



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Abteilung für Fremdsprachenlehrausbildung

Deutschlehrausbildung

DEUTSCH ALS TERTIÄRSPRACHE NACH ENGLISCH – EINE UNTERSUCHUNG ZU
SPRACHLEHR- UND -LERNERFAHRUNGEN

Fatma IRMALI

Masterarbeit

Ankara, 2024

Liderlik, arařtırma, inovasyon, kaliteli eđitim ve deđiřim ile

Daha ileriye... En iyiye...



Abteilung für Fremdsprachenlehrerausbildung

Deutschlehrerausbildung

DEUTSCH ALS TERTIÄRSPRACHE NACH ENGLISCH – EINE UNTERSUCHUNG ZU
SPRACHLEHR- UND -LERNERFAHRUNGEN

İNGİLİZCEDEN SONRA İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA – DİL ÖĞRENME VE
ÖĞRETME DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

Fatma IRMALI

Masterarbeit

Ankara, 2024

Annahme und Bestätigung

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Fatma IRMALI'nın hazırladığı "DEUTSCH ALS TERTIÄRSPRACHE NACH ENGLISCH – EINE UNTERSUCHUNG ZU SPRACHLEHR- UND -LERNERFAHRUNGEN" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Muhammet Koçak	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. D. Çiğdem ÜNAL	İmza
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Emel ERİM	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 13/12/2024 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Abstract

Die Tertiärsprachendidaktik wird seit Jahren mit verschiedenen Sprachkonstellationen in der Welt untersucht. Der Grund dafür ist die Mehrsprachigkeit einer Person, was ein politisches Ziel vieler Länder ist. Auch der Türkei. Durch die Tertiärsprachendidaktik wird ein zwischensprachlicher Transfer der vorhandenen Sprachen abgezielt, sowie die Erweiterung von Sprachlernbewusstheit, die zum effektiven Lernen von weiteren Sprachen beiträgt. Warum die Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren an Popularität gewinnt und als Schlüsselkompetenz der globalisierten Welt betrachtet wird, hängt von vielen Faktoren ab. Zum einen suchen immer mehr Menschen Arbeits- und Studiumsplätze in verschiedenen Ländern und lernen deswegen mehrere Sprachen. Zum anderen führt die Migration zu kultureller Vielfalt. Die technologischen Entwicklungen sind ebenfalls zu akzentuieren, da die Verfügbarkeit von Online- Lernplattformen dazu dienen, neue Sprachen einfacher zu Erlernen. Als ein Ergebnis der sprachpolitischen Entwicklungen wird an türkischen Grundschulen ab der 2. Klasse Fremdsprachen angeboten. In den Schulen ist die erste Fremdsprache Englisch (L2). Die zweite Fremdsprache ist meistens Deutsch (L3). In dieser Arbeit geht es um das Deutsch als erste Fremdsprache nach Englisch- Konzept, was in der Hinsicht der Tertiärsprachendidaktik untersucht wurde. In dieser Forschung wurden 28 Deutschlehrende und 252 Deutschlernende durch einen Fragebogen über ihre Lehr- und Lernerfahrungen, Wahrnehmungen und die Einstellungen der Wissens- und Strategietransfer von Englisch (L2) auf Deutsch (L3) befragt. Die qualitativen und quantitativen Daten wurden mit MAXQDA und SPSS analysiert. Die Ergebnisse der Untersuchung sind, dass Deutschlehrende sowie Deutschlernende positive Einflüsse zum Wissens-und Strategietransfer von Englisch auf Deutsch zeigen.

Schlüsselwörter: Tertiärsprachendidaktik, Deutsch nach Englisch-Konzept, Mehrsprachigkeit, Englisch als L2, Deutsch als L3, Deutsch als Fremdsprache

Abstract

Tertiary language didactics has been the subject of extensive research worldwide, involving various language combinations. The motivation for this research is the increasing prevalence of multilingualism, which has become a political goal for many countries, including Türkiye. Tertiary language didactics aims to facilitate cross-linguistic transfer between existing languages skills and to enhance language awareness, thereby contributing to more effective language learning. The growing popularity of multilingualism and its recognition as a key competency in our globalized world can be attributed to several factors. Firstly, an increasing number of people seek employment and study opportunities in different countries, necessitating the acquisition of multiple languages. Secondly, migration has led to greater cultural diversity. Technological advancements, particularly the proliferation of online learning platforms, have also made it easier to learn new languages. As a result of language policy developments, foreign language instruction has been introduced in Turkish primary schools starting from the second grade. English is typically the first foreign language (L2), followed by German as the second foreign language (L3). This study focuses on the German as a foreign language after English concept within the framework of tertiary language didactics. The research involved a survey of 28 German teachers and 252 German learners to gather information about their teaching and learning experiences, perceptions and attitudes regarding the transfer of knowledge and strategies from English (L2) to German (L3). The qualitative and quantitative data were analyzed using MAXQDA and SPSS. The results of this study indicate that German teachers and learners perceive a positive influence of English on German language learning, suggesting successful knowledge and strategy transfer.

Keywords: tertiary language didactics, German after English-concept, multilingualism, English as L2, German as L3, German as foreign language

Öz

İkinci yabancı dil öğretimi, dünyada farklı diller bağlamında araştırılmaktadır. Bunun nedeni, birçok ülkenin siyasi hedefi olan bir kişinin çok dilli olması yönündeki tutumdur. Türkiye’de de durum böyledir. Üçüncü dil öğretimi, öğrencilerin daha önce öğrendikleri dillerden yeni aktarım yapmalarının yanı sıra dil öğrenme bilincini artırarak, farklı dilleri daha etkili öğrenmelerini hedefler. Son yıllarda çok dilliliğin popüler hale gelmesi ve küreselleşen dünyada temel beceri olarak görülmesini etkileyen birçok neden vardır. Bir yandan insanlar daha sık farklı ülkelerde iş ve üniversite imkanı aradıkları için dil öğrenirken, diğer yandan göç hareketliliği kültürel çeşitliliğe yol açmaktadır. Aynı zamanda teknolojik gelişmeler de vurgulanmalıdır. Çevrimiçi öğrenme platformlarının artmasıyla yeni diller öğrenmek kolaylaşmıştır. Türk ilkokullarında 2. sınıftan itibaren dil eğitiminin verilmesi, dil politikalarındaki gelişmelerin bir sonucudur. Okullarda birinci yabancı dil olarak İngilizce (L2) eğitimi verilmektedir. İkinci yabancı dil ise çoğunlukla Almancadır (L3). Bu çalışma, ikinci yabancı dil öğretimi açısından incelenen İngilizceden sonra Almanca öğretimini ele almaktadır. Sivas’ta bulunan Almanca öğretmenleri ve Almanca öğrenen öğrencilere bir anket uygulanarak İngilizceden (L2) Almancaya (L3) bilgi ve strateji aktarımına yönelik deneyimleri, görüşleri ve tutumları araştırılmıştır. Elde edilen nitel ve nicel veriler MAXQDA ve SPSS programlarıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar ise, Almanca öğretmenlerinin ve Almanca öğrenenlerin İngilizce’den Almanca’ya bilgi ve strateji aktarımı üzerinde olumlu etkisi olduğunu ve İngilizcenin Almanca öğretiminde önemli bir rol oynadığı yönündedir.

Anahtar sözcükler: üçüncü dil öğretimi, İngilizceden sonra Almanca konsepti, çok dillilik, birinci yabancı dil olarak İngilizce, ikinci yabancı dil olarak Almanca, yabancı dil olarak Almanca

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die auf unterschiedliche Art und Weise zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Zuerst gebührt mein Dank Prof. Dr. D. Çiğdem Ünal, die meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Sie hat mich durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung, sowie hilfreiche Anregungen, in jeder Phase dieser Studie begleitet. Ohne ihre Motivation und positive Einstellung wäre es nicht möglich, den langen Weg allein zu vollenden.

Weiterhin danke ich Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü (Generaldirektion für Nationale Bildung der Provinz Sivas), dass sie mir ermöglicht haben an staatlichen Schulen diese Studie durchzuführen. An dieser Stelle gilt auch mein besonderer Dank an allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen meiner Befragung, ohne die diese Arbeit nicht hätte entstehen können.

Ebenfalls möchte ich mich bei meinen ehemaligen Kolleginnen Elif Koyuncu, Şengül Ünal und Nurcan Yıldız bedanken, die mich bei der Datenerhebungsphase sehr unterstützt haben.

Mein herzlicher Dank gilt meiner Mutter Nazmiye Tuysuz, Schwiegermutter Hafize Irmalı und Schwiegervater Şahin Irmalı, die mir jederzeit hilfreich zur Seite gestanden haben. Meinem Ehemann Recep Samet Irmalı, meinen Kindern Miralp Irmalı und İlbilge Irmalı bedanke ich mich herzlich, ohne deren Liebe wäre es nicht möglich Kraft zu tanken.

Diese Arbeit widme ich an meinem Vater Mustafa Tuysuz, der den Abschluss meiner Masterarbeit nicht erlebte.

Inhaltsverzeichnis

Annahme und Bestätigung.....	ii
Abstract	iii
Abstract	iv
Öz.....	v
Danksagung	vi
Tabellenverzeichnis	x
Abbildungsverzeichnis	xi
Abkürzungsverzeichnis	xiii
Teil 1 Einleitung	1
Problemstellung	4
Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung	6
Untersuchungsproblem	7
Hypothesen.....	8
Beschränkungen	9
Begriffsbestimmungen	9
Teil 2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand.....	12
Sprachenpolitik in der Türkei und in der Europäischen Union.....	12
Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	16
Tertiärsprachendidaktik.....	23
Forschungsstand.....	40
Teil 3 Forschungsdesign.....	46
Art der Forschung	46
Forschungspopulation und Stichprobe.....	47
Datenerhebungsinstrumente	49

Datenanalyse	51
Teil 4 Befunde, Kommentare und Diskussion	56
1. Problemstellung: Welche Lernerfahrungen haben türkische Deutschlernende bezüglich der Einbeziehung des Englischen im Deutschunterricht gemacht? ..	57
2. Problemstellung: Wie sind die Wahrnehmungen und Empfehlungen der Lernenden in Bezug auf das DaFne-Konzept?	63
3. Problemstellung: Welche Beobachtungen haben türkische Deutschlehrende zu den sprachlichen Einflüssen zwischen Englisch und Deutsch gemacht?.....	74
4. Problemstellung: Welche Einstellung haben Lehrende zur Einbeziehung der englischen Sprache und Strategien im eigenen DaF-Unterricht?	86
5. Problemstellung: Wie sind die Wahrnehmungen und Empfehlungen der Lehrenden in Bezug auf das DaFnE-Konzept?	90
Teil 5 Fazit und Empfehlungen	100
Allgemeine Bewertung der Ergebnisse über Sprachlernerfahrungen	100
Allgemeine Bewertung der Ergebnisse über Sprachlehrerfahrungen	103
Empfehlungen	105
Literaturverzeichnis.....	107
ANHANG-A: Schülerbefragung zum Thema „Lernerfahrungen zur Rolle der englischen Sprache im Deutschunterricht“	117
ANHANG-B: Lehrerbefragung zum Thema „Lehrerfahrungen zur Rolle von Englisch im Deutschunterricht“	123
ANHANG- C Originalversion der Schüler- bzw. Lehreraussagen	132
ANHANG-D: Genehmigung der Ethikkommissionen	137
ANHANG-E: Etik Beyanı.....	139
ANHANG-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	140
ANHANG-G: Thesis Originality Report.....	141

ANHANG-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	142
--	-----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Einfache Satzstellung Türkisch, Englisch und Deutsch im Vergleich (eigene Darstellung)</i>	25
Tabelle 2 <i>Internationalismen (eigene Darstellung)</i>	26
Tabelle 3 <i>Umsetzen der L2 (Englisch) im L3-(Deutsch)-Unterricht, Bereich Grammatik (Neuner et al. 2009, S. 150-151)</i>	26
Tabelle 4 <i>Listen mit dem „gemeinsamen englischen-deutschen Wortschatz“ (Neuner et al. 2009, S. 139-142)</i>	27
Tabelle 5 <i>Falsche Freunde (falsche Kognanten) – false friends – faux amis (Neuner et al. 2009, S.147)</i>	30
Tabelle 6 <i>Direkte (kognitive) Strategien (Bimmel & Rampillon, 2000, S.65)</i>	34
Tabelle 7 <i>Indirekte Lernstrategien (Bimmel & Rampillon, 2000, S.65-66)</i>	35
Tabelle 8 <i>Sprachgebrauchsstrategie (Bimmel & Rampillon, 2000, S.66)</i>	36
Tabelle 9 <i>Sprachprofile der Lernenden</i>	57
Tabelle 10 <i>Meinungen und Bewertungen in Bezug auf Häufigkeit</i>	58
Tabelle 11 <i>Meinungen und Bewertungen in Bezug auf Zustimmung</i>	59
Tabelle 12 <i>Ähnlichkeiten von Deutsch und Englisch nach Unterrichtsbereichen</i>	60
Tabelle 13 <i>Sprachvergleiche der Lehrkraft nach Unterrichtsbereichen</i>	60
Tabelle 14 <i>Sprachvergleiche der Schüler nach Unterrichtsbereichen</i>	61
Tabelle 15 <i>Englischkenntnisse als Störfaktor nach Unterrichtsbereichen</i>	61
Tabelle 16 <i>Meinungen zur Wörterbuchverwendung</i>	62
Tabelle 17 <i>Meinungen zur Vokabellernstechniken</i>	62
Tabelle 18 <i>Anwendung der Lernstrategien von Schülern</i>	83
Tabelle 21 <i>Einbeziehung des Englischen im Deutschunterricht</i>	86
Tabelle 19 <i>Beurteilungen von Lehrer zu den Aspekten des mehrsprachigen Ansatzes im Deutsch als zweite Fremdsprache-Unterricht</i>	88
Tabelle 20 <i>Anwendung des mehrsprachigen Ansatzes im Deutsch als L3-Unterricht</i>	89

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 <i>Erste Stufe: Erwerben einer L1 (Hufeisen, 2010b, S.202)</i>	19
Abb. 2 <i>Zweite Stufe: Lernen einer L2 (Hufeisen, 2010b, S.203)</i>	20
Abb. 3 <i>Dritte Stufe: Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) (Hufeisen, 2010b, S. 204)</i>	21
Abb. 4 <i>Vierte und fünfte Stufe: Lernen einer L_x (x>2) (Hufeisen, 2010b, S. 205)</i>	22
Abb. 5 <i>Beispiel zum Wortfeld „Nahrungsmittel“ (Kursisa & Neuner, 2006, S. 30 zitiert nach Neuner et al. 2009, S. 63)</i>	28
Abb. 6 <i>Übung 4 (Berger & Colucci, 1999, S.25)</i>	29
Abb. 7 <i>Bildliche Darstellung (Neuner, 1999, S.20)</i>	30
Abb. 8 <i>Arbeit mit authentischen Texten (Neuner et al., 2009, S. 159)</i>	37
Abb. 9 <i>Generelles Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen (Kuckartz, 2014, S. 50)</i>	52
Abb. 10 <i>Kategorienbildung am Material (Kuckartz, 2014, S.64)</i>	53
Abb. 11 <i>Positive Aspekte am Einsatz von Englisch im DaF-Unterricht</i>	64
Abb. 12 <i>Gründe für positive Aspekte am Einsatz von Englisch im DaF-Unterricht</i>	66
Abb. 13 <i>Negative Aspekte von Englischverwendung im DaF-Unterricht</i>	68
Abb. 14 <i>Gründe für negative Aspekte am Einsatz von Englisch im DaF-Unterricht</i>	70
Abb. 15 <i>Schülerempfehlungen für Englisch im DaF-Unterricht</i>	72
Abb. 16 <i>Berufserfahrung</i>	75
Abb. 17 <i>Deutschkenntnisse in Niveaustufen</i>	75
Abb. 18 <i>Englischkenntnisse in Niveaustufen</i>	76
Abb. 19 <i>Meinungen über Mehrsprachigkeit</i>	77
Abb. 20 <i>Meinungen über Deutsch nach Englisch</i>	78
Abb. 21 <i>Meinungen über das DaFnE-Konzept</i>	80
Abb. 22 <i>Lehrermeinungen über Englischverwendung von Schülern im DaF-Unterricht</i>	81
Abb. 23 <i>Englischverwendung als Lernunterstützung nach Unterrichtsbereichen</i>	85
Abb. 24 <i>Englischverwendung als Lernbeeinträchtigung nach Unterrichtsbereichen</i>	85
Abb. 25 <i>Englischverwendung vom Lehrer nach Unterrichtsbereichen</i>	87
Abb. 26 <i>Positive Aspekte vom Englischeinsatz im DaF-Unterricht</i>	91

Abb. 27	<i>Gründe für positive Aspekte vom Englischeinsatz im DaF-Unterricht.....</i>	93
Abb. 28	<i>Negative Aspekte vom Englischeinsatz im DaF-Unterricht.....</i>	95
Abb. 29	<i>Gründe für negative Aspekte vom Englischeinsatz im DaF-Unterricht ...</i>	96
Abb. 30	<i>Empfehlungen vom Lehrer für Englisch im DaF-Unterricht</i>	98

Abkürzungsverzeichnis

DaF: Deutsch als Fremdsprache

DaFnE: Deutsch als Fremdsprache nach Englisch

GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

L1: Muttersprache bzw. Erstsprache

L2: erste Fremdsprache

L3: zweite Fremdsprache

M: Mittelwert

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı (Ministerium für Nationale Bildung)

SD: Standardabweichung

REPA: Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen

Teil 1 Einleitung

Viele Länder beschäftigen sich schon lange mit der Frage, wie viele Sprachen ein Mensch sprechen sollte. Seit dem Ende des 20. Jahrhunderts hat sich Englisch als Weltverkehrssprache durchgesetzt. Nach Englischkenntnissen wird mittlerweile nicht mehr nachgefragt, weil es heutzutage ein Muss ist. Die Fortschritte in der Wirtschaft, Technologie und Politik führen Menschen zum Sprachenlernen, denn egal ob man am Arbeitsplatz, in der Schule, auf der Straße oder zu Hause ist, wird man mit fremden Sprachen konfrontiert. Es ist daher nicht falsch zu sagen, dass Menschen im Laufe der Zeit, wegen dem Bedarf, mehrsprachig geworden sind. Die Fortschritte in der Welt spiegeln sich in der Bildung wider, sodass die sprachpolitischen Ziele der Länder sich entfalten.

Die Mehrsprachigkeit gewinnt unter anderem auch in der Türkei an Popularität. Die Wünsche treten in der Bildungspolitik in Erscheinung. Es ist kein Wunder, dass die Weltverkehrssprache Englisch als erste Fremdsprache schon ab dem 2. Schuljahr angeboten wird. Die Folgefremdsprache kommt an Gymnasien ab dem 9. Schuljahr hinzu. Hier ist zu akzentuieren, dass Deutsch als zweite Fremdsprache seit dem 2023/2024 Schuljahr von Pflichtfach zu Wahlfach runtergestuft worden ist und von Gymnasien stufenweise abgeschafft wird (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023a). Durch vielfältige und enge Beziehungen von Deutschland und der Türkei, ist die Folgefremdsprache meistens Deutsch. In der Verordnung über Anatolische Gymnasien des Ministeriums für Nationale Bildung besteht das Ziel der anatolischen Gymnasien darin, Schülern zu ermöglichen, sich entsprechend ihren Interessen, Fähigkeiten und Leistungen auf Hochschulprogramme vorzubereiten und Fremdsprachen auf einem Niveau zu lernen, womit die Schüler den wissenschaftlichen und technologischen Entwicklungen in der Welt folgen können (MEB, 2016). Zu diesem Zweck wird an diesen Gymnasien auch eine zweite Fremdsprache unterrichtet. Der Lehrplan des Deutschunterrichts richtet sich nach dem Ziel des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), was die Mehrsprachigkeit eines Individuums auch beabsichtigt.

Die sprachpolitischen Ziele führten dazu, dass die Sprachkonstellation mit der Reihenfolge Englisch als die erste Fremdsprache (L2) und Deutsch als die zweite Fremdsprache (L3) entstanden ist. Englisch und Deutsch gehören der selben Sprachfamilie und haben aus der Sicht der Linguistik Vieles gemeinsam. Von den Gemeinsamkeiten profitieren Deutschlernende, die schon knapp 6 Jahre Erfahrung mit Englisch als erste Fremdsprache haben, bis sie anfangen Deutsch zu lernen. Zum einen ist die Verwandtschaft der beiden Sprachen von Vorteil, zum anderen die Sprachlernerfahrung der Lernenden. Die Schüler sind älter, haben bereits eine Fremdsprache gelernt und können die Sprachlernerfahrungen und Sprachkenntnisse beim Lernen einer neuen Fremdsprache anwenden. Die Vorteile sind für Deutschlehrende auch von Nutzen. Es ist kein Geheimnis, dass sie oft Englisch im Deutschunterricht benutzen, um Wörter, Strukturen u.a. zu erklären. Es dient zur Ökonomisierung und als Erleichterung im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Sprachvergleiche finden im Deutschunterricht sehr oft statt, weil das Vorwissen in Englisch die neue Sprache durch viele Ähnlichkeiten stark beeinflusst.

Seit knapp 30 Jahren untersuchen Wissenschaftler die Rolle des Englischen im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Viele Wissenschaftler sind in der Meinung, dass Englisch als erste Fremdsprache eine Erleichterung beim Lernen des Deutschen als zweite Fremdsprache ist und dass zwischen den beiden Sprachen viele Transferbereiche gibt. Die Sprachkonstellation Deutsch nach Englisch wird vor allem in europäischen Ländern immer wieder in verschiedenen Bereichen untersucht. In der Türkei gibt es darüber nur wenig Forschung, besonders über den Wissens- und Strategietransfer von Deutschlehrenden und Deutschlernenden im Kontext der staatlichen Gymnasien. Die Forschungen finden meistens im universitären Bereichen statt. Obwohl viele Methoden die Mehrsprachigkeit ans Visier nehmen und die Bedeutung appellieren, werden nur einzelne Elemente entnommen und untersucht. Im Zusammenhang zur Sprachenkonstellation Deutsch nach Englisch gibt es Methoden, die spezifisch die Beziehung zwischen den beiden Sprachen untersuchen. Die Teritiärsprachendidaktik untersucht die Beziehung von bereits gewonnen

Fremdsprachenkenntnissen und versucht aus denen zu profitieren, damit Lerner die Kenntnisse wahrnehmen und beim Lernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache einsetzen. Detaillierte Informationen zur Tertiärsprachendidaktik werden im Teil 2 näher erläutert.

In Bezug auf die oben genannten Lücken untersucht diese Studie einerseits die Beobachtungen und Wahrnehmungen der Deutschlehrenden über den Wissens- und Strategietransfer von Deutschlernenden und inwieweit Deutschlehrende den mehrsprachigen Ansatz anwenden und beurteilen, andererseits die Lernerfahrungen und Sprachvergleiche in Bezug auf die Einflüsse des Englischen und Sprachvergleiche der Deutschlernenden an staatlichen Gymnasien. Der theoretische Rahmen dieser Arbeit stellt die Mehrsprachigkeitsdidaktik dar, wobei im Zentrum der Aufmerksamkeit Deutsch als Tertiärsprache steht. Daher werden die gewonnenen Daten nach Tertiärsprachendidaktik untersucht, was sich auf das Erwerben der zweiten Fremdsprache bzw. weiteren Sprachen konzentriert.

Die vorliegende Studie gliedert sich in fünf Teilen. Im ersten Teil werden Problemstellung, Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung, das Untersuchungsproblem, die Hypothesen, Beschränkungen und Begriffbestimmungen ausführlich dargestellt. Der zweite Teil fokussiert sich auf die theoretische Grundlage und wesentliche Komponente. Zuerst werden die Einstellungen der Türkei und Europäische Union in der Hinsicht auf Sprachenpolitik dargestellt. Danach werden Mehrsprachigkeitsdidaktik, das Faktorenmodell und Tertiärsprachendidaktik detailliert ausgeführt. Zuletzt werden wissenschaftliche Beiträge aus der Türkei und Ausland zum Thema Tertiärsprachendidaktik mit der Sprachkonstellation Deutsch und Türkisch kurz dargestellt. Im dritten Teil befinden sich Informationen über das Forschungsdesign, in dem die Art der Forschung, die Forschungspopulation, der Datenerhebungsprozess und die Datenanalyse beschrieben wird. Im vierten Teil werden aus den Fragebögen gewonnene Befunde vorgestellt und erläutert. Im letzten Teil werden die Ergebnisse zusammengefasst, aus denen Schlussfolgerungen gezogen werden. Ebenfalls

werden Empfehlungen für die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden, Lehr- und Lernmaterialien, weiterführende Forschung sowie die Unterrichtspraxis formuliert.

Bei der Benennung von Pluralformen wie Schülerinnen und Schülern oder Lehrerinnen und Lehrer wird das generische Maskulinum verwendet.

Problemstellung

Die Forscher im Bereich Fremdsprachenlernen appellierten jahrelang das getrennte Lernen von Sprachen (Neuner & Hunfeld, 1993; Hufeisen, 2003a; Kahl, 1962). Die Sprachen sollten nebeneinander gelernt und andere Sprachen aus dem Unterricht ausgeklammert werden, weil Wissenschaftler fest davon überzeugt waren, dass das Einmischen von anderen Sprachen in die Zielsprache zu Fehlern führt. Daraus entstanden Ansätze, Modelle, Methoden, die ein Fremdsprachenunterricht nur in der Zielsprache beabsichtigten. Die vorhandenen Sprachen und Sprachlernerfahrungen der Lerner wurden nicht berücksichtigt. Dank den neuen Forschungen wurden Modelle entwickelt, die annehmen, dass eine grundlegende Sprachfähigkeit eines Menschen gibt, das getrennte Lernen von Sprachen kritisieren und die traditionelle Fremdsprachendidaktik entfalten. Diese Annahme wird auch im GER (Europarat, 2001) für Sprachen akzentuiert:

Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.

(S.17)

Die Kenntnisse in der Fremdsprachenforschung führten zu neuen Modellen und Theorien, unter dem Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die den Bezug von allen vorhandenen Sprachen untersuchen, sowie Faktoren, die den Sprachlernprozess beeinflussen, wie das Sprachwissen und das Sprachlernbewusstsein des Lernalters.

In der Praxis ist es bekannt, dass Lehrende sowie Lernende die Sprachen, die zur Verfügung stehen, im Unterricht benutzen. Besonders, wenn Deutsch nach Englisch gelernt wird. Es ist nicht überraschend, dass die beiden Sprachen durch viele Ähnlichkeiten verglichen werden. In den beiden Sprachen steckt viel Potenzial, um das Erlernen der zweiten Fremdsprache durch vorhandene Sprachlernerfahrungen und Sprachkönnen der Deutschlernenden zu erleichtern. Hauptsächlich gibt es im Bereich Wortschatz, Grammatik und der Aussprache Zusammenhänge. Die Sprachvergleiche bleiben nur auf der lexikalischen Ebene, weil die Lehrkräfte dies beliebig anwenden. Das ist selbstverständlich, weil die Lehrkräfte mehrsprachigkeitsdidaktische Modelle nicht kennen. Sie werden üblicherweise weder an Lehramtstudiengängen, noch an Aus- und Weiterbildungen über die Mehrsprachigkeitsdidaktik ausgebildet. Ein weiteres Problem befindet sich in den Lehrwerken. Sie ignorieren zumeist die Mehrsprachigkeit der Lernenden und thematisieren nur die Zielsprache. Außerdem fehlen den Lehrkräften lehrwerkunabhängige didaktisierte Materialien. Die Mehrsprachigkeit wird als Wunsch und Ziel geäußert, deswegen werden an türkischen Gymnasien die Mehrsprachigkeit gefördert, in dem Englisch als erste Fremdsprache (L2) und Deutsch als zweite Fremdsprache (L2) angeboten wird, doch werden die Potenziale von den vorhandenen Sprachen in der Praxis nicht angewendet. Leider haben Lehrkräfte keine klare Vorstellung davon, wie sie Mehrsprachigkeitsdidaktik in ihrem Unterricht umsetzen können. Daher bleibt das Potenzial des mehrsprachigkeitsorientierten Unterrichts im Sprachvergleich und die Mehrsprachigkeitskompetenz kann nicht effizient gefördert werden. In den empirischen Studien ist die Situation meistens nicht anders. Die meisten Forscher in der Türkei konzentrieren sich entweder auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Sprachen und ihre Auswirkungen im Deutschunterricht oder darauf, inwiefern die Ähnlichkeiten

vorteilhaft sind und die Lerner motivieren (siehe dazu Arak, 2010; Arak, 2016; İşıgüzel & Dilken, 2022; Köksal, 2008; Tanrikulu & Bayter, 2020; Tekin, 2022). Durch diese Forschungslücke besteht die Notwendigkeit darin, den Wissens- und Strategietransfer der Deutschlernenden von Englisch (L2) auf Deutsch (L3) zu erforschen und die Wahrnehmungen sowie Einstellungen von Deutschlehrkräften über Einflüsse von Englisch (L2) auf Deutsch (L3) zu untersuchen.

Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung

Das Bedürfnis auf eine Implementierung des Mehrsprachigkeitskonzepts im Rahmen der Tertiärsprachendidaktik im Fremdsprachenunterricht ist nicht zu ignorieren. In dieser Anerkennung zielt die Studie darauf ab, inwiefern Deutschlehrende und –lernende einen Transfer zwischen Englisch und Deutsch bauen, und ob der Einfluss wirkungsvoll ist. Die Studien in der Türkei wurden meistens im universitären Umfeld durchgeführt. Aus diesem Grund nimmt die Studie Deutschlehrende und –lehrende an öffentlichen Gymnasien als Teilnehmer an, weil die zweite Fremdsprache erst in der 9. Klasse vorkommt, um dort effektive und genauere Ergebnisse herauszukristallisieren.

Eine weitverbreitete Annahme ist, dass Deutschlehrende mit Englischkenntnissen mehr dazu neigen, neue deutsche Wörter in Englisch zu erklären und grammatikalische Strukturen zu vergleichen. Somit sparen die Lehrkräfte Zeit, da ihnen üblicherweise nur zwei Unterrichtseinheiten in der Woche zur Verfügung stehen. Des Weiteren werden bei Lernenden das vorhandene Sprachwissen aktiviert. Dadurch wird das Erlernen einer neuen Sprache erleichtert. Aus diesem Grund vergleichen Schüler die beiden Sprachen auch. Sie lernen ab dem 14. Lebensjahr Deutsch (L3) nach Englisch (L2) und verfügen das kognitive Inventar zur Analyse von Sprachen und besitzen eine Sprachlernerfahrung (Manno, 2005). Da die erste und die zweite Fremdsprache sprachtypologisch verwandt sind, gibt es nach Neuner (2003) mehr Anknüpfungspunkte und Transfurmöglichkeiten.

Das Interesse dieser Arbeit ist, zu zeigen, dass Tertiärsprachendidaktik eine andere Möglichkeit der Fremdsprachenvermittlung ist, in dem viel Potenzial zum Erlernen einer weiteren Fremdsprache steckt. Die multiplen Sprachaneignungsmodelle für Mehrsprachigkeit werden an Lehramtstudiengängen nicht gelehrt, gar angeboten. In den Curricula für Deutschlehrausbildung wird eine Fremdsprache, meistens Englisch, obligatorisch nur im ersten und zweiten Semester mit dem Deputat von zwei Unterrichtsstunden pro Woche unterrichtet (Resmî Gazete, 1981). Da eine Vielzahl von Deutschlehrenden Englisch im Deutschunterricht benutzen, wäre es sinnvoll, die Englischkenntnisse der Lehrer zu erweitern und Mehrsprachigkeitskonzepte an Lehramt Studiengängen als Seminare anzubieten. Nach dem Mehrsprachigkeitskonzept ist es wichtig, auf die Tertiärsprachendidaktik intensiver einzugehen, da Deutsch als eine dritte Sprache bzw. zweite Fremdsprache gelehrt wird.

Diese Studie ist wichtig, um die Notwendigkeit der fehlenden Seminare, Lehrwerke und Lehrmaterialien zur Mehrsprachigkeitsdidaktik darzustellen. Die Ignoranz führt zu einem unsystematischen Einsatz der Sprachvergleiche, die nur auf einer lexikalischer Ebene stattfinden, wobei andere sprachlichen Elemente ausgeschlossen und die Sprachlernprozesse und Sprachlernerfahrungen der Lernenden unbeachtet werden. In diesem Zusammenhang wird diese Studie zur Literatur eine Perspektive präsentieren und auf der Grundlage der Ergebnisse werden Empfehlungen für die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrkräften, Lehr- und Lernmaterialien, weiterführende Forschung sowie die Unterrichtspraxis formuliert.

Untersuchungsproblem

Das Anliegen dieser Studie ist herauszufinden, wie Deutschlehrende und -lernende die Rolle des Englischen als erste Fremdsprache beim Erlernen des Deutschen als Tertiärsprache beurteilen. Diesbezüglich sind fünf Teilprobleme formuliert worden, um den Wissens- und Strategietransfer der Deutschlernenden von Englisch (L2) auf Deutsch (L3) darzustellen und die Wahrnehmungen sowie Einstellungen von Deutschlehrenden und -lernenden über Einflüsse von Englisch (L2) auf Deutsch (L3) zu untersuchen.

Teilprobleme

Nachfolgend wurde folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

1. Welche Lernerfahrungen haben türkische Deutschlernende bezüglich der Einbeziehung des Englischen im Deutschunterricht gemacht?
2. Wie sind die Wahrnehmungen und Empfehlungen der Lernenden in Bezug auf das DaFnE-Konzept?
3. Welche Beobachtungen haben türkische Deutschlehrende zu den sprachlichen Einflüssen zwischen Englisch und Deutsch gemacht?
4. Welche Einstellungen haben Lehrende zur Einbeziehung der englischen Sprache und Strategien im eigenen DaF-Unterricht?
5. Wie sind die Wahrnehmungen und Empfehlungen der Lehrenden in Bezug auf das DaFnE-Konzept?

In dieser Forschung werden Betrachtungswinkel von Deutschlehrenden und Deutschlernenden zu dem Einfluss von Englisch als erster Fremdsprache (L2) auf Deutsch als zweite Fremdsprache (L3) dargestellt. Diesbezüglich konzentrieren sich die oben genannten Teilprobleme einerseits auf Erfahrungen und Wahrnehmungen von Lernenden, ob sie die beiden Sprachen vergleichen, ähnlich, motivierend, hilfreich oder störend finden. Andererseits richten sich die Teilprobleme zum einen auf die Beobachtungen der Deutschlehrenden, um herauszufinden, inwieweit ihre Schüler andere Sprachen und Lernstrategien anwenden. Zum anderen ist die Konzentration der Fragen auf Wahrnehmungen und Reflexionen der Lehrenden, ob sie andere Sprachen, Strategien und den mehrsprachigen Ansatz im eigenen DaF-Unterricht einsetzen.

Hypothesen

Um neue Erkenntnisse im Tertiärsprachendidaktik mit der Sprachkonstellation Deutsch nach Englisch zu gewinnen, werden in dieser Studie zwei Hypothesen formuliert. Die erste

Hypothese besteht in der Annahme, dass Deutschlerner an staatlichen Gymnasien in Sivas, die Englisch als erste Fremdsprache schon gelernt haben und Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, Transferbrücken zwischen den beiden Sprachen stellen, in dem sie linguistische Informationen aus dem Englischen ins Deutsche transferieren und Lernstrategien anwenden, weil es positiv auf den Deutschlernprozess wirkt. In der zweiten Hypothese besteht die Annahme, dass Deutschlehrenden an staatlichen Gymnasien in Sivas Englisch (L2) in den eigenen Deutschunterricht (L3) einbeziehen, die Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen benutzen und von dem Sprachwissen und der Sprachbewusstheit der Schüler profitieren, weil es aus ihren Beobachtungen und eigenen Erfahrungen durch Anwendung von anderen Sprachen und Strategien, positive Einflüsse auf das Deutschlernen hat.

Beschränkungen

Die Beschränkungen für diese Arbeit sind folgendermaßen:

Die Untersuchung dieser Arbeit wurde im zweiten Halbjahr des 2022/2023 Schuljahres in Sivas durchgeführt. An der Untersuchung nahmen 28 Deutschlehrende und 252 Deutschlernende der staatlichen Gymnasien teil. Die Schülerbefragung fand an verschiedenen Anatolischen Gymnasien statt. Diese sind Asef Çoban Anadolu Lisesi, Hacı Mehmet Sabancı Anadolu Lisesi, Halis Gülle Anadolu Lisesi, Şehit Hakkı Doğan Anadolu Lisesi und Atatürk Anadolu Lisesi. Für die Lehrerbefragung wurden 36 angestellte Deutschlehrende an Gymnasien in Sivas von der Generaldirektion für Nationale Bildung der Provinz Sivas per E-Mail informiert.

Begriffsbestimmungen

Im folgenden Abschnitt werden die Begriffe erläutert, welche im Kontext dieser Arbeit von Bedeutung sind.

Mehrsprachigkeit. „Die Mehrsprachigkeit bezeichnet den Umstand, dass einer Person oder einem System mehrere Sprachen zur Verfügung stehen“ (Haider, 2010, S.207). Die individuelle Mehrsprachigkeit wird dabei als eine Fähigkeit bezeichnet, in dem man mehr als zwei Sprachen beherrscht (Broneder, 2011; Hufeisen & Marx, 2005; Škrinjar, 2020).

Mehrsprachigkeitsdidaktik. „Die Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen für eine Ökonomisierung des Deutschlernens bzw. des Sprachenlernens generell zu nutzen, zum einen, indem Sprachverwandtschaften aufgesucht werden, zum anderen, in dem das Sprachbewusstsein geschult und Lernstrategie vermittelt werden“ (Krumm, 2010, S.208). Die Mehrsprachigkeitsdidaktik zielt auf einen bewussten Fremdsprachenlernprozess ab (İşigüzel & Dilken, 2022).

Tertiärsprachendidaktik. Die Tertiärsprachendidaktik beschäftigt sich mit dem Lernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache. Sie benutzt die Potenziale von vorhandenen Sprach- und Sprachlernkompetenzen beim Lernen und Lehren von weiteren Sprachen (Petravić & Horvatić Čajko, 2014). Es wird spracherwerbtheoretisch angenommen, dass Fremdsprachenlerner beim Lernen einer zweiten oder weiteren Sprachen erfahrener sind, daher ist der Lernvorgang anders als wie beim Lernen einer ersten Fremdsprache. Die Fremdsprachenlerner von weiteren Sprachen kann auf Vorerfahrungen zurückgreifen und davon profitieren (Hufeisen, 2010a, S.334).

DaFnE-Konzept. Das DaFnE-Konzept ist ein Konzept, in dem das Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch als erste Fremdsprache gelernt wird. Nach Hufeisen (2008) geht der Ansatz von der folgenden Annahme aus:

[...] Lernende, die bereits Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben, nun für das Lernen des Deutschen als zweiter Fremdsprache weniger Anstrengung benötigen bzw. dass sie vielleicht von ihren Lernerfahrungen in der ersten Fremdsprache profitieren können, „d.h., sie vergleichen zwischen Englisch und Deutsch oder benutzen Strategien, die sich beim Lernen von Englisch als nützlich erwiesen haben. (S.6)

Deutsch als Fremdsprache. Deutsch als Fremdsprache bedeutet, dass Deutsch im Fremdsprachenunterricht außerhalb des Zielsprachenlandes gelernt wird (Krumm, 2010). Apeltauer (1997) ist folgender Ansicht: „So lernen z.B. türkische Schüler in Deutschland ‚Deutsch als Zweitsprache‘, weil sie Deutsch auch auf der Straße, beim Spielen etc. verwenden können, in der Türkei hingegen lernen sie ‚Deutsch als Fremdsprache‘“ (S.15).

Erstsprache (L1). Die Erstsprache (L1) ist die erste erworbene Sprache eines Menschen. Meistens wird die Erstsprache mit der Muttersprache gleichgestellt, obwohl Forscher verschiedene Meinungen dazu äußern. Die Erstsprache lernen Kinder in einer natürlichen Umgebung und wird meistens als Muttersprache bezeichnet (Apeltauer, 1997; Ballweg et al., 2015; Feld-Knapp, 2014; Merkelbach, 2003; Rösler, 2012).

Fremdsprachen. Die Fremdsprachen werden in Institutionen oder Schulen im Unterricht gesteuert gelernt (Ballweg et al., 2015; Feld-Knapp, 2014; Rösler 2012). Die Spracherwerbsfolge wird durch L2, L3 usw. bezeichnet. Die erste gelernte Fremdsprache ist L2, die zweite Fremdsprache L3. Je nach Sprachentwicklung kann es erweitert werden.

Tertiärsprache. Die Tertiärsprache bezeichnet die zweite bzw. auch weitere Fremdsprachen, die nach der ersten Fremdsprache gelernt werden (Marx, 2016). Merkelbach (2003) definiert sie folgendermaßen:

Als Tertiärsprache wird die Fremdsprache bezeichnet, die nach der ersten, in unterrichtlicher Situation durch eine Lehrkraft gesteuerten oder gelenkt erlernten Fremdsprache ebenfalls in einer solchen Situation erworben wird. Kurz gesagt: alle weiteren Fremdsprachen, die nach der L2 gelernt werden. Hierfür hat sich der Begriff Tertiärsprache durchgesetzt, ganz gleich ob es sich um eine dritte, vierte oder n-te Fremdsprache nach L2 handelt. (S.542)

Teil 2

Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

In diesem Kapitel werden wichtige Themenbereiche dieser Studie näher erläutert. Da sich die Studie auf das Erlernen des Deutschen als zweite Fremdsprache basiert, werden die theoretischen Grundlagen zu Sprachenpolitik, Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachendidaktik klar definiert. Zum Schluss gibt es einen Überblick zum Forschungsstand im Inland und Ausland.

Sprachenpolitik in der Türkei und in der Europäischen Union

Die moderne Welt beabsichtigt mehrsprachige Individuen. Das ist ein Resümee der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, technologischen und politischen Entwicklungen, das die Mehrsprachigkeit einer der wichtigsten Aspekte der globalen Welt gemacht hat. Es ist nicht überraschend, dass Mehrsprachige ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft erhöhen. Auch eröffnen Fremdsprachenkenntnisse neue Perspektiven, erweitern den persönlichen Horizont, fördern die interkulturelle Kompetenz und tragen zur Akzeptanz und Toleranz neuer Kulturen bei. Doch was genau bedeutet die Mehrsprachigkeit eigentlich? Feld-Knapp (2014) definiert das Wort folgendermaßen: „Der Begriff der Mehrsprachigkeit bezeichnet einen Umstand, in dem den Sprachverwendern für ihre sprachlichen Handlungen nicht nur eine Sprache zur Verfügung steht, sondern in dem sie gleichzeitig mehrere Sprachen haben, die für kommunikative Zwecke aktiviert und eingesetzt werden können“ (S.15). Wie viele Fremdsprachen neben der Muttersprache gelernt werden muss, ändert sich je nach den bildungspolitischen Zielen der Länder. Sie versuchen die sprachliche Vielfalt zu fördern und eine positive Haltung gegenüber anderen Sprachen und Kulturen zu schaffen.

Die Ziele der Europäischen Union (EU) sind für den offiziellen Beitrittskandidaten, der Türkei, sehr bedeutend. Die Türkei verfolgt wesentliche Ziele der EU, auch die bildungspolitischen. Deswegen wird im Zusammenhang dieser Arbeit auf die Mehrsprachigkeitspolitik der EU eingegangen. Die EU nahm schon in den 90-er Jahren die Mehrsprachigkeit ins Visier, setzt sie zum bildungspolitischen Ziel und findet die individuelle

Mehrsprachigkeit relevant, sodass die EU betont, dass EU Bürger zusätzlich zu der Muttersprache weitere zwei europäische Sprachen sprechen sollen (Feld-Knapp, 2014; Jakisch, 2014; Neuner et al., 2009). Jakisch (2014) fasst den Zustand folgendermaßen dar:

Um die für Europa charakteristische Situation der sprachlichen und kulturellen Vielfalt zu erhalten, den Prozess der wechselseitigen Annäherung zu bestärken und die Grundlage für die Entwicklung einer europäischen Identität zu schaffen, postuliert die EU-Sprachenpolitik das Ziel der individuellen Mehrsprachigkeit der UnionsbürgerInnen. Demnach sollte jede/r EuropäerIn in der Lage sein, zusätzlich zu Muttersprache in zwei weiteren, vorzugsweise europäischen, Sprachen kommunizieren zu können. (S.202)

Um die kulturelle und sprachliche Vielfalt der EU darzustellen, erklärte der Europarat das Jahr 2001 zum Europäischen Jahr der Sprachen. Im gleichen Jahr wurde das Referenzwerk *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GER)* mit der deutschen Fassung veröffentlicht, in dem die Fremdsprachenbeherrschung in sechs Niveaus unterteilt sind und eine Transparenz zur Vergleichbarkeit der Fremdsprachenkenntnisse darstellt (Demir, 2013). Quetz' (2010) präzise Beschreibung ist wie folgt: „Der GER hilft Curricula, Lehrwerke und Tests miteinander zu vergleichen. Er versucht relevante fachliche Konzepte in systematischen Zusammenhängen darzustellen. Sprachenpolitisches Ziel ist die Förderung der Mehrsprachigkeit und der individuellen Vielsprachigkeit“ (S.101). Der handlungsorientierte Ansatz ist in diesem Referenzwerk sehr wichtig, denn das Ziel ist die kommunikative Kompetenz.

Ein weiteres Referenzwerk der *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA)* wurde von dem europäischen Fremdsprachenzentrum mit deutscher Verfassung im Jahr 2009 veröffentlicht. Canadelier et al. (2009) kritisiert GER und findet eine Erweiterung als erforderlich:

Das Konzept ‚*Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*‘ meint sprachenübergreifende Lehr- und Lernverfahren, die mehrere Sprachen bzw. sprachliche Varietäten und/oder

Kulturen sowie einen übergreifenden Kompetenzbegriff einbeziehen. Seine Komponenten sind überwiegend nicht nur beim Erlernen einer einzelnen bestimmten Sprache von Nutzen, sondern beim Erlernen unterschiedlicher Sprachen. Den Pluralen Ansätzen stehen einzelzielsprachliche Konzepte gegenüber. (S.5)

REPA betont die Wichtigkeit der Vernetzung von vorhandenen Sprachen und Kulturen, sowie die Auseinandersetzung von Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Daher sind alle sprachlichen Kompetenzen der Sprachenlerner den Ansatz bedeutsam, damit Synergien benutzt und Verknüpfungen hergestellt werden (Candelier et al., 2009; Daryai-Hansen et al. 2019).

Die Förderung der sprachlichen Bildung wird durch verschiedene Instrumente und wissenschaftliche Forschungen in der EU akzentuiert. Hier spielen die Schulen eindeutig eine entscheidende Rolle. Sie bieten den Schülern die Möglichkeit an, neue Sprachen zu lernen, um ihre sprachlichen Kenntnisse auszubauen. Diesbezüglich ist der Erwerb fremdsprachlicher Kompetenz ein Ziel der türkischen Sekundarstufen, damit Schüler die Entwicklungen und Veränderungen in der Welt verfolgen können (MEB, 2016). Obwohl die Türkei die Mehrsprachigkeit an den Schulen fördert, wird seit Jahren der Fremdsprachenunterricht kritisiert und Wissenschaftler beschäftigen sich enorm mit den rudimentären Englischkenntnissen der Schüler. Dazu kommen auch noch unzureichende Kenntnisse in weiteren Fremdsprachen. Die widersprüchlichen Ergebnisse führten Diskussionen zu Reformen in der Bildungspolitik, sodass besonders in frühe Fremdsprachenlernen das Augenmerk geschenkt wurde. Da durch politische und wirtschaftliche Entwicklungen die Welt immer mehr zusammenwächst und Englisch sich seit Jahrzehnten als Weltverkehrssprache durchgesetzt hat, ist es typisch, dass Englisch an Schulen als erste Fremdsprache angeboten wird und eine dominierende Rolle hat (Arak, 2016; Feld-Knapp, 2014; Hufeisen, 1999; Hufeisen, 2003a; Jakisch, 2014; Mayr, 2021; Neuner, 2009; Neuner et. al, 2009). Die Auswirkungen von Englisch als lingua franca erschienen zunächst in der Grundschule. Die erste Fremdsprache Englisch (L2) wurde im Schuljahr 2012/2013 in die 2. Klasse als

Pflichtfach vorverlegt (Balci, 2016; MEB, 2012; 2016). Diese Veränderung war ein Wegbereiter für eine zweite Fremdsprache. In demselben Jahr wurde eine Folgefremdsprache nach Englisch an den Gymnasien (an meisten obligatorisch) eingeführt. Diese Sprachen waren meistens Deutsch, selten Französisch. Wegen den lange zurückreichenden engen deutsch-türkischen Beziehungen hat sich die deutsche Sprache als zweite Fremdsprache (L3) durchgesetzt, die auch weltweit einen hohen Rang als zweite Fremdsprache hat und zu den wichtigsten Fremdsprachen gehört (Arak, 2010; Balci, 2016; Kretzenbacher, 2009; Krumm, 2003; Köksal, 2008; Łyp-Bielecka, 2016; Üstün, 2021). Durch die oben genannten Faktoren setzte sich Deutsch als zweite Fremdsprache (L3) durch und wird seit 2012 an Gymnasien in Vorbereitungsklassen oder ab der 9. Klasse mit zwei Unterrichtseinheiten pro Woche angeboten. Nach der neuen Regelung im 2023 wurde die zweite Fremdsprache, die als Pflichtfach an meisten Gymnasien ist, als Wahl-Pflichtfach abgestuft (MEB, 2023, S.1361). Die erfreuliche Veröffentlichung kam in dem jüngsten Strategischen Plan des Ministeriums für Nationale Bildung (MEB, 2024), in dem ein pluraler Fremdsprachenerwerbsmodell in der Mittelstufe (5.-8. Klassen) beschrieben wird und das eine Pilotstudie an 26 verschiedenen Provinzen und 36 Schulen durchgeführt wird. Das Bildungsministerium gab bekannt, dass an Pilotschulen in der Mittelstufe 18 Unterrichtseinheiten Englisch (L2) und 4 Unterrichtseinheiten Deutsch unterrichtet wird (MEB, 2023b). Laut dem Strategischen Plan sollen neue Materialien sowie digitale Materialien und digitale Plattformen für Schüler und Lehrer entwickelt werden, um die fremdsprachlichen Kompetenzen der Schüler auszubauen. Der Lehrplan für die Mittelstufe wird sich nach dem GER orientieren, woran sich der Lehrplan für die Sekundarstufe auch orientiert (MEB, 2018; 2024). Um optimale Lerngelegenheiten bereistellen zu können, veröffentlicht das Bildungsministerium alle vier Jahre einen strategischen Plan, in dem Pläne für die nächsten vier Jahre bekannt gegeben werden und ein Rückblick auf die vergangenen vier Jahre geschildert werden. In den letzten drei Strategischen Plänen werden Fremdsprachenkenntnisse von Schülern als eine *Schwäche* in der Bildung betont, der Fremdsprachenunterricht wird kritisiert und die mangelnden Kompetenzen der Lernenden akzentuiert (Deregözü, 2021; MEB, 2015; 2019; 2024; Üstün, 2021).

Mehrsprachigkeitsdidaktik

Bevor die Tertiärsprachendidaktik näher erläutert wird, ist die Erklärung von Sprachen Erwerben und Erlernen, sowie die Mehrsprachigkeitsdidaktik von Vorteil, um die Idee dahinter zu verstehen.

In der Wissenschaft wird meistens zwischen dem Erwerben und Lernen einer Sprache unterschieden. Der Erwerb einer Sprache beginnt von Geburt an, findet aus der Interaktion mit der natürlichen Umgebung statt und wird meistens als Muttersprache bzw. Erstsprache (L1) bezeichnet, wobei der Aneignungsprozess unbewusst abläuft (Apeltauer, 1993; Ballweg et al., 2015; Merkelbach, 2003; Riehl, 2014; Rösler, 2012). Im Gegensatz zum Erwerben ist das Lernen einer Sprache ein bewusster Prozess, der durch eine Lehrkraft nach einem bestimmten Curriculum unterrichtlich gelenkt wird und institutionell stattfindet (Ballweg et al., 2015; Feld-Knapp, 2014; Neuner et al., 2009; Riehl, 2014; Rösler, 2012). Die Sprachentwicklung ab der Erstsprache (L1) werden als L2, L3, L4 usw. bezeichnet. L2 steht für die Zweitsprache bzw. für die erste Fremdsprache, L3 für die zweite Fremdsprache. Je nach dem kann es erweitert werden. Aus den oben näher erläuterten Begriffen werden zwischen L1 und weiteren Sprachen unterschieden, weil der Sprachaneignungsprozess anders verläuft. Trotz der Unterscheidung, durch verschiedene Aneignungsprozesse der Sprachen, gibt es nur eine grundlegende Sprachfähigkeit des Menschen, wo alle Sprachen sich befinden (Neuner, 2009). Dieser Punkt überschneidet sich mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die vorhandene Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Fremdsprachenlernenden berücksichtigt.

Jahrelang war der Trend Fremdsprachen getrennt und nebeneinander zu unterrichten bzw. zu lernen. Im Unterricht sollte nur in der Zielsprache gesprochen und andere Sprachen isoliert werden, damit es nicht zu Fehlern kommt. In vielen Unterrichtsfächern werden Kenntnisse von anderen Fächern erwartet. Es ist nicht überraschend, dass im Physikunterricht auf Mathematikkenntnisse zurückgegriffen werden. Daher ist es auch unverständlich, dass sprachenübergreifende Fremdsprachenfächer immernoch nicht ihren festen Platz in Curricula haben, obwohl sehr viele Forschungen von Vorteilen sprechen. Die Untersuchungen zeigen

auch, wie gespalten Lehrende im Thema Mehrsprachigkeitsdidaktik sind, weil sie in dem Bereich nicht ausgebildet worden sind und in den Lehrwerken die Mehrsprachigkeitsdidaktik ignoriert wird. In Aus- und Fortbildungen, Lehrwerken, Lehrmaterialien und in den Studiengängen steht der Bedarf von einer Implementierung des Mehrsprachigkeitsdidaktiks, da in der globalen Welt die Mehrsprachigkeit als Normalfall betrachtet wird (Riehl, 2006). Daher ist es unangemessen, die vorhandenen Sprachen und Sprachlernerfahrungen der Lerner zu ignorieren. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik nutzt die Gelegenheit der vorhandenen Sprachen, fördert die Sensibilität der Überschneidungen, vergleicht die Gemeinsamkeiten, sucht Transfermöglichkeiten, um einen effektiven Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen und mehrsprachige Kompetenz zu entwickeln (Bredthauer, 2018; Europarat, 2001; Haukås, 2019; Hufeisen, 2008; İşıgüzel & Dilken, 2022; Juhásová, 2016; Neuner, 2009; Schedel & Bonvin, 2017; Škrinjar, 2020). Auch das Referenzwerk Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, was eine umfangreiche Empfehlung für den Sprachunterricht ist und von vielen Ländern eingesetzt wird, betont das Zusammenspiel der Sprachen. In dem Werk GER (Europarat, 2001) steht das Ziel folgendermaßen: „Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben“ (S.17). Eine weitere Beschreibung zum Mehrsprachigkeitsdidaktik von Feld-Knapp (2014) lautet wie folgt:

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik geht einerseits von dem didaktischen Prinzip der Lernerorientierung im Fremdsprachenunterricht aus, andererseits berücksichtigt sie das Konzept des vernetzten Sprachenlernens. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik betont die Bedeutung der metakognitiven Sprachreflexion bzw. des prozeduralen und lernstrategischen Wissens und setzt sich zum Ziel, die Fähigkeit zu lebenslangem Sprachenlernen zu fördern. (S.23)

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik gewinnt immer mehr an Popularität. Durch die dynamischen Veränderungen der Weltbedingungen und das Zusammenwachsen der Welt wird das Erlernen einer Fremdsprache als ein Muss gesehen. Einerseits werden

Fremdsprachen für bessere Arbeitschancen oder auch für persönliche Entwicklung gelernt. Andererseits wandern immer mehr Menschen für bessere Berufschancen und höhere Lebensstandards aus. Aber auch Kriege führen zu erheblichen Auswanderungen. Diesbezüglich werden neue Methoden entdeckt, um den Lernprozess zu erleichtern und vom vorhandenen Sprachwissen zu profitieren.

Durch neue Kenntnisse entstanden Modelle, die Sprachaneignungsprozesse beim multiplen Sprachenlernen untersuchen. Diese Modelle sind unten aufgelistet:

1. DMM [Dynamic Model of Multilingualisms] von Jessner (1997), Herdina & Jessner (2002)
2. Rollen-Funktionsmodell von Williams & Hammarber (1998)
3. FLAM [Foreign Language Acquisition Model] von Groseva (1998)
4. Faktorenmodell von Hufeisen (1998)
5. Ecological Model of Multilinguality von Aronin & O'Laoire (2004)

Auf die oben genannten Modelle, bis auf das Faktorenmodell, wird weiterhin nicht ausführlich eingegangen, da sich die Arbeit auf die Tertiärsprachendidaktik konzentriert, die auf der Theorie des Faktorenmodells beruht. Nichtsdestotrotz ist eine Zusammenfassung nötig. Hufeisen (2003a) stellt die Modelle wie folgt dar:

So ist das ökologische Modell ein stark soziolinguistisches und stellt lernumweltliche Faktoren als entscheidend in den Vordergrund; das DMM und das Rollen-Funktionsmodell sind psyolinguistische Modelle und konzentrieren sich auf die dynamische Entwicklung individueller Lernprozesse; das FLAM ist eine Art Folgemodell kontrastiver Überlegungen und das Faktorenmodell geht stufenweise auf die Lernstadien von Fremdsprache zu Fremdsprache ein und isoliert so die relevanten Faktoren, die das Lernen einer jeweiligen Fremdsprache bedingen. Alle Modelle sind natürlich sprachenunabhängig. (S.8)

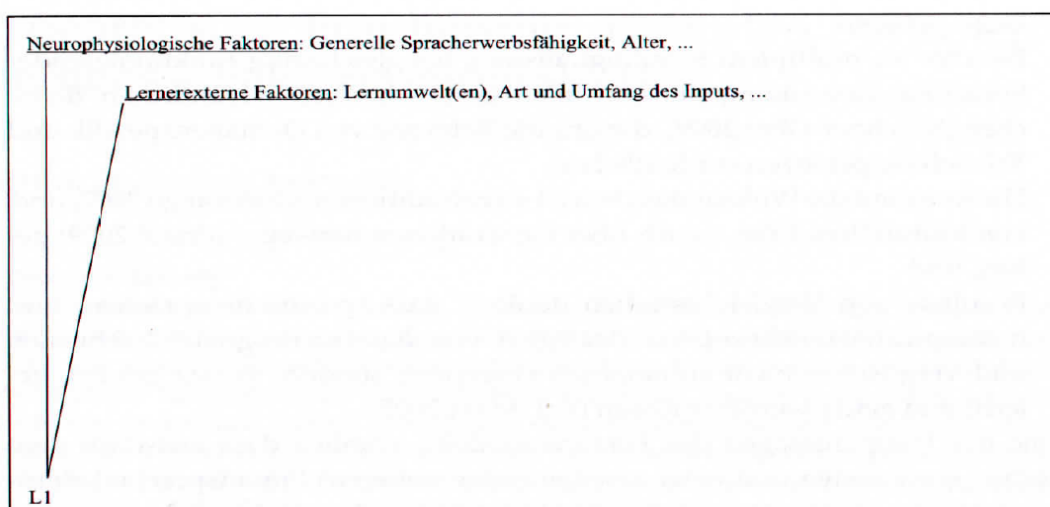
In dieser Studie ist das Faktorenmodell, was von Hufeisen entwickelt worden ist, sehr bedeutsam, weil es als die theoretische Grundlage des Tertiärsprachendidaktiks fungiert. Hufeisen (2003a) beschreibt das Modell folgendermaßen:

Das Faktorenmodell beschreibt chronologisch die jeweiligen Faktoren, die die vier folgenden Stufen konstituieren: den Erstspracherwerb (L1), das Lernen einer ersten Fremdsprache (L2), das Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) und das Lernen weiterer Fremdsprachen (Lx). Von Sprache zu Sprache kommen Faktoren hinzu, die es beim Lernen der vorherigen Fremdsprache noch nicht gab. Es nimmt an, dass dabei der größte qualitative Sprung in diesem systematisch-dynamischen Lernprozess zwischen dem Lernen der ersten (L2) und der zweiten Fremdsprache (L3) geschieht. Alle Erwerbs- und Lernstadien werden gesteuert durch die prinzipielle Spracherwerbs- und Lernfähigkeit des Individuums und die verschiedenen Lernumwelten, die für den qualitativen und quantitativen Input verantwortlich sind. (S.9)

In dem vierstufigen Modell bezieht sich die erste Stufe auf den Erstspracherwerb einer oder gegebenenfalls mehrerer Erstsprachen (vgl. Abb. 1).

Abb. 1

Erste Stufe: Erwerben einer L1 (Hufeisen, 2010b, S.202)

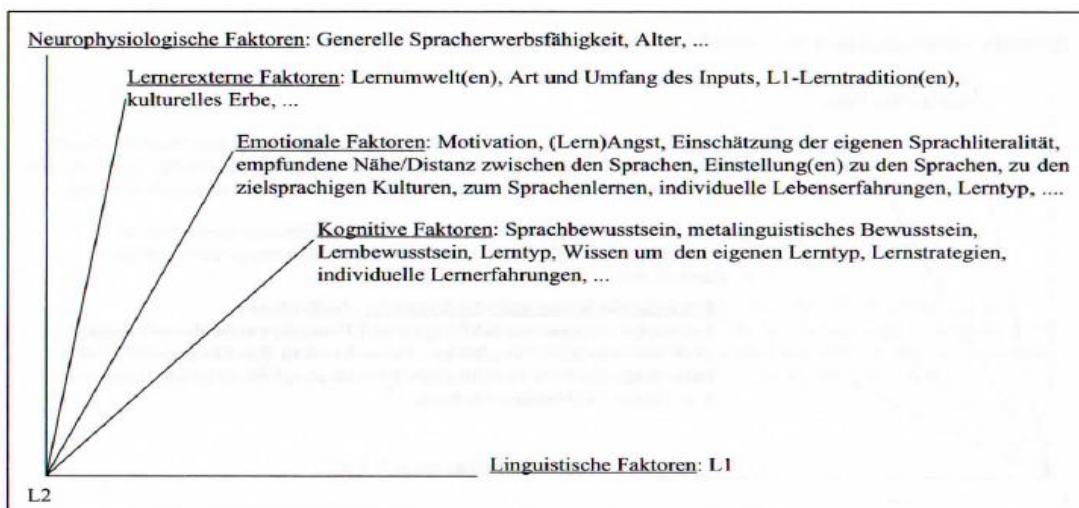


In der Abbildung 1 werden die Faktoren für den Erstspracherwerb dargestellt. In diesem Stadium sind neurophysiologische Faktoren sowie die Gesundheit des Babys, die Spracherwerbsfähigkeit und das Alter wichtig. Bedeutsam sind auch lernerexterne Faktoren, die mit Lernumwelten und die Art und Umfang des Inputs eng verbunden sind, da das Baby von außen ein Input bekommen soll, um überhaupt eine Sprache zu erwerben (Hufeisen, 2010b; Neuner et al., 2009).

In der zweiten Stufe des Faktorenmodells kommen emotionale, kognitive und linguistische Faktoren hinzu (vgl. Abb. 2).

Abb. 2

Zweite Stufe: Lernen einer L2 (Hufeisen, 2010b, S.203)

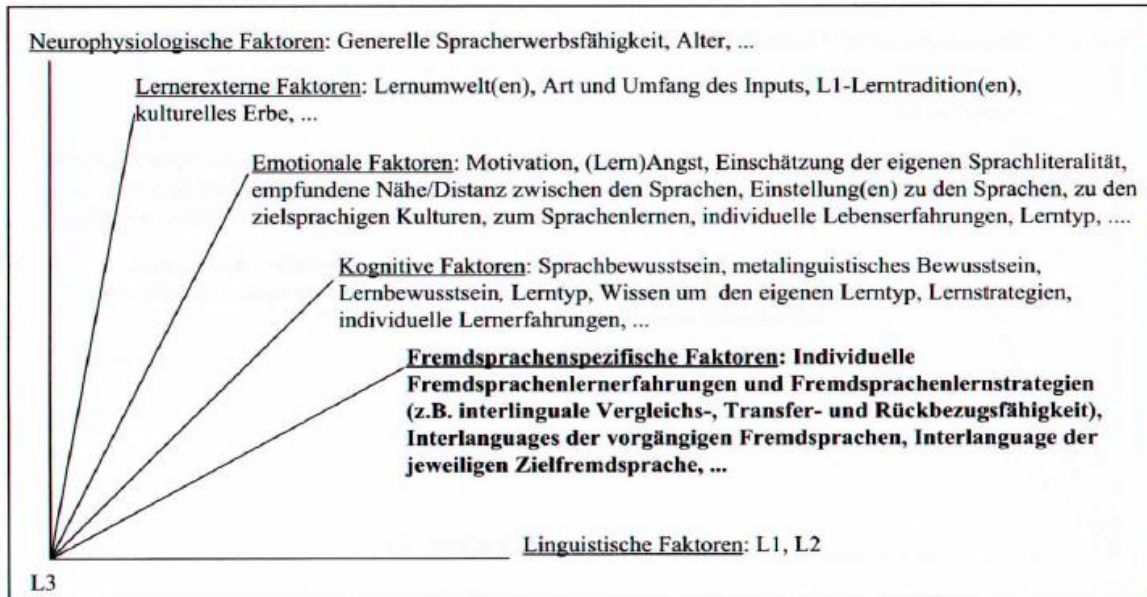


Das Lernen einer ersten Fremdsprache findet generell in der Schule statt, daher ist die Art und der Umfang vom Input von der Anzahl der Unterrichtseinheiten, sowie von Lerntraditionen des Lerners stark abhängig. Des Weiteren ist das Kind schon älter und es weiß, dass außerhalb seiner Sprache noch andere Sprachen gibt. Die individuelle Einstellung gegenüber der Fremdsprache ist hier ausschlaggebend. Der Lerner hat bereits Lebenserfahrung, kennt mehr oder weniger den eigenen Lerntyp und setzt wahrscheinlich rudimentär Lernstrategien ein. Darüber hinaus hat der Lerner linguistische Erfahrung mit der L1, die beim Lernen einer ersten Fremdsprache von grundlegender Bedeutung sind.

In der dritten Stufe des Faktorenmodells kommen fremdsprachenspezifische Faktoren und linguistische Faktoren im L2 hinzu (vgl. Abb. 3).

Abb. 3

Dritte Stufe: Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) (Hufeisen, 2010b, S. 204)



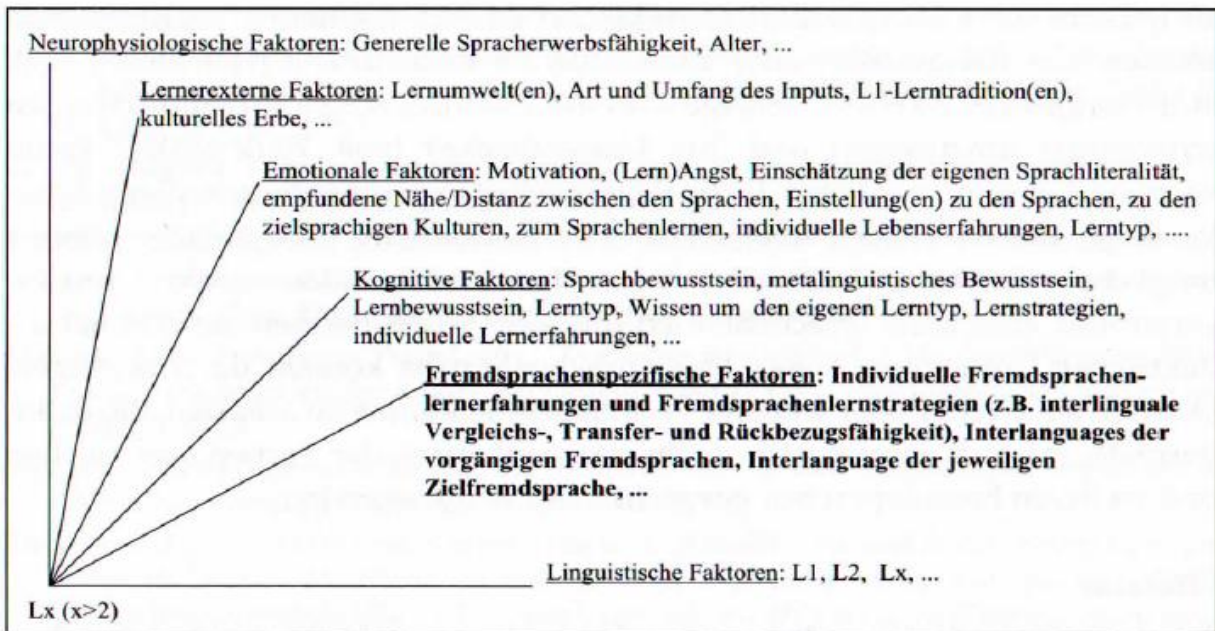
Hufeisen (2010b) erläutert das Lernen einer zweiten Fremdsprache wie folgt: „Das Faktorenbündel Fremdsprachenspezifische Faktoren kann sich erst ab dem Zeitpunkt entwickeln und eine prägende Rolle spielen (und zwar sowohl positiv als auch negativ), wenn das institutionelle Fremdsprachenlernen sich ein erstes Mal wiederholt, d.h. zu Beginn der zweiten Fremdsprache“ (S.203). Der Lerner hat bereits Erfahrungen in der ersten Fremdsprache gemacht. Er hat mehr oder weniger eine Lernstrategie für das Fremdsprachenlernen entwickelt und kann diese beim Lernen der zweiten Fremdsprache einsetzen. Der Lerner kann L2 und L3 in der Hinsicht vom eigenen Lernprozess und linguistische Besonderheiten der beiden Sprachen vergleichen.

In der vierten und letzten Stufe des Faktorenmodells kommen linguistische Faktoren im L_x zu (vgl. Abb. 4). X steht für weitere Fremdsprachen nach L3, wie z.B. die dritte Fremdsprache L4, die vierte Fremdsprache L5. Ab der zweiten Fremdsprache unterscheidet das Fremdsprachenlernen nur quantitativ vom L3 lernen. Hufeisen (2010b) definiert x auf

folgende Weise: „Diese Aussagen zu fremdsprachenspezifischen Faktoren gelten dann auch- erweitert und verfeinert- für das Lernen aller weiteren Fremdsprachen L_x, wobei immer für $x > 2$ gilt“ (S.204).

Abb. 4

Vierte und fünfte Stufe: Lernen einer L_x ($x > 2$) (Hufeisen, 2010b, S. 205)



Die Tertiärsprachendidaktik beruht auf das Faktorenmodell, weil es die Vorerfahrungen des Lernenden berücksichtigt und zu Gunsten des Lernenden bezieht, welches die Konzeption des Tertiärsprachendidaktis ist. Vor allem sind die Faktoren vom Lernen einer ersten Fremdsprache und zweiten Fremdsprache grundlegend für diese Arbeit, denn die erste Fremdsprache Englisch und die zweite Fremdsprache Deutsch in der Hinsicht fremdsprachliche und linguistische Faktoren viele Möglichkeiten anbieten, die das Lernen einer zweiten Fremdsprache erleichtern (Hufeisen, 2003a; Marx, 2008). Die Lerner haben bereits eine Fremdsprache gelernt und lernen nun eine zweite Fremdsprache. Hufeisen (2003a) fasst die Bedeutung folgendermaßen zusammen: „Diesen qualitativen Unterschied nun macht sich die Tertiärsprachendidaktik zu Nutze und bezieht explizit die kognitiven und emotionalen Vorerfahrungen der Lernenden im L3-Unterricht mit ein“ (S.9).

In Bezug auf das Faktorenmodell (Hufeisen, 2010b) lässt sich zusammenfassend festhalten, dass alle vorhandenen Sprachen einer Person in verschiedener Hinsicht, nach dem chronologischen Erwerb der Sprachen, miteinander verknüpft sind und aufeinander aufbauen. Aus diesem Grund basiert die Tertiärsprachendidaktik auf das Faktorenmodell und versucht die Vorteile aus allen vorhandenen Sprachkönnen und Sprachwissen zu ziehen.

Tertiärsprachendidaktik

Seit Jahren ist Tertiärsprachendidaktik ein wichtiges Forschungsgebiet für die Mehrsprachigkeitsdidaktik. Die Mehrsprachigkeit eines Individuums wird seit Jahren als Normalfall betrachtet, weil weltweit Englisch als erste Fremdsprache vor verschiedenen Fremdsprachen als zweite Fremdsprache angeboten wird. Mit dem Eintreten der zweiten Fremdsprache spricht man von Tertiärsprache. In dem Fall dieser Studie ist die zweite Fremdsprache Deutsch. Hufeisen (1999) erklärt Deutsch als zweite Fremdsprache folgendermaßen: „Mit zweiter Fremdsprache ist hier also prinzipiell gemeint, dass jemand bereits mindestens eine andere Sprache als Fremdsprache gelernt hat. Dabei ist es unerheblich, ob Deutsch chronologisch gesehen tatsächlich die zweite oder dritte Fremdsprache im Leben eines Menschen ist“ (S.4). Dass Englisch einen festen Platz als erste gelernte Fremdsprache weltweit hat, ist unbestritten. Deutsch ist auch nicht zu unterschätzen, weil Deutsch oft als zweite Fremdsprache unterrichtet wird. Deswegen wird die Sprachenkonstellation erste Fremdsprache Englisch (L2) und zweite Fremdsprache Deutsch (L3) intensiv untersucht, was zu einem neuen Konzept, zum „DaFnE“ (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) – Konzept geführt hat, die spezifisch diese beiden Sprachen im Mittelpunkt stellt und von den linguistischen Gemeinsamkeiten, sowie vorherigen Fremdsprachekenntnisse der Lerner profitiert (Hufeisen, 2008; Hufeisen & Marx, 2005; Juhásová, 2016; Łyp-Bielecka, 2016; Wypusz, 2015). Die Tertiärsprachendidaktik und das DaFnE-Konzept stellen in dieser Hinsicht Schnittstellen dar, weil beide Ansätze auf sprachliche Vorerfahrungen des Lernenden aufgreifen, wobei das DaFnE-Konzept nur die Verknüpfungen von Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als zweiter Fremdsprache

analysiert, wohingegen Tertiärsprachendidaktik alle sprachliche Vorerfahrungen mit verschiedenen Sprachkonstellationen im Fremdsprachenlernen untersucht. Das DaFnE-Konzept geht in Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Sprachen Englisch und Deutsch ein und stellt einsetzbare Elemente dar, um von dem Vorwissen der Lernenden zu profitieren. Zu den sprachlichen Vorerfahrungen gehören in diesem Zusammenhang nicht nur die gelernten Fremdsprachen, sondern die Muttersprache ebenfalls. Für Tertiärsprachendidaktik ist die Sensibilisierung der Sprachen schon im muttersprachlichen Unterricht wichtig, weil hier die ersten Anregungen entwickelt werden können (Neuner, 2003). In dem muttersprachlichen Unterricht könnten Dialekte einbezogen werden, sowie Reime und Sprachrhythmen. Des Weiteren könnte man die Schüler dazu anregen, eine neue Sprache, vielleicht eine Geheimsprache zu finden und somit das Bewusstsein für das Andere zu entwickeln. Weitere Beispiele für Sensibilisierung der Sprachen sind, dass man mit der Sprache spielt, in dem man ein Wort ganz groß, in einer anderen Schriftart usw. schreibt. Des Weiteren können auf andere vorfindbare Sprachen eingegangen werden, die Schüler in der Hinsicht der Internationalismen oder Lehnwörter sensibilisieren oder auch verschiedene Strukturen vergleichen, wie z.B. Begrüßungsformel (Neuner, 2003). Die Sensibilisierung ist schon im Primärbereich sehr wichtig, weil es Sprachbewusstheit entwickelt und die ersten Grundsteine zum weiteren Sprachlernen legt.

Obwohl der Einbezug aller Sprachen den Lernprozess erleichtert, vor allem wenn die Sprachen miteinander verwandt sind, ist im Zusammenhang dieser Studie mit der Sprachkonstellation Türkisch (L1), Englisch (L2) und Deutsch L3) das Einbeziehen der Muttersprache bzw. Erstsprache eher unnötig, weil die Erstsprache eine unterschiedliche Sprachfamilie als Deutsch und Englisch hat und die Lerner von linguistischen Elementen nicht profitieren können. Türkisch gehört zur ural-altaischer Sprachfamilie und ist eine agglutinierende Sprache, wohingegen Deutsch und Englisch zu indogermanischer Sprachfamilie gehören und flektierende Sprachen sind. Die beiden Sprachen haben eine Sprachverwandtschaft, d.h. sie stellen Gemeinsamkeiten dar (Demme, 2010). Es gibt sehr

viele linguistische Parallele, die Transfermöglichkeiten anbieten. Daher ist es leicht nach Englisch (L2) Deutsch (L3) zu lernen (Arak, 2010; Neuner et al., 2009). Zwischen Deutsch und Türkisch gibt es bezüglich des Sprachbaus keine Gemeinsamkeiten (Arak, 2010, Tanrikulu & Bayer, 2020). Im Türkischen einfachen Aussagesatz sind Satzglieder nacheinander Subjekt, Objekt und Verb. In den beiden Sprachen Englisch und Deutsch sind die Satzglieder Subjekt, Verb und Objekt. In einem einfachen Aussagesatz gibt es schon Unterschiede. In der Tabelle 1 wird ein Beispiel zur Wortstellung der Sprachen Türkisch (L1), Englisch (L2) und Deutsch (L3) dargestellt (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1

Einfache Satzstellung Türkisch, Englisch und Deutsch im Vergleich (eigene Darstellung)

	S	O	V
Türkisch als L1	<u>Babam</u>	<i>hastaneyeye</i>	gidiyor.
	S	V	O
Englisch als L2	<u>My father</u>	goes	<i>to the hospital.</i>
Deutsch als L3	<u>Mein Vater</u>	geht	<i>in das Krankenhaus.</i>

Die Tabelle 1 stellt dar, dass ein einfacher Aussagesatz in Englisch und Deutsch Gemeinsamkeiten in der Hinsicht der Reihenfolge von Satzgliedern darstellen. Die Sätze in den beiden Sprachen beginnen mit einem Subjekt. An der zweiten Position des Satzes befindet sich das Verb und zum Schluss das Objekt. In der türkischen Sprache ist es anders. Die Stellungen des Verbs und Objekts sind verdreht.

Im Wortschatz ist die Situation etwas anders, denn es gibt auch im Türkischen Sprachgebrauch eine Reihe von Internationalismen, die beim Verständnis der Sprachen Deutsch und Englisch helfen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2*Internationalismen (eigene Darstellung)*

Türkisch	Englisch	Deutsch
adres	Adresse	address
gitar	Gitarre	guitar
kahve	Kaffee	coffee
mikrofon	Mikrofon	microphone
pizza	Pizza	pizza
taksi	Taxi	taxi

Dahingegen zeigen Deutsch und Englisch sehr viele Gemeinsamkeiten dar, die nicht nur auf der Wortebene bleiben. Die Ähnlichkeiten befinden sich in verschiedenen linguistischen Bereichen wie Grammatik, Aussprache, Rechtschreibung und Wortschatz, die in verschiedenen Hinsichten das Deutschlernprozess erleichtert. Diesbezüglich werden in der Tabelle 3 Beispiele zur Wortstellung und in der Tabelle 4 Beispiele zum gemeinsamen Wortschatz gegeben.

Tabelle 3

Umsetzen der L2 (Englisch) im L3-(Deutsch)-Unterricht, Bereich Grammatik (Neuner et al. 2009, S. 150-151)

Wortstellung	Deutsch	Englisch
Aussagesätze	Er liest das Buch.	He reads the book.
Befehlsätze	Komm her!	Come here!
Einfache W-Fragesätze	Wo warst du?	Where were you?

In der Tabelle 3 wird deutlich, dass bei Wortstellungen der verschiedenen Sätze die Satzglieder an der gleichen Position sind. Die Aussprache und die Schreibweise der Wörter in Deutsch und Englisch sind auch ähnlich.

Tabelle 4

Listen mit dem „gemeinsamen englischen-deutschen Wortschatz“ (Neuner et al. 2009, S. 139-142)

	Deutsch	Englisch
1. Personalien	der Name, die Identität, die Familie	name, identity, family
2. Wohnen	das Apartment, der Raum, der Komfort	apartment, room, comfort
3. Umwelt	das Zentrum, das Insekt, die Atmosphäre	center, insect, atmosphere
4. Reisen und Verkehr	der Kompass, das Auto, die Garage	compass, auto, garage
5. Verpflegung	das Dessert, der Apfel, das Wasser	dessert, apple, water
6. Einkaufen und Gebrauchsartikel	die Waren, der Preis, der Pullover	wares, price, pullover
7. Öffentliche und private Dienstleistungen	die Post, die Bank, die Polizei	post, bank, police
8. Gesundheit und Hygiene	der Arm, die Toilette, die Wunde	arm, toilet, wound
9. Wahrnehmung und Motorik	amüsieren, die Lust, das Talent	amuse, lust, talent
10. Arbeit und Beruf	der Job, die Pension, die Karriere	job, pension, career

In der Tabelle 4 werden einige Wörter aus dem gemeinsamen englisch-deutschen Wortschatz dargestellt. Nach Untersuchungen wurde festgestellt, dass die beiden Sprachen mehr als 1.000 Wörter gemeinsame Wörter aus etymologischer Herkunft haben, die man ohne

vorher zu kennen, transferieren kann (Juhásová, 2016; Neuner, 2009). Wörter die aus der gleichen Etymologie entstanden sind, ähnlich klingen, geschrieben werden oder auch bedeuten nennt man Kognaten (Möller & Zeevaert, 2010; Rieger, 1999). Durch diese Berührungspunkte zielt die Tertiärsprachendidaktik auf Ökonomisierung und Erleichterung der zweiten Fremdsprache ab und integriert vorhandene Sprachen in die neu zu erlernende Sprache. Um vorteilhaft von der individuellen Sprachbiografie des Lernenden zu profitieren, gibt es zahlreiche Beispiele an Umsetzungen. Diesbezüglich wird in der Abbildung 5 an einem Beispiel dargestellt, in dem Wörter auf Englisch vorgegeben sind. Die Lerner sollen diese Wörter ins Deutsche und in die Muttersprache übersetzen. Damit aktivieren sie alle Sprachen, die sie beherrschen, um Transferbrücken zu bilden.

Abb. 5

Beispiel zum Wortfeld „Nahrungsmittel“ (Kursisa & Neuner, 2006, S. 30 zitiert nach Neuner et al. 2009, S. 63)

Ü 1 Schreiben Sie die deutschen Wörter und die Wörter in Ihrer Muttersprache.

der Apfel apple	ketchup	salt	hamburger
butter	salad	pepper	pretzel
margarine	orange	tomato	bread
fish	soup	chocolate	pizza
spagetti			banana

der Apfel · die Banane · die Brezel · das Brot · die Butter · der Fisch · der Hamburger
das Ketchup · die Margarine · die Orange · die Pizza · der Pfeffer · der Salat · das Salz
die Schokolade · die Spaghetti · die Suppe · die Tomate

Bezüglich der Einbeziehung von Englisch im fremdsprachlichen Deutschunterricht ist in der Abbildung 6 von Berger & Colucci (1999) eine Ausspracheübung, in dem es gleich geschriebene und anders ausgesprochene, sowie anders geschriebene und gleich gesprochene deutsche und englische Wörter gibt, welche Lernende hören und gleich ausgesprochene oder anders ausgesprochene Wörter markieren (vgl. Abb.6).

Abb. 6

Übung 4 (Berger & Colucci, 1999, S.25)

							
alarm	Alarm			motor	Motor		
all	all			mouse	Maus		
allegory	Allegorie			must	musst		
alphabet	Alphabet			son	Sohn		
altar	Altar			Spanish	spanisch		
aluminium	Aluminium			sprung	Sprung		
angel	Engel			spur	Spur		
arm	Arm			stall	Stall		
can	kann			stand	Stand		
English	englisch			station	Station		
file	Feile			student	Student		
fish	Fisch			Summer	Sommer		
hammer	Hammer			telephone	Telefon		
hand	Hand			temperature	Temperatur		
house	Haus			this and that	dies und das		
hello	Hallo			tiger	Tiger		
here	hier			tip	Tip		
ice	Eis			tube	Tube		
land	Land			will	will		
London	London			wine	Wein		
mine	mein						

In dieser Übung werden Deutschlerner nicht nur auf das Geschriebene, sondern auch auf das Gehörte sensibilisiert und das Vorwissen wird auf die neu zu erlernende Sprache transferiert. Die Gemeinsamkeiten der vorhandenen Sprachen führen zum positiven Transfer. Lernende können von den Ähnlichkeiten profitieren und das Lernen zum einen erleichtern, zum anderen beschleunigen. Dennoch können die vorherigen Erfahrungen in Sprachen zum negativen Transfer bzw. Interferenzen führen, wobei Lernende wesentliche Elemente unbewusst verwechseln können (Momčilović & Janković, 2019; Neuner et. al, 2009). Die Interferenzen finden vor allem im Wortschatzbereich statt, wenn Wörter ähnlich geschrieben oder gesprochen werden. Diese werden auch als falsche Freunde bezeichnet. In der Tabelle 5 werden diese falschen Kognanten dargestellt. In der ersten Spalte sind deutsche Wörter aufgelistet, die mit den englischen Wörtern aus der 3. Spalte verwechselt werden. Die richtige Übersetzung von den deutschen Wörtern ist in der 2. Spalte und von englischen Wörtern in der 4. Spalte zu finden.

Tabelle 5

Falsche Freunde (falsche Kognanten) – false friends – faux amis (Neuner et al. 2009, S.147)

Deutsches Wort	Englische Übersetzung	Englischer falscher Freund	Deutsche Übersetzung
die Art	kind, sort, manner, way	art	die Kunst, das Geschick
behalten	keep, retain	behold	betrachten, erblicken
bekommen	get	become	werden
das Gift	poison	gift	das Geschenk, die Gabe
die Konkurrenz	competition	concurrence	die Übereinstimmung

Die Tertiärsprachendidaktik sieht Interferenzen nicht als ein Problem, sondern als ein normales Verfahren, die herausgearbeitet und besprochen werden sollen. Die Abbildung 7 stellt ein Beispiel dar, wie man falsche Freunde im Unterricht gezielt einsetzen kann, um die Missverständnisse beseitigen zu können.

Abb. 7

Bildliche Darstellung (Neuner, 1999, S.20)



In der Abbildung 7 werden zwei Wörter behandelt, die zum fehlerhaften Gebrauch führen können. Das Wort Gift, was dem Körper schadet, bedeutet im Englischen Geschenk. Des Weiteren das Wort Mappe, was als eine Tasche für Akten, Briefe usw. benutzt wird, bedeutet im Englischen Landkarte. Die beiden Wörter werden bildlich dargestellt, um Missverständnisse zu vermeiden. Die Wörter, die zu Interferenzen führen können, sind genauso zu behandeln, wie Wörter, die Gemeinsamkeiten aufzeigen.

Im Mehrsprachigkeitskonzept wird davon ausgegangen, dass es eine grundlegende menschliche Sprachfähigkeit gibt und dass der Lerner bewusst oder unbewusst immer Bezug auf vorher gelernte Sprachen, auch Muttersprache, nimmt (Klema, 2006; Merkelbach, 2003; Momčilović & Janković, 2019; Neuner et al., 2009). Das hat auch Bezug mit dem mentalen Lexikon, welche als ein Speicher von lexikalischen Einheiten im sprachverarbeitenden Gehirn zu definieren ist, in dem linguistische Informationen gespeichert und miteinander vernetzt werden (Neuner et al., 2009). Diese Faktoren sind im Kontext zur Tertiärsprachendidaktik von Bedeutung. Wenn man davon ausgeht, dass eine grundlegende menschliche Sprachfähigkeit und das mentale Lexikon gibt, ist es auch sinnvoll, aus allen vorhandenen Sprachen Vorteile zu ziehen. Diesen Bezug macht sich die Tertiärsprachendidaktik nützlich, knüpft an Vorerfahrungen im Fremdsprachenlernen und nutzt das Potenzial für die Entwicklung sprachlicher Kenntnisse und Lernerfahrungen (Feld-Knapp, 2014; Momčilović & Janković, 2019; Neuner et al., 2009; Petravić & Horvatić, 2014). Außerdem sind die Lerner einer zweiten Fremdsprache meistens schon älter, auch kognitiv reifer und haben mehr Lebenserfahrung. Sie haben bereits eine Fremdsprache gelernt, können Fremdsprachen von der Muttersprache unterscheiden und kennen den eigenen Lerntyp (Juhásová, 2016; Klema, 2006; Krumm, 2003; Marx, 2008; Merkelbach, 2003). Resümierend nutzt die Tertiärsprachendidaktik Transferquellen, um sprachliches Vorwissen zu aktivieren und von der Sprachlernerfahrung zu profitieren, obwohl die Gefahr besteht, dass Fehler aus der L1, L2 beim Lernen einer L3 sich einmischen (Hufeisen & Marx, 2010; İşıgüzel, 2020). Die Idee der Tertiärsprachendidaktik ist, wesentliche transferierbare Elemente aus allen vorhandenen Sprachen ins Spiel zu

setzen, die Lerner zu sensibilisieren und auch das Sprachlernbewusstsein zu aktivieren. Diesbezüglich macht sich Tertiärsprachendidaktik zwei wichtige Transferbereiche von Nutzen, um kommunikative und interkulturelle Zielsetzungen zu erreichen. Der Transferbereich 1 setzt sich mit der Erweiterung des Sprachbesitz bzw. mit dem deklarativen Sprachwissen des Lerners auseinander. Der Grundgedanke ist Transferbrücken zwischen vorhandenen Sprachen zu bauen. Dieser Transfer kann von L1 auf L3 sowie von L2 auf L3 geschehen, in den Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Elementen, Einheiten und Strukturen der Sprachen bewusstgemacht und besprochen werden, um Sprachbewusstheit zu bilden und die Lerner zum Sprachvergleich zu sensibilisieren (Juhásová, 2016; Lutjeharms, 1999; Neuner, 2003; Neuner et al., 2009). Während Transferbereich 1 sich mit der Erweiterung des Sprachwissens auseinandersetzt, beschäftigt sich der Transferbereich 2 mit der Erweiterung des Sprachlernbewusstseins bzw. mit dem prozeduralen Wissen. Dieser Transfer betrifft Bereiche in Lerntechniken und Lernstrategien, um Sprachlernbewusstheit auszubauen. Ein wesentlicher Aspekt der Tertiärsprachendidaktik ist der Strategietransfer, der durch Anwendung verschiedener Lernstrategien, Lerntechniken und Kommunikationsstrategien aktiviert wird. Der bewusste Einsatz von Lernstrategien im L3-Unterricht dienen zur Selbststeuerung, Problemlösung, sowie zum Verstehen und Abrufen von vorher gelernten Formen und Strukturen der L1 und L2, die ein L3-Lerner in den Unterricht miteinbezieht, um z.B. einen Text global zu verstehen oder Vokabeln zu lernen, also sind Strategien Leitfadern zur Zielerreichung (Akpınar Dellal & Bora Günak, 2009; Bimmel, 2012; Bimmel & Rampillon, 2000; Hufeisen & Marx, 2005; Manno, 2005 & 2009; Momčilović & Janković, 2019; Neuner, 2003; Neuner et al. 2009; Rieger, 1999, Ünal et al. 2011).

Es ist nachvollziehbar, dass Deutschlehrende und -lernende sowohl Englischkenntnisse, als auch Lernstrategien im fremdsprachlichen Deutschunterricht einsetzen. Aber was sind eigentlich Lernstrategien und -techniken? Wie ist die Umsetzung im Fremdsprachenunterricht? Konkrete Erläuterungen bezüglich des Transferbereichs 2 ist wichtig. Rampillon (1987, zitiert nach Neuner et al., 2009) schlägt Lerntechniken vor, die beim Vokabellernen adäquat sind und

auch für den Tertiärsprachendidaktik von Bedeutung sind. Als erster Schritt sollten die Vokabeln aufgeschrieben und dann gruppiert werden. Es ist wichtig, die Wörter mehrmals in verschiedener Hinsicht zu wiederholen. Diesbezüglich sollten Rechtschreibung und die Aussprache wiederholt und kontrolliert werden. Zum Schluss ist die Selbstkontrolle vorgesehen. Die genannten Lerntechniken zum Vokabellernen ist nur ein Beispiel, was dem Ziel des Tertiärsprachendidaktiks dient, und zwar das Sprachlernbewusstsein auszubauen, in den Lerntechniken und Lernstrategien bewusst im Unterricht eingesetzt werden. Diesbezüglich gibt es viele verschiedene Lernstrategien. Bimmel & Rampillon (2000) unterscheiden zwischen direkte, indirekte Strategien und Sprachgebrauchsstrategien, wobei die direkte Strategie sich mit dem kognitiven Prozess, indirekte mit Art und Weise des Lernens und Sprachgebrauchsstrategie sich mit der Kommunikation befasst. Im Bezug auf den Tertiärsprachenunterricht ist es bedeutsam, einige Lernstrategien in dieser Arbeit zu nennen, weil der Transferbereich 2 sich mit der Erweiterung der Sprachlernbewusstheit auseinandersetzt und eine bewusste Aktivierung von Lernstrategien und Lerntechniken erreichen will. In der Tabelle 6 ist zu erkennen, dass direkte Strategien sich in Gedächtnisstrategien, und Sprachverarbeitungsstrategien aufteilen. Bimmel & Rampillon (2000) erklären die Strategien wie folgt:

Sie befassen sich direkt mit dem Lernstoff, in unserem Fall mit dem Deutschlernen. Es geht darum, das neu Gelernte zu strukturieren, zu verarbeiten und so im Gedächtnis zu speichern, dass es gut behalten und abgerufen werden kann. Die Anwendung dieser Strategie erzeugt in der Regel ein beobachtbares Ergebnis: Wörter sind eingepreßt und können reproduziert werden, ein Satz ist schriftlich analysiert worden usw. (S.64)

In der Tabelle 6 sind direkte (kognitive) Strategien und Beispiele dargestellt, in dem man Gedächtnisstrategien und Sprachverarbeitungsstrategien trainieren kann.

Tabelle 6*Direkte (kognitive) Strategien (Bimmel & Rampillon, 2000, S.65)*

Gedächtnisstrategien	
Mentale Bezüge herstellen	<ul style="list-style-type: none"> - Wortgruppen bilden - Assoziationen mit dem Vorwissen verknüpfen - Kontexte erfinden
Bilder und Laute verwenden	<ul style="list-style-type: none"> - Bilder verwenden - Wort-Igel herstellen - Lautverwandtschaften nutzen
Regelmäßig und geplant wiederholen	<ul style="list-style-type: none"> - Vokabelkartei verwenden
Sprachverarbeitungsstrategien	
Strukturieren	<ul style="list-style-type: none"> - markieren - sich Notizen machen - Gleiderungen machen - zusammenfassen
Analysieren und Regeln anwenden	<ul style="list-style-type: none"> - Wörter und Ausdrücke analysieren - Sprachen miteinander vergleichen - Kenntnisse der Muttersprache nutzen - Regelmäßigkeiten anwenden - Regeln anwenden
Üben	<ul style="list-style-type: none"> - formelhafte Wendungen erkennen und verwenden - Satzmuster erkennen und verwenden - die Fremdsprache kommunikativ gebrauchen

In der Tabelle 7 ist zu feststellen, dass indirekte Lernstrategien in Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens, affektive Lernstrategien und soziale Lernstrategien unterteilt sind. Indirekte Lernstrategien beschreiben Bimmel & Rampillon (2000) wie folgt:

Sie befassen sich mit der Art und Weise des Lernens (wann? was? wo? wie?), mit den Gefühlen, die mit dem Lernen verbunden sind (= affektive Strategien), und mit den sozialen Verhaltensweisen (= soziale Strategien). Sie haben keinen direkten Bezug auf den Lernstoff, sondern ihre Anwendung trägt indirekt dazu bei, Voraussetzungen für ein effektives Lernen zu schaffen. (S.64)

Die Tabelle 7 stellt einige Beispiele zu den indirekten Lernstrategien dar.

Tabelle 7

Indirekte Lernstrategien (Bimmel & Rampillon, 2000, S.65-66)

Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens	
sich auf das eigene Lernen konzentrieren	-sich orientieren - Störfaktoren ausschalten
das eigene Lernen einrichten und planen	-eigene Lernziele bestimmen - eigene Intentionen klären - ermitteln, wie gelernt werden kann -organisieren
Affektive Lernstrategien	
Gefühle registrieren und äußern	-körperliche Signale registrieren - eine Checkliste benutzen - Gefühle besprechen
Stress reduzieren	-sich entspannen - vertretbare Risiken eingehen - sich belohnen
Soziale Lernstrategien	
Frage stellen	-um Erklärung bitten - fragen, ob Sprachäußerungen korrekt sind - um Korrektur bitten
Zusammenarbeiten	-mit Mitschülerinnen und Schülern zusammen lernen - beim kompetenten Muttersprachlern Hilfe suchen

In der Tabelle 8 ist zu erkennen, dass Bimmel & Rampillon (2000) Spracherwerbsstrategien vom Sprachgebrauchsstrategien unterscheiden, weil statt Erwerben der kommunikative Gebrauch der Fremdsprache im Mittelpunkt steht, damit Lerner Strategien anwenden, um eine Kommunikation einwandfrei weiterführen zu können.

Tabelle 8

Sprachgebrauchsstrategie (Bimmel & Rampillon, 2000, S.66)

Vorwissen nutzen	<ul style="list-style-type: none"> - Hypothesen bilden und überprüfen - Bedeutung aufgrund sprachlicher Hinweise erraten - Bedeutung aus dem Kontext ableiten
„Mit allen Mitteln wuchern“	<ul style="list-style-type: none"> - zur Muttersprache wechseln - um Hilfe bitten - Mimik und Gestik einsetzen - Gesprächsthemen vermeiden - das Thema wechseln - annähernd sagen, was man meint - Wörter erfinden

Um die Umsetzung von Transferbereichen näher zu erläutern, gibt es bei der Abbildung 8 ein Auszug aus dem Lehrwerk "Deutsch ist easy!" Diesbezüglich wird schrittweise dargestellt, wie das deklarative Sprachwissen (Transferbereiche 1) und das prozedurale Wissen (Transferbereich 2) vom Lerner entfaltet wird. Diese beiden Transferbereiche stellen eine zentrale Rolle des Tertiärsprachendidaktiks dar, in dem von einer Seite die Erweiterung des Sprachbesitzes, in der anderen Seite die Erweiterung des Sprachlernbewusstseins abgezielt wird.

Abb. 8

Arbeit mit authentischen Texten (Neuner et al., 2009, S. 159)

27

Airbus
The Airbus

Texte verstehen / A1


Ü 1 Lesen Sie den Titel und Untertitel und sehen Sie sich das Bild an. Worum geht es in dieser Nachricht?

Ü 2 Lesen Sie den ganzen Text und markieren Sie alles, was Sie verstehen.

Mittwoch 27. April 2005, 14:30 Uhr

Airbus sorgt für Euphorie

Der Airbus A380 hat seinen ersten Testflug bestanden. Fast vier Stunden nach dem Start landete das größte Passagierflugzeug der Welt am Mittwoch in Toulouse ohne Probleme.



TOULOUSE (dpa-AFX) – Der Prototyp des Airbus A380 startete am 27. 04. 2005 auf dem Flughafen Toulouse unter dem Beifall von 500 Journalisten, 12.000 Airbus-Mitarbeitern und mehr als 50.000 Besuchern zu seinem Erstflug. An Bord der A380 waren zwei Testpiloten und vier Flugingenieure. Etwa 30 Ingenieure am Boden werteten über Satellit übertragene Mess- und Flugdaten während des Erstfluges aus. Zwei Stunden nach dem Start der Maschine sagte der Testpilot Jacques Rosay per Funk: „Es funktioniert alles absolut perfekt. Der Start war perfekt, die Beschleunigung des Flugzeugs und die Steuerung sind exakt so wie auf dem Simulator.“

Der 80 Meter lange Airbus A380 soll in der Standardversion 555 Passagiere auf einer 15.000 Kilometer langen Strecken transportieren können.

Ü 3 Was haben Sie im Text erfahren? Besprechen Sie zu zweit.

Ü 4 Was hat Ihnen geholfen, die markierten Stellen im Text zu verstehen? Ergänzen Sie die Tabelle mit je 4–5 Beispielen aus dem Text.

Ähnlich im Englischen	Ähnlich in meiner Muttersprache	Zahlen	Das kenne ich schon / das war mir schon bekannt
Start	_____	27. April 2005	A380 (im TV)
landete	_____	500 Journalisten	Toulouse (Frankreich)
...

Ü 5 Kontext – welche Wörter kennen Sie noch nicht, die Sie aber im Text verstehen können?

Wort	Kontext	Bedeutung (Muttersprache)
Flughafen	Airbus startete auf dem Flughafen Toulouse	_____
...

Deutsch ist easy! 00.1869 © 2006 Max Hueber Verlag

Zuerst wird in der ersten Übung der Text gelesen, dann wird aufgeschrieben, worum es in dem Text geht. In der zweiten Übung markieren Lerner, was sie alles verstehen. Hier

werden alle Sprachen aktiviert, die ein Lerner besitzt und dient somit dem Ziel des Tertiärsprachendidaktiks. In der zweiten Übung wird über den Text gesprochen. Dann kommt es zur nächsten kommunikativen Übung, wobei Lerner über den Text sprechen. Die vierte Übung ist bedeutsam für die Transferbereiche im Tertiärsprachendidaktik. Die Lerner sollen in dieser Übung denken und beantworten, was ihnen beim Verstehen des Textes geholfen hat, wobei auch Anregungen dazu gegeben werden, wie die Lerner es verstanden haben. Hier werden Lerner bewusst zum Denken angeregt, die über ihre Strategien und Vorerfahrungen nachdenken und aufschreiben, ob Ähnlichkeiten im Englischen, Ähnlichkeiten der Muttersprache, Zahlen oder schon bekannte Wörter ihnen dabei geholfen hat den Text zu verstehen. In der letzten Übung schreiben die Lerner unbekannte Wörter auf, die sie doch im Text aus dem Kontext selbst verstehen können.

Die Transferbereiche betonen die Wichtigkeit der Bewusstmachung vom deklarativen Sprachwissen und prozeduralen Wissen, die durch Besprechung von Sprachvergleichen und intensiver Einsatz der Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht stattfinden soll, um die Lerner für das lebenslange selbständige Fremdsprachenlernen zu befähigen (Marx, 2008; Neuner et al. 2009).

Die Gestaltung des Tertiärsprachendidaktiks hängt von verschiedenen Faktoren wie die Sprachkonstellation, sprachtypologische Verwandtschaft, Lernalter, Lerntyp, sowie Distanz zum Zielsprachenland oder Lerntraditionen und von fünf didaktik-methodischen Prinzipien ab:

1. Kognitives Lernen
2. Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens
3. Inhaltsorientierung
4. Textorientierung
5. Ökonomisierung.

Das erste Prinzip *Kognitives Lernen* bezieht sich auf die Entfaltung der Sprachbewusstheit, den Vergleich der vorhandenen Sprachen und die Entfaltung der

Sprachlernbewusstheit, die auf die Anwendung von Lerntechniken und Lernstrategien abzielt. Dieses Prinzip konzentriert sich auf alle Bereiche des Unterrichts (Neuner, 2003; Neuner et al., 2009). Das zweite Prinzip *Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens* definiert Neuner (2003) wie folgt:

Verstehen bedeutet also zunächst, ähnliche (oder gegensätzliche) sprachliche Phänomene im Vergleich der vorhandenen Sprachen mit der neuen Sprache wahrzunehmen und so einzuordnen und im Gedächtnis zu verankern, dass sie wieder aktiviert werden können, wenn man sie braucht. Verstehen bedeutet auch, sich bewusst mit dem eigenen Lernverhalten auseinander zu setzen. (S.29)

Der Lerner kann durch vorhandene Sprachen, viele Sprachphänomene verstehen, diese zur Hilfe nehmen und aktiv benutzen. Das dritte Prinzip *Inhaltsorientierung* richtet sich an Themen des Unterrichts, die das Alter und Lernerfahrungen der Jugendlichen in Betracht ziehen. Im Tertiärsprachenunterricht sind die Lerner bereits Jugendliche, die schon Erfahrung mit Sprachen gemacht haben und selbstständig Vieles erschließen können, deshalb ist die Verwendung von interassenten Themen und Aufgaben fördernd (Neuner, 2003; Neuner et al., 2009). Das vierte Prinzip *Textorientierung* strebt eine spezifische L3-Textdidaktik an. Da Lerner schon Erfahrung mit L1 und L2 haben, sollen bestimmte Texte verfasst werden, die den gemeinsamen Wortschatz oder Themen beinhalten, um globale und selektive Lesestrategien zu entwickeln, wobei alle mögliche neue Textesorten damit gemeint sind (Neuner, 2003; Neuner et al., 2009). Das fünfte und letzte Prinzip ist die *Ökonomisierung des Lernprozesses*. Meistens ist der Fall, dass für die Folgefremdsprache weniger Zeit zur Verfügung steht, dennoch wird ein hohes Sprachniveau erwartet. Um den L3-Unterricht ökonomischer und effizienter zu gestalten, werden die Lerner aktiviert, in dem alle Sprachen und Lernstrategien, die ein Lerner kennt, in den Unterricht miteinbezogen werden (Neuner, 2003; Neuner et al., 2009).

Forschungsstand

Tertiärsprachendidaktik wird seit Jahrzehnten intensiv erforscht. Wissenschaftler untersuchen das Umsetzen dieser Didaktik in verschiedenen Hinsichten. In diesem Abschnitt werden einige Forschungen, zuerst aus der Türkei und danach aus dem Ausland, kurz dargestellt.

İşigüzel & Dilken (2022) verfassten einen wissenschaftlichen Artikel mit dem Titel „Das Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE): Aus der Sicht der Lernenden in der Türkei“. In dieser qualitativen Forschung wurde durch ein Interview Meinungen und Einschätzungen von 9. Klässlern untersucht, nachdem 12 wochenlang in zwei Fokusgruppen der Unterricht im DaFnE-Konzept unterrichtet wurde. Die Ergebnisse wurden in vier Themenbereichen gegliedert: Vorteile und Nachteile der Ähnlichkeiten, Interessen und Vorteile des Deutschlernens, Kontrastive Aspekte im Kontext Lehrwerk und Mehrsprachigkeit und Vorurteile und Emotionen zum Deutschlernen. Die Forschung stellte heraus, dass Lernende eine positive Haltung gegenüber dem DaFnE-Konzept haben und die Vorteile zur zeitlichen Ökonomie betonen, sowie hohe Lernmotivation und Selbstbewusstsein beim Deutschlernen.

Tekin (2022) untersuchte in ihrem Beitrag „Wie relevant ist Englisch für Lernende des Deutschen? Eine empirische Studie zur Perspektive von Lernenden im Kontext von Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei“, ob und inwiefern Englisch für Deutschlerner in intrinsischer und extrinsischer Weise bedeutend ist. Diese Forschung wurde durch einen Fragebogen mit 190 Studenten des Vorbereitungsjahres sowie den Studenten des 1.- 4. Studienjahres der Namik Kemal Universität durchgeführt, deren Sprachkonstellation Englisch L2 und Deutsch L3 waren. Die Forschung zeigte, dass die meisten Studenten zwischen den beiden Sprachen intrinsische Verbindung herstellten und diesbezüglich mehr Unterrichtsmaterialien forderten.

İşigüzel (2020) erforschte in ihrem Beitrag „Redewendungen im Tertiärsprachenunterricht: Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE)“, welche deutsche und englische Redewendungen in den Tertiärsprachenunterricht integriert werden können, um das interkulturelle Lernen zu unterstützen. Die deutschen und englischen

Redewendungen auf A1 Niveau wurden in drei Kategorien unterteilt: absolute, teilweise und kontextuelle Ähnlichkeit. Zu dem Einsatz wurden Beispiele durch Visualisierung, auf der Spur und Kontextsituation angegeben.

Akpınar Dellal & Bora Günak (2009) analysierten in dem wissenschaftlichen Artikel „İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin, Birinci Yabancı Dil İngilizceye Bağlı Öğrenme Stratejileri“, inwiefern Lernende Verbindung zwischen einer Fremdsprache meistens Englisch (L2) mit Deutsch (L3) herstellten und ob die Lernmotivation der ersten Fremdsprache (L2) die Lernstrategie beeinflusste. Die Untersuchung wurde mit 166 Studenten durch einen Fragebogen durchgeführt, deren erste Fremdsprache Englisch (L2) und die zweite Fremdsprache Deutsch (L3) war. Es stellte sich heraus, dass Deutschlernende sehr oft Verbindungen zwischen den beiden Sprachen herstellten und sie verglichen. Des Weiteren transferierten sie Lernstrategien aus dem Englischen ins Deutsche. Das Deutschlernen wurde durch die Lernmotivation ebenfalls beeinflusst.

Köksal (2008) verfasste einen Beitrag „Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Zum Einfluss der ersten Fremdsprache zur zweiten Fremdsprache“. In diesem Beitrag wurde der Prozess zum Sprachenlernen und Denken von 33 türkischen Deutschlehramtskandidaten in der Vorbereitungsklasse der Trakya Universität im Studienjahr 2005/2006 analysiert. Für die achtwöchige Untersuchung wurden zwei Klassen gebildet, in dem vier Lehrkräfte, wobei nur eine Lehrkraft die Tertiärsprachendidaktik und -methodik im Unterricht eingesetzt hat, unterrichtet haben. Die Lerner hatten Englisch als erste Fremdsprache (L2) gelernt, wobei sie in Deutsch keine Kenntnisse hatten. Die Lerner haben ein Dossier erstellt, in dem Fehler der schriftlichen Produktionen in der Syntaxebene, Wortebene und Phonemebene untersucht und als Datenerhebungsinstrument benutzt worden. Das Dossier bestand aus vier Teilen; Materiale zu den Hausaufgaben, selbst erstelltes Wörterbuch, gemeinsame und unterschiedliche Strukturen des Deutsch-Englischen und Selbsteinschätzung. Demnach wurde erkannt, dass der Einfluss von Englisch mehr war als Türkisch, wobei Lerner Syntaxstrukturen aus dem Englischen übernommen haben.

Außerdem wurden deutsche Wörter leichter verstanden und die Konzentration auf der Phonemebene befand sich in der Aussprache.

Cedden (2007) schrieb einen Artikel mit dem Titel „Psycholinguistische Aspekte für den Folgeerwerb Deutsch (L2), dann Englisch (L3) in der Türkei“. Die Untersuchung zielte auf Bewertung und Schwierigkeiten der Fremdspracherwerbsfolge, die im 2005 mit 29 Studierenden an der METU (ODTÜ) stattfand, wobei 14 Studierende Deutsch als erste Fremdsprache und 15 Studierende Englisch als erste Fremdsprache lernten. Mit den Studenten wurden Gespräche durchgeführt und Fragen zur Lernbibliographie gestellt. Die Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass Studenten besser Englisch nach Deutsch lernen, weil die Komplexität der Deutschen Sprache als erste Fremdsprache leichter zu überwinden war.

Momčilović und Janković (2019) verfassten einen Artikel mit dem Titel „Zwischensprachliche Einflüsse beim Tertiärsprachenerwerb (Deutsch nach Englisch)“, in dem sie die Einstellungen der Deutschlehrenden zu den zwischensprachlichen Einflüssen in der Hinsicht der Tertiärsprachendidaktik untersuchten. In diesem Beitrag wurden vier Deutschlehrende durch einen Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen befragt, deren Muttersprache Serbisch war und die Sprachen Englisch und Deutsch gut beherrschten. In der Untersuchung wurden Antworten auf Wissens- und Strategietransfer der Deutschlernenden, den Einfluss von L1- und L2-Kenntnisse auf das L3-Lernen, die Berücksichtigung der Vorkenntnisse von Lernenden und die Beurteilung und Nutzung des mehrsprachigen Ansatzes im Unterricht erforscht. Die Ergebnisse zeigten, dass Lernende und Lehrende auf Vorkenntnisse zurückgreifen, dass Lehrende die Sprachen vergleichen und Ähnlichkeiten hervorheben. Es stellte sich heraus, dass die Vorkenntnisse im L1 und L2 das Lernen des L3 erleichtern. Zusammengefasst zeigt die Analyse einen positiven L1 (Serbisch)- und L2 (Englisch)-Einfluss auf das L3 (Deutsch)-Lernen und ein häufiges Zurückgreifen der Lernenden auf bisheriges Wissen und Strategien.

Bredthauer & Engfer (2018) veröffentlichten einen Artikel mit dem Titel „Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?“. Sie untersuchten zwölf empirische Studien nach dem narrativen Review, um die Einstellung und das Umsetzen des

Mehrsprachigkeitsdidaktik von den Lehrkräften herauszukristallisieren. Die Ergebnisse wurden in drei Hauptkategorien gegliedert:

1. Voraussetzungen für Mehrsprachigkeitsdidaktik
2. Unterrichtspraxis
3. Kategorie Curriculare Verortung.

Die erste Kategorie beinhaltete Themen von Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und die Mehrsprachigkeit in den Lehrwerken. Viele Lehrer gaben bekannt, dass sie auf die Implementierung von Mehrsprachigkeit nicht ausgebildet wurden, die Lehrwerke diese auch ignorieren. In der zweiten Kategorie zeigen die Studien, dass die Einstellung und Haltung der Lehrkräfte die Umsetzung des Mehrsprachigkeitsdidaktik stark beeinflusst, denn Lehrkräfte mit positiver Einstellung neigen eher dazu, sich daran zu orientieren, obwohl das in der Praxis nicht oft zutrifft. Auch neigen Lehrkräfte dazu, populäre oder für sie bedeutsamste Sprachen im Unterricht einzubeziehen. In der dritten und letzten Kategorie Curriculare Verortung von Mehrsprachigkeitsdidaktik vertreten Lehrer im Primär- und Sekundarbereich verschiedene Meinungen. Im Primärbereich sind Lehrkräfte der Meinung, dass für die Umsetzung der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine hohe Sprachkompetenz der Lernenden zu erwarten sind, daher wäre es in der Sekundarstufe erst einsetzbar. Die Lehrkräfte im Sekundarbereich vertreten das Gegenteil und meinen, dass es wichtig ist, die Mehrsprachigkeit im Primärbereich zu unterstützen.

Juhásová (2016) schrieb einen Beitrag mit dem Titel „Sprachbewusstheit und ihr Einsatz von Jugendlichen, die Deutsch als Tertiärsprache in der Slowakei lernen“, in dem im Jahr 2015 die Rolle und die Entwicklungsniveaus der Sprachbewusstheit von 155 jugendlichen Deutschlernenden aus fünf verschiedenen Grundschulen der 9. Klassen in der Slowakei untersucht wurde. Die erste Fremdsprache der Lerner ist Englisch und die zweite Fremdsprache Deutsch. Die zweite Fremdsprache wird ab der 6. bzw. der 7. Klasse angeboten. Obwohl eine hohe Zahl von Lernenden L1 und L2 beim Deutsch lernen als hilfreich finden und die vorhandenen Sprachen vergleichen, kam aus der Befragung raus, dass 45% der Schüler Erfahrungen aus L1 und L2 als Unterstützung benutzen. Im Gegensatz finden 44,5

Befragte den Vergleich störend. Es stellte sich heraus, dass Deutschlehrende das Potenzial des Mehrsprachigkeitsdidaktiks nur in begrenzter Weise, bei Grammatik, Wortschatz und Aussprache anwenden.

Petravić & Horvatić Čajko (2014) erfassten einen Artikel über „Lernstrategien und -Techniken im Kontext des Tertiärsprachenunterrichts. Eine empirische Studie zu Deutsch als L3 nach Englisch als L2“, in dem an zwei Schulen in Kroatien, die Förderung von Lernstrategien und -techniken im Tertiärsprachenunterricht untersucht worden ist. Die Muttersprache der Versuchspersonen war Kroatisch (L1), die erste Fremdsprache Englisch (L2) und die zweite Fremdsprache Deutsch (L3). Die Studie basierte auf die Auswirkung eines Experimentalprogramms, was die Verwendung von Sprachlernstrategien und -techniken untersuchte. Erst wurde eine Gruppe von 328 Versuchspersonen befragt und daraus wurden Experimental- und Kontrollgruppen gebildet. Schließlich nahmen 84 Personen an der Untersuchung teil, in dem fünf verschiedene Datenerhebungsinstrumente eingesetzt wurden, um die Rolle von sprachlichen Kenntnissen und Lernerfahrungen der vorher gelernten Sprachen beim Erlernen einer Tertiärsprache herauszufinden. Die Kontrollgruppe führte ein Standardprogramm durch, wobei die Experimentalgruppe neben dem Standardprogramm Module mit sprachenübergreifenden und -vergleichenden Aufgaben bearbeitete. Die Ergebnisse zeigen, dass es zu positiven Veränderungen im Einsatz von Lernstrategien und -techniken führt.

Roininen (2012) untersuchte in ihrer Pro-Gradu-Arbeit mit dem Titel „Transfer beim Fremdsprachenlernen, Zum positiven und negativen Lexixtransfer beim DaF-Lernen Fallstudie Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch“, die sprachlichen Transferwirkungen und ihre Rolle beim Sprachenlernen, besonders die Auswirkung von Englisch (L2) auf Deutsch (L3), der 36 finnischen Gymnasiasten. In der quantitativen Analyse wurde ein Sprachtest verwendet, der aus einer Sammlung von Wortschatzübungen bestand. Die für die Forschung ausgewählten Wörter waren über Körperteile, Farben und Lebensmittel. In dem Sprachtest gab es Wortschatzübungen und Fragen zur Sprachbewusstheit, welche Probanden beantworteten. Die Hälfte der Gruppe bekam die Übungen mit Englischer Hinweise, die andere Hälfte ohne.

Die Untersuchung zeigte, dass die Englischkenntnisse als erste Fremdsprache das Deutschlernen positiv sowie negativ beeinflusst. Die Unterschiede der Ergebnisse von Lernenden die englischsprachige Hinweise bekommen haben, waren nicht bedeutend groß als Lernende die keine englischsprachige Hinweise bekommen haben. Englisch verursachte weniger Interferenzen als eingeschätzt.

Klema (2006) befragte im Jahr 2004 in sechs Deutsch-Pflichtklassen 159 japanische Deutschlernende am Institut für Kultur und Sprachstudien der Hokkaido-Universität, ob sie die erste Fremdsprache Englisch (L2) und zweite Fremdsprache Deutsch (L3) vergleichen. Die Fragen waren über ihre Einschätzungen der Ähnlichkeiten von Englisch (L2) und Deutsch (L3), ob in deren Deutschunterricht die Lehrkraft und auch sie selbst Vergleiche zwischen den beiden Sprachen hergestellt haben. Die Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass die Lernenden die beiden Sprachen besonders im Wortschatz vergleichen und ihre Englischkenntnisse beim Lernen der deutschen Sprache benutzen.

Teil 3 Forschungsdesign

Auf der Suche, Antworten für den Wissens- und Strategietransfer der Deutschlernenden von Englisch (L2) auf Deutsch (L3) darzustellen und die Wahrnehmungen sowie Einstellungen von Deutschlehrenden über Einflüsse von Englisch (L2) auf Deutsch (L3) zu untersuchen, verwendet diese Arbeit bei der Datenerhebung die Mixed-Methods, um umfassende Ergebnisse zu gewinnen. Diese Methode steht für höhere Validität der Ergebnisse ein, da sowohl qualitative als auch quantitative Daten erlangt werden. Um das Forschungsdesign näher zu erläutern, wird die Art der Forschung, die Forschungspopulation, der Prozess der Datenerhebung und die Datenanalyse in diesem Kapitel behandelt.

Art der Forschung

Im Folgenden wird der Fokus auf die Forschungsart gerichtet. In dieser Arbeit werden Deutschlehrende und Deutschlernende per Google Forms Fragebogen befragt. Durch die Befragung der beiden Gruppen, die in verschiedener Hinsicht Deutsch als zweite Fremdspracheunterricht interpretieren können, zielt die Studie auf umfassende Ergebnisse ab, um die Problemstellungen der Studie herauszukristallisieren. Diesbezüglich wurde in dieser empirischen Studie als Datenerhebungsmethode die Befragungsmethode eingesetzt, was in der empirischen Fremdsprachenforschung zur Datenerhebung sehr häufig eingesetzt wird (Riemer, 2016). Die Befragungsmethode unterscheidet sich in schriftliche und mündliche Formen. In dieser Studie wird die schriftliche Befragungsmethode, der Fragebogen, eingesetzt, womit zum einen eine größere Gruppe befragt werden kann, zum anderen Fragebögen mit geschlossenen Fragen stark standardisiert sind. Dies ist vom Vorteil, weil geschlossene Fragen eine exakte Kontrolle der Datenerhebungssituation vorsehen (Riemer, 2016). In den beiden Fragebögen, die in dieser Arbeit eingesetzt worden sind, gibt es eine Vielzahl von geschlossenen und einige offenen Fragen. Diesbezüglich wurden qualitative und quantitative Daten gewonnen, die zu einer Methodenkombination geführt hat. Wie bereits betont, ist die Forschungsmethode dieser Arbeit die Mixed-Methods, die auf eine Kombination

aus qualitativen und quantitativen Forschungsansatz beruhen (Schreier & Odağ, 2010).

Kuckarzt (2014) definiert sie folgendermaßen:

Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d.h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen. (S.33)

Die Beschreibung der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenanalyse, sowie detaillierte Informationen zum Vorgang wird im Kapitel Datenanalyse näher erläutert.

Forschungspopulation und Stichprobe

Die Studie beruht sich auf einer Befragung, an der 252 Deutschlerner und 28 Deutschlehrende aus verschiedenen Gymnasien in Sivas teilgenommen haben, die im zweiten Halbjahr des Schuljahres 2022-2023 zwischen Mai 2023 und Juni 2023 stattgefunden hat. Die Deutschlerner besuchten folgende Gymnasien in Sivas:

- Asef Çoban Anadolu Lisesi,
- Hacı Mehmet Sabancı Anadolu Lisesi,
- Halis Gülle Anadolu Lisesi,
- Şehit Hakkı Doğan Anadolu Lisesi und
- Atatürk Anadolu Lisesi.

Die beamteten 28 Deutschlehrende, die an der Befragung teilgenommen haben, waren an verschiedenen Gymnasien tätig. Hier ist zu betonen, dass zur Zeit der Studie 35 beamtete Deutschlehrende in Sivas gab.

Der wesentliche Grund der Durchführung an Gymnasien war, dass sich meistens Schüler mit Deutsch als zweite Fremdsprache (L3) auf Gymnasien erst begegnen und dass an öffentlichen Schulen die zweite Fremdsprache Deutsch erst an Gymnasien angeboten wird, darum auch Deutschlehrende an diesen Schulen tätig sind.

Bevor die Befragung durchgeführt wurde, waren freiwillige Schüler festzustellen, damit die Erlaubnisse von den Eltern eingeholt werden konnten. Ohne Genehmigungen der Eltern, konnte die Umfrage rechtlich nicht stattfinden.

Bevor Durchführung der Befragung, wurde eine Pilotstudie mit akademischen Mitarbeitern der Hacettepe Universität an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung durchgeführt. Diesbezüglich wurden Fehleingaben, sowie andere Probleme erhoben, damit die Studie problemlos durchgeführt werden konnte. Schließlich wurden die im Google Forms fertiggestellten Fragebögen per Link an alle Teilnehmer überreicht. Die Teilnahme erfolgte an freiwilligen Deutschlehrenden und -lernenden.

Prozess der Datenerhebung

Bevor die Datenerhebung überhaupt stattfand, gab es obligatorische Vorgehensweisen, die überwältigt werden mussten. Zunächst wurden per E-Mail Erlaubnisse von wissenschaftlichen Arbeitern Barbara Klema, Momčilović und Janković bezüglich ihrer Fragebögen, die in dieser Studie eingesetzt wurden, geholt. Die Datenerhebungsinstrumente wurden auf Türkisch übersetzt und modifiziert, um die Verständigung der Fragen zu erleichtern. Danach wurde die Genehmigung des Ethikkomitees der Hacettepe Universität eingeholt (vgl. Anhang-D). Dieser Vorgang ist vorgeschrieben, um festzustellen, dass die Studie für die Durchführung geeignet ist und die Privatsphäre der Teilnehmer an der Befragung nicht beeinträchtigt sind. Nach den Erlaubnissen der akademischen Arbeiter und des Ethikkomitees von Hacettepe Universität, war es erst möglich Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü (Generaldirektion für Nationale Bildung der Provinz Sivas), um Genehmigung anzufragen. Diesbezüglich wurden die Erlaubnisse von wissenschaftlichen Arbeitern und des

Ethikkomitees der Hacettepe Universitäts als Beweis hinzugefügt. Die Befragung der Deutschlernenden sollten an fünf verschiedenen Gymnasien stattfinden, dahingegen sollte die Befragung der Deutschlehrenden an allen Gymnasien in Sivas durchgeführt werden. Die Generaldirektion leitete die Anfrage an das Gouverneursamt Sivas. Mit der Zulassung von beiden öffentlichen Behörden war es möglich, die Befragung durchzuführen (vgl. Anhang-D).

Nach Einholung der Genehmigungen hat die Generaldirektion für Nationale Bildung der Provinz Sivas, wurden alle Gymnasien und auch Deutschlehrenden über die Umfrage durch ihr internes Benachrichtungssystem informiert. Kurz bevor die Umfrage stattfand, war die Verfasserin der vorliegenden Arbeit als Deutschlehrerin an einem staatlichen Gymnasium in Sivas tätig. Da es eine interne Gruppe der Deutschlehrende in Sivas gab, wurde der Link zur Deutschlehrerumfrage von der Forscherin aus an die ehemaligen Kollegen/Kolleginnen weitergeleitet.

Die freiwilligen Schüler, die an der Studie teilnehmen wollten, haben zuerst ein Erlaubnis von den Eltern eingeholt und es den Deutschlehrern abgegeben, damit sie überhaupt an der Forschung teilnehmen konnten. Nach dem die Erlaubnisse von den Eltern eingeholt wurden, bekamen Deutschlernende den Link, in dem sich der Fragebogen befand. Der Link zur Schülerfragebogen wurde von den jeweiligen Deutschlehrern, die an den vorher bekanntgegebenen Gymnasien tätig waren, an teilnehmenden Schülern weitergeleitet. Nachdem alle Genehmigungen genommen und Teilnehmer informiert wurden, begann die Umfrage im Mai 2023 und endete im Juni 2023.

Datenerhebungsinstrumente

Dieser Teil fokkuziert sich auf die Datenerhebungsinstrumente, die im Detail dargestellt werden. In dieser Studie befinden sich zwei Datenerhebungsinstrumente. Das erste Datenerhebungsinstrument (vgl. Anhang-A), was die Rolle des Englischen im Deutschunterricht aus der Sicht der Deutschlernenden untersucht, besteht aus drei Teilen. Der erste Teil besteht aus drei Fragen und versucht die Sprachprofile der Lernenden darzustellen. Der zweite Teil, was aus 6 Fragen mit mehrfach Antworten und 6 Fragen mit differenzierten

Anwortsskalen bzw. 5-Punkte-Likert-Skalen besteht, bezieht sich auf die Lernerfahrungen in Bezug auf die Verwendung des Englischen im Deutschunterricht. Der dritte Teil besteht aus fünf offenen Fragen, damit Deutschlerner ihre Gedanken und Meinungen zum Englischesinsatz im DaF-Unterricht, ohne Vorgaben ausdrücken und nach eigenem Ermessen formulieren können. Der zweite Teil des Fragebogens wurde aus Barbara Klemas (2006) wissenschaftlichem Artikel „Und sie vergleichen doch“ entnommen. Es wurde für öffentlichen Gymnasien in der Türkei adaptiert, überarbeitet und ggf. erweitert. In dem Fragebogen wurde Japanisch (L1) mit Türkisch (L1) ausgetauscht und bei mehrfachantworten Optionen hinzugefügt. Die modifizierte Version des Fragebogens auf Türkisch und Deutsch, befinden sich im Anhang (vgl. Anhang-A).

Das zweite Datenerhebungsinstrument dieser Untersuchung ist ein semi-strukturierter Fragebogen, was die Rolle des Englischen im Deutschunterricht aus der Sicht der Deutschlehrenden untersucht, besteht aus vier Teilen. Das erste Teil besteht aus neun Fragen, die einen Überblick auf die Sprachprofile der Deutschlehrenden geben. Das zweite Teil besteht aus 11 Fragen mit 5-Punkte-Likert-Skalen und 3 offenen Fragen, die sich auf Beobachtungen der Deutschlehrenden zu den zwischensprachlichen Einflüssen der Deutschlernenden der Sprachen Englisch (L2) und Deutsch (L3) beziehen. Das dritte Teil besteht aus 15 Fragen mit 5-Punkte-Likert-Skalen und einer offenen Frage, die sich auf Reflexionen zur Einbeziehung anderer Sprachen im eigenen DaF-Unterricht stützt. Diesbezüglich beurteilen Lehrende die Wichtigkeit des mehrsprachigen Ansatzes sowie die Anwendung im Deutsch als zweite Fremdsprache-Unterricht. Das letzte Teil umfasst fünf offene Fragen, die den Deutschlehrenden die Möglichkeit geben, sich über Wahrnehmungen von Deutschlehrenden in Bezug auf Verwendung des Englischen im DaF-Unterricht zu äußern. Die Teile 2 und 3 wurden aus Momčilović und Janković 's (2019) wissenschaftlichem Artikel „Zwischensprachliche Einflüsse beim Tertiärsprachenerwerb (Deutsch nach Englisch)“ entnommen und modifiziert (vgl. Anhang-B).

Schließlich wurden die Fragebögen auf Türkisch übersetzt und in Google Forms übertragen.

Datenanalyse

In diesem Kapitel wird der Prozess der Datenanalyse detailliert erläutert. Wie bereits dargelegt, sind Daten für diese Studie mit der schriftlichen Befragungsmethode aufgehoben worden, die sowohl qualitative wie quantitative Daten beinhalten. Diesbezüglich wurden zwei verschiedene Datenanalysen der beiden Fragebögen durchgeführt.

Die erste Datenanalyse erfolgte durch Auswertung der quantitativen Daten. Zunächst wurden die Daten vom Lehrer- und Lernerfragebogen aus Google Forms in Microsoft-Excel in separaten Dateien übertragen. Nach diesem Schritt wurden qualitative Daten und quantitative Daten von den jeweiligen Fragebögen getrennt, weil sie in verschiedenen Softwareprogrammen analysiert wurden. Zuerst wurden im Microsoft-Excel quantitative Daten herausgearbeitet und für die IBM SPSS-Statistiksoftware 23.0 (Statistical Package of Social Sciences) kodiert und übertragen, um die deskriptive Statistik mit Frequenzen und Prozentangaben darzustellen. Die Statistiksoftware stellte die Daten für beide Fragebögen tabellarisch dar.

Um sicherzustellen, dass die Qualität der Forschung gewährleistet ist, wurden Gütekriterien in Betracht gezogen. Die Daten, die von Google Forms in Microsoft Excel übertragen worden sind, wurden mehrfach codiert und in das IBM SPSS-Statistiksoftware 23.00 übertragen, die zu gleichen Ergebnissen führten. Die interne Validität wurde mithilfe des IBM SPSS-Softwareprogramms 23.00 bestimmt. Der Cronbach-Alfa Koeffizient des Lernerfragebogens ist ein akzeptabler Wert von .771 und von dem Lehrerfragebogen ein exzellenter Wert von .932. Um die externe Validität der quantitativen Daten zu gewährleisten, wurde der oben beschriebene Prozess von einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin bzw. Expertin für digitale Technologien durchgeführt und führte zu gleichen Ergebnissen.

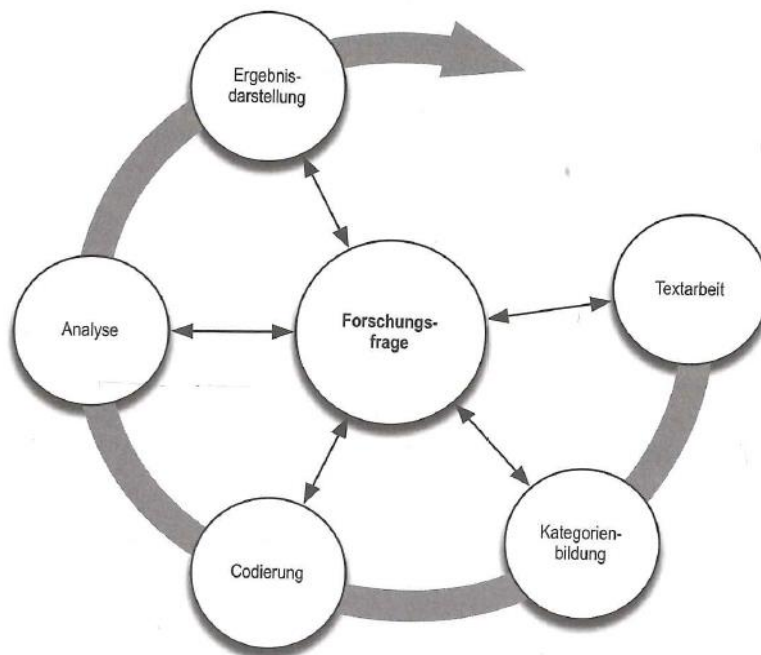
In der zweiten Datenanalyse, die ebenfalls für Lehrer- und Lernerfragebögen separat durchgeführt worden ist, wurde die qualitative Inhaltsanalyse herangezogen. Die qualitativen

Daten wurden in MAXQDA (Version 2024) übertragen, mit dem Ziel, die Beziehung zwischen den Daten festzustellen und zu definieren (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Bezüglich der qualitativen Inhaltsanalyse wurde einem bestimmten Ablaufschema nachgegangen (vgl. Abb.9).

Abb. 9

Generelles Ablaufschema qualitativer Inhaltsanalysen (Kuckartz, 2014, S. 50)



Durch das Ablaufschema ist zu erkennen, dass die Forschungsfrage in allen Punkten eine wichtige Rolle spielt und bezüglich derer, die Schritte bei der Textarbeit, Kategorienbildung, Codierung, Analyse und Ergebnisdarstellung eine wechselseitige Beziehung darstellt. In erster Stelle wurden die Daten sorgfältig gelesen, um die jeweiligen Textstellen von Antworten mit der Forschungsfrage zu verbinden. In dieser Arbeit wurde dem Ablaufschema nachgegangen, wobei die Kategorienbildung der Arbeit akzentuiert werden muss. Bei der Kategorienbildung gibt es zwei Wege. Zum einen kann einer deduktiven Kategorienbildung nachgegangen werden, indem Kategorien -bevor die Datenerhebung stattfindet- durch ein vorgelegtes Auswertungsschema herangezogen werden, zum anderen einer induktiven Kategorienbildung, indem die Kategorien nach der Datenerhebung gebildet

werden (Kuckartz, 2014; Mayring, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2005). Mayring (2010) definiert es folgendermaßen:

Im Zentrum der Analyse steht das Kategoriensystem. Kategorien stellen die Auswertungsaspekte in Kurzform dar, haben formal Ähnlichkeiten mit den Codes in der Grounded-Theory-Methodologie. Die Kategorien müssen jedoch in der Inhaltsanalyse genau definiert und mit inhaltsanalytischen Regeln muss die Zuordnung zum Text festgelegt werden (das wird bei komplexeren quantitativen Inhaltsanalysen oft vernachlässigt). Dies geschieht in der Regel theoriegeleitet, bei deduktiven Kategorienanwendungen explizit durch die vorab festgelegt. Definition der Kategorien, bei induktiver Kategorienbildung durch die Gruppierung der induktiven Kategorien zu Hauptkategorien. (S.603)

Diese Studie ist einer induktiven Kategorienbildung nachgegangen, d.h. die Kategorien wurden nachdem die Daten erhoben wurden, aus dem zu analysierenden Text gebildet. Die aus dem Fragebogen erhobenen qualitativen Daten wurden induktiv thematisch kodiert und ausgewertet.

Abb. 10

Kategorienbildung am Material (Kuckartz, 2014, S.64)



In der Abbildung 10 wird die Kategorienbildung am Material, bzw. die induktive Kategorienbildung verdeutlicht. Zunächst wurden die qualitativen Daten der Lehrer- und Lernerfragebogen separat in das Softwareprogramm MAXQDA übertragen. Für beide Fragebögen, Lehrer- und Schülerumfragen, wurde die gleiche Auswertungsphase separat durchgezogen. Bevor die Analyse begann, wurde ein Leitfaden bestimmt. Die zu codierenden Textstellen sollten der Forschungsfrage dienen. Diesbezüglich wurden mögliche Notizen erstellt. Der zweite Schritt der Vorarbeit war, ungefähr ausreichende Kategorien zu mutmaßen und dann die Definition für Kategorien einzuschätzen. Nach dem die Notizen gemacht worden sind, wurden die aus den offenen Fragen der Umfrage gewonnenen qualitativen Daten detailliert durchgelesen. Die wichtigsten Stellen, auch Ankerstellen genannt, die sich auf die Forschungsfragen beziehen, wurden im MAXQDA markiert. Zu den Ankerstellen wurden Codes zugeordnet. Die Definition, die eine Kategorie am besten beschrieb, wurden festgelegt. Nach dem Probendurchlauf wurden manche Kategorien gruppiert oder es entstanden neue Kategorien. Das Kategoriensystem wurde erneut getestet, in dem die Textstellen nochmal kodiert worden sind. Somit entstand ein entgültiges Kategoriensystem.

Die Gewährleistung von Gütekriterien sind bei qualitativer Datenanalyse auch zu akzentuieren. Wie im obigen Abschnitt schon erläutert, wurden die qualitativen Daten mehrfach im MAXQDA codiert, die zum gleichen Resultat geführt haben. Um die interne Validität der beiden Fragebögen zu gewährleisten, wurde nach dem Probendurchlauf mehrmals die Textstellen kodiert und das generelle Ablaufschema der qualitativen Inhaltsanalyse angewendet. Die Aussagen von Lehrern und Schülern zu den jeweiligen Kategorien oder Subkategorien wurden ins Deutsche übersetzt. Die Originalaussagen wurden Wort wörtlich aus der Umfrage als Beweis hinzugefügt (Anhang-C). Die Lehrermeinungen wurden mit LK1, LK2 usw. und Schülermeinungen mit S1, S2 usw. codiert. Um die externe Validität zu gewährleisten, wurde die Intra-Koderreliabilität überprüft. Nach Abschluss der Analyse wurden Datendokumente, die jeweils ca. 20% von der Lehrer- und Schülerbefragung umfassten, bezüglich der Forschungsfragen gelesen und kodiert. Schließlich wurden dieselben

unbearbeiteten Dateien dem zweiten Kodierer vorgelegt und die Forschungsziele und -fragen umfassend erklärt. Die Kodiererin benutzte ebenfalls das MAXQDA-Softwareprogramm und kodierte die Daten. Schließlich wurden die beiden codierten Dateien in MAXQDA zusammengeführt, um ein Intracodercheck durchzuführen und die Kappa-Werte zu berechnen. Hier ist zu erwähnen, dass MAXQDA Kappa, gemäß Brennan & Prediger, (1981) bereitstellt (Kuckarzt & Rädiker, 2019). Die Berechnung des Kappa-Koeffizient vom Schülerfragebogen ergab einen Kappa-Wert von 0.88 und vom Lehrerfragebogen 0.93. Die beiden Werte entsprechen einer sehr guten Übereinstimmung (Landis & Koch, 1977; Rädiker & Kuckartz, 2019).

Teil 4 **Befunde, Kommentare und Diskussion**

Die vorliegende Studie untersucht sowohl die Beobachtungen und Wahrnehmungen der Deutschlehrenden über den Wissens- und Strategietransfer von Deutschlernenden und inwieweit Deutschlehrende den mehrsprachigen Ansatz anwenden und beurteilen. Andererseits fokussiert sich die Studie auf die Lernerfahrungen und Sprachvergleiche in Bezug auf die Einflüsse des Englischen als erste Fremdsprache (L2) auf Deutsch zweite Fremdsprache (L3). Zum Schluss wird das Untersuchungsproblem anhand den Befunden nach dem Tertiärsprachendidaktik interpretiert. Diesbezüglich sind die Teilprobleme in diesem Kapitel nochmal zu akzentuieren:

1. Welche Lernerfahrungen haben türkische Deutschlernende bezüglich der Einbeziehung des Englischen im Deutschunterricht gemacht?
2. Wie sind die Wahrnehmungen und Empfehlungen der Lernenden in Bezug auf das DaFnE-Konzept?
3. Welche Beobachtungen haben türkische Deutschlehrende zu den sprachlichen Einflüssen zwischen Englisch und Deutsch gemacht?
4. Welche Einstellungen haben Lehrende zur Einbeziehung der englischen Sprache und Strategien im eigenen DaF-Unterricht?
5. Wie sind die Wahrnehmungen und Empfehlungen der Lehrenden in Bezug auf das DaFnE-Konzept?

Um Antworten auf die oben genannten Teilprobleme zu finden, wurden Deutschlehrende und Deutschlernende per Google Forms befragt. Bei der Darstellung der Befunde wird zuerst die Schülerbefragung, danach die Lehrerbefragung präsentiert. Die Ergebnisse zu den jeweiligen Fragebögen, werden in Bezug auf den zusammenhängenden Problemstellungen erläutert.

1. Problemstellung: Welche Lernerfahrungen haben türkische Deutschlernende bezüglich der Einbeziehung des Englischen im Deutschunterricht gemacht?

Zunächst werden die Sprachprofile der Lernenden dargestellt, anschließend werden die Ergebnisse zu der ersten Problemstellung beleuchtet. Als erstes werden die Daten von der Schülerbefragung vorgestellt. Der Fragebogen beinhaltet drei Teile. Im ersten Teil des Fragebogens, zur Rolle des Englischen im Deutschunterricht aus der Sicht der Deutschlernenden, geht es um die Sprachprofile der Lernenden.

Tabelle 9

Sprachprofile der Lernenden

	Klassenverteilung					
1. Schüleranzahl nach Klassenstufen:	9	10	11	12		Gesamt
f	51	91	81	29		252
%	20,2	36,1	32,1	11,5		100
2. Englisch ab:	2	3	4	5	Sonstiges:	
f	168	35	42	5	2	252
%	66,7	13,9	16,7	2,0	0,8	100
3. Deutsch ab:	9	10	11	12	Sonstiges:	
f	243	5	2	1	1	252
%	96,4	2,0	0,8	0,4	0,4	100

Die Tabelle 9 stellt die Sprachprofile der Lernenden dar. Zunächst ist zu betonen, dass an dieser Umfrage 252 Schüler aus verschiedenen Gymnasien in Sivas teilgenommen haben. Aus der gleichen Tabelle geht hervor, dass Teilnehmer überwiegend von Schülern der 10. Klasse (f=91) waren. Das ergibt einen Prozentwert von 36,1%.

Die Frage, ab welcher Klasse die Schüler Englisch gelernt haben, stellt dar, dass hauptsächlich Schüler (f=168) ab der 2. Klasse der Grundschule angefangen haben die Sprache zu lernen, was einen Prozentwert von 66,7% darstellt. (vgl. Tabelle 9).

Die letzte Frage aus dem ersten Teil der Lernerfragebogen zeigt, dass ein Großteil der Teilnehmer ab der 9. Klasse (f=243) angefangen haben, Deutsch zu lernen, was 96,4% der

Teilnehmer ausmacht. Diesbezüglich wird hier deutlich, dass Deutsch als zweite Fremdsprache ab der 9. Klasse angeboten wurde.

Im zweiten Teil der Befragung handelt es sich um die Lernerfahrungen in Bezug auf die Verwendung des Englischen im Deutschunterricht. In diesem Teil wurden Fragen zu Meinungen und Bewertungen der Lernenden zur Verwendung des Englischen im Deutschunterricht in drei verschiedenen Tabellen nach Häufigkeit, Zustimmung und Rangfolge dargestellt.

Tabelle 10

Meinungen und Bewertungen in Bezug auf Häufigkeit

Itemnummer	Item	Zahl der Nennung	niemals (1)	selten (2)	manchmal (3)	oft (4)	sehr oft (5)	Gesamt	Mittelwert	SD
1.	Ähnlichkeiten von Englisch und Deutsch	f	16	46	140	42	8	252	2,92	0,85
		%	6,3	18,3	55,6	16,7	3,2	100		
2.	Vergleiche herstellen zwischen Englisch und Deutsch seitens der Lehrkraft	f	21	57	116	47	11	252	2,88	0,95
		%	8,3	22,6	46,0	18,7	4,4	100		
3.	Einschätzungen zum eigenen Vergleiche herstellen zwischen Englisch und Deutsch	f	37	61	101	40	13	252	2,73	1,06
		%	14,7	24,2	40,1	15,9	5,2	200		
4.	Englischkenntnissen als Störfaktor beim Deutschlernen	f	89	88	54	16	5	252	2,05	1,00
		%	35,3	34,9	21,4	6,3	2,0	100		

*SD=Standartabweichung

Die Tabelle 10 stellt zuerst die Ergebnisse der ersten Fragestellung „Wie schätzt du die Ähnlichkeiten von Englisch und Deutsch ein?“ dar, in dem Schüler die Ähnlichkeiten von Englisch und Deutsch mit einem durchschnittlichen Wert ($M=2,92$) einschätzten.

Die Daten und Ergebnisse zu der zweiten Fragestellung „Werden in deinem Deutschunterricht von der Lehrkraft Vergleiche zu Englisch angestellt?“ zeigt, dass Deutschlehrende im eigenen Deutschunterricht gelegentlich Vergleiche zu Englisch stellen ($M=2,88$).

Ein weiteres Ergebnis der dritten Fragestellung zu eigenen Vergleiche herstellen zwischen Englisch und Deutsch, gaben Schüler an, dass sie ebenfalls gelegentlich Sprachvergleiche machen ($M=2,73$). Die Anzahl der Schüler, die niemals ($N=37$) oder nur selten ($N=61$) Vergleiche herstellen, sind nicht zu unterschätzen.

Die vierte Frage der Tabelle 10 stellt Ergebnisse zur Fragestellung „Sind die Englischkenntnisse beim Deutsch lernen störend?“ dar. In der Tabelle wird festgehalten, dass eine Vielzahl der Befragten Englischkenntnisse beim Deutschlernen nicht störend finden ($M=2,05$). In dieser Frage ist auffällig, dass eine Vielzahl der Teilnehmer die Englischkenntnisse niemals (35,3%) bzw. selten (34,9%) störend finden.

Tabelle 11

Meinungen und Bewertungen in Bezug auf Zustimmung

Itemnummer	Item	Zahl der Nennung	Lewellen					Gesamt	Mittelwert	SD
			niemals (1)	selten (2)	manchmal (3)	oft (4)	sehr oft (5)			
2b.	Nützlichkeit von Sprachvergleichen zwischen Englisch und Deutsch	f	13	46	72	82	39	252	3,35	1,10
		%	5,2	18,3	28,6	32,5	15,5	100		
7.	Schwierigkeitsgrad des Deutschlernens ohne Englischkenntnisse	f	45	46	133	17	11	252	2,62	0,99
		%	17,9	18,3	52,8	6,7	4,4	100		

Die Antwort auf die Frage, ob die Schüler die Vergleiche hilfreich finden, besitzt einen überdurchschnittlichen Wert ($M=3,35$). Diesbezüglich kann herausentnommen werden, dass 32,5% der Befragten die Sprachvergleiche zwischen den beiden Sprachen nützlich finden (vgl. Tabelle 11).

Bezüglich der Tabelle 11 wird in der siebten Frage Ergebnisse zur Fragestellung „Glaubst du, dass das Deutschlernen für dich schwerer wäre, wenn du nicht Englisch gelernt hättest?“, gaben Vielzahl der Schüler an, dass Deutschlernen ohne Vorkenntnisse in Englisch für sie schwerer wäre ($M=2,62$). Bezüglich der Frage ist auffällig, dass nur ein geringer Anteil

der Schüler (N=28) Deutsch ohne Englischvorkenntnisse nicht schwerer gefunden hätten. Somit ist zu erschließen, dass Englisch wesentlich zu einer Erleichterung beim Deutschlernen führt.

Im Folgenden werden die Meinungen und Bewertungen der Schüler in Bezug auf Rangfolge von Daten dargestellt, in dem mehrfache Antworten möglich waren.

Tabelle 12

Ähnlichkeiten von Deutsch und Englisch nach Unterrichtsbereichen

Itemnummer	Item	Zahl der Nennung	
		f	%
1a.	Ähnlichkeiten		
	Wortschatz	161	42,5
	Rechtschreibung	72	19,0
	Grammatik	87	23,0
	Aussprache	59	15,6
	Gesamt	379	100,0

Bei den Ergebnissen zur Fragestellung „In welchen Bereichen gibt es für dich die größten Ähnlichkeiten?“ erkennt man, dass Schüler Deutsch und Englisch am meisten im Wortschatz (42,5%) ähnlich finden. An der zweiten Stelle werden die Ähnlichkeiten in der Grammatik (23,0%), gefolgt von Rechtschreibung (19,0%) und als letztes die Aussprache (15,6%) eingeschätzt.

Tabelle 13

Sprachvergleiche der Lehrkraft nach Unterrichtsbereichen

Itemnummer	Item	Zahl der Nennung	
		f	%
2a.	Vergleiche		
	Wortschatz	163	40,0
	Grammatik	107	26,3
	Aussprache	80	19,7
	Rechtschreibung	57	14,0
	Gesamt	407	100,0

Bezüglich der Frage „In welchen Bereichen finden die Vergleiche statt?“ geht aus der Tabelle 13 hervor, dass Deutschlehrer am meisten im Wortschatz (40,0%) Vergleiche herstellen. Dies wird von Grammatik (26,3%), Aussprache (19,7%) und Rechtschreibung (14,0%) gefolgt.

Tabelle 14

Sprachvergleiche der Schüler nach Unterrichtsbereichen

Itemnummer	Item	Zahl der Nennung	
		f	%
3a.	Schülervergleiche		
	Wortschatz	168	37,6
	Grammatik	106	23,7
	Aussprache	100	22,4
	Rechtschreibung	73	16,3
	Gesamt	447	100,0

In Anbetracht der Tabelle 14 ist aus den Ergebnissen der Frage „In welchen Bereichen stellst du Vergleiche an?“ herauszunehmen, dass eine große Anzahl von Schülern Vergleiche im Wortschatz (37,6%) anstellen. Die Reihenfolge richtet sich der Rangfolge, wobei die Grammatik (23,7%) an erster Stelle steht, gefolgt von der Aussprache (22,4%) und Rechtschreibung (16,3%). Die Ergebnisse von Sprachvergleichen nach Unterrichtsbereichen seitens Lehrer und Schüler zeigen parallelen dar.

Tabelle 15

Englischkenntnisse als Störfaktor nach Unterrichtsbereichen

Itemnummer	Item	Zahl der Nennung	
		f	%
4a.	Fehlerbereiche		
	Aussprache	140	55,8
	Wortschatz	89	35,5
	Rechtschreibung	58	23,1
	Grammatik	53	21,1
	Gesamt	340	100,0

Die letzte Frage „In welchen Bereichen glaubst du, dass du Fehler machst, weil sie deine Englischkenntnisse beeinflussen?“ stellt dar, dass eine Vielzahl von Schülern bei der Aussprache (55,8%) Fehler machen, weil die Englischkenntnisse sie negativ beeinflussen (vgl. Tabelle 15). An der zweiten Stelle befindet sich die Grammatik (35,5%), gefolgt von Rechtschreibung (23,1%) und Grammatik (21,1%).

Tabelle 16

Meinungen zur Wörterbuchverwendung

Itemnummer	Item	Zahl der Nennung	
		f	%
5.	Wörterbücher		
	Deutsch-Türkisch	102	27,9
	Türkisch-Deutsch	91	24,9
	Elektronisches Wörterbuch	82	22,5
	Ich benutze kein Wörterbuch.	62	17,0
	Deutsch-Englisch	17	4,7
	Englisch-Deutsch	11	3,0
	Gesamt	365	100,0

Die Ergebnisse zur Wörterbuchverwendung zeigen, dass Schüler ein deutsch-türkisches Wörterbuch (27,9%) am meisten benutzen (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 17

Meinungen zur Vokabellernstechniken

Itemnummer	Item	Zahl der Nennung	
		f	%
6.	Vokabellernen		
	nur mit deutscher Übersetzung	121	36,4
	nur mit türkischer Übersetzung	111	33,4
	mit deutscher, türkischer und englischer Übersetzung gemischt	76	22,9
	mit türkischer und englischer Übersetzung gemischt	18	5,4
	nur mit englischer Übersetzung	6	1,8
	Gesamt	330	100,0

Ein weiteres Ergebnis, das die Tabelle 17 belegt, ist die Angabe zum Vokabellernen. Die meisten Schüler lernen Vokabeln nur mit deutscher Übersetzung (36,4%).

In Bezug auf die erste Problemstellung lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Schüler die beiden Sprachen Englisch und Deutsch im Durchschnitt ähnlich finden, vor allem im Wortschatz. Die Lehrer sowie Schüler machen im Deutschunterricht öfters Sprachvergleiche und finden diese auch meistens nützlich. Die Sprachvergleiche finden überwiegend im Wortschatz statt. Des Weiteren finden Schüler die Englischverwendung im DaF-Unterricht selten störend und viele meinen sogar, dass ohne Englisch der Deutschunterricht schwerer wäre. Jedoch finden sie, dass die Englischkenntnisse beim Deutschlernen im Bereich der Aussprache störend sind.

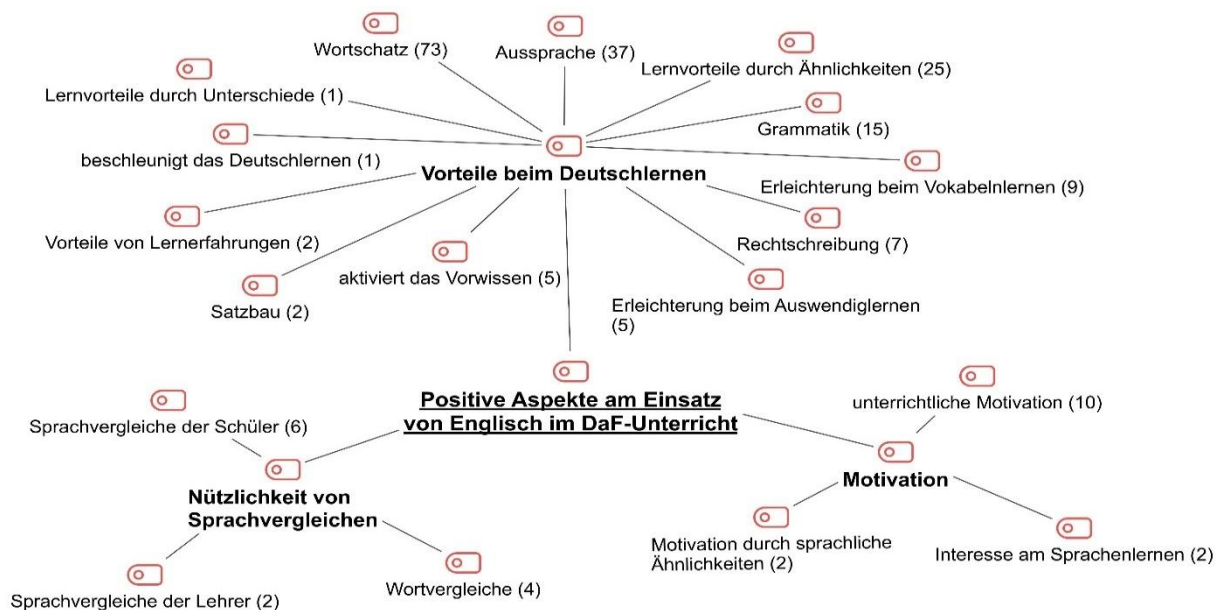
2. Problemstellung: Wie sind die Wahrnehmungen und Empfehlungen der Lernenden in Bezug auf das DaFne-Konzept?

Der dritte und letzte Teil der Schülerbefragung zielt darauf ab, die Wahrnehmungen von Deutschlernenden in Bezug auf Verwendung des Englischen im DaF-Unterricht darzustellen. Diese Befunde wurden mithilfe des Softwareprogramms MAXQDA 24.0 analysiert. Den qualitativen Daten wurde die Inhaltsanalyse herangezogen. Das Textmaterial wurde zuerst detailliert durchgelesen. Danach wurden Kategorien und Subkategorien gebildet. Mit Betrachtung der Befunde wurden die Aussagen kodiert und die Frequenzen (f) angegeben. Die Schülermeinungen wurden mit S1, S2 usw. codiert, weil die Teilnahme anonym stattgefunden hat. Die Schülermeinungen wurden von der Forscherin ins Deutsche übersetzt. Die Originaläußerungen auf Türkisch befinden sich im Anhang (Anhang-C).

In der Abbildung 11 sind die Daten und Ergebnisse zu der ersten Fragestellung "Welche Aspekte findest du positiv (die du magst, schön findest, dich motiviert und interessiert, auch nützlich findest) am Einsatz der englischen Sprache im Deutschunterricht?" dargestellt. Zu den positiven Aspekten, die in der Abbildung 11 erwähnt werden, sind die Gründe für diese positiven Aspekte in der Abbildung 12 zu sehen.

Abb. 11

Positive Aspekte am Einsatz von Englisch im DaF-Unterricht



In Anbetracht der Abbildung 11 wurden thematische Kodierungen zu folgenden Kategorien eingeordnet: *Vorteile beim Deutschlernen* ($f=182$), *Motivation* ($f=14$) und *Sprachvergleiche* ($f=12$).

Die Kategorie *Lernvorteile beim Deutschlernen* mit dem höchsten Rang wurde in Subkategorien unterteilt. Die meiste Frequenz stellt die Subkategorie *Wortschatz* ($f=73$) dar. Die Schüler finden Gemeinsamkeiten in beiden Sprachen vorteilhaft, weil sie zur Wiedererkennung dienen oder leicht zu verstehen sind. Einige Schülermeinungen sind wie folgt:

„Die englischen Wiedergabe der Wörter hilft mir, mich an die Wörter zu erinnern.“ (S4)

„Besonders die Schreibweise von manchen Wörtern sind sehr ähnlich, das macht es für mich einfacher.“ (S36)

„Wenn es ähnliche Wörter gibt, die ich daraus in Erinnerung rufen kann, kann es nützlich sein.“ (S137)

Den zweiten Rang, in der Kategorie *Lernvorteile beim Deutschlernen*, hat die Subkategorie *Aussprache* ($f=37$). In dieser Subkategorie werden ebenfalls die Gemeinsamkeiten der Sprachen Englisch und Deutsch betont. Die Ähnlichkeiten beim

Aussprechen dienen zur Erleichterung des Deutschen. Die Schülermeinungen bezüglich der Aussprache sind folgendermaßen:

„Da die Schreibweise der Wörter sehr ähnlich sind, kann ich durch Ausspracheveränderung nur um einen Buchstaben zu beiden Sprachen beitragen und kann etwas von beiden Sprachen lernen. Das macht es für mich einfacher.“ (S20)

„Also die Rolle des Englischen bei der Aussprache ist groß. Es hilft sehr. Das ist eine gute Sache.“ (S20)

Lernvorteile durch Ähnlichkeiten hat den dritten Rang (f=25). Die Ähnlichkeiten von Englisch und Deutsch erleichtern den Deutschlernprozess und das dient zur besseren Beherrschung. Diesbezüglich sind die Schülermeinungen wie folgt:

„Ihre Ähnlichkeiten machen die Sprache noch einfacher.“ (S80)

„Es trägt dazu bei, das Thema leichter zu verstehen.“ (S225)

Die Gemeinsamkeiten im Wortschatz dienen beim Vokabellernen und Auswendiglernen als Erleichterung. Trotz vieler Äußerungen über Lernvorteile durch Ähnlichkeiten, finden Schüler die Unterschiede der beiden Sprachen auch als ein Lernvorteil. Unter anderem werden von einigen Schülern auch in Bereichen Grammatik, Rechtschreibung und Satzbau positive Aspekte erläutert, die zum Deutschlernen durch Vergleiche mit dem Englischen beitragen. Außerdem werden in dieser Kategorie weitere positive Einflüsse von Englisch im Deutschunterricht dargestellt, dass z.B. beim Deutschlernen das Vorwissen aus dem Englischen aktiviert wird und zur Erleichterung führt. Die Schüler sind positiv eingestellt, da sie auch Englisch wiederholen. Bezüglich der positiven Einflüsse wird erläutert, dass Englisch das Deutschlernen beschleunigt. Unter den positiven Aspekten hinsichtlich dem positiven Einfluss von Englisch werden die *Vorteile von Lernerfahrungen* ebenfalls betont, da Schüler kein unbeschriebenes Blatt mehr sind, können sie vorherige Lernstrategien- und -techniken anwenden. Eine Schülermeinung diesbezüglich lautet wie folgt:

„Da ich vorher Englisch gelernt hatte, hat es meine Einstellung beim Deutschlernen stark beeinflusst. Denn ich weiß, wie ich dem Deutschen rangehen kann. Ich hatte in der Vergangenheit eine Sprache gelernt und es fiel mir schwer, weil ich keine Ahnung hatte, wie

ich es mache. Aber beim Deutsch lernen habe ich diese Situation nicht erlebt. Das liegt daran, dass ich Englisch gelernt habe.“ (S155)

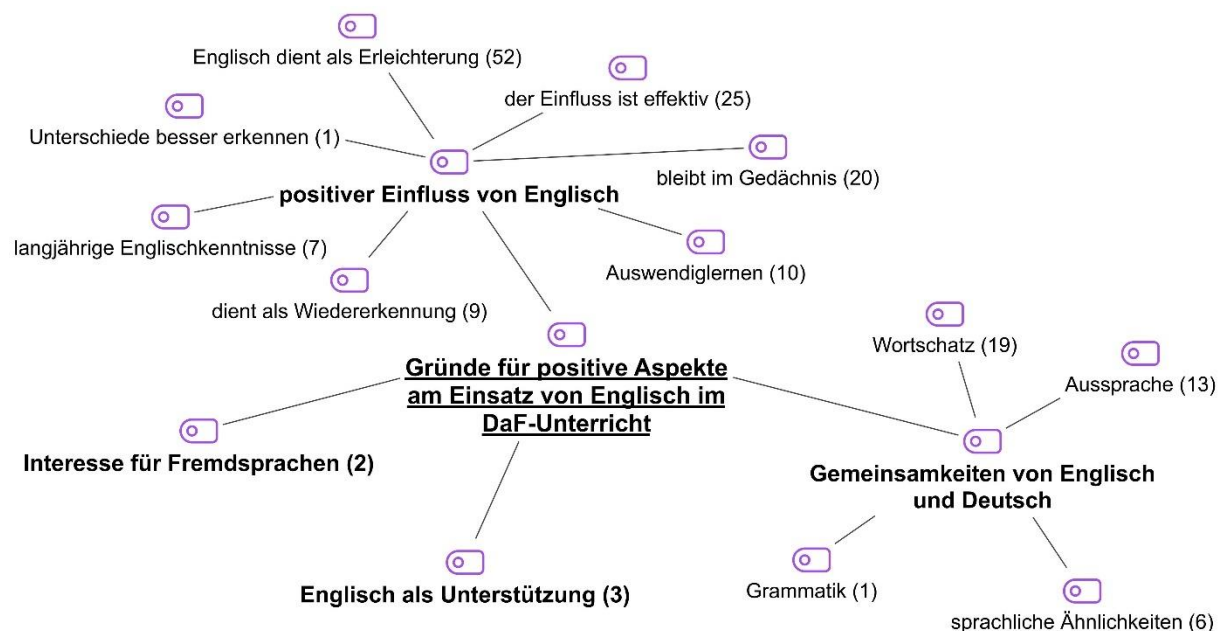
Ein weiterer Aspekt, dass die Verwendung von Englisch positiv im DaF-Unterricht auswirkt ist, dass Schüler sich in der Hinsicht von Ähnlichkeiten motiviert fühlen. In der Kategorie *Motivation* (f=14) meinen Schüler, dass sie an Englisch Spaß haben und das Vorkommen im Deutschunterricht als Motivationsfaktor gilt.

Aus der weiteren Kategorie *Sprachvergleiche* (f=12) ist herauszunehmen, dass Schüler und Deutschlehrer Vergleiche herstellen, was die Schüler positiv beeinflusst. Diesbezüglich werden Wortvergleiche auch als sehr hilfreich empfunden. In dieser Fragestellung gibt es 65 Schüler, die sich dazu nicht geäußert oder eine unabgängige Antwort gegeben haben.

In der nächsten Frage werden die Gründe für positive Aspekte am Einsatz von Englisch im DaF-Unterricht genannt.

Abb. 12

Gründe für positive Aspekte am Einsatz von Englisch im DaF-Unterricht



Die thematische Kodierung für die Gründe der positiven Aspekte von Englischverwendung im DaF-Unterricht (vgl. Abbildung 12) wurde in bestimmten Frequenzangaben wiedergegeben: *positiver Einfluss von Englisch* (f=124), *Gemeinsamkeiten*

von *Englisch und Deutsch* (f=39), *Englisch als Unterstützung* (3) und *Interesse für Fremdsprachen* (f=2).

In der Kategorie *positiver Einfluss von Englisch* hat die Subkategorie *Englisch dient als Erleichterung* die höchste Frequenz (f=52). Die Schüler finden die Anwendung von Englisch im Deutschunterricht als eine Erleichterung zum Deutschlernen. Einige Schülermeinungen sind wie folgt:

„Es erleichtert das Deutschlernen.“ (S150)

„Denn das Erlernen des Englischen trägt wesentlich zum Erlernen des Deutschen bei.“ (S207)

Die Schüler finden Englisch im Deutschunterricht effektiv, weil die Verwendung sie motiviert. Es stellte sich heraus, dass Englisch im Deutschunterricht eine positive Auswirkung auf das Gedächtnis hat, denn die Schüler meinen, dass durch Vergleiche Informationen verankert bleiben. Die Schülermeinungen der Subkategorie *bleibt im Gedächtnis* (f=29) sind folgendermaßen:

„Aufgrund der Ähnlichkeiten bleibt es im Kopf.“ (S59)

„Der Vergleich zwischen den beiden erhöht die Einprägsamkeit.“ (S156)

Die Gemeinsamkeiten der Sprachen Englisch und Deutsch erleichtert in der Hinsicht von Auswendiglernen von Wörtern oder Regeln. Wenn Schüler ein Deutsches Wort vergessen, erinnern sie sich an das Englische und aus diesem Vergleich können sie das Deutsche herauskristallisieren. Außerdem spielen nach Angaben der Schüler, die *langjährigen Englischkenntnisse* (f=7) eine besondere Rolle:

„Da ich schon vorher Englisch gelernt habe, fällt es mir leichter, mich daran zu gewöhnen.“ (S36)

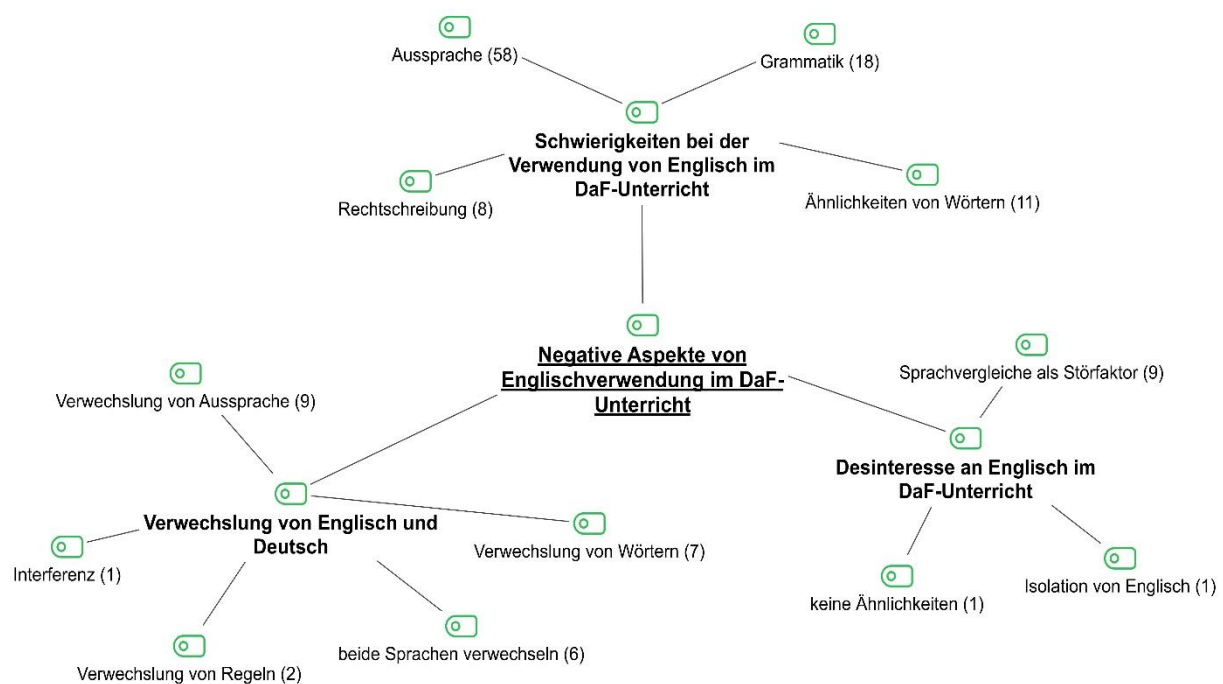
„Es fällt mir leichter es zu verstehen, weil ich schon länger Englisch lerne.“ (S130)

Demnach sind die Ähnlichkeiten und Unterschiede zu nennen, die dazu beitragen, den Unterricht zu erleichtern. Die Gemeinsamkeiten von Englisch und Deutsch in der Grammatik, Aussprache und im Wortschatz und die Interesse an Fremdsprachen allgemein sind weitere Befürwortungen von Englisch im Deutschunterricht.

In Betrachtung der Befunde wurden auch wenn es sehr wenige sind, negative Aspekte genannt. Auf der einen Seite haben Schüler kein Interesse an Deutsch, auf der anderen Seite finden sie Englisch als Störfaktor. In dieser Frage fehlen 90 Daten von Schülern. Die Frage wurde von ihnen entweder nicht beantwortet oder die Aussagen dienten nicht zur Fragestellung. Somit wurden sie aus der Kodierung ausgeschlossen.

Abb. 13

Negative Aspekte von Englischverwendung im DaF-Unterricht



Aus der Abbildung 13 welche Befunde zur Fragestellung „Was findest du negativ an der Verwendung von Englisch im Deutschunterricht? Was sind die Punkte, bei denen du Schwierigkeiten hast, die dich nicht interessieren, die du nicht magst, die du schwierig findest, vor denen du Angst hast und die du nicht nützlich findest?“ darstellt, wurden drei Kategorien gebildet: *Schwierigkeiten bei der Verwendung von Englisch im DaF-Unterricht* ($f=95$), *Verwechslung von Englisch und Deutsch* ($f=25$) und *Desinteresse an Englisch im DaF-Unterricht* ($f=11$).

Die Kategorie mit den meisten Frequenzen *Schwierigkeiten bei der Verwendung von Englisch im DaF-Unterricht* ist die Subkategorie *Aussprache* ($f=58$). Die Schüler haben am meisten in der Aussprache Schwierigkeiten. Die Englischkenntnisse beeinflussen die

Aussprache negativ, weil sie verschiedene Intonationen haben. Die Schülermeinungen dazu sind folgendermaßen:

„Ich habe Schwierigkeiten bei der Aussprache.“ (S96)

„Beim Aussprechen verschiedene Intonationen haben.“ (S186)

Die weiteren Schwierigkeiten befinden sich in der Grammatik, besonders bei den Artikeln. Auch werden die Verben und die Zeiten als schwer empfunden. Bezüglich der Kategorie werden ähnliche Wörter auch als ein Störfaktor gesehen, die zum Teil zu Rechtschreibfehlern führen.

Die folgende Kategorie mit den meisten Frequenzen ist die *Verwechslung von Englisch und Deutsch*. Aus den Schülermeinungen wurden sechs Subkategorien gebildet. Am meisten wird die Aussprache verwechselt, was Schüler als einen negativen Aspekt geschildert haben:

„Ich finde es negativ, dass ich die Aussprachen verwechsele.“ (S4)

„Ihre Aussprachen sind einigermaßen ähnlich, sodass sie mit englischen Wörtern verwechselt werden können.“ (S53)

Des Weiteren finden Verwechslungen von Wörtern und der Regeln statt. Außerdem schildern Schüler, dass die Ähnlichkeiten zu Rechtschreibfehler und Interferenzfehler führen.

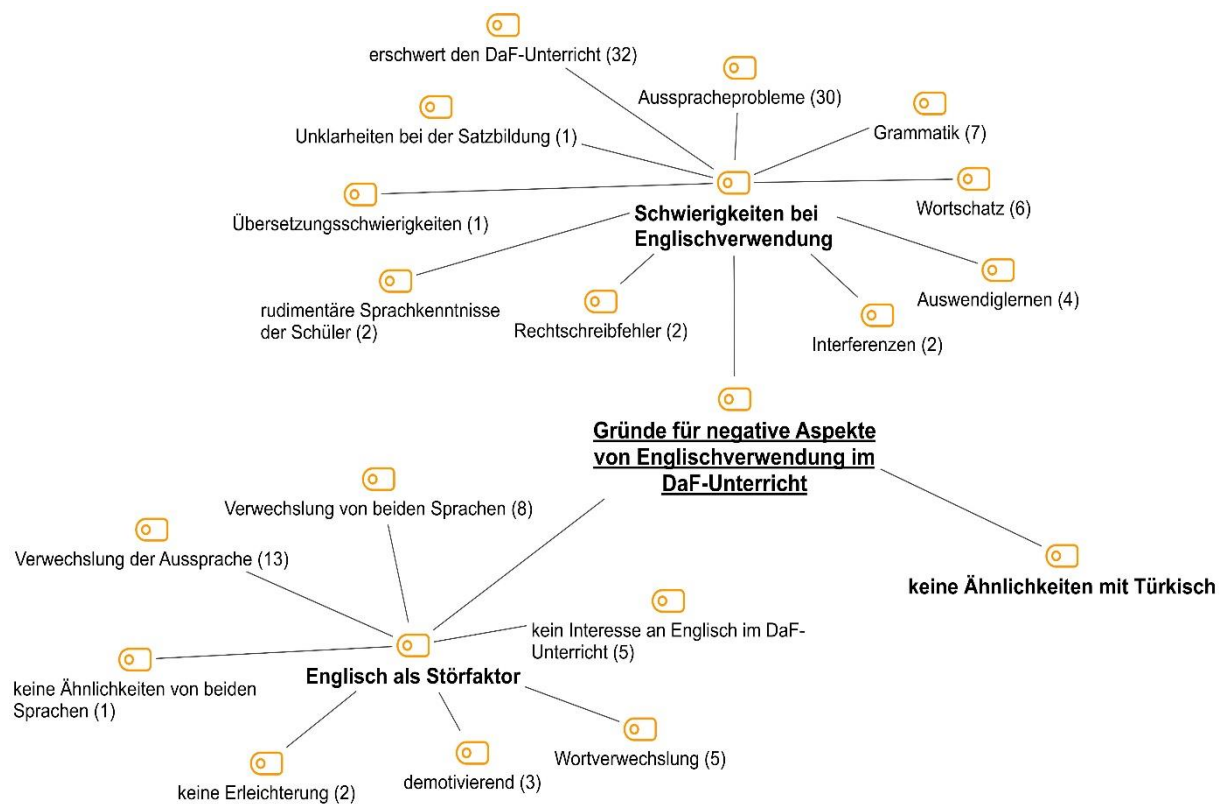
In der nächsten Subkategorie *Desinteresse an Englisch im DaF-Unterricht (f=11)*, findet ein Schüler keine Ähnlichkeit zwischen den beiden Sprachen und ein weiterer denkt, dass Englisch aus dem Deutschunterricht ausgeklammert sein soll. Weitere Schüler finden ständige Sprachvergleiche störend (f=9). Beispiele für negative Schüleräußerungen sind unten angegeben:

„Meiner Meinung nach ist einer der negativen Aspekte, dass alle Wörter, die in einem Thema vorkommen, immer durch das Vergleichen mit englischen Wörtern gelehrt werden.“ (S30)

Nichtsdestotrotz haben sich 27 Schüler dazu geäußert, dass Englisch im DaF-Unterricht nicht störend ist und 98 Schüler haben sich zu dieser Frage nicht geäußert.

Abb. 14

Gründe für negative Aspekte am Einsatz von Englisch im DaF-Unterricht



Die Ergebnisse der Fragestellung, warum die Schüler die Verwendung von Englisch im Deutschunterricht negativ finden, sind in der Abbildung 14 herauszuentnehmen. Aus den Ergebnissen wurden vier Kategorien erstellt: *Schwierigkeiten bei der Englischverwendung* ($f=87$), *Englisch als Störfaktor* ($f=37$) und *keine Ähnlichkeiten mit Türkisch* ($f=1$).

Die erste Kategorie *Schwierigkeiten bei der Englischverwendung* kommt die Subkategorie *erschwert den DaF-Unterricht* mit der meisten Häufigkeit in den Vorschein ($f=32$). Die Schüler meinen, dass das Englische den Deutschunterricht erschwert, für ein Durcheinander sorgt und dass Englisch im DaF-Unterricht nicht benutzt werden soll. Dazu sind die Schülermeinungen folgendermaßen:

„Da Deutsch und Englisch getrennt gelehrt werden, vermischen unsere Deutschkenntnisse, die wird gerade mal so gelernt haben, mit den Englischkenntnissen, indem wir sie innerhalb oder außerhalb des Klassenzimmers vergleichen. Da kommt etwas Unsinniges heraus. Darüber beschwere ich mich sehr.“ (S46)

Ein weiterer negativer Aspekt in dieser Kategorie sind die *Ausspracheprobleme* (f=30). Die Schüler beschwerten sich über gleichgeschriebenen aber anders gesprochenen Wörter, sowie über abweichend ausgesprochene Buchstaben von Englisch und Deutsch:

„Die Aussprache ähnelt sich den englischen Wörtern, daher kann es zu Schwierigkeiten führen.“ (S53)

„Weil sie sich in der Aussprache nicht ähneln.“ (S96)

Bezüglich der Schwierigkeiten wird die *Grammatik* (f=7) ebenfalls betont. Die Schüler beschwerten sich über Verwechslung der Regeln von beiden Sprachen. Der gemeinsame *Wortschatz* (f=6) wird ebenfalls negativ gesehen, weil die Wörter nur fast gleich sind, diese beim Auswendiglernen und auch Übersetzen von Wörtern zu Schwierigkeiten und Verwechslung führen. Diesbezüglich ist auch der Fehler in Rechtschreibung, sowie bei der Satzbildung kein Zufall. Die Interferenzen sind weitere Aspekte die zu Schwierigkeiten vorbereiten. Außerdem sehen Schüler rudimentäre Englischkenntnisse als eine Blockade.

In der zweiten Kategorie *Englisch als Störfaktor* (f=37) zeigen die gewonnen inhaltlichen Daten, dass Schüler die beiden Sprachen sehr oft verwechseln und diese den Lernprozess stört. Besonders kommt die *Verwechslung der Aussprache* (f=13) häufig vor. Bezüglich der Aussprache werden oft Fehler gemacht, weil die beiden Sprachen ähnlich sind, doch anders ausgesprochen werden. Dazu sind die Schülermeinungen wie folgt:

„Manche Wörter sind sehr ähnlich und ich verwechsele sie beim Sprechen.“ (S21)

„Meistens spreche ich deutsche Wörter wie im Englischen aus.“ (S130)

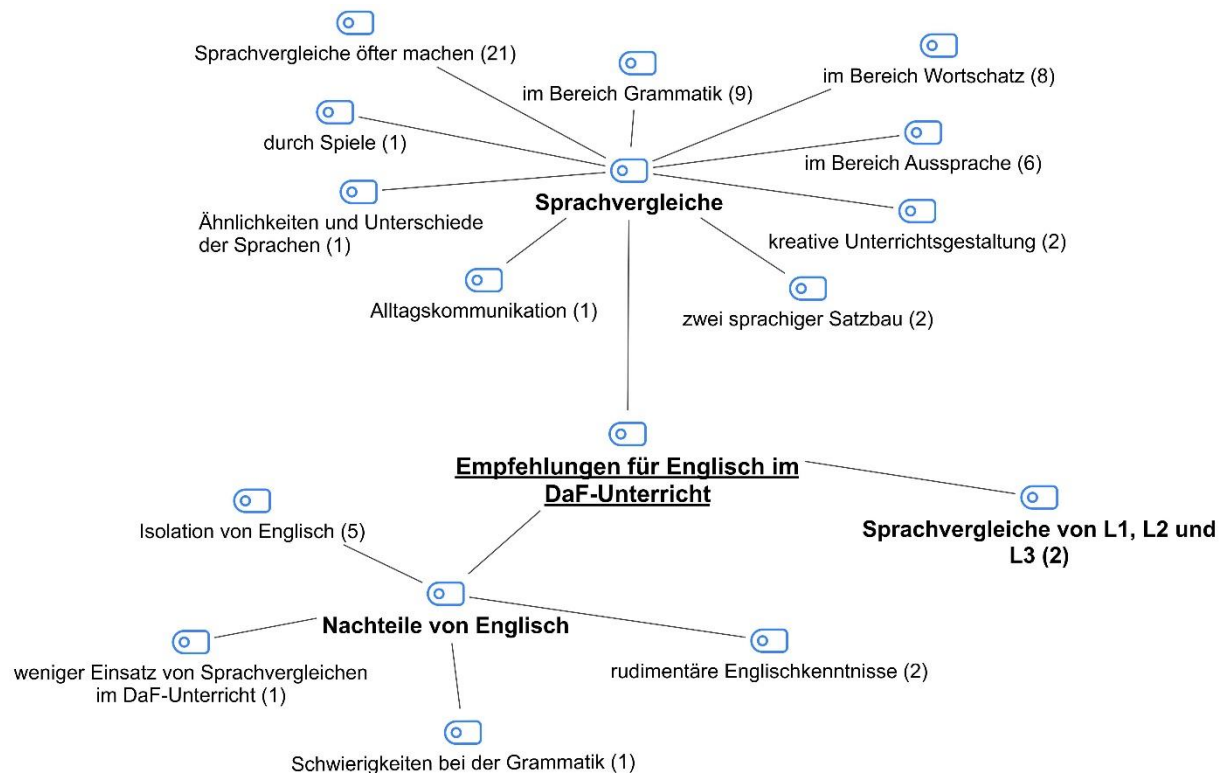
Zum einen wird die Aussprache als Grund für Negativität in Englischverwendung im Deutschunterricht gesehen, zum anderen der Wortschatz, was ebenfalls durch Ähnlichkeiten zur Verwechslung führt. Deshalb finden Schüler die Verwendung demotivierend und als keine Erleichterung. Einige Schüler haben kein Interesse an Englisch im DaF-Unterricht und ein Schüler äußerte sich dazu, dass Deutsch und Englisch keine Ähnlichkeiten haben.

Nichtsdestotrotz finden einige Schüler keine Negativität in der Verwendung von Englisch im Deutschunterricht. Diese Frage wurde von 127 Schülern entweder nicht

beantwortet oder die Antworten wurden ausgeschlossen, weil sie der Fragestellung nicht passten.

Abb. 15

Schülerempfehlungen für Englisch im DaF-Unterricht



In der letzten Fragestellung für Wahrnehmungen der Schüler in Bezug auf Verwendung des Englischen im DaF-Unterricht, haben sie über ihre Empfehlungen und weiteres, was sie hinzufügen wollten, geäußert (vgl. Abbildung 14). Aus den Antworten wurden vier Kategorien gebildet; *Sprachvergleiche* ($f=51$), *Nachteile von Englisch* ($f=9$) und *Sprachvergleiche von L1, L2 und L3* ($f=2$).

In der Kategorie *Sprachvergleiche* stellt sich aus den Daten heraus, dass Schüler ein Verlangen auf Erhöhung der Sprachvergleiche haben, da sie Deutsch dadurch besser verstehen. In der Subkategorie *Sprachvergleiche öfter machen* ($f=20$) äußerten sich die Schüler wie folgt:

„Etwas mehr Ähnlichkeiten hervorbringen.“ (S16)

„Eigentlich fände ich es schön, wenn sie häufiger zusammen verwendet würden.“

(S36)

Einen ähnlichen Wunsch haben Schüler in der Grammatik auch, weil sie durch Herstellung der Vergleiche Deutsch besser verstehen und davon profitieren. Die Schülermeinungen dazu sind folgendermaßen:

„Das Lernen kann erleichtert werden, wenn man in der Grammatik mehr Hilfe vom Englischen holt.“ (S31)

„Kann aufgrund der Ähnlichkeiten in der Grammatik häufiger im Unterricht erwähnt werden.“ (S96)

Die Empfehlungen der Schüler befinden sich ebenfalls im Wortschatz. Durch das gemeinsame Lexikon von Englisch und Deutsch befinden sich sehr viele Transfermöglichkeiten, die das Lernen von neuen Wörtern vereinfachen und besser im Gedächtnis bleiben. Ein anderer Punkt ist die Aussprache. Durch ähnliche Wörter werden viele deutsche Wörter wie im Englischen ausgesprochen. Hier ist der Bedarf an einem Vergleich von gleichklingenden Wörtern, somit sollten Aussprachetrainings hinzugefügt werden. Weitere Sprachvergleiche sollten im Satzbau, Ähnlichkeiten, Unterschiede und in der Alltagskommunikation stattfinden. Diesbezüglich ist das Verlangen nach spielerischer Anwendung der Sprachvergleiche im Deutschunterricht, sowie kreative Unterrichtsgestaltung.

Die Meinungen und Empfehlungen der Schüler sind nicht nur über Vorteile, sondern auch *Nachteile von Englisch* (f=9). In der Subkategorie *Isolation von Englisch* (f=5) sind die Schülermeinungen folgendermaßen:

„Es wäre vielleicht besser, wenn sie unabhängig voneinander wären.“ (S100)

„Meiner Meinung nach sollte der Sprachunterricht so erfolgen, wie er ist und nicht mit anderen Sprachen verglichen werden.“ (S219)

Die Schüler möchten beide Sprachen getrennt lernen. Diesbezüglich möchten sie keine Vergleiche. Des Weiteren verlangen sie die Ausklammerung von Englisch im DaF-Unterricht. Weitere Nachteile, die in den Schüleraussagen sichtbar werden, sind dass rudimentäre Englischkenntnisse einen negativen Einfluss auf die Vergleiche von Englisch und Deutsch

haben. Diesbezüglich Sprachvergleiche wenig wie möglich, gar überhaupt nicht, eingesetzt werden sollten.

Bei den Empfehlungen der Schüler kommt die Erstsprache Türkisch (L1) zum Vorschein, was auch ein wichtiger Teil der Tertiärsprachendidaktik ist, denn die Grundsteine für Sprachenlernen werden beim Erwerben der Erstsprache gelegt. Die Schüler verlangen Sprachvergleiche in Englisch (L2) und Deutsch (L3), aber auch mit der Muttersprache Türkisch (L3). Die Schüleraussage dazu ist wie folgt:

„Damit die Wörter einprägsamer sind, sollte neben dem türkischen auch ihr englisches Äquivalent angegeben werden.“ (S4)

Zu dieser Fragestellung haben sich 192 Schüler nicht dazu geäußert.

In Bezug auf die zweite Problemstellung lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Schüler die Englischverwendung im DaF-Unterricht besonders im Wortschatz vorteilhaft finden und die Verwendung des Englischen als eine Erleichterung beschreiben. Die Nachteile werden vorwiegend in der Aussprache gesehen und einige finden den Einsatz des Englischen als eine Erschwerung. Nichtsdestotrotz wird von den meisten Schülern empfohlen, Sprachvergleiche zu machen.

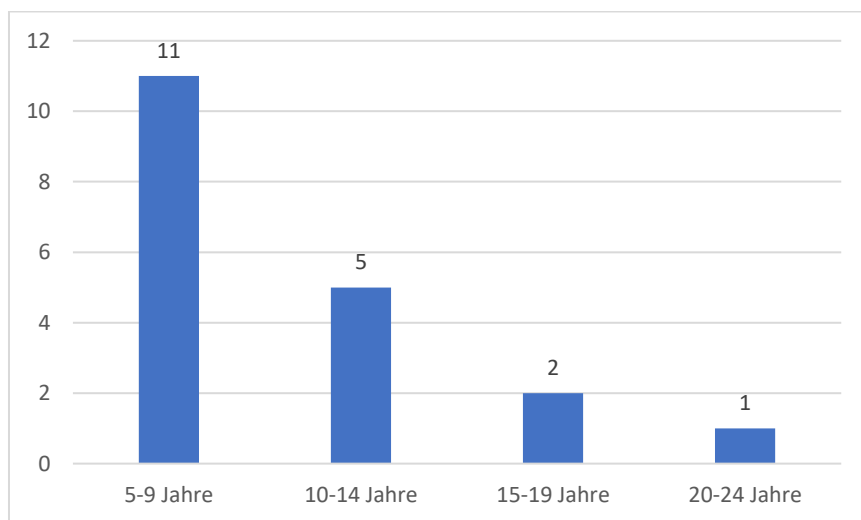
3. Problemstellung: Welche Beobachtungen haben türkische Deutschlehrende zu den sprachlichen Einflüssen zwischen Englisch und Deutsch gemacht?

Das zweite Datenerhebungsinstrument stellt die Daten der Lehrerbefragung dar. In diesem Fragebogen gibt es vier Teile. Der erste Teil des Fragebogens zur Rolle des Englischen im Deutschunterricht aus der Sicht der Deutschlehrenden beschäftigt sich mit den Sprachprofilen der Lehrenden. Des Weiteren wird in dem ersten Teil die Einstellungen der Lehrenden über die Mehrsprachigkeit, sowie das DasFnE-Konzeptes dargestellt. Im Teil 2 befinden sich die Beobachtungen zu den zwischensprachlichen Einflüssen der Lehrer. Der dritte Teil stellt die Reflexionen der Lehrenden zur Einbeziehung anderer Sprachen und Strategien im eigenen Deutschunterricht dar. Im letzten Teil sind Wahrnehmungen und Empfehlungen der Deutschlehrenden vorgestellt. In dieser Arbeit sind direkte Äußerungen der

Lehrer zu finden. Die Lehrer wurden mit LK1, LK2, LK3 usw. abgekürzt. Die Aussagen wurden von der Forscherin der Arbeit von Türkisch auf Deutsch übersetzt. Die Originalaussagen der Lehrer befinden sich im Anhang (Anhang-C).

Abb. 16

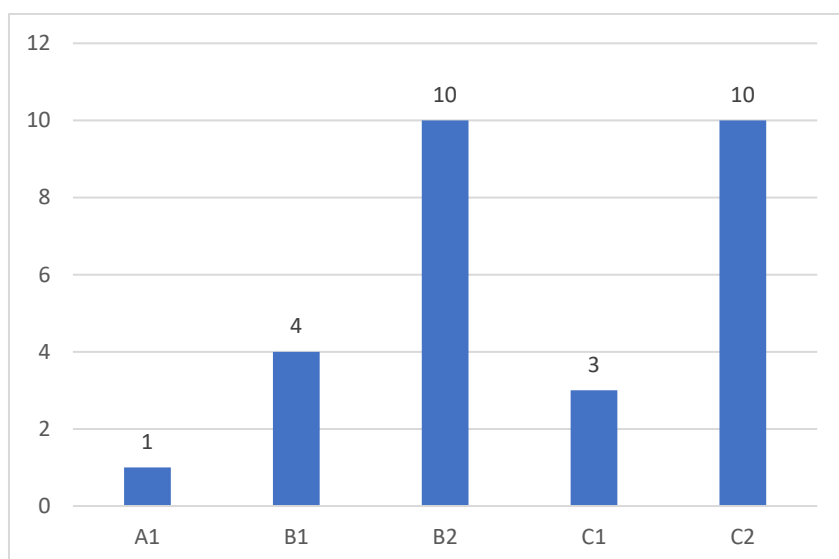
Berufserfahrung



Die obige Abbildung stellt dar, dass die meisten teilnehmenden Lehrer eine Berufserfahrung von 5-9 Jahren haben (f=11).

Abb. 17

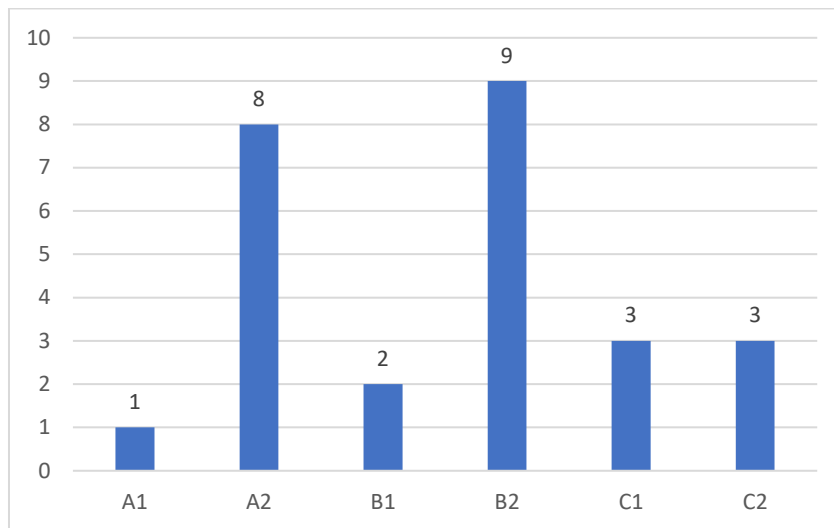
Deutschkenntnisse in Niveaustufen



Aus den Ergebnissen auf die Frage zu den Deutschkenntnissen der Lehrer ist zu entnehmen, dass am meisten B2-Niveau ($f=10$) und C2-Niveau ($f=10$) angegeben worden sind (vgl. Abb. 15).

Abb. 18

Englischkenntnisse in Niveaustufen



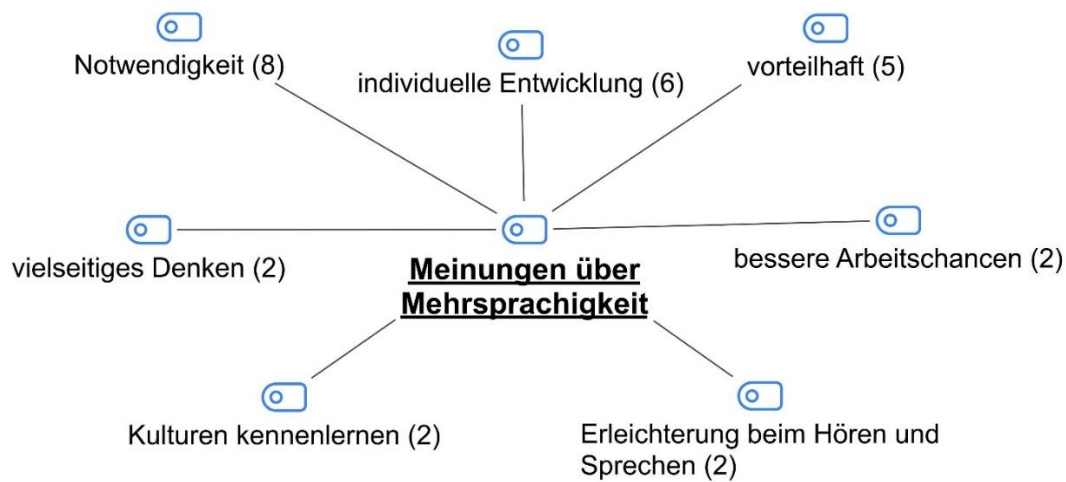
Zunächst wurden Deutschlehrer befragt, ob sie Englischkenntnisse haben. Insgesamt stimmten 26 Lehrer zu, wohingegen 2 Lehrer angaben, dass sie keine Englischkenntnisse haben. Danach wurden die Kenntnisse nach Niveaustufen befragt. Aus der Abbildung 18 geht hervor, dass die meisten Lehrer ihre Englischkenntnisse auf B2-Niveau ($f=9$) angegeben haben. Darauf folgend gaben weitere 8 Lehrer ihre Englischkenntnisse als A2-Niveau an. Da zwei Lehrer angaben, dass sie keine Englischkenntnisse haben, sind sie in dieser Frage nicht miteingeschlossen.

Um die Sprachprofile der Lehrer näher zu definieren, wurde die Frage zur eigenen Mehrsprachigkeit formuliert. Eine markante Vielzahl der Lehrer gaben an, dass sie mehrsprachig sind ($f=21$).

Im Zusammenhang mit der Frage zur Mehrsprachigkeit der Lehrer, wurde eine offene Frage "Was halten Sie von der Mehrsprachigkeit?" gestellt, die in der Abbildung 19 dargestellt wird.

Abb. 19

Meinungen über Mehrsprachigkeit



In der obigen Abbildung wurden Ergebnisse zur Lehrermeinungen über Mehrsprachigkeit dargestellt. Die Äußerungen der Lehrer wurden in der *Kategorie Meinungen über Mehrsprachigkeit* präsentiert. Die Subkategorien mit den meisten Frequenzen werden aufeinanderfolgend dargestellt.

Bei der Beobachtung der in der Abbildung dargestellten Befunde ist zunächst markant, dass viele Lehrer die Mehrsprachigkeit als eine *Notwendigkeit* ($f=8$) sehen:

„Ein Muss für ein Sprachlehrer.“ (LK6)

„Unter den heutigen Bedingungen ist dies durchaus notwendig.“ (LK8)

Des Weiteren stellt die Abbildung dar, dass Mehrsprachigkeit zur *individuellen Entwicklung* ($f=6$) beiträgt. Dazu sind die Lehrermeinungen folgendermaßen:

„Da Mehrsprachigkeit die interkulturelle Interaktion stärkt, trägt sie wesentlich zur Entwicklung des Einzelnen bei.“ (LK11)

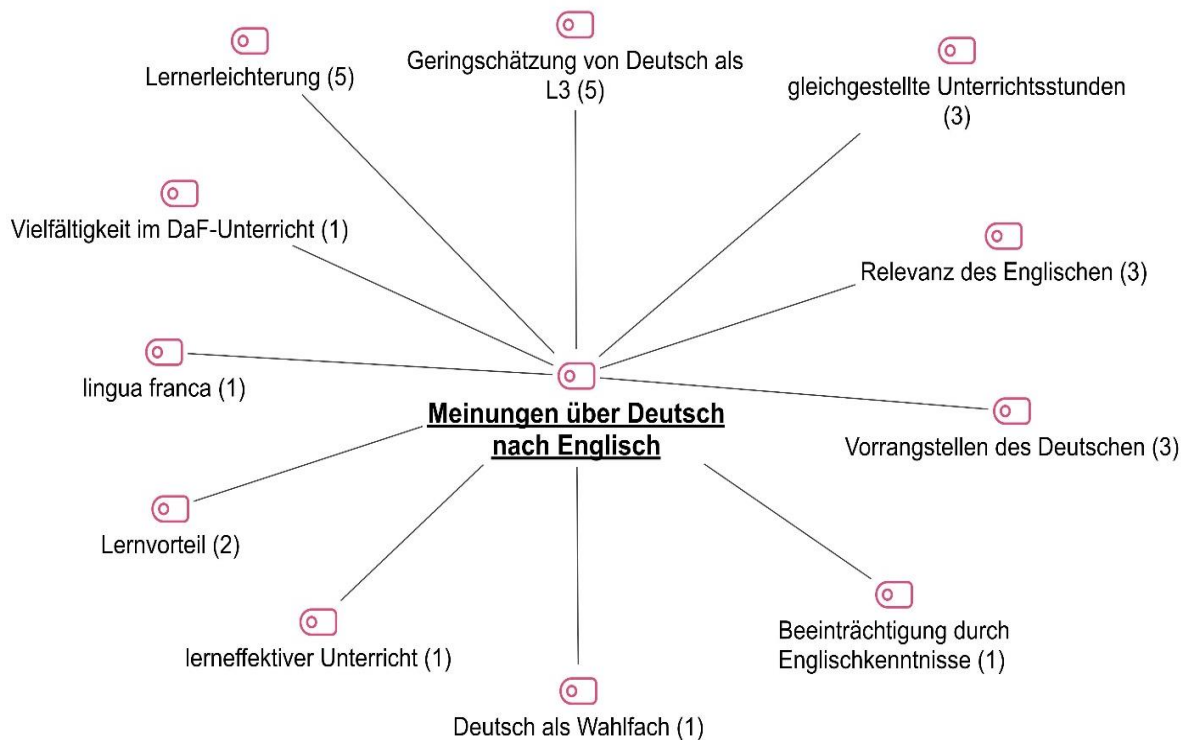
„Verändert die Sichtweise im Leben.“ (LK12)

Darauffolgend wurde am meisten betont, dass die Mehrsprachigkeit in verschiedener Hinsicht *vorteilhaft* ($=5$) ist.

Bezüglich der Kategorie *Meinungen über Mehrsprachigkeit* wurden weitere Subkategorien gebildet, in denen Lehrer sich äußerten, dass Mehrsprachige bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Ein weiterer Punkt ist, dass mehrsprachige Personen etwas in der Fremdsprache leichter verstehen und darauf sofort sprachlich reagieren können. Außerdem dient es zum vielseitigen Denken, da auch der Vorteil besteht verschiedene Kulturen kennenzulernen.

Abb. 20

Meinungen über Deutsch nach Englisch



In der Abbildung 20 werden die Befunde zur Fragestellung "Was halten Sie von Deutsch nach Englisch?" dargestellt. Die Kodierung nach Rangfolge für diese Frage ist folgendermaßen: *Lernerleichterung* (f=5), *Geringschätzung von Deutsch als L3* (5), *gleichgestellte Unterrichtsstunden* (f=3), *Relevanz des Englischen* (f=3), *Vorrangstellen des Deutschen* (f=3), *Lernvorteil* (f=2), *Deutsch als Wahlfach* (f=1), *lerneffektiver Unterricht* (f=1), *lingua franca* (f=1), *Vielfältigkeit im DaF-Unterricht* (f=1) und *Beeinträchtigung durch Englischkenntnisse* (f=1).

In der Kategorie *Lernerleichterung* ist herauszukristallisieren, dass Lehrer Englischverwendung im Deutschunterricht in verschiedener Hinsicht effektiv finden. Durch viele sprachliche Ähnlichkeiten gibt es Erleichterungen beim Lernen.

„Da Englisch eine einfachere und verbreitete Sprache als Deutsch ist, ist es für Lernen leichter zu erlernen. Es kann das Lehren einer zweiten westlichen Sprache erleichtern.“ (LK11)

„Es ist leichter nach Englisch zu lernen.“ (LK17)

Auf der anderen Seite finden Lehrer, dass Englischverwendung den Deutschunterricht beeinträchtigt und dadurch Deutsch als zweite Fremdsprache an Bedeutung verliert. Die Lehrermeinungen dazu sind wie folgt:

„Ich denke, dass der erforderliche Wert nicht gegeben wird.“ (LK1)

„Ich denke, dass Englisch das Erlernen der deutschen Sprache in den Schatten stellt.“ (LK8)

Infolgedessen verteidigen einige Lehrer die Gleichstellung der Unterrichtsstunden, damit die beiden Sprachen Englisch und Deutsch gleichwertig sind. Nichtsdestotrotz ist die *Relevanz des Englischen (f=3)* von großer Bedeutung, die als eine Kategorie in der Abbildung in Erscheinung kommt und von Lehrer als eine Notwendigkeit definiert wird. Diesbezüglich werden von Lehrern als Lernvorteile lerneffektiver und vielfältiger Unterricht betont.

Weitere Aussagen zu dieser Frage sind, dass Lehrer das Vorrangstellen des Deutschen verlangen, weil die zweite Fremdsprache erst auf dem Gymnasium angeboten wird. Dahingegen meinen einige Lehrer, dass Deutsch als ein Wahlfach angeboten werden sollte, damit nur sprachbewusste Schüler es wählen und somit ein effektiver Unterricht entsteht.

Dass Englisch als lingua franca unbestritten ist, wird ebenfalls von einigen Lehrern betont, jedoch äußert ein Lehrer die Beeinträchtigung durch Englischkenntnisse wie folgt:

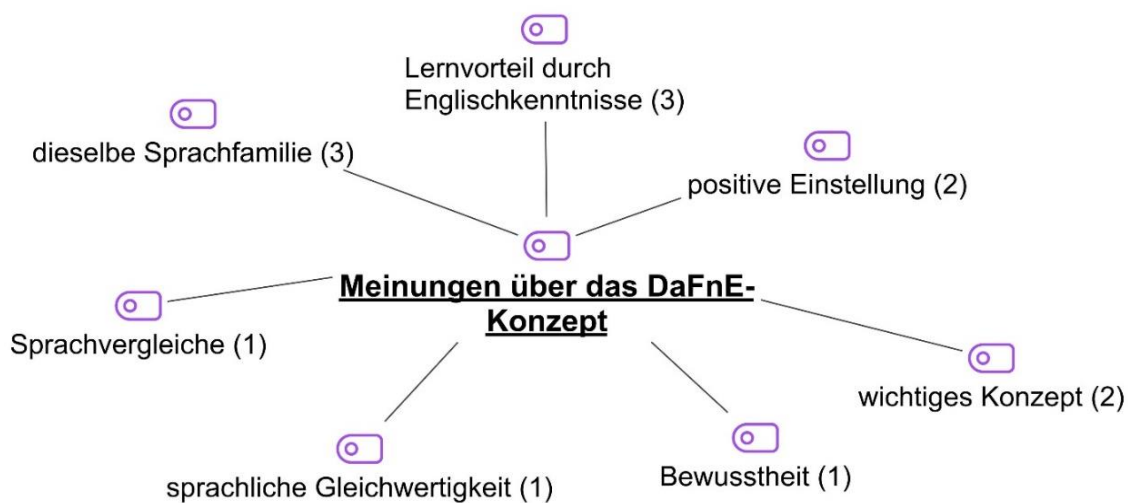
„Meiner Meinung nach lernen die Schüler Englisch sehr schwer (da sie außerhalb der Schule keine Möglichkeit haben die Sprache anzuwenden und zu üben). Darüber hinaus verschlechtern sich ihre Englischkenntnisse, wenn wir versuchen Deutsch zu lehren. (LK13)

Das Ergebnis von der nächsten Frage, ob Deutschlehrer die Methode zu Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch kennen, gaben mehr als die Hälfte ($f=15$) der Lehrer an, dass sie die jeweilige Methode nicht kennen. Dahingegen antworteten einige Lehrer positiv ($f=13$), die sich zur Fragestellung "Was Sie über das Deutsch nach Englisch-Konzept?" geäußert haben.

Der Frage wurde die thematische Kodierung herangezogen.

Abb. 21

Meinungen über das DaFnE-Konzept



In Betrachtung der Befunde zur Meinungen über das DaFnE-Konzept wurden folgende Kategorien gebildet, die nach Rangfolge dargestellt werden: *dieselbe Sprachfamilie* ($f=3$), *Lernvorteil durch Englischkenntnisse* ($f=3$), *positive Einstellung* ($f=2$), *wichtiges Konzept* ($f=2$), *Bewusstheit* ($f=1$), *sprachliche Gleichwertigkeit* ($f=1$) und *Sprachvergleiche* ($f=1$).

Die Kategorie mit den meisten Frequenzen *dieselbe Sprachfamilie* und *Lernvorteile* betonen den Profit der Gemeinsamkeiten. Da die Sprachen Englisch und Deutsch zur gleichen Sprachfamilie gehören, leisten sie einen großen Beitrag zur Erleichterung zum Deutschlernen. Einige Lehrermeinungen sind folgendermaßen:

„Da es zur selben Sprachfamilie gehört, kann es gelernt werden. (LK7)

„Da beide Sprachen aus derselben Sprachfamilie stammen, denke ich, dass sie einen großen Beitrag zum gegenseitigen Unterricht leisten werden.“ (LK24)

Bezüglich der Frage akzentuieren Lehrer die Lernvorteile durch sprachliche Ähnlichkeiten, welche zu einem positiven Transfer durch Sprachvergleiche führen können. Eine Lehrmeinung dazu ist wie folgt:

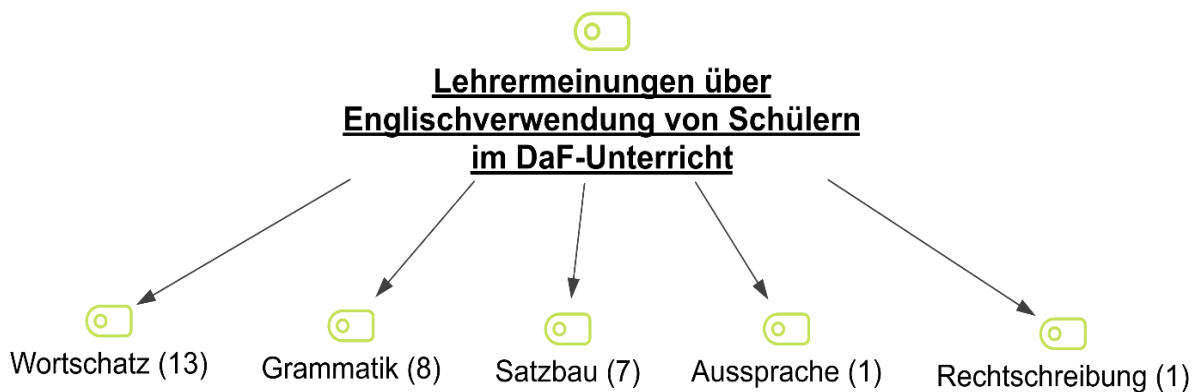
„Natürlich hat das Erlernen des Deutschen nach Englisch auch positive Auswirkungen, da positive Transfers möglich sind.“ (LK8)

Das DaF/E-Konzept wird als ein wichtiges Konzept bezeichnet und Lehrer sind positiv eingestellt. Sie verlangen die Erhöhung der Bewusstheit über dieses Konzept, sowie die sprachliche Gleichwertigkeit der beiden Sprachen.

Im zweiten Teil der Lehrerbefragung werden Beobachtungen zu den zwischensprachlichen Einflüssen untersucht. Zunächst wurde die Frage „Inwieweit greifen Ihre Schüler auf Englischkenntnisse im Deutschunterricht zurück?“ gestellt. Die meisten Befragten Lehrer gaben an, dass ihre Schüler über dem Mittelwert ($M=3,32$) auf Englischkenntnisse im Deutschunterricht zurückgreifen. Bezüglich dieser Frage wurden konkrete Beispiele aus dem eigenen Deutschunterricht verlangt, die thematisch kodiert und dargestellt wurden.

Abb. 22

Lehrermeinungen über Englischverwendung von Schülern im DaF-Unterricht



In der Abbildung 22 wurden die Befunde zu den Beispielen geschildert, in denen Deutschlerner auf Englisch zurückgreifen. In Anbetracht der Abbildung wurden folgende thematische Kodierungen zu folgenden Kategorien eingeordnet: *Wortschatz* ($f=13$), *Grammatik* ($f=8$), *Satzbau* ($f=7$), *Aussprache* ($f=1$) und *Rechtschreibung* ($f=1$).

Den ersten Rang hat die Kategorie *Wortschatz*. Die meisten Lehrer haben die Englischverwendung von Schülern im DaF-Unterricht im Wortschatz beobachtet. Einige Lehrerbeispiele zu der Verwendung ist wie folgt:

„*nicht – not*“ (LK13)

„*fifteen – fünfzehn*“ (LK19)

„*february – Februar*“ (LK20)

Bezüglich der Fragestellung kommt die *Grammatik* als nächste Kategorie mit den meisten Frequenzen vor. Die Äußerungen der Lehrer stellen dar, dass Schüler oft Verben vergleichen. Ein Lehrerbeispiel dazu ist folgendermaßen:

„*to be/ sein to have/ haben*“ (LK5)

Ein weiterer Punkt ist die Kategorie *Satzbau*. Die Beobachtungen der Lehrer zeigen, dass Schüler dazu neigen, den bereits bekannten englischen Satzbau auch im Deutsch zu benutzen. Die Lehreräußerungen dazu sind wie folgt:

„*My name is Ayşe-Mein Name ist Ayşe*“ (LK1)

„*Beim einfachen Satzbau profitiert es vom Englischen hinsichtlich der Ähnlichkeiten der Reihenfolge von Satzgliedern.*“ (LK6)

Die Verwendung des Englischen werden in der Aussprache und in der Rechtschreibung ebenfalls beobachtet.

Insgesamt haben Lehrer eine positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit, Deutsch nach Englisch und das DaFnE-Konzept. Die wertschätzende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit fördert nicht nur die eigene Motivation, sondern stärkt die Motivation der Schüler. Das DaFnE-Konzept unterstützt Deutschlehrer dabei, die sprachlichen Fähigkeiten der Deutschlerner zu fördern, aus den vorhandenen Sprachen zu profitieren und Transferbereiche zu verschaffen. Außerdem geben Deutschlehrer an, dass ihre Schüler Englisch im Deutschunterricht einsetzen.

Die Befunde zur nächste Frage “Inwieweit wenden Ihre Schüler einige folgender Lernstrategien an?” werden in der Tabelle 18 präsentiert.

Tabelle 18

Anwendung der Lernstrategien von Schülern

Itemnummer	Item	Zahl der Nennung	stimme überhaupt nicht zu (1)	stimme nicht zu (2)	neutral (3)	stimme zu (4)	stimme voll und ganz zu (5)	Gesamt	Mittelwert	SD
2.	Verwendete Lernstrategien									
a.	Die Schüler erkennen Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch.	f -	5	13	6	4	28			
		% -	17,9	46,4	21,4	14,3	100	3,32	0,94	
b.	Die Schüler erkennen Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch.	f 2	5	8	10	3	28			
		% 7,1	17,9	28,6	35,7	10,7	100	3,25	1,11	
c.	Die Schüler erschließen mit Hilfe eines bekannten englischen Wortes ein unbekanntes deutsches Wort.	f 1	2	15	7	3	28			
		% 3,6	7,1	53,6	25,0	10,7	100		3,32	0,90
d.	Die Schüler erkennen und verwenden Internationalismen.	f 1	-	9	8	10	28			
		% 3,6	-	32,1	28,6	35,7	100	3,93	1,01	
e.	Die Schüler vergleichen Englisch und Deutsch mit Schulfreunden oder Lehrern.	f 2	8	9	6	3	28			
		% 7,1	28,6	32,1	21,4	10,7	100		3,00	1,12
f.	Wenn Schüler ein deutsches Wort nicht kennen, erinnern sie sich an das englische (Äquivalent) und verwenden es.	f 1	7	10	5	5	28			
		% 3,6	25,0	35,7	17,9	17,9	100		3,21	1,13

g.	Die Englischverwendung der Schüler erleichtert den Deutschunterricht aus ihrer Sicht.	f	1	3	11	5	8	28		
		%	3,6	10,7	39,3	17,9	28,6	100	3,57	1,13
h.	Die Englischverwendung der Schüler erschwert den Deutschunterricht aus ihrer Sicht.	f	10	10	6	-	2	28		
		%	35,7	35,7	21,4	-	7,1	100	2,07	1,12
i.	Die Schüler erkennen Ähnlichkeiten zwischen Türkisch und Deutsch.	f	3	6	7	9	3	28		
		%	10,7	21,4	25,0	32,1	10,7	100	3,11	1,19
j.	Die Schüler erkennen Unterschiede zwischen Türkisch und Deutsch.	f	1	4	10	7	6	28		
		%	3,6	14,3	35,7	25,0	21,4	100	3,46	1,10

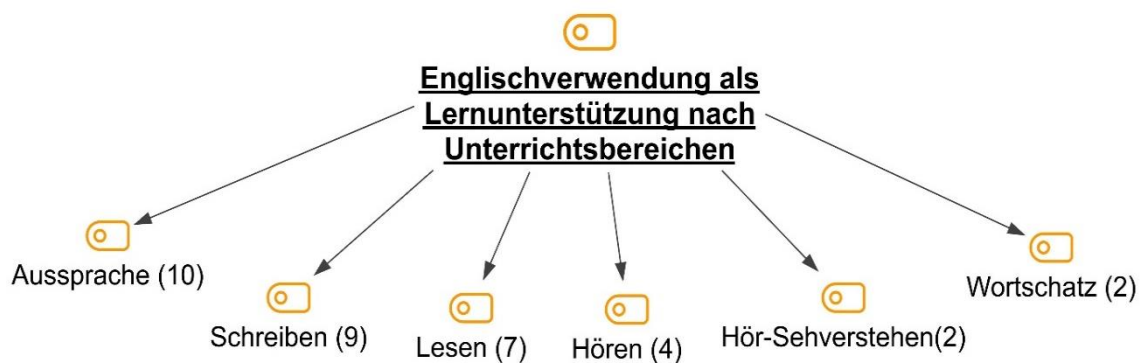
Aus den Beobachtungen der Lehrer ist herauszukristallisieren, dass Schüler die Ähnlichkeiten von Deutsch und Englisch neutral bewerten (Mittelwert=3,32). Die Erkennung von Unterschieden der beiden Sprachen enthält ebenfalls eine neutrale Prägung (Mittelwert=3,25). Ein weiterer Punkt ist, dass die Schüler unbekannte deutsche Wörter anhand von Englischkenntnissen erschließen, wird im mittleren Bereich bewertet (Mittelwert: 3,32). Des Weiteren, ob Schüler Internationalismen erkennen und verwenden, ist überdurchschnittlich ausgeprägt (Mittelwert: 3,93). Dass Schüler Englisch und Deutsch mit Schulfreunden oder Lehrer vergleichen, wurde neutral bewertet (Mittelwert: 3,00). Die Befunde zu "Wenn Schüler ein deutsches Wort nicht kennen, erinnern sie sich an das englische (Äquivalent) und verwenden es", entspricht einer neutralen Prägung (Mittelwert von 3,21). Die Ergebnisse, ob die Verwendung vom Englisch den Deutschunterricht erleichtert, wurde mit einem Mittelwert von 3,57 als überdurchschnittlich definiert. Dahingegen fiel der Wert zur Frage, ob die Englischverwendung den Deutschunterricht erschwert, eher gering (Mittelwert: 2,07). Die letzten beiden Items, in dem befragt wurde, ob Schüler die Ähnlichkeiten und Unterschiede von Türkisch und Deutsch erkennen, waren die Ergebnisse über dem durchschnittlichen Wert. Die Erkennung der Ähnlichkeiten enthält den Mittelwert 3,11 und Unterschiede den Mittelwert 3,46. Aus den Angaben der Lehrer, die diesem Item zustimmen,

geht hervor, dass Schüler neben den Ähnlichkeiten auch die Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch erkennen, was einen Prozentwert von 35,7 % ausmacht.

Die Rangfolge zur nächsten Frage "Welche Fähigkeiten in Englisch helfen Schülern beim Deutschlernen (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen u.a.)?" wird in der Abb.23 dargestellt.

Abb. 23

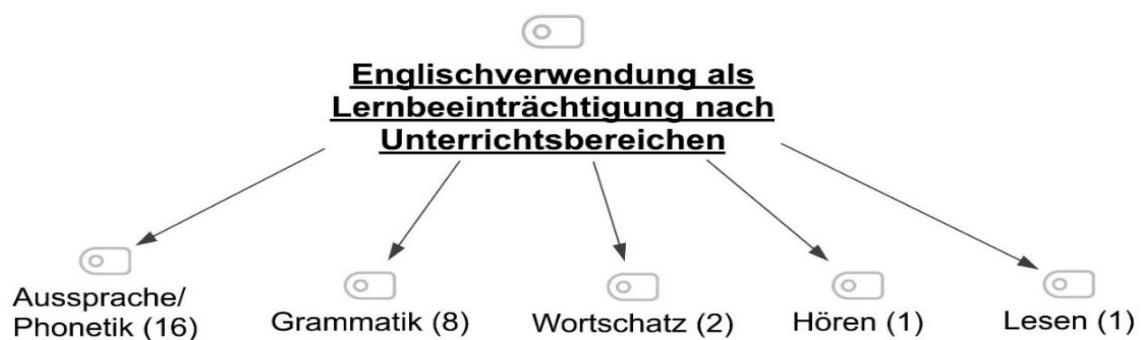
Englischverwendung als Lernunterstützung nach Unterrichtsbereichen



Die thematische Kodierung für die Englischverwendung als Lernunterstützung wurde in bestimmten Frequenzangaben dargestellt: *Aussprache* ($f=10$), *Schreiben* ($f=9$), *Lesen* ($f=7$), *Hören* ($f=4$), *Hör- Sehverstehen* ($f=2$) und *Wortschatz* ($f=2$). Aus der Abb. 23 ist herauszuentnehmen, dass Schüler am meisten in der Aussprache ($f=10$) auf Englisch zurückgreifen, um die Unterschiede oder Ähnlichkeiten darzustellen.

Abb. 24

Englischverwendung als Lernbeeinträchtigung nach Unterrichtsbereichen



Die nächste Frage "Welche Englischkenntnisse stören den Schülern beim Deutschlernen (Wortschatz, Grammatik, Landeskunde, Aussprache)?", wurde die Rangfolge

nach Unterrichtsbereichen dargestellt (vgl. Abb.24). Diesbezüglich wurde die *Aussprache/Phonetik* ($f=16$) mit den meisten Frequenzangaben am meisten als störend empfunden. Die weiteren Kategorien nach Reihenfolge sind folgendermaßen: *Grammatik* ($f=8$), *Wortschatz* ($f=2$), *Hören* ($f=1$), und *Lesen* ($f=1$).

4. Problemstellung: Welche Einstellung haben Lehrende zur Einbeziehung der englischen Sprache und Strategien im eigenen DaF-Unterricht?

Der dritte Teil des Lehrerfragebogens untersucht die Reflexionen zur Einbeziehung anderer Sprachen und Strategien im eigenen DaF-Unterricht. Zunächst beantworteten Lehrer die Frage zur "Wie oft beziehen Sie Englisch in Ihren eigenen Deutschunterricht ein?". Die Ergebnisse entsprechen einer positiven Haltung der Lehrer (Mittelwert=3,46). Es ist auffällig, dass die Option "nie" nicht genannt wurde.

Tabelle 21

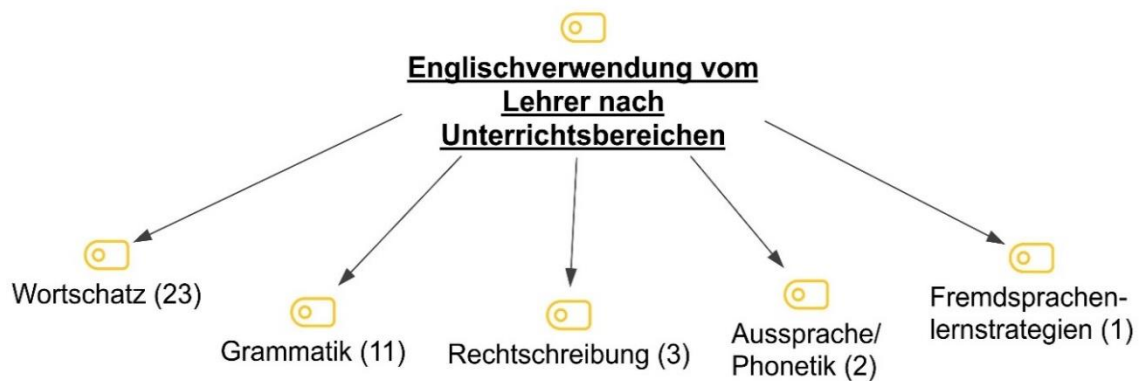
Einbeziehung des Englischen im Deutschunterricht

	N	%	M	SD
selten	3	10,7		
manchmal	12	42,9	3,46	0,83
oft	10	35,7		
sehr oft	3	10,7		
Gesamt	28	100,0		

Die Tabelle 21 stellt eine positive Einstellung der Lehrer bezüglich der Einbeziehung des Englischen im DaF-Unterricht dar. Im Zusammenhang der obigen Frage, haben Deutschlehrer Beispiele aus der Praxis formuliert, in denen sie konkrete Unterrichtsbereiche erwähnt haben, in denen sie auf Englisch zurückgreifen. Diese Beispiele sind in der Abbildung 25 dargestellt.

Abb. 25

Englischverwendung vom Lehrer nach Unterrichtsbereichen



In Anbetracht der Abbildung 25 ist klar zu erörtern, dass Lehrer am meisten im Wortschatz (f=23) Englisch in den Deutschunterricht miteinbeziehen. Einige Beispiele dazu sind folgendermaßen:

„good morning- Guten Morgen“ (LK1)

„calender -Kalender“ (LK23)

„idea-Idee/garden-Garten/friend-Freund“ (LK24)

Des Weiteren wird in der *Grammatik* (f=11) Englisch zur Hilfe genommen, um die Ähnlichkeiten vom Satzbau zu veranschaulichen. Ein Beispiel dazu ist wie folgt:

„I am hungry -Ich bin hungrig“ (LK24)

Die Ähnlichkeiten in der *Aussprache/Phonetik* (f=2) dienen laut Deutschlehrer auch zum Deutschlernen. Einige Lehrermeinungen dazu sind folgendermaßen:

„mouse-Maus“ (LK11)

„finger-Finger“ (LK12)

Weitere Unterrichtsbereiche, die zum Deutschlernen dienen sind *Rechtschreibung* (f=3) und *Fremdsprachenlernstrategien* (f=1).

Tabelle 19

Beurteilungen von Lehrer zu den Aspekten des mehrsprachigen Ansatzes im Deutsch als zweite Fremdsprache-Unterricht

Itemnummer	Item	Zahl der Nennung	völlig unwichtig (1)	eher unwichtig (2)	teils/ teils (3)	eher wichtig (4)	sehr wichtig (5)	Gesamt	Mittelwert	SD
2.	Beurteilung der Aspekte									
a.	Textorientierung*	f	1	4	3	12	8	28	3,79	1,13
		%	3,6	14,3	10,7	42,9	28,6	100		
b.	Transfer *	f	1	4	3	11	9	28	3,82	1,15
		%	3,6	14,3	10,7	39,3	32,1	100		
c.	kognitives Lernen *	f	1	5	2	9	11	28	3,86	1,23
		%	3,6	17,9	7,1	32,1	39,3	100		
d.	Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens *	f	1	5	2	10	10	28	3,82	1,21
		%	3,6	17,9	7,1	35,7	35,7	100		
e.	Inhaltsorientierung*	f	1	4	3	8	12	28	3,93	1,21
		%	3,6	14,3	10,7	28,6	42,9	100		
f.	Aktivierung von Lernenden*	f	-	5	3	8	12	28	3,96	1,13
		%	-	17,9	10,7	28,6	42,9	100		
g.	Interferenz*	f	-	5	7	7	9	28	3,71	1,11
		%	-	17,9	25,0	25,0	32,1	100		
h.	Ökonomisierung*	f	-	5	4	6	13	28	3,96	1,17
		%	-	17,9	14,3	21,4	46,4	100		

* detaillierte Äußerungen zu den Items sind im Anhang (vgl. Anhang-B)

In der Tabelle 19 lässt sich nach dem höchsten Mittelwert der Ergebnisse eine Rangfolge festhalten. Die Ergebnisse der Lehrer zur Ökonomisierung und Aktivierung von den Schülern entspricht einer positiven Haltung (Mittelwert=3,96). An zweiter Stelle befindet sich die Inhaltsorientierung, was mit einen überdurchschnittlichen Wert von 3,93 darstellt. Diesbezüglich kann herausentnommen werden, dass Lehrer aktuelle Themen benutzen und dementsprechen angemessene Aufgaben benutzen, womit sie Sprachen vergleichen auch evtl. besprechen. Des Weiteren wird der Aspekt zum kognitiven Lernen, womit zum Teil sprachliche Phänomene und Lernprozesse vergleichen und besprechen gemeint ist, hoch

bewertet (Mittelwert=3,86). Die Befunde zum Transfer und Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens entsprechen einer leicht positiven Haltung (Mittelwert=3,82). An letzter Stelle befinden sich die Ergebnisse zur Textorientierung (Mittelwert= 3,79) und Interferenz (Mittelwert=3,71), die über dem Durchschnitt beurteilt wurden. Aus den Angaben ist festzustellen, dass Lehrer authentische Lese- oder auch Hörtexte benutzen, in dem Lerner aus dem gemeinsamen Wortschatz des Englischen und Deutschen profitieren können.

Die Ergebnisse stellen dar, dass Lehrer neben der Ökonomisierung (46,4%) die Aktivierung der Lernenden (42,9%) sehr wichtig einschätzen.

Tabelle 20

Anwendung des mehrsprachigen Ansatzes im Deutsch als L3-Unterricht

Itemnummer	Item	Zahl der Nennung						Gesamt	Mittelwert	SD
			nie (1)	selten (2)	manchmal (3)	oft (4)	sehr oft (5)			
3.	Anwendung des mehrsprachigen Ansatzes									
a.	Ich vergleiche verschiedene Sprachen mit Schülern.	f	-	4	10	9	5	28	3,54	0,96
		%	-	14,3	35,7	32,1	17,9	100		
b.	Ich hebe Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen hervor.	f	-	1	9	9	9	28	3,93	0,90
		%	-	3,6	32,1	32,1	32,1	100		
c.	Ich hebe Unterschiede zwischen den Sprachen hervor.	f	-	2	10	7	9	28	3,82	0,98
		%	-	7,1	35,7	25,0	32,1	100		
d.	Ich nutze das Potenzial des gemeinsamen englisch-deutschen Wortschatzes.	f	-	1	6	10	11	28	4,11	0,87
		%	-	3,6	21,4	35,7	39,3	100		
e.	Ich verwende Aufgaben, die die Verwendung mehrerer Sprachen fördern.	f	3	4	9	6	6	28	3,29	1,27
		%	10,7	14,3	32,1	21,4	21,4	100		
f.	Ich spreche mit Schülern über Lerntechniken und -strategien und selbstständiges Lernen.	f	1	-	12	8	7	28	3,71	0,97
		%	3,6	-	42,9	28,6	25,0	100		

Die Tabelle 20 stellt dar, dass Lehrer am meisten das Potenzial des gemeinsamen englisch-deutschen Wortschatz nutzen, das sich in den Ergebnissen hoch ausgeprägt darstellt (Mittelwert: 4,11). Unter Berücksichtigung der Ergebnisse nach Rangfolge, wird dies mit Hervorhebung von Ähnlichkeiten (Mittelwert: 3,93) und Unterschiede (Mittelwert: 3,82) verschiedener Sprachen mit einem überdurchschnittlichen Mittelwert gefolgt. Die Ergebnisse zur Besprechung der Lerntechniken und -strategien, sowie selbstständiges Lernen beträgt einen positiven Mittelwert von 3,71. Ein weiteres Ergebnis, ob Lehrer verschiedene Sprachen mit den Schülern vergleichen, entspricht einer positiven Haltung (Mittelwert: 3,54). Das letzte Ergebnis in der Rangfolge, ob Lehrer Aufgaben verwenden, die verschiedene Sprachen fördern, beträgt eine neutrale Prägung (Mittelwert=3,29).

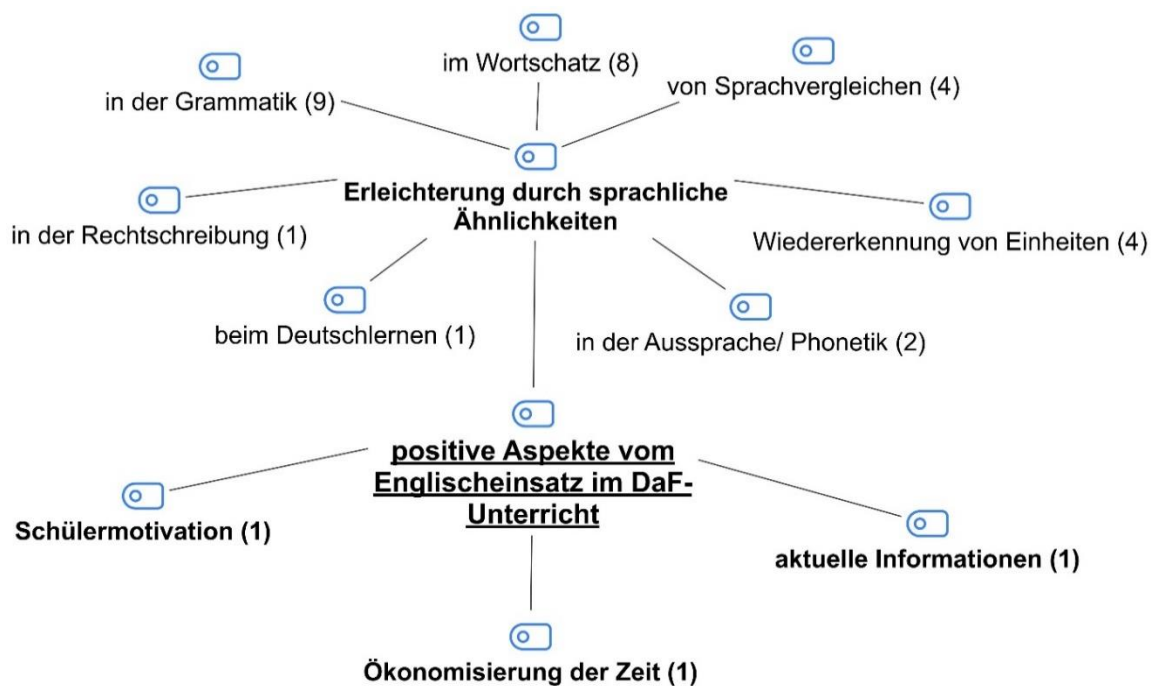
Aus der Tabelle geht hervor, dass Deutschlehrer generell den mehrsprachigen Ansatz im Unterricht benutzen. Besonders auffällig ist, dass Lehrer am meisten aus den gemeinsamen Wortschatz profitieren. Die Ergebnisse stellen dar, dass der gemeinsame Wortschatz "oft" (35,7%) bzw. "sehr oft" (39,3%) benutzt wird.

5. Problemstellung: Wie sind die Wahrnehmungen und Empfehlungen der Lehrenden in Bezug auf das DaFnE-Konzept?

In dem letzten Teil der Lehrerbefragung wurden Antworten auf positive sowie negative Aspekte und deren Gründe gesucht. Zum Schluss wurden Empfehlungen der Lehrer dargestellt. Dieser Teil der Befragung wurde die thematische Kodierung herangezogen und die Kategorien wurden vom höchsten Frequenz bis zum niedrigsten in Abbildungen dargestellt. In diesem Teil befinden sich Lehreraussagen, die mit LK1, LK2, LK3 usw. dargestellt werden. Außerdem wurden die Aussagen vom Türkischen ins Deutsche übersetzt. Die Originalaussagen der Lehrenden befinden sich im Anhang-C unter den jeweiligen Abbildungsnummern.

Abb. 26

Positive Aspekte vom Englischeinsatz im DaF-Unterricht



Die Abbildung 26 stellt die Befunde zur Fragestellung "Welche Aspekte finden Sie positiv (die Sie mögen, schön finden, Sie motiviert und interessiert, auch nützlich finden) am Einsatz der englischen Sprache im Deutschunterricht?". Aus dieser Frage wurden vier Hauptkategorien gebildet: *Erleichterung durch sprachliche Ähnlichkeiten* ($f=29$), *aktuelle Informationen* ($f=1$), *Ökonomisierung* ($f=1$) und *Schülermotivation* ($f=1$).

Die Hauptkategorie mit den höchsten Frequenzen beinhaltet sieben Subkategorien. Die höchste Nennung ist *in der Grammatik* ($f=9$) zu sehen. Die ähnlichen Strukturen der Grammatik, vor allem in dem Satzbau, finden Lehrer als eine Erleichterung im Deutsch als zweite Fremdspracheunterricht. Die Lehrermeinungen dazu sind wie folgt:

„Ebenso bieten gemeinsame/ ähnliche grammatikalische Regeln große Erleichterung sowohl beim Lernen als auch beim Lehren.“ (LK11)

„Grammatikthemen anhand des Englischen den Schülern schätzen lassen.“ (LK21)

Die weitere Subkategorie mit den höchsten Frequenzen ist die Erleichterung *im Wortschatz* ($f=8$). Die Ähnlichkeiten im Wortschatz, auch Internationalismen und Anglizismen

erleichtern den Unterricht ebenfalls und aus diesem Grund werden sie von Deutschlehrern im Unterricht eingesetzt. Einige Lehrermeinungen dazu lauten folgendermaßen:

„Gemeinsame Wörter in beiden Sprachen erleichtern dem Schüler das Verständnis.“
(LK11)

„Darüber hinaus, dass viele Wörter gleich oder ähnlich sind beim Lernen effektiv.“
(LK17)

In der nächsten Kategorie *Wiedererkennung von Einheiten (f=4)* schildern Lehrer, dass vorherige Sprachwissen dazu beiträgt, dass im Deutschunterricht neugelernte Strukturen, Wörter o.Ä. leichter zu erkennen sind oder wenn ein Wort oder Regel vergessen wurde, als Wiedererkennung dient. Ein weiterer Punkt ist, dass bei leichten Texten das Vorwissen im Englischen aktiviert wird und dazu beiträgt, den unbekannt Text durch Wiedererkennung zu verstehen. Einige Beispiele für Lehrermeinungen sind wie folgt:

„Dass Schüler feststellen, dass zwischen den Sprachen ähnliche Wörter gibt und eigentlich mit Vorkenntnissen in Englisch tatsächlich einfache Texte lesen und verstehen können.“(LK12)

„Manchmal, wenn der Schüler sich an ein Wort nicht erinnern kann, sage ich ihm das Wort auf Englisch und er kann sich leichter daran erinnern.“ (LK14)

„Sich ein unbekanntes deutsches Wort anhand des Englischen in Erinnerung bringen.“
(LK15)

Die nächste Kategorie mit den meisten Frequenzen ist die Erleichterung von *Sprachvergleichen (f=4)*. Die Lehrer geben an, dass sie Sprachvergleiche zur Erleichterung des Unterrichts herstellen und somit gerne Englisch im Deutschunterricht anwenden. Die Lehrermeinungen sind folgendermaßen:

„...die Möglichkeit, Vergleiche herzustellen zu können, erleichtert mir die Arbeit.“ (LK8)

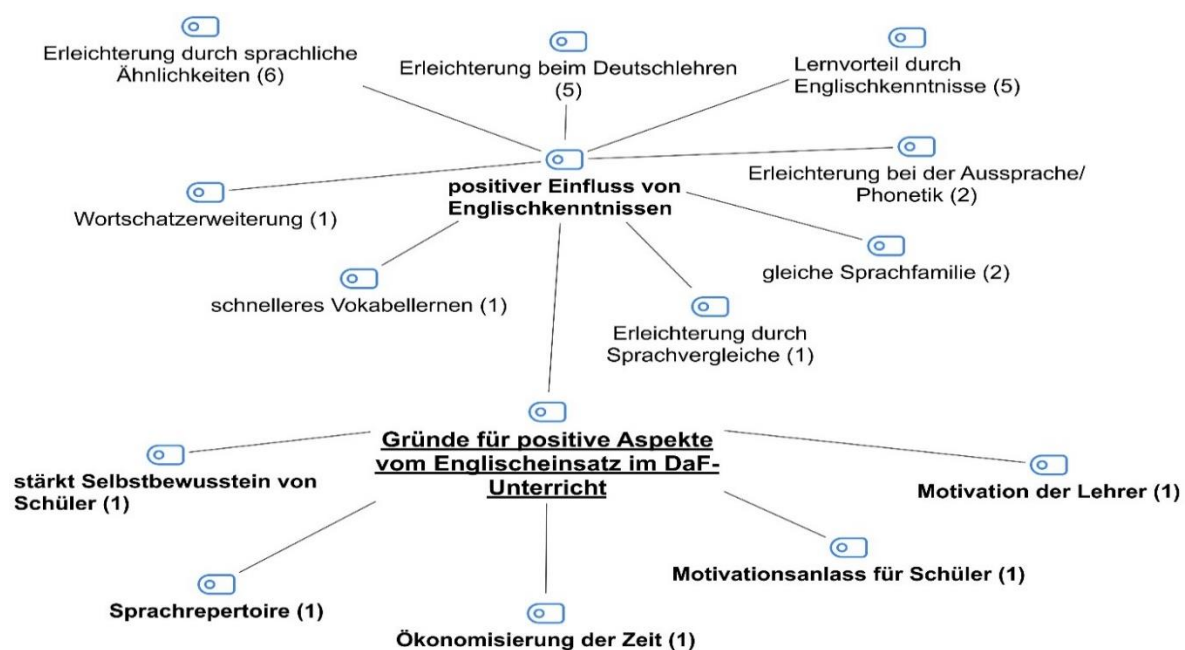
„Es bietet viele Vorteile in Bezug auf Grammatik, Phonetik, oder Wortähnlichkeiten. Die Schüler lernen die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen zwei Sprachen, indem sie beide Sprachen vergleichen.“ (LK24)

Des Weiteren äußerten sich Lehrer zu den Erleichterungen in der Aussprache/Phonetik durch gleiche Artikulation, beim Deutschlernen und in der Rechtschreibung.

Die Bedeutung des Englischen im Deutschunterricht wird in verschiedenen Perspektiven dargestellt. Zum einen nutzt es, aktuelle Informationen vom Englischen auf das Deutsche zu übertragen, zum anderen wird durch die Englischverwendung Zeit gespart. Hier ist zu betonen, dass für Deutsch als zweite Fremdsprache-Unterricht sehr wenig Zeit zur Verfügung steht als Englisch als erste Fremdsprache-Unterricht. Jedoch muss ein bestimmter Stoff durchgenommen werden. Die Ökonomisierung der Zeit ist ein wesentlicher Grund, warum Deutschlehrer Englisch im Unterricht anwenden. Zum Schluß ist hier zu betonen, dass die Schüler durch den Englischesinsatz sich motiviert fühlen, weil sie unbekannte Strukturen schneller und leichter verstehen.

Abb. 27

Gründe für positive Aspekte vom Englischesinsatz im DaF-Unterricht



In Anbetracht der Abbildung 27 werden die Gründe für positive Aspekte, die in der Abbildung 26 dargestellt worden sind, näher erläutert. Aus den Antworten der Lehrer wurden insgesamt sechs Hauptkategorien gebildet, die nach Höhe der Frequenzangabe beschrieben werden: *positiver Einfluss von Englischkenntnissen* ($f=23$), *Motivation der Lehrer* ($f=1$),

Motivationsanlass für Schüler (f=1), Ökonomisierung der Zeit (f=1), Sprachrepertoire (f=1) und stark Selbstbewusstsein von Schüler (f=1).

Die erste Hauptkategorie *positiver Einfluss von Englischkenntnissen* wurde in acht Subkategorien unterteilt. Bezüglich der Kategorie betonen Lehrer die Erleichterungen in verschiedenen Hinsichten. Die sprachlichen Ähnlichkeiten bieten Begünstigungen in Bezug auf das Deutschlernen. Einige Lehrermeinungen in der Subkategorie *Erleichterung durch sprachliche Ähnlichkeiten (f=6)* sind wie folgt:

„Ähnlichkeiten im Wortschatz, in der Grammatik und Satzstellung.“ (LK12)

“Der Schüler kennt zum Beispiel das Wort fahren nicht. Wenn ich ihm drive auf Englisch sage, erinnert er sich daran und ich denke, dass ist einprägsamer.” (LK14)

Die Bevorzugung des Englischen unterstützt beim Deutschlehren ebenfalls. Da die beiden Sprachen der indoeuropäischen Sprachfamilie gehören bzw. germanische Sprachen sind, gibt es viele Anknüpfungspunkte. In der folgenden Subkategorie *Erleichterung beim Deutschlehren (f=5)* ist zu entnehmen, dass Lehrer durch eigene Erfahrungen Englisch im Deutschunterricht in verschiedene Situationen integrieren. Ein Lehrer berichtet, dass er effektive Wirkungen in der Grammatik beobachtet hat, wohingegen im Wortschatz das nicht der Fall war:

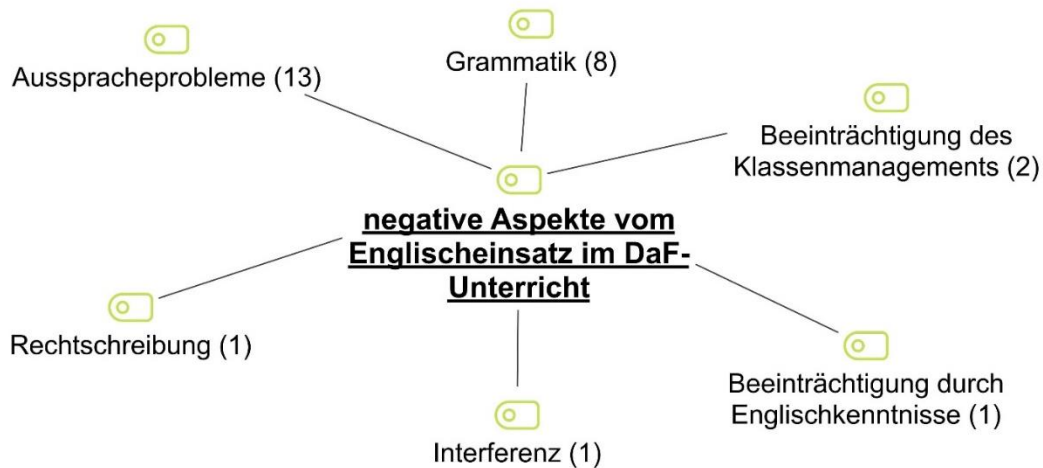
„Da ich positives Feedback zum Verständnis der Grammatikthemen erhalten habe, vergleiche ich nur Grammatik. Abgesehen davon habe ich Feedbacks bekommen, dass beim Wörtervergleich zuerst das englische Wort ins Gedächtnis gerufen wird. Hier habe ich gemerkt, dass es zu Nutzen des Englischlernens ist und nicht dem Deutschlernen. Deswegen mache ich keinen Vergleich zu allgemeinen Themen.“ (LK9)

Die Ursachen der Englischverwendung sind nicht nur mit Erleichterungen z.B. in der Aussprache oder durch Sprachvergleiche begrenzt, sondern unterstützen Schüler beim schnelleren Vokabellernen und bei der Wortschatzerweiterung. Diese führen dazu, dass Schüler sowie Lehrer sich motiviert fühlen. Auf einer Seite stärkt es das Selbstbewusstsein von Schülern, weil sie das Neue in einer Folgefremdsprache leichter verstehen können. Auf der

anderen Seite ökonomisieren Lehrer die Zeit und tragen zum gemeinsamen Sprachrepertoire bei.

Abb. 28

Negative Aspekte vom Englischesinsatz im DaF-Unterricht



Neben den vielen positiven Aspekten der Englischverwendung im Deutsch als zweite Fremdspracheunterricht (vgl. Abb. 27), äußerten sich Deutschlerer zu den negativen Faktoren der Verwendung (vgl. Abb.28). Diesbezüglich wurden Meinungen in acht Kategorien eingeordnet: *Ausspracheprobleme* ($f=13$), *Grammatik* (8), *Beeinträchtigung des Klassenmanagements* ($f=2$), *Beeinträchtigung der Englischkenntnisse* ($f=1$) und *Rechtschreibung* ($f=1$).

Die meisten Lehrer finden die Ähnlichkeiten in der Aussprache als ein Problem. Die Wörter sind sich fast ähnlich jedoch bei der Artikulation gibt es Unterschiede, die zu Aussprachefehlern oder zu Verwechslungen führen und auch nicht leicht zu beseitigen sind. Die Lehrermeinungen zu den Ausspracheproblemen sind zum Beispiel wie folgt:

„Aussprache, dass statt und das Englische and ausgesprochen wird.“ (LK5)

„Die Aussprache kann verwechselt werden.“ (LK8)

„Dass Wörter Englisch ausgesprochen werden, ist ein Verhalten, dass bei Schülern schwer zu verändern ist.“ (LK11)

Des Weiteren finden Lehrer die Unterschiede in der Grammatik als ein Nachteil. Die Unterschiede in der Deklination, die im Englischen nicht vorhanden sind, beeinträchtigten den Unterricht ebenfalls.

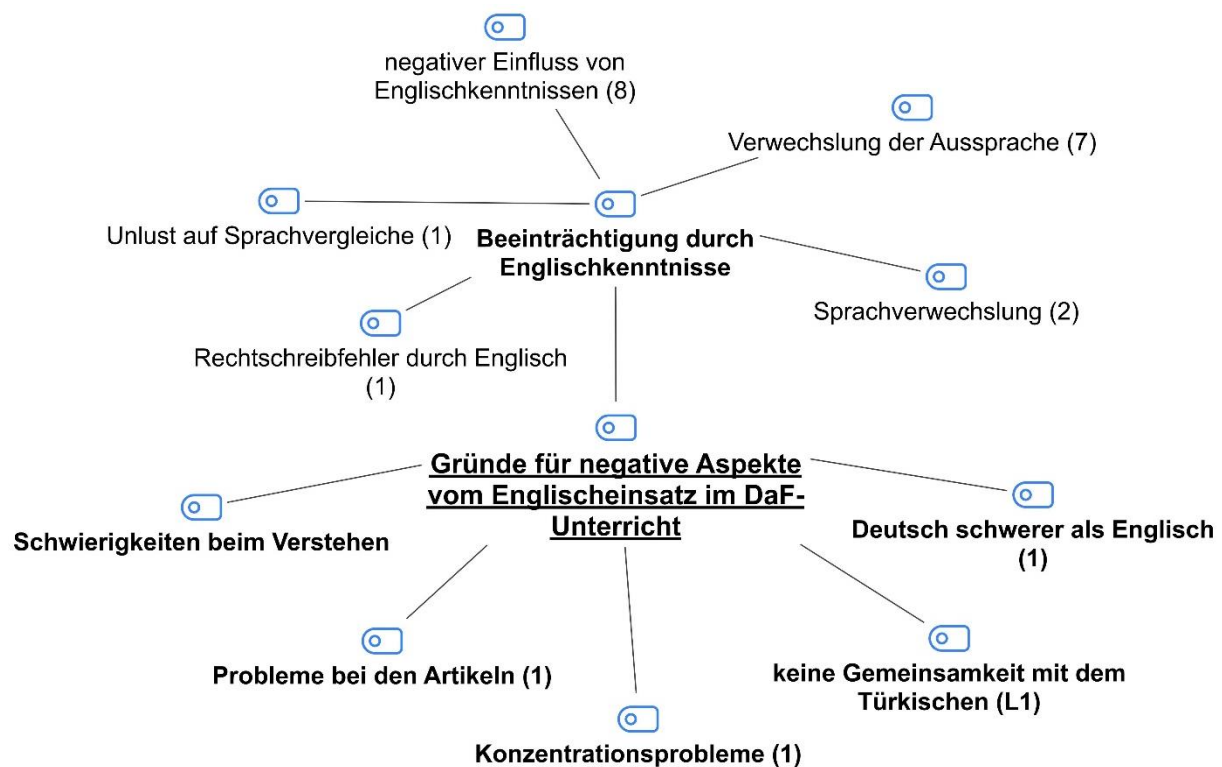
„Die Artikeln. Da Schüler vorher die Artikel noch nie gesehen haben, ist es schwer zu erklären.“ (LK14)

„Die schwierigsten Themen sind Verbkonjugation, Kasus und Artikel.“ (LK18)

Zu den negativen Aspekten äußern sich Lehrer, dass durch Sprachvergleiche das Klassenmanagement stark beeinträchtigt wird. Der Unterricht wird mit ständigen Sprachvergleichen unterbrochen. Bis die Diskussionen zu Ende sind, verliert man an Zeit. Die Gemeinsamkeiten führen neben der Aussprache und Grammatik zu Fehlern in der Rechtschreibung. Auch betonen Lehrende die Interferenzen. Es gibt viele Wörter, die man leicht vewechseln kann.

Abb. 29

Gründe für negative Aspekte vom Englisheinsatz im DaF-Unterricht



Aus der obigen Abbildung ist zu entnehmen, dass Englischkenntnisse den Unterricht in verschiedener Hinsicht beeinträchtigen können. Bezüglich den Gründen für negative

Aspekte vom Englischeinsatz im DaF-Unterricht wurden sechs Hauptkategorien gebildet: *Beeinträchtigung der Englischkenntnisse (f=20)*, *Deutsch schwerer als Englisch (f=1)*, *keine Gemeinsamkeit mit dem Türkischen (f=1)*, *Konzentrationsprobleme (f=1)*, *Probleme bei den Artikeln (f=1)* und *Schwierigkeiten beim Verstehen (f=1)*.

Aus den Ergebnissen der Subkategorie *negativer Einfluss von Englischkenntnissen* der Hauptkategorie *Beeinträchtigung der Englischkenntnisse* lässt sich erschließen, dass Vorkenntnisse im Englischen zu falschen Übertragungen bzw. zu intralingualen Interferenzen führen und den Deutschunterricht erschweren. Die Lehrermeinungen sind folgendermaßen:

„Leider kann eine alte Fähigkeit zu verändern schwieriger sein, als etwas Neues zu Lehren.“ (LK11)

„Es kommt zu Fehlern beim Lernen.“ (LK21)

Bezüglich der gleichen Hauptkategorie werden vor allem die Beeinträchtigungen in der Aussprache markant. Die Deutschlehrer stellten fest, dass Schüler ein deutsches Wort wie im Englischen aussprechen, was zu Ausspracheproblemen führen und auch nicht leicht zu beseitigen sind. Einige Lehrermeinungen dazu sind folgendermaßen:

„Die Aussprache rutscht meistens ins Englische.“ (LK3)

„Der Schüler, der sich an die englische Aussprache gewöhnt hat, hat Schwierigkeiten Deutsch auszusprechen.“ (LK17)

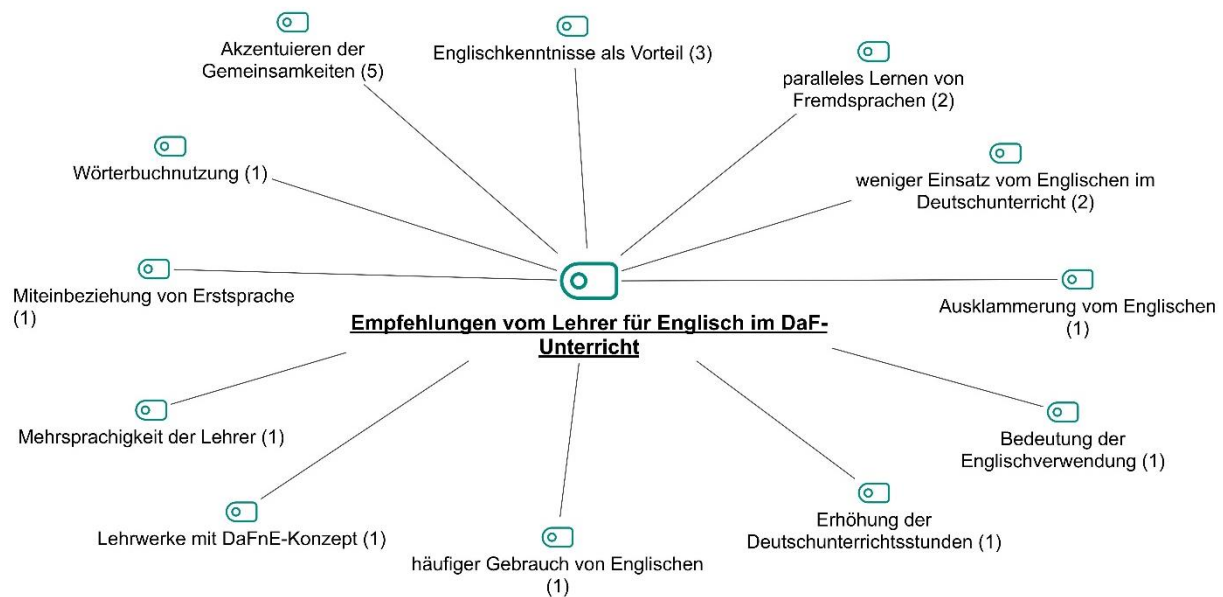
„Die Schüler sprechen deutsche Wörter aus Gewohnheit immer Englisch aus.“ (LK19)

Neben der Ausspracheverwechslung finden auch generell Verwechslungen der beiden Sprachen statt, die auch zu Rechtschreibfehlern oder Unlust auf Sprachvergleiche führen.

Weitere Kategorien, in denen der Frequenz geringer ausfällt, betonen, dass Deutsch schwerer als Englisch ist, dass Sprachvergleiche zu Konzentrationsproblemen und zu Schwierigkeiten beim Verstehen führen. Die Unterschiede bei den Artikeln, dass englische Sprache einen Artikel und die deutsche Sprache drei Artikel hat und dass die beiden Sprachen keine Gemeinsamkeiten mit der türkischen Sprache darstellen, sind weitere Punkte, die als Problematik dargestellt werden.

Abb. 30

Empfehlungen vom Lehrer für Englisch im DaF-Unterricht



Die in der Abb. 30 präsentierten Empfehlungen der Lehrer haben in erster Linie einen Bezug auf die Verwendung des Englischen im DaF-Unterricht. Sie empfehlen die Gemeinsamkeiten des Englischen und Deutschen öfters im Unterricht einzusetzen, daraus Vorteile zu ziehen und die Bedeutung des Englischen im Deutsch als zweite Fremdspracheunterricht zu akzentuieren. Die Lehrermeinungen dazu sind wie folgt:

„Die Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen öfters im Unterricht zum Ausdruck bringen.“ (LK20)

„Hier sollten wir Lehrkräfte eingreifen. Da Englisch und Deutsch zur gleichen Sprachfamilie gehören, sollten wir die Schüler lenken, indem wir Beispiele aus der ersten Fremdsprache geben und sie motivieren.“ (LK24)

In Bezug auf die Gemeinsamkeiten des Englischen und Deutschen wird empfohlen, dementsprechend ein Wörterbuch aktiv im Unterricht zu benutzen.

Des Weiteren befürworteten Lehrer das parallele Lernen der beiden Sprachen. Die gleichen Themen und Strukturen sollten zur gleichen Zeit gelernt werden, damit die Sprachvergleiche auch sinnvoll und nutzbar sind. Diesbezüglich wird auch vorgeschlagen, die Unterrichtseinheiten für den Deutschunterricht zu erhöhen, damit beide Sprachen eine

gleichwertige Anzahl erhalten. Hierauf bezugnehmend wird auch die Beförderung der Mehrsprachigkeit von Lehrer geraten.

Ein weiterer Vorschlag ist für die Konzipierung der DaF-Lehrwerke. Diesbezüglich empfehlen Lehrer die Gemeinsamkeiten im Wortschatz und in der Grammatik in die Lehrwerke zu integrieren. Ein Beispiel hierfür wird unten angegeben:

„Deutschlehrwerke sollten ähnlichen Wortschatz und ähnliche Grammatik aus dem Englischen enthalten.“ (LK25)

Zum einen gibt es viele Empfehlungen, die den Englischesinsatz im DaF-Unterricht befürworten, zum anderen wird weniger Einsatz, gar die Ausklammerung des Englischen aus dem Deutschunterricht vorgeschlagen. Die Lehrermeinungen sind folgendermaßen:

„Meiner Meinung nach sollte es minimiert werden. In manchen Fällen ist es zwar hilfreich, dennoch führt es in vielen Fällen zur Verwirrung.“ (LK9)

„Es sollte auf keinen Fall verwendet werden.“ (LK28)

Des Weiteren wird geraten, dass die Erstsprache, neben der ersten Fremdsprache, auch mit in den Deutschunterricht einbezogen werden sollte, da manche Strukturen in den beiden Fremdsprachen nur mit Erklärung der Erstsprache verstanden werden.

In Bezug auf Empfehlungen von Lehrern für Englisch im DaF-Unterricht lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die meisten Lehrer (f=17) anregende Ratschläge geben, wohingegen nur wenige Lehrer (f=3) raten, den Englischesinsatz zu minimieren oder gar komplett zu isolieren.

Teil 5

Fazit und Empfehlungen

In diesem Kapitel werden zuerst die wichtigsten Erkenntnisse der Untersuchung zusammengefasst. Diesbezüglich werden die Forschungsfragen in Anlehnung der ermittelten Befunde dargelegt. Des Weiteren werden bezüglich der Untersuchung Empfehlungen vorgeschlagen. Zum Schluss werden abschließende Gedanken zu dieser Studie vorgestellt.

In der vorliegenden Untersuchung geht es um Deutschlehrende- und lernende, die die Rolle des Englischen als erste Fremdsprache beim Erlernen des Deutschen als zweite Fremdsprache beurteilen. Bezüglich der Beurteilung wurden fünf Teilprobleme formuliert mit dem Ziel, den Wissens- und Strategietransfer der Deutschlernenden von Englisch (L2) auf Deutsch (L3) darzulegen und die Wahrnehmungen sowie Einstellungen von Deutschlehrenden- und lernenden über den Einfluss des Englischen (L2) auf Deutsch (L3) zu untersuchen und im theoretischen Rahmen des Tertiärsprachendidaktiks zu untersuchen. Das Hauptziel dieser Studie war auf der einen Seite festzustellen, ob das Transferieren von Strukturen, Informationen oder Einheiten aus dem Englischen ins Deutsche einen positiven Effekt auf das Deutschlernen ausübt und auf der anderen Seite, ob das Einbeziehen des Englischen in den eigenen Deutschunterricht, die Benutzung der Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen und das Profitieren von dem Sprachwissen und -bewusstheit der Schüler positiv auf das Deutschlernen auswirkt. Um Antworten auf die Fragen zu finden, wurden Deutschlehrende und Deutschlernende der staatlichen Gymnasien in Sivas befragt. Für die Datenerhebung wurde der Fragebogen als Datenerhebungsinstrument genutzt. Diesbezüglich wurden qualitative und quantitative Daten zur Englischverwendung im Deutschunterricht gewonnen.

Allgemeine Bewertung der Ergebnisse über Sprachlernerfahrungen

In Bezug auf das Bestreben der aktuellen Forschung, wurden zunächst 252 Schüler der staatlichen Gymnasien in Sivas, zur Wissens- und Strategietransfer von Englisch (L2) auf Deutsch (L3), sowie die Wahrnehmungen und Empfehlungen befragt. Aus der Befragung

wurden qualitative und quantitative Daten gewonnen und ausgewertet. In diesem Teil werden die Daten in Verbindung auf die Problemstellungen und der Hypothese dargestellt.

In Anlehnung auf die Befunde der Schülerbefragung stellte sich heraus, dass die Verwendung des Englischen im Deutsch als zweite Fremdsprachunterricht das Deutschlernen positiv beeinflusst. Bezüglich der ersten Problemstellung „Welche Lernerfahrungen haben türkische Deutschlerner bezüglich der Einbeziehung des Englischen im Deutschunterricht gemacht?“ kann festgestellt werden, dass Lerner Deutsch und Englisch ähnlich finden. Hauptsächlich werden die Ähnlichkeiten im Wortschatz angegeben. Ein weiterer Punkt, der aus den Ergebnissen hervorgeht ist, dass Schüler Sprachvergleiche zwischen Englisch und Deutsch herstellen. Auffällig ist, dass diese Sprachvergleiche am meisten im Wortschatz stattfinden. Die Ergebnisse zeigen Übereinstimmungen zu den Erkenntnissen von Akpınar Dellal & Bora Günak (2009) und Momčilović & Janković (2019). Sie stellten fest, dass Lerner Sprachen vergleichen und Ähnlichkeiten hervorheben. Des Weiteren geben Schüler an, dass ihre Deutschlehrer ebenfalls Sprachvergleiche herstellen und diese am meisten im Wortschatz stattfinden. Die Sprachvergleiche seitens Lehrer werden als nützlich bewertet. Darüber hinaus finden Lerner Englisch im Deutschunterricht als eine Erleichterung und nicht als ein Störfaktor. Im Gegensatz zu den vielen positiven Ergebnissen, wird die Aussprache als eine Beeinträchtigung dargestellt, wobei Englischkenntnisse die Aussprache im Deutschen stark beeinflussen.

Die zweite Problemstellung „Wie sind die Wahrnehmungen und Empfehlungen der Lernenden in Bezug auf das DaFnE-Konzept?“ stellt dar, dass Lerner die Englischverwendung vorteilhaft beim Deutschlernen finden. Die positiven Aspekte werden vor allem im Bereich Wortschatz erläutert. Dieser Befund widerspiegelt sich in Klemas (2006) Erkenntnissen, in dem herausgefunden worden ist, dass Lernende beide Sprachen besonders im Wortschatz vergleichen und ihre Englischkenntnisse beim Deutschlernen benutzen. Die Ergebnisse dieser Arbeit stellen dar, dass Lernvorteile durch Ähnlichkeiten im Wortschatz, in der Aussprache und in der Grammatik entstehen. Des Weiteren sehen sie die Verwendung des Englischen als eine

Erleichterung beim Deutschlernen. Die Ergebnisse stellen dar, dass durch den Englischeinsatz im Deutschunterricht Strukturen, Wörter, Regeln etc. einprägsamer sind und als eine Wiedererkennung dienen. Im Gegensatz zur Erleichterungen und Lernvorteile, finden Lerner hauptsächlich die Beeinträchtigung des Englischen in der Aussprache. Die beiden Sprachen Englisch und Deutsch können durch die Ähnlichkeiten in der Aussprache leicht verwechselt werden.

Anschließend empfehlen Lerner, dass Sprachvergleiche öfters im Deutschunterricht vorkommen sollen. Diesbezüglich sollten Vergleiche hauptsächlich in Bereichen wie Grammatik, Wortschatz und Aussprache stattfinden. Obwohl eine Vielzahl der Lerner den Englischeinsatz im Deutschunterricht befürworten und wegen den positiven Einflüssen des Englischen mehr Sprachvergleiche im Deutschunterricht verlangen, empfiehlt ein geringer Teil der Lerner die Ausklammerung des Englischen.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde die erste Hypothese untersucht, ob Deutschlerner an staatlichen Gymnasien in Sivas, die Englisch als erste Fremdsprache schon gelernt haben und Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, Transferbrücken zwischen den beiden Sprachen stellen, in dem sie linguistische Informationen aus dem Englischen ins Deutsche transferieren und Lernstrategien anwenden, weil es positiv auf den Deutschlernprozess wirkt. Anhand der Ergebnisse wurde festgestellt, dass Deutschlerner Sprachvergleiche zwischen Englisch und Deutsch herstellen, somit Transferbrücken bauen, um den Deutschlernprozess zu Erleichtern. Des Weiteren wurde festgestellt, dass Deutschlerner besonders von den Ähnlichkeiten in der Grammatik, Wortschatz und Aussprache profitieren und die vorhandenen Informationen aus dem Englischen ins Deutsche transferieren und dabei Lernstrategien anwenden. Außerdem wird die Englischverwendung im Deutschunterricht nützlich und erforderlich gefunden. Somit lässt sich festhalten, dass die erste Hypothese verifiziert wurde.

Allgemeine Bewertung der Ergebnisse über Sprachlehrerfahrungen

Eine weitere Intention dieser Studie war, den Englischeinsatz im Deutschunterricht seitens der Lehrer zu untersuchen. An der Befragung nahmen 28 Deutschlehrer der staatlichen Gynmasien in Sivas Teil. Bezüglich der Befragung wurden ebenfalls qualitative und quantitative Daten gewonnen und ausgewertet. In diesem Teil werden die Befunde im Zusammenhang der Problemstellungen und der Hypothese dargestellt.

Die Befunde zur dritten Problemstellung „Welche Beobachtungen haben türkische Deutschlehrende zu den sprachlichen Einflüssen zwischen Englisch und Deutsch gemacht?“ präsentieren, die Anwendungen der Lernstrategien von Schülern. Die Lehrer stellen dar, dass Schüler die Ähnlichkeiten und Unterschiede der beiden Sprachen Englisch und Deutsch erkennen. Die Ergebnisse zeigen auch, dass Schüler öfters Sprachvergleiche machen. Besonders fällt die Englischverwendung im Wortschatz auf, wobei Lerner ein unbekanntes deutsches Wort mit Hilfe des Englischen erschließen können. Diesbezüglich wird angegeben, dass am meisten die Internationalismen erkannt und angewendet werden. Die Lehrer bezeichnen, dass Lerner die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Aussprache von beiden Sprachen zum einen als Lernunterstützung sehen, zum anderen als Lernbeeinträchtigung.

Aus der vierten Problemstellung „Welche Einstellung haben Lehrende zur Einbeziehung anderer Sprachen und Strategien im eigenen DaF-Unterricht?“ ist herauszukristallisieren, dass Lehrer Sprachvergleiche herstellen und das Potenzial von Gemeinsamkeiten des Englischen und Deutschen benutzen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen Überschneidungen mit den Erkenntnissen von Klema (2006), die sie festgestellt hatte, dass Lehrer zwischen den beiden Sprachen Vergleiche herstellen. Die Ergebnisse dieser Studie stellen dar, dass die Englischverwendung am meisten im Wortschatz stattfindet. Außerdem verwenden Lehrer den mehrsprachigen Ansatz im Deutsch als L3-Unterricht, indem sie Ähnlichkeiten und Unterschiede der beiden Sprachen hervorheben und vergleichen. Des Weiteren sprechen sie mit den Schüler über Lernstrategien- und -techniken.

Darüberhinaus zeigen die Ergebnisse, dass Lehrer wesentliche Aspekte des mehrsprachigen Ansatzes im Deutsch als zweite Fremdsprache-Unterricht in Betracht ziehen, indem sie mehrsprachige Texte verwenden oder Texte, in denen Lerner viele Wörter aus den vorhandenen Sprachen erschließen können. Des Weiteren tragen sie dazu bei, dass Lerner alle vorhandene Sprachen aktivieren, um Transferbereiche zu verschaffen. Sie besprechen und vergleichen mit den Lernern die Sprachen in verschiedener Hinsicht. Außerdem stellen die Befunde dar, dass Lehrer die wesentlichen Aspekte des mehrsprachigen Ansatzes im Deutsch als zweite Fremdspracheunterricht sehr bedeutsam finden und diese Aspekte im eigenen DaF-Unterricht anwenden, damit sie den Lernprozess effektiver gestalten können.

Die letzte Problemstellung „Wie sind die Wahrnehmungen und Empfehlungen der Lehrenden in Bezug auf das DaFnE-Konzept“ stellt dar, dass die meisten Lehrer den Englischesinsatz als eine Erleichterung im Deutschunterricht sehen. Diesbezüglich werden sprachliche Ähnlichkeiten in der Grammatik, im Wortschatz und in der Aussprache betont. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass Lernvorteile durch Englischkenntnisse entstehen. Dass der Englischesinsatz ein Motivationsanlass für Lerner und Lehrer sind, ist ein weiterer Punkt, der aus den Befunden herauszufinden ist. Diese Ergebnisse überschneiden sich mit den Erkenntnissen von İsigüzel & Dilken (2022). Sie stellten fest, dass Lernende eine positive Haltung gegenüber dem Deutsch nach Englisch-Konzept haben und dadurch die Lernmotivation steigt. In dieser Studie wird der Einfluss des Englischen im Deutschunterricht als ein positiver Effekt definiert, da es neben vielen Vorteilen beim Lernen und Lehren, auch die Zeit ökonomisiert. Allerdings stellen die Befunde dar, dass hauptsächlich die Aussprache vom Englischen beeinträchtigt ist. Durch Ähnlichkeiten in der Aussprache werden deutsche Wörter wie Englisch ausgesprochen.

Anschließend empfehlen Lehrer, dass im Deutschunterricht die Gemeinsamkeiten der beiden Sprache Englisch und Deutsch öfters akzentuiert werden sollen. Die Sprachvergleiche sollten hergestellt werden, um das Potenzial zu benutzen. Die Englischkenntnisse der Lerner wird als ein positiver Aspekt im Deutschunterricht gesehen, da Lerner aus dem vorhandenen

Sprachwissen profitieren können. Des Weiteren schlagen Lehrer neue Lehrwerke vor, die mit dem DaF/E-Konzept konzipiert werden sollten. Nichtsdestotrotz raten einige Lehrer den geringen Einsatz des Englischen, gar die Ausklammerung.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde die zweite Hypothese untersucht, ob Deutschlehrende an staatlichen Gymnasien in Sivas Englisch (L2) in den eigenen Deutschunterricht (L3) einbeziehen, die Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen benutzen und von dem Sprachwissen und der Sprachbewusstheit der Schüler profitieren, weil es aus ihren Beobachtungen und eigene Erfahrungen durch Anwendung von anderen Sprachen und Strategien, positive Einflüsse auf das Deutsch lernen hat, untersucht. Bezüglich der Ergebnisse wurde herauskristallisiert, dass Deutschlehrer Englisch im Deutschunterricht einsetzen und den mehrsprachigen Ansatz anwenden, um von den Sprachlernerfahrungen und Sprachlernbewusstsein der Deutschlerner zu profitieren. Sie heben Ähnlichkeiten besonders im Wortschatz, in der Grammatik und Aussprache vor. Des Weiteren stellen sie Sprachvergleiche zwischen den beiden Sprachen her, die sowohl als Ökonomisierung als auch Erleichterung beim Lernen und Lehren dienen. Die Ergebnisse stellen auch dar, dass Deutschlehrer bewusst Internationalismen oder das gemeinsame Wortschatz in Texten u.ä. anwenden und bewusst über die Sprachen sprechen. Außerdem wurde durch Beobachtungen der Lehrer festgestellt, dass Deutschlerner ebenfalls die beiden Sprachen vergleichen, Lernstrategien anwenden und diese als hilfreich finden. Somit lässt sich festhalten, dass die zweite Hypothese verifiziert wurde.

Empfehlungen

Durch die ermittelten Befunde ist erkennbar, dass Deutschlehrer und Deutschlerner das Potenzial des Englischen im DaF-Unterricht am meisten im Wortschatz benutzen und somit die Sprachvergleiche nur auf der lexikalischen Ebene bleiben. Der Grund dafür ist, dass Lehrer die multiplen Spracherwerbsmodelle nicht kennen und willkürlich aus den Vorteilen profitieren. Die Lerner kennen ebenfalls keine gezielten Lernstrategien- und -techniken, die sie

beim Deutschlernen anwenden können. Zunächst ist empfehlenswert, dass die Modelle der multiplen Spracherwerbsmodelle einen Platz in den Curricula der Deutschlehrerausbildung haben. Somit würden angehende Lehrer sich mit diesen Modellen auseinandersetzen. Für die Lehrer, die schon tätig sind, wäre eine Aus-/ Weiterbildung vorzuschlagen, damit sie das Potenzial des mehrsprachigen Ansatzes nicht beliebig anwenden, sondern ihren Unterricht mehrsprachigkeitsdidaktisch gestalten. So können Lerner auch sensibilisiert werden und die Bewusstheit könnte erhöht werden. An dieser Stelle wäre es wünschenswert, wenn Lehrwerke die mehrsprachige Kompetenz der Schüler unterstützt hätten, indem sie mehrsprachigkeitsdidaktisch orientiert wären. Diesbezüglich wären auch lehrwerkunabhängige Materialien erwünscht.

Die Befunde stellen dar, dass Englisch den Deutschunterricht positiv beeinflusst. Die Lerner stellen Sprachvergleiche und greifen auf Vorkenntnisse in Englisch zurück. Die Lehrer vergleichen Sprachen ebenfalls und geben an, dass sie den mehrsprachigen Ansatz im Deutschunterricht benutzen. Jedoch ist es unklar, wie oft und unter welchen Kriterien sie das machen. Diesbezüglich ist es empfehlenswert, eine Beobachtungsstudie durchzuführen, um diese Lücke herauszufinden. Es könnten Beobachtungsstudien durchgeführt werden, in denen Lehrer gezielte Sprachvergleiche herstellen, Lernstrategien und -techniken und Unterrichtsmaterialien benutzen, um herauszufinden, ob und inwieweit das den Spracherwerb fördert oder hindert. Des Weiteren ist es empfehlenswert, experimentelle Studien mit kognitiven Tests durchzuführen, um den psycholinguistischen Prozess bei den Lernenden zu beobachten.

Insgesamt zeigt diese Studie, wie bedeutend es ist, den Spracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit zu betrachten. Die Ergebnisse liefern neben wichtigen Erkenntnissen auch Impulse für den Deutschunterricht. In einer zunehmend globalisierten Welt, in der Englisch eine wichtige Rolle spielt, ist das Verstehen und Fördern der Tertiärsprachendidaktik von großer Bedeutung.

Literaturverzeichnis

- Akpınar Dellal, N. & Bora Günak D. (2009). İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin, Birinci Yabancı Dil İngilizceye Bağlı Öğrenme Stratejileri. *Dil Dergisi*, 145, 64-85. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000116
- Apeltauer, E. (1997). Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs: Eine Einführung. Langenscheidt.
- Arak, Hüseyin (2010). Almanca Öğreniminde ve Öğretiminde Köprü Dil İngilizceden Olumlu Transfer Örnekleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 50-60.
- Arak, Hüseyin (2016). İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Almanca. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 48(2), 15-25. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3491>
- Aronin, L. & Ó Laoire, M. (2003). Exploring Multilingualism in Cultural Contexts: Towards a Notion of Multilinguality. In C. Hoffmann & J. Ytsma (Hrsg.), *Trilingualism in Family, School and Community* (S.11-29). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596940-002>
- Balçı, U. (2016). Anadolu Liselerinde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Eğitimi: Batman İli Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 346-355. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.757>
- Ballweg, S., Drumm, S., Hufeisen, B., Klippe, J. & Pilypaitytė (2015). *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Deutsch Lehren Lernen 2*. Klett-Langenscheidt.
- Berger M.C. & Colucci A. (1999). Übungsvorschläge für „Deutsch nach Englisch“. *Fremdsprache Deutsch*, 20(1), 22-25. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.1999.20.07>
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen-eine Zwischenbilanz. *DDS-Die Deutsche Schule*, 110(3), 275-286. <https://doi.org/10.31244/dds.2018.03.08>
- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? 1-20. <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/>

- Bimmel, P. (2012). Lernstrategien: Bausteine der Lernerautonomie. *Fremdsprache Deutsch*, 46, 3-10.
- Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien: Fernstudieneinheit* 23. Langenscheidt.
- Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient Kappa: Some uses, misuses, and alternatives. *Educational and Psychological Measurement*, 41(3), 687-699.
- Broneder, J. (2011). *Mehrsprachigkeit und Sprachunterricht: Zwei sprachdidaktische Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit – Éveil-aux-langues und Interkomprehension* [Diplomarbeit]. Universität Wien.
- Candelier, M., Camilleri Grima, A., Castelotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. & Molinié M. (2009). *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. (F.J. Meißner & A. Schröder-Sura, Übers.). Europäisches Fremdsprachenzentrum. (Originalwerk veröffentlicht 2007).
- Cedden, G. (2007). Psycholinguistische Aspekte für den Folgeerwerb Deutsch (L2), dann Englisch (L3) in der Türkei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(3), 1-9.
- Daryai-Hansen P., Lindemann B. & Speitz H. (2019). Mehrsprachigkeitsdidaktik im frühen DaF-Unterricht in Dänemark und Norwegen- Lehrer-und Schülerperspektiven. *German as a foreign language*, 1, 45-71.
- Demir, D. (2013). *Analyse der Fremdsprachenprüfungen am Beispiel "KPDS"* [Magisterarbeit]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demme, S. (2010). Sprachfamilie. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S.301-302). Narr.
- Deregözü, A. (2021). Türkiye ve Avrupa'da Yabancı Dil Eğitimi: Bir durum değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 501-521.
<https://doi.org.10.21764/maeuefd.762412>

- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Feld-Knapp, I. (2014). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit* (S.15-31). Typotex /Eötvös Collegium.
- Groseva, M. (1998). Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell? In B. Hufeisen & B. Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden.* (S.21-30). Stauffenburg.
- Haider, B. (2010). Mehrsprachigkeit. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S.207-208). Narr.
- Haukås, Å. (2019), Einstellung und Erfahrungen von Lehramtsstudierenden zur Mehrsprachigkeitsorientierung im Deutschunterricht. *German as a foreign language*, 1, 5-24.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595547>
- Hufeisen, B. (1999). Deutsch als zweite Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch*, 20(1), 4-6. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.1999.20.03>
- Hufeisen B. (2003a). Kurze Einführung in die linguistische Basis. In B. Hufeisen & G. Neuner, (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (S.7-11). Europarat.
- Hufeisen, B. (2003b). L1, L2, L3, L4, Lx-alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2), 97-109.
- Hufeisen, B. (2008). Wieso ist „Mehrsprachigkeit“ ein solch aktuelles Schlagwort? Eine vorläufige Bestandsaufnahme. *Frühes Deutsch*, 5(14), 4-7.

- Hufeisen, B. (2010a). Tertiärsprachendidaktik. In H. Barkowski & H.-J., Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S.334). Narr.
- Hufeisen, B. (2010b). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens-Faktorenmodell 2.0. In A. Bogner, K. Ehlich, L. M. Eichinger, A. F. Kelletat, H.-J. Krumm, W. Michel, E. Reuter, A. Wierlacher & B. Dengel (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36* (S.200-207). iudicum verlag.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2005). Auf dem Wege von einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer spezifischen DaFnE-Didaktik. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34(1), 146-155.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2010). Mehrsprachigkeitskonzepte. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (Band 1, S.825-831). De Gruyter Mouton.
https://doi.org/10.1515/9783110240245_fm
- İşigüzel, B. (2020). Redewendungen im Tertiärsprachenunterricht: Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE), *Diyalog: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 125-142.
<https://doi.org/10.37583/diyalog.802239>
- İşigüzel B. & Dilken M. (2022). Das Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE): Aus der Sicht der Lernenden in der Türkei. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(1), 65-76. <https://doi.org/10.29228/ijlet.57823>
- Jakisch, J. (2014). Lehrerperspektive auf Englischunterricht und Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 202-2015.
- Jessner, U. (1997). Towards a dynamic view of multilingualism. In M. Pütz (Hrsg.), *Language Choise: Conditions, Constraints and Consequences* (S. 17-30). Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/impact.1.04jes>

- Juhászová, J. (2016). Sprachbewusstheit und ihr Einsatz von Jugendlichen, die Deutsch als Tertiärsprache in der Slowakei lernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21(2), 27–41.
- Kahl, P. (1962). *Muttersprache und Fremdsprache im Englischunterricht der Volks- und Mittelschulen*. Beltz.
- Klema, B. (2006). Und sie vergleichen doch: Eine Befragung unter japanischen Deutschlernenden zu Englisch als erster Fremdsprache. *Info DaF*, 33(4), 344-352. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2006-0405>
- Köksal, H. (2008). Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Zum Einfluss der ersten Fremdsprache zur zweiten Fremdsprache. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 69-88.
- Kretzenbacher, H. L. (2009). Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 88-99.
- Krumm, H.-J. (2003). Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In B. Hufeisen & G. Neuner, (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept–Tertiärsprachenlernen–Deutsch nach Englisch* (S.35-49). Europarat.
- Krumm, H.-J. (2010). Deutsch als Fremdsprache (DaF). In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S.47-48). Narr.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed-Methods: Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren*. Springer VS.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2., durchgesehene Auflage). Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA. Text, Audio, and Video*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15671-8>

- Landis & Koch (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33, 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lutjeharms, M. (1999). Tertiärsprache und Sprachbewusstheit: Was Lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken. *Fremdsprache Deutsch*, 20(1), 7-11. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.1999.20.04>
- Łyp-Bielecka, A. (2016). Die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik und ihre Widerspiegelung in den ausgewählten DaF-Lehrwerken für den Anfängerunterricht. *Glottodidactica XLIII*, 2, 177-191. <https://doi.org/10.14746/gj.2016.43.2.11>
- Manno, G. (2005). Tertiärsprachendidaktik und Frühenglisch: Eine Chance für den Französischunterricht? *i-mail*, 1, 4-9.
- Manno, G. (2009). Französisch nach Englisch: Überlegung zur Tertiärsprachendidaktik. In A. Metry, E. Steiner & T. Ritz (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen in der Schule* (S.12-144). hep-Verlag.
- Marx, N. (2008). Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. *Fremdsprache Deutsch*, 38, 19-25. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2008.38.05>
- Marx, N. (2016): Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn & C. Riemer, K.-R. Bausch, H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 294-300). A. Francke Verlag.
- Mayr, G. (2021). Italienisch L2 als Brückensprache zu Englisch L3 an Südtirols Sekundarstufe. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26(2), 143-163.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch- Qualitative Forschungen in der Psychologie* (S. 601-613). VS Verlag.
- Merkelbach, C. (2003). Deutsch nach Englisch in Taiwan: Der nicht positive Einfluß des Erwerbs des Englischen als L2 auf den Erwerb des Deutschen als L3. *Info DaF*, 30(6), 541-548. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2003-0603>

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2012). Talim ve Terbiye Kurul Kararı, Karar No. 69.

MEB (2015). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

MEB (2016). Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf

MEB (2018). Ortaöğretim Almanca Dersi Öğretim Programı (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12 Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=333>

MEB (2019). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlYY_Y_2019-2023_Stratejik_PlanY_31.12.pdf

MEB (2023a). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. 86 (2789-EK 2). https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2023/2789_Agustos_2023_ek-2.pdf

MEB (2023b). Çoklu Yabancı Dil Pilot Uygulaması İstişare Toplantısı Yapıldı. <https://www.meb.gov.tr/coklu-yabanci-dil-pilot-uygulamasi-istisare-toplantisi-yapildi/haber/31902/tr#:~:text=%C3%87oklu%20Yabanc%C4%B1%20Dil%20E%C4%9Fitim%20Modeli%20Pilot%20uygulamas%C4%B1nda%20haftal%C4%B1k%2040%20ders,yabanc%C4%B1%20dil%20olarak%20yer%20al%C4%B1yor>

MEB (2024). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2024-2027 Stratejik Planı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_02/15134952_meb_20242028_stratejik_plani_14022024.pdf

Momčilović, N. & Janković, N. (2019). Zwischensprachliche Einflüsse beim Tertiärsprachenerwerb (Deutsch nach Englisch). *Linguistics and Literature*, 17(1), 57-74. <https://doi.org/10.22190/FULL1901057M>

- Möller R. & Zeevaert L. (2010). "Da denke ich spontan an Tafel"- Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21(2), 217-248.
- Neuner, G. (1999). „Deutsch nach Englisch“ Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht, 20(1), *Fremdsprache Deutsch*, 15-21.
- Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (S.13-34). Europarat.
- Neuner, G. (2009): Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia*, 4, 14-17.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methode des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Langenscheidt.
- Neuner, G., Hufeisen B., Kursiša A., Marx N., Koithan U. & Erlenwein S. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache: Fernstudieneinheit 26*. Langenscheidt.
- Petravić, A. & Horvatić Čajko, I. (2014). Lernstrategien und -Techniken im Kontext des Tertiärsprachenunterrichts. Eine empirische Studie zu Deutsch als L3 nach Englisch als L2, *Zagreber Germanistische Beiträge*, 23, 105-129.
<https://doi.org/10.17234/ZGB.23.6>
- Quertz, J. (2010). GeR/GeRS (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen). In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S.101). Narr.
- Resmî Gazete (1981). Yükseköğretim Kanunu. Sayı 17506, Cilt, 21.
- Riehl, C. M. (2006): Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In H. Günther, U. Bredel & M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik* (S.15-23). Gilles & Francke Verlag.

- Riehl, Claudia M. (2014). *Mehrsprachigkeit: Eine Einführung*. WBG.
- Rieger, C. L. (1999). Lernstrategien im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache“. *Fremdsprache Deutsch*, 20(1), 12-15. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.1999.20.05>
- Riemer, C. (2016). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (S.155-172). Narr.
- Roinnen, H. (2012). *Transfer beim Fremdsprachenlernen Zum positiven und negativen Lexixtransfer beim DaF-Lernen Fallstudie Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch* [Pro-Gradu-Arbeit]. Universität Tampere.
- Ros, L. (2019). Strategien und Lernerautonomie. In M. Brinitzer, H.-J. Hantschel, S. Kroemer, M. Möller-Frorath & L. Ros (Hrsg.), *DaF Unterrichten Basiswissen: Didaktik Deutsch als Fremdsprache* (S.131-140). Klett Verlag.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Verlag J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05284-1>
- Schädlich, B. (2013). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Unterricht der romanischen Sprachen: begriffliche, empirische und unterrichtspraktische Perspektiven. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 24(1), 29-50.
- Schedel, L. S., & Bonvin, A. (2017). LehrerInnenperspektiven auf Sprachvergleiche. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 22(2), 116-127.
- Schreier, M. & Odağ, Ö. (2010). Mixed Methods. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 263-277). VS Verlag. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-92052-8_18
- Škrinjar, M. (2020). *Mehrsprachige Kompetenz im L3-Unterricht: Nutzung von Kroatisch (L1) und Englisch (L2) als Lehr- und Lernstrategie im Deutschunterricht (L3)* [Masterarbeit]. Universität Zagreb.

- Tanrikulu, L., & Bayter, T. (2020). Almanca Öğretiminde İngilizcenin Köprü Dil Olarak Kullanılması. *Diyalog*, 78-91. <https://doi.org/10.37583/diyalog.802207>
- Tekin, Ö. (2022). Wie relevant ist Englisch für Lernende des Deutschen? Eine empirische Studie zur Perspektive von Lernenden im Kontext von Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei. *Diyalog*, 2, 349-376. <https://doi.org/10.37583/diyalog.1217616>
- Ünal, D. Ç., Onursal-Ayırır, İ. & Arıoğlu, S. (2011). İngilizce, Almanca ve Fransızca Öğrenen Üniversite Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 473-484.
- Üstün, B. (2021). Anadolu Lisesi öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 863-874. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-901401>
- Williams, S. & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333. <https://doi.org/10.1093/applin/19.3.295>
- Wypusz, J. (2015). Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE)-Notwendigkeit oder Wunschvorstellung? Empirische Untersuchung in Grundschulen in Großpolen. *Glottodidactica XLII*, 1, 81-91. <https://doi.org/10.14746/gl.2015.42.1.6>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

ANHANG-A: Schülerbefragung zum Thema „Lernerfahrungen zur Rolle der englischen Sprache im Deutschunterricht“

Sevgili katılımcı!

Bu çalışma, Sivas'ta bulunan liselerde Almanca öğrenen lise öğrencilerine yöneliktir. İngilizceden sonra Almanca öğrenen öğrencilerin bilgi ve strateji aktarımına yönelik deneyim, görüş ve tutumlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Detaylı bilgi için Hacettepe Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. D. Çiğdem Ünal'a veya Hacettepe Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Fatma Irmalı'ya danışabilirsiniz.

“Almanca Derslerinde İngilizcenin Rolüne Yönelik Öğrenme Deneyimleri” Anketi

Bölüm 1. Öğrencilerin Dil Profilleri

1. Kaçınıcı sınıftasın?	9	10	11	12
2. Kaçınıcı sınıftan itibaren İngilizce görüyorsun?	2	3	4	5
Farklı ise yazınız: _____				
3. Kaçınıcı sınıftan itibaren Almanca görüyorsun?	9	10	11	12
Farklı ise yazınız: _____				

Bölüm 2. Almanca derslerinde İngilizce Kullanımına İlişkin Öğrenme Deneyimleri

1.	İngilizce ve Almanca arasındaki benzerlikleri nasıl değerlendiriyorsun?	çok düşük					yüksek
		1	2	3	4	5	
1a.	En büyük benzerlikleri hangi alanlarda görüyorsun (birden fazla cevap mümkün)?						
	kelime bilgisi						
	dil bilgisi						
	telaffuz						
	yazım kuralları						
2.	Almanca derslerinizde öğretmen İngilizce ile karşılaştırmalar yapıyor mu?	hiçbir zaman	nadir	bazen	sıklıkla	çok sık	
		1	2	3	4	5	

2a.	Karşılaştırmalar hangi alanlarda yapılıyor? (birden fazla cevap mümkün) kelime bilgisi <input type="checkbox"/> dil bilgisi <input type="checkbox"/> telaffuz <input type="checkbox"/> yazım kuralları <input type="checkbox"/>												
2b.	Bu karşılaştırmaları faydalı buluyor musun? <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td>faydalı değil</td> <td>biraz faydalı</td> <td>kısmen</td> <td>oldukça faydalı</td> <td>çok faydalı</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>		faydalı değil	biraz faydalı	kısmen	oldukça faydalı	çok faydalı		1	2	3	4	5
	faydalı değil	biraz faydalı	kısmen	oldukça faydalı	çok faydalı								
	1	2	3	4	5								
3.	İngilizce ve Almanca arasında kendin dersteyken veya ders çalışırken karşılaştırmalar yapıyor musun? <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td>hiçbir zaman</td> <td>nadir</td> <td>bazen</td> <td>sık</td> <td>çok sık</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>		hiçbir zaman	nadir	bazen	sık	çok sık		1	2	3	4	5
	hiçbir zaman	nadir	bazen	sık	çok sık								
	1	2	3	4	5								
3a.	İngilizce ve Almanca arasında hangi karşılaştırmaları yaparsın? (Birden fazla cevap mümkün.) kelime bilgisi <input type="checkbox"/> dil bilgisi <input type="checkbox"/> telaffuz <input type="checkbox"/> yazım kuralları <input type="checkbox"/>												
4.	Sence İngilizceyi kullanmak Almanca öğrenmeni engeller mi? (Yani sen iki dili birbiriyle karşılaştırınca daha çok hata yapar mısın?) <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td>hiçbir zaman</td> <td>nadir</td> <td>bazen</td> <td>sık</td> <td>çok sık</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>		hiçbir zaman	nadir	bazen	sık	çok sık		1	2	3	4	5
	hiçbir zaman	nadir	bazen	sık	çok sık								
	1	2	3	4	5								
4a.	İngilizce bilginin Almanca dersinde hangi alanlarda hata yapmana yol açtığını düşünüyorsun? (Birden fazla cevap mümkün.) kelime bilgisi <input type="checkbox"/> dil bilgisi <input type="checkbox"/> telaffuz <input type="checkbox"/> yazım kuralları <input type="checkbox"/>												
5.	Hangi sözlüğü kullanıyorsun? (Birden fazla cevap mümkün.) Almanca-Türkçe <input type="checkbox"/> Türkçe-Almanca <input type="checkbox"/> Almanca-English <input type="checkbox"/> İngilizce-İngilizce <input type="checkbox"/> elektronik sözlük <input type="checkbox"/> Sözlük kullanmıyorum <input type="checkbox"/>												

6.	Almanca dersinde nasıl kelime öğrenirsin? (Birden fazla cevap mümkün.)					
	Sadece Almanca çeviri ile					
	Sadece Türkçe çeviri ile					
	Sadece İngilizce çeviri ile					
	Türkçe ve İngilizce çeviri ile karışık					
	Almanca, Türkçe ve İngilizce çeviri ile karışık					
7.	İngilizce öğrenmemiş olsaydın, Almanca öğrenmenin senin için daha zor olacağını mı düşünüyorsun?					
		çok kolay	oldukça kolay	kısmen	oldukça zor	çok zor
		1	2	3	4	5

Bölüm 3. Almanca öğrencilerinin–yabancı dil olarak Almanca dersinde İngilizce kullanımına ilişkin algıları

Lütfen aşağıdaki her bir soruyu dikkatlice okuyun ve her soruyu görüşünüzü yansıtan birkaç cümle ile (en az 2-3 cümle olacak şekilde) yanıtlayın.

1. Almanca dersinde İngilizcenin kullanımına yönelik olarak olumlu bulduğun (senin sevdiğin, hoşuna giden, motive olduğun, faydalı bulduğun, ilgini çeken) hususlar nedir?
2. Nedenini belirt.
3. Almanca dersinde İngilizcenin kullanımına yönelik olarak olumsuz bulduğun (zorluk çektiğin, ilgini çekmeyen, hoşlanmadığın, zor bulduğun, çekindiğin, faydalı bulmadığın) hususlar nedir?
4. Nedenini belirt.
5. Almanca dersinde İngilizcenin kullanımına yönelik olarak senin eklemek ve tavsiye etmek istediğin husus nedir?

Anketi cevaplandığı için teşekkür ederim.

Deutschversion

“Fragebogen zur Rolle des Englischen im Deutschunterricht aus der Sicht der Deutschlernenden”

Teil 1. Die Sprachprofile der Lernenden

1. Welche Klasse besuchst du?	9	10	11	12
2. Ab welcher Klasse lernst du Englisch?	2	3	4	5
	Sonstiges: ____			
3. Ab welcher Klasse lernst du Deutsch?	9	10	11	12

	Farklı ise yazınız: ____
--	--------------------------

Teil 2. Lernerfahrungen in Bezug auf die Verwendung des Englischen im Deutschunterricht

1.	Wie schätzt du die Ähnlichkeiten von Englisch und Deutsch ein?	niedrig				hoch
		1	2	3	4	5
1a.	In welchen Bereichen gibt es für dich die größten Ähnlichkeiten? (mehrere Antworten möglich)					
	Wortschatz	<input type="checkbox"/>				
	Grammatik	<input type="checkbox"/>				
	Aussprache	<input type="checkbox"/>				
	Rechtschreibung	<input type="checkbox"/>				
2.	Werden in deinem Deutschunterricht von der Lehrkraft Vergleiche zu Englisch angestellt?	niemals	selten	manchmal	oft	sehr oft
		1	2	3	4	5
2a.	In welchen Bereichen finden die Vergleiche statt? (mehrere Antworten möglich)					
	Wortschatz	<input type="checkbox"/>				
	Grammatik	<input type="checkbox"/>				
	Aussprache	<input type="checkbox"/>				
	Rechtschreibung	<input type="checkbox"/>				
2b.	Findest du diese Vergleiche hilfreich?	Nicht hilfreich	Wenig hilfreich	teils/ teils	eher hilfreich	sehr hilfreich
		1	2	3	4	5
3	Stellst du selber im Unterricht oder beim Lernen Vergleiche zwischen Englisch und Deutsch her?	niemals	selten	manchmal	oft	sehr oft
		1	2	3	4	5

3a.	In welchen Bereichen stellst du Vergleiche an? (mehrere Antworten möglich) Wortschatz <input type="checkbox"/> Grammatik <input type="checkbox"/> Aussprache <input type="checkbox"/> Rechtschreibung <input type="checkbox"/>					
4	Sind die Englischkenntnisse beim Deutsch lernen störend? (Machst du durch den Sprachvergleich vermehrt Fehler?)	niemals	selten	manchmal	oft	sehr oft
		1	2	3	4	5
4a.	In welchen Bereichen glaubst du, dass du Fehler machst, weil sie deine Englischkenntnisse beeinflussen? (mehrere Antworten möglich) Wortschatz <input type="checkbox"/> Grammatik <input type="checkbox"/> Aussprache <input type="checkbox"/> Rechtschreibung <input type="checkbox"/>					
5.	Welches Wörterbuch verwendest du? (mehrere Antworten möglich) Deutsch-Türkisch <input type="checkbox"/> Türkisch-Deutsch <input type="checkbox"/> Deutsch-Englisch <input type="checkbox"/> Englisch-Deutsch <input type="checkbox"/> elektronisches Wörterbuch <input type="checkbox"/> Ich benutze kein Wörterbuch <input type="checkbox"/>					
6.	Wie lernst du Vokabeln? nur mit deutscher Übersetzung <input type="checkbox"/> nur mit türkischer Übersetzung <input type="checkbox"/> nur mit englischer Übersetzung <input type="checkbox"/> mit türkischer und englischer Übersetzung gemischt <input type="checkbox"/> mit deutscher, türkischer und englischer Übersetzung gemischt <input type="checkbox"/>					
7.	Glaubst du, dass das Deutschlernen für dich schwerer wäre, wenn du nicht Englisch gelernt hättest?	völlig unschwer	eher unschwer	teils/ teils	eher schwer	sehr schwer
		1	2	3	4	5

Teil 3. Wahrnehmungen von Deutschlernenden in Bezug auf Verwendung des Englischen im DaF-Unterricht

1. Welche Aspekte findest du positiv (die du magst, schön findest, dich motiviert und interessiert, auch nützlich findest) am Einsatz der englischen Sprache im Deutschunterricht?

2. Und warum?
3. Was findest du negativ (bei denen du Schwierigkeiten hast, die dich nicht interessieren, die du nicht magst, die du schwierig findest, vor denen du Angst hast und die du nicht nützlich findest) an der Verwendung von Englisch im Deutschunterricht?
4. Und warum?
5. Was möchtest du zum Einsatz von Englisch im Deutschunterricht hinzufügen und empfehlen?

Vielen Dank für deine Teilnahme an der Umfrage!

**ANHANG-B: Lehrerbefragung zum Thema „Lehrerfahrungen zur Rolle von Englisch im
Deutschunterricht“
Türkischversion**

Sevgili katılımcı!

Bu çalışma, Sivas'ta bulunan liselerde görevli olan Almanca öğretmenlerine yöneliktir. İngilizceden sonra Almanca öğrenen öğrencilerin bilgi ve strateji aktarımına yönelik deneyimleri, görüşleri ve tutumlarını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Detaylı bilgi için Hacettepe Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretim üyesi Prof. Dr. D. Çiğdem Ünal'a veya Hacettepe Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Fatma İrmalı'ya danışabilirsiniz.

“Almanca Derslerinde İngilizcenin Rolüne Yönelik Öğretme Deneyimleri” Anketi

Bölüm 1: Öğretmenlerin Dil Profilleri

1. Almanca öğretmeni olarak mesleki deneyiminiz:	0-4 yıl		
	5-9 yıl		
	10-14 yıl		
	15-19 yıl		
	20-24 yıl		
	25 yıl ve daha fazla		
	2. Almanca bilginiz:	A1	
A2			
B1			
B2			
C1			
C2			
3. İngilizce bilginiz: 3 a. İngilizce bilginiz varsa:	Var	Yok	
	A1		
	A2		
	B1		
	B2		
	C1		
	C2		
4. Çok dilli misiniz?	Evet	Hayır	
5. Çok dillilik hakkında ne düşünüyorsunuz?			
6. Almancanın İngilizceden sonra öğretimi (ikinci yabancı dil olarak öğretimi hakkında) ne düşünüyorsunuz?			
7. Almancanın İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik yöntemler (İngilizceden sonra Almanca konsepti) hakkında bilginiz var mı?	Var	Yok	

7 a. Varsa; İngilizceden sonra Almanca konsepti hakkında ne düşünüyorsunuz?	
---	--

Bölüm 2: Dillerarası Etkilere İlişkin Gözlemler

		hiçbir zaman	nadiren	bazen	sık	çok sık
1.	Öğrencileriniz Almanca dersinde ne sıklıkla İngilizce bilgilerine başvuruyor?	1	2	3	4	5
1a.	Aşağıda Almanca öğrencilerinin İngilizceye başvurdukları durumlara örnekler verilmiştir. Bu örnekleri dikkatlice okuyup inceleyiniz. Daha sonra kendi Almanca derslerinizden deneyimlediğiniz örnekler veriniz. (Birden fazla cevap mümkündür.) Kelime bilgisi açısından örnek: brother-Bruder Dil bilgisi açısından örnek: I drink water.- Ich trinke Wasser. Telaffuz veya fonetik açısından örnek: computer-Computer/ sh-sch Yazım/ imla açısından örnek: january- Januar Yabancı dil öğrenme stratejileri açısından örnek: Almanca bir kelimeyi hatırlamazsa İngilizceden faydalanır.					
	Örnekler:					

2.	Öğrencileriniz aşağıdaki öğrenme stratejilerini ne sıklıkla kullanıyor? Aşağıda yabancı dil öğrenme stratejileri için örnekler verilmektedir. Almanca dersindeki deneyimlerinize dayanarak öğrencilerinizin bu öğrenme stratejilerini ne sıklıkla kullandığını işaretleyiniz.	hiçbir zaman	nadiren	bazen	sık	çok sık
a.	Öğrenciler İngilizce ve Almanca arasındaki benzerlikleri tanır.	1	2	3	4	5
b.	Öğrenciler İngilizce ve Almanca arasındaki farklılıkları tanır.	1	2	3	4	5
c.	Öğrenciler önceden bildiği bir İngilizce kelime yardımıyla yeni bir Almanca kelimeyi anlar.	1	2	3	4	5
d.	Öğrenciler uluslararası kelimeleri (hamburger, bank, polis vb.) tanır ve kullanır.	1	2	3	4	5
e.	Öğrenciler İngilizce ve Almancayı okul arkadaşlarıyla ya da öğretmenleriyle karşılaştırır.	1	2	3	4	5
f.	Eğer öğrenciler Almanca bir kelimeyi bilmiyorlarsa İngilizcesini (eş anlamlısı) hatırlar ve kullanır.	1	2	3	4	5

g.	Öğrencilerin İngilizce kullanımı Almanca derslerini öğrenciler açısından kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
h.	Öğrencilerin İngilizce kullanımı Almanca derslerini öğrenci açısından zorlaştırır.	1	2	3	4	5
i.	Öğrenciler Türkçe ve Almanca arasındaki benzerlikleri tanır.	1	2	3	4	5
j.	Öğrenciler Türkçe ve Almanca arasındaki farklılıkları tanır.	1	2	3	4	5
5.	Sizce hangi İngilizce becerileri (okuma, yazma, dinleme, konuşma vb.) öğrencilerin Almanca öğrenmesine yardımcı olur?					
6.	Sizce hangi İngilizce bilgisi (dil bilgisi, kelime bilgisi, ülke bilgisi, telaffuz vb.) Almanca derslerinde öğrencilerinizi olumsuz yönde etkileyerek engeller?					

Bölüm 3: Farklı Dillerin ve Stratejilerin Kendi Almanca Dersinizde Yer Almasında Yönelik Görüşler

		hiçbir zaman	nadiren	bazen	sık	çok sık
1.	Almanca dersinizde ne sıklıkla İngilizceyi dahil ediyorsunuz?	1	2	3	4	5
1a.	<p>Hangi durumlarda İngilizceyi Almanca dersinize dahil ediyorsunuz? Bu örnekleri dikkatlice okuyup inceleyiniz. Daha sonra kendi Almanca derslerinizden deneyimlediğiniz örnekler veriniz. (Birden fazla cevap mümkündür.)</p> <p>Kelime bilgisi açısından örnek: brother-Bruder Dil bilgisi açısından örnek: I drink water.- Ich trinke Wasser. Telaffuz veya Fonetik açısından örnek: computer-Computer/ sh-sch Yazım/ imla açısından örnek: january- Januar Yabancı dil öğrenme stratejileri açısından örnek: Almanca bir kelimeyi hatırlamazsa İngilizceden faydalanır.</p>					
	Örnek:					
2.	İkinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde çok dilli yaklaşımın önemini nasıl değerlendirirsiniz?	tamamen önemsiz	oldukça önemsiz	kısmen önemli	oldukça önemli	tamamen önemli
a.	Metin yönelimi (gerçek okuma ve dinlediğini anlama metinleri, olgusal metinler, çok dilli metinlerin paralel işlenmesi,-uluslararası kelimeler, yabancı dilden geçen kelimeler vb.)	1	2	3	4	5
b.	Transfer (Diller ve dil öğrenme deneyimleri hakkında aklınıza gelen her şeyi etkinleştirme)	1	2	3	4	5
c.	Bilişsel öğrenme (dilsel fenomenleri ve öğrenme süreçlerini karşılaştırma ve tartışma)	1	2	3	4	5
d.	Dil öğreniminin temeli olarak anlama (bilgi aktivasyonu, analogiler, ödevler, anlama stratejileri, konular/diller hakkında konuşma)	1	2	3	4	5

e.	İçerik yönelimi (güncel konular kullanılır, farklı, sıradan olmayan; öğrencilere uygun görevler verilir: dilsel ve kültürel gerçekleri karşılaştırma/tartışma/...)	1	2	3	4	5
f.	Öğrencilerin aktivasyonu (öğrencileri aktif aktörler olarak dahil etmek, önemli bilgi veya kuralları bulma/ tahmin etme)	1	2	3	4	5
g.	Aktarım (öğrenilen yeni dilde belirli hataların mevcut dillerdeki öğelerin "karıştırılmasından" kaynaklandığının farkında olma)	1	2	3	4	5
h.	Ekonomileştirme (öğrenme sürecinin verimli tasarımı açısından)	1	2	3	4	5

3.	İkinci yabancı dil olarak Almanca öğretiminde çok dilli yaklaşımı ne sıklıkla kullanıyorsunuz?					
		hiçbir zaman	nadiren	bazen	sık	çok sık
a.	Farklı dilleri öğrencilerle karşılaştırırım.	1	2	3	4	5
b.	Diller arasındaki benzerlikleri vurgularım.	1	2	3	4	5
c.	Diller arasındaki farklılıkları vurgularım.	1	2	3	4	5
d.	Ortak İngilizce-Almanca kelime dağarcığının potansiyelini kullanırım.	1	2	3	4	5
e.	Birden çok dilin kullanımını teşvik eden ödevler kullanırım.	1	2	3	4	5
f.	Öğrencilerle öğrenme teknikleri ve stratejileri ve öğrenen özerkliği (öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alabilmesi) hakkında konuşurum.	1	2	3	4	5

Bölüm 4: Almanca Öğretmenlerinin Yabancı Dil Olarak Almanca Dersinde İngilizce Kullanımına İlişkin Algıları

Lütfen aşağıdaki her bir soruyu dikkatlice okuyun ve her soruyu görüşünüzü yansıtan birkaç cümle ile (en az 2-3 cümle olacak şekilde) yanıtlayın.

1. Almanca dersinde İngilizcenin kullanımına yönelik olarak olumlu bulduğunuz hususlar (sevdiğiniz, hoşunuza giden, motive olduğunuz, faydalı bulduğunuz, ilginizi çeken noktalar) nedir?
2. Nedenini belirtiniz.
3. Almanca dersinde İngilizcenin kullanımına yönelik olarak olumsuz bulduğunuz hususlar (zorluk çektiğiniz, ilginizi çekmeyen, hoşlanmadığınız, zor bulduğunuz, çekindiğiniz, faydalı bulmadığınız noktalar) nedir?
4. Nedenini belirtiniz.
5. Almanca dersinde İngilizcenin kullanımına yönelik olarak sizin eklemek ve tavsiye etmek istediğiniz husus nedir?

Anketi cevaplandığınız için teşekkür ederim.

Deutschversion

“Fragebogen zur Rolle des Englischen im Deutschunterricht aus der Sicht der Deutschlehrenden”

Adaptiert nach: Momčilović, N. & Janković, N. (2019). Zwischensprachliche Einflüsse beim Tertiärsprachenerwerb (Deutsch nach Englisch). *Linguistics and Literature* 17(1), 57-74.

Teil 1: Die Sprachprofile der Lehrenden

1. Ihre Berufserfahrung als DaF-Lehrkraft:	<input type="checkbox"/>	0-4 Jahre			
	<input type="checkbox"/>	5-9 Jahre			
	<input type="checkbox"/>	10-14 Jahre			
	<input type="checkbox"/>	15-19 Jahre			
	<input type="checkbox"/>	20-24 Jahre			
	<input type="checkbox"/>	25 Jahre und mehr			
2. Ihre Deutschkenntnisse:	<input type="checkbox"/>	A1			
	<input type="checkbox"/>	A2			
	<input type="checkbox"/>	B1			
	<input type="checkbox"/>	B2			
	<input type="checkbox"/>	C1			
	<input type="checkbox"/>	C2			
3. Englischkenntnisse: 3 a. Wenn ja:	<input type="checkbox"/>	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	
	<input type="checkbox"/>	A1			
	<input type="checkbox"/>	A2			
	<input type="checkbox"/>	B1			
	<input type="checkbox"/>	B2			
	<input type="checkbox"/>	C1			
	<input type="checkbox"/>	C2			
4. Sind Sie selber mehrsprachig?	<input type="checkbox"/>	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	
5. Was halten Sie von der Mehrsprachigkeit?					
6. Was halten Sie von Deutsch nach Englisch (dass Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet wird; Tertiärsprachendidaktik)?					
7. Kennen Sie die Methoden zu Deutsch als zweiter Fremdsprache nach Englisch (Deutsch nach Englisch-Konzept)?	<input type="checkbox"/>	Ja	<input type="checkbox"/>	Nein	

7 a. Wenn ja; Was denken Sie über das Deutsch nach Englisch-Konzept?	
--	--

Teil 2. Beobachtungen zu den zwischensprachlichen Einflüssen

		niemals	selten	manchmal	oft	sehr oft
1.	Inwieweit greifen Ihre Schüler auf Englischkenntnisse im Deutschunterricht zurück?	1	2	3	4	5
1a.	<p>Unten finden Sie Beispiel, in denen Deutschlerner auf Englisch zurückgreifen. Lesen Sie bitte die Beispiele sorgfältig und tragen Sie konkrete Beispiele aus Ihrem eigenen Deutschunterricht vor. (mehrere Antworten möglich)</p> <p>Beispiel zum Wortschatz: brother-Bruder</p> <p>Beispiel zur Grammatik: I drink water.-Ich trinke Wasser.</p> <p>Beispiel zur Aussprache/Phonetik: computer-Computer, sh-sch</p> <p>Beispiel zu Fremdsprachenlernstrategien: Wenn Schüler sich an ein deutsches Wort nicht erinnert, benutzt er das Englische.</p>					

		stimme überhaupt nicht zu	stimme nicht zu	neutral	stimme zu	stimme voll und ganz zu
2.	<p>Inwieweit wenden Ihre Schüler einige folgender Lernstrategien an?</p> <p>Unten finden Sie Beispiele für Strategien zum Erlernen von Fremdsprachen. Markieren Sie anhand Ihrer Erfahrungen im Deutschunterricht, inwiefern Ihre Schüler diese Lernstrategien anwenden.</p>					
a.	Die Schüler erkennen Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch.	1	2	3	4	5
b.	Die Schüler erkennen Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch.	1	2	3	4	5
c.	Die Schüler erschließen mit Hilfe eines bekannten englischen Wortes ein unbekanntes deutsches Wort.	1	2	3	4	5
d.	Die Schüler erkennen und verwenden Internationalismen (Hamburger, Bank, Polizei usw.).	1	2	3	4	5
e.	Die Schüler vergleichen Englisch und Deutsch mit Schulfreunden oder Lehrern.	1	2	3	4	5
f.	Wenn Schüler ein deutsches Wort nicht kennen, erinnern sie sich an das englische (Äquivalent) und verwenden es.	1	2	3	4	5

g.	Die Englischverwendung der Schüler erleichtert den Deutschunterricht aus ihrer Sicht.	1	2	3	4	5
h.	Die Englischverwendung der Schüler erschwert den Deutschunterricht aus ihrer Sicht.	1	2	3	4	5
i.	Die Schüler erkennen Ähnlichkeiten zwischen Türkisch und Deutsch.	1	2	3	4	5
j.	Die Schüler erkennen Unterschiede zwischen Türkisch und Deutsch.	1	2	3	4	5
6.	Welche Fähigkeiten in Englisch helfen Schülern beim Deutschlernen (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen u.a.)?					
7.	Welche Englischkenntnisse stören den Schülern beim Deutschlernen (Wortschatz, Grammatik, Landeskunde, Aussprache)?					

Teil 3. Reflexionen zur Einbeziehung anderer Sprachen und Strategien im eigenen DaF-Unterricht

		niemals	selten	manchmal	oft	sehr oft
1.	Wie oft beziehen Sie Englisch in Ihren eigenen Deutschunterricht ein?	1	2	3	4	5
1a.	<p>Unten finden Sie Beispiele, in denen Deutschlehrer auf Englisch zurückgreifen. Lesen Sie bitte die Beispiele sorgfältig und tragen Sie konkrete Beispiele aus Ihrem eigenen Deutschunterricht vor. (mehrere Antworten möglich)</p> <p>Beispiel zum Wortschatz: brother-Bruder</p> <p>Beispiel zur Grammatik: I drink water.-Ich trinke Wasser.</p> <p>Beispiel zur Aussprache/Phonetik: computer-Computer, sh-sch</p> <p>Beispiel zu Fremdsprachenlernstrategien: Wenn Schüler sich an ein deutsches Wort nicht erinnert, benutzt er das Englische.</p>					
2.	Wie beurteilen Sie die Wichtigkeit einzelner Aspekte des mehrsprachigen Ansatzes im Deutsch als zweite Fremdsprache-Unterricht?	völlig unwichtig	eher unwichtig	teils/ teils	eher wichtig	sehr wichtig
a.	Textorientierung (authentische Lese- und Hörverstehenstexte, Sachtexte, parallele Bearbeitung von mehrsprachigen Texten, mit Internationalismen, Anglizismen usw.)	1	2	3	4	5

b.	Transfer (Alles aktivieren, was man schon an Sprachen und Sprachlernerfahrungen „im Kopf“ hat)	1	2	3	4	5
c.	Kognitives Lernen (sprachliche Phänomene und Lernprozesse vergleichen und besprechen)	1	2	3	4	5
d.	Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens (Wissensaktivierung, Analogien, Zuordnungsaufgaben, Verstehensstrategien, Gespräch über Themen/Sprachen)	1	2	3	4	5
e.	Inhaltsorientierung (aktuelle Themen, andersartige, nicht mehr banale „Kindergartenthemen“; angemessene Aufgaben: Vergleichen/ Besprechen/ Diskutieren von sprachlichen und landeskundlichen Sachverhalten, dem Lernprozess)	1	2	3	4	5
f.	Aktivierung von Lernenden (Lernende als aktive Handelnde einbeziehen, wichtige Informationen oder Regel erschließen/erraten),	1	2	3	4	5
g.	Interferenz (Bewusstheit davon, dass in der neu zu erlernenden Sprache bestimmte Fehler durch die „Einmischung“ von Elementen aus schon vorhandenen Sprachen entstehen)	1	2	3	4	5
h.	Ökonomisierung (effiziente Gestaltung des Lernprozesses)	1	2	3	4	5

3.	Wie oft wenden Sie den mehrsprachigen Ansatz im Deutsch als zweite Fremdsprache-Unterricht?	nie	selten	manchmal	oft	sehr oft
a.	Ich vergleiche verschiedene Sprachen mit Schülern.	1	2	3	4	5
b.	Ich hebe Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen hervor	1	2	3	4	5
c.	Ich hebe Unterschiede zwischen den Sprachen hervor.	1	2	3	4	5
d.	Ich nutze das Potenzial des gemeinsamen englisch-deutschen Wortschatzes.	1	2	3	4	5
e.	Ich verwende Aufgaben, die die Verwendung mehrerer Sprachen fördern.	1	2	3	4	5
f.	Ich spreche mit Schülern über Lerntechniken- und Strategien und selbstständiges Lernen	1	2	3	4	5

Teil 4. Wahrnehmungen von Deutschlehrenden in Bezug auf Verwendung des Englischen im DaF-Unterricht

1. Welche Aspekte finden Sie positiv (die Sie mögen, schön finden, Sie motiviert und interessiert, auch nützlich finden) am Einsatz der englischen Sprache im Deutschunterricht?
2. Und warum?
3. Was finden Sie negativ (bei denen Sie Schwierigkeiten haben, die Sie nicht interessieren, die Sie nicht mögen, die Sie schwierig finden, vor denen Sie Angst haben und die Sie nicht nützlich finden) an der Verwendung von Englisch im Deutschunterricht?

4. Und warum?
5. Was möchten Sie zum Einsatz von Englisch im Deutschunterricht hinzufügen und empfehlen?

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Umfrage!

ANHANG- C Originalversion der Schüler- bzw. Lehreraussagen

Abb. 11 Positive Aspekte am Einsatz von Englisch im DaF-Unterricht	
S4	„Kelimelerin İngilizce karşılığı verilerek yapılması kelimeleri hatırlamama yardımcı oluyor.“
S36	„Şöyleki özellikle bazı kelimelerin yazılışları çok benziyor bu yüzden açıkcası bana daha kolaylık sağlıyor.“
S137	„Birbirine benzeyen kelimeler olduğunda aklıma ordan getirebildiğim zaman faydalı olabiliyor.“
S20	„Kelime yazılışları benzer olduğu için öğrendiğim benzer bir kelimeyi sadece 1 harfle bile olsa telaffuzunu değiştirerek iki dile de katkıda bulunmuş oluyorum ve iki dilden de bir şeyler öğrenmiş olabiliyorum bu bana kolaylık sağlıyor.“
S20	„Yani aslında telaffuzda İngilizcenin rolü büyük baya yardımcı oluyor bu iyi bir yön.“
S80	„Benzerlikleri dili daha da kolaylaştırıyor.“
S225	„Konunun daha kolay anlaşılması hususunda işe yarıyor.“
S155	„Geçmişte İngilizce öğrenmiş olmam Almanca öğrenirken bu dile karşı olan tutumumu çok etkiledi çünkü Almanca'ya nasıl yaklaşmam konusunda bilgi sahibiyim geçmişte bir dil öğrenmiştim ve çok zorlanmıştım çünkü nasıl yapacağıma dair bir fikrim yoktu ama Almanca öğrenirken bu durumu yaşamadım bu da İngilizce öğrenmiş olduğum için.“
Abb. 12 Gründe für positive Aspekte am Einsatz von Englisch im DaF-Unterricht	
S150	„Almanca öğrenmeyi daha kolay sağlıyor.“
S207	„Çünkü İngilizce öğrenmenin Almanca öğrenmeye büyük katkıda bulunuyor.“
S59	„Benzerlikten dolayı akılda kalır olması.“
S156	„İkisi arasındaki karşılaştırma akılda kalıcılığı artırıyor.“
S36	„İngilizceyi daha eskiden öğrendiğim için alışmamı kolaylaştırıyor.“
S130	„İngilizceyi daha uzun zamandır gördüğüm için anlamam daha kolay.“
Abb. 13 Negative Aspekte von Englischverwendung im DaF-Unterricht	
S96	„Telaffuz konusunda zorlanıyorum.“
S186	„Telaffuz ederken ses tonlarının farklı olması.“
S4	„Telafuzlarını karıştırmamı olumsuz buluyorum.“
S53	„Telafuzları biraz benziyor o yüzden İngilizce kelimelerle karışabiliyor.“
S30	„Olumsuz olarak budüğüm yönlerden bir tanesi bence bir konunun bütün kelimelerinin hep ingilizce kelimelerle kıyaslanarak öğretilmesi.“

Abb. 14 Gründe für negative Aspekte am Einsatz von Englisch im DaF-Unterricht	
S46	„Almanca ayrı İngilizce ayrı olduğundan dolayı iki dili ders içinde veya dışında karşılaştırılınca zaten zar zor öğrendiğimiz Almanca bilgimiz İngilizce bilgimizle karışıyor ortaya saçma sapan bir şey çıkıyor ben bu durumdan oldukça şikayetçiyim...“
S53	„İngilizce kelimelerle telaffuzu benziyor o yüzden zorluk çıkarabiliyor.“
S96	„Çünkü telaffuz konusunda hiç benzemiyorlar.“
S21	„Bazı kelimeler çok benziyor ve konuşurken karıştırabiliyorum.“
S130	„Genellikle Almanca kelmeleri İngilizce telaffuz ederim.“
Abb. 15 Schülerempfehlungen für Englisch im DaF-Unterricht	
S16	„Biraz daha benzerlik yapılması.“
S36	„Aslında bence daha çok bir arada kullanılması güzel olurdu.“
S31	„Dil bilgisi kısmında İngilizceden yardım alma daha da artırılarak öğrenim daha kolaylaştırılabilir.“
S96	„Dil bilgisi benzerliğinden dolayı derslerde daha fazla bahsedilebilir.“
S100	„Birbirinden bağımsız olmaları daha iyi olabilir.“
S219	„Bence dil dersleri olduğu gibi işlenmeli farklı dillere benzetme yapılmamalı.“
S4	„Kelimelerin daha fazla akılda kalıcı olması için Türkçe karşılığının yanı sıra İngilizce karşılığı verilmeli.“
Abb. 19 Meinungen über Mehrsprachigkeit	
LK6	„Bir dil öğretmeni için şart.“
LK8	„Oldukça gerekli günümüz şartlarında.“
LK11	„Çok dillilik kültürler arası etkileşimi kuvvetlendirdiğinden bireyin gelişimine çok büyük katkıları bulunur.“
LK12	„Hayata bakış açısını değiştirir.“
Abb. 20 Meinungen über Deutsch nach Englisch	
LK11	„İngilizce Almanca'dan daha kolay ve yaygın bir dil olması sebebiyle öğrenci için daha öğrenilebilir konumdadır. İkinci bir batı kökenli dilin öğretimini kolaylaştırabilir.“
LK17	„İngilizceden sonra öğrenmesi daha kolay.“
LK1	„Gereken önem verilmediğini düşünüyorum.“

LK8	„İngilizcenin Almanca öğrenimini gölgelediğini düşünüyorum.”
LK13	„Benim fikrimce öğrenciler İngilizceyi zor öğreniyor (okul dışında kullanma ve pratik imkanı olmadığı için). Üzerine bir de Almanca öğretmeye çalışınca İngilizce bilgilerinde de gerileme oluyor.”
Abb. 21 Meinungen über das DaF/E-Konzept	
LK7	„Aynı dil ailesine ait olmasından dolayı öğrenilebilir.”
LK24	„Her iki dilde aynı dil ailesinden geldiği için birbirlerinin öğretimine büyük katkı sağlayacağını düşünüyorum.”
LK8	„Elbette olumlu etkileride var İngilizceden sonra Almanca öğreniminin çünkü olumlu aktarınlar yapmak mümkün.”
Abb. 22 Lehrermeinungen über Englischverwendung von Schülern im DaF-Unterricht	
LK6	„Basit cümle kurulumunda cümle içerisindeki öğe dizilimi benzerliği açısından İngilizceden faydalanır.”
Abb. 26 Positive Aspekte vom Englischeinsatz im DaF-Unterricht	
LK11	„Aynı şekilde ortak/benzer gramer kuralları da hem öğrenirken hem öğretirken oldukça kolaylık sağlamakta.”
LK21	„Dilbilgisi konularını İngilizceyi kullanarak öğrencilere konunun önceden tahmin edilmesini sağlamak.”
LK11	„İki dildeki ortak kelimeler öğrenci açısından anlamayı kolaylaştırıyor.”
LK17	„Ayrıca bir çok kelimenin aynı ya da benzer olması öğrenme açısından etkili.”
LK12	„Dillerde benzer kelimelerin olduğunu ve aslında öğrencilerin İngilizce ön bilgilerini kullanarak basit metinleri okuyarak anlayabileceklerini ve anlayabildiklerinin farkına varmaları.”
LK14	„Bazen öğrenci kelimeyi hatırlayamayınca İngilizcesini söylüyorum daha kolay hatırlatabiliyor.”
LK15	„Bilmediği Almanca kelimeyi İngilizce ile anımsama.”
LK8	„...karşılaştırma yapabilmek işimi kolaylaştırır.”
LK24	„Dil bilgisi anlamında, fonetik yada kelime benzerliği anlamında çok fazla yarar sağlıyor öğrenciler iki dil arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları iki dili karşılaştırma yoluna giderek öğreniyor.”
Abb. 27 Gründe für positive Aspekte vom Englischeinsatz im DaF-Unterricht	

LK12	„Kelime benzerlikleri, gramer benzerlikleri, cümle dizilimi benzerliklerinin olması.“
LK14	„Mesela fahren kelimesini bilmiyor öğrenci İngilizcesi drive dediğim zaman hatırlıyor ve daha akılda kalıcı olduğunu düşünüyorum.“
LK9	„Gramatik konularının kavranması konusunda olumlu dönütler aldığım için sadece gramatik anlatımında karşılaştırma yapıyorum. Onun dışında örneğin kelimelerdeki benzerlikleri karşılaştırdığımda dönüt olarak ilk İngilizce kelimenin akla geldiğini gördüm. Burada Almancadan daha çok İngilizcenin öğretime fayda sağlamış olduğumu gördüm. Bu yüzden genel konularda karşılaştırma yapmıyorum.“
Abb. 28 Negative Aspekte vom Englischveinsatz im DaF-Unterricht	
LK5	„Teleffuz und kelimesini İngilizce and olarak seslendirilmesi.“
LK8	„Telaffuzlar karıştırılabilir.“
LK11	„Ortak kelimelerin İngilizce olarak telaffuz edilmesi öğrencide düzeltilmesi hayli zor bir davranıştır.“
LK14	„Artikeller. Öğrenci daha önce artikel görmediği için anlatması zor oluyor.“
LK18	„En zor konular sıfat çekimi, ismin halleri ve artikel.“
Abb. 29 Gründe für negative Aspekte vom Englischeinsatz im DaF-Unterricht	
LK11	„Eski bir kazanımı değiştirmek maalesef yeni bir şey öğretmekten daha zorlayıcı olabilir.“
LK21	„Yanlış öğrenme gerçekleşmesi.“
LK3	„Telaffuzlar çoğunlukla İngilizceye kayıyor.“
LK17	„İngilizce telaffuza alışan öğrenci Almancayı telaffuz etmekte zorlanıyor.“
LK19	„Öğrenciler Almanca sözcükleri alışkanlıktan dolayı sürekli İngilizce gibi telaffuz ediyorlar.“
Abb. 30 Empfehlungen vom Lehrer für Englisch im DaF-Unterricht	
LK20	„Derste her iki dilin ortak noktalarını sıklıkla dile getirmek.“
LK24	„Burada biz öğretmenler devreye girmeli Almanca ve İngilizceninde aynı dil ailesinden olduğunu düşünerek öğrenciyi yönlendirip 1.yabancı dilden örnekler verilmeli ve öğrenci motive edilmelidir.“
LK25	„Almanca ders kitaplarında İngilizceyle benzer kelime bilgisi ve dil bilgisine yer verilmesi gerekir.“

LK9	„En aza indirilmesi kanısındayım. Bazı konularda yardımcı etken lakin çoğu durumda da karışıklığa neden olmakta.“
LK28	„Kesinlikle kullanılmamalı.“

ANHANG-D: Genehmigung der Ethikkommissionen

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-399-00002681244
Konu : Fatma IRMALI Hk. (Etik Komisyon İzni)

8.02.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09.12.2022 tarihli ve E-51944218-399-00002562697 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Alman Dili Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi **Fatma IRMALI'nın**, Prof. Dr. D. Çiğdem ÜNAL sorumluluğunda yürüttüğü "**İngilizceden Sonra İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca-Dil Öğrenme ve Öğretme Deneyimlerinin İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **27 Aralık 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Serhat ÜNAL
Rektör Yardımcısı



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-92255297-605.01-74462297
Konu : Araştırma İzni (Fatma İRMALİ)

14.04.2023

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğünün (Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü) 16.03.2023 tarihli ve E-51944218-300-00002749424 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 12.04.2023 tarihli ve E-92255297-605.01-74293769 sayılı onayı.
c) Millî Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Fatma İRMALİ'nin, "İngilizceden Sonra İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca-Dil Öğrenme ve Öğretme Deneyimlerinin İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla ilimiz genelinde bulunan liselerde uygulanması valilik makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim.

Ergüven ASLAN
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)
2-Veri Toplama Araçları (8 sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

-Ankara Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Bilgi:

-16 İlçe Millî Eğitim Müd.
-Mrk. Lise Müd.

ANHANG-E: Etik Beyanı

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

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

beyan ederim.

13/12/2024

(İmza)

Fatma IRMALI

ANHANG-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

19/12/2024

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

Tez Başlığı: İngilizceden Sonra İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca – Dil Öğrenme ve Öğretme Deneyimlerinin İncelenmesi

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

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
19/12/2024	158	212421	13/12/2024	% 8	2555907878

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

Ad Soyadı: Fatma IRMALI

Öğrenci No.: N21132478

Ana Bilim Dalı: Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

İmza

Programı: Alman Dili Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. D. Çiğdem ÜNAL

ANHANG-G: Thesis Originality Report

19/12/2024

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

Thesis Title: German as a Tertiary Language after English – A Study on Language Teaching and Learning Experiences

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

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
19/12/2024	158	212421	13/12/2024	8 %	2555907878

Filtering options applied:

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

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

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Fatma IRMALI

Student No.: N21132478

Department: Foreign Language Education

Program: German Language Teaching

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. D. Çiğdem ÜNAL

ANHANG-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

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

13/12/2024

(imza)

Fatma IRMALI

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

(1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

