

**DIE LEHRBÜCHER IM DEUTSCH ALS
FREMDSPRACHE: EINE KORPUSBASIERTE
ANALYSE DER LEXIKALISCHEN VIELFALT**

MAGISTER

Hakan DOLAN

Eskişehir 2022

**DIE LEHRBÜCHER IM DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE:
EINE KORPUSBASIERTE ANALYSE DER LEXIKALISCHEN VIELFALT**

Hakan DOLAN

MAGISTER

Abteilung für Deutschlehrerausbildung

Unter Betreuung von Ass. Prof. Şerife ÇELİKKAYA

Eskişehir

Anadolu Universität

Institut für Erziehungswissenschaften

Januar 2022

**YABANCI DİL OLARAK ALMANCA DERS KİTAPLARI:
SÖZLÜKSEL ÇEŞİTLİLİĞİN DERLEM TABANLI BİR ANALİZİ**

Hakan DOLAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Eğitimi Tezli Yüksek Lisans
Programı**

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şerife ÇELİKKAYA

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ZUSAMMENFASSUNG

DIE LEHRBÜCHER IM DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE: EINE KORPUSBASIERTE ANALYSE DER LEXIKALISCHEN VIELFALT

Hakan DOLAN

Abteilung für Deutschlehrausbildung

Anadolu Universität, Institut für Erziehungswissenschaften, Januar 2022

Betreuerin: Ass. Prof. Şerife ÇELİKKAYA

Ziel dieser Forschung ist es, die Häufigkeit und Verteilung von Wörtern in DaF-Lehrbüchern festzulegen, die in der Türkei und in Deutschland veröffentlicht sind, und ein Korpus für DaF-Lehrbücher zu erstellen. Dabei werden Worthäufigkeiten in Lehrbüchern mittels Sketch Engine ermittelt, zur Bestimmung der Spezifität von Wortarten im Korpus Token/Type Ratio analysiert und zur Definition der Wörter die Tests Log-Likelihood (LL) und Odd Ratio (OR) verwendet. Das im Rahmen der Studie entstandene Korpus wird Hakan Dolan Korpus (HD-Korpus) genannt und ist für die Erstellung eines Korpus für Lehrbücher von Bedeutung. Die Häufigkeit der Wörter in den DaF-Lehrbüchern besteht aus nach der Reihenfolge Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen. Andererseits hat die Berechnung des Token/Type-Verhältnisses zur Bestimmung der Spezifität und Vielfalt von Wörtern im Korpus zu dem Schluss geführt, dass Adverbien mit der größten Vielfalt im Gegensatz zu den anderen Wortarten sind, während die Substantiven mit den höchsten Häufigkeiten die geringsten Diversität aufweisen. Aus den Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass eine hohe Häufigkeit der Wörter keinen Einfluss auf die Vielfalt der Wortarten hat. Schließlich geben die LL- und OR-Rankings Aufschluss über die Häufigkeit und Spezifität der Wörter von den Lehrbüchern in HD-Korpus, was eine hohe Ähnlichkeitsrate aufweist.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Frequenz, Korpus, Lehrbücher, Wortarten

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK ALMANCA DERS KİTAPLARI: SÖZLÜKSEL ÇEŞİTLİLİĞİN DERLEM TABANLI BİR ANALİZİ

Hakan DOLAN

Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2022

Danışman: Dr. Öğr. Şerife ÇELİKKAYA

Bu araştırma, Türkiye’de ve Almanya’da basılmış yabancı dil olarak Almanca ders kitaplarındaki sözcüklerin sıklığının, türlerine göre dağılımının ortaya koyulmasını, sözcüklerin tanımlanmasını ve ders kitapları sözlüğüne ilişkin bir korpusun oluşturulmasını amaçlamaktadır. Bunu yaparken, Sketch Engine aracılığıyla ders kitaplarındaki sözcük sıklıkları tespit edilmiş, sözcük türlerinin korpustaki özgüllüğünü belirlemek için token/type ratiosu belirlenmiş ve son olarak sözcükleri tanımlamak için Log-Likelihood (LL) ve Odd Ratio (OR) testleri uygulanmıştır. Araştırma kapsamında ortaya çıkan korpus ders kitapları sözlüğünün oluşturulması bakımından önemlidir ve korpusa Hakan Dolan Korpus (HD-Korpus) adı verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, ders kitaplarındaki sözcük sıklığını sırasıyla isimler, fiiller, sıfatlar, zarflar, edatlar ve bağlaçlar oluşturmaktadır. Diğer yandan, korpustaki sözcüklerin özgüllüğünü ve çeşitliliğini belirlemek için uygulanan Token/Type ratio hesaplaması, zarfların en çok çeşide sahip sözcük türleri olduğunu, en sık frekansa sahip isimlerin ise, en az çeşitlilik gösterdiği sonucuna ulaştırmıştır. Bu sonuçlara dayanarak, sözcük sıklığının yüksek olmasının sözcük türlerinin çeşitliliğini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, LL ve OR sıralamasının ders kitaplarındaki sözcüklerin HD-korpustaki yaygınlığı ve özgüllüğü hakkında bilgi vermiş, benzerlik oranının yüksek olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ders Kitapları, İkinci yabancı dil olarak Almanca, Kelime türleri, Korpus, Sıklık,

ABSTRACT

THE TEXTBOOKS IN GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE:

A CORPUS BASED ANALYSIS OF LEXICAL DIVERSITY

Hakan DOLAN

German Language Teaching Department

Anadolu University, Institute of Education Sciences, Januar 2022

Counselor: Dr. Öğr. Üyesi Şerife ÇELİKKAYA

This study aims to demonstrate the frequency, distribution by their types and the meanings of the words in the German as a foreign language course books published in both Turkey and Germany and also to build a corpus related to course book dictionaries. During the study, the frequency of the words in the course books are found out with the help of Sketch Engine, token/type ratio are set in order to identify the specificity of the word types in the corpus and then Likelihood (LL) and Old Ratio (OR) tests are applied to define the words. As a part of the study, the importance of the corpus comes from creating a course book dictionary and the corpus is named as Hakan Dolan (HD) Corpus. In accordance with the findings obtained, the word frequency is composed in order of nouns, verbs, adjectives, adverbs, prepositions and conjunctions. On the other side, the Token/ Ratio calculations applied with the aim of demonstrating the specificity and range of the words lead us to conclude that adverbs are the most commonly used word types whereas words with the highest frequencies have the lowest range. According to the findings, we can conclude that the high frequency of the words does not have an influence on the range of the word types. Consequently, the LL and OR rankings give us clues about the specificity and range of the words that take place at course books in HD-Corpus and lead us to conclude that there is a high resemblance rate.

Keywords: Corpus, Frequency, German as a foreign language, Specificity, Textbooks

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich all diejenigen, die mir auf unterschiedlichste Weise bei der Entstehung der vorliegenden Arbeit behilflich gewesen sind, meinen großen Dank aussprechen.

Mein besonderer Dank gilt meiner akademischen Betreuerin Ass. Prof. Şerife ÇELİKKAYA für ihre wertvolle Hinweise und freundliche Betreuung bei der Anfertigung dieser Magisterarbeit.

Vor allem gebührt mein Dank Prof. Dr. phil. Kuthan KAHRAMANTÜRK, Leiter des Fachbereichs Deutsch als Fremdsprache an der Dokuz Eylül Universität, der mir während meines Studiums mit seinen umfangreichen Kenntnissen stets geduldig zum Wegweiser wurde.

Besonders zu Dank verpflichtet fühle ich mich an dieser Stelle gegenüber Ass. Prof. Gönül DURUKAFA, die mir während meines Studiums immer Kraft und Mut gegeben hat.

Ebenfalls bedanke ich mich bei Ass. Prof. Ahmet TANIR dafür, dass er während seines schwierigen Wehrdienstes mir beim Schreiben dieser Arbeit mit Rat und Tat zur Seite stand.

Gewidmet ist diese Magisterarbeit Ass. Prof. Haluk ÖZCAN, der seinen Studenten nicht nur sein umfangreiches akademisches Wissen beibrachte, sondern uns auch mit seiner außergewöhnlichen Liebeswürdigkeit und Warmherzigkeit inspirierte. Er lebt in unseren Herzen weiter.

„Der Ausgang krönt das Vollbrachte.“

Publius Ovidius Naso

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Hakan DOLAN

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

TITELSEITE	3
ZUSAMMENFASSUNG	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
DANKSAGUNG.....	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
INHALTSVERZEICHNIS	viii
TABELLENVERZEICHNIS.....	x
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xi
ABKÜRZGUNSVERZEICHNIS	xii
1. EINLEITUNG	1
1.1. Problemstellung.....	1
1.2. Forschungsfrage und Subfragen.....	2
1.3. Forschungsziel	3
1.4 Forschungsbedeutung	3
1.5. Begrenzungen	4
1.6. Definitionen.....	4
2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN	5
2.1. Begriffsbestimmung – Wortschatz	5
2.2. Rolle des Wortschatzes beim Fremdsprachenlernen.....	6
2.3. Klassifizierung von Wortschatz	13
2.3.1. Aktiver Wortschatz	14
2.3.2. Passiver Wortschatz	14
2.3.3. Potentieller Wortschatz.....	15
2.4. Kategorien der Wortarten.....	17
2.4.1. Historischer Überblick über Wortartenkategorien	17
2.4.2. Wortarten: Übersicht.....	29
2.5. Begriffsbestimmung: Lehrwerk, Lehrbuch und Lehrmaterial	31
2.6. Korpus Analyse	33
2.6.1. Betreffende Studien	34
3. METHODOLOGIE	36

	<u>Seite</u>
3.1. Forschungsdesing	36
3.2. Methodische Vorgehensweise.....	36
3.3. Ausgewählte Lehrbücher.....	37
3.4. Datenerhebungsinstrumente	39
3.5. Prozedur.....	39
3.6. Datenanalyse	45
4. ERGEBNISSE	48
4.1. Häufigkeit der betreffenden Wörter in HD-Korpus.....	48
4.2. Token/Typ-Relationen in den DaF-Lehrbüchern	49
4.3. Die am häufigsten verwendete Wörter in DaF-Lehrbüchern	49
5. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND VORSCHLÄGE	54
QUELLENVERZEICHNIS	58
ANHANG-1	
LEBENS LAUF	

TABELLENVERZEICHNIS

Seite

Tabelle 2.1. What is involved in knowing a word (Nation, 2001, S.40).....	8
Tabelle 2.2. Teilkompetenzen von Wortschatzkompetenz (Hoffmann und Haß, 2019, S. 8)	11
Tabelle 2.3. Aktiver Wortschatz eines Sprachlerner (Glaboniat, 2005).....	17
Tabelle 2.4. Mischklassifikation der Wortarten: Verben, Substantiven und Präpositionen (Duden-Grammatik, 1988, S. 88).....	23
Tabelle 2.5. Lexikalische Wortarteneinteilung (Duden, 2009, S.132).....	29
Tabelle 2.6. DaF und DaZ basierte Korpora (erst. von Schmidt, 2011)	34
Tabelle 3.1. Die ausgewählten DaF-Lehrbücher in der Türkei.....	37
Tabelle 3.2. Die ausgewählten DaF-Lehrbücher Deutschland.....	38
Tabelle 3.3. Kontingenztafel bei der Berechnung von LL	45
Tabelle 4.1. Die Verteilung der Wortarten in Bücher und in HD-Korpus.....	48
Tabelle 4.2. Token/Typ-Relationen nach den Wortarten.....	49
Tabelle 4.3. Vergleich der ersten 50 Wörter des Subkorpora TDaF und DDaF von HD-Korpus	51

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Seite

Abbildung 2.1. Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs (Steinhoff, 2009, S. 24)	6
Abbildung 2.2. Elemente der Lerngegenstände (Scherfer 1989, S. 5, zitiert nach Gürel, 2006).....	12
Abbildung 2.3. Morphologisch klassifizierte Wortarten (Glinz, 1965, S. 20)	20
Abbildung 2.4. Wortartenklassifikation von Hentschel/Weydt (2003, S.24 zitiert nach Schlif, 2011, S. 14)	24
Abbildung 2.5. Wortartenklassifikation von Helbig und Buscha (2005, zitiert nach Schlif, 2011, S. 18)	26
Abbildung 2.6. Wortartenklassifikation von Boettcher (2009, zitiert nach Schlif, 2011, S. 20).....	28
Abbildung 2.7. Wortarten: Schulgrammatik gegenüber Funktionaler Grammatik (Hoffmann, 2016, S.57).....	30
Abbildung 2.8. Die Elemente des Lehrwerks (Neuner, 1994, S. 14)	32
Abbildung 3.1. Bildschirmausschnitt 1 aus Sketch Engine	40
Abbildung 3.2. Bildschirmausschnitt 2 aus Sketch Engine	40
Abbildung 3.3. Bildschirmausschnitt 3 aus Sketch Engine	41
Abbildung 3.4. Bildschirmausschnitt 4 aus Sketch Engine	42
Abbildung 3.5. Bildschirmausschnitt 5 aus Sketch Engine	42
Abbildung 3.6. Bildschirmausschnitt 6 aus Sketch Engine	43
Abbildung 3.7. Bildschirmausschnitt 7 aus Sketch Engine	43
Abbildung 3.8. Bildschirmausschnitt 8 aus Sketch Engine	44
Abbildung 3.9. Bildschirmausschnitt 9 aus Sketch Engine	44
Abbildung 3.10 Formel von Erwartungswert (http-11).....	46
Abbildung 3.11 Formel von LL (http-11).....	46
Abbildung 4.1. Die Verteilung der Wörter in HD-Korpus nach ihrem Typ.....	48

ABKÜRZGUNSVERZEICHNIS

Abb.	: Abbildung
bzw.	: beziehungsweise
ca.	: circa
DaF	: Deutsch als Fremdsprache
Ebd.	: Ebenda
et al.	: et alii
etc.	: et cetera
FSU	: Fremdsprachenunterricht
GER	: Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen
v. Chr.	: vor Christus
OCR	: Optical Character Recognition
Pl.	: Plural
Jh.	: Jahrhundert
vgl.	: vergleichen
z.B.	: zum Beispiel

1. EINLEITUNG

In diesem Teil der vorliegenden Studie werden „Problemstellung“, „Forschungsfragen und Subfragen“, „Forschungsziel“, „Forschungsbedeutung“, „Begrenzungen“ und „Definitionen“ erwähnt.

1.1. Problemstellung

Es ist eine Tatsache, dass der Wortschatz beim Fremdsprachenlernen eine bedeutende Rolle spielt. Die Beherrschung einer Fremdsprache kann die Rede sein, erst wenn die vier Sprachfertigkeiten effektiv verwendet werden. Dass der Wortschatz in allen sprachlichen Sprachfertigkeiten gebraucht wird, kann nicht außer Acht gelassen werden. Nach Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) ist die Niveaustufe der Lernenden auch mit der Wortschatzgröße verbunden.

Trotz heutiger fortschrittlicher Technologie ist die Auswirkung fremdsprachiger Lehrbücher auf den Fremdsprachenunterricht unbestreitbar. Aus diesem Grund ist es äußerst wichtig, Lehrbücher nicht nur im Hinblick auf 4 grundlegende Sprachkompetenzen, sondern auch im Hinblick auf den Wortschatzunterricht zu untersuchen und zu entwickeln. Die Korpuslinguistik nimmt bei der quantitativen Untersuchung des in Lehrbüchern vermittelten bzw. zu vermittelnden Vokabulars eine überaus wichtige Stellung ein. Korpuslinguistik führt Frequenzstudien anhand von Daten aus bestimmten Quellen durch. Für derartige Häufigkeitsstudien ist die Korpuslinguistik von großer Bedeutung. Mit den Daten, die aus bestimmten Quellen mithilfe von Computern und Softwares erhalten wurden, werden verschiedene Korpora erstellt. Diese bestimmten Quellen können z.B. schriftliche Texte, Bücher, literarische Texte und auch Tonaufnahmen von Personen sein. Als Ergebnis der korpusbasierten Studien kann die Häufigkeit der von der ausgewählten Quelle oder Person verwendeten Wörter und sprachlichen Elemente quantitativ analysiert und ein qualitatives Ergebnis erzielt werden.

Betrachtet man die vorhandenen Korpusse in deutscher Sprache, so zeigt sich, dass sie aus sehr unterschiedlichen Daten gewonnen werden. DWDS (Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache), eines der größten deutschsprachigen Korpusse, besteht im Wesentlichen aus drei Komponenten: Wörterbüchern, Textkorpus und Wortstatistiken. In DWDS gibt es Korpora von 127.196.441 Dokumenten, die unter verschiedenen Überschriften und verschiedenen Zeiträumen kategorisiert sind. Die Dokumente in DWDS enthalten insgesamt 2.956.196.774 Sätze und 44.511.102.227 Token ([http-5](http://5)).

DWDS-Kernkorpus ist beispielsweise ein Referenzkorpora, ein Korpus von 79.190 Dokumenten, 5.821.108 Sätzen und 121.494.429 Token. Der DWDS-Kernkorpus hat diese Daten aus den Textsorten Belletristik, Gebrauchsliteratur, Wissenschaft und Zeitung für die Jahre 1900-1999 gewonnen. Ein weiteres Korpus in DWDS ist Politische Reden, das die Jahre 1982-2020 umfasst. Dieses Korpus besteht aus Reden verschiedener Politiker aus verschiedenen Ländern. Es enthält 15.240 Dokumente, 1.424.295 und 27.012.455 Token. Ein weiteres großes Korpus, DTA (Deutsches Textarchiv), enthält in deutscher Sprache verfasste Texte unterschiedlicher Art vom 16. bis zum 20. Jahrhundert (http-6). Die Textorten in diesem Korpus sind Zeitung, Belletristik, Gebrauchsliteratur und Wissenschaft. Ein weiteres Korpus ist das elektronische DeReKo (Das Deutsche Referenzkorpus) des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache. Es enthält belletrische, wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Texte und besteht aus insgesamt 50,6 Milliarden Wörtern. Abgesehen von diesen genannten großen Referenzkorpora gibt es auch Spezialkorpora. Das Korpus DiK (Dolmetschen im Krankenhaus) besteht beispielsweise aus 91 Gesprächen mit 165.700 Wörtern und 23 Stunden Länge zwischen deutschen Ärzten oder medizinischen Mitarbeitern sowie türkisch- und portugiesischsprachigen Patienten. (http-11) Außer den erwähnten Referenz- und Spezial-Korpora gibt es viele ähnliche Korpusstudien in deutscher Sprache.

Es ist es zu betonen, dass Frequenzstudien von großer Bedeutung für den Wortschatzvermittlung sind. Betrachtet man den Umfang der Forschungen, lässt sich feststellen, dass kein breit angelegtes Korpus für Deutsch als Fremdsprache entsteht. Mit dieser Studie wird versucht, die Wortschatzvermittlung im FSU beizutragen und Lücke an der Literatur anzuschließen. Das als Ergebnis der Studie erstellte Korpus kann Anregungen für die Bestimmung der am häufigsten verwendeten Wörter bei der Gestaltung des Lehrbuchs geben.

1.2. Forschungsfrage und Subfragen

Die zentrale Forschungsfrage, die der aktuellen Untersuchung zugrunde liegt, lautet:

„Wie haben sich die Wörter in DaF-Lehrwerken, die zwischen 2009 und 2020 in Deutschland und in der Türkei verwendet wurden, im Bezug auf Wortart und Verwendungshäufigkeit verändert und was sind die Unterschiede sowie Ähnlichkeiten zwischen ihnen?“

Darüber hinaus wird man auch auf die nachfolgenden Subfragen antworten:

1. Wie häufig sind die betreffenden Wörter in dem im Rahmen der vorliegenden Studie erstellten Korpus für DaF-Lehrbücher?
2. Wie ist das Verhältnis der Token/Typ Relationen in den DaF-Lehrbüchern?
3. Wie sind die am häufigsten verwendeten Wörter in DaF-Lehrbüchern?

1.3. Forschungsziel

Diese Magisterarbeit zielt darauf ab, sowohl Unterschiede als auch Ähnlichkeiten der Wortarten und deren Verwendungshäufigkeit in den in Deutschland und in der Türkei veröffentlichten DaF-Lehrwerken festzustellen.

1.4 Forschungsbedeutung

Trotz der unaufhaltsamen Fortschritte bei den pädagogischen Technologien bewahren die Lehrbücher beim Fremdsprachenlernen weiterhin Bedeutung. Folgendermaßen sind die Ergebnisse der Studien zum Einsatz von bezüglichen Technologien nicht zu klar, ob sie den Lernerfolg bei einer Fremdsprache steigern. Die Lehrbücher als bedeutendste Lernmaterial sind vorteilhaft, vor allem Wortschatz der Lernenden zu erweitern. Allerdings geht es um eine Minderheit der Studien zur Untersuchung, die auf die Häufigkeit und Wortarten der deutschen Wörter in Lehrbüchern abzielt. Mit dieser Arbeit behandelt man betroffene Problemstellung, indem sowohl die veröffentlichten DaF-Lehrbücher in Deutschland als auch in der Türkei untersucht wird.

In der Literatur gibt es Lerner basierte Korpus Studien im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache (Schmidt, 2011, S. 60). Andererseits wurden in den letzten Jahren DaF-Lehrbücher mit Hilfe von Häufigkeitswörterbüchern hinsichtlich der Wortfrequenz untersucht (Lipisinki, 2010; Lymperakakis, Sapiridou, 2012; Olsson, 2014). Werden die durchgeführten Studien untersucht, lässt sich feststellen, dass es keine groß angelegte Studie gibt, die die Frequenzen der Wörter in den Lehrbüchern nach den Wortarten analysieren. Bei dieser Studie werden sowohl die Häufigkeit der Wörter in den ausgewählten Lehrbüchern als auch die Häufigkeiten nach Wortarten untersucht. Außerdem wurden die Häufigkeiten der Wörter in den ausgewählten Büchern mit einem deutschen webbasierten Korpus verglichen.

Es wird aufgezeigt, wie sich die DaF-Lehrbücher hinsichtlich des Wortschatzes verändert haben. Gleichzeitig soll diese Forschung Aufschluss über die entwickelnden Methoden im Bereich des Fremdsprachenunterrichts geben und kann als Indikator für die aktuelle Situation der Studien über Wortschatzerweiterung verwendet werden.

1.5. Begrenzungen

In dieser Untersuchung wurden 12 Lehrbücher in der Türkei veröffentlichte Deutsch als Fremdsprache Lehrbücher für Sekundarstufe und je 2 Deutsch als Fremdsprachen-Lehrbücher der 3 beliebtesten Verlage in Deutschland verwendet. Da Deutsch als Fremdsprache in der Türkei von A1-Niveau bis B1-Niveau in der Sekundarstufe unterrichtet wird, werden die Bücher auf den Niveaus A1-B1 ausgewählt.

Die Bücher, die als A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1 und B1.2 eingeteilt sind, werden zusammengesetzt und als A1, A2 und B1 analysiert.

1.6. Definitionen

Korpus: Korpus bedeutet eine Datensammlung von bestimmten Texten, sprachlichen Äußerungen oder Schriften. Korpus wird für linguistische Untersuchungen verwendet. (http-1)

Korpuslinguistik: Korpuslinguistik ist eine Disziplin unter der Sprachwissenschaft und spielt eine entscheidende Rolle zum Aufbau und zur Auswertung der mithilfe von Korpus gesammelten Datensammlungen. (http-2)

Frequenz: Frequenz wird im allgemeinen Schwingungszahl definiert, aber in der Fachsprache bedeutet Frequenz Häufigkeit des Vorkommens. (http-3)

Token: In der Linguistik wird jedes einzelne Vorkommen eines Wortes als Token bezeichnet. (http-2)

Sketch Engine: Sketch Engine ist ein Korpusmanager und eine webbasierte Textanalysesoftware, die seit 2003 von Lexikal Computing entwickelt wurde. (http-4)

Lehrbuch: Lehrbuch ist ein Buch, das aus für das Studium oder den Unterricht didaktisch aufbereiteten Lehrstoffe oder Materialien besteht.

Lehrwerk: Lehrwerk lässt sich als Kombination aus Lehrbuch, Glossar, CDs und die anderen begleitenden Materialien definieren.

Deutsch als Fremdsprache: Deutsch als Fremdsprache ist als Deutschunterricht zu bezeichnen, in dem die Lernende Deutsch nur als Zielsprache im Unterricht lernen.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

In diesem Teil wird die Fachliteratur zu Wortschatz im Fremdsprachenlernen, Wortartenklassifikation nach den bestimmten Kategorien und korpusbasierte linguistische Studien recherchiert. Dieser Teil umfasst die wichtigen Begriffsbestimmungen für diese vorliegende Arbeit.

2.1. Begriffsbestimmung – Wortschatz

Wortschatz kann als Schlüsselfaktor für den erfolgreichen Spracherwerb bezeichnet werden, weil er für jede ausdrucksvolle Äußerung ein unerlässliches Element ist. In dieser Hinsicht ist Wortschatz als eine Einheit zu bestimmen, die aus zielsprachigen Wörtern, Phrasen und sprachlichen Ausdrucksmitteln besteht. (Ulrich, 2013, S. 308)

Für den Begriff „Wortschatz“ ist es möglich, sich mit verschiedenen Definitionen zu begegnen. Nach Duden hat Wortschatz zwei grundlegende Bedeutungen 1) Gesamtheit der Wörter einer Sprache und 2) Gesamtheit der Wörter, über die ein Einzelner verfügt (DUDEN-Online Wörterbuch, 2021). In der Fachliteratur haben viele Wissenschaftler den Begriff „Wortschatz“ definiert. Nach Nunan (1999, S. 101) sind Wortschätze zielsprachliche Wörter, die in einer Liste dargestellt werden. Mit dieser Definition unterstrich er besonders den Unterschied zwischen Wort und Wortschatz. Andererseits ist Wortschatz nach Lehmann, Pilz und Sarich (2013, S. 21) ein Element für Erweiterung des sprachlichen Könnens, sie betrachten ihn als „Schatzgräberei“. In diesem Sinne ist Wortschatzlernen eine Entdeckungsreise für neue Wörter. Durch diese Reise können die Lernende auch erlernen, die neuen Wörter zu speichern, sie auf die Dauer zu behalten, in dem richtigen Kontext und in der richtigen Zeit abzurufen. Tütken (2006, S. 501) definiert den Wortschatz als „Gesamtband an Wörtern einer Sprache“. „Von Wortschätzen ist dann die Rede, wenn man größere und meist offene Mengen miteinander verknüpfter Wörter nach bestimmten Kriterien zusammenfasst und zusammen betrachtet.“ (Hass und Storrjohann, 2014, S. 144) Nach Ünver (2003) ist Wortschatz die Bereicherung der Sprache einer Gemeinschaft durch ständigen Wandel und Erweiterungsfähigkeit. Ünver zeigt den Grund dieser Erweiterungsfähigkeit erstens Übernahme von Fremd- und Lehnwörtern sowie Zunahme von Fachwörtern. Andererseits erweitert sie den Grund als die sprachinternen Merkmale wie Wortbildung. Hass und Storrjohann (2014, S. 161) definieren die Wortschätze als größere Inventare von Wörtern einer Sprache und schlugen darüber hinaus, dass der Wortschatz nach den einigen

Kriterien bestimmt wird. Einige von ihnen sind regionale, situative, soziale, sach- und fachbezogene. Wenn wir allgemein die Definitionen lesen, können wir feststellen, dass der Wortschatz eine Gesamtmenge der Wörter ist.

Neben den oben bezeichneten sich ähnelnden Definitionen von Wortschatz fügte Gürel (2006) in sprachdidaktischer Perspektive eine andere Bezeichnung hinzu. Für fremdsprachlichen Kontext ist der Wortschatz nach Gürel (2006) nicht nur Gesamtheit der Wörter, sondern auch für die Kommunikation häufig benötigte lexikalische Einheiten. Neben den Einzelwörtern umfassen sie auch mehrgliedrige Einheiten wie Sprichwörter, feste Wendungen, Idiome etc. Diesbezüglich gab Hass und Hoffman (2019, S. 7) an, dass der Wortschatzkompetenz in qualitativer Hinsicht auch die weitverbreitetste Mehrwortausdrücke umfasst. Aus dieser Perspektive sollte man die Bedeutung von Wortschatz im Fremdsprachenlernen untersuchen und dessen Rolle ausführlich bezeichnen.

2.2. Rolle des Wortschatzes beim Fremdsprachenlernen

Im Allgemeinen kann Beherrschung einer Fremdsprache als kommunikationsorientiertes Ausdrücken oder Verstehen der Meinungen, Gefühle und Informationen in der Zielsprache auf den vier Fertigkeiten (Schreiben, Hören, Lesen und Sprechen) basierend definiert werden. (vgl. Serindağ, 2017, S. 134) Da die Wörter Kernelemente dieser Fertigkeiten sind, spielt der Wortschatz eine entscheidende Rolle beim Fremdsprachenlernen. Mit der folgenden Abbildung zur Schaltstellen-Metapher unterstrich Steinhoff (2009, S. 24), dass das Wortschatzlernen bei den Lernprozessen mit den anderen Sprachkompetenzen korreliert.

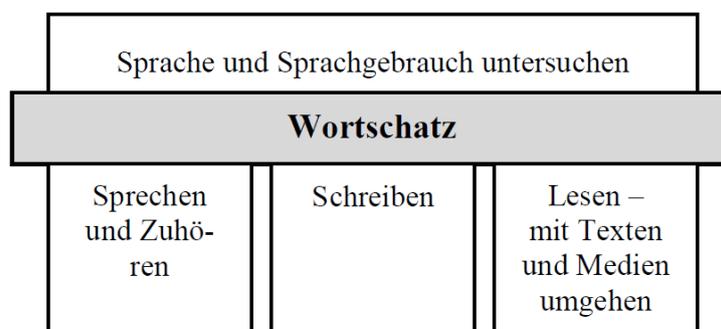


Abbildung 2.1. Der Wortschatz als Schaltstelle des schulischen Spracherwerbs (Steinhoff, 2009, S. 24)

Um die Bedeutung des Wortschatzes zu betonen, hob Ulrich (2013, S. 307) hervor, dass der allgemeinen Sprachkompetenz, den kognitiven und kommunikativen

Fähigkeiten eines Menschen die Wortschatzkompetenz zugrunde liegen. Çelikkaya (2012, S. 72) deutete darauf hin, dass es eine enge Beziehung zwischen der Kommunikationsfähigkeit und der Größe von Wortschatz gibt. Wegen Mangels an ausreichendem Wortschatz können die Lernende beim Kommunikationsprozess auf einige Probleme stoßen. Die Lernende können ihre eigenen Meinungen wegen geringem Wortschatz nicht zum Ausdruck bringen (Tanır, 2018). Dies kann zu einigen Missverständnisse und Kommunikationsstörungen führen. "Eine sprachliche Äußerung bleibt trotz grammatischer bzw. phonetischer Fehler oft noch verständlich. Dagegen führen lexikalisch-semantische Fehlleistungen in weitaus stärkerem Maße zu Kommunikationsstörungen" (Löschmann 1993, S. 135). Dazu wies Błachowicz (2017) darauf hin, dass den Missverständnissen in der Kommunikation der mangelhafte Wortschatz zugrunde liegt. Hong und Min (2005, S. 58) erwähnten, dass der Grund des Missverständnisses manchmal wegen nicht ausreichenden Wortschatzes ist und ein geringer Wortschatz größeren Einfluss für die Kommunikation als grammatikalische Fehler hat. Für die erfolgreiche Kommunikation unterstrich Freundstein die Bedeutung von ausreichendem Wortschatz mit den folgenden Worten:

„Eigentlich sollte es sich ja inzwischen herumgesprochen haben, dass die Grammatik sehr viel weniger wichtig für die Kommunikation ist als die Kenntnis eines relevanten Wortschatzes. Ich kenne nicht eine einzige Gesprächssituation, die wegen grammatischer Unsicherheit oder Unkenntnis zusammengebrochen wäre, wohl aber sehr viele Fälle, wo die Kommunikation wegen unbekannter Wörter nicht zustande kam.“ (Freundstein, 1992, S. 544f.)

Aus diesem Gesagten kann man den Schluss ziehen, dass Wortschatz beim Fremdsprachenlernen eine relevante Kompetenz ist. Wortschatzunterrichten sollen Priorität eingeräumt werden, weil er für eine gesunde Kommunikation unerlässlich ist (Coady und Thomas, 1997, S. 238). Denken die Sprecher, dass er bei der Kommunikation Inkompetenz bei der Auswahl des richtigen Wortes hat, führt das zum Ärgern und zur Unterbrechung des Kommunikationsprozesses (Wallace, 1982). „Die Größe des Wortschatzes ermöglicht für die Person Leichtigkeit, Geläufigkeit und Mut beim Sprechen. Aus diesem Grund ist der Wortschatz für eine gute Sprechfertigkeit zu vertiefen.“ (T.E.Ö.K.1986 :219 zitiert nach Çelikkaya, 2012).

Um den Stellenwert des Wortschatzes im Fremdsprachenunterricht näher bestimmen zu können, sollen wir klarstellen, was eigentlich „ein neues Wort lernen“ bedeutet. Heißt ein neues Vokabellernen nur die Bedeutung des Wortes ergreifen? „Wann

hat der Schüler ein Wort der fremden Sprache gelernt? Dann, wenn er es richtig aussprechen, schreiben und selbständig verwenden kann“ (Doyé 1971, S. 33 zitiert nach Gürel, 2006). Wenn die Lernende erstmal auf eine neue Vokabel treffen, haben sie dafür drei Aufgaben zu erledigen: sie müssen sich mit der Aussprache, der Orthographie und der Bedeutung der neuen Vokabeln beschäftigen (Rampillon, 1985 zitiert nach Bayerlein, 1988, S.132). Darüber hinaus stellte Nation (2001, S. 40) eine Tabelle zur allgemeinsten Ebenen für Wortwissen dar, in der dieses Thema ausführlicher und umfangreicher bearbeitet wurde:

Tabelle 2.1. *What is involved in knowing a word (Nation, 2001, S.40)*

Form	Aussprechen	R P	Wie klingt das Wort? Wie wird das Wort ausgesprochen?
	Schreiben	R P	Wie sieht das Wort aus? Wie wird das Wort geschrieben und buchstabiert?
	Wortteile	R P	Welche Teile sind in diesem Wort erkennbar? Welche Wortteile werden benötigt, um die Bedeutung auszudrücken?
Bedeutung	Form und Bedeutung	R P	Welche Bedeutung signalisiert diese Wortform? Welche Wortform kann verwendet werden, um diese Bedeutung auszudrücken?
	Konzept und Referenzen	R P	Was ist im Konzept enthalten? Auf welche Punkte kann sich das Konzept beziehen?
	Assoziationen	R P	Welche anderen Wörter fallen uns dazu ein? Welche anderen Wörter könnten wir anstelle dieses verwenden?
Verwendung	grammatische Funktionen	R P	In welchen Mustern kommt das Wort vor? In welchen Mustern müssen wir dieses Wort verwenden?

Tabelle 2.1. (weiter) *What is involved in knowing a word* (Nation, 2001, S.40)

Kollokationen	R	Welche Wörter oder Wortarten kommen bei diesem vor?
	P	Welche Wörter oder Wortarten müssen wir mit diesem verwenden?
Nutzungsbeschränkungen (register, frequency ...)	R	Wo, wann und wie oft würden wir uns voraussichtlich treffen dieses Wort?
	P	Wo, wann und wie oft können wir dieses Wort verwenden?

In der allgemeinsten Ebene umfasst ein Wort die Form, die Bedeutung und Gebrauch zu wissen. Nation (2001, S. 40) unterteilt auch die grundlegenden drei Ebenen Form, Bedeutung und Verwendung in drei weitere Aspekte. Für Form sind sie Aussprechen, Schreiben und Wortteile, für Bedeutung sind sie Form und Bedeutung, Konzept und Referenzen und Assoziationen. Unter der Ebene Verwendung steht grammatische Funktionen, Kollokationen und Einschränkungen bei der Nutzung. Die Aspekte basieren auf Antworten der Fragen, die auf rezeptives und produktives Wissen und Nutzen von Wörtern fokussieren. Um die Sprache zu verstehen, kennen die Menschen eine Menge der Wörter oder haben sie Repertoire an Wörtern. Sie sind die Wörter des rezeptiven Wortschatzes. Darüber hinaus verfügen die Menschen über eine Menge der Wörter, um etwas zum Ausdruck zu bringen. Sie sind die Wörter des produktiven Wortschatzes (Bouhalouan, 2006). Rezeptives Wissen und Nutzen von Wörtern lässt sich als ein Prozess definieren, bei dem die Sprecher die Wörter zum Verstehen der Sprache verwenden. Produktives Wissen und Nutzen von Wörtern kann als aktiver Prozess definiert werden, bei dem die Sprecher die Wörter zum Sprechen und Schreiben seiner Ausdrücke verwenden. Nation (2001, S. 41) kombiniert das rezeptive Wissen und Nutzen von Wörtern mit Hören und Lesen, und das produktive Wissen und Nutzen von Wörtern mit Sprechen und Schreiben. Mit der oben gegebenen Tabelle wies Nation (2001, S. 41) in Hinsicht auf rezeptives Wissen und Nutzen von Wörtern auf folgende Punkte hin und verwendete das englische Wort *underdeveloped* zum deutlichen Erklären:

- Das Wort lässt sich erkennen, wenn es gehört wird.
- Um das Wort beim Lesen erkennen zu können, soll man mit der schriftlichen Form vertraut sein.

- Ein Wort mit seinen Bestandteilen kennen, und diese Teile mit seiner Bedeutung in Verbindung bringen können. Mit dem Beispiel *underdeveloped* die Bestandteile *under-develop-* und *-ed* erkennen und deren Funktionen im Wort wissen
- verstehen können, welche Bedeutung dieses Wortes *underdeveloped* signalisiert
- Je nach dem Kontext das Wort verstehen
- das Konzept hinter dem Wort zu kennen, das das Verständnis in einer Vielzahl von Kontexten ermöglicht
- Neben dem einzelnen Wort auch die verwandten Wörter kennen. Für das Wort *underdeveloped* zum Beispiel *overdeveloped*, *backward* und *challenged*
- Das Wort *underdeveloped* in dem Satz richtig zu verwenden, sollte man das Wort kennen
- erkennen, welche Kollokationen für das betreffende Wort sind. Für *underdeveloped* sind die Kollokationen zum Beispiel *territories* and *areas*.
- Es ist auch zu wissen, wo, wann und wie oft ein Wort verwendet werden kann. Das Wort *underdeveloped* ist kein ungewöhnliches und abwartendes Wort.

Wie oben beschrieben wird, enthält rezeptives Wissen und Nutzen von Wörtern keine Kompetenz zur aktiven Verwendung der Sprache. Im Folgenden erweiterte Nation (2001, S. 42) das produktive Wissen und Nutzen von Wörtern mit dem gleichen Beispielswort *underdeveloped* und erwähnte das wie folgt:

- das Wort mit Betonung korrekt aussprechen können
- das Wort richtig schreiben, indem Orthographieregeln beachtet werden.
- in der Lage sein, es mit den richtigen Wortteilen in ihren entsprechenden Formen zu konstruieren
- ein anderes Wort verwenden oder produzieren, um die Bedeutung des Wortes *underdeveloped* auszudrücken
- in der Lage sein, das Wort in verschiedenen Kontexten zu produzieren, um die Bandbreite der Bedeutungen dieses Wortes auszudrücken
- Synonyme und Antonyme von dem Wort *underdeveloped* zu produzieren
- das Wort in dem Satz korrekt verwenden
- die Wörter produzieren, die mit dem Wort *underdeveloped* häufig vorkommen

- Je nach der Situation entscheiden können, ob das Wort verwendet wird oder nicht. Da das Wort *underdeveloped* eine negative Bedeutung hat, ist *developing* mehr akzeptabel als *underdeveloped*.

Aus dieser Tabelle kann der Schluss gezogen werden, dass das rezeptive Wissen und Nutzen von Wörtern und das produktive Wissen und Nutzen von Wörtern zusammen eine Einheit bilden. Darüber hinaus erwähnte Nation (2001, S. 42), dass rezeptives Lernen und Verwenden einfacher ist als produktives Lernen und Verwenden. Nach Hoffman und Haß (2019, S. 8) hat der Wortschatzkompetenz folgende die in der Tabelle dargestellten Teilkompetenzen:

Tabelle 1.2. Teilkompetenzen von Wortschatzkompetenz (Hoffmann und Haß, 2019, S. 8)

ein Wort kennen	<ul style="list-style-type: none"> • mindestens eine der beiden Formseiten mit einer Inhaltsseite verknüpfen können
einen Wortschatzumfang haben	<ul style="list-style-type: none"> • viele Wörter der Standardsprache kennen • thematisch relevante Wörter kennen
Fähigkeit zur Worterkennung beim Lesen	<ul style="list-style-type: none"> • als Schriftgestalt • mit Flexionsvarianten • mithilfe morphologischer Zerlegung
Fähigkeit zur Worterkennung beim Hören	<ul style="list-style-type: none"> • als Lautgestalt • mit Flexionsvarianten • mithilfe morphologischer Zerlegung
Wortwahl beim Schreiben und Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur Auswahl des geeigneten Worts aus einem Reservoir • Fähigkeit zur regelgerechten Bildung neuer Wörter
Wortreflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit, (auch kritisch) über Wörter nachzudenken und mit anderen über Wörter zu sprechen • über metasprachlichen Wortschatz verfügen
Semantisierungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • über ein möglichst ausdifferenziertes Konzept eines Worts verfügen • zwischen kontextfreier und kontextgebundener Wortbedeutung unterscheiden können • Mehrdeutigkeiten von Wörtern erkennen können • Semantisierungstechniken kennen und einsetzen: erfragen, nachschlagen, Kontextindikatoren suchen und nutzen

Steinhoff (2009, S. 37) deutete darauf hin, dass die Wörter ein Struktur- und Funktionswissen enthalten. Das Strukturwissen untergliedert sich in ein phonetisch-phonologisches, ein graphematisch-orthografisches und ein morphologisches Wissen. Andererseits besteht das Funktionswissen aus einem syntaktischen, semantischen und pragmatischen Wissen. Darüber hinaus gelten idiomatisches Wissen und enzyklopädisches Wissen als das Wissen, das ein Wort mit sich bringt. Lehmann, Pilz und Sarich (2013, S. 21) sind der Meinung, dass das Lernen von Wortschatz die neuen Wörter Wahrnehmen, Verstehen, Memorieren und Verwenden in verschiedenen Aspekten wie Schreibung und Lautung ist. Janikova (2005, S. 202) erwähnte beim Erwerben von den lexikalischen Einheiten die unterschiedlichen Strukturebenen, sie sind phonetische, pragmatische, semantische, morphologische, orthographische und syntaktische Ebene. Scherfer (1989, S. 5 zitiert nach Gürel, 2006) gab an, dass Wörter einige Lerngegenstände haben und diese Lerngegenstände aus manchen Elementen bestehen, die mit der folgenden Abbildung dargestellt werden:

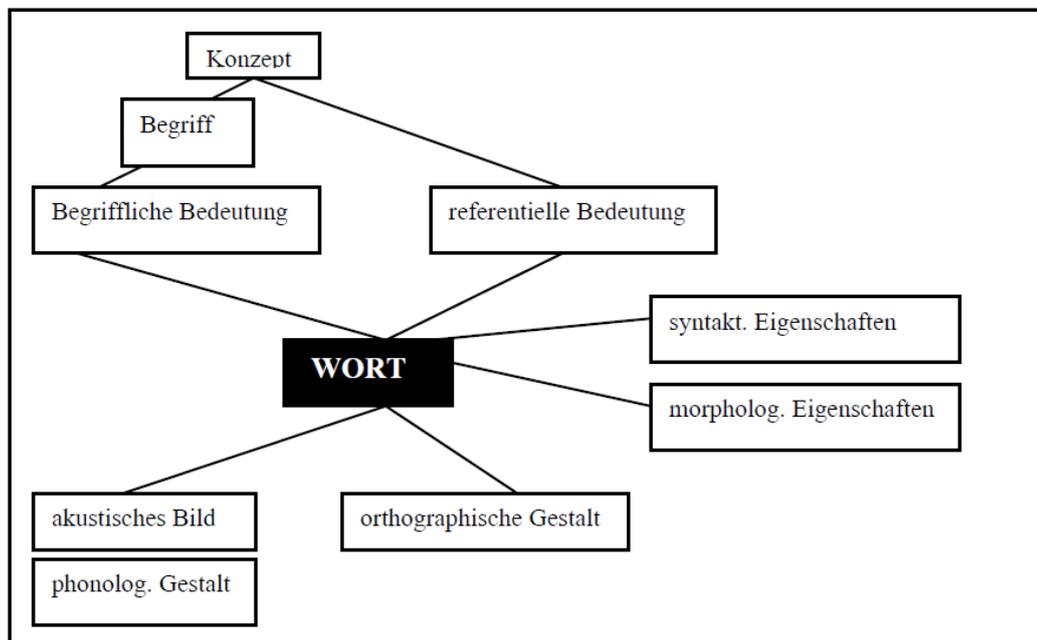


Abbildung 1.2. Elemente der Lerngegenstände (Scherfer 1989, S. 5, zitiert nach Gürel, 2006)

Dazu wies Komlósi (2006, S. 61) darauf hin, dass lexikalische Einheiten in unserem mentalen Lexikon mit seinen bestimmten Informationen gespeichert werden und jede Information entscheidende Funktionen hat. Die Lernende speichern phonetische, phonologische und artikulatorische Informationen der Wörter, um den phonologischen Aufbau des Wortes und den Wortakzent erkennen und richtig artikulieren zu können. Für

richtige Schreibweise brauchen die Lernende orthographische Informationen. Um die Wortart, den syntaktischen Rahmen, syntaktische Merkmale und Funktionen begreifen zu können, sind die morpho-syntaktische Informationen unerlässlich. Mit morpho-syntaktischen Informationen können außerdem die Beschränkungen bei der Anwendung des Wortes verstanden werden. Entscheidend ist, dass die Wörter auch mit semantischen Informationen gespeichert werden, um die semantischen Merkmale und semantischen Funktionen der Vokabeln festzustellen. Als letztes spielen lexikalisch-pragmatische Informationen eine wichtige Rolle bei der situationsbedingten und der Situationen entsprechenden Verwendung der Wörter in dem richtigen Umfeld.

Basierend auf der Fachliteratur kann der Schluss gezogen werden, dass ein Wort in der Zielsprache zu lernen nicht nur die Bedeutung von den Vokabeln zu wissen ist, sondern auch eine vielfältige Kenntnisnahme über Eigenschaften (semantische, syntaktische und morphologische etc.) von Wörtern und Erlernen der Kompetenz zur situationsadäquaten Verwendung der gezielten Wörter ist.

2.3. Klassifizierung von Wortschatz

Für einen bestimmten Anwendungsbezug ist Definition und Unterscheidung von Wortschatz erforderlich. Deswegen bilden die Diskussionen zu Umfang und Art unterschiedlicher Wortschätze im Erst- und Fremdsprachenerwerb, aber auch in der Lexikografie den Schwerpunkt sprachdidaktischen Überlegungen (Haß und Storjohann, 2014, S. 161).

Zu einem effektiven und zielorientierten Erwerben von Wortschatz ist eine Gliederung von Wortschatz nötig. Die Gliederung spielt zur Entwicklung der Strategien zum Wortschatzlernen nach den Fertigkeiten eine entscheidende Rolle. Darüber hinaus ist Gliederung entscheidend zur Bestimmung von Umfang und Auswahl des zu erlernenden Wortschatzes. „Um Wortschatz zu erwerben, müssen die Lernenden sich das komplexe System von lexikalischen Einheiten, den Wortschatz, mit all seinen Relationen und Gruppierungen aneignen“ (Gürel, 2006). In fremdsprachlicher Hinsicht wird der Wortschatz in drei Arten; aktiver, passiver und potentieller Wortschatz gegliedert (Bohn 1994, S. 171) In der Literatur können aktiver Wortschatz als produktiver oder Mitteilungswortschatz, passiver Wortschatz als rezeptiver oder Verstehenswortschatz und potentieller Wortschatz als latenter Wortschatz oder Erschließungswortschatz genannt werden. Nach Bohn (1994, S. 171) wird aktiver

Wortschatz von den Lernenden produktiv angewendet, passiver Wortschatz kann einmal gelernt und beim Sprechen und Schreiben nicht produktiv angewandt werden.

2.3.1. Aktiver Wortschatz

Aktiver Wortschatz kann auch als Mitteilungswortschatz genannt werden, denn er bedient den Lernenden besonders beim Sprechen und Schreiben (Tütken, 2006, S. 505). In der Literatur kann sich aktiver Wortschatz auch als produktiver Wortschatz befinden. Dietrich (2002, S. 308) definierte den aktiven Wortschatz als Ausdruckswortschatz, der die durch wiederholte rezeptive Begegnung gelernte Wörter umfasst und beim Schreiben und Sprechen eingesetzt wird, um sich verständlich zu machen. Aktiver Wortschatz besteht aus den Wörtern, die der Lernende zweckdienlicher und effektiver benutzt. Strukturwörter (Artikel, Hilfsverben, Konjunktionen, Präpositionen, und Pronomen etc.) und einige Inhaltswörter stehen unter dem aktiven Wortschatz, weil es unmöglich ist, ohne Funktionswörter eine schriftliche oder mündliche Mitteilung ausdrücken zu können (Bohn, 1994, S. 170).

Nach Doyé (1988, S. 85 zitiert nach Kolegarova, 2010) gliedert sich aktiver Wortschatz als oral aktiver Wortschatz und schriftlich aktiver Wortschatz in zwei Untergruppen. Die Lernende verwenden den oral aktiven Wortschatz beim mündlichen Ausdruck und den schriftlichen aktiven Wortschatz beim Schreiben

Die Lernende brauchen so viel Zeit, um den gelernten Wortschatz im Alltag und in verschiedenen Situationen einsetzen zu können. Deswegen ist es erforderlich, den aktiven Wortschatz in variablen Kontexten und Situationen zu der situations- und kontextadäquaten Verwendung der Wörter viel zu trainieren (Storch, 1999 zitiert nach Hong und Min, 2005, S. 63).

2.3.2. Passiver Wortschatz

Um geschriebene und hör Texte zu verstehen ist es von Bedarf eines passiven Wortschatzes. In der Literatur wird es auch als rezeptiver oder Verstehenswortschatz genannt. Dietrich (2002, S. 308) fand es irreführend, den rezeptiven Wortschatz als „passiver Wortschatz“ zu bezeichnen, denn das Verstehen ist auch ein aktives Handeln. Ungerer (1981, S. 180 zitiert nach Bouhalouan, 2006) deutete darauf hin, dass passiver Wortschatz, der langfristig verfügbar ist, eine Rezeptionswortschatz ist. Davon ausgehend ist es darauf hinzuweisen, dass die Wörter von passivem Wortschatz einmal gelernt werden und beim Hören und Schreiben wieder abgerufen und erkannt werden. Beim

Lesen wird der passive Wortschatz tätig um die Lese- und Hörtexte zu erschließen (Bohn, 2000, S. 24, zitiert nach Kertes, 2019). Kertes (2019, S. 153) deutete darauf hin, dass keine festen Grenzen zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz zu sehen sind. Die Lernende können ein Wort aus rezeptivem Wortschatz beim Sprechen verwenden. Deswegen ist es unmöglich, eine bestimmte Grenze zwischen diesen Arten des Wortschatzes festzusetzen. Eine andere Unterscheidung von passivem und aktivem Wortschatz nach Doyé (1971, S. 17) ist wie folgt:

1. auditiv-passive - Wörter, die der Schüler versteht, wenn er sie gesprochen hört
2. visuell-passive - Wörter, die er versteht, wenn er sie liest
3. mündlich-aktive - Wörter, die ihm zum mündlichen Gebrauch zur Verfügung stehen
4. schriftlich-aktive - Wörter, die ihm zu schriftlicher Verwendung bereitstehen (zitiert nach Gürel, 2006)

Laut der Forschungen ist rezeptiver Wortschatz größer als der aktive und vergrößert sich auch beträchtlicher (Köster, 2010, S. 1025). Grund dafür ist, dass die Lernende beim produktiven Wortschatz mehrere Eigenschaften des Wortes wie Wortform und Wortinhalt im mentalen Lexikon als beim rezeptiven Wortschatz sichern (Haß und Hoffman, 2019, S. 114). Die Lernende können ein Wort in einem Text verstehen, ohne seine Artikulation und Orthographie zu beherrschen. Dazu gab Dietrich (2002, S. 308) an, dass neu gelernte Wörter zuerst in den rezeptiven Wortschatz gespeichert werden.

2.3.3. Potentieller Wortschatz

Potentieller Wortschatz umfasst die abgeleiteten und zusammengesetzten Wörter. Der Lerner kann die Bedeutung des Wortes mithilfe seiner Bildung erkennen. Der potentielle Wortschatz spielt eine entscheidende Rolle für den Lerner, weil es eine enge Beziehung zwischen dem potentiellen Wortschatz und dem Niveau seines Hör- und Leseverständnisses gibt (Bohn, 1994, S. 171). Dazu deutete Löschmann (1993, S. 135) darauf hin, dass gute Kenntnisse der aktiven, produktiven, passiven und Strukturen des Wortschatzes zur Optimierung des potentiellen Wortschatzerwerb erforderlich sind. Nach Häusermann und Piepho (1996, S. 79) lässt sich potentieller Wortschatz noch in zwei Gruppe untergliedern:

- Erste Gruppe besteht aus den Wörtern, die wir wiederholen. Obwohl wir diese Wörter treffen, ergreifen wir sie nicht.

- Zweite Gruppe umfasst die Wörter, deren Bedeutung wir verstehen können. Die Fähigkeit, Wortbedeutungen zu erschließen, zeigt die Tiefe des Reichtums einer Sprache.

Unter Erschließungswortschatz versteht man Wissen über Wortbildungselemente (Präfixe, Suffixe etc.), Wortbildungsregularitäten, Fremdwörter und Erschließungstechniken auf Wort-, Satz- und Textebene (Tütken, 2006, S. 505). Darüber hinaus betonte Löschmann (1993, S. 135), dass gutes Wissen über aktiven, passiven Wortschatz erforderlich ist, um den potentiellen Wortschatz zu vertiefen. Zusammenfassend kann potentieller Wortschatz als eine Kompetenz bezeichnet werden, mit der sich die Bedeutungen der eventuell begegneten Wörter erschließen lassen.

Der rezeptive Wortschatz hat mehr Platz bei Menschen unabhängig von dem Lebensalter (Dietrich, 2002, S. 308). Obwohl es unmöglich ist, eine bestimmte quantitative Größe des Wortschatzes bei den Menschen festzusetzen, versuchen die Wissenschaftler, wie groß der Wortschatz eines Menschen ist. Besonders ist es wichtig, für den Fremdsprachenunterricht das lexikalische Minimum festzulegen, denn diese Wörter sind für die Lernende notwendig um im Alltag mit den täglichen Situationen auskommen zu können. Lexikalische Minimum lässt sich wie folgt bezeichnen:

- 750 - 1000 Wörter sind Mindestanzahl und für die einfache Situationen erforderlich.
- 1500 – 2000 Wörter sind Grundwortschatz und für häufige Kommunikation unentbehrlich.
- 3000 – 4000 Wörter sind überdurchschnittlicher Wortschatz. (Bouhalouan, 2007, S. 13)

Beim Sprechen und Schreiben ist ein deutscher Muttersprachler in der Lage, durchschnittlich 12 000 bis 16 000 Wörter aus dem produktiven Wortschatz aktiv einzusetzen. Darüber hinaus kann ein deutscher Muttersprachler zumindest 50 000 Wörter aus dem rezeptiven Wortschatz verstehen. (Duden-Sprachratgeber, 2018). Werden diese Zahlen in der Hinsicht auf aktive Verwendung der Wörter für ein Sprachlerner untersucht, ergibt sich folgende Tabelle mit durchschnittlichen Werten:

Tabelle 2.3. Aktiver Wortschatz eines Sprachlerner (Glaboniat, 2005)

Sprachniveau	Die Zahl der aktiven Wörter für die Sprachlerner
A1	ca. 600 Wörter
A2	ca. 1200 Wörter
B1	ca. 2500 Wörter
B2	ca. 3000 Wörter
C1-C2	ca. 4000-6000 Wörter

Glaboniat (2005) deutete auf die durchschnittlichen Zahlen der Wortschatzgröße stufengemäß folgendermaßen: für A1 600 Wörter, A2 1200 Wörter, B1 2500 Wörter, 3000 Wörter und C1-C2 4000-6000 Wörter.

2.4. Kategorien der Wortarten

In dem Wortschatz einer Sprache variieren sich verschiedene Arten von Wörtern, die unterschiedliche Funktionen in der Sprache haben und je nach Situation unbedingt nötig sind. Musan (2009, S. 115) gab an, dass die Wortarten eine Menge Wörter umfassen, die bestimmte Funktionen miteinander teilen. Moskalskaja (2004, S. 39) definierte die Wortarten als Wortklassen. In diesen Wortklassen sind die Aufteilung der Grammatik von dem Wortschatz vorhanden. Beim Fremdsprachenlernen sind mithilfe der Wortarten Erkenntnisse der Struktur von der Sprache zu erweitern. Zum Beispiel lassen sich die Flexionsmuster durch morphologische Klassifikationen bei Klassen mit flektierbaren Elementen verdeutlichen (Werner, 2001, S. 13). Bisher konnten die Wörter jedoch nicht nach bestimmten Arten klassifiziert werden, dass auch heutzutage ein kontrovers diskutiertes Thema ist. Der Grund dafür ist, dass es viele verschiedene Tendenzen in der wissenschaftlichen Grammatik gibt (Chiseliov, 2015, S. 75). Ein Wort kann als verschiedene Arten (z.B. als Nomen, Adjektiv, Adverb, Interjektion etc.) fungieren. Dies führt dazu, dass sich die Wörter nicht einfach nach präzisen Arten klassifizieren lassen (Hengirmen, 1998 111, zitiert nach Çelikkaya, 2012). Aber andererseits ist es möglich, unterschiedliche Definitions- und Klassifikationsversuche über Wortarten von vielen Sprachforschern in der Literatur zu begegnen.

2.4.1. Historischer Überblick über Wortartenkategorien

Die Klassifikationsversuche der Wörter ist kein neues Phänomen. Hackmack (<http://>8) deutete darauf hin, dass Klassifizierung der Wortarten in der modernen Linguistik ein

Dauerbrennerthema ist und mit den darüber verfassten Literaturen eine große Bibliothek aufgebaut werden kann. Hauptsächlich sind vier Ebene bzw. Kriterien von Bedeutung, um die Wortarten zu klassifizieren:

- A. die semantische Ebene, die die Bedeutung der Wörter fokussiert.
- B. die morphologische Ebene, die besonders die Flexionseigenschaften der Wörter fokussiert.
- C. die syntaktische Ebene, die die Stellung der Wörter zu anderen Wörtern fokussiert.
- D. die satzfunktionale Ebene, die propositionale Funktion der Wörter fokussiert. (http-8)

Bei der Klassifikation der Wortarten unter irgendeinem Aspekt können neben den klassischen drei Kriterien also semantische, syntaktische und morphologische auch andere Kriterien verwendet werden (Sunik, 1966, S. 20 zitiert nach Kempgen, 2008, S.37). Wortarten lassen sich auch unter folgenden Kriterien klassifizieren: stilistischen, phonologischen, frequentiellen, graphematischen, distributionellen und funktionellen (Kempgen, 2008, S. 37).

Darski und Vetunali (1993, S. 326) fassten, dass das älteste Kriterium für Wortklassen die Semantische war und von Yaska im 5. Jhd. v. Chr. in Nirukta (eine Sammlung von Hilfswissenschaften) eingesetzt wurden. Das zweit älteste Kriterium war morphologisch und gehört zu Panini (Darski, Vetunali, 1993, Ebd.). Panini (der vermutlich im 4. Jhd. v. Chr. gelebt hat) teilte die Wörter in 4 Klassen im Sanskrit (Werner, 2001, S. 13). Die vier Wortarten in der Sanskritgrammatik waren *Naman* (Nomen), *Akhyata* (Verb, Zeitwort), *Upasarga* (Präposition) und *Nipata* (Partikel) (http-9). Raster (2001, S.17) deutete darauf hin, dass aber aus der Wortdefinition von Panini grundsätzlich zwei Wortarten bezeichnet werden können und klärte die Wortdefinition von Panini mit folgenden drei Sätzen schrittweise auf:

- (1) Ein Wort ist das, was ein *sup* oder ein *tiñ* als Ende hat.
- (2) Ein Wort ist das, was eine nominale oder eine verbale Endung hat.
- (3) Ein Wort ist entweder ein Nomen (*subanta*) oder ein Verb (*tiñanta*).

Hinsichtlich des Schulunterrichts wurde im 1. Jh. v. Chr. Unterteilung nach acht Wortarten von Dionysios Thrax erstellt. (Werner, 2001, S. 13). Raster (2001, S. 20) hob hervor, dass die deutsche Grammatik am Anfang bei Wortartenlehre die griechisch-lateinische Grammatiktradition verwandte und sie von Dionysius Thrax gegründet wurde.

In seiner didaktisierten Wortartenlehre klassifizierte Donatus im 4. Jahrhundert die Wörter nach acht Wortarten. Sie sind „nomen, pronomen, verbum, adverbium, participium, coniunctio, prepositio und interiectio“ (Ehlich, 2009, S. 59). Edit (2010, S. 62) erwähnte die Klassifikationsversuche im 16. Jahrhundert, die die lateinischen und griechischen Muster zugrunde liegen und auf acht Klassen basieren. Für diese Klassifizierungen wurden meistens morphologische Kriterien beachtet. Da die Wörter mit verschiedenen Funktionen bei dieser Klassifizierung unter gleichen Klassen sein können, wurden danach semantische Klassifizierung von Gottsched im Jahre 1748 und von Adelung im Jahre 1781 sowie syntaktische von Roth im Jahre 1799 hervorgehoben (Edit, 2010, S. 62). Nach der syntaktischen Verwendung der Wörter bei der Satzbildung teilte Sütterlin (1923, S. 85) die Wörter unter Vollwörter und Formwörter ein. Vollwörter unterteilt sich in 2 Gruppen, die aus satzbildenden (Eigennamen, Verben) und satzgliedbildenden Wörtern (Substantive, Verben und Abhängewörter) bestehen. Formwörter untergliedert sich in beordnende und unterordnende Wörter (vgl. Werner, 2001, S. 26). Es ist zu betonen, dass die nach syntaktischen Kategorien klassifizierten Wörter verschiedene Rollen im Satz übernehmen können. Dazu können die substantivierten Adjektiven als Beispiel gegeben werden:

- a. Das Auto ist schnell.
- b. Das Schnelle wurde schon verkauft.

In den obigen Beispielsätzen fungiert das Adverb „schnell“ als Subjekt (Beispiel a) und als Beifügewort (Beispiel b). Aus diesem Grund können die Wörter nicht komplett nach syntaktischen Kriterien eingeteilt werden (Werner, 2001, S. 27). Eine semantische Einteilung führte Slotty (1929) aber nannte keinen Grund dafür. Nach Slotty (1929, S. 20 zitiert nach Werner, 2001, S. 27) umfasst ein Satz Gegenstandswörter (Subjekt), Merkmalswörter, Umstandswörter, Verhältniswörter und Bindewörter. Nach Hempel (1954, S. 20) stellt die Bedeutungsweise der Wörter die Wortartenkategorien dar und die Wörter untergliedern sich in folgenden vier Kategorien unter:

1. Nennwörter, die objektiv und Wirklichkeit bezeichnend sind,
2. Zeigewörter, die subjektiv und im Zusammenhang mit der Wirklichkeit stehen, (z.B: Pronomen, Situativa, Hilfsverben)
3. Modalwörter, die die Äußerungen des Sprechers zum Ausdruck bringen, (z.B: Modalverben, Modi, Interjektionen)

4. Fügewörter (Affixe, Konjunktionen, manche Präpositionen, Partikel) (Hempel, 1954, zitiert nach Werner, 2001).

Werner (2001) gab an, dass die Bedeutungsweisen der Wörter von dem Kontext abhängen und mit dieser Einteilung sich die Bedeutungsweisende Wörter zuordnen lassen, zusätzlich deutete er auch darauf hin, dass eine Form verschiedene Bedeutungen haben könnte und deswegen die Bedeutungsweisen nicht deutlich abzuteilen sind. Eine andere semantische Einteilung gehört zu Pollak (1958), der die Wörter in vier folgende Klassen untergliederte und dafür keine Begründung nannte:

- a. Begriffssymbole: Ausdrücke, die Ideen widerspiegeln, wobei hinter jedem Symbol eine Vorstellung, ein Begriff steht. (z.B. sitzt, Pferd, Klavier spielen, ...)
- b. Zeichensymbole: bloße Zeichen, wobei der Klang einen Hinweis auf etwas inner- oder außersprachliches symbolisiert (z.B. der, da, dies, ...)
- c. Denksymbole: drücken das Gedankenverhältnis des Sprechers zwischen den Redegliedern aus (z.B. weil, während, ...)
- d. Struktursymbole: haben nur syntaktischen Beziehung keinen Bedeutungswert (z.B. dass, ob, ...) (Pollak, 1958: S.42-47, zitiert nach Werner, 2001).

Glinz (1965) klassifizierte die Wörter nach morphologischen Kriterien wie folgt (zitiert nach Welke, 2007, S. 20):

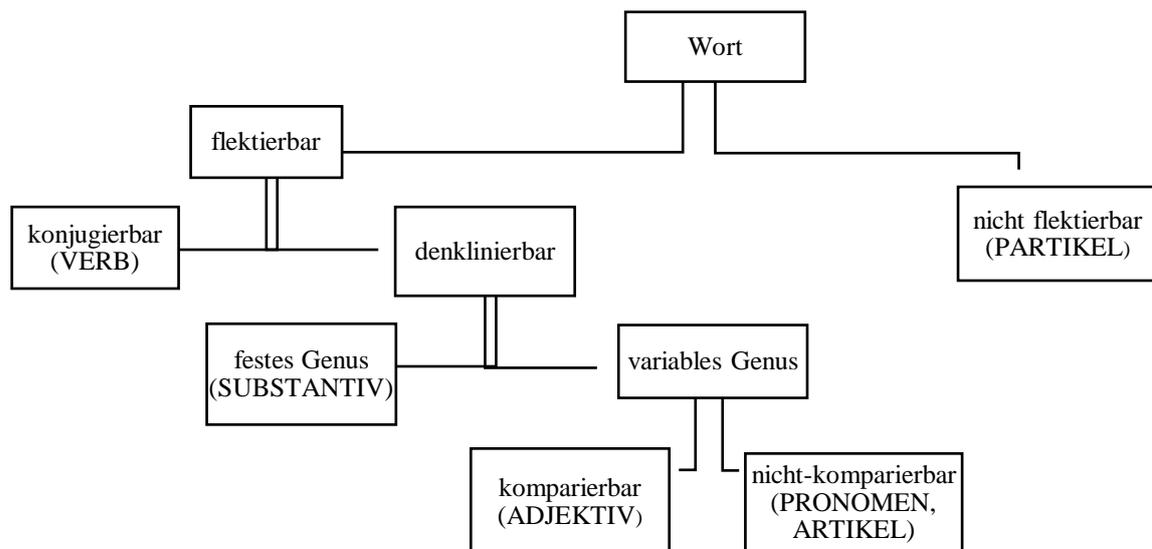


Abbildung 2.3. Morphologisch klassifizierte Wortarten (Glinz, 1965, S. 20)

In dieser Klassifikation sind nicht-denklinierbare Adjektive wie lila, beige, rosa usw. und nicht komparierbare Adjektiven wie biestig, geboren, tot usw. offengeblieben. Nach semantisch-morphologischen Kriterien teilte Erben (1972, S. 57) die Wörter in 2 Hauptgruppen ein; 3 höhere Wortarten und 3 Dienstwörter. Unter 3 höhere Wortarten stehen Substantiv, Verb und Adjektiv (und Adverb), 3 Dienstwörter bestehen aus Formwörtern, Fügewörtern und Satzadverbien. Wahrig (1973, S. 25) klassifizierte Wörter nach morphologisch-syntaktischer Kategorien, indem er zuerst die Wörter morphologisch flektierbare und nicht-flektierbare Wörter und danach die nicht-flektierbare Gruppe der Partikeln syntaktisch basierend auf Satzgliedfähigkeit einteilte. Die Darstellung dieser Einteilung ist wie folgt:

Die nicht-flektierbare Gruppe der Partikeln

- Adverbien ————— (können Satzglieder sein)
- Präpositionen ————— (können keine Satzglieder sein)
- Konjunktionen ————— (können keine Satzglieder sein)

Die flektierbare Gruppe je nach Flexionsart in:

- Verben ————— (konjugierbar)
- Substantive (Artikel ist Teil des S.) ————— (denklinierbar)
- Pronomen ————— (denklinierbar)
- Adjektive (mit Grundzahlwörtern) ————— (komparierbar) (Wahrig, 1973, S. 26)

In der Klassifikation von Schulz und Griesbach (1978, S. 5) gliedern sich die Wörter in fünf Wortklassen: 1. Verben, 2. Nomen, 3. Adjektive, 4. Pronomen und 5. Adverbien. Außer das Pronomen wurden die anderen Wortarten nach semantischen Kriterien gegliedert. Für Pronomen spielen sowohl semantisch als auch syntaktische Kriterien eine Rolle. Neben diesen fünf Klassen wurden auch Präpositionen und Konjunktionen als Funktionselemente hinzugefügt (vgl. Engel, 1989, S. 85). Jung und Starke (1980, S. 167) klassifizierten die Wörter nach neun Wortarten. Sie sind Verben, Substantive, Adjektive, Adverbien, Partikeln, Modalwörter, Pronomen, Fügewörter und Satzäquivalente. Diese Wortartenklassifikation basiert auf besonders semantische Kriterien. Für die Klassifizierung spielen auch Veränderlichkeit, Kombinierbarkeit, Stellungseigenschaften und Funktionen im Text eine wichtige Rolle (vgl. Engel, 1989, S. 83). Erben (1980, S. 58) gliederte die Wortklassen, indem er drei Hauptwortklassen von drei Funktionsklassen unterscheidet.

1. das Verb
2. das Substantiv
3. das Adjektiv
4. größenbezügliche Formwörter
5. Fügewörter
6. Satzadverbien

Unter Hauptwortklassen (1., 2. und 3. Klassen) stehen das Verb, das Substantiv und das Adjektiv. Funktionsklassen (4., 5. und 6. Klassen) umfassen größenbezügliche Formwörter (Pronomina und Pronominaladverbien), Fügewörter (Präpositionen und Konjunktionen) und Satzadverbien oder Satzmodifikatoren. Für Hauptwortklassen spielt Flektierbarkeit eine Rolle, für 4. Klasse die Verweisfunktion und für 5. und 6. Klassen die semantische Leistung (vgl. Engel, 1989, S. 84). In Duden-Grammatik (1984, S. 88) wurden die Wortarten nach 8 Klassen kategorisiert, die nach den semantischen Kriterien, ihrer Veränderlichkeit und ihrer Funktion dargestellt wurden. Diese Klassifikation bestehen aus Verben, Substantiven, Adjektiven, Artikeln und Pronomen, Adverbien, Präpositionen, Konjunktionen und Interjektionen. Helbig und Buscha (1984, S. 19) klassifizierten die Wörter nach syntaktischen Kriterien und gaben an, dass nach dieser Klassifikation die Substitutionsrahmen entstehen. In denen können nur bestimmte Wörter verwendet werden. Die Substitutionsrahmen werden mit folgenden Beispielsätzen klargestellt:

- a. Der arbeitet fleißig. (für Substantiv)
- b. Der Lehrer fleißig. (für Verben)
- c. Er sieht einen Arbeiter (für Adjektive)
- d. Der Lehrer arbeitet (für Adverbien) (Helbig und Buscha, 1984, S. 19).

Für diese Klassifikation sind nicht nur die Position von Wörtern, sondern auch ihre Distribution und Kombinierbarkeit entscheidend. Auch die Funktionswörter Konjunktionen, Präpositionen, Artikel und Partikeln stehen unter dieser Klassifikation, die als grammatisch fungieren. Die Wörter werden mit dieser Klassifikation sowohl distributionell, als auch semantisch kategorisiert (vgl. Engel, 1989, Ebd.). In der Wortklasse von Heidolph et al. (1984) wurden die Wörter vorrangig nach ihrer Veränderlichkeit und zweitrangiger nach ihrer Distribution klassifiziert. Die Wortklassen sind 1. Verben, 2. Substantive, 3. Adjektive, 4. Pronomen, 5. Adverbien, 6. Präpositionen, 7. Konjunktionen und 8. restliche Partikeln. Duden-Grammatik (1998, S. 88) teilte

Verben, Substantive und Präpositionen mit einer Mischklassifikation ein, die auf morphologische, syntaktische und semantische bzw. pragmatische Kriterien basiert.

Tabelle 2.4. Mischklassifikation der Wortarten: Verben, Substantiven und Präpositionen (Duden-Grammatik, 1988, S. 88)

Wortart	morphologisch	syntaktisch	semantisch/pragmatisch
Verb	Konjugation	Funktion: v.a. Prädikat, Distribution: in Kongruenz mit dem Subjekt [...]	Zustände, Vorgänge, Tätigkeiten, Handlungen
Substantiv	Deklination	Funktion: Subjekt, Objekt, adv. Best., Attribut Distribution: mit Artikel	Lebewesen, Sachen, (Dinge), Begriffe (Abstrakta)
Präposition		Funktion: Präpositionalkasus Distribution: vor Substantiven (Pronomen)	Verhältnisse, Beziehungen

Die Wörter werden traditionell unter 10 Arten klassifiziert, die hinsichtlich der älteren Schulgrammatik bezeichnet sind. Sie umfasst folgende Arten:

- | | |
|-------------|------------------|
| 1. Nomen | 6. Verb |
| 2. Adjektiv | 7. Adverb |
| 3. Pronomen | 8. Präposition |
| 4. Artikel | 9. Konjunktion |
| 5. Zahlwort | 10. Interjektion |

Eroms (2000, S. 20) hob heraus, dass auf diese traditionelle Klassifikation von Wörtern, die auf zehn Wortarten basiert, zu verzichten ist und einziges Kriterium für Konstitution der Wortarten entwickelt werden sollte. Ansonsten können einige Probleme auftauchen. Nach der obigen traditionellen Klassifikation können die Wörter mit den Morphemen nicht zusammengebracht werden. Wenn das Morphem *fertig* näher betrachtet wird, ist es festzustellen, dass dieses Morphem als Adjektiv (*fertig*), Verb (*fertigen*) und auch Nomina (*Fertigung, Fertigkeit*) fungieren kann (Eroms, 2000, S. 20). Hentschel und Weydt (2003) klassifizierte Wortarten nach semantischen, syntaktischen und morphologischen Kriterien, fanden aber die morphologischen und syntaktischen Kriterien bei der Klassifikation der Wortarten ungeeignet. Deswegen gaben sie semantische Kriterien eine besondere Priorität und stellten folgende Klassifikation dar (Schlif, 2011, S. 14).

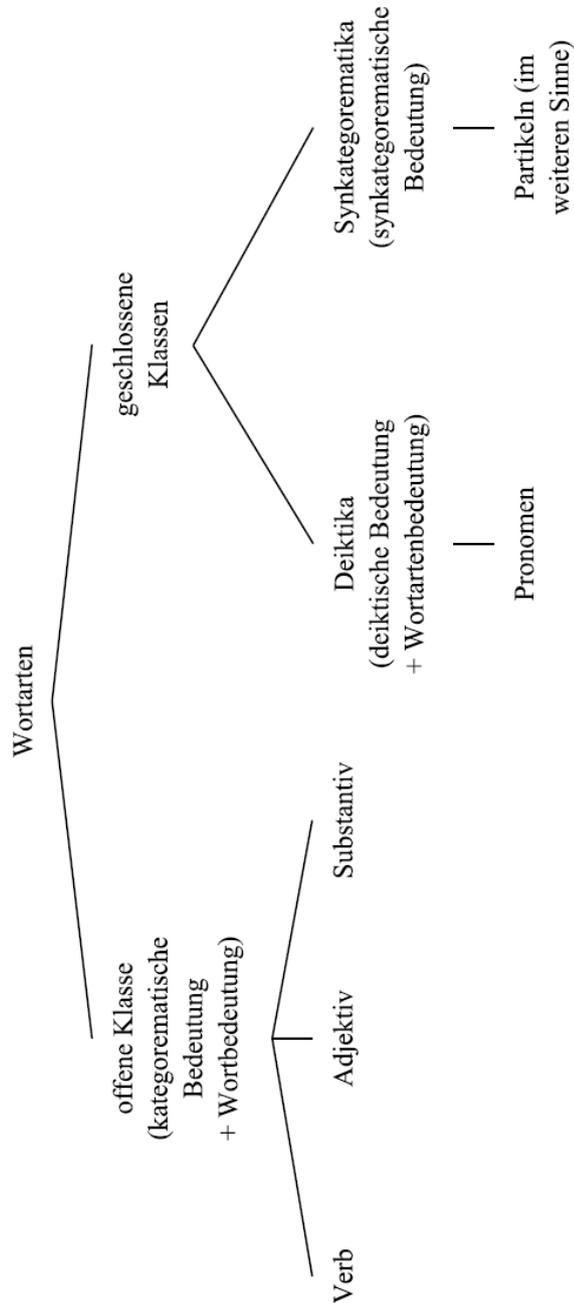


Abbildung 2.4. Wortartenklassifikation von Hentschel/Weydt (2003, S.24 zitiert nach Schlieff, 2011, S. 14)

Hentschel und Weydt (2003, S. 24) gliederten Wortarten semantisch unter kategorematischen Bedeutung, deiktischen Bedeutung, Wortartenbedeutung und synkategorematischen Bedeutungen. Kategorematische Bedeutung ist auch als Autosemantika oder lexikalische Bedeutung zu nennen und lässt sich absolute und

relationale Bedeutung untergliedern. (Hentschel und Weydt, 2003, S. 17). Die eigenständigen semantischen Merkmale der Wörter sind als absolute Bedeutung zu bezeichnen. Die relationale Bedeutung der Wörter steht im Zusammenhang mit anderen Wörtern. Darüber hinaus hat die deiktische Bedeutung der Wörter Verweis- und Anzeigefunktion für Zielpunkte, Orte oder Personen. Eine andere Bedeutungskategorie ist Wortartenbedeutung, die sich auch als kategorielle Bedeutung zu bestimmen lässt (Schlief, 2011, S. 13). Die letzte Bedeutungskategorie ist synkategorematische Bedeutung. Die jeweilige Bedeutung der Wörter sind nur in Relation zu anderen Wörtern zu erkennen (Schlief, 2011, S. 13). Im Gegensatz zu Hentschel und Weydt fanden Helbig und Buscha (2005) die morphologischen und semantischen Kriterien bei der Klassifikation primär unzureichend. Der Grund dafür ist, dass sich nicht alle Wörter auf Wirklichkeit beziehen und viele verfügen nicht über Flektierbarkeit (vgl. Schlief, 2011, S.14). Die Klassifikation von Helbig und Buscha (2005, zitiert nach Schlief, 2001, S .19) ist wie folgt dargestellt:

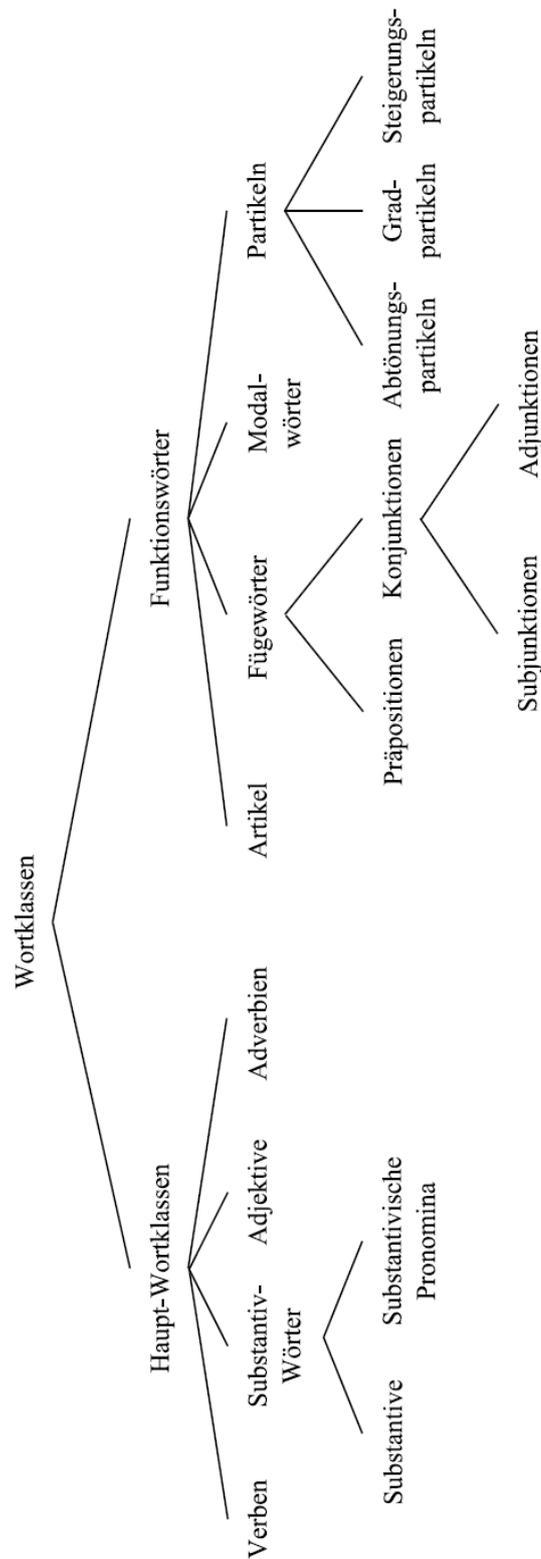


Abbildung 2.5. Wortartenklassifikation von Helbig und Buscha (2005, zitiert nach Schlieff, 2011, S. 18)

Im Gegensatz zu Hentschel und Weydt (2003) und Helbig/Buscha (2005) geben Boettcher (2009) besondere Priorität der morphologischen Kriterien und klassifizierte die

Wortarten allgemein flektierende und unflektierbare. Boettcher (2009) akzeptiert aber die Verwendung der syntaktischen und semantisch-pragmatischen Kriterien bei der Klassifizierung der Wortarten, wenn die einzelnen Wortarten nach den morphologischen Kriterien nicht mehr subkategorisiert werden können (vgl. Schlieff, 2011, S. 16). Die Klassifikation von Boettcher (2009, S. 24) ist wie folgt dargestellt:

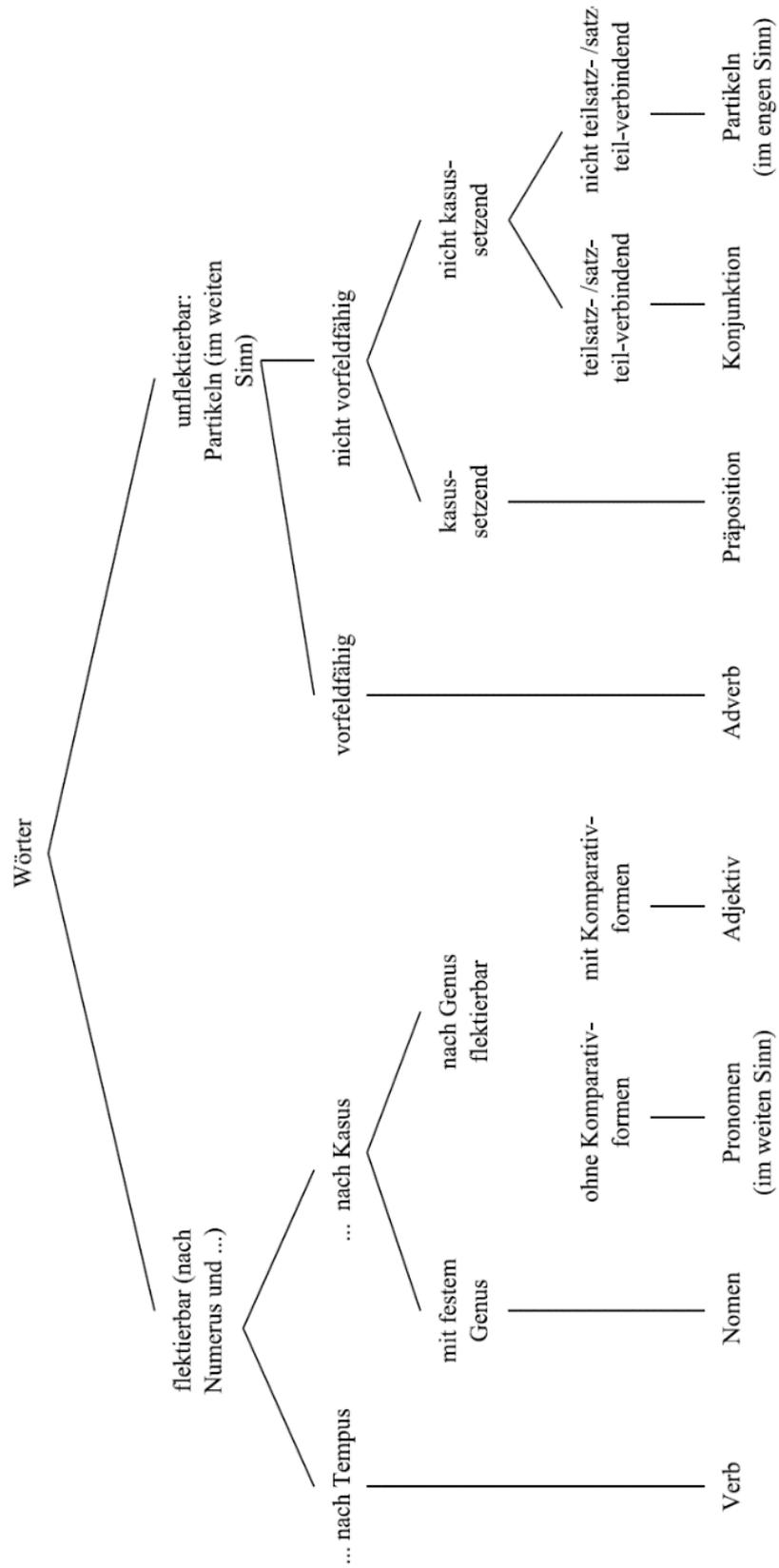


Abbildung 2.6. Wortartenklassifikation von Boettcher (2009, zitiert nach Schlieff, 2011, S. 20)

Zusätzlich zu anderen Klassifikationskriterien, wenn alle Klassifikationen ausgehend von der ersten Wortartenklassifikation v. Chr. bis zu heutigen Grammatiken untersucht werden, wobei besonders semantische, syntaktische und morphologische Kriterien verwendet werden, ergibt sich daraus, dass es sehr schwierig ist, Wortarten mit bestimmten Kriterien vollständig zu klassifizieren. In Duden-Grammatik (2009) werden die Wortarten nach den Mischkriterien (semantisch, syntaktisch und morphologisch) mit Hilfe von folgenden zwei Schritten eingeteilt:

- (i) Die Wörter werden in dem ersten Schritt allgemein in fünf Lexemklassen eingeteilt: Verb, Normen, Artikelwort/Pronomen, Adjektiv, Nichtflektierbare.
- (ii) Nach der syntaktischen Verwendung werden die folgenden Arten in dem zweiten Schritt untergliedert:
 - Artikelwörtern/Pronomen haben z.B. folgende Unterarten: definitiver Artikel, Relativpronomen, Demonstrativpronomen.
 - Unter unflektierbaren Wortarten sind Präpositionen, Konjunktionen, Subjunktionen, Adverbien und Partikeln vorhanden (vgl. Duden, 2009, S. 135).

In Duden-Grammatik (2009) werden die Wortarteneinteilung mit der folgenden Tabelle zusammengefasst und die Flektierbarkeit der Wortarten näher betrachtet (Duden, 2009, S. 132):

Tabelle 2.5. Lexikalische Wortarteneinteilung (Duden, 2009, S.132)

Wortart (Lexemklasse)	Flexion (Veränderbarkeit)
Verb	Flexion (Konjugation) nach Person, Numerus, Tempus, Modus
Substantiv	Flexion (Deklination) nach Numerus und Kasus (lexikalisch festgelegt: Genus)
Adjektiv	Komparation (sofern semantisch möglich), Flexion (Deklination) nach Numerus, Genus, Kasus
Pronomen	Flexion (Deklination) nach Personen (teilweise), Numerus, Genus, Kasus
Nichtflektierbare	nicht flektierbar (unveränderbar)

2.4.2. Wortarten: Übersicht

Zu einer methodischen Vermittlung von Wortschatz werden die Wörter nach Arten eingeteilt (vgl. Ünver, 2003, S.30). Die Lernende brauchen diese verschiedenen Arten von Wörtern, um seine Gedanken eindeutiger ausdrücken zu können. Werden sich beispielsweise auf Vermittlung von 10 Nomen zum Ziel gesetzt, ist es auch unerlässlich,

die passenden Adjektive und Verben zu diesem Nomen zu geben, weil ein Satz nicht nur aus einziger Wortart sondern aus der Relation mit anderen Wortarten besteht (vgl. Ünver, 2003, S.30).

Hoffman (2016, S. 57) stellte mit folgender Abbildung die Wortarten der traditionellen Schulgrammatik und der funktionalen Grammatik vergleichend dar:

Schulgrammatik	Funktionale Grammatik
Nomen (<i>Ball, Paul, Milch</i>) Verb (<i>singen</i>) Adverb (<i>da, gern</i>)	Nomen (<i>Ball, Paul, Milch</i>) Verb (<i>singen</i>) Adverb (<i>da, gern</i>)
Adjektiv (<i>schön; pleite</i>) Numerale (<i>zwei</i>)	Adjektiv (<i>schön, zwei</i>) Adkopula (<i>pleite, entzwei, quitt, hammer</i>)
bestimmter Artikel (<i>der, die N</i>) unbestimmter Artikel (<i>ein N</i>)	bestimmter Artikel (<i>der, die N</i>) unbestimmter Artikel (<i>ein N</i>) deiktisches Determinativ (<i>der, den (Pl.); dieser N</i>) interrogatives Determinativ (<i>was für ein N</i>) possessives Determinativ (<i>mein N</i>) quantifizierendes Determinativ (<i>alle N</i>)
Personalpronomen (<i>ich, du; er, sie, es ...</i>) Demonstrativpronomen (<i>der, denen (Pl.); dieser</i>) Indefinitpronomen (<i>etwas</i>) Interrogativpronomen (<i>wer</i>) Possessivpronomen (<i>meins</i>) Reflexivpronomen (<i>sich</i>) Relativpronomen (<i>der, welcher</i>)	Personaldeixis (<i>ich, du, wir</i>) Anapher (<i>er, sie, es</i>) Objektdeixis (<i>der, denen (Pl.), dieser</i>) Indefinitum (<i>etwas</i>) Interrogativum (<i>wer</i>) Possessivum (<i>meins</i>) Reflexivum (<i>sich</i>) Relativum (<i>der, welcher</i>)
Präposition (<i>an, bei, in</i>)	Präposition (<i>an, bei, in</i>)
Konjunktion (<i>und, aber, oder, als, während, weil</i>)	Adjunktor (<i>als, wie</i>) Konjunktör (<i>und, aber, oder</i>) Subjunktör (<i>als, weil, während</i>) Abtönungspartikel (<i>eh, halt, eben</i>) Gradpartikel (<i>sogar, nur, nicht einmal</i>) Intensitätspartikel (<i>sehr, einigermaßen</i>) Konnektivpartikel (<i>gleichwohl, jedenfalls</i>) Modalpartikel (<i>vielleicht, leider</i>) Negationspartikel (<i>nicht</i>) Interjektion (<i>na, ôh</i>) Responsiv (<i>ja, nein</i>)

Abbildung 2.7. Wortarten: Schulgrammatik gegenüber Funktionaler Grammatik (Hoffmann, 2016, S.57)

Im Gegensatz zur traditionellen Schulgrammatik werden die Wörter in der funktionalen Grammatik näher betrachtet, indem die Hauptkategorien hinsichtlich der grammatischen Funktion untergegliedert werden. Darüber hinaus verfügen die Schulgrammatik nicht über Partikelkategorien und Quantifikativum. Deswegen ist diese schulgrammatische Einteilung nach Hoffman (2016, S. 57) unvollständig und dies führt dazu, dass die unterrichtlichen Inhalte nicht ganz völlig analysiert werden. Ünver (2003,

S. 30) wies darauf hin, dass neben den Hauptwortarten (Verben, Nomen, Adjektive) auch die anderen Arten wie Präpositionen, Adjektive, Konjunktionen, Pronomen, Interjektionen und Partikeln nicht isoliert zu vermitteln sind. Deswegen spielt die richtige Auswahl der Wörter eine entscheidende Rolle beim Wortschatzerwerb. Von einem Anfänger werden zuerst nicht die Kenntnis über alle Wortarten verlangt. In dem ersten Schritt sind die einfachen Beziehungen zwischen den Wörtern zu ergreifen, späterhin ist die Herstellung der komplizierten Relationen mit verschiedenen Wortarten möglich (vgl. Ünver, 2003, S.30). Diese schrittweise geordnete Vermittlung von Wortarten kann eine der wichtigsten Funktionen der Lehrwerke sein. Ob die Lehrwerke diese Funktion erfüllen, ist anhand der Bewertungskriterien zu untersuchen.

2.5. Begriffsbestimmung: Lehrwerk, Lehrbuch und Lehrmaterial

Da die Begriffe Lehrwerk, Lehrbuch und Lehrmaterial häufig miteinander verwechselt werden, sollten sie zuerst definiert werden. Es ist möglich, verschiedene Definitionen oder Erklärungen von Lehrwerk, Lehrmaterial und Lehrbuch zu begegnen. Lernmaterialien werden zu bestimmten Themen oder sprachlichen Phänomenen unter Berücksichtigung der didaktischen Aspekte hergestellt, abgestimmt oder angepasst (Rösler, 2012, S.41). Nach Rösler und Schar (2016, S. 484) hat ein Lehrwerk ansonsten Anspruch darauf, den Lernprozess zu unterstützen und die zielsprachige Vielfalt sprachlicher und kultureller Elemente unter Berücksichtigung didaktischer Gesichtspunkte in Einklang zu bringen (Rösler und Schar 2016, S. 484).

Aus einem anderen Blickwinkel lässt sich Lehrwerk als eine Art Steinbruch bezeichnen, aus dem die Lehrkräfte für ihre eigenen Unterrichten entsprechende Materialien erstellen sollten (vgl. 2016, S. 484). Lehrwerk ist ein fundamentales Werkzeug für die Entwicklung des Unterrichts, welches stufengemäß und für einen bestimmten Fach veröffentlicht wird. Dessen Inhalte werden entsprechend dem Curriculum konzipiert, kontrolliert und anschließend genehmigt (vgl. Gülersoy, 2013). Şahin (2008, S. 133) definiert das Lehrbuch als ein gedrucktes Lehrmaterial, das unter Berücksichtigung von Inhalten, Zielen, Lehr-Lernprozessen und auch den Mess- und Bewertungsdimensionen in einem Bildungsprogramm verfasst wird. In der Literatur lässt sich Lehrbuch als ein in sich abgeschlossenes Druckwerk bezeichnen, welches nach einem bestimmten didaktischen und methodischen Konzept erstellt wird und seine eigenen Texte, Vokabular, Übungen, Grammatik etc. als erforderliche Hilfsmittel für das

Lernen hat (vgl. Leitner, 2015). Das Lehrwerk umfasst hingegen verschiedene Teile sowie Schülerbuch, Grammatikheft, Glossar, Zusatzlesetexte, auditive und visuelle Medien. Unter Lehrwerk stehen auch Diaserien, Lehrerhandbücher und Folien (vgl. Leitner, 2015 Kaval (1999) deutete darauf hin, dass der Hauptunterschied zwischen einem Lehrwerk und einem Lehrbuch die verschiedenen Teile des Lehrwerks sind. Ein Lehrwerk umfasst mehrere Teile hauptsächlich ein Schülerbuch (Lehrbuch), ein Arbeitsbuch, ein Grammatikbeiheft, Glossar und Kassetten, aber vielfältiger gestaltete Lehrwerke können auch Videobände, mehrere Lesetexte, visuelle Medien, Folien und Wandbilder etc. besitzen (vgl. Kaval, 1999). Ein Lehrbuch enthält hingegen Übungen, Texte, Grammatikdarstellung, Vokabular (Neuner 1995, S. 292; Bausch, Christ und Krumm, 1995). Darüber hinaus übernehmen die Lehr- und Lernmaterialien eine studienbegleitende Funktion (Uyan, 2019). Nach Krumm und Ohms-Duszenko (2001; zitiert nach Uyan, 2019) besteht der weitere Unterschied zwischen dem Lehrmaterial und Lehrwerk darin, dass Lehrwerke im Vergleich zum Lehrmaterial Vorgaben für Lehr- und Lerninhalte und Anweisungen für Lernprozesse beinhalten. Mit der folgenden Abbildung stellte Neuner (1994, S. 14) die Fachdidaktische Elemente und Aspekte der Fachmethodik des Lehrwerks dar.

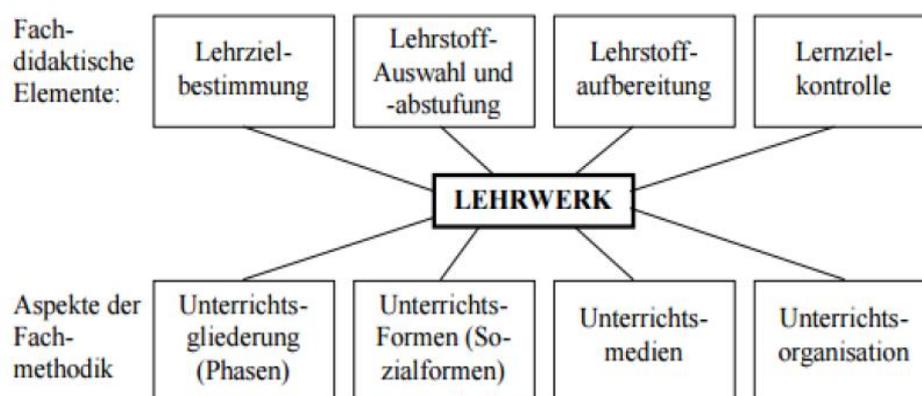


Abbildung 2.8. Die Elemente des Lehrwerks (Neuner, 1994, S. 14)

Mit Hilfe eines Lehrwerks können Unterrichtsmaterialien unter Berücksichtigung der Lehrzielen ausgewählt werden. Auf diese Weise können LehrerInnen aus den Lehrmaterialien für den Unterricht ihre eigene Lernmaterialien gestalten (vgl. Coşkun Aydın, 2019). Wegen der Vielfältigkeit der Lerngruppe können die Lernziele unterschiedlich sein. Deswegen sollen die Lernziele von den LehrerInnen unter Berücksichtigung dieser Heterogenität der Lerngruppe wieder erstellt werden (vgl.

Coşkun Aydın, 2019). An diesem Punkt lassen sich die Lehrwerke zur Kontrolle der Lernziele verwenden. Der Unterricht kann mit verschiedenen Unterrichtsmedien aus den Lehrwerken geplant werden (vgl. Coşkun Aydın, 2019). Aus der obigen Abbildung von Neuner lässt sich zum Schluss ziehen, dass ein Lehrwerk im Gegensatz zu einem Lehrbuch mit vielen methodischen und didaktischen Konzepten verbunden ist und über viele vorteilhafte und hilfreiche Funktionen für FSU verfügen.

Im Zusammenhang mit der Veränderung der Lehrmethoden verwandelt sich das Lehrbuch in ein Lehrwerk und zwar dadurch, dass die Anforderungen der gesprochenen Sprache und alltägliche Kommunikationssituationen die Zielsetzung ändert (vgl. Neuner, 1979).

2.6. Korpus Analyse

Obwohl die Methoden der Korpuslinguistik erstmals Anfang der 1960er Jahre entstand, erschien dieses Konzept erst in den 1980er Jahren in der Literatur (http-10). Der Grund dafür ist, dass der Desktop erstmal in den 1980er Jahren verwendet wurde. Diese rasanten Veränderungen und Entwicklungen in der Computertechnik haben das Korpus für die Sprachforschung unverzichtbar gemacht (Schmidt, 2011, S. 555).

Die Korpuslinguistik wird als wichtige Referenzquelle bei der Erstellung von Wörterbüchern aufgezeigt (McCarthy, 2008; Norberg ve Nordlund, 2018, S. 463). Wörterbücher sind wichtige Ressourcen, die den Zugriff auf eine große Anzahl lexikalischer Elemente ermöglichen. Zur schnellen Analyse und Durchsuchung von Datenbanken mit realer Sprache enthält die Korpuslinguistik die Verwendung von Computern. Diese als Korpus genannten Datenbanken, können jede prinzipielle Sammlung von geschriebener und transkriptioneller gesprochener Sprache enthalten (Vaughan und O’Keeffe, 2015, S. 1). Das Korpus umfasst Sprachstudien, die auf große Sammlungen von realem Sprachgebrauch basieren. Die großen Sammlungen werden in den Datenbanken gespeichert. In der Literatur wird Korpus auch als korpusbasierte Studien bezeichnet. (http-6). Die Debatte darüber, ob Korpuslinguistik ein Werkzeug, eine Theorie oder beides ist, geht jedoch weiter (Kübler und Zinsmeister, 2015, S. 12). Die Grundlage dieser Sichtweise ist, dass Sprachregeln nutzungsbasiert sind und dass Änderungen auftreten, wenn Sprecher die Sprache verwenden, um miteinander zu kommunizieren (Lindquist, 2009, S.32). Zur sinnvollen Nutzung von Korpusressourcen benötigt ein Lehrer eine bescheidene Orientierung an den Routinen, die zu der

Kenntnisnahme von Informationen aus dem Korpus erforderlich sind, und vor allem Schulung und Erfahrung bei der Auswertung dieser Informationen (McHardy Sinclair, 2004, S. 27). Eine wichtige Aufgabe der korpusbasierten Analyse besteht darin, quantitative Daten zu verwenden und zu beproben, um den Grund für die erhaltenen Daten zu erklären (Biber, Conrad, ve Reppen, 2004, S.60). Mit quantitativen Befunden zu beginnen und mit qualitativen Befunden zu interpretieren ist das Kennzeichen der Korpusanalyse (Leech, et al., 2012, S. 13). Dies kann als Vorgang erklärt werden, die verfügbaren Ressourcen in einem bestimmten Computerprogramm quantitativ zu analysieren und sie nach den Typen der häufig verwendeten Wörter zu kategorisieren und eine qualitative Analyse durchzuführen.

2.6.1. Betreffende Studien

Es zeigt sich, dass mit der Gründung der Abteilung für Korpuslinguistik an der Humboldt-Universität Anfang der 2000er Jahre die ersten Studien zur Erstellung eines deutschen Korpus begannen (Schmidt, 2011, S. 555). Während diese Studien in Englisch im Bezug auf die Muttersprache durchgeführt wird, konzentrieren sich die ersten Beispiele in der deutschen Sprache auf die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache. (vgl. Fandrych und Tschirner 2007, Lüdeling et al. 2008, Walter und Grommes, 2008). Im Folgende lassen sich die durchgeführten Korporastudien im Bereich Deutsch als Fremdsprache erfahren, die auf Schmidts Daten basieren.

Tabelle 2.6. *DaF und DaZ basierte Korpora (erst. von Schmidt, 2011)*

Korpus	Datentyp	Ersteller	Jahr	Token
Ausburger DaZ-Korpus	L2 Daten von Kindern	Heide Wegener	unbestimmt	unbestimmt
Dimroth-Korpus	L2 Daten von Erwachsenen	Christine Dimroth	unbestimmt	unbestimmt
Telecorp	Lernertexte von Studierenden	Judy Belz	2000-2005	1,5 Millionen
CleG-Korpus	Essays von Studenten	Ursula Maden-Weinbarg	2002	198.301
LeaP Corpus	Aufnahmen von Studenten	Ulrike Gut	unbestimmt	unbestimmt
Varcom	Videoaufnahmen gesprocher Sprache	Marta Fernandez-Villaueva, Oliver Strunk	2009	unbestimmt
Falko	Fehlerannotierte Lernerkorpus	Freien Universität, Georgetown University, Humboldt Universität	2001-2004	210.319

Einige der oben gezeigten Korpora sind nicht frei zugänglich. Obwohl die Lerngruppen klar sind, gibt es keine Informationen über die Token einiger Korpora. Das Augsburger DaZ-Korpus enthält die Daten von Heide Wegener zu 12 Kindern, deren Muttersprachen Türkisch, Russisch und Polnisch sind und die deutsche Sprache erworben haben. Dimroth Korpus hingegen wurde mit den Daten von Deutsch als Zweitsprache von Erwachsenen erstellt, deren Muttersprache Kroatisch, Türkisch und Russisch ist. Diesbezüglich behauptet Schmidt (2011), dass sich diese Korpora im Bereich Deutsch als Zweitsprache auf den ungesteuerten Spracherwerb in Deutschland fokussieren und Längsschnittdaten nur für wenige Sprecher enthalten. Im Gegensatz zu diesen erstellte Belz das Telecorpus zwischen 2000-2005. Dieses Korpus besteht aus E-Mail-Lernmaterialien von 1,5 Millionen Token von insgesamt 200 deutschsprachigen Amerikanern und englischsprachigen Deutschen. CleG (Corpus of Learner German) Corpus enthält 451 Artikel von 126 Englischstudenten im 3. Studienjahr in der Abteilung für Deutsch als Fremdsprache. Dieses Korpus, das sich auf die Frequenzen der Wörter bei den Schreibfähigkeiten konzentrierten, umfasst 198.301 Token. Auf der anderen Seite erstellte Ulrike Gut das auf Sprechfähigkeit beruhende Korpus LeaP (Learning Prosody in a Foreign Language). Dieses Korpus umfasst 359 Audioaufnahmen von 131 Studierenden mit einer Dauer von mehr als 12 Stunden. Inzwischen erstellte Marta Fernandez-Villaueva und Oliver Strunk an der Universität Barcelona ein Korpus von 1520 geschriebenen Texten und von Videoaufnahmen gesprochenem Spanisch, Katalanisch und Deutsch der 66 Universitätsstudenten. Die Daten werden mit Gesten, Wortarten und Anmerkungen für die Interaktion versehen (Fernandez-Villaueva und Strunk, 2009, S. 68). Dieses Korpus gilt als deutsches Korpus für Sprechfertigkeiten. (Schmidt, 211, S. 565). Das ist ein Korpusprojekt, das 2004 in Zusammenarbeit mit der Freien Universität, Georgetown University und der Humboldt-Universität entstand.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die aktuellen Korpora im Bereich DaF die Frequenzen der Wörter umfasst, die sich aus Datenanalyse aus geschriebenen Texten und Aufnahmen der gesprochenen Sprache bestehen.

3. METHODOLOGIE

3.1. Forschungsdesign

Dieser Teil besteht aus methodischer Vorgehensweise und dem Prozess der Datenerhebung. Im Weiteren werden die Datenerhebungsinstrumente und die Datenanalyse ausführlich erklärt.

3.2. Methodische Vorgehensweise

Bevor die methodische Vorgehensweise erwähnt wird, wird es sinnvoll sein, die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit klarzustellen. Diese korpusbasierte Arbeit zielt darauf hin, die häufig verwendeten Wortarten und deren Frequenzen in der Türkei und in Deutschland veröffentlichten DaF-Lehrbücher kontrastiv festzustellen. Zur Ermittlung der Häufigkeit der Wörter in den DaF-Lehrbüchern, zur Festsetzung der Verteilung des aus diesen Lehrbüchern erstellten Korpus nach Wortarten und zur Analyse der Spezifität von den Wörtern in den Lehrbüchern wird diese Untersuchung im Rahmen einer Fallstudie konzipiert.

Chmiliar (2010) definiert Fallstudien als methodischer Ansatz, der eine eingehende Untersuchung eines begrenzten Systems unter Verwendung mehrerer Datensammlungen umfasst, um systematische Informationen über seine Arbeits- und Funktionsweise zu sammeln. In ähnlicher Weise kann Fallstudie als eine Methode definiert werden, die ein begrenztes System detailliert beschreibt und untersucht (Merriam, 2013). Eine Fallstudie ist eine qualitative Forschungsmethode, bei der eine oder mehrere vom Forscher begrenzte Situationen, wie Beobachtungen, Dokumente, Interviews, Audiovisuelles, Berichte, mit mehreren Quellen eingehend untersucht und die Situationen im Kontext des Themas definiert werden (Creswell, 2007). Andererseits definiert Davey (1991) Fallstudien als eine Forschungsmethode, die eine Situation oder ein Ereignis systematisch untersucht und aufzeigt, warum sich das Ereignis auf diese Weise mit den erzielten Ergebnissen entwickelt hat und worauf in der zukünftigen Forschung fokussiert werden sollte.

Die Forschung konzentriert sich in diesem Zusammenhang auf die Häufigkeit von Wörtern in den DaF-Lehrbüchern, die Verteilung ihrer Arten und den Stand des erstellten Korpus. Hinsichtlich der Worthäufigkeit werden für die in der Türkei veröffentlichten DaF-Lehrbücher türkisches DaF-Lehrbuchkorpus (TDaF-Korpus) und für die in Deutschland veröffentlichten DaF-Lehrbücher deutsches DaF-Lehrbuchkorpus (DDaF-

Korpus) erstellt. Durch die Kombination dieser beiden Subkorpora wird Hakan Dolan Korpus (HD-Korpus) erstellt, und wird darauf abgezielt, dass HD-Korpus ein Korpus für DaF-Lehrbücher wird. Auf diese Weise wird versucht, die Art und Häufigkeit der Wörter von DaF-Lehrbüchern zu ermitteln, die in der Zielsprache unterrichtet werden sollen.

3.3. Ausgewählte Lehrbücher

In dieser Forschung sind die folgenden DaF-Lehrbücher ausgewählt, die von MEB zugelassen wurden und in der Sekundarstufe in der Türkei verwendet werden:

Tabelle 3.1. Die ausgewählten DaF-Lehrbücher in der Türkei

Lehrwerk	Verlag	Verfasser	Erscheinungsjahr
Deutsch für Gymnasien A1.1 Schülerbuch	ATA	Oya AKAY ZABUN	2020
Wie Bitte A1.1 Lehrbuch	MEB	Döndü ÖZTÜRK, Fadime İNCEBEL, Fatma BALKAN, Tülay YILDIRIM, Yasemin CANOĞLU	2020
Wie Bitte A1.2 Lehrbuch	MEB	Döndü ÖZTÜRK, Fadime İNCEBEL, Fatma BALKAN, Tülay YILDIRIM, Yasemin CANOĞLU	2016
Plus Deutsch A1.1 Schülerbuch	KOZA	Derya YILMAZ YİĞİT	2019
Deutsch macht Spaß A1.2 Schülerbuch	MEB	Şule YAZAR, Yusuf ÇAĞLAYAN, Filiz AKYAR, Emra YAŞAR, Melahat SULAK, Seda MERT	2018
Deutsch macht Spaß A2.1 Schülerbuch	MEB	Gülname BAKMAY, Nülüfer KARLI, Serdar ACAR	2018
Deutsch macht Spaß A2.2 Schülerbuch	MEB	Filiz AKYAR, Melahat SULAK, Nilgün HÜKÜM, Nülüfer KARLI, Seda MERT, Serdar ACAR, Yusuf ÇAĞLAYAN	2018
Mein Schlüssel zu Deutsch B1.1 Schülerbuch	MEB	Bülent BALABAN, Pelin NERGİZ, Şahap VARLIK	2018
Schritt für Schritt Deutsch A1.1	ATA	Nuran ÖZTÜRK ÇELEN	2016
Deutschstube A1.1 Schülerbuch	MEB	Fadime İNCEBEL, Fatma BALKAN, Mevlüt DÜLGER	2014
Deutsch ist Spitze A1.1	MEB	Heidi GLAUSE, Selma GÖZNEK, Meryem KLKAN ÖZOĞLUÖZ, Veli ÖZ, Oya PITRAKLI, Elfriede SPANGENBERG	2010
Deutsch ist Spitze A1.2	MEB	Heidi GLAUSE, Selma GÖZNEK, Meryem KLKAN ÖZOĞLUÖZ, Veli ÖZ, Oya PITRAKLI, Elfriede SPANGENBERG	2011

Die folgenden Buchreihen, die von vier großen Verlagen Cornelsen, Hueber und Klett und Langenscheidt in Deutschland erschienen sind, werden unter die Lupe genommen:

Tabelle 3.2. Die ausgewählten DaF-Lehrbücher Deutschland

Lehrwerk	Verlag	Verfasser	Erscheinungsjahr
Pluspunkt Deutsch Leben in Deutschland Kursbuch A1	Cornelsen	Friederike Jin, Laura Nielsen	2017
Pluspunkt Deutsch Leben in Deutschland Kursbuch A2	Cornelsen	Friederike Jin, Laura Nielsen	2017
Pluspunkt Deutsch Leben in Deutschland Kursbuch B1	Cornelsen	Friederike Jin, Laura Nielsen	2017
Pluspunkt Deutsch Kursbuch A1	Cornelsen	Georg Krüger, Matthias Merkelbach	2007
Pluspunkt Deutsch Kursbuch A2	Cornelsen	Georg Krüger, Matthias Merkelbach	2007
Pluspunkt Deutsch Kursbuch B1	Cornelsen	Georg Krüger, Matthias Merkelbach	2007
Schritte International Neu 1 A1.1 Kursbuch	Heuber	Daniela Niebisch, Sylvette Penning- Hiemstra, Franz Specht, Monika Bovermann, Angela Pude, Monika Reimann	2016
Schritte International Neu 2 A1.2 Kursbuch	Heuber	Daniela Niebisch, Sylvette Penning- Hiemstra, Franz Specht, Monika Bovermann, Angela Pude, Monika Reihann	2016
Schritte International Neu 3 A2.1 Kursbuch	Heuber	Silke Hilpert, Daniela Niebisch, Sylvette Penning-Hiemstra, Angela Pude, Franz Specht, Monika Reimann, Andreas Tomaszewski	2016
Schritte International Neu 4 A2.2 Kursbuch	Heuber	Silke Hilpert, Daniela Niebisch, Sylvette Penning-Hiemstra, Angela Pude, Franz Specht, Monika Reimann, Andreas Tomaszewski	2016
Schritte International Neu 5 B1.1 Kursbuch	Heuber	Silke Hilpert, Marion Kerner, Jutta Orth-Chambah, Angela Pude, Anja Schümann, Franz Specht, Dörte Weers, Barbara Gottstein-Schramm	2016
Schritte International Neu 6 B1.2 Kursbuch	Heuber	Silke Hilpert, Marion Kerner, Jutta Orth-Chambah, Angela Pude, Anja Schümann, Franz Specht, Dörte Weers, Barbara Gottstein-Schramm, Valeska Hagner, Susanne Kalender, Isabel Krämer-Kienle	2016
Menschen A1.1 Kursbuch	Heuber	Sandra Evans, Angela Pude, Franz Specht	2012
Menschen A1.2 Kursbuch	Heuber	Sandra Evans, Angela Pude, Franz Specht	2012
Menschen A2.1 Kursbuch	Heuber	Charlotte Habersack, Angela Pude, Franz Specht	2013
Menschen A2.2 Kursbuch	Heuber	Charlotte Habersack, Angela Pude, Franz Specht	2013
Menschen B1.1 Kursbuch	Heuber	Julia Braun-Podeschwa, Charlotte Habersack, Angela Pude	2014

Tabelle 3.2. (weiter) *Die ausgewählten DaF-Lehrbücher Deutschland*

Menschen B1.2 Kursbuch	Heuber	Julia Braun-Podeschwa, Charlotte Habersack, Angela Pude	2014
Genial Deutsch für Jugendliche Kursbuch A1	Klett & Langenscheidt	Michael Koenig, Ute Koithan, Theo Scherling, Hermann Funk	2013
Genial Deutsch für Jugendliche Kursbuch A2	Klett & Langenscheidt	Brigitta Fröhlich, Michael Koenig, Ute Koithan, Petra Pfeifhofer, Theo Scherling, Maruska Mariotta	2013
Genial Deutsch für Jugendliche Kursbuch B1	Klett & Langenscheidt	Sarah Fleeer, Michael Koenig, Petra Pfeifhofer, Marget Rodi, Cordula Schurig	2013
Logisch Deutsch für Jugendliche A1	Klett & Langenscheidt	Ute Koithan, Michael Koenig, Theo Scherling, Anna Hila, Cordula Schuring, Alicia Padrós	2009
Logisch Deutsch für Jugendliche A2	Klett & Langenscheidt	Stefanie Dengler, Sarah Fleeer, Paul Rausch, Cordula Schurig	2009
Logisch Deutsch für Jugendliche B1	Klett & Langenscheidt	Stefanie Dengler, Sarah Fleeer, Paul Rausch, Cordula Schurig	2011

3.4. Datenerhebungsinstrumente

Zur Analyse der Wörter in den Lernbüchern wird webbasierte Software Sketch Engine verwendet. Sketch Engine ist ein online Korpusmanager und eine Textanalysesoftware, die seit 2003 von Lexical Computing Limited mit Python, JavaScript und C++ entwickelt wurde. Derzeit bietet die Software riesige Korpora mindestens in 90 Sprachen und stellt circa 50 Milliarden Wörter bereit. Sketch Engine verfügt über 5.346.41.196 deutsche Wortfrequenzen in ihrer Datenbank.

3.5. Prozedur

Zur Analyse der am häufigsten verwendeten Wortarten und ihren Frequenzen, werden nur Lehrbücher und Kursbücher von den oben genannten Lehrbuchreihen ausgewählt. Die ausgewählten Lehrbücher werden eingescannt und als PDF auf dem Computer übertragen. Die Buchdeckel, Inhalte, Vorworten, Landkarten, Quellenverzeichnis, Wortlisten, Prüfungsmuster, Übungsseiten und die anderen Seiten außer der Themenseiten werden ausgelassen, um die Ergebnisse der Analyse nicht abzulenken.

Die Wörter wurden mithilfe der OCR-Technologie in den Büchern durchsuchbar gemacht. Im Weiteren werden die Bücher auf Sketch Engine hochgeladen. In der folgenden Abbildung ist ein Bildschirmausschnitt aus den hochgeladenen Korpora Listen auf Sketch Engine zu sehen.

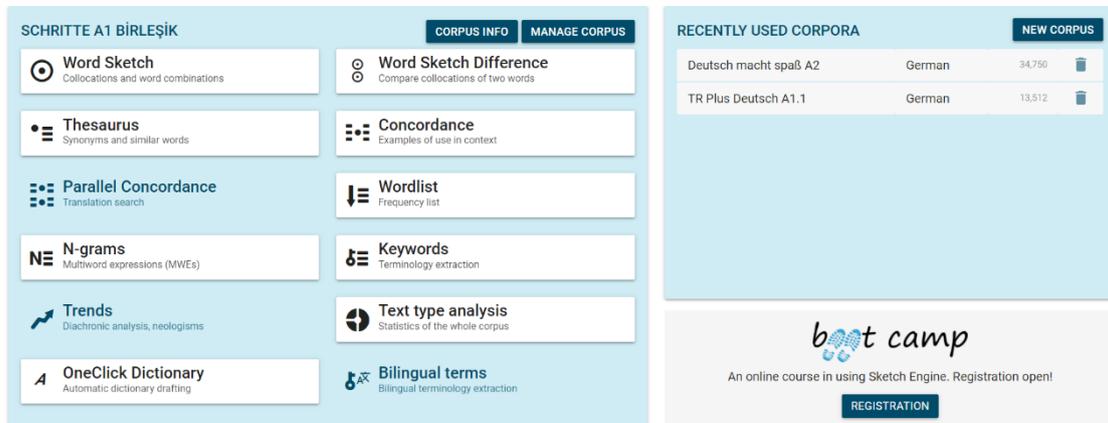


Abbildung 3.1. Bildschirmausschnitt 1 aus Sketch Engine

Die hochgeladenen Lehrbücher werden mit Sketch Engine in 7 Wortarten (Substantiv, Verb, Adjektiv, Konjunktion, Pronomen, Adverb und Präposition) wie in der folgenden Abbildung zu sehen ist analysiert.

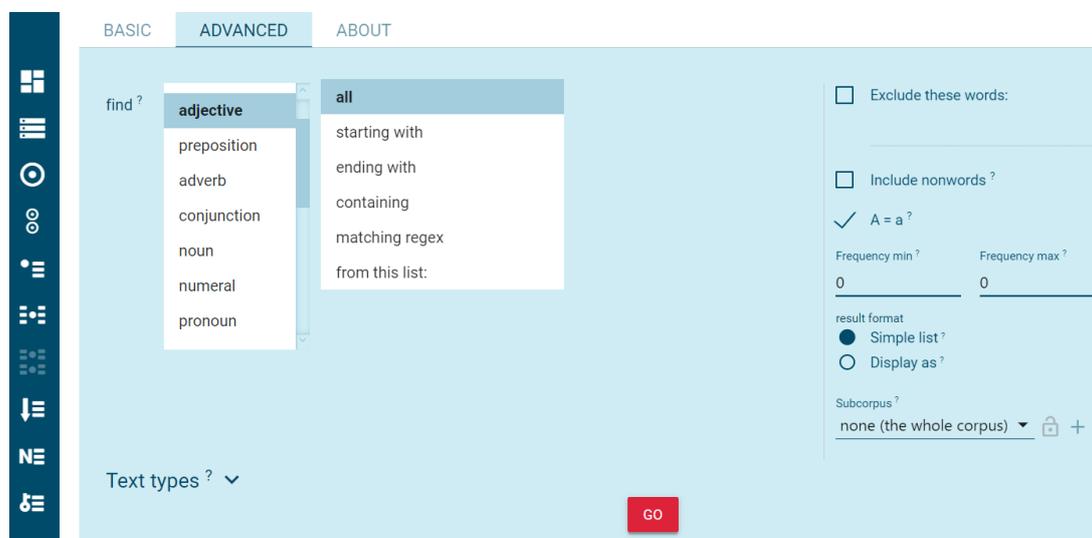


Abbildung 3.2. Bildschirmausschnitt 2 aus Sketch Engine

Nach der Analyse werden Wortlisten für jede Wortart mit Frequenzen erstellt. Bei der folgenden Abbildung lässt sich eine Wortliste der Verben von „Deutsch macht Spaß A2“ sehen.

Lemma	Frequency	Lemma	Frequency	Lemma	Frequency	Lemma	Frequency
1 sein	757	14 geben	95	27 bekommen	47	40 lernen	31
2 haben	600	15 schauen	84	28 fahren	45	41 meinen	31
3 können	280	16 kreuzen	73	29 arbeiten	44	42 stellen	30
4 machen	213	17 finden	69	30 achten	44	43 stehen	30
5 werden	184	18 kommen	64	31 kaufen	41	44 dürfen	29
6 lesen	164	19 sagen	64	32 freuen	35	45 schicken	27
7 mögen	124	20 sollen	62	33 studieren	35	46 recherchieren	25
8 schreiben	123	21 ordnen	61	34 bilden	35	47 bleiben	23
9 hören	120	22 essen	60	35 besuchen	34	48 sparen	23
10 wollen	115	23 ergänzen	54	36 sehen	34	49 feiern	23
11 gehen	110	24 beantworten	54	37 helfen	32	50 passen	20
12 müssen	106	25 schenken	49	38 treffen	32		
13 sprechen	101	26 spielen	48	39 benutzen	31		

Abbildung 3.3. Bildschirmausschnitt 3 aus Sketch Engine

Die erstellten Wortlisten wurden in Excel-Format heruntergeladen und zur Analyse bereitgestellt.

Um die Wortarten in die Korpora vergleichen zu können, sind die Wörter zu lemmatisieren. Nach Eggers et al. (2015, S. 2) werden die Wörter bei sprachwissenschaftlicher Datenerhebung in ihre lexikalische Grundform verwandelt. Dieses Verfahren wird als Lemmatisierung genannt. Der Lemmatisierungsprozess der Wortarten sind in den folgenden Abbildungen erklärt worden.

Zu einer korrekten Analyse der Häufigkeit von Verben klassifizieren Sketch Engine die nach den Personalpronomen konjugierten Verben, Hilfsverben und trennbaren Verben mit ihren Präfixen als Infinitiv und gibt die Frequenzen. In der folgenden Abbildung wird die Analyse des Verbs „sein“ als Beispiel gezeigt.

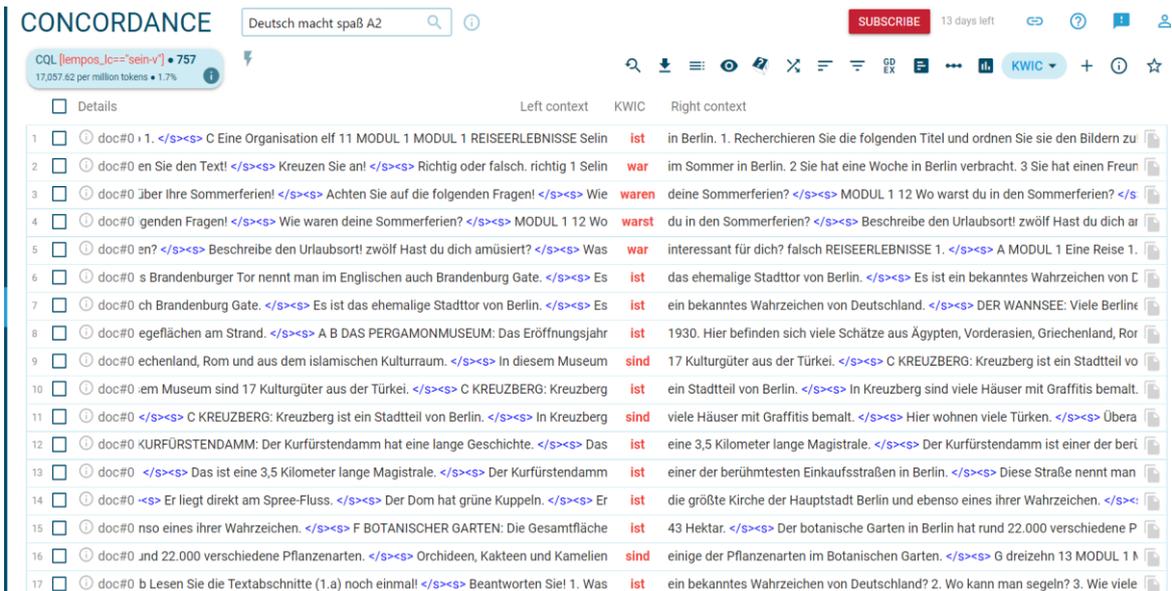


Abbildung 3.4. Bildschirmausschnitt 4 aus Sketch Engine

Die deklinierten Adjektive in allen Fällen (Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv) werden auch lemmatisiert und die Zahlwörter werden nicht mitgezählt.

The screenshot shows the Sketch Engine interface displaying a list of adjectives. The list is sorted by frequency, with 'gut' having the highest frequency (828). The list includes 39 items, each with a lemma and a frequency count. The interface also shows a search bar and various navigation icons.

Lemma	Frequency	Lemma	Frequency	Lemma	Frequency	Lemma	Frequency
1 gut	828	14 toll	134	27 passend	87	40	56
2 [number]	483	15 wirklich	132	28 weit	82	41 teuer	56
3 groß	342	16 schnell	129	29 falsch	81	42 gesund	55
4 wichtig	297	17 zweit	126	30 schlecht	80	43 möglich	55
5 neu	292	18 lang	122	31 gemeinsam	79	44 regelmäßig	55
6 richtig	265	19 früh	110	32 leicht	79	45 liebsten	54
7 ander	222	20 letzt	106	33 super	72	46 sozial	53
8 klein	216	21 ganz	103	34 besten	72	47 gleich	51
9 alt	185	22 nah	97	35 einfach	69	48 freundlich	50
10 erst	181	23 interessant	97	36 total	65	49 hoch	50
11 deutsch	163	24 kurz	91	37 spät	59	50 sicher	50
12 schön	143	25 jung	91	38 nett	59		
13 eigen	138	26 genau	88	39 verschieden	58		

Abbildung 3.5. Bildschirmausschnitt 5 aus Sketch Engine

In der folgenden Abbildung wird die Liste von Nomen gezeigt. Die Eigennamen, Stadtnamen, und werden aus den Wortlisten entfernt.

noun (9,750 items | 52,601 total frequency)

Lemma	Frequency [?] ↓	Lemma	Frequency [?] ↓	Lemma	Frequency [?] ↓	Lemma	Frequency [?] ↓
1 jahr	500 ***	14 text	250 ***	27 land	187 ***	40 film	138 ***
2 satz	422 ***	15 wort	236 ***	28 stadt	176 ***	41 leute	137 ***
3 a	353 ***	16 e	236 ***	29 mann	175 ***	42 jugendliche	136 ***
4 o	346 ***	17 @	235 ***	30 familie	171 ***	43 musik	136 ***
5 frage	337 ***	18 zeit	233 ***	31 beruf	170 ***	44 geld	136 ***
6 frau	307 ***	19 person	225 ***	32 gespräch	168 ***	45 leben	136 ***
7 kind	298 ***	20 haus	222 ***	33 %	161 ***	46 r	133 ***
8 d	289 ***	21 arbeit	214 ***	34 klasse	158 ***	47 schüler	129 ***
9 foto	288 ***	22 herr	214 ***	35 m	156 ***	48 beispiel	128 ***
10 deutschland	258 ***	23 schule	203 ***	36 gruppe	151 ***	49 geschichte	128 ***
11 freund	256 ***	24 kurs	202 ***	37 eltern	150 ***	50 @	127 ***
12 tag	253 ***	25 thema	200 ***	38 spaß	145 ***		
13 mensch	251 ***	26 problem	192 ***	39 verb	139 ***		

Abbildung 3.6. Bildschirmausschnitt 6 aus Sketch Engine

Die Präpositionen werden wie folgt analysiert und in Concordance ausführlich kontrolliert.

preposition (65 items | 15,346 total frequency)

Lemma	Frequency [?] ↓	Lemma	Frequency [?] ↓	Lemma	Frequency [?] ↓	Lemma	Frequency [?] ↓
1 in	4,226 ***	14 um	197 ***	27 -	31 ***	40 laut	10 ***
2 mit	1,606 ***	15 bis	145 ***	28 neben	28 ***	41 f.	8 ***
3 zu	1,260 ***	16 seit	142 ***	29 a.	27 ***	42 dank	7 ***
4 für	1,221 ***	17 ohne	117 ***	30 trotz	26 ***	43 gegenüber	7 ***
5 von	961 ***	18 ab	105 ***	31 innerhalb	25 ***	44 gen	7 ***
6 an	941 ***	19 durch	92 ***	32 a	23 ***	45 entlang	6 ***
7 auf	936 ***	20 unter	67 ***	33 außer	22 ***	46 ob	6 ***
8 bei	642 ***	21 pro	67 ***	34 außerhalb	18 ***	47 b.	6 ***
9 aus	515 ***	22 z.	59 ***	35 per	15 ***	48 u.	5 ***
10 über	505 ***	23 gegen	58 ***	36 n.	13 ***	49 anstatt	3 ***
11 nach	420 ***	24 wegen	58 ***	37 hinter	13 ***	50 w.	3 ***
12 vor	278 ***	25 während	57 ***	38 mithilfe	12 ***		
13 als	267 ***	26 zwischen	52 ***	39 statt	11 ***		

Abbildung 3.7. Bildschirmausschnitt 7 aus Sketch Engine

Sketch Engine zählt die Partikeln unter Adverbien. In dieser Studie werden die Partikeln nicht in die Liste aufgenommen.

adverb (358 items | 13,793 total frequency)

Lemma	Frequency ? ↓	Lemma	Frequency ? ↓	Lemma	Frequency ? ↓	Lemma	Frequency ? ↓
1 auch	852 ***	14 hier	236 ***	27 vielleicht	138 ***	40 denn	86 ***
2 noch	762 ***	15 doch	233 ***	28 bitte	127 ***	41 zu	82 ***
3 so	740 ***	16 mal	227 ***	29 3.	126 ***	42 gerne	82 ***
4 dann	615 ***	17 mehr	207 ***	30 etwas	116 ***	43 zuerst	81 ***
5 nur	457 ***	18 ganz	198 ***	31 ja	115 ***	44 nun	80 ***
6 schon	441 ***	19 oft	188 ***	32 4.	114 ***	45 fast	77 ***
7 immer	437 ***	20 1.	175 ***	33 selbst	107 ***	46 anders	76 ***
8 sehr	398 ***	21 viel	171 ***	34 gar	104 ***	47 je	76 ***
9 einmal	393 ***	22 aber	162 ***	35 einfach	93 ***	48 manchmal	72 ***
10 gern	320 ***	23 2.	152 ***	36 nie	92 ***	49 lieber	68 ***
11 jetzt	260 ***	24 dort	152 ***	37 lange	91 ***	50 über	67 ***
12 da	247 ***	25 besonders	151 ***	38 leider	89 ***		
13 heute	246 ***	26 wieder	140 ***	39 also	87 ***		

Abbildung 3.8. Bildschirmausschnitt 8 aus Sketch Engine

Sketch Engine ist nicht in der Lage, die zweiteilige Konjunktionen wie „sowohl als auch“ oder „zwar aber“ zu analysieren. Deswegen werden die zweiteiligen Konjunktionen manuell gezählt und in die Liste hinzugefügt.

conjunction (51 items | 9,619 total frequency)

Lemma	Frequency ? ↓	Lemma	Frequency ? ↓	Lemma	Frequency ? ↓	Lemma	Frequency ? ↓
1 und	4,629 ***	14 ob	107 ***	27 doch	24 ***	40 wobei	3 ***
2 dass	729 ***	15 u	89 ***	28 indem	24 ***	41 o.	3 ***
3 oder	624 ***	16 sondern	87 ***	29 statt	22 ***	42 ou	3 ***
4 wenn	592 ***	17 nachdem	84 ***	30 weder	19 ***	43 sobald	2 ***
5 aber	400 ***	18 bis	71 ***	31 seitdem	19 ***	44 mal	2 ***
6 als	334 ***	19 während	65 ***	32 sowie	18 ***	45 zwar	2 ***
7 wie	330 ***	20 damit	57 ***	33 sodass	17 ***	46 wo	2 ***
8 weil	252 ***	21 bevor	47 ***	34 anstatt	14 ***	47 dann	2 ***
9 +	209 ***	22 falls	45 ***	35 entweder	12 ***	48 u.	1 ***
10 &	145 ***	23 da	44 ***	36 noch	11 ***	49 nun	1 ***
11 denn	130 ***	24 sowohl	38 ***	37 bzw.	6 ***	50 das	1 ***
12 um	118 ***	25 seit	35 ***	38 solange	3 ***		
13 obwohl	115 ***	26 ohne	28 ***	39 trotzdem	3 ***		

Abbildung 3.9. Bildschirmausschnitt 9 aus Sketch Engine

Wie in den obigen Abbildungen zu sehen ist, lassen sich alle Wortarten in Concordance ausführlich überprüfen, welche Wörter den Frequenzen hinzugefügt wurden. Die Pronomen können sich je nach dem Kasus verändern und so erhöhen sich die Frequenzen in großen Maßen. Deswegen wurden die Pronomen nicht mitgezählt. Außerdem wurden die Fehler, wie in den obigen Listen gezeigt werden, aus der Liste entfernt und manuell kontrolliert.

3.6. Datenanalyse

In dieser Studie werden zwei Wortlisten basierend auf den häufigsten 50 Wörtern erstellt, die aus TDaF-Korpus (Türkische DaF-Bücher Korpus) und DDaF-Korpus (Deutsche DAF-Bücher) ausgewählt wurden, die den HD-Korpus (Hakan Dolan – Korpus) bilden. Um zu bestimmen, wie sich die Wörter in diesen beiden Listen in Bezug auf die Spezifität unterscheiden, werden die Wahrscheinlichkeitsstatistik log-Likelihood (LL) und die Effektstärkenstatistik das Odds Ratio (OR) verwendet. LL wird verwendet, um Wörter im Korpus zu beschreiben, während OR die möglichen Nutzungsraten von Wörtern vergleicht. Die Worthäufigkeitslisten für beide Corpora werden mit Sketch Engine erstellt. Um die Ergebnisse zu vergleichen werden sowohl für LL als auch für OR dieselbe Mindesthäufigkeit angewendet. Es ist zu beachten, dass OR-Werte durch sehr niedrige Frequenzen in Vergleichskorpora stark beeinflusst werden. Mit anderen Worten sind die Wörter in der höchsten Reihenfolge die Wörter, die im Vergleichskorpus überhaupt nicht oder mit einer Häufigkeit vorkommen. (Tomokiyo und Hurst, 2003; Pojanapunya und Todd, 2016). Vor der OD-Berechnung wird die minimale Häufigkeitsschwelle, die das Wort in vorhandenen Korpuskern enthält bestimmt. Die minimale Häufigkeitsschwelle wurde als 5 akzeptiert, um die OR-Effektwahrscheinlichkeit von Wörtern mit niedriger Häufigkeit zu berechnen. In diesem Zusammenhang werden die erste 50 Wörter sowohl in der LL Liste als auch OR Liste gerechnet. Es ist üblich, das Erste n für LL zu verwenden und es bleibt der Auswahl des Forschers überlassen (Pojanapunya und Todd, 2016, S.16). Denn LL-Werte werden von Korpusdimensionen beeinflusst und validieren nur die Interpretation des Forschers in der kritisch orientierten Forschung. In diesem Zusammenhang wird die Auswahl der ersten 50 Wörter im Rahmen der Studie sowohl für kritische als auch für genreorientierte Studien als angemessen erachtet.

Zur Berechnung der wird LL die folgende Kontingenztabelle verwendet.

Tabelle 3.3. Kontingenztabelle bei der Berechnung von LL

	Korpus 1	Korpus 2	Insgesamt
Häufigkeit des Wortes	a	b	a+b
Häufigkeit anderer Wörter	c-a	d-b	c+d-a-b
Insgesamt	c	d	c+d

Anmerkungen:

a = Häufigkeit eines Wortes in Korpus 1;

b = Häufigkeit eines Wortes in Korpus 2;

c = Gesamtzahl der Wörter in Korpus 1;

d = Gesamtzahl der Wörter im Korpus 2.

$$OR = (a / b) / (b / d) = ad / bc$$

a = Häufigkeit eines Wortes in Korpus 1;

b = Häufigkeit eines Wortes in Korpus 2;

c = Häufigkeit anderer Wörter in Korpus 1 (c-a);

d = Häufigkeit anderer Wörter im Korpus 2 (d-b).

Wie oben gezeigt, entspricht der 'c'-Wert der Wortzahl in Korpus 1 und 'd' entspricht der Wortzahl (N Werte) in Korpus zwei. 'a'- und 'b'-Werte werden als Beobachtungswerte (O) bezeichnet. Erwartungswert (E) berechnet sich jedoch nach folgender Formel:

$$E_i = \frac{N_i \sum_i O_i}{\sum_i N_i}$$

Abbildung 3.10. Formel von Erwartungswert (*http-11*)

In der aktuellen Forschung gilt $N_1 = c$ und $N_2 = d$. Mit anderen Worten, für dieses Wort gilt $E_1 = c \cdot (a+b)/(c+d)$ und $E_2 = d \cdot (a+b)/(c+d)$. Bei der Berechnung der Erwartungswerte wird die Größe der beiden Korpora berücksichtigt. Es ist also nicht erforderlich, die Daten vor der Anwendung der Formel zu normalisieren. Der Log-Likelihood-Wert wurde dann nach folgender Formel berechnet:

$$-2 \ln \lambda = 2 \sum_i O_i \ln \left(\frac{O_i}{E_i} \right)$$

Abbildung 3.11. Formel von LL (*http-11*)

Die aus den obigen Berechnungen erhaltenen LL-Werte wurden nach der von Paul Rayson entwickelten Richtlinie berücksichtigt:

95. Perzentil; 5%-Niveau; $p < 0,05$; kritischer Wert = 3,84

99. Perzentil; 1%-Niveau; $p < 0,01$; kritischer Wert = 6,63

99,9. Perzentil; 0,1 %-Niveau; $p < 0,001$; kritischer Wert = 10,83

99,99. Perzentil; 0,01% Niveau; $p < 0,0001$; kritischer Wert = 15.13

4. ERGEBNISSE

4.1. Häufigkeit der betreffenden Wörter in HD-Korpus

Als Ergebnis der quantitativen Analyse wurde die allgemeine Verteilung der Wortarten bestimmt, aus denen das HD-Korpus besteht. HD-Korpus besteht aus Lehrbüchern, die für den Sekundarschulunterricht in der Türkei veröffentlicht wurden, und bestimmten Büchern der drei meistgenutzten Verlage in Deutschland. Die Verteilung ist in der folgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 4.1. Die Verteilung der Wortarten in Bücher und in HD-Korpus

Türkische DAF-Bücher			Deutsche DAF-Bücher			HD-Korpus	
Token	Typen	%	Token	Typen	%	Token	Typen
90034	13884	23.94	345025	44133	76.06	435059	58017

Bei der Untersuchung von Tabelle 10 wurde festgestellt, dass HD-Korpus aus 435059 Token besteht und es 58017 verschiedene Worttypen gibt, die sich mehr als einmal wiederholen. In Deutschland veröffentlichte Lehrbücher machen mit 76,06 % einen Großteil des HD-Korpus aus, während die in der Türkei erschienenen mit 23,94 % eine Minderheit bilden. Die Verteilung der Wörter, aus denen der HD-Korpus besteht, ist nach ihrem Typ in der folgenden Grafik dargestellt.

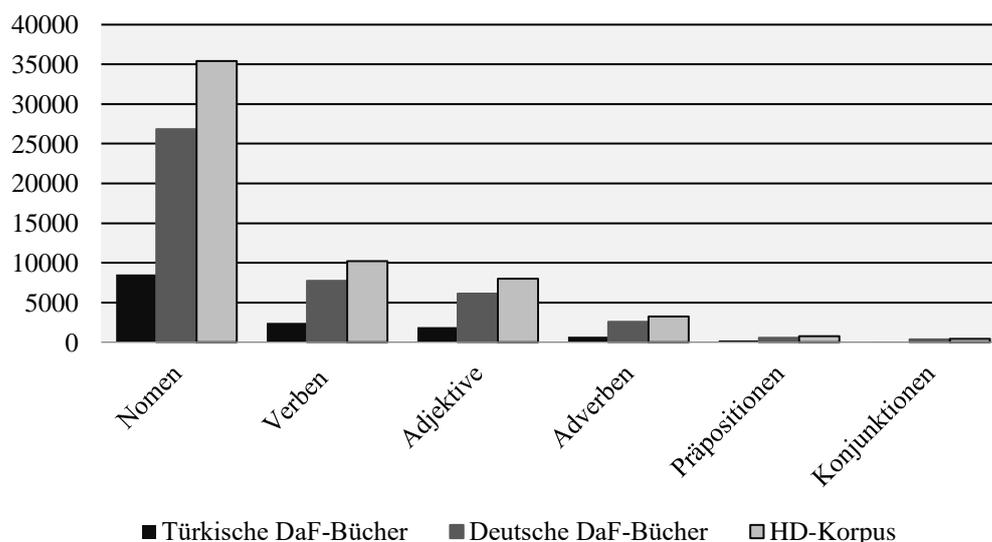


Abbildung 4.1. Die Verteilung der Wörter in HD-Korpus nach ihrem Typ

Wird man die Abbildung 20 betrachten, lässt sich feststellen, dass Nomen der größte Teil der Verteilung der Wörter im HD-Korpus nach ihren Typen ($n=35397$; $\%=61,01$) bildet. An der zweiten Stelle sind Verben ($n=10193$; $\%=17,56$), dann folgen Adjektive ($n=8006$;

%=13,80) und danach kommen Adverbien (n=3259; %=5,62). Präpositionen (n=727; %=1.26) und Konjunktionen (n=435; %=0.75) verfügen über eine geringe lexikalische Auswirkung. Werden die Lehrbücher verglichen, die HD-Korpus bilden, können ähnliche Ergebnisse festgelegt werden.

4.2. Token/Typ-Relationen in den DaF-Lehrbüchern

Es wird ein Blick auf Wortgröße und Verhältnis des lexikalischen Häufigkeitsprofils in Lehrbüchern geworfen. Die Tabelle zeigt die Token/Typ-Relation nach den Wortarten in den Lehrbüchern.

Tabelle 4.2. *Token/Typ-Relationen nach den Wortarten*

Wortarten	Token	Type	TTR
Nomen	150307	35397	8.13
Verben	131129	10193	2.34
Adjektive	37585	8006	1.84
Adverbien	35396	3259	0.74
Präpositionen	52111	727	0.16
Konjunktionen	28531	435	0.09

Je näher das TTR-Verhältnis an 1 liegt, desto größer ist der Wortschatz der Bücher. Je größer die resultierende TTR ist, desto weniger sind die wiederholten Wortverwendungen. Ein „idealer“ TTR wird erhalten, wenn eine Wortart 20 Wörter enthält und alle unterschiedlich sind. Wenn beispielsweise dasselbe Wort 20 Mal wiederholt wird, ist es gleich $1/20 = 0.05$. Es zeigt sich, dass dieselben Wörter anhand von Substantiven, Verben und Adjektiven aus den Wortarten im HD-Korpus mehrfach wiederholt werden und volumetrische Lücken aufweisen. Wie in der Tabelle auch zu sehen ist, sind die am häufigsten wiederholten Wortarten die Nomen (TTR = 8,13). Es folgen die Verben (TTR=2.34); Adjektive (TTR=1.84); Präpositionen (TTR=0,16) und Adverbien (TTR=0,74). Konjunktionen (TTR=0,09) zeigten die geringste Wiederholung ähnlicher Wörter und die höchste Varianz in Bezug auf den Wortreichtum.

4.3. Die am häufigsten verwendete Wörter in DaF-Lehrbüchern

In dieser Fallstudie wird eine Situationstabelle mit den ersten 50 am häufigsten verwendeten Wörtern in DaF-Lehrbüchern, die in der Türkei und in Deutschland veröffentlicht sind, erstellt und LL für jede Wortart im Zielkorpus berechnet. Die nach LL und OR angeordneten ersten 50 Wörter werden in der Tabelle 4.3. angezeigt (siehe dazu Anhang).

Betrachtet man beide Listen, ist es auffallend, dass die ersten 50 Wörter in Deutschland und der Türkei erschienenen Lehrbüchern Ähnlichkeiten in der Reihenfolge mit LL und OR aufweisen. Nach den von LL rangierten Liste befinden sich hingegen die Wörter "dann, so, Satz, Frau, arbeiten, als, fahren, Frage, immer, nur, schon und spielen" nicht in den türkischen DaF-Lehrbüchern. Es ist nach den von LL rangierten Liste zu erkennen, dass mindestens eine der Wortarten (Nomen, Verb, Adjektiv, Adverb, Präpositionen und Konjunktion), die sich in den Lehrbüchern befinden sollen, in der LL-Liste steht.

Die Wörter in der LL-Liste enthalten eindeutig die Wörter des HD-Korpus, der im Rahmen dieser Studie als Häufigkeitwörterbuch erstellt wurde. Diese Wörter zeigen, wie wichtig das DDaF-Korpus ist, das eines der Subkorpus des HD-Korpus ist. Darüber hinaus lässt sich sagen, dass die in Deutschland veröffentlichten Lehrbücher die Angst der Deutschlernenden vor den Wörtern, die sie zum Sprechen und Schreiben benötigen, im Vergleich zu den in der Türkei veröffentlichten Büchern abbauen. Wenn man sich die Tabelle ansieht, wird auch auffällig, dass die Wörter „sein, sprechen, müssen und Jahr“ in der Wortliste des LL- und OR-Lehrbuchs in gleicher Reihenfolge stehen.

Tabelle 4.3. Vergleich der ersten 50 Wörter des Subkorpora TDaF und DDaF von HD-Korpus

rangiert von LL							rangiert von OR						
Rang	Wort	f(TDaF)	f(DDaF)	f(HD-Korpus)	LL	OR	Rang	Wort	f(TDaF)	f(DDaF)	f(HD-Korpus)	OR	LL
1	sein	4144	14529	18395	25.09	1.10	1	sein	4144	0	17083	0.30	5751.54
2	in	3530	9880	15506	243.78	1.38	2	und	4032	0	15226	0.33	4596.79
3	haben	2008	7923	17020	1.37	0.97	3	in	3530	0	5472	0.81	92.70
4	mit	1048	4009	8691	0.00	1.00	4	haben	2008	0	5204	0.48	822.42
5	zu	852	3576	7414	5.80	0.91	5	mit	1048	0	5178	0.25	2113.43
6	und	4032	3522	7302	3898.82	4.55	6	an	953	0	4427	0.27	1699.72
7	können	942	3424	6062	2.04	1.05	7	können	942	0	4145	0.28	1502.71
8	an	953	3294	5124	7.72	1.11	8	machen	897	0	4016	0.28	1483.48
9	machen	852	3208	4144	0.21	1.02	9	zu	852	0	3912	0.27	1484.03
10	für	521	2912	3759	68.61	0.68	10	lesen	829	0	3890	0.27	1508.99
11	gut	657	2515	3560	0.00	1.00	11	von	720	0	3685	0.24	1554.71
12	auf	632	2455	3277	1426.38	2.92	12	gehen	673	0	2521	1.29	32.75
13	von	720	2325	2907	15.63	1.19	13	hören	665	0	2500	1.29	31.50
14	hören	665	2136	2800	15.31	1.19	14	gut	657	0	2372	1.34	41.31
15	gehen	673	2063	2792	24.33	1.25	15	auf	632	0	2214	1.38	47.83
16	werden	829	1922	2607	135.90	1.66	16	schreiben	623	0	2203	1.37	44.60
17	lesen	829	1865	2547	150.87	1.71	17	mögen	589	0	2096	1.36	40.57
18	sprechen	555	1840	2420	1092.91	2.95	18	sprechen	555	0	2073	1.30	27.60
19	oder	378	1741	2323	10.92	0.83	19	für	521	0	1986	1.27	22.15
20	dann	226	1735	2069	115.09	0.50	20	nach	496	0	1900	1.26	20.26
21	finden	344	1688	2057	18.43	0.78	21	kommen	479	0	1897	1.22	14.54
22	kommen	479	1663	1967	3.56	1.10	22	Text	433	0	1838	1.14	5.73
23	so	151	1632	1886	198.14	0.35	23	Modul	413	0	1808	1.10	3.21
24	mögen	589	1609	1829	46.75	1.41	24	noch	385	0	1773	1.05	0.72
25	bei	247	1567	1772	61.14	0.60	25	auch	382	0	1656	1.12	3.58
26	aber	255	1520	1710	47.25	0.64	26	oder	378	0	1594	1.15	5.51
27	geben	343	1512	1654	5.64	0.87	27	sehr	375	0	1589	1.14	5.09
28	schreiben	623	1506	1647	87.29	1.59	28	essen	366	0	1581	1.12	3.65
29	sehen	50	1481	1629	403.80	0.13	29	Uhr	362	0	1553	1.13	4.05
30	müssen	357	1432	1615	0.60	0.96	30	müssen	357	0	1553	1.11	3.14
31	aus	307	1423	1523	9.52	0.83	31	Klasse	352	0	1525	1.12	3.33
32	nach	496	1285	1508	51.57	1.48	32	finden	344	0	1502	1.11	2.82

Tabelle 4.3. (weiter) *Vergleich der ersten 50 Wörter des Subkorpora TDaF und DDaF von HD-Korpus*

33	Satz	209	1241	1465	37.99	0.64	33	geben	343	0	1419	1.17	6.45
34	Frau	113	1238	1462	153.09	0.35	34	wollen	342	0	1416	1.17	6.37
35	Jahr	323	1206	1456	0.17	1.03	35	Jahr	323	0	1343	1.16	5.70
36	gern	263	1190	1441	6.16	0.85	36	über	319	0	1265	1.22	9.56
37	arbeiten	0	1178	1438	546.27	0.00	37	um	314	0	1249	1.22	9.13
38	als	164	1169	1386	64.59	0.54	38	Schule	313	0	1216	1.24	11.34
39	über	319	1119	1379	1.91	1.09	39	werden	308	0	1203	1.24	10.64
40	wollen	342	1098	1378	7.91	1.19	40	aus	307	0	1130	1.31	16.96
41	sehr	375	1091	1342	20.22	1.32	41	Dialog	302	0	1119	1.31	15.92
42	fahren	96	1085	1325	139.75	0.34	42	Bild	299	0	1096	1.32	16.99
43	sagen	258	1071	1318	1.35	0.92	43	Frage	286	0	1017	1.36	19.79
44	Frage	249	1033	1291	1.28	0.92	44	einmal	270	0	9764	0.13	2140.39
45	Uhr	339	1009	1246	15.52	1.29	45	gern	263	0	9755	0.13	2163.59
46	einmal	270	986	1225	0.49	1.05	46	sagen	258	0	9710	0.13	2167.87
47	immer	168	922	1169	19.88	0.70	47	lernen	258	0	9242	0.13	2016.96
48	schon	84	916	1169	112.56	0.35	48	aber	255	0	9156	0.13	2000.40
49	nur	119	911	1166	60.04	0.50	49	bei	247	0	8778	0.13	1908.52
50	spielen	214	903	1131	1.64	0.91	50	sollen	211	0	8684	0.12	2015.14

Nach diesen Ergebnissen kann gesagt werden, dass die Autoren der DaF-Bücher darauf hingewiesen haben, dass diese verwandten Wörter beigebracht werden sollten und sie eine erhebliche Bedeutung haben.

Die Wörter in der Tabelle sind nur einen kleinen Teil aller Wortarten und -varietäten im HD-Korpus. Bei der Analyse der Worthäufigkeit in DaF-Lehrbüchern kann festgestellt werden, dass der Unterschied zwischen den beiden in der Tabelle verglichenen Listen sehr gering ist. Den erhaltenen Daten zufolge hat jedes Wort in den Listen OR-Werte nahe 1 und LL-Werte weit von 0 entfernt. Die Tatsache, dass der LL-Wert weit von 0 entfernt ist, ist ein Hinweis darauf, dass der im Rahmen dieser Fallstudie erstellte HD-Korpus einen soliden Beweis für ein DaF-Lehrbuch Korpus liefert. Wenn der LL-Wert nahe 0 liegt, bedeutet es, dass die verwendeten Wörter keinen ausreichenden Beweis für die Wörter liefern, die im DaF-Unterricht gelehrt werden sollten. Daher waren in dieser Fallstudie keine Ausreißer erforderlich, um verzerrte OR-Werte zu vermeiden.

5. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND VORSCHLÄGE

Ziel dieser Fallstudie ist es, die Häufigkeit von Wörtern in der Türkei und in Deutschland veröffentlichten Lehrbüchern zu ermitteln und einen Korpus zu DaF-Lehrbüchern zu erstellen. Dafür werden zwei Subkorpora TDaF und DDaF von HD-Korpus erstellt. Zunächst wird die Verteilung der Wörter nach Häufigkeit und Wortart von dieser Subkorpora festgesetzt, aus denen sich das HD-Korpus zusammensetzt. Zweitens wird das Token/Type-Verhältnis analysiert, um einen Blick auf das lexikalische Häufigkeitsprofil der Lehrbücher zu werfen. Schließlich werden statistische Tests der Log-Likelihood (LL) und Odds Ratio (OR) angewendet, um die Validität und Zuverlässigkeit des HD-Korpus zu erhöhen, indem zwei verschiedene Wortlisten erstellt werden, die die häufigsten ersten 50 Wörter in beiden Subkorpora enthalten.

Laut den Forschungsergebnissen bestand HD-Korpus aus 435059 Token und insgesamt 58017 verschiedenen Wortarten mit mehr als einer Wiederholung auf Basis der ermittelten Wortarten. Als Ergebnis der durchgeführten Analyse sind die am häufigsten verwendeten Wortarten in Lehrbüchern die Nomen. Es folgen Verben und danach Adjektive und Adverbien. An der vierten Stelle sind die Verben. Konjunktionen sind in fremdsprachigen Lehrbüchern als die am wenigsten häufige Wortart (siehe dazu Anhang). Der Grund, warum Nomen unter den deutschen Wortarten den meisten Platz einnehmen, kann die Wortbildungsstruktur des Deutschen sein. Diese Forschungsergebnisse sind mit den Forschungsergebnissen von Klosa (2013) adäquat. Klosa (2013, S. 14) erklärt diese Situation damit, dass die Wortstruktur des Deutschen überwiegend aus zusammengesetzten Wörtern besteht und sich aufgrund der komplexen Struktur des Deutschen zur Wortableitung eignet. In ähnlicher Weise behaupteten Fleischer und Barz (2012, S. 2-13), dass Nomen den meisten Platz in Bezug auf die Wortart einnehmen. Sie geben an, dass an zweiter Stelle Adjektive folgen. Die Tatsache, dass Adjektive hinsichtlich der Wortart den meisten Platz nach Nomen einnehmen, widerspricht diesen Ergebnissen der vorliegenden Studie. Der Grund dafür ist, dass das in der Forschung verwendete Programm Sketch Engine die Partikel unter dem Namen Adverbien aufnimmt.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Forschung sind die Ergebnisse der Analyse der Token/Type R (TTR) zur Aufdeckung der Wortgröße und des Verhältnisses des lexikalischen Häufigkeitsprofils der untersuchten deutschen Lehrbücher. Der volumetrische Raum, den ein Wort einnimmt, bedeutet nicht, dass es in Hinsicht auf

Genre vielfältig und reich ist. Er zielt darauf ab, die Frage „Zeigt dies die Wiederholung von Wörtern in Lehrbüchern oder den Reichtum des Wortschatzes?“ zu antworten. Den Forschungsdaten zufolge zeigen die TTR-Ergebnisse, dass die Adverbien in den deutschen Lehrbüchern, aus denen der HD-Korpus besteht, mehr Vielfalt aufweisen als die Frequenzprofile. Auf der anderen Seite haben die Nomen wenige Vielfalt in den deutschen Lehrbüchern, obwohl sie eine hohe volumetrische Häufigkeit haben. Dies zeigt, dass ähnliche Wörter mehr als einmal wiederholt werden. Bei der Literaturrecherche wird es festgestellt, dass sich die meisten Studien auf Studien zur Bestimmung der Wortvielfalt von Fremdsprachenlernern und Muttersprachlern entsprechend ihrem Sprachniveau konzentrieren. Bei Lernenden von Englisch als Fremdsprache und Muttersprachlern des Englischen führte Henzl (1979) beispielsweise eine Studie zum Hören und Sprechen mit Geschichten durch, die auf Tschechisch, Englisch und Deutsch erzählt wurden. Nach den Ergebnissen der Untersuchung wurde festgestellt, dass Muttersprachler dazu neigen, mehr verschiedene Verben zu verwenden. (in Thomas, 2005, S. 2). Es gibt fast keine Studien, die das Verhältnis von Worthäufigkeit zu Diversität in Lehrbüchern untersuchen. Abschließend wurden signifikante Erkenntnisse zur Validität der Wörter des im Rahmen der vorliegenden Arbeit erstellten Korpus für DaF-Lehrbücher ermittelt. Dazu wurden LL- und OR-Tests auf zwei verschiedene Listen angewendet, die aus den ersten 50 Wörtern in den Subkorpora TDaF und DDaF bestehen, die das HD-Korpus bilden. Die LL-Ergebnisse ermöglichen es, deutsche Wörter zu identifizieren, die in den DaF-Lehrbüchern unterrichtet werden sollen. Andererseits betonte OR spezifischere Wörter, was die Identifizierung sprachlicher Merkmale der Zielsprache ermöglichte. Laut den Ergebnissen wurde von den Lehrbuchgestaltern festgestellt, dass die Wörter „sein, sprechen, müssen und Jahr“ die Wörter sind, die mit kritischer Bedeutung gelehrt werden müssen. Von den Lehrbuchgestaltern wurde betont, dass die Wörter „sein, sprechen, müssen und Jahr“ von entscheidender Bedeutung sind und unbedingt beigebracht werden sollen. In diesem Zusammenhang kann gesagt werden, dass HD-Korpus hilfreich sein kann, um die Wörter zu bestimmen, die bei der Gestaltung von DaF-Lehrbüchern eine entscheidende Rolle spielen. Sprachlernende benötigen einen Grundwortschatz, um mit Muttersprachlern fehlerfrei kommunizieren zu können (Runte, 2015, S.11). Korpusstudien sind in diesem Zusammenhang für eine effektive Lehre im Fremdsprachenunterricht erforderlich (Lymperakakis ve Sapiridou, 2012, S. 139). Ebenso behauptete Tschirner (2008, S. 195),

dass zwischen der Bestimmung der Worthäufigkeit und dem Verstehen deutscher gesprochener und geschriebener Texte ein signifikanter Zusammenhang besteht. Zusammenfassend lässt sich argumentieren, dass das aus dieser Fallstudie erstellte Korpus für DaF-Lehrbücher HD-Korpus wichtige Beiträge zur Vermittlung und zum Erlernen für Deutsch als Fremdsprache leisten kann.

Diese Fallstudie zeigt, dass sie mit ihrem tiefen Wortschatz, die Häufigkeit, Verbreitung und Vielfalt der Wörter in DaF-Lehrbüchern viele Gelegenheiten bieten. Insbesondere wurde festgestellt, dass die lexikalische Vielfalt der in der Türkei und in Deutschland veröffentlichten DaF-Lehrbüchern nach der Reihe aus Nomen, Verben, Adjektiven, Adverbien, Präpositionen und Konjunktionen besteht. In gewisser Weise offenbart HD-Korpus wichtige pädagogische Implikationen für Schüler, Lehrer, Materialhersteller und Forscher. Es kann ein Leitfaden für die Schüler sein, um effektive Methoden und Lösungen für die Häufigkeit und Vielfalt ihres Wortschatzes zu finden. Die Bedeutung der Analyse von den Wörtern in den Lehrbüchern und der Bestimmung ihrer Häufigkeit, die ein wichtiges Instrument für die Realisierung eines erfolgreichen Sprachlern- und Lehrprozesses ist, wird durch diese Forschung nachgewiesen.

Andererseits hat diese Arbeit bewiesen, dass die volumetrische Größe der Wörter in den Lehrbüchern nicht direkt proportional zur Wortvielfalt ist. Obwohl Nomen, die am häufigsten verwendete Wortart in Lehrbüchern sind, wird durch die Forschungsergebnisse festgestellt, dass sie in Bezug auf die Diversität im Vergleich zu Adverbien in der Minderheit sind. Dies deutet eher darauf hin, dass dasselbe Wort in den in der Türkei und in Deutschland veröffentlichten Lehrbüchern in verschiedenen Texten mehr als einmal wiederholt wird, und nicht auf die Vielfalt der Namen. Mit anderen Worten, es ist ein Beweis dafür, dass es eine Tendenz geben sollte, die Vielfalt der Namen in Lehrbüchern zu erhöhen.

Den Ergebnissen der Log-likelihood und Odds-Ratio-Tests nach erbringt das HD-Korpus schließlich starke Beweise dafür, welche Wörter und ihre Wortarten sich in den Lehrbüchern am häufigsten befinden. Auf diese Weise lässt sich ein Entwurf für die zukünftigen DaF-Lehrbücher erstellen. Er wird auch klargestellt, welche Wörter für Lernende und Lehrende am wichtigsten ist.

Das erstellte HD-Korpus kann Fremdsprachenlehrern und Materialgestaltern sowohl in Deutschland als auch in der Türkei vielfältige Hilfe anbieten. Dabei hat diese Studie nach ihren Zielsetzungen begrenzten Umfang. Insbesondere können umfangreiche

angewandte Forschungen durchgeführt werden, um das Vorhandensein und die Häufigkeit gelernter Wörter anhand der schriftlichen und mündlichen Leistungen von Deutsch als Fremdsprache Lernenden zu ermitteln.

Nach der Häufigkeit von Wörtern in den Büchern, mit denen die Schüler Lernschwierigkeiten haben, können angewandte Forschungen durchgeführt werden. Die DaF Lernende können durch die Erstellung von ihren eigenen Hochfrequenz-Wörterbüchern ihre Wortschatzkompetenz unterstützen, erweitern und vertiefen. So kann die Wirkung der Häufigkeit von den Wörtern auf den Lernprozess untersucht werden. Die mögliche Wirkung auf den Lernprozess kann ein nützliches und interessantes Forschungsthema der weiteren Studien sein.

QUELLENVERZEICHNIS

- Bayerlein, O. (1988). Anmerkungen Zur Wortschatzarbeit Im Deutsch-Als-Fremdsprache-Unterricht.
- Biber, D., Conrad, S. and Reppen, R. (2004). *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blachowicz, K. (2017). *Wortschatzvermittlung in DaF-Lehrwerken*. Unveröffentlichte Abschlussarbeit. País Vasco: Universidad del País Vasco, Departamento de filología.
- Boettcher, W. (2009), *Grammatik verstehen. Wort*. Tübingen: Niemeyer.
- Bohn, R. (1994): Arbeit an lexikalischen Kenntnissen, *Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videospiele, Band 1*. Göppingen: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Bohn, Rainer (2000). *Probleme der Wortschatzarbeit (22)*. München: Langenscheidt.
- Bouhalouan, K. (2007). *Zur Präsentation des Wortschatzes in DaF-Lehrwerken und im Unterricht*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Oran: Universität Oran, Fakultät für Literatur, Sprachen und Künste.
- Çelikkaya, Ş. (2012). Almanca Öğretmeni Adaylarının Sözcük Öğreniminde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 71-76.
- Chiselov, V. (2015). Zum Problem der Gliederung des Wortschatzes nach Wortarten in der deutschen Sprache der Gegenwart. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”*. 17 (2), 74-79.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.
- Coady, J., and Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition: A rational for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coşkun Aydın, P. (2019). *Aktivitäten in den Regionalen und Überregionalen Lehrwerken an den Beispielen Schritt für Schritt Deutsch und Logisch*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Ankara: Hattepe Universität, Institut für Erziehungswissenschaften.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2)*. USA: SAGE Publications.
- Darski, J. und Vetulani, Z. (2011): *Sprache – Kommunikation – Informatik*. Band 1. Berlin: Walter de Gruyter.
- Davey, Lynn. (2009). The application of case study evaluations.(Çev: Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Dietrich, R. (2002): *Psycholinguistik*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Doyé, P. (1971). *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Drodowski, G. und August, G. (1984). *Duden Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. (4). Mannheim: Dudenverlag.

- Duden (2018). Duden Online-Wörterbuch. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Wortschatz> (Letzter Zugriff: 16.07.2021).
- Duden. (1998). *Die Grammatik*. (Bd. 4). 6., neu bearb. Aufl. Mannheim: Dudenredaktion.
- Duden. (2009). *Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. (8). Mannheim: Dudenredaktion.
- Edit, P. (2010). Kategorisierung der Wortarten. Wortklassifizierung in einigen gängigen deutschen Grammatiken: Wege und Abwege einer klassischen Idee Argumentum, *Debreceni Egyetemi Kiadó*. 6, 61-75.
- Eggers, H., Luckhardt, H., Maas, H., Weissgerber, M. (2015). *SALEM: Ein Verfahren zur automatischen Lemmatisierung deutscher Texte*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Ehlich, Konrad (2009): Zur Geschichte der Wortarten. In: L. Hoffman (Ed.) (2009): *Handbuch der deutschen Wortarten* (S. 51-94). Berlin: Walter de Gruyter.
- Engel, U. (1989). Wortklassen. *Studia Germanica Posnaniensia Adam Mickiewicz University Press*, 16, 81-109.
- Erben, J. (1972). *Deutsche Grammatik. Abriss der deutschen Grammatik. Ein Abriss*. Ismaning: Hueber.
- Eroms, H. (2000): *Syntax der deutschen Sprache*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Fandrych, C. und Tschirner E. (2007). Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Ein Perspektivenwechsel. *Deutsch als Fremdsprache*. 44(2007). 195-204.
- Fleischer, W. und Barz, I. (2012). *Wortbildung der Deutschen Gegenwartssprache*. (4. Auflage). Berlin und Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Fernandez-Villanueva, M. und Strunk, O. (2009). Das Korpus Varkom. Variation und Kommunikation in der gesprochenen Sprache. *Deutsch als Fremdsprache*. 46(2). 67-73.
- Freudenstein, R. (1992). Wählen Sie Kanal 93! Unterrichtsmaterialien für das 21. Jahrhundert. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. (S. 543–550). München: IUDICIUM.
- Glaboniat, M. (2005). *Profile deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel; Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Glinz, H. (1965). *Der deutsche Satz. Wortarten und Satzglieder wissenschaftlich gefasst und dichterisch gedeutet*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. 2(7), 71-92.
- Gürel, İ. Hülya. (2006). *Wortschatzerwerb im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache /Tertiärsprachenunterricht*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Bursa: Uludağ Universität.

- Haß, U. und Hoffmann, L. (2019): Lehreinheit zur Wortschatzdidaktik und zum Einsatz von Wortschatzwissen im Unterricht. *Duisburg-Essen Publications online*. https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00070957. (Letzter Zugriff: 21.09.2021)
- Haß, U. und Storjohann, P. (2014). 7. Wort Und Wortschatz. In E. Felder & A. Gardt (Ed.), *Handbuch Sprache und Wissen* (S. 143-166). Berlin, München, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110295979.143> (Letzter Zugriff: 23.10.2021)
- Häusermann, U. und Piepho, H. (1996). Aufgaben-Handbuch: Deutsch als Fremdsprache. *Abriß einer Aufgaben- u. Übungstypologie*. München: Iudiciumverlag, GmbH.
- Heidolph, G. et al. (1984). *Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Helbig, G. und Buscha, J. (1984). *Deutsche Grammatik ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Helbig, G. und Buscha, J. (2005). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Hengirmen, M. (1998), *Türkçe Temel Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hentschel, E. und Weydt, H. (2003). *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Henzl, V. M. (1979). 'Foreigner talk in the classroom'. *International Review of Applied Linguistics*, 17, 159-67.
- Hoffmann, L. (2016). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hong, M. und Min, K. (2005). Kulturspezifische Wortschatzvermittlung für die aktive <https://www.duden.de/rechtschreibung/Wortschatz> (Letzter Zugriff: 16.07.2021).
- Janíková, V. (2005). *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby. Pedagogická, psychologická*.
- Jung, W. und Starke, G. (1980). *Grammatik der deutschen Sprache*. (6). Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Kaval, A. (1999). *Analyse und Bewertung des Lehrwerks Ping Pong unter dem Aspekt dem Aspekt der kulturellen Begegnung*. Unveröffentlichte Masterarbeit. İstanbul: İstanbul Universität, Institut für Sozialwissenschaften.
- Kempgen, S. (2008): "Wortarten" als klassifikatorisches Problem der deskriptiven Grammatik. *Historische und systematische Untersuchungen am Beispiel des Russischen*. Bamberg: Universität of Bamberg.
- Kertes, P. (2019). *Möglichkeiten für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens mit besonderer Berücksichtigung der Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit*. Deutschunterricht für Ungarn Kollokationen lernen. Sonderheft. <http://www.dufu.hu/de/archiv-olvas?id=9> (Letzter Zugriff: 25.11.2021)

- Klosa, A. (2013). *Wortbildung im elektronischen Wörterbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth (2006). Der Wortschatz näher betrachtet. J. Szabó (Ed.), *Aspekte des deutschen Wortschatzes: ausgewählte Fragen zu Wortschatz und Stil.: Bölcsész Konzorcium* (11-115), Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- Kommunikation. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2(2). <http://hdl.handle.net/10203/89091> (Letzter Zugriff: 24.09.2021)
- Köster, L. (2010). Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung. In C. Riemer, H. - J. Krumm, B. Hufeisen, & C. Fandrych (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1021-1032). Berlin, New York: de Gruyter.
- Krumm, H.-J. und Ohms-Duszenko, M. (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (2). Berlin, New-York: de Gruyter, 1029 – 1041.
- Kübler, S. and Zinsmeister, H. (2015). *Corpus Linguistics and Linguistically Annotated Corpora*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Leech, G., Hundt, M, Mair, C. and Smith, N. (2012). *Change in Contemporary English: A Grammatical Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehmann, A, Pilz, A and Sarich, T. (2013). Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Ed.), *Sprachsensiblerfachunterricht Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5-10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache* (s. 19-61). Berlin: Landesinstitut für Schule und Medien.
- Leitner, N. (2015). *Die Repräsentanz von Vielfalt in DaF-Lehrwerken*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Wien: Universität Wien: Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät.
- Lindquist, H. (2009). *Corpus Linguistics and the Description of English*. Edinburgh: University Press.
- lingvistická a didaktická východiska na příkladu němčiny jako cizího jazyka*. Brno: Masarykova univerzita.
- Lipinski, S. (2010). A Frequency Analysis of Vocabulary in Three First-Year Textbooks of German. *Die Unterrichtspraxis*, 43(2), 167-174. DOI:[10.1111/j.1756-1221.2010.00078.x](https://doi.org/10.1111/j.1756-1221.2010.00078.x) (Letzter Zugriff: 26.11.2021).
- Löschmann, M. (1993). *Effiziente Wortschatzarbeit: alte und neue Wege: Arbeit am Wortschatz: integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ*. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Lüdeling, A., Seanna D., Hagen H., Karin S., Maik W. (2008). Das Lernerkorpus Falko. *Deutsch als Fremdsprache*. 45(2). 67-73.

- Lymperakakis, P. und Andromachi, S. (2012). Wortschatz und Worthäufigkeit – wie frequent ist eigentlich der Lernwortschatz aus DaF-Lehrwerken für Jugendliche?. *Deutsch als Fremdsprache* 03, 139-149.
- McHardy Sinclair, J. (2004). *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Moskalskaja, O. (2004). *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*, Moskau: Mockba Acemia.
- Musan, R. (2009). *Satzgliedanalyse*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuner, G. (1979). *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Neuner, G. (1994): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, B. und Neuner, G. (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den Fremdsprachlichen Deutschunterricht* (8-22). Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G. (1995). Lehrwerke Bausch, K., Christ, H., Krumm, H. (Hrsg.); *Handbuch Fremdsprachenunterricht 3. überarb. Auflg.* (292 – 295). Dresden: Franke Verlag.
- Norberg, C. and Nordlund, M. (2018). A Corpus-based Study of Lexis in L2 English Textbooks. *Journal of Language Teaching and Research*, 9 (3), 463-473, DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0903.03> (Letzter Zugriff: 19.11.2021)
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. University of Michigan: Heinle & Heinle Publishers.
- Olsson, Sofia. (2014). *Ordfrekvens och repetition i läromedlet Lieber Deutsch En analys av den språkdidaktiska förankringen i ett svenskt läromedel i tyska*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Umeå: Umeå Universität, Fach Deutsch.
- Pojanapunya, P. ve Todd, R. W. (2016). Log-likelihood and odds ratio: Keyness statistics for different purposes of keyword analysis. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 14(1), 1-35. <https://doi.org/10.1515/cllt-2015-0030>
- Pollak, H. (1958): Gibt es Wortklassen vom Standpunkt der Bedeutung? *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur*, 80, 42-47.
- Rampillon, Ute. (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber Verlag.
- Raster, Peter. (2001). *Wortarten des Deutschen aus der Sicht der indischen Grammatiktradition*. In Essener Linguistische Skripte - elektronisch. Jahrgang 1, Heft 2, S. 7-46. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_2_2001_raster.pdf (Letzter Zugriff: 10.10.2021)
- Rayson, P. (2008). From key words to key semantic domains. *International Journal of Corpus Linguistics*, 13(4), 519-549. DOI: 10.1075/ijcl.13.4.06ray

- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Rösler, D. und Schart, M. (2016). Die Perspektivenvielfalt der Lehrwerkanalyse – und ihr weißer Fleck. Einführung in zwei Themenhefte. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43(5), 483–493. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2016-0502>
- Runte, M. (2015). *Lernerlexikographie und Wortschatzerwerb*. Leck: CPI books GmbH.
- Şahin, A. (2008). İlköğretim Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı Ve Öğretmen Kilavuz Kitabının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3) , 133-146. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59524/856007> (Letzter Zugriff: 10.14.2021)
- Serindağ, E. (2017). Wortschatzlernen im Fremdsprachenunterricht: Ein Vorschlag anhand von gehirngerechtem Lernen, *Londra: in Schriften zur Sprache und Literaturi IJOPEC Publication* (3), 130-139.
- Scherfer, P. (1989). Vokabellernen. *Der fremdsprachliche Unterricht*, Heft 23, 4-9.
- Schlieff, A. (2011). Eine Analyse der Kriterien zur Wortartenklassifikation in Érik Orsennas. „Die Grammatik ist ein sanftes Lied“. *Bochumer Linguistische Arbeitsberichte*. 4. Band. <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/year/2013/docId/31068> (Letzter Zugriff: 23.10.2021)
- Schmidt, K. (2011). Lernerkorpora : Ressourcen für die Deutsch-als-Fremdsprache-Forschung. Y. Eğit (Ed.). *Globalisierte Germanistik: Sprache, Literatur, Kultur: Tagungsbeiträge; XI. Türkischer Internationaler Germanistik-Kongress 20. - 22. Mai 2009* (555-573). İzmir: Ege Üniversitesi Matbaası.
- Schulz, D. und Griesbach, H. (1978): *Grammatik der deutschen Sprache. Neubearb. v. Heinz Griesbach*. (11). München: Max Heuber Verlag.
- Sloty, F. (1929). Wortart und Wortsinn. *Travaux du Cercle Linguistique de Prague* 1, 93–106.
- Steinhoff, T. (2009): Wortschatz- eine Schaltstelle für den schulischen Spracherwerb? In: Feilke, H., Kappe, K.-P., Knoblauch, C. (Hrsg.): *Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen Heft 17*. Siegen: Schriftenreihe der Universität Siegen.
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik*. Stuttgart: UTB GmbH.
- Sunik, O. P. (1966): *Obščaja teorija častej reči*. Leningrad: Nauka.
- Sütterlin, L. (1923). *Die deutsche Sprache der Gegenwart*. Leipzig: Leipzig Voigtländer.
- Tanır, A. (2018). *Die möglichen Auswirkungen des mobilen Lernens auf den Lernerfolg im Rahmen der Wortschatzentwicklung im DaF-Unterricht*. Unveröffentlichte Dissertation. Eskişehir: Anadolu Universität, Institut für Erziehungswissenschaften.

- Thomas, D. (2005). Type-token Ratios in One Teacher's Classroom Talk: An Investigation of Lexical Complexity. <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/language-teaching/DaxThomas2005a.pdf> (Letzter Zugriff: 21.11.2021)
- Türkçe Eğitim ve Öğretim Kılavuzu (TEÖK. (1986), Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Ankara.
- Tomokiyo, T. and Hurst, M. (2003). A language model approach to keyphrase extraction. In Proceedings of the ACL [Association for Computational Linguistics] 2003 Workshop on Multiword Expressions: Analysis, Acquisition and Treatment [MWE'03], 33–40. Sapporo: Association for Computational Linguistics.
- Tschirner, E. (2008). Das professionelle Wortschatzminimum im Deutschen als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 45, 195–208.
- Tütken, G. (2006). Wortschatzarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache- Unterricht an der Hochschule im Ausland – aber wie?: Ein Vorschlag: Beispiel Japan. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 33(6). <https://doi.org/10.1515/infodaf-2006-0602> (Letzter Zugriff: 22.10.2021)
- Ulrich, W. (2007). Den Wortschatz erweitern und vertiefen in Deutschunterricht, 60 (2), *Soest Landesinstitut für Schule*, 4-9.
- Ulrich, W. (2013). Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Ed.), *Sprachsensiblerfachunterricht Handreichung zur Wortschatzarbeit in den Jahrgangsstufen 5-10 unter besonderer Berücksichtigung der Fachsprache* (S. 305-322). Berlin: Landesinstitut für Schule und Medien.
- Ungerer, F (1981). Passiver Lernwortschatz. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*. Heft 57. 187-197.
- Ünver, Ş. (2003). *Erstellung eines Modells Zur Systematischen Wortschatzarbeit mittels einer Studie des Regionalisierten DaF-Lehrwerks „Lern Mit Uns“*. Unveröffentlichte Dissertation. Ankara: Hacettepe Universität, Institut für Sozialwissenschaften.
- Uyan, A. (2019). *Regionale DaF-Lehrwerkforschung in der Türkei und auf internationaler Ebene*. Unveröffentlichte Dissertation. Ankara: Hacettepe Universität, Institut für Erziehungswissenschaften.
- Vaughan, V and O'Keeffe, A. (2015). *Corpus Analysis. The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Wahrig, G. (1793). *Anleitung zur grammatisch-semantischen Beschreibung lexikalischer Einheiten* (8). Tübingen: Niemeyer.
- Wallace, Michael J. (1982). *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann Educational Books Ltd. Cambridge University Press.
- Walter, M. und Grommes, P. (2008). *Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Tübingen: Niemeyer.
- Welke, K. (2007). *Einführung in die Satzanalyse: Die Bestimmung der Satzglieder im Deutschen*. Berlin, New York: De Gruyter.

Werner, A. (2001). *Modalpartikeln im Japanischen. ein Vergleich mit deutschen Modalpartikeln (3)*. Siegen: Universi.

http-1: (https://www.duden.de/rechtschreibung/Korpus_Sammlung) (Letzter Zugriff: 10.12.2021)

http-2: (<https://de.wiktionary.org/wiki/Korpuslinguistik>) (Letzter Zugriff: 09.11.2021)

http-3: (https://www.duden.de/rechtschreibung/Korpus_Sammlung) (Letzter Zugriff: 09.11.2021)

http-4: (<https://www.sketchengine.eu/>) (Letzter Zugriff: 13.10.2021)

http-5: <https://www.dwds.de/r> (Letzter Zugriff: 10.12.2021)

http-6: <https://www.deutschestextarchiv.de/> (Letzter Zugriff: 10.12.2021)

http-7: <https://www.clarin-d.net/en/corpora#BAS> (Letzter Zugriff: 11.12.2021)

http-8: <http://www.fb10.uni-bremen.de/homepages/hackmack/grammatik/Wortarten.pdf>
(Letzter Zugriff: 09.10.2021)

http-9: https://wiki.yoga-vidya.de/Sanskrit_Grammatik. (Letzter Zugriff: 10.10.2020)

http-10: <https://www.thoughtco.com/what-is-corpus-linguistics-1689936> (Letzter Zugriff: 18.11.2021)

http-11: <http://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html> (Letzter Zugriff: 12.11.2021)

ANHANG-1 1000 am häufigsten verwendeten Wörter in HD-Korpus

1000 am häufigsten verwendeten Wörter in HD-Korpus		
NUMMER	ITEM	FREQUENZ
1	sein	18643
2	in	13410
3	haben	9931
4	und	7554
5	mit	5057
6	zu	4428
7	können	4366
8	an	4247
9	machen	4060
10	für	3433
11	gut	3172
12	auf	3087
13	von	3045
14	hören	2801
15	werden	2751
16	gehen	2736
17	lesen	2694
18	sprechen	2395
19	mögen	2198
20	kommen	2142
21	schreiben	2129
22	oder	2119
23	finden	2032
24	dann	1961
25	geben	1855
26	bei	1814
27	müssen	1789
28	so	1783
29	nach	1781
30	aber	1775
31	aus	1730
32	sehen	1531
33	Jahr	1529
34	sehr	1466
35	dass	1462
36	gern	1453
37	Satz	1450

38	wollen	1440
39	über	1438
40	Frau	1351
41	Uhr	1348
42	als	1333
43	sagen	1329
44	Frage	1282
45	einmal	1256
46	Text	1246
47	wenn	1198
48	fahren	1181
49	Arbeit	1178
50	hier	1139
51	spielen	1117
52	immer	1090
53	essen	1077
54	Tag	1068
55	nur	1030
56	Deutschland	1017
57	Kind	1017
58	schon	1000
59	Foto	974
60	heute	974
61	richtig	970
62	deutsch	940
63	Dialog	936
64	Wort	901
65	um	899
66	neu	895
67	Freund	876
68	groß	874
69	haus	860
70	Herr	857
71	Schule	856
72	Klasse	834
73	jetzt	824
74	wie	813
75	da	797
76	auch	784
77	sollen	772
78	arbeiten	755

79	oft	754
80	bis	744
81	Familie	736
82	wichtig	727
83	mal	721
84	ergänzen	718
85	heißen	718
86	alt	710
87	Bild	699
88	Person	695
89	lernen	693
90	Zeit	692
91	schön	691
92	Verb	685
93	weil	684
94	ganz	675
95	ordnen	670
96	noch	669
97	vor	662
98	Beispiel	648
99	klein	630
100	Stadt	621
101	Lektion	616
102	denn	610
103	Kurs	608
104	viel	608
105	Beruf	585
106	kaufen	581
107	wohnen	574
108	Land	564
109	leben	552
110	passen	548
111	Mensch	543
112	stehen	532
113	erst	530
114	Partner	514
115	Mann	513
116	Musik	509
117	Buch	504
118	dort	504
119	helfen	497

120	morgen	494
121	ander	487
122	erzählen	487
123	fragen	487
124	Geld	483
125	Wohnung	481
126	Auto	475
127	brauchen	475
128	Woche	475
129	mehr	470
130	dürfen	463
131	Name	457
132	Zimmer	456
133	kreuzen	452
134	tun	445
135	Gespräch	440
136	Mutter	438
137	Sport	434
138	Modul	418
139	Euro	417
140	seit	417
141	Information	415
142	toll	414
143	Schüler	412
144	Spaß	410
145	Thema	408
146	Film	407
147	Problem	403
148	wissen	401
149	damit	399
150	Eltern	393
151	falsch	393
152	Partnerin	392
153	doch	389
154	Leute	389
155	suchen	389
156	Gruppe	382
157	bekommen	380
158	Heft	375
159	lang	375
160	verstehen	370

161	einfach	367
162	meinen	365
163	stellen	362
164	Vater	360
165	kennen	358
166	wieder	357
167	Geburtstag	355
168	interessant	355
169	vergleichen	354
170	ab	352
171	Antwort	347
172	Wochenende	345
173	Aufgabe	344
174	vielleicht	344
175	gefallen	342
176	schnell	339
177	Kino	338
178	Freundin	335
179	Monat	331
180	Handy	325
181	Artikel	322
182	Internet	321
183	Abend	318
184	zuerst	318
185	Seite	316
186	ohne	315
187	Stunde	313
188	trinken	313
189	leider	311
190	manchmal	310
191	Hund	308
192	Sprache	308
193	nie	305
194	Tabelle	301
195	super	300
196	üben	299
197	nehmen	298
198	eigen	296
199	kurz	294
200	sammeln	294
201	fest	293

202	besonders	292
203	wirklich	292
204	Computer	290
205	früh	288
206	Geschichte	287
207	treffen	287
208	Fahrrad	285
209	Tipp	285
210	gleich	282
211	kochen	274
212	antworten	273
213	denken	273
214	Bruder	272
215	zusammen	272
216	beantworten	269
217	gerne	269
218	Präposition	269
219	Türkei	269
220	Wetter	269
221	lieb	268
222	teuer	268
223	freuen	266
224	lange	258
225	schlecht	258
226	kosten	257
227	Schwester	257
228	gestern	256
229	nah	256
230	weit	254
231	selbst	253
232	Grammatik	250
233	Idee	250
234	Letzt	249
235	Lehrer	248
236	Arzt	247
237	liegen	247
238	Schweiz	247
239	glauben	243
240	Reise	241
241	Urlaub	241
242	bringen	240

243	Party	240
244	Akkusativ	239
245	durch	237
246	zweit	236
247	Hilfe	235
248	Notiz	235
249	Hobby	233
250	Fußball	232
251	Österreich	232
252	Spiel	232
253	besuchen	230
254	tisch	230
255	notieren	229
256	Sommer	228
257	wählen	228
258	genau	227
259	bleiben	226
260	englisch	220
261	lieber	220
262	Situation	220
263	Ei	219
264	passend	219
265	Dativ	218
266	Geschenk	217
267	nett	217
268	schauen	217
269	also	216
270	singen	215
271	bitte	213
272	etwas	213
273	Hausaufgabe	212
274	nennen	211
275	Sache	211
276	Kaffee	210
277	Straße	210
278	Ausbildung	208
279	gar	207
280	pro	207
281	fast	206
282	feiern	205
283	Schuh	205

284	lieben	201
285	Weg	201
286	Bus	200
287	markieren	200
288	Montag	200
289	natürlich	200
290	Firma	199
291	Tee	197
292	blau	195
293	langweilig	195
294	ob	195
295	rufen	194
296	Katze	193
297	dabei	192
298	gesund	192
299	nomen	192
300	Sonntag	192
301	spät	192
302	ziehen	192
303	Lust	191
304	unter	191
305	Küche	189
306	Hotel	186
307	deshalb	185
308	beschreiben	184
309	plural	184
310	Samstag	184
311	bestimmt	182
312	Bett	182
313	jung	182
314	Meinung	182
315	allein	181
316	Ferien	180
317	Minute	180
318	Präteritum	180
319	Platz	179
320	Gitarre	178
321	laufen	178
322	Lied	178
323	rot	177
324	sicher	176

325	Aussage	175
326	interview	175
327	Welt	175
328	Entschuldigung	174
329	Glück	174
330	kalt	174
331	Kunde	174
332	meistens	173
333	Ende	172
334	Ort	172
335	danach	171
336	E-Mail	171
337	Punkt	171
338	Einladung	170
339	frei	170
340	Cd	169
341	halb	169
342	Nachbar	168
343	Wasser	168
344	dank	167
345	Freizeit	166
346	Frühstück	166
347	Teil	166
348	Winter	166
349	anders	165
350	Kommunikation	165
351	Liebe	165
352	Tier	165
353	tragen	165
354	Zahl	165
355	bilden	164
356	leid	164
357	Karte	163
358	Kleid	163
359	Kleidung	163
360	laut	163
361	leicht	163
362	Projekt	163
363	Wunsch	163
364	Adjektiv	162
365	gehören	161

366	heiß	161
367	rechts	161
368	Tafel	161
369	Garten	160
370	klar	160
371	Regel	160
372	schwarz	159
373	verschieden	159
374	Kollege	158
375	studieren	158
376	Restaurant	157
377	stimmen	157
378	zeigen	157
379	Farbe	156
380	Oma	156
381	perfekt	156
382	Anzeige	155
383	bald	154
384	Termin	154
385	Freitag	153
386	Hose	153
387	lassen	152
388	Nachmittag	152
389	nun	151
390	Park	151
391	Post	150
392	Preis	150
393	schwimmen	150
394	zwischen	150
395	Pullover	149
396	Mädchen	148
397	sofort	148
398	hoch	147
399	Museum	147
400	schlafen	147
401	Stuhl	147
402	warm	147
403	Brief	146
404	links	146
405	Nacht	146
406	Tochter	145

407	Obst	144
408	obwohl	144
409	total	144
410	Zug	144
411	Pizza	142
412	Salat	142
413	Bank	141
414	folgend	140
415	krank	140
416	fühlen	139
417	Käse	139
418	Lehrerin	139
419	Nominativ	139
420	Prüfung	139
421	einkaufen	138
422	Hand	138
423	Job	138
424	Meer	138
425	Angebot	137
426	gemeinsam	137
427	Unterricht	137
428	abends	136
429	dafür	136
430	grün	136
431	neben	136
432	Opa	136
433	Alter	135
434	Supermarkt	135
435	hängen	133
436	gerade	132
437	glücklich	132
438	schmecken	132
439	Tasche	131
440	raten	130
441	Konzert	129
442	Nachricht	129
443	Anfang	128
444	Auge	128
445	Büro	128
446	Glas	128
447	lustig	128

448	passieren	128
449	bedeuten	127
450	verbinden	127
451	eigentlich	126
452	Konjunktion	126
453	selten	126
454	Adresse	125
455	Brot	125
456	Interesse	125
457	Kontakt	125
458	schenken	125
459	schwer	125
460	türkisch	125
461	Bahnhof	124
462	freundlich	124
463	Jacke	124
464	Krankenhaus	123
465	Nebensatz	123
466	warten	123
467	Gast	122
468	Mai	122
469	bitten	121
470	interessieren	121
471	milch	121
472	darüber	120
473	Mathe	120
474	reisen	120
475	Telefon	120
476	während	120
477	Zeitung	120
478	Fisch	119
479	herzlich	119
480	jugendliche	119
481	Schokolade	119
482	Training	119
483	Vorschlag	119
484	Berg	118
485	lecker	118
486	Singular	118
487	wünschen	118
488	endlich	117

489	Fenster	117
490	Heimat	117
491	Junge	117
492	Pause	117
493	schau	117
494	Aktivität	116
495	besten	116
496	Fleisch	116
497	Gemüse	116
498	Gesundheit	115
499	Mittwoch	115
500	Tante	115
501	tanzen	115
502	Liste	114
503	Zukunft	114
504	echt	113
505	fernsehen	113
506	See	113
507	später	113
508	Ergebnis	112
509	Infinitiv	112
510	Stelle	112
511	T-Shirt	112
512	benutzen	111
513	vergessen	111
514	anrufen	110
515	Brille	110
516	dauern	110
517	Dienstag	110
518	einladen	110
519	Mitarbeiter	109
520	stark	109
521	gegenseitig	108
522	müde	108
523	regelmäßig	108
524	Zettel	108
525	legen	107
526	möglich	107
527	Angst	106
528	Bad	106
529	billig	106

530	Geschäft	106
531	Kuchen	106
532	Telefonnummer	106
533	Band	105
534	Erfahrung	105
535	laden	105
536	sitzen	105
537	Hemd	104
538	Kartoffel	104
539	Million	104
540	Onkel	104
541	danken	103
542	Grund	103
543	Müll	103
544	Tomate	103
545	weiß	103
546	weiter	103
547	Haar	102
548	Lampe	102
549	planen	102
550	Anhang	101
551	Endung	101
552	Modalverb	101
553	Moment	101
554	täglich	101
555	Tennis	101
556	achten	100
557	frühstücken	100
558	Fuß	100
559	Geschwister	100
560	halten	100
561	Lösung	100
562	traurig	100
563	Uhrzeit	100
564	zufrieden	100
565	Kilo	99
566	Sportart	99
567	Viertel	99
568	Apfel	98
569	Banane	98
570	Jahreszeit	98

571	kaputt	98
572	Chef	97
573	Ding	97
574	fangen	97
575	Gruß	97
576	je	97
577	nachdem	97
578	Rock	97
579	rund	97
580	Türe	97
581	beginnen	96
582	bezahlen	96
583	Bluse	96
584	cool	96
585	Kultur	96
586	morgens	96
587	Plakat	96
588	schicken	96
589	Themenkreis	96
590	typisch	96
591	Januar	95
592	Medium	95
593	Schülerin	95
594	sondern	95
595	Blume	94
596	gegen	94
597	steigen	94
598	Sohn	93
599	worüber	93
600	Donnerstag	92
601	Fall	92
602	holen	92
603	Lebensmittel	92
604	sozial	92
605	circa	91
606	französisch	91
607	Großeltern	91
608	Italien	91
609	Theater	91
610	Verkäufer	91
611	Getränk	90

612	Note	90
613	Produkt	90
614	sogar	90
615	sonst	90
616	überhaupt	90
617	braun	89
618	fliegen	89
619	Markt	89
620	U-Bahn	89
621	unbedingt	89
622	Fehler	88
623	vorstellen	88
624	Wohnort	88
625	ziemlich	88
626	besuch	87
627	international	87
628	Praktikum	87
629	praktisch	87
630	Studium	87
631	Universität	87
632	ärgern	86
633	aufstehen	86
634	Deutschkurs	86
635	erklären	86
636	Oktober	86
637	Regal	86
638	Wand	86
639	Eis	85
640	fallen	85
641	Jeans	85
642	Reihenfolge	85
643	ruhig	85
644	Schrank	85
645	spannend	85
646	bildlexikon	84
647	Café	84
648	Europa	84
649	Gerät	84
650	Mantel	84
651	Relativsatz	84
652	Stock	84

653	Ziel	84
654	August	83
655	früher	83
656	Kopf	83
657	Möglichkeit	83
658	oben	83
659	Präsens	83
660	Juni	82
661	Natur	82
662	recht	82
663	Rolle	82
664	gewinnen	81
665	Grad	81
666	Juli	81
667	modern	81
668	Partizip	81
669	Schluss	81
670	Stück	81
671	telefonieren	81
672	Hauptsatz	80
673	Heimatland	80
674	Paket	80
675	unterwegs	80
676	Ausland	79
677	bestellen	79
678	gelb	79
679	Nachteil	79
680	organisieren	79
681	Präsentation	79
682	Programm	79
683	schwierig	79
684	Sonne	79
685	erleben	78
686	frisch	78
687	häufig	78
688	langsam	78
689	präsentieren	78
690	Smartphone	78
691	Suppe	78
692	verwenden	78
693	Zucker	78

694	Berlin	77
695	Bleistift	77
696	Erfolg	77
697	Mitte	77
698	unternehmen	77
699	Wörterbuch	77
700	anstrengend	76
701	April	76
702	Fernseher	76
703	gebären	76
704	Kärtchen	76
705	Kindergarten	76
706	leise	76
707	persönlich	76
708	überall	76
709	Flugzeug	75
710	Kreuz	75
711	Kunst	75
712	russland	75
713	Schere	75
714	Wohnzimmer	75
715	abendessen	74
716	Flasche	74
717	Herbst	74
718	paar	74
719	Schwimmbad	74
720	Ausflug	73
721	bieten	73
722	Backshop	73
723	diskutieren	73
724	Feld	73
725	Flughafen	73
726	Gymnasium	73
727	nicht nur sondern auch	73
728	Nummer	73
729	positiv	73
730	Rezept	73
731	wofür	73
732	Arbeitsplatz	72
733	aufräumen	72
734	beliebt	72

735	Bewerbung	72
736	geradeaus	72
737	hinter	72
738	Klavier	72
739	Pferd	72
740	schade	72
741	tauschen	72
742	Apotheke	71
743	Fahrt	71
744	Frühling	71
745	German	71
746	höflich	71
747	Partei	71
748	pünktlich	71
749	reagieren	71
750	Schritt	71
751	Arbeitszeit	70
752	datum	70
753	erfolgreich	70
754	Folge	70
755	funktionieren	70
756	vorher	70
757	aktiv	69
758	empfehlen	69
759	grau	69
760	günstig	69
761	Schreibtisch	69
762	Spanien	69
763	Stress	69
764	Taschengeld	69
765	Telefongespräch	69
766	trennbar	69
767	Baum	68
768	Fahrkarte	68
769	Ordnung	68
770	unbestimmt	68
771	Vorteil	68
772	Wald	68
773	Ärztin	67
774	Brötchen	67
775	Computerspiel	67

776	Feiertag	67
777	fertig	67
778	Genitiv	67
779	Kellner	67
780	miete	67
781	Postkarte	67
782	Vermutung	67
783	Video	67
784	berühmt	66
785	Cola	66
786	Dezember	66
787	Einkauf	66
788	Haushalt	66
789	kennenlernen	66
790	Mathematik	66
791	Meter	66
792	sparen	66
793	Steckbrief	66
794	Team	66
795	verwandte	66
796	Balkon	65
797	Bauernhof	65
798	Cent	65
799	Dorf	65
800	Eigenschaft	65
801	froh	65
802	Gedicht	65
803	gegenstand	65
804	Hauptstadt	65
805	Radio	65
806	recherchieren	65
807	setzen	65
808	spanisch	65
809	Unfall	65
810	ungefähr	65
811	voll	65
812	wegen	65
813	Weihnachten	65
814	ähnlich	64
815	Bein	64
816	direkt	64

817	ergänzt	64
818	Formular	64
819	korrigieren	64
820	maskulin	64
821	regnen	64
822	Test	64
823	Verein	64
824	besonder	63
825	Gefühl	63
826	Kaufhaus	63
827	Ohr	63
828	Papier	63
829	plan	63
830	Raum	63
831	schick	63
832	surfen	63
833	Verkehrsmittel	63
834	ausdrücken	62
835	Bundesland	62
836	bunt	62
837	etwa	62
838	Lieblingsfach	62
839	März	62
840	Mittag	62
841	Mittagessen	62
842	selbstständig	62
843	um zu	62
844	unten	62
845	Bäckerei	61
846	Ecke	61
847	Krankheit	61
848	reden	61
849	schaffen	61
850	Schultasche	61
851	Sehenswürdigkeit	61
852	September	61
853	Stift	61
854	Traum	61
855	bekannt	60
856	Energie	60
857	fit	60

858	Gericht	60
859	lachen	60
860	Macht	60
861	malen	60
862	mindestens	60
863	Prozent	60
864	Redemittel	60
865	Schlüssel	60
866	spazieren	60
867	Strand	60
868	trotzdem	60
869	Überschrift	60
870	Verkehr	60
871	Wurst	60
872	Zoo	60
873	zweimal	60
874	Basketball	59
875	Fieber	59
876	Frankreich	59
877	Kiosk	59
878	Koffer	59
879	Sofa	59
880	wiederholen	59
881	abschied	58
882	backen	58
883	entscheiden	58
884	führen	58
885	Insel	58
886	Möbel	58
887	nähe	58
888	orange	58
889	Sms	58
890	Stichwort	58
891	Student	58
892	Umwelt	58
893	Vorname	58
894	November	57
895	Personalpronomen	57
896	schlimm	57
897	Süden	57
898	träumen	57

899	Umfrage	57
900	arm	56
901	Ausdruck	56
902	Bibliothek	56
903	dick	56
904	dunkel	56
905	Februar	56
906	Form	56
907	Hunger	56
908	Polizei	56
909	Position	56
910	privat	56
911	probieren	56
912	sportlich	56
913	Typ	56
914	alltag	55
915	angestellte	55
916	anziehen	55
917	bequem	55
918	berichten	55
919	Flug	55
920	je desto/umso	55
921	passiv	55
922	Politik	55
923	Ski	55
924	Tourist	55
925	zeichnen	55
926	anfangen	54
927	bauen	54
928	Cousine	54
929	Führerschein	54
930	kaum	54
931	Mitglied	54
932	mittags	54
933	nachmittags	54
934	normal	54
935	Serie	54
936	Zeitschrift	54
937	Bodensee	53
938	deutschsprachig	53
939	Freundschaft	53

940	gemütlich	53
941	öffnen	53
942	S-bahn	53
943	Schloss	53
944	überfliegen	53
945	Übung	53
946	buchen	52
947	Buchstabe	52
948	Einwohner	52
949	Hochzeit	52
950	innen	52
951	koch	52
952	konjunktiv	52
953	mitbringen	52
954	Orangensaft	52
955	sowohl als auch	52
956	verheiraten	52
957	Westen	52
958	beruflich	51
959	damals	51
960	Dame	51
961	erinnern	51
962	erwachsene	51
963	feminin	51
964	geehrt	51
965	Größe	51
966	hell	51
967	Japan	51
968	Kamera	51
969	Laune	51
970	Mund	51
971	Nase	51
972	Öffnungszeit	51
973	Reis	51
974	Veranstaltung	51
975	Vormittag	51
976	waschen	51
977	Werbung	51
978	wohl	51
979	anbieten	50
980	blick	50

981	draußen	50
982	flexibel	50
983	gefährlich	50
984	Haustier	50
985	indirekt	50
986	ja	50
987	neutral	50
988	Pronomen	50
989	Rad	50
990	Ring	50
991	Schiff	50
992	Spaghetti	50
993	Stimme	50
994	Textabschnitt	50
995	überlegen	50
996	Unterschied	50
997	verbringen	50
998	verkaufen	50
999	Verkäuferin	50
1000	Volleyball	50

LEBENS LAUF

Vor- und Nachname : Hakan DOLAN
Fremdsprachen :
Geburtsort und -datum :
E-Mail :

Studium:

2007-2010
2010-2011
2011-2012
2012-2013
2013-2014
2014-2015
2015-2016
2016-2017
2017-2018
2018-2019
2019-2020
2020-2021
2021-2022
2022-2023
2023-2024
2024-2025