


Entwicklung eines tertiärsprachdidaktischen Vermittlungsprogramms für den universitären DaF- Unterricht in der Türkei

Mehmet Can Sander , Kütahya – Sevinç Sakarya Maden , Edirne

 <https://doi.org/10.37583/diyalog.1407760>



Abstract (Deutsch)

Das Thema dieses Beitrags ist die Entwicklung eines tertiärsprachdidaktischen Vermittlungsprogramms. Die Arbeit richtet sich an türkische Studierende, die an Universitäten in der Türkei Deutsch als Fremdsprache lernen. Sie sind Sprachanfänger ohne Vorkenntnisse. Nach der Präsentation des Forschungsstandes werden die Verfahren des Fremdsprachenunterrichts diskutiert. Sie sind auch für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht relevant. Anschließend werden Merkmale des Tertiärsprachenunterrichts besprochen und Unterrichtsmaterialien für das vorgestellte Konzept erstellt, die im Anhang enthalten sind. Die Arbeit wird mit Schlussfolgerungen abgeschlossen.

Schlüsselwörter: *Tertiärsprachendidaktik, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsprogramm, Materialerstellung, universitärer Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.*

Abstract (English)

Development of a tertiary language teaching program for university GFL lessons in Turkey

The topic of this paper is the development of a tertiary language didactic mediation program. The work is aimed at Turkish students learning German as a foreign language at universities in Turkey. They are language beginners with no prior knowledge. After presenting the state of research, the methods of foreign language teaching are discussed. They are also relevant for teaching German as a foreign language. Then, characteristics of tertiary language teaching are treated, and teaching materials are created as an example of the presented concept, which are included in the appendix. The work is completed with conclusions.

Keywords: *Tertiary Language Didactics, Teaching Methods, Teaching Program, Material Creation, University German As A Foreign Language Teaching.*

EXTENDED ABSTRACT

The development of a tertiary language didactic mediation program is the subject of this article. The program is designed for German teaching at the university level in Turkey. The target group consists of Turkish students. They learn German as a foreign language and have no prior knowledge of it. Furthermore, tertiary language teaching is a concept that is gradually gaining popularity nowadays. It is assumed that its use will make it easier to teach languages of the same language family. Thus, this article deals specifically with how English is employed in German instruction because both languages belong to the Indo-Germanic language family. In addition, English is taught as the first foreign language in most Turkish schools. Therefore, it is believed that the learners in the target group of this work should have knowledge of it. This prior knowledge should be activated in German lessons. Further, the implementation of the project could support multilingualism in the Turkish German teaching context. The focus of the tertiary language didactic program to be developed will primarily be on grammar and vocabulary topics. The reason for this is that there are several similarities between German and English in these areas. The language teaching concept to be created is called German as a second foreign language after English. The first teaching units of the program have already been generated and applied in regular German lessons at the Kütahya Health Sciences University. The progress of the project will be regularly announced within the framework of further scientific activities.

In order to achieve the work goals, the current state of research will be presented next. Scientific studies are used for this purpose. Due to the target group of the work, Turkish learners of German at universities in Turkey, special attention is paid to the Turkish perspective. Subsequently, the most important foreign language teaching methods are discussed, which are utilized in German language teaching as well, such as the Communicative Method. The considerations in this regard include the current situation under the term post-methodological era. The work then continues with the treatment of the characteristics of tertiary language teaching. In this respect, the implementation of concept-specific tasks and exercises is perceived as indispensable for the realization of the teaching objectives. Afterwards, sample teaching materials are created, which are placed in the appendix. In this context, a short and clear description of the sample materials is provided. The relationship with the method- and feature-related aspects of tertiary language teaching addressed in the previous chapters of the present study is also explained at appropriate points.

The sample teaching materials provided for applying the concept of German as a second foreign language are principally understood as additional materials. The teacher can generally decide on the duration of their integration into the lesson on an individual basis. They are composed of 4 exercises. Besides the already-mentioned vocabulary and grammar components, pronunciation is a focus of the instruction as well. Moreover, the sample teaching materials or a teaching unit in which they are utilized consists of an introductory phase, an elaboration phase, and an evaluation phase. In the introductory phase, the formulation of the teaching objectives takes place. In the elaboration phase, the explanation of the topics and the discussion of the related exercises occur. The function of the evaluation phase is to present the results of the activities. The paper's conclusion is offered in the end. In this regard, it is pointed out that, in order to limit the scope of the work, no detailed consideration has been given to alternative modeling options for teaching, among other things. In the context of the continuation possibilities, chances for digitalization as well as more detailed pronunciation instruction should be addressed in the first place. In concrete terms, the teaching concept of the present study is to be further refined in the near future. Additionally, the teaching program is to be completed through the production of more teaching units.

Einleitung¹

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht die Tertiärsprachendidaktik. Sie wird im Folgenden als Grundlage herangezogen, um für die hier ausgewählte Zielgruppe – Lerner an türkischen Universitäten ohne Vorkenntnisse im Deutschen, also mit dem Sprachniveau A1 – ein Programm zur Deutschvermittlung zu entwickeln. Bei der Tertiärsprachendidaktik bzw. beim Tertiärsprachenunterricht handelt es sich um ein Sprachvermittlungsverfahren, das seit einigen Jahren immer beliebter wird (zur Entwicklung des Tertiärsprachenunterrichts aus historischer Sicht vgl. ausführlich Hufeisen 2003: 11f.).

Im Grunde wird im Tertiärsprachenunterricht davon ausgegangen, dass dieses Verfahren es erleichtert, Sprachen derselben Sprachfamilie zu vermitteln bzw. sich anzueignen (vgl. Hufeisen 2001: 648). Dieser Gesichtspunkt stellt zugleich die wichtigste Überzeugung der Befürworter des Tertiärsprachenunterrichts dar. Basierend auf diesem Ansatz, befasst sich der vorliegende Artikel mit der Frage, auf welche Weise beim Unterrichten der indogermanischen Sprache Deutsch von einer anderen indogermanischen Sprache, dem Englischen, Gebrauch gemacht wird.²

Ein anderer maßgeblicher Anlass für die Themenauswahl besteht darin, dass Englisch in der Türkei in den meisten Schulen des Primar- und Sekundarbereichs als die erste Fremdsprache unterrichtet wird (vgl. dazu Tapan³ 2010: 1820).⁴ Dieser Fakt stützt die Annahme, dass die Lerner bzw. Studierenden an türkischen Universitäten über Vorkenntnisse im Englischen verfügen. Des Weiteren bietet sich durch die Entwicklung des Tertiärsprachenunterrichts in der Türkei gleichzeitig die Möglichkeit, die individuelle Mehrsprachigkeit bzw. die Sprachen- und Kulturvielfalt im Lande zu fördern.⁵ Im Lichte dieser Ausführungen wird im Rahmen dieser Arbeit der Versuch unternommen, die Vorkenntnisse der türkischen Lerner im Englischen beim Erlernen der deutschen Sprache zu aktivieren.⁶

¹ Der vorliegende Beitrag wurde auf der Grundlage der Hausarbeit erstellt, die Mehmet Can Sander im Rahmen des Kurses Lehren/Lernen der Zweiten Fremdsprache (İkinci Yabancı Dil Öğretimi/Öğrenimi) eingereicht hatte. Er hat den Kurs bei Prof. Dr. Sevinç Sakarya Maden im Rahmen seines Promotionsstudiums im Programm Deutsche Sprachlehre an der Trakya Universität im Sommersemester 2019-2020 besucht. Prof. Sakarya Maden ist gleichzeitig die Betreuerin dieser Hausarbeit.

² Meißner (2003: 24) befürwortet diese Vorgehensweise im Kontext der Didaktik der romanischen Sprachen.

³ Prof. Dr. em. Nilüfer Tapan gehört zu den einflussreichsten türkischen GermanistInnen. Im Rahmen ihrer Karriere als Hochschuldozentin hat sie unter anderem viele gewichtige und wegweisende wissenschaftliche Arbeiten verfasst und betreut.

⁴ S. dazu auch Yücel (2015: 41).

⁵ Der Gesichtspunkt der Mehrsprachigkeit lässt sich als ein bedeutsames sprachpolitisches Bildungsziel der Europäischen Union bezeichnen. Demnach sollte jede Bürgerin/jeder Bürger praktische Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen haben (vgl. dazu Europäische Kommission 2012: 2f.).

⁶ Prof. Dr. Sevinç Sakarya Maden hat mehrere wissenschaftliche Veröffentlichungen zum Thema, die den Tertiärsprachenunterricht in der Türkei sowohl aus theorie- als auch aus praxisorientierter Sicht untersuchen, wie man es beispielsweise ihren beiden Zeitschriftenaufsätzen aus den Jahren 2002 und 2005 entnehmen kann. Ihre diesbezügliche Expertise stellt also die wichtigste Inspirationsquelle für die Entstehung des im Rahmen der vorliegenden Arbeit präsentierten Forschungsprojekts dar.

Das zu erstellende tertiärsprachdidaktische Programm wird hauptsächlich Grammatik- und Wortschatzthemen beinhalten, da diese Bereiche sich im Deutschen und Englischen in mehrererlei Hinsicht ähneln. Darüber hinaus wird dieses Konzept der Sprachvermittlung als Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch (DazFnE) genannt. Die ersten Unterrichtseinheiten des Programms wurden im regulären Deutsch als Fremdsprache(DaF)-Unterricht an der Kütahya Universität für Gesundheitswissenschaften bereits angewandt. In diesem Rahmen ist auch zu erwähnen, dass an türkischen Universitäten für Deutsch als Wahlfach in der Regel zwei Semesterwochenstunden zur Verfügung stehen. Diese unterrichtspädagogische Ausgangslage brachte die Verfasser des vorliegenden Beitrags auf die Idee, für diesen Zeitrahmen ein genau darauf abgestimmtes Sprachvermittlungsprogramm zu erstellen. Vorrangiges Ziel dieser tertiärsprachendidaktischen Vorgehensweise war es, den Lernern ein Verständnis der lexikalisch-grammatischen Ebene des deutschen Sprachsystems zu vermitteln.

Über die weiteren Entwicklungsschritte des Konzepts wird in Verbindung mit weiteren wissenschaftlichen Aktivitäten regelmäßig berichtet. So wäre es beispielsweise sinnvoll, das Programm durch quantitative Forschungsstudien auf Effektivität zu überprüfen. Zudem sollte das Arbeitskonzept ständig evaluiert und weiterentwickelt und dabei die Rückmeldungen der Lerner und die Erfahrungen der Lehrkräfte mit dem Unterrichtsmaterial berücksichtigt werden. Zum jetzigen Zeitpunkt besitzt die Arbeit aus forschungstechnischer Sicht allerdings noch den Charakter einer Vorstudie zur Vermittlung des theoretischen (Entstehungs-)Hintergrunds an den Leser. Außerdem werden mögliche Rückmeldungen der Leser zu dem vorliegenden Beitrag als sehr hilfreich für den weiteren Ausbau des tertiärsprachendidaktischen Vermittlungsprogramms angesehen und entsprechend mit in Betracht gezogen. Ausgehend von den bisherigen Überlegungen wird die Arbeit folgendermaßen gestaltet:

Im nächsten Kapitel wird zu Beginn der Forschungsstand präsentiert, und anschließend werden die wichtigsten Verfahren des Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterrichts besprochen. Im darauffolgenden Kapitel werden zunächst die Grundsätze des Tertiärsprachenunterrichts umfassend erläutert und daraufhin die Beispielmateriale vorgestellt, die auf der Grundlage des DazFnE-Konzepts erstellt wurden. Die verfahrens- und grundsatztechnischen Kenntnisse, die in den beiden vorherigen Kapiteln vermittelt wurden, sollen dabei zum besseren Verständnis der verfolgten Vorgehensweise dienen. Den letzten Teil der Arbeit stellt die Schlussfolgerung dar.

Stand der Forschung

In diesem Kapitel wird die Forschungssituation zum Thema DazFnE beschrieben. Zu diesem Zweck werden die bedeutendsten wissenschaftlichen Arbeiten herangezogen und ihr jeweiliger Untersuchungsgegenstand in zusammengefasster Form präsentiert. Da die Zielgruppe der Arbeit – wie bereits angesprochen – aus DaF-Lernern mit Türkisch als Muttersprache an türkischen Universitäten besteht, wird zu Beginn die

Lage im türkischen DaF-Kontext getrennt behandelt, bevor dann die weiteren deutschsprachigen Studien in den Blick genommen werden. Diese Vorgehensweise soll besser verdeutlichen, welchen wichtigen Stellenwert das Thema hat.

Bei den Studien aus der Türkei wird als Erstes auf die Masterarbeit von Başaran (2002) eingegangen. Darin wird auf ein Fremdsprachenprogramm hingewiesen, das in der Türkei im Primarschulbereich eingeführt wurde, um Deutsch als zweite Fremdsprache zu vermitteln. In diesem Zusammenhang wurde das Lehrwerk *Hallo, Freunde!-6* daraufhin analysiert, wie gut es geeignet ist, um die Programmziele zu erreichen. Serindağ (2003) setzt sich in seiner Dissertation mit der didaktisch-methodischen Perspektive des DazFnE-Unterrichts auseinander. Zu seinen Untersuchungsschwerpunkten gehören Bereiche wie Grammatik und Wortschatz. Büyükkırlı behandelt in seiner Masterarbeit (2005) die Schwierigkeiten, die sich für SchülerInnen im Sekundarbereich II beim Lernen des DazFnE ergeben, wie beispielsweise, dass SchülerInnen im DazFnE-Unterricht ihre Kenntnisse aus dem Unterricht in der ersten Fremdsprache Englisch nicht nutzen können.

Kaptı (2006) beschäftigt sich in seiner Dissertation mit der Vermittlung des DazFnE und erforscht insbesondere, wie die Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und Englischen den Lernprozess beeinflussen. Der Untersuchungsbereich ist dabei auf die Wortschatzebene beschränkt. Auch Gürel (2006) behandelt den Wortschatzerwerb im DazFnE-Unterricht und erarbeitet in diesem Rahmen die Besonderheiten der Tertiärsprachendidaktik. Der thematische Schwerpunkt der Dissertation von Korkmazer (2017) liegt auf den Prozessen, die beim Erwerb des DazFnE stattfinden, und zwar konkret aus lernersprachlicher Perspektive betrachtet. Im Mittelpunkt der Masterarbeit von Ördek (2017) steht eine umfassende Analyse der DazFnE-Lehrbücher, die an den Hochschulen für Tourismus und Hotellerie angewandt werden. Der Zeitschriftenaufsatz von Eren und Köksal (2020) befasst sich mit den Lernstilen von türkischen Schülern im Rahmen der Aneignung des DazFnE. Tanrıku und Bayter (2020) setzen sich in ihrer Arbeit mit der Fragestellung auseinander, ob und inwiefern das Englische eine Brückenrolle einnehmen könnte, um türkischen Lernern das Deutsche leichter zu vermitteln. İşıgüzel und Dilken (2022) gehen in ihrer empirischen Untersuchung der Frage nach, wie türkische Lerner den DazFnE-Unterricht subjektiv wahrnehmen. Tekin (2022) befasst sich in ihrer ebenfalls empirisch angelegten Studie mit der Fragestellung, inwiefern Englischkenntnisse für türkische Deutschlerner relevant sind. Den Untersuchungskontext bildet dabei also der DazFnE-Unterricht.

Zu den bedeutsamsten deutschsprachigen Arbeiten zählt unter anderem der Sammelband, der von Bausch und Heid (1990) herausgegeben wurde. Die Untersuchungsschwerpunkte bilden hier unter anderem die Problembereiche im Unterrichtskontext. Allerdings muss Deutsch in diesem Zusammenhang nicht zwingend als zweite Fremdsprache gelehrt bzw. gelernt werden, sondern kann auch als dritte oder weitere Fremdsprache erworben werden. Die Studie von Hufeisen (1991) hat die Vermittlung von DazFnE zum Gegenstand. Die Autorin betrachtet das Thema anhand einer empirischen Untersuchung aus einem fremdsprachlich-interaktiven Blickwinkel heraus. Die AutorInnen in dem von Wannagat et al. herausgegebenen Sammelband

(2003) behandeln die zum damaligen Zeitpunkt aktuellen Tendenzen des DazFnE-Konzepts in Ostasien. In den Beiträgen des von Hufeisen und Neuner (2005) herausgegebenen Sammelbands wiederum geht es um konzeptuelle Fragen des DazFnE-Unterrichts. Das Werk von Neuner et al. (2009) setzt sich detailliert mit den theoretischen sowie praktischen Grundlagen des DazFnE-Konzepts auseinander. In der Masterarbeit von Petrović (2021) werden die Eigenschaften der Tertiärsprachendidaktik thematisiert, wie sie in der Struktur der aktuellen DaF-Lehrwerke zu finden sind, die für den grundschulischen Sprachunterricht in Kroatien konzipiert wurden. Diese Lehrwerke wurden ebenfalls nach der Sprachenkonstellation DazFnE erstellt. Im Zeitschriftenaufsatz von Horváth und Jessner (2023) wird die Unterstützung des multilingualen Bewusstseins behandelt. Zu diesem Zweck realisieren die Autoren im ungarischen Schulkontext ein sprachenübergreifendes Unterrichtsprojekt, in dessen Zentrum die Aneignung des Deutschen steht, der auf den Erwerb des Englischen folgt. In den monographischen Werken von Koepfel (2022: 5f.) und Gehring (2023⁷: 184f.), in denen die unterschiedlichen Aspekte des fremdsprachlichen Deutschunterrichts beleuchtet werden, findet schließlich die Tertiärsprachendidaktik bzw. die Vermittlung des DazFnE ihren Platz, wenn auch nur in bescheidenem Umfang.

Verfahren des Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterrichts

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Wege des Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterrichts dargelegt. Am Anfang wird zunächst die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) beschrieben, denn sie gilt als das älteste und bekannteste Verfahren der Fremdsprachenvermittlung. Den Kern der GÜM bildet die Behandlung von grammatischen Strukturen und Regeln. Der Unterricht findet in der Muttersprache der Lerner statt. Ein wichtiger Faktor, um die Unterrichtsziele zu realisieren, besteht bei diesem Verfahren darin, die grammatischen Phänomene der Fremdsprache mit denjenigen des Lateinischen zu vergleichen. Die Sprachbeherrschung der Lerner wird daran gemessen, wie sich ihre Übersetzungsfähigkeit entwickelt (vgl. Bohdana 2019: 93).

Da die in früheren Zeiten vorherrschende GÜM schließlich zunehmend kritisiert wurde, entstand zu Anfang des 19. Jahrhunderts die Direkte Methode (DM). Wie sich bereits an dem Namen erkennen lässt, findet der Unterricht bei der DM ausschließlich in der Fremd- bzw. Zielsprache statt. Zur Wortschatzvermittlung werden unter anderem Gegenstände und Bilder herangezogen. Die richtige Aussprache bzw. der phonetische Aspekt des Fremdsprachenlernens ist ebenfalls ein bedeutsamer Aspekt, während die Grammatik induktiv behandelt werden soll (vgl. Henrici 2001: 844).

In den 1950er Jahren wurde auf Grundlage der Prinzipien der DM die Audiolinguale Methode (ALM) entwickelt. Bei der ALM wird der technischen Ausstattung des Unterrichts, vor allem dem Sprachlabor, eine zentrale Bedeutung

⁷ Die Arbeit von Gehring (2023) schließt neben der DaF-Perspektive auch den zweitsprachlichen Deutschunterricht mit ein.

zugeschrieben. Darüber hinaus soll die Fremdsprache anhand von musterhaften Sätzen vermittelt werden, die von den Lernern nachgesprochen werden sollten. Sie sollen diese Sätze ständig wiederholen, damit sie ihnen zu festen Gewohnheiten werden. Die Mustersätze weisen eine Dialogform auf und werden in alltägliche Kontexte eingebettet. Trotz dieses kommunikativen Orientierungsversuchs steht allerdings die Vermittlung grammatischer Strukturen im Zentrum der Übungen. Die audiovisuelle Methode (AVM), die in Frankreich etwa zur selben Zeit wie die ALM entstand, unterscheidet sich von der Ersteren grundsätzlich durch ihre Medienvielfalt; das Visuelle wird bei den Unterrichtsprozessen gezielt hervorgehoben (vgl. Rösler 2012: 71ff.).

Bei der Vermittelnden Methode (VM) handelt es sich um ein Fremdsprachenvermittlungsverfahren, das sich aus ausgewählten Elementen bisheriger Verfahren des Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterrichts zusammensetzt. Dabei haben unter anderem die Grammatik, maßvolle Übersetzungsübungen sowie die Einbettung der Sprachvermittlung in alltägliche Sprechsituationen einen erheblichen Stellenwert. Der Unterricht kann entweder einsprachig durchgeführt oder die Muttersprache der Lerner als Erklärungshilfe mit herangezogen werden (vgl. Holder 2005: 99f.). Eine wesentliche Weiterentwicklung im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht stellt die Kommunikative Methode (KM) dar, da sie im Kontext des Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterrichts gleichzeitig als ein wichtiger Perspektivenwechsel angesehen wird. Bei der KM sollen die Lerner dazu befähigt werden, in unterschiedlichen Lebenssituationen sprachlich angemessen zu kommunizieren. Angestrebt wird ein möglichst authentischer Sprachgebrauch, wobei neben der behavioristischen Seite des Sprachenlernens auch der kognitiven Perspektive große Bedeutung beigemessen wird. Des Weiteren wurde die KM durch die Betonung der Fremd- und Eigenperspektive bei den Fremdsprachenvermittlungsprozessen zur Interkulturellen Methode (IM) erweitert (vgl. Henrici 2001: 847ff.).

Hinsichtlich der gegenwärtigen Situation des Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterrichts lässt sich sagen, dass die Sprache anhand eines eklektischen Verfahrens vermittelt wird. Diese Phase wird als post-methodische Ära (PÄ) bezeichnet und ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrkraft unter verschiedenen Prinzipien diejenigen auswählt, mit denen sich die jeweiligen Unterrichtsziele am besten verwirklichen lassen (vgl. dazu im Kontext des aufgabenorientierten Englischunterrichts Widodo 2015: 292). Basierend auf den bisherigen Ausführungen ist an dieser Stelle abschließend festzuhalten, dass für die Gestaltung des DazFnE-Unterrichts die durch Eklektizismus gekennzeichnete Verwendung der entsprechenden Sprachvermittlungsverfahren von grundlegender Bedeutung ist. Selbstverständlich setzt der adäquate Einsatz des Konzepts im fremdsprachlichen Deutschunterricht voraus, dass die jeweilige Lehrkraft über ein entsprechendes Verfahrensrepertoire verfügt.

Merkmale des Tertiärsprachenunterrichts

In diesem Kapitel werden auf der Basis der Ausführungen von Neuner et al. die bedeutendsten Eigenschaften des Tertiärsprachenunterrichts diskutiert. In diesem

Zusammenhang ist zunächst anzumerken, dass die Interferenz bzw. Fehlerursachen, die aus den Unterschieden zwischen den Sprachen resultieren, eher eine untergeordnete Rolle spielen. Anders ausgedrückt, liegt der Ausgangspunkt der tertiärsprachendidaktisch gestalteten Unterrichtsprozesse im Transfer bzw. in positiven Einflüssen auf das Lernen, die aufgrund der Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen zu erwarten sind. Die detaillierte Betrachtung der Transfervorgänge zielt zum einen darauf ab, den Sprachbesitz der Lerner zu vergrößern, und zum anderen darauf, ihr Sprachlernbewusstsein zu erweitern. Unter der Vergrößerung des Sprachbesitzes versteht man die Aneignung neuer Sprachkenntnisse in der zweiten Fremdsprache (L3), wobei möglichst an die Kenntnisse der Lerner in ihrer Muttersprache (L1) sowie in der ersten Fremdsprache (L2) angeknüpft werden sollte, sodass die Lerner ihr bereits vorhandenes Wissen gezielt für ihre Sprachlernprozesse in der L3 einsetzen können. Bei der Erweiterung des Sprachlernbewusstseins hingegen handelt es sich um die Nutzbarkeit der Sprachlernerfahrungen der Lerner aus der L1 und der L2. Dieses Vorwissen wird beim Erlernen der L3 vor allem anhand von Lerntechniken und -strategien sowie Verstehens- und Kommunikationsstrategien aktiviert bzw. übertragen.

Die bedeutungsvollsten Grundsätze des Tertiärsprachenunterrichts sind kognitives Lehren und Lernen, die Auffassung des Verstehens als Grundlage des Sprachenlernens, Inhalts- und Textorientierung sowie eine ökonomischere Gestaltung des Lernprozesses. Auf dieser Grundlage lässt sich sagen, dass die kognitive Seite der Sprachvermittlung im Tertiärsprachenunterricht im Vordergrund steht. Außerdem wird die Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten (Hören und Lesen) gegenüber der Entwicklung der produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) bevorzugt. Vom inhaltlichen Aspekt her sollten vor allem solche Themen ausgesucht werden, die Vergleiche zur eigenen Welt der Lerner zulassen. Im Vergleich dazu ist bei der Auswahl der Texte in erster Linie darauf zu achten, dass sie für die Lerner die Möglichkeit bieten, die Sprachsysteme (L1, L2 und L3) zu erarbeiten sowie geeignete Lesestrategien zu entwickeln.

Um den Lernprozess möglichst ökonomisch zu gestalten und den Lernern die kognitive Verarbeitung der neuen Sprachkenntnisse zu erleichtern, sodass sie sie sowohl passiv als auch aktiv schneller erlernen und schließlich beherrschen, ist es unverzichtbar, adäquate Lehr- und Lernverfahren anzuwenden. Dabei sollte besonders darauf geachtet werden, dass die Lerner sich aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Diesbezüglich soll nun zum Schluss noch das besondere Profil des Tertiärsprachenunterrichts am Beispiel von DazFnE angesprochen werden. Zu seinen Bausteinen zählt es zum Beispiel, im Unterricht schon möglichst frühzeitig gemeinsame Themen zu besprechen, ferner die Hervorhebung semantischer Aspekte sowie die Auswahl konzeptspezifischer Aufgaben und Übungen. Wichtige pädagogische Gesichtspunkte bei der Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten bestehen darin, das Textverstehen als Grundlage für den Sprachlernprozess zu betrachten, das diskursive Sprechen zu fördern sowie die Aussprache bewusst zu schulen (vgl. Neuner et al. 2009: 39 ff., vgl. auch Gürel 2006: 96ff.). Zusammenfassend sollten bei der Erstellung eines Sprachvermittlungsprogramms bzw. in den einzelnen Unterrichtseinheiten nach dem

DazFnE-Konzept folgende Faktoren beachtet werden, die an dieser Stelle zum besseren Verständnis durch Beispiele illustriert werden:

1. Interferenz-Prozesse: Das Verb bekommen bedeutet im Deutschen beispielsweise, dass jemandem etwas zugestellt wird. Im Unterschied dazu wird mit dem Verb to become im Englischen ausgedrückt, dass etwas in einen bestimmten Zustand kommt. Auf derartige Fehlerquellen sollten die Lerner also jeweils aufmerksam gemacht werden.

2. Transfer-Prozesse: Der Stamm des Verbs kommen weist eine ähnliche Struktur auf wie die Infinitivform to come im Englischen. Solche Ähnlichkeiten sollten im Unterrichtsprozess besonders betont werden.

3. Vergrößerung des Sprachbesitzes: Die Lerner kennen in der Regel aus ihrer L1 bereits die grammatischen Termini, wie z.B. Verb, Subjekt, Nomen, Adjektiv usw., und ziehen sie beim Erlernen ihrer L2 wahrscheinlich mit heran. In der L3 sollten also die Entsprechungen dieser Termini im DazFnE-Unterricht vergleichend eingeführt werden, um den Lernern die Verbindung mit ihrem bereits vorhandenen Wissen zu ermöglichen.

4. Erweiterung des Sprachlernbewusstseins: Die Lerner können den neu vermittelten L2-Wortschatz beispielsweise durch Schreiben oder lautes Vorlesen/Wiederholen üben. Dieselbe Lerntechnik könnten sie auch benutzen, um sich den L3-Wortschatz einzuprägen.

5. Kognitives Lehren und Lernen: Bei der Besprechung des Präsens im Deutschen sollte den Lernern erklärt werden, dass damit die Gegenwart zur Sprache gebracht wird. Zu diesem Zweck existieren im Englischen sowie im Türkischen zwei Tempusformen, nämlich Present Simple Tense (zu Dt. Einfache Gegenwart) – Present Progressive Tense (zu Dt. Verlaufsform der Gegenwart) und Şimdiki Zaman (zu Dt. Präsens) – Geniş Zaman (zu Dt. Aorist). Diese Unterschiede sollten mit den Lernern anhand relevanter Beispiele auf der Metaebene diskutiert werden.

6. Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens: Die Hör- und Lesefertigkeit entwickelt sich im Allgemeinen vor der Sprech- und Schreibfertigkeit. Ausgehend davon sollten im Unterricht eine Vielzahl von Hör- und Lesetexten eingesetzt werden, zu denen dann jeweils mündliche sowie schriftliche tertiärsprachendidaktische Erklärungen gegeben werden.

7. Inhalts- und Textorientierung: Auch Zeitungsartikel über die deutschen Nationalfeiertage bieten sich als Unterrichtsstoff an. In diesem Zusammenhang sollten dann die Äquivalente dieser Feiertage in der englischen und türkischen Kultur thematisiert werden. Unter anderem sollte dabei auf den Aufbau eines Zeitungsartikels bzw. auf dessen inhaltliche sowie formale Merkmale aus tertiärsprachendidaktischer Sicht eingegangen werden. Zur Entschlüsselung der Texte könnten die Lerner die globale Lesestrategie anwenden oder sich auf Internationalismen konzentrieren, sofern solche existieren.

8. Ökonomisierung des Lernprozesses: Da die Nomina im Türkischen keine Artikel besitzen, könnte zum Beispiel im Zusammenhang mit den bestimmten deutschen Artikeln im Nominativ an die Englischkenntnisse der türkischen Lerner angeknüpft werden, um ihnen das Verständnis zu erleichtern. Dabei sind sie allerdings darauf hinzuweisen, dass den englischen Nomina durch den bestimmten Artikel the kein Geschlecht zugewiesen wird.

9. Aktive Unterrichtsbeteiligung der Lerner: Neben der Präsentation der Themenerklärungen sowie Aufgabenlösungen im Plenum sollten die Lerner auch aufgefordert werden, sich mit tertiärsprachendidaktischen Übungen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit auseinanderzusetzen.

10. Weitere Besonderheiten: Um die Verstehensbasis für das System der L3 abzusichern, sollten unter anderem die gemeinsamen grammatischen Begriffe in der L1, L2 und L3 bzw. den gemeinsamen Strukturen schnellstmöglich behandelt werden. Dazu zählen beispielsweise die Personalpronomina im Nominativ, die in Verbkonjugationen im Präsens verwendet werden. Neben der Grammatik sollten durch die Vermittlung neuer Vokabeln auch die semantischen Kenntnisse der Lerner unterstützt werden. Dabei ist die tertiärsprachendidaktische Einführung von besonderer Bedeutung. Konzeptspezifisch betrachtet, sollten die Lerner sich also bei den Wortschatzübungen die Bedeutungen der Vokabeln in der L1, L2 und L3 gleichzeitig aneignen, was als eine typische tertiärsprachendidaktische Übung aufgefasst werden könnte. Außerdem bietet es sich an, für den Unterricht einen passenden Textreader zu erstellen, um die sprachrezeptive Seite zu fördern. Um das diskursive Sprechen zu trainieren, sollten in der Anfangsphase in erster Linie drillartige dialogische Übungen kleineren Umfangs durchgeführt werden. Bei der Aussprache sollten sowohl die segmentalen als auch die suprasegmentalen Eigenschaften aus tertiärsprachendidaktischer Sicht vergleichend besprochen werden.

Erstellung von Beispielmaterialien⁸

In diesem Kapitel werden Beispielmaterialien vorgestellt, die nach dem DazFnE-Konzept entwickelt wurden. Die Zielgruppe sind – wie bereits ausgeführt – Studierende an türkischen Universitäten, deren Muttersprache Türkisch ist. Es wird davon ausgegangen, dass sie noch keine Vorkenntnisse im Deutschen haben, sich also auf dem Sprachniveau A1 befinden. Diesbezüglich ist zunächst anzumerken, dass das zu präsentierende Beispiel in der Regel für die Anwendung im DaF-Unterricht als Zusatzmaterialien konzipiert wurde. Es beinhaltet 4 Übungen. Den Schwerpunkt der Übungen bilden Grammatik, Wortschatz und Aussprache. Anhand der Beispielmaterialien sollten die im Unterricht behandelten Themen wiederholt und gefestigt werden. Genauer gesagt, eignen sie sich für eine Unterrichtseinheit, in der mit

⁸ Die Beispiel-Unterrichtseinheit findet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit. Es handelt sich dabei um die zusammenfassende Darstellung der ursprünglichen Projektskizze, die von Mehmet Can Sander unter der Betreuung von Prof. Dr. Sevinç Sakarya Maden entworfen wurde und sich derzeit im weiteren Ausbau befindet.

den Lernern die Deklination der Personalpronomina im Nominativ, der Infinitiv der Verben, der Gebrauch des Präsens und die Deklination der Verben im Präsens besprochen werden. Die Beispielmaterialeen werden dabei in Form einer Unterrichtseinheit gestaltet bzw. vermittelt. Über die Dauer des jeweiligen Unterrichtsteils kann die Lehrkraft zwar individuell entscheiden, doch für eine vollständige Unterrichtseinheit, beispielsweise mit einer Dauer von 45 Minuten, wären zusätzlich noch weitere Übungen vonnöten.

Darüber hinaus orientieren sich die Verfasser bei der Gestaltung der Beispielmaterialeen an dem Modell von Linthout, da die Materialeen – wie bereits angesprochen – als den einzelnen Unterrichtsteilen zugeordnet betrachtet werden. Linthouts Modell besteht also aus drei Ebenen: Einstiegsphase, Erarbeitungsphase und Auswertungsphase. In der Einstiegsphase werden die Unterrichtsziele formuliert, in der Erarbeitungsphase die Themen erklärt und die dazugehörigen Übungen behandelt. In der Auswertungsphase werden schließlich die Arbeitsergebnisse dargelegt (vgl. Linthout 2004: 36 ff.). Die Unterrichtsthemen werden entsprechend den Prinzipien des Tertiärsprachenunterrichts behandelt. Im Folgenden werden die wichtigsten Komponenten der einzelnen Phasen sowie Übungen des Unterrichts auf analytische Weise dargestellt⁹ und dabei an den entsprechenden Stellen auf die Aspekte verwiesen, die in Kapitel 3 (Fremdsprachenvermittlungsverfahren) und Kapitel 4 (Merkmale des Tertiärsprachenunterrichts) der vorliegenden Arbeit behandelt werden.

Die einzelnen Übungen wurden in Anlehnung an Albers und Bolton entworfen. Demnach lassen sie sich zum Teil offen bzw. produktiv gestalten, zum Teil halboffen bzw. reproduktiv und zum Teil geschlossen, d.h. so, dass sie nur eine einzige richtige Lösung zulassen (vgl. dazu Albers/Bolton 1995: 27ff.). Entsprechend dem sprachlichen Kenntnisstand der Zielgruppe werden in der vorliegenden Arbeit ausschließlich Übungen in geschlossener Form eingesetzt, da die TeilnehmerInnen noch nicht über genügend Vorkenntnisse im Deutschen verfügen, um sich frei zu äußern. Deswegen wird dieses Kriterium bei der analytischen Betrachtung der einzelnen Übungen außer Acht gelassen. Neuner et al. (1996: 44f.) differenzieren zwischen folgenden Phasen des kommunikativen Deutschunterrichts: „Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen“, „Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit“, „Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit“ und „Entfaltung freier Äußerung“. Gemäß dem Wissensniveau der Zielgruppe werden bei der Unterrichtsvorbereitung, die in dieser Arbeit dargestellt wird, lediglich die ersten zwei Phasen berücksichtigt.

Des Weiteren sollte bei der Auswahl des zu vermittelnden Wortschatzes möglichst auf die thematische Kohärenz geachtet werden. So handelt es sich etwa bei der Lexik, die in den Beispielmaterialeen im Anhang der vorliegenden Arbeit präsentiert wird, um die Aktivitäten der Lerner und der Lehrkraft im Klassenraum. Neben Werken, die sich auf eine einzelne Sprache konzentrieren, dienen auch sprachkontrastiv formulierte Arbeiten als Grundlage für die grammatischen Ausführungen. Dies zielt

⁹ Eine ausführlichere Handreichung mit der Erklärung aller Bestandteile des Materialeen- bzw. Unterrichtskonzepts, wie z.B. ein grammatisches Begriffswörterbuch zum Unterricht (Dersin Dilbilgisi Terimler Sözlüğü), wird demnächst formuliert und in die finale Publikation des Projekts integriert.

darauf ab, bei den Erklärungen die tertiärsprachendidaktische Perspektive besser abzudecken. Diesbezüglich ist anzumerken, dass zur besseren bzw. leichteren Umsetzung der tertiärsprachendidaktischen Perspektive unter anderem auch dem englisch-türkischen Sprachvergleich besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, wie schon im vorherigen Kapitel der Arbeit angedeutet. Beispiele für Werke, die zur Erstellung des Sprachmaterials herangezogen werden könnten, sind also folgende: 1. Für die deutsche Grammatik: Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik (Dreyer/Schmitt 2009) 2. Für die englische Grammatik: Oxford Modern English Grammar (zu Dt. Oxford Moderne Englische Grammatik, Aarts 2011) 3. Für die türkische Grammatik: Karaağaç (2012) 4. Für die sprachkontrastive Betrachtung Deutsch-Englisch: Hammer's German Grammar and Usage (Durrell 2002) 5. Für die sprachkontrastive Betrachtung Deutsch-Türkisch: Her Yönüyle Modern Almanca – Modernes Deutsch unter allen Aspekten (Zengin 2020) 6. Für die sprachkontrastive Betrachtung Englisch-Türkisch: Mastering English Grammar (Sezer 2004).

Nach diesen einführenden theoretischen Grundlagen werden nun die Beispielmaterien bzw. der Verlauf einer Unterrichtseinheit, in der sie als Zusatzmaterialien fungieren, ausführlicher beschrieben. Um einen möglichen Einstieg zu finden, wäre folgendes Vorgehen denkbar: Die Lehrkraft begrüßt die Klasse direkt auf Deutsch mit „Guten Morgen!“. Anschließend stellt sie der Klasse auf Türkisch die Frage „Biz ne yapıyoruz?“ (Was machen wir?) und übersetzt sie ins Deutsche. Daraufhin beantwortet sie ihre Frage selbst mit dem Ausdruck „Biz konuşuyoruz“. (Wir sprechen.) und übersetzt auch diesen Satz laut ins Deutsche. Anschließend nennt die Lehrkraft die Ziele des Unterrichts und geht dazu über, mit den Lernern die für die Erarbeitungsphase erstellten Materialien zu besprechen.

Die ersten vier Teile der Erarbeitungsphase sind hauptsächlich der Grammatik- bzw. Wortschatzvermittlung gewidmet. Basierend auf den im Kapitel 4 dargestellten Merkmalen des Tertiärsprachenunterrichts werden dabei die Ähnlichkeiten zwischen dem Englischen (L2) und dem Deutschen (L3) betont. Auch das Türkische (L1) wird in die grammatischen Beschreibungen mit einbezogen, damit die Lerner das neue Wissen besser mit ihren bereits vorhandenen Kenntnissen kombinieren könnten. Zusätzlich werden die Themenerklärungen an entsprechenden Stellen mit passenden Hinweisen versehen, um Interferenz zu vermeiden und den Wissenstransfer zu fördern. Die grammatischen Erklärungen in den bereits angesprochenen vier Teilen der Beispielmaterien sind der kommunikativen Phase „Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen“ zugeordnet, wobei in diesem Bereich ausschließlich der Entwicklungsaspekt beachtet wird. Im Vergleich dazu wird anhand von Übungen auf die Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit abgezielt. In der Übung 1 werden also die Lerner zum Nachsprechen aufgefordert. Es handelt sich dabei also um eine Ausspracheübung, die dazu dienen soll, eine Grundlage für die Mitteilungsfähigkeit der Lerner zu schaffen. Das gleiche Ziel verfolgen die Übungen 2 und 4, bei denen es sich um Grammatikübungen handelt, und ebenso die Übung 3, die sich auf den Wortschatz bezieht. In der Auswertungsphase werden den Lernern Fragen über das Unterrichtsthema gestellt, anhand derer sie die Unterrichtsergebnisse im Plenum

präsentieren. Auch dieser Punkt dient zur Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit. Mit zusätzlichen Informationen zum Unterrichtsthema wird die Unterrichtseinheit beendet.

Zum Abschluss dieses Kapitels wird noch kurz erläutert, in welchem Verhältnis die Struktur der Beispielmaterien zum Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit steht: Sie folgt hauptsächlich den Prinzipien der GÜM (Grammatikerklärungen und -übungen) und DM (phonetische Umschrift anhand von IPA-Symbolen¹⁰). Die Unterrichtssprache ist Türkisch, weil sich auf diese Weise die Unterrichtsziele besser verwirklichen lassen. Dieses Prinzip kann als Teil der VM betrachtet werden. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass an dem Aufbau der Beispielmaterien bzw. der Art, wie sie im Unterricht behandelt werden, die eklektische Vorgehensweise der PÄ ersichtlich wird.

Schlussfolgerung

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Entwicklung eines tertiärsprachendidaktisch konzipierten Vermittlungsprogramms für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Dieses Programm wird mit Studierenden türkischer Universitäten durchgeführt, deren Muttersprache Türkisch ist. Um die Arbeitsziele des hier dargestellten Projekts zu erläutern, wurde nach einigen einleitenden Bemerkungen zunächst der aktuelle Forschungsstand präsentiert. Im Anschluss daran wurden die signifikantesten Sprachvermittlungsverfahren sowie die Spezifika des Tertiärsprachenunterrichts geschildert. Diese Erklärungen sollten in erster Linie dazu dienen, dem Leser das Themenverständnis zu erleichtern, und wurden ferner an passenden Stellen zu den Elementen der Beispielmaterien in Beziehung gesetzt. Beide Komponenten zusammen bildeten die Grundlagen für die vorgestellten Materialien, um so die theoretische Basis der Arbeit besser darlegen zu können.

Um den Arbeitsrahmen zu begrenzen, wurde auf eine ausführliche Auseinandersetzung mit alternativen Modellierungsmöglichkeiten des Unterrichts verzichtet und die einzelnen Komponenten der Beispielmaterien kurz und übersichtlich beschrieben. Künftige Forschungen sollten vor allem die Digitalisierungschancen der Unterrichtsmaterialien sowie eine detailliertere Aussprachevermittlung in Übereinstimmung mit den tertiärsprachendidaktischen Prinzipien in den Blick nehmen. Zu diesem Zweck könnten beispielsweise zweckadäquate Apps entwickelt und Informationen über das Aussprachesystem des Deutschen auf deskriptive Weise in die Arbeit integriert werden. Weitere wichtige Arbeitsziele könnten darin bestehen, die Textarbeit in das Materialien- bzw. Unterrichtskonzept zu integrieren und sich ausführlicher mit dem Fertigkeitstraining und den Möglichkeiten auseinanderzusetzen, die es den Lernern bietet. Außerdem könnten bei der Wortschatzvermittlung farbige Illustrationen und bei der

¹⁰ Die IPA-Symbole wurden durch den Einsatz der künstlichen Intelligenz bzw. den Lautschrift-Übersetzer für die deutsche Aussprache, die auf der Internetseite <https://easypronunciation.com/de/german-phonetic-transcription-converter> verfügbar ist, automatisch erstellt und im Anschluss durch die Verfasser der vorliegenden Arbeit auf ihre Korrektheit hin überprüft.

Aussprachevermittlung Sprachaufnahmen eingesetzt werden. Auch verschiedene Spielarten wie z.B. Brettspiele oder Kreuzworträtsel könnten in das Materialien- bzw. Unterrichtskonzept einbezogen werden.

Der nächste konkrete Arbeitsschritt besteht vor allem darin, das Materialien- bzw. Unterrichtskonzept weiter auszubauen sowie das Programm durch die Entwicklung kompletter Unterrichtseinheiten zu vervollständigen. Wie bereits im Einleitungsteil der vorliegenden Arbeit angedeutet, werden in diesem Zusammenhang unter anderem zweckdienliche quantitative Forschungsstudien konzipiert und realisiert. Beispielsweise könnte eine Studie der Aktionsforschung durchgeführt werden, um Rückmeldungen von den Lehrkräften darüber zu erhalten, wie das Sprachmaterial im regulären Deutschunterricht angewendet wird. Auch detaillierte Literaturrecherchen sind für die Erstellung des Sprachmaterials unabdingbar, da vor allem die grammatischen Ausführungen, aber auch die lexikalischen Erklärungen aus deutscher, englischer sowie türkischer Perspektive beleuchtet werden sollten. In diesem Kontext ist abschließend noch zu erwähnen, dass bei der Fortsetzung der Arbeit z.B. die Wortschatz- und/oder aussprachebezogenen Aspekte noch mehr in den Vordergrund gerückt werden könnten.

Literaturverzeichnis

- Albers, Hans-Georg / Bolton, Sibylle** (1995): *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Başaran, Bora** (2002): *Lehrbuchanalyse „Hallo, Freunde!-6“ im Bereich Deutsch als zweite Fremdsprache an den Türkischen Primarschulen (Am Beispiel der Lehrenden und des Curriculums)*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Eskişehir: Anadolu Universität.
- Bausch, Karl-Richard / Heid, Manfred** (Hrsg.) (1990): *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache. Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Brockmeyer.
- Bohdana, Labinska** (2019): *Die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Bukowina und in Wien von der zweiten Hälfte des 19. bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts. Eine vergleichende Untersuchung der Schulstrukturen und der Methodik*. Wien: LIT.
- Büyükkırlı, Uğur** (2005): *Die Schwierigkeiten beim Lernen von Deutsch als zweite Fremdsprache im Sekundärbereich II. Ortaöğretim Kurumlarında İkinci Yabancı Dil Almanca Öğrenimindeki Sorunlar – Bolu örneği*. Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Europäische Kommission** (2012): Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf (Letzter Zugriff: 09.08.2020).
- Eren, Bahar / Köksal, Handan** (2020): İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Eğitiminde Öğrenme Stillерinin Belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*. Vol. 10 (3), 632-646.
- Gehring, Wolfgang** (2023): *Fremdsprache Deutsch (DaF /DaZ) unterrichten. Eine kompetenzorientierte Methodik*. 2., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Julis Klinkhardt.
- Gürel, İnci Hülya** (2006): *Wortschatzerwerb im Unterricht Deutsch als zweite Fremdsprache / Tertiärsprachenunterricht*. Veröffentlichte Masterarbeit.

- Henrici, Gert** (2001): *Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache*. Helbig, Gerhard u.a. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 841-853.
- Horváth, Lilla / Jessner, Ulrike** (2023): Förderung des multilingualen Bewusstseins im ungarischen Schulkontext: Ein sprachenübergreifendes Unterrichtsprojekt zum Deutscherwerb nach Englisch. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Vol. 28 (1), 379-409.
- Hufeisen, Britta** (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Hufeisen, Britta** (2001): Deutsch als Tertiärsprache. Helbig, Gerhard u.a. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin / New York: Walter de Gruyter, 648-654.
- Hufeisen, Britta** (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachenlernen: Forschungsfelder und -methoden. Neuner, Gerhard / Koithan, Ute (Hg.): *Tagungsdokumentation 2003 „Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache“*. *Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zum Thema: Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. 27-29 Juni 2003, Universität Kassel. Kassel: Kassel University Press, 11-21.
- Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard** (2005): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Zweiter Druck, korrigierte Auflage. Europarat: Strasbourg.
- İşigüzel, Bahar / Dilken, Melike** (2022): Das Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE): Aus der Sicht der Lernenden in der Türkei. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. Vol. 10 (1), 65-76.
- Kaptı, Ümit** (2006): *Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Eine Repräsentativuntersuchung über den Einfluss des bereits gelernten englischen Vokabulars auf den lexikalischen Gebrauch der deutschen Sprache*. Unveröffentlichte Dissertation. Eskişehir: Anadolu Universität.
- Koepfel, Rolf** (2022): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. 4. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Korkmazer, Güleser** (2017): *Problematik der Lernaltersprache von türkischen Studenten im Lernprozess von Deutsch als zweite Fremdsprache*. Unveröffentlichte Dissertation. Adana: Çukurova Universität.
- Linthout, Gisela** (2004): *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf*. Amsterdam u.a.: Rodopi.
- Meißner, Franz-Joseph** (2003): Mehrsprachigkeitsdidaktik: Stand, Aufgaben, Entwicklungen im Überblick. Neuner, Gerhard / Koithan, Ute (Hg.): *Tagungsdokumentation 2003 „Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache“*. *Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zum Thema: Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. 27-29 Juni 2003, Universität Kassel. Kassel: Kassel University Press, 23-41.
- Neuner, Gerhard** u.a. (1996): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard** u.a. (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Ördek, Erdal** (2017): *Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yükseköğretiminde İkinci Yabancı Dil Almanca Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Samsun: Ondokuz Mayıs Universität.
- Petrović, Andela** (2021): *Merkmale der Tertiärsprachendidaktik in DaF-Lehrwerken für die Grundschule*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Zagreb: University of Zagreb.
- Rösler, Dietmar** (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Weimar: J. B. Metzler.

- Sakarya Maden, Sevinç** (2002): Erarbeitung eines Konzepts für Deutsch als 2. Fremdsprache in der Türkei. *Primar*. Vol. 11 (31), 47-59.
- Sakarya Maden, Sevinç** (2005): Anforderungen an ein Lehrwerk für Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Vol. 10 (2), 1-10.
- Serindağ, Ergün** (2003): *Zur Didaktik und Methodik der Ausnutzung des Englischen als erster Fremdsprache im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache“ bei Muttersprachlern des Türkischen*. Unveröffentlichte Dissertation.
- Tapan, Nilüfer** (2010): Deutsch in der Türkei. Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin / New York: De Gruyter Mouton, 1817-1823.
- Tanrıkulu, Lokman / Bayter, Tolga** (2020): Almanca Öğretiminde İngilizcenin Köprü Dil Olarak Kullanılması. *Diyalog (2020) Sonderausgabe: 85 Jahre Germanistik in der Türkei*, 78-91.
- Tekin, Özlem** (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*. Vol. 10 (2), 349-376.
- Wannagat, Ulrich** u.a. (Hg.) (2003): *Deutsch als zweite Fremdsprache in Ostasien. Neue Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg.
- Widodo, Handoyo Puji** (2015): Designing and Implementing Task-Based Vocational English Materials: Text, Language, Task and Context in Indonesia. Thomas, Michael / Reinders, Hayo (Hg.): *Contemporary Task-Based Teaching in Asia*. London u.a.: Bloomsbury, 291-312.
- Yücel, Mukadder Seyhan** (2015): Einstellungen von Lehramtskandidaten zum Curriculum in der Deutschlehrerausbildung. *German as a foreign language*. Vol. 3, 51-79.

Verzeichnis der Quellenbeispiele und des künstlichen Intelligenz-Tools:

- Aarts, Bas** (2011): *Oxford Modern English Grammar*. Oxford u.a.: Oxford University Press.
- Dreyer, Hilke /Schmitt, Richard** (2009): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik – aktuell*. Ismaning: Hueber.
- Durrell, Martin** (2002): *Hammer's German Grammar and Usage*. 4. Auflage. London: Hodder Arnold.
- <https://easypronunciation.com>**¹¹ (2023): Deutsche Aussprache - Lautschrift-Übersetzer. <https://easypronunciation.com/de/german-phonetic-transcription-converter> (Letzter Zugriff: 02.11.2023)
- Karaağaç, Günay** (2012): *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Sezer, Ayhan** (2004): *Mastering English Grammar*. Ankara: Hacettepe-Taş.
- Zengin, Dursun** (2020): *Her Yönüyle Modern Almanca – Modernes Deutsch unter allen Aspekten*. 2. Auflage. Ankara: Nika.

¹¹ Der Gründer sowie Hauptentwickler der Internetseite EasyPronunciation.com bzw. der damit verbundenen Online-Dienste ist Timur Baytukalov.

Anhang: Die nach dem DazFS-Konzept erstellten Beispielmaterialien

1. KISIM

Yalın Hâldeki Şahıs Zamirlerinin Çekimi

Şahıs	Tekil					Çoğul			
	1.	2.	3.			1.	2.	3.	Hitap (3.)
Yalın hâl	ich	du	er	Sie	es	wir	ihr	sie	Sie

2. KISIM

Yalın Hâldeki Şahıs Zamirlerinin Türkçe ve İngilizce Karşılıkları

Benzerlik: Almanca'da ve İngilizce'de yalın hâlde birbirine yapı olarak benzeyen şahıs zamirleri mevcuttur.

Dikkat: Almanca'da hitap sözcüğü olarak siz manasına gelen yalın hâldeki Sie zamiri üçüncü çoğul şahsa göre çekilir ve her zaman büyük harfle başlar. Buna karşılık İngilizce'de karşındaki kişiye kibarca hitap edilebilmesini sağlayan you zamiri ve Türkçe'de ki karşılığı olan siz zamiri ise ikinci çoğul şahsa göre çekilir.

Şahıs	Almanca	İngilizce	Türkçe
Tekil			
1.	ich	I	ben
2.	du	you	sen
3.	er	he	o
	sie	she	o
	es	it	o
Çoğul			
1.	wir	we	biz
2.	ihr	you	siz
3.	sie	they	onlar
Hitap (3.)	Sie	you	siz

Alıştırma 1: Telaffuz

Sözcüklerin söylenişlerini önce dinleyiniz, sonra tekrar ediniz.

ich [ɪç], du [du:], er [e:ɐ̯], sie [zi:], es [ɛs], wir [vi:ɐ̯], ihr [i:ɐ̯], sie [zi:], Sie [zi:].

3. KISIM

Fiillerin Master Hâli ve Präsens Zaman Formu

Kural 1: Almanca'da fiilin master hâli şu şekilde formüle edilebilir:

Fiil Kökü + Master Eki = Master Hali

Örnek: komm- (fiil kökü) + -en (master eki) = kommen (master hali)

Almanca'da fiillerin master hâli, fiilin köküne eklenen <-en> takısı yardımıyla oluşturulmaktadır. Türkçe'de ise master hâli fiilin köküne getirilen <-mek>/<-mak> takısı vasıtasıyla selde edilmektedir. İngilizce'de fiillerin master hâli fiil kökünün önüne getirilen to sözcüğüyle belirtilir.

Örnek: kommen = to come = gelmek

Benzerlik: Almanca'da ve İngilizce'de bazı fiillerin kökleri birbirlerine yapı olarak benzemektedir.

Örnek: komm ↔ come

4. KISIM

Fiillerin Präsens Zaman Formu'nda Çekimleri

Almanca'da Präsens Zaman Formu'nun 2 temel kullanım alanı şu şekildedir:

1. Genel geçer olguların ifadesinde.

Örnek: Impfung **schützt** vor Krankheiten. = Vaccination **protects** against diseases. = Aşı hastalıklardan **korur**.

2. Sürekli tekrar eden süreçlerin ifadesinde.

Örnek: Die Krankenschwestern **kümmern sich** um die Patienten jeden Tag. = The nurses **take care** of the patients every day. = Hemşireler hastalarla her gün **ilgilenir**.

Kommen Fiilinin Präsens Zaman Formu'nda Çekimi

	Almanca	İngilizce	Türkçe
Şahıs	Fiilin Master Hâli: kommen	Fiilin Master Hâli: to come	Fiilin Master Hâli: gelmek
Tekil			
1.	ich komme	I come	ben gelirim
2.	du kommst	you come	sen gelirsin
3.	er kommt	he comes	o gelir
	sie kommt	she comes	o gelir
	es kommt	it comes	o gelir

Çoğul			
1.	wir kommen	we come	biz geliriz
2.	ihr kommt	you come	siz gelirsiniz
3.	sie kommen	they come	onlar gelirler
Hitap (3.)	Sie kommen	you come	siz gelirsiniz

Kural 2: Almanca'daki Präsens Zaman Formu'yla esas olarak genel geçer olgular ve sürekli tekrar eden süreçler ifade edilmektedir.

Örnek: Bienen machen Honig. = Bees make honey. = Arılar bal yapar. (genel geçer olgu)

Schüler sprechen Türkisch. = Students speak Turkish. = Öğrenciler Türkçe konuşur. (sürekli tekrar eden süreç)

Benzerlik: Almanca'daki Präsens Zaman Formu İngilizce'deki Present Simple Tense kavramını karşılamaktadır. Almanca'da ve İngilizce'de Präsens Zaman Formu/Present Simple Tense'de özne ve yüklemden oluşan olumlu cümlelerin dilbilgisi yapısı birbirine paraleldir.

Örnek: Ich komme. = I come.
Özne Yüklem Özne Yüklem

Wir kommen. = We come.
Özne Yüklem Özne Yüklem

Aynı zamanda her iki dilde yapı olarak benzerlik gösteren fiil köklerinin yanı sıra birbirine benzer şahıs zamirleri de mevcuttur.

Örnek: komm ↔ come, ich ↔ I, wir ↔ we

Alıştırma 2: Dilbilgisi

Gehen (to go, gitmek) fiilinin Präsens Zaman Formu'nda çekimini gösteren tablodaki eksikleri tamamlayınız.

	Almanca	İngilizce	Türkçe
Şahıs	Fiilin Master Hâli: geh...	Fiilin Master Hâli: to go	Fiilin Master Hâli: gitmek
Tekil			
1.	ich geh...	I go	ben giderim
2.	du geh...	you go	sen gidersin

3.	er geh...	he goes	o gider
	sie geh...	she goes	o gider
	es geh...	it goes	o gider
Çoğul			
1.	wir geh...	we go	biz gideriz
2.	ihr geh...	you go	siz gidersiniz
3.	sie geh...	they go	onlar giderler
Hitap (3.)	Sie geh...	you go	siz gidersiniz

Alıştırma 3: Kelime Bilgisi

Öğretmen ve öğrenci faaliyetlerini anlatan fiilleri Almanca ve İngilizce karşılıklarını sözlük yardımıyla tamamlayınız.

1. s...../to w...../yazmak 2. l...../to r...../okumak 3. v...../to f...../unutmak 4. a...../to a...../cevap vermek

Alıştırma 4: Dilbilgisi

Önceki alıştırmada yer alan fiillerin Präsens Zaman Formu'nda çekimini gösteren tabloyu doldurunuz.

Person	Infinitivform des Verbs:	Infinitivform des Verbs:	Infinitivform des Verbs:	Infinitivform des Verbs:
Singular				
1.				
2.				
3.				
Plural				
1.				
2.				
3.				
Anrede (3.)				

5. KISIM

Ders Sonuçlarının Kesinleştirilmesi

1. Almanca'da yalın hâldeki şahıs zamirleri nelerdir? Almanca'da fiillerin mastar hâli nasıl oluşturulur? Almanca'da Präsens Zaman Formu'yla hangi zamansal olgular ifade edilir?

2. Almanca'da Präsens Zaman Formu ayrıca konuşma anında hala vuku bulmakta olan olayların ifadesinde de kullanılmaktadır.¹² Bu hususta dikkat edilmesi gereken nokta, Almanca'daki Präsens Zaman Formu'yla Türkçe ve İngilizce'de Şimdiki Zaman kavramını birebir karşılanabilmesinin prensipte gerade (şu anda), zurzeit (an itibariyle), vb. bir zaman zarfıyla mümkün olduğudur.

Örnek: 1. Ben **şu anda** hastalarımı **muayene ediyorum**. = Ich **untersuche** meine Patienten (**gerade**). = I **am examining** my patients **at the moment**.

Kural 3: Almanca'daki Präsens Zaman Formu aynı zamanda Türkçe'deki Şimdiki Zaman ve İngilizce'deki Present Continuous Tense kavramlarını karşılamaktadır.

Örnek: Ich esse (gerade). = I am eating. = Ben yemek yiyorum.

Dikkat: Almanca'da fiilin Präsens Zaman Formu'na göre çekimin esnasında fiil kökünde değişiklikler söz konusu olabilir. Buna göre Almanca'da ki fiilleri düzenli ve düzensiz fiiller olarak ikiye ayırmak mümkündür. Düzenli fiiller kökü Präsens Zaman Formu çekimleri esnasında değişime uğramazken düzensiz fiillerin kökü ikinci ve üçüncü tekil şahısta değişikliğe uğrar.

Örnek: schreiben düzenli fiilli → du schreibst, er/sie/es schreibt (kökte ses değişikliği yok)

lesen ve vergessen düzensiz fiilleri → du liest, er/sie/es liest – du vergisst, er/sie/es vergisst (kökte ses değişikliği var)

<t> ile biten fiillerde fiilin Präsens Zaman Formu'nda ikinci ve üçüncü tekil şahsa ve de ikinci çoğul şahsa göre çekimi esnasında fiil kökü ve şahıs eki arasına <e> eklenir. <t> ile biten düzensiz fiillerde bu durum sadece ikinci çoğul şahsa göre çekim esnasında söz konusudur.

Örnek: antworten → du antwortest, er/sie/es antwortet, ihr antwortet

halten (to hold, tutmak) → du hältst, er/sie/es hält, ihr haltet

¹² Almanca'daki Präsens Zaman Formu'nun geçmiş ve gelecekteki olayların aktarımında kullanımına ilerleyen derslerde yer verilecektir.