2019, 11:55

118 POSTINGS

Ansonsten stelle sich die Frage, welches Land "als nächstes an der Reihe" sei

Taipeh – Im Streit um seine Unabhängigkeit bemüht sich Taiwan nach Drohungen Chinas um internationale Unterstützung. "Wir hoffen, dass die internationale Gemeinschaft die Lage ernst nimmt und uns hilft", sagte Taiwans Präsidentin Tsai Ing-Wen am Samstag. Wenn es keine Unterstützung für ein demokratisches Land gebe, das bedroht werde, stelle sich die Frage, welches Land "als nächstes an der Reihe" sei.

Sie reagierte auf Äußerungen des chinesischen Präsidenten Xi Jinping, der eine Wiedervereinigung mit Taiwan gefordert hatte und dabei auch den Einsatz von Gewalt nicht ausschloss. Am Freitag legte Xi nach und erklärte, die Streitkräfte seines Landes müssten stets kampfbereit sein, um den zunehmenden Herausforderungen trotzen zu können. Dabei berief er sich allerdings nicht ausdrücklich auf Taiwan.

"Große Katastrophe"

Die Volksrepublik betrachtet Taiwan nach dem Ein-China-Prinzip als Teil Chinas. Xi erklärte, der großen Mehrheit der Menschen auf Taiwan sei bewusst, dass die Unabhängigkeit Taiwans in eine "große Katastrophe" führen werde. Tsai sagte, ihr Land werde das von China propagierte "ein Land, zwei Systeme" nicht akzeptieren.

Taiwan hatte sich 1949 von der Regierung auf dem Festland losgesagt, nachdem sich im Bürgerkrieg die Kommunisten durchgesetzt und ihre Gegner, die Kuomintang unter Chiang Kai-shek, sich auf die Insel Taiwan abgesetzt hatten.

Tsai Ing-wen beschuldigt China zudem, die Demokratie auf der Insel zu untergraben. Peking führe eine "gezielte Kampagne" gegen Taiwan, sagte die Präsidentin am Samstag vor Vertretern ausländischer Medien in Taipeh. Das zeige sich auch in Chinas Absicht, Verhandlungen mit taiwanischen Oppositionsparteien statt mit der Regierung aufzunehmen.

Es gehe Peking darum, "unseren demokratischen Prozess umzukehren und unsere Gesellschaft zu spalten", sagte die Präsidentin. (APA, Reuters, 5.1.2019)

²⁷ Quelle: o. A. (05.01.2019). Taiwan fordert Unterstützung im Konflikt mit China. *Der Standard*, S. 1. Verfügbar unter: <https://derstandard.at/2000095443527/Taiwan-fordert-internationale-Unterstuetzung-im-Konflikt-mit-China> [22.01.2019].



Der Philosoph Konfuzius wird heute als chinesischer Nationalheld gefeiert – in Shenyang säte ein Bauer seinen Reis so aus, dass sein Bild dabei entstand.

US-Uni wirft Chinas Konfuzius-Institut hinaus

19. August 2018, 15:00

64 POSTINGS

Die Institute stehen seit Jahren in der Kritik, weil sie nicht die chinesische Kultur, sondern Staatspropaganda verbreiten sollen

Washington/Peking – Eine Universität in Florida macht Ernst: Das chinesische Konfuzius-Institut fliegt von ihrem Campus. Schon im März wollte

Floridas Senator Marco Rubio die insgesamt 161 Institute in den USA als "ausländische Agenten" deklarieren lassen, weil das Kulturinstitut mit Auftraggebern in Peking nicht die chinesische Sprache und Kultur fördere, sondern Propaganda verbreite.

2014 hatte der Ableger an der University of North Florida eröffnet, nun gab die Universität an, man habe die Aktivitäten geprüft und sei nach reiflichen Überlegungen zu dem Schluss gekommen, dass das Institut nicht den Anforderungen der Universität entspreche.

China wehrt sich seit langem gegen Vorwürfe, dass die Konfuzius-Institute Staatspropaganda verbreiten würden. Jeder, der Misstrauen gegenüber dem Programm hege, solle seine "aus der Mode gekommenen Ideen über Bord werfen", erklärte das Außenministerium im März.

Mehr als 500 Ableger weltweit

Doch ganz so einfach ist es dann doch nicht. Chinas Kulturinstitute haben immer wieder für Kritik gesorgt. Seit 2004 baut China die Institute als Teil einer Charmeoffensive weltweit auf. Das erste wurde in Seoul eröffnet, gefolgt von Berlin und Wien im Jahr 2006. Derzeit existieren weltweit 525 derartige Einrichtungen, bis 2020 sollen es tausend sein.

Die Institute selbst vergleichen sich oft mit Einrichtungen anderer Länder – etwa den deutschen Goethe-Instituten, dem British Council oder dem spanischen Instituto Cervantes. Im Fall Österreichs wäre es das Kulturforum. Die Aufgaben sind in der Tat ähnlich: Kultur und Werte des Landes vermitteln.

Einschränkungen für Wissenschaftler

Und doch hinkt der Vergleich. Denn anders als diese sind die chinesischen Konfuzius-Institute fast immer an Universitäten untergebracht. Dabei kommt etwa die Hälfte des Geldes aus China, den Rest übernehmen die Gastländer. Einer der wichtigsten Unterschiede ist die Besetzung der Institutsleitungen: Direktoren und Vorstandsmitglieder der Konfuzius-Institute sind meist Professoren der jeweiligen Gastuniversitäten und nicht etwa Beamte aus den Ministerien der Länder. Das ist auch bei den beiden Instituten in Österreich der Fall, ebenso bei jenen in der Schweiz und der Mehrzahl der 19 Institute in Deutschland.

Gerade diese Doppelfunktion sorgt für Kritik. Denn Kultur und Werte Chinas zu vermitteln sei eine andere Aufgabe, als unabhängige, objektive Wissenschaft zu betreiben. So sind Konfuzius-Institutsleiter selten Personen, die für Forschungen über in der Volksrepublik heikle Themen wie das Tiananmen-Massaker, Tibet oder Taiwan bekannt sind. Dass die Institute tatsächlich einer politischen Agenda folgen, erklärte Li Changchun, als Propagandachef bis 2012 Mitglied des

²⁸ Quelle: o. A. (18.08.2018). US-Uni wirft Chinas Konfuzius-Institut hinaus. *Der Standard*, S. 1-3. Verfügbar unter: <https://derstandard.at/2000085531530/US-Uni-wirft-Chinas-Konfuzius-Institut-hinaus> [27.01.2019].

C. Fragebögen

C1 (Fragebogen 1)²⁹

Im Folgenden werden detaillierte Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter ohne Hilfe von Wörterbüchern oder anderen Personen aufgelistet. Einige davon kann man für Einzelwörter ohne Kontext anwenden (z.B. Wörter auf einer Vokabelliste), andere nur für Wörter in Texten.

Bitte lesen Sie die Aussagen und bewerten Sie sie nach der Skala³⁰.

1) Ich vergleiche unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in meiner Muttersprache. **Probandin: 1**³¹

2) Ich vergleiche unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in Englisch. z.B. dt. Licht - engl. light (span. luz). **Probandin: 5 (interessiert)**³²

3) Ich vergleiche unbekannte deutsche Wörter mit gleich oder ähnlich geschriebenen Wörtern in einer anderen Sprache. **P (Probandin): 1**

Bitte geben Sie die Sprache(n) an, die Sie verwenden:

4) Ich spreche mir unbekannte deutsche Wörter leise vor oder stelle mir ihren Klang vor, um gleich oder ähnlich klingende Wörter in meiner Muttersprache oder einer anderen Sprache zu finden. z.B. dt. Haus - engl. house (span. casa). **P: 1**

5) Ich nutze mein Wissen über Lautentsprechungen zwischen Deutsch und anderen (germanischen) Sprachen und/oder über die historische Entwicklung der deutschen Sprache. z.B. engl. d - dt. t: garden – Garten (jardín), day - Tag (día), p – f: hope – hoffen (esperar), sheep - Schaf (oveja), ship - Schiff (barco) **P: 5**

6) Ich nutze mein Wissen über die Wortbildungsregeln des Deutschen (z.B. Komposita, typische Endungen für bestimmte Wortarten). z.B. fahren = Verb (Tätigkeit), der Fahrer = Person, die fährt (allgemein/männlich), die Fahrerin = Person, die fährt (weiblich), der Autofahrer = Auto + Fahrer = Fahrer eines Autos. **P: 1**

7) Ich nutze mein Wissen über die Teilbedeutung zusammengesetzter Wörter, z.B. Stamm, Prä- und Suffixe oder Teile von Komposita, um die Gesamtbedeutung zu erschließen. z.B. Mopedfahrer -> erstes Teilwort ist ein Fahrzeug, ungenau -> Präfix un- bedeutet oft „Gegenteil“, genau -> ungenau. **P: 2**

8) Ich nutze mein Wissen über Bestandteile von Wörtern, die grammatische Funktionen anzeigen, z.B. Plural- oder Kasusmarkierungen für Substantive, typische Endungen von Verben in verschiedenen Zeitformen/Tempora. z.B. gefahren, gelernt -> Partizipien (Wortart: Verb); schöner, reicher -> Steigerungsform Komparativ (Wortart Adjektiv). **P: 2**

9) Ich nutze mein Wissen über orthografische Regeln des Deutschen, z.B. Großschreibung der Substantive, Bindestriche in zusammengesetzten Wörtern, Punkt oder Komma als Strukturierungshilfen. **P: 1 (interessiert)**

10) Ich nutze mein Wissen über die Satzstellung im Deutschen, z.B. Personalform des Verbes an zweiter Position im Satz, Verbal/Satzklammer etc., um etwas über unbekannte Wörter herauszufinden. **P: 2**

11) Ich analysiere den grammatikalischen Aufbau des (Teil-)Satzes, um Verbindungen zwischen bekannten und unbekannten Wörtern zu finden. **P: 2**

12) Ich analysiere die semantischen Beziehungen zwischen bekannten und unbekannten Wörtern. **P: 1 (interessiert)**

13) Ich beachte systematische lexikalische Beziehungen wie Synonyme, Antonyme, Reihungen, Über- und Unterbegriffe. **P: 1**

14) Ich beachte die Verwendung von Konnektoren und anderen Mitteln der Textverbindung wie Pronomen, Adverbien etc. z. B. weil, auch, diese **P: 2**

²⁹ Dieser Fragebogen entspricht nicht 100% den Fragebogen Kienbergers (siehe Kienberger 2018, S. 5-7). Es wurden einige Veränderungen gemacht, wie zum Beispiel: Reihenfolge und Nummer der Strategie, Schriftgröße, usw. Inhaltlich wurde es nicht verändert. Außerdem wurde der Fragebogen für die Probandin auf Englisch von der Autorin dieser Arbeit übersetzt und die handschriftlichen Notationen der Probandin hier übertragen.

³⁰ Skala:

(1) Trifft nie oder fast nie auf mich zu / Das mache ich nie oder fast nie

(2) Trifft gewöhnlich nicht auf mich zu / Das mache ich für gewöhnlich nicht (= in weniger als der Hälfte der Fälle)

(3) Trifft manchmal auf mich zu / Das mache ich manchmal (= ca. in der Hälfte der Fälle)

(4) Trifft meistens auf mich zu / Das mache ich häufig (= in mehr als der Hälfte der Fälle)

(5) Trifft immer oder fast immer auf mich zu / Das mache ich immer oder fast immer

³¹ Die Zahl entspricht der eigenen Bewertung der Probandin nach der Skala.

³² Das Wort „interessiert“ zeigt, dass die Probandin diese Strategie für die Intervention ausgewählt hat.

- 15) Ich nutze Erklärungshilfen im Text wie Paraphrasen, Definitionen, Erklärungen, Beispiele etc., die das unbekannte Wort umschreiben oder erklären. P: 3
- 16) Ich nutze logische Zusammenhänge im Text, z.B. Ursache – Wirkung oder vorher – nachher. P: 5
- 17) Ich nutze mein Wissen über die Textsorte. P: 5
- 18) Ich nutze mein Wissen über das im Text behandelte Thema. P: 5
- 19) Ich nutze kulturspezifisches und landeskundliches Wissen, z.B. Namen berühmter Persönlichkeiten, geographische oder politische Informationen. P: 5
- 20) Ich nutze meinen gesunden Menschenverstand und mein allgemeines Weltwissen. P: 5
- 21) Ich achte auf die visuelle Textgestalt, z.B. Anordnung der Elemente, Schriftart und –größe, Hervorhebungen. P: 1
- 22) Ich nutze Bilder, Grafiken, Diagramme, audiovisuelle Elemente (auf Websites), etc. P: 4
- 23) Ich achte auf Zahlen oder andere Zeichen, die ich verstehe. P: 4
- 24) Ich nutze mein Wissen über die Kommunikationssituation oder den Kontext der Veröffentlichung, z. B. Ort, Zeit, Situation, wo ich einen Text gefunden habe. P: 4
- 25) Ich nutze Hyperlinks beim Erschließen von unbekannten Wörtern in Texten im Internet. P: 4
- 26) Ich nutze verschiedene Strategien, um die Erschließung unbekannter Wörter abzusichern. P: 1
- 27) Je nach Situation, z.B. Textsorte oder Schwierigkeitsgrad der Texte, wende ich unterschiedliche Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter an. P: 1
- 28) Wenn ich denke, dass ich ein unbekanntes Wort aufgrund seiner Form oder seines Klanges verstehen kann, kontrolliere ich meine Vermutung, indem ich den näheren Kontext (d. h. den Satz oder Teilsatz) miteinbeziehe. P: 3
- 29) Wenn ich denke, dass ich ein unbekanntes Wort in einem (Teil-)Satz verstehen kann, kontrolliere ich meine Vermutung, indem ich den weiteren Kontext (d.h. vorherige und folgende Sätze, Absatz, Gesamttext) miteinbeziehe. P: 3
- 30) Wenn es mir nicht gelingt, ein unbekanntes Wort in einem Text zu erschließen, lese ich zunächst weiter und versuche es später noch einmal. P: 5
- 31) Wenn es mir nicht sofort gelingt, eine sinnvolle Wortbedeutung zu erschließen, überlege ich, welche weiteren Strategien ich anwenden kann. P: 2

C2 (Fragebogen 2)³³

Importance of the learned strategies

This survey is about your attitude to strategies for unlocking word meaning.

Please **read** the statements and **rate** them according to the scale.

((1) Not true for me

(2) Not for me

(3) Partially true for me

(4) Takes more for me

(5) Fully true for me)

(Random order)

1

I think that I successfully use strategies for unlocking word meaning in German. 5

2

I often use strategies for unlocking word meaning outside the classroom, eg 2
when reading German texts in my free time.

3

Strategies for unlocking word meaning are useful for broadening the vocabulary. 5

4

Strategies for unlocking word meaning are useful to better understand German 5
texts.

5

Strategies for unlocking word meaning should be explained and practiced in 5
German lessons.

6

It is not necessary to learn strategies for unlocking word meaning because we 2
use them unconsciously anyway.

Do you have any suggestions or comments? Please write them down below:

Thank you for your wonderful, patient teaching.
I will always remember you!

³³ Dieser Fragebogen entspricht nicht 100% den Fragebogen Kienbergers. Es wurden einige Veränderungen gemacht, wie zum Beispiel: Reihenfolge und Nummer der Strategie, Schriftgröße, usw. Inhaltlich wurde es kaum verändert: eine der Aussagen wurde nicht miteinbezogen: „Strategien zur Erschließung unbekannter Wörter sind ein wichtiges Thema in meinem Deutschunterricht.“ (siehe Kienberger 2018, S. 10). Grund dafür ist, dass Wortschließungsstrategien im regelmäßigen Deutschunterricht der Probandin (mit der Ausnahme der Intervention) nicht thematisiert wurden. Außerdem wurde die Kommentarspalte von der Autorin dieser Arbeit hinzugefügt. Zusätzlich hat sie den Fragebogen für die Probandin auf Englisch übersetzt.

D. Einverständniserklärung



universität
wien

Letter of agreement

Dear Miss _____,

thank you for participating in these tasks. The aim of this intervention is to practice different strategies with newspaper articles. Each intervention will take about 15-30 minutes and is divided in 4 parts: activating pre-knowledge, modelling, practice with help, and practice independently. We remind you that your participation is free and anonymous, and the information will be used only for scientific research in this study. You are also free to change your mind anytime without the need of any explanation. This letter serves as a formal agreement to confirm your participation in this project. Thank you for your time.

Best regards,

Signature

Date

Recipient's Signature

Date

Abstract

In der vorliegenden Arbeit steht das Lesen von Zeitungsartikeln in einer Zweitsprache im Vordergrund. Konkret geht es um erwachsene L2-Anfänger*innen, die in internationalen politischen, wirtschaftlichen und/ oder kulturellen ausländischen Institutionen in Österreich arbeiten und hier Deutsch als Zweisprache erlernen. Für sie stellt das Lesen von inländischen Zeitungen eine Möglichkeit dar, die eigenen Sprachkenntnisse auszubauen und sich im Alltag zurechtzufinden. Möglicherweise steht hinter dem Wunsch, deutschsprachige Zeitungstexte zu verstehen, auch ein persönliches und professionelles Interesse am National- und Weltgeschehen. Es stellt sich daher die Frage, wie L2-Anfänger*innen strategisch mit der Komplexität der Zeitungssprache zurechtkommen können, um dieses Ziel zu erreichen. Diese Forschungsarbeit beabsichtigt, das Lernprofil der Zielgruppe zu untersuchen sowie Stärken und Schwächen bei der strategischen Erarbeitung von Zeitungstexten aufzudecken.

Die vorliegende Arbeit stützt sich auf eine Einzelfallstudie, in welcher die Probandin drei relevante Strategien zur Erschließung von Wörtern in Zeitungstexten in der Zielsprache einübte. Die Methode des Lauten Denkens erlaubte einen genauen Einblick in den Denkprozess der Probandin. Anhand von Kienbergers Wortschließungsstrategien (2018) wurden unterschiedliche Vorgehensweisen im Umgang mit unbekannten Begriffen kategorisiert, sodass eine tiefere Analyse über mögliche Ursachen des Gelingens/ nicht Gelingens von Wortschließungen möglich war.

Im Anschluss an die Studie wurde ein Leitfaden erstellt, der Lehrpersonen Hinweise zur Anwendung von Wortschließungsstrategien beim Lesen von zielsprachigen Zeitungstexten bietet. In der Studie wurde deutlich, dass für eine gelungene Erschließung eine Kombination verschiedener Strategien zielführend ist, welche die Kontrolle der Wortschließung sowohl auf der Mikro-Ebene als auch auf der Makro-Ebene berücksichtigen. Außerdem gibt es Hinweise darauf, dass die Motivation der Lerner*innen, welche sich aus einem hohen Interesse an bestimmten Zeitungstexten ergibt, ein einschlägiger Faktor sowohl für das Erweitern des Strategiepools als auch für die Menge der Erschließungsversuche ist. Dies sollte in weiteren Studien berücksichtigt werden.

Schlüsselwörter: L2-Wortschließungsstrategien, Zeitunglesen, Erwachsenenbildung

Abstract

In the present study, the focus is on reading newspaper articles in a second language. Specifically, it is about adult L2 beginners who work in international political, economic, and / or cultural foreign institutions in Austria and learn German as a second language. For them, reading local newspapers is an opportunity to develop their own language skills and to find their way in everyday life. The desire to understand German-language newspapers may also be due to a personal and professional interest in national and world affairs. This raises the question of how L2 beginners can strategically cope with the complexity of the newspaper language to achieve this goal. This research aims to examine the learning profile of the target group and to reveal strengths and weaknesses in the strategic development of newspaper texts.

The present work is based on an individual case study in which the subject practiced three relevant strategies for inferencing words in newspaper texts in the target language. The method of thinking aloud allowed a precise insight into the thinking process of the test person. Using Kienberger's Word Inferencing Strategies (2018), different approaches in dealing with unknown terms were categorized, so that a deeper analysis of possible causes of the success/failure of word unlocking was possible.

Following the study, a guideline was created that provides teachers with tips on how to use word-inferencing strategies when reading target-language newspaper texts. In the study, it became clear that a combination of different strategies, which take into account the control of word inferencing both at the micro and at the macro level, is expedient for successful inferencing. There are also indications that the motivation of the learners, which results from a high level of interest in certain newspaper texts, is a relevant factor both for expanding the strategy pool and for the number of attempts at inferencing. This should be considered in further studies.

Keywords: L2 word inferencing strategies, reading newspapers, adult education