Diyalog 2025/ Sonderausgabe: Germanistik im 21. Jahrhundert- Band I: 479-500 (Research Article)

Lernerperspektiven zu Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch: Eine empirische Untersuchung[1]

Fatma Irmalı, Ankara – Dalım Çiğdem Ünal, Ankara

https://doi.org/10.37583/diyalog.1824377

Abstract (Deutsch)

Im Mittelpunkt der vorliegenden Untersuchung steht die Perspektive von türkischen Deutschlernenden auf die Rolle des Englischen als erste Fremdsprache. Zu diesem Zweck wurde im zweiten Schulhalbjahr 2023 eine Umfrage zum Thema ‚Lernerfahrungen zur Rolle der englischen Sprache im Deutschunterricht' durchgeführt. Im Rahmen der Beurteilung wurden Teilprobleme formuliert, die darauf abzielen, den Wissens- und Strategietransfer von Englisch (L2) auf Deutsch (L3) bei Lernenden darzustellen sowie deren Wahrnehmungen und Einstellungen zum Einfluss des Englischen auf den Erwerb des Deutschen zu erfassen und im theoretischen Kontext der Tertiärsprachendidaktik zu analysieren. Die Studie basiert auf einem Mixed-Methods-Design. Mithilfe eines Fragebogens wurden Daten von Lernenden an staatlichen Schulen in Sivas erhoben. Die Datenauswertung erfolgte sowohl quantitativ mit SPSS als auch qualitativ mit MAXQDA. Die Ergebnisse zeigen, dass Lernende die Einbeziehung des Englischen in den Deutschunterricht überwiegend positiv bewerten. Die Studie leistet einen Beitrag zur Erforschung von Lernerperspektiven im Kontext von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch.

Schlüsselwörter: *Deutsch als Tertiärsprache, Tertiärsprachendidaktik, Deutsch nach Englisch, Mehrsprachigkeit, Deutsch als zweite Fremdsprache*

Abstract (English)

Learner Perspectives on German as a tertiary language after English

This study focuses on the perspective of Turkish learners of German regarding the role of English as their first foreign language. For this purpose, a survey entitled 'Learning Experiences Regarding the Role of the English Language in German Lessons' was conducted during the second semester of the 2023 school year. In the course of the analysis, sub-questions were formulated to examine the transfer of knowledge and learning strategies from English (L2) to German (L3), as well as to capture learners' perceptions and attitudes towards the influence of English on their acquisition of German. These findings are analyzed within the theoretical context of tertiary language didactics. The study is based on a mixed-methods design. Data were collected from students at public schools in Sivas using a questionnaire. The data analysis was conducted both quantitatively with SPSS and qualitatively with MAXQDA. The results show that students

Einsendedatum: 08.08.2025 Freigabe zur Veröffentlichung: 30.11.2025

[1] Der vorliegende Beitrag basiert auf die Masterarbeit der Erstautorin mit dem Titel „Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch – Eine Untersuchung zu Sprachlehr- und -Lernerfahrungen", die von der Zweitautorin betreut wurde.

predominantly evaluate the inclusion of English in German lessons positively. This study contributes to the exploration of learner perspectives in the context of German as a tertiary language after English.

Keywords: *German as a tertiary language, Tertiary Language Didactics, German after English, Multilingualism, German as L3*

EXTENDED ABSTRACT

In line with the aims of the current research, an initial survey was conducted among 252 students from public high schools in Sivas to investigate the transfer of knowledge and learning strategies from English (L2) to German (L3), as well as learners' perceptions and recommendations. The data were collected online via Google Forms, which allowed for efficient and flexible participation regardless of location. Both qualitative and quantitative data were collected and analyzed. This section presents the data in relation to the research questions and the hypothesis. The quantitative data were evaluated using SPSS. This software enabled descriptive analyses, including frequency distributions and mean comparisons, which were used to identify general patterns and tendencies in the data. In addition, basic reliability analyses were conducted to ensure the consistency of the questionnaire data. The qualitative data, consisting mainly of open-ended survey responses, were analysed using MAXQDA. Through inductive coding, key themes and categories were identified, allowing for a deeper interpretation of learners' perceptions and experiences. The integration of both analytical approaches ensured methodological triangulation and contributed to a more comprehensive understanding of the findings.

Based on the results of the student survey, it was found that the use of English in the instruction of German as a second foreign language has a positive influence on German language learning. Concerning the first research question, 'What learning experiences have Turkish learners of German had regarding the inclusion of English in German lessons? ', it can be concluded that learners perceive similarities between English and German—primarily in vocabulary. Another significant finding is that students actively make language comparisons between English and German, particularly in the area of vocabulary. These findings are consistent with the results of Akpınar Dellal & Bora Günak (2009) and Momčilović & Janković (2019), who also observed that learners compare languages and highlight similarities.

Furthermore, students indicated that their German teachers also make language comparisons—again, most frequently in the area of vocabulary—which learners regard as helpful. In general, learners consider the use of English in German lessons to be a facilitation rather than a hindrance. However, in contrast to the many positive results, pronunciation is perceived as a difficulty; students report that their knowledge of English significantly influences their German pronunciation, sometimes negatively.

The second research question, 'What are learners' perceptions and recommendations regarding the 'German after English concept'? ', revealed that learners consider the use of English to be beneficial for learning German, particularly in vocabulary. This finding corresponds to the results of Klema (2006) , which showed that learners compare both languages—especially in vocabulary—and apply their English knowledge while learning German. The results of this study show that learning benefits arise from similarities in vocabulary, pronunciation, and grammar. Learners also perceive the use of English in German lessons as a support. The findings indicate that the use of English helps learners retain structures, words, rules, and other linguistic elements, as these seem familiar and therefore easier to recall. Nevertheless, the main drawback learners identified is the influence of English on German pronunciation, as similarities may lead to confusion.Learners therefore recommend that language comparisons should be made more frequently in German lessons, particularly in grammar, vocabulary, and pronunciation. While the majority of learners support the use of English in German classes and advocate for more language comparisons due to the positive effects, a small minority recommends avoiding the use of English altogether.

This study examined the hypothesis that students at public high schools in Sivas who have already learned English as a first foreign language and are now learning German as a second foreign language build transfer bridges between the two languages by transferring linguistic knowledge from English to German and applying learning strategies, which in turn positively influence the German learning process. Based on the findings, it can be concluded that learners indeed compare English and German, thereby constructing transfer bridges to facilitate their German learning. Moreover, learners benefit particularly from similarities in grammar, vocabulary, and pronunciation and they transfer existing knowledge from English to German while employing learning strategies. Additionally, the use of English in German lessons is considered useful and necessary. Consequently, the hypothesis has been confirmed.

1 Einleitung

Im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist der Erwerb einer zweiten Fremdsprache, die auf der ersten Fremdsprache aufbaut, von zentraler Bedeutung. Infolgedessen konzentriert sich die Forschung im Fremdsprachenunterricht in den letzten Jahren überwiegend auf mehrsprachliche Aspekte. Die zunehmende Globalisierung sowie die erhöhte Mobilität von Individuen haben zur Folge, dass die sprachpolitischen Ziele der Länder einer kontinuierlichen Adaption an die veränderten Gegebenheiten unterliegen. In diesem Kontext fördert die türkische Sprachenpolitik grundsätzlich die Mehrsprachigkeit an türkischen Schulen, indem Englisch bereits ab der 2. Klasse als erste Fremdsprache (L2) verpflichtet unterrichtet wird und als Folgefremdsprache meistens Deutsch (L3) (vgl. Balcı 2016: 347; Milli Eğitim Bakanlığı 2025a; Üstün 2021: 864). Dass Englisch als erste Fremdsprache (L2) fest etabliert ist und zugleich weltweit als dominierende Kommunikationssprache fungiert, ist unbestritten (vgl. Feld-Knapp 2014: 18; Hufeisen 1999: 5). Aufgrund der engen deutsch-türkischen Beziehungen wird Deutsch in der Regel als zweite Fremdsprache (L3) an türkischen Schulen angeboten (vgl. Genç 2003: 26ff; Üstün 2021: 864). An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass seit dem Schuljahr 2023-2024 an öffentlichen Gymnasien Deutsch als zweite Fremdsprache nicht mehr als Pflichtfach unterrichtet wird, sondern als Wahlfach (vgl. Milli Eğitim Bakanlığı 2023; 1361f.). Nichtsdestotrotz wird Deutsch nun als Pflichtfach schrittweise in den Mittelschulen ab der 5. Klasse etabliert (vgl. Milli Eğitim Bakanlığı 2025b). Infolge der zuvor beschriebenen Gegebenheiten entsteht die Sprachkonstellation Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch, was weltweit betrachtet typisch ist (vgl. Ammon 2010: 103). Dieser Aspekt ist von wesentlicher Bedeutung, da Englisch und Deutsch sprachtypologisch verwandt sind und in vieler Hinsicht Gemeinsamkeiten aufweisen, die den Lernfortschritt fördern und intensivieren (vgl. Neuner u.a. 2009: 10). Die Gemeinsamkeiten werden im linguistischen Bereich, insbesondere im Wortschatz, in der Syntax und Grammatik erforscht (vgl. Arak 2010; Arak 2016; Tanrıkulu / Bayter 2020). Ein weiterer Aspekt ist, dass Lernende beim Erwerb der ersten Fremdsprache (L2) noch unerfahren sind, aber beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache (L3) bereits über Kompetenzen und Erfahrungen verfügen. Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, den Unterricht stärker an den bereits vorhandenen sprachlichen Erfahrungen der Lernenden auszurichten. Ein Physikunterricht ohne Mathematikkenntnisse wäre auch unvorstellbar, da die Vorkenntnisse grundlegende Werkzeuge liefern. Im fremdsprachlichen Deutschunterricht ist es nicht anders, weil vorher gelernte Sprachen die neu zu erlernende Sprache beeinflussen. Diese zwischensprachlichen Einflüsse, auch cross-linguistic influence, befassen sich damit, inwiefern vorherige Spracherfahrungen das Lernen und Nutzen weiterer Sprachen prägen z. B. durch Transfer oder Interferenz (vgl. Mcmanus 2022: 1; Sharwood Smith / Kellermann 1986: 1). Die Erkenntnisse in cross-linguistic influence sind für das Erlernen einer Tertiärsprache von zentraler Bedeutung, da sie erklären, wie Sprachsysteme miteinander interagieren (vgl. Momčilović & Janković 2019: 60; Sokolova / Plisov 2019). Diese Einsichten können die Tertiärsprachendidaktik nutzen und gezielt den Sprachtransfer fördern. Zudem herrscht allgemein die Auffassung, dass Lerner sowie Lehrer im Deutschunterricht (L3) Englisch (L2) benutzen (vgl. Irmalı

2024: 102f; Tekin 2022: 370) und dass der Englischeinsatz von beiden Seiten als hilfreich und motivierend eingeschätzt wird (vgl. İşigüzel 2025: 483; İşigüzel / Dilken 2022: 75). Trotz eines klar erkennbaren Interesses, mangelt es in der Türkei bislang an spezifisch entwickelten Lehrmaterialien für den Deutsch- als- zweite- Fremdsprache-Unterricht. Diesbezüglich sind Lehrmaterialien erforderlich, welche die Leitlinien der Tertiärsprachendidaktik einbeziehen (vgl. Maden 2005: 8). Das Fehlen geeigneter Lehrmaterialien widerspiegelt sich in der aktuellen Forschung, wodurch Studien zur Konzeption und Erprobung exemplarischer Unterrichtsmaterialien durchgeführt (vgl. Sander / Sakarya Maden 2023) und Deutsch-Lehrwerke in der Hinsicht der Umsetzung der Tertiärsprachendidaktik zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Deutsch als Fremdspracheunterricht analysiert wurden (vgl. Marx 2008; Okido 2016; Petrović 2021).

In Anbetracht der oben dargelegten Punkte fokussiert sich die vorliegende Studie auf die Tertiärsprachendidaktik, welche ein aktueller Bereich der Fremdsprachendidaktik ist. Zuerst ist zu akzentuieren, dass unter Tertiärsprache eine Fremdsprache verstanden wird, die im Anschluss an eine bereits erworbene erste Fremdsprache (L2) oder weitere gelernt wird (vgl. Merkelbach 2003: 542). Die Tertiärsprachendidaktik zielt darauf ab, die vorhandenen Sprachkenntnisse gezielt für den Erwerb der neuen Sprache zu aktivieren (vgl. Neuner u.a. 2009: 15). Als Bezugsrahmen für die linguistischen Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik fungiert das Faktorenmodell, das die Entfaltung des deklarativen Sprachwissens strukturiert und erklärt (vgl. Neuner u.a. 2009: 25). Das Faktorenmodell beschreibt, welche unterschiedlichen Einflussgrößen beim Erwerb weiterer Fremdsprachen eine wesentliche Rolle spielen. Hufeisen (2003: 9) 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.

Das Faktorenmodell verdeutlicht, dass insbesondere beim Erwerb einer zweiten oder weiteren Fremdsprache ein Lernprozess wiederholt und wesentliche Faktoren entfalten werden. Des Weiteren stellt die Entwicklung und Reflexion von Lernstrategien einen konstitutiven Bestandteil des Sprachlernprozesses dar, wodurch eine Brücke zur Tertiärsprachendidaktik geschlagen wird, in deren Rahmen deklaratives Sprachwissen und strategische Kompetenzen gezielt zur Optimierung des Fremdsprachenerwerbs kultiviert werden. In diesem Zusammenhang wird das bewusste Einsetzen der Lernstrategien in der Tertiärsprachendidaktik angeregt (vgl. Marx 2008: 21). Rahmendefinitionen charakterisieren Lernstrategien als bewusste Aktivitäten der Lernenden, um ein Lernziel zu erreichen (vgl. Bimmel / Rampillon 2000: 53). Rieger (1999: 12) formuliert dies wie folgt:

> Lernstrategien sind Handlungspläne, die den Kognitivierungs- und Lernprozess unterstützen, indem sie das Verstehen, Abrufen, und/ oder den kreativen Einsatz fremdsprachlicher Formen, Strukturen und Vokabeln fördern. Lernstrategien können sich auch globaler auf das Üben und den Erwerb der vier Fertigkeiten – Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen – in der Fremdsprache beziehen.

Im Hinblick auf die zuvor genannten Aspekte sind zwei Transferbereiche ausschlaggebend. Der erste Transferbereich konzentriert sich auf die Erweiterung des Sprachbesitzes. Das Hauptanliegen ist, wesentliche Elemente, Einheiten und Strukturen aus den vorhandenen Sprachen in die Tertiärsprache zu transferieren (vgl. Neuner 2003: 25). Die sprachliche Nähe zwischen dem Deutschen und dem Englischen zeigt sich in vielen Bereichen, die auf die germanischen Sprachfamilien zurückzuführen sind. Die Ähnlichkeiten zeigen sich sowohl auf lexikalischer als auch auf syntaktischer Ebene, beispielsweise in Wortähnlichkeiten, sowie in ähnlichen Satzbauprinzipien. In der Tertiärsprachendidaktik ist es wichtig, dass alle vorhandenen Sprachen eingesetzt werden, um von ihnen zu profitieren. Da im Fall dieser Studie die Erstsprache (L1) Türkisch ist, sollte grundsätzlich auch die Einbeziehung des Türkischen angestrebt werden. Aufgrund der genealogischen Distanz zu Englisch und Deutsch gibt es kaum gemeinsame Bereiche, sodass sich weder im Wortschatz noch in der Syntax nennenswerte Ähnlichkeiten feststellen lassen. Demzufolge sind zwischen Deutsch und Englisch potenzielle Transferprozesse möglich, während beim Türkischen die Übertragungsmöglichkeiten nur eingeschränkt sind.

Der zweite Transferbereich fokussiert sich auf die Erweiterung des Sprachlernbewusstseins. Der zentrale Gedanke ist, die Lerner in Hinsicht ihrer Fremdsprachenlernerfahrungen und -lernprozesse zu sensibilisieren, um das Sprachbewusstsein auszubauen (vgl. Neuner 2003: 26). In diesem Zusammenhang werden Lerntechniken und -strategien beim Erlernen einer L3 übertragen, um die bisherigen Fremdsprachenlernerfahrungen produktiv in den Lernprozess der neuen Sprache einzubringen. Die Reflexion über Lernerfahrungen und -lernprozesse unterstützt sowohl die Entwicklung effektiver Lernstrategien als auch die bewusste Auseinandersetzung mit Sprachen.

Beide Transferbereiche zielen darauf ab, dass Lernende ihre Erfahrungen aus den zuvor gelernten Sprachen auf die neu zu erlernende Sprache übertragen können. Diesbezüglich werden Lerner in dieser Methode dazu sensibilisiert und gefördert, um den Sprachbesitz und das Sprachlernbewusstsein auszubauen. Vor allem bei sprachtypologisch ähnlichen Sprachen ist Tertiärsprachendidaktik von Vorteil, denn die Ähnlichkeit bzw. Gemeinsamkeiten bieten reiche Anknüpfungspunkte.

Neben den Transferbereichen ist die Tertiärsprachendidaktik von didaktischen Prinzipien geprägt (vgl. Neuner u.a. 2003: 41ff.). Diese umfassen sowohl die sprachtypologische Nähe zu den Sprachen als auch die geographische Nähe zum Zielsprachenland, den Lernstil, die Interessen bis hin zu Lerntraditionen. Es gibt weitere relevante fünf Prinzipien, die je nach der Lernergruppe und der Region angepasst werden müssen. Diese Schlüsselprinzipien betonen erstens das kognitive Lernen, indem die Entfaltung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit angestrebt wird. Die

beiden Punkte sind Elemente der Transferbereiche 1 und 2, d. h. der Erweiterung des deklarativen Wissens über Sprachen und des prozeduralen Wissens über den eigenen Fremdsprachenlernprozess (vgl. Neuner 2003: 28ff.). Zweitens wird das Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Lernens betont. Hauptsächlich geht es im Tertiärsprachenunterricht um die Verankerung des neuen Wissens in schon Vorhandenes. In diesem Prozess steht die Informationsverarbeitung im Vordergrund, indem Lerner das Neugelernte aufnehmen und in das vorhandene Wissen verankern. Drittens ist die Inhaltsorientierung von Bedeutung, da Tertiärsprachenlernende in der Regel älter sind als beim Erlernen der ersten Fremdsprache (L2) und über erweiterte Lernerfahrungen sowie kognitiveres Lernverhalten verfügen (ebd.). Daher ist es wichtig, dass die Themen den jüngeren Lernenden entsprechen und sie motivieren. Viertens wird die Textorientierung und damit eine spezifische L3-Textarbeit betont (ebd.). In diesem Zusammenhang sind Texte zu gestalten, die den gemeinsamen Wortschatz sowie Internationalismen enthalten, um globale Lese- und Verstehensstrategien zu entwickeln. Fünftens ist die Ökonomie des Lernprozesses von großer Relevanz, da für den L3-Unterricht meist wenig Zeit zu Verfügung steht und der Lernstoff anspruchsvoller ist, gleichzeitig ein hohes Sprachniveau erwartet wird (ebd.). Aus diesem Grund sind die Parallelen in den beiden Sprachen zu nutzen, um den Lehr- und Lernprozess zeitsparender und effizienter zu gestalten. Die fünf Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik stellen die wesentlichen Grundlagen für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht dar.

2 Ziel der Studie

Der Forschungsfokus der vorliegenden Arbeit besteht darin, aus Sicht der Deutschlernenden, die Rolle des Englischen als erste Fremdsprache beim Erlernen des Deutschen als zweite Fremdsprache darzustellen. In diesem Zusammenhang wurden zwei Forschungsfragen formuliert:

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?

Der Untersuchung liegt dabei die Hypothese zugrunde, dass Deutschlerner an staatlichen Gymnasien in Sivas, die Englisch als erste Fremdsprache bereits gelernt haben und Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, Transferbrücken zwischen den beiden Sprachen aufbauen, indem sie sprachliche Strukturen aus dem Englischen ins Deutsche übertragen und Lernstrategien anwenden und dadurch den Deutschlernprozess fördern.

3 Datenerhebung und Auswertung

Die Studie erfolgte zwischen Mai 2023 und Juni 2023 mit insgesamt 252 freiwilligen Lernenden der 9. bis 12. Klassen aus unterschiedlichen staatlichen Gymnasien in Sivas.

Die Datenerhebung zum Thema „Lernerfahrungen zur Rolle der englischen Sprache im Deutschunterricht“, erfolgte durch eine schriftliche Befragung mittels Google-Forms, deren Items zuvor in einem Pretest von wissenschaftlichen Mitarbeitern der Hacettepe Universität an der Abteilung für Deutschlehrerausbildung auf Durchführbarkeit überprüft wurden. Die Items des Fragebogens basieren auf einem bestehenden wissenschaftlichen Instrument, das aus dem Artikel von Klema (2006) adaptiert und erweitert wurde. Die Studie folgt einem Mixed-Methods-Design, bei dem quantitative und qualitative Verfahren miteinander kombiniert wurden (vgl. Kuckartz 2014b: 33; Schreier / Odağ 2010: 263). In diesem Zusammenhang stützt sich die Untersuchung auf eine zweigleisige Datenanalyse, die sowohl statistische als auch inhaltsanalytische Verfahren umfasst.

Die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte durch die Aufbereitung der Daten im Microsoft-Excel Programm, welche im Nachhinein mithilfe der IBM SPSS-Statistiksoftware 23.0 analysiert wurden, um die Forschungsfragen deskriptiv darzustellen. Zur Gewährleistung der Validität wurde der Cronbach-Alpha-Koeffizient berechnet; der Wert von .771 erfüllt die Kriterien für eine akzeptable Reliabilität. Zur Kontrolle der Auswertung wurde eine Zweitprüfung durch eine Expertin durchgeführt, die zu identischen Ergebnissen kam.

Die qualitativen Daten wurden mittels Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014a: 50) ausgewertet. Zur Unterstützung der Analyse wurde die Software MAXQDA (Version 2024) verwendet, um das Textmaterial induktiv zu kodieren und zu analysieren. Die Lernenden wurden anonymisiert und mithilfe der Kürzel S.1, S.2, S.3 usw. codiert. Um die Validität zu gewährleisten, wurde das Textmaterial mehrmals kodiert. Des Weiteren wurden ca. 20% des Textmaterials vom zweiten Kodierer und der Forscherin unabhängig voneinander kodiert und für einen Intercoder-Check zusammengeführt, um den Kappa-Wert auszurechnen. Der Wert von 0,88 ist gemäß der Klassifikation nach Landis und Koch (1977) dem Bereich einer sehr hohen Übereinstimmung zuzuordnen.

4 Befunde

Die Ergebnisse der quantitativen Fragen zur Lernerperspektive auf Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch werden zuerst tabellarisch dargestellt und erläutert. Im Anschluss werden die qualitativen Ergebnisse präsentiert.

Die vorliegende Studie basiert auf einer Befragung von insgesamt 252 Lernenden, die unterschiedliche Jahrgangsstufen an öffentlichen Gymnasien in Sivas besuchen. Die größte Gruppe der Lernenden entfällt auf die 10. Klassenstufe, die mit einem Anteil von 36,1% am stärksten vertreten ist. Darauf folgen die 11. Klassen mit 32,1% sowie die 9. Klassen mit 20,2%. Die 12. Klassenstufe ist mit 11,5 % unterrepräsentiert.

Die Ergebnisse zum Einstiegszeitpunkt in den Englischunterricht stellen dar, dass die überwiegende Mehrheit der Lernenden (66,7%) ab der 2. Klassenstufe mit dem Englischen als erste Fremdsprache begonnen hat. Im Hinblick auf den Beginn des Deutschunterrichts als zweiter Fremdsprache zeigt sich ein deutliches Bild: 96,4 % der Lernenden begannen mit dem Deutschlernen ab der 9. Klassenstufe (vgl. Tab. 1).

		Klassenverteilung						
1.	Schüleranzahl nach Klassenstufen:		**9**	**10**	**11**	**12**		**Gesamt**
		%	20,2	36,1	32,1	11,5		100
2.	Englisch ab:		**2**	**3**	**4**	**5**	**Sonstiges:**	
		%	66,7	13,9	16,7	2,0	0,8	100
3.	Deutsch ab:		**9**	**10**	**11**	**12**	**Sonstiges:**	
		%	96,4	2,0	0,8	0,4	0,4	100

Tab. 1: Sprachprofile der Lernenden

Laut Tabelle 2 ist herauszufiltern, dass die Mehrheit der Lernenden sprachliche Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch (M=2,92) erkennt. Des Weiteren bewerten Lernende die Aktivitäten der Lehrkräfte im Hinblick auf sprachvergleichende Impulse mit einem durchschnittlichen Wert von M=2,88. Das Item zur Selbsteinschätzung der Lernenden hinsichtlich der Herstellung von Sprachvergleichen weist einen geringfügig niedrigeren Mittelwert (M=2,73) auf. Eindeutig fallen die Einschätzungen zum potenziellen Störfaktor der Englischkenntnisse für das Deutschlernen aus (M=2,05). Die Mehrheit der Lernenden findet den Englischeinfluss eher unterstützend.

Itemennummer	Item	Zahl der Nennung	niemals (1)	selten (2)	manchmal (3)	oft (4)	sehr oft (5)	Gesamt	Mittelwert	SD
1.	Ähnlichkeiten von Englisch und Deutsch	n	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	n	21	57	116	47	11	252	2,88	0,95
		%	8,3	22,6	46,0	18,7	4,4	100		
3.	Einschätzungen zum selbstständigen Herstellen von Vergleichen zwischen Englisch und Deutsch	n	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	n	89	88	54	16	5	252	2,05	1,00
		%	35,3	34,9	21,4	6,3	2,0	100		

Tab. 2: Meinungen und Bewertungen nach Häufigkeit

Im Rahmen der Befragung wurden Lernende nach der Nützlichkeit von Sprachvergleichen und dem Schwierigkeitsgrad des Deutschlernens ohne Englischkenntnisse befragt (vgl. Tab. 3). Das Item zur Nützlichkeit von

Sprachvergleichen zwischen Englisch und Deutsch erzielt einen hohen Mittelwert von M=3,35. Das darauffolgende Item erfasst die Einschätzung der Lernenden dazu, wie schwierig das Deutschlernen ohne vorhandene Englischkenntnisse wäre. Der Mittelwert liegt bei M=2,62. Hieraus lässt sich erkennen, dass der unterstützende Einfluss des Englischen zwar erkannt wird, jedoch seine Abwesenheit nicht unbedingt als Hindernis wahrgenommen wird.

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

Tab. 3: Meinungen und Bewertungen in Bezug auf Zustimmung

In den Tabellen 4 bis 7 werden die Ergebnisse zu den Bereichen sprachliche Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch, Sprachvergleiche aus Lernenden- und Lehrersicht sowie die Wahrnehmung der Englischkenntnisse als möglichen Störfaktor in unterschiedlichen Unterrichtsbereichen dargestellt. In diesen Items waren Mehrfachantworten möglich.

Die Lernenden wurden befragt, in welchen sprachlichen Bereichen sie Deutsch und Englisch als ähnlich wahrnehmen (vgl. Tab.4). Die Ähnlichkeiten im Wortschatz (43,5%) machen den größten Anteil aus. An zweiter Stelle steht Grammatik (23,0%), gefolgt von Rechtschreibung (19,0%) und Aussprache (15,6%).

Itemnummer	Item	Zahl der Nennung	
1a.	Ähnlichkeiten	n	%

	Wortschatz	161	42,5
	Grammatik	87	23,0
	Rechtschreibung	72	19,0
	Aussprache	59	15,6
	Gesamt	379	100,0

Tab. 4: Ähnlichkeiten von Deutsch und Englisch nach Unterrichtsbereichen

In der nächsten Frage, bei der es um die sprachlichen Bereiche geht, in denen ihre Lehrkraft Sprachvergleiche herstellt (vgl. Tab.5), liegt der Schwerpunkt eindeutig im Wortschatz (40,0%). Die Grammatik steht an zweiter Stelle (26,3%), gefolgt von Aussprache (19,7%) und Rechtschreibung (14,0%).

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

Tab. 5: Sprachvergleiche der Lehrkraft nach Unterrichtsbereichen

Bezüglich der Tabelle 6 ist herauszunehmen, dass Sprachvergleiche der Lernenden im Bereich Wortschatz (37,6%) eine zentrale Stellung einnehmen, gefolgt von Grammatik (23,7%), Aussprache (22,4%) und Rechtschreibung (16,3%).

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

Tab. 6: Sprachvergleiche der Schüler nach Unterrichtsbereichen

Tabelle 7 zeigt, in welchen Unterrichtsbereichen die Lernenden ihre Englischkenntnisse als potenziellen Störfaktor wahrnehmen. Dabei lässt sich ein deutlicher Schwerpunkt erkennen. Die Aussprache stellt mit 55,8 % den größten Anteil dar. An zweiter Stelle steht der Wortschatz (33,5%), gefolgt von Rechtschreibung (23,1%) und Grammatik (21,1%).

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

Tab. 7: Englischkenntnisse als Störfaktor nach Unterrichtsbereichen

Die Tabelle 8 zeigt, welche Arten von Wörterbüchern die Deutschlernenden bevorzugen. Das Deutsch-Türkische Wörterbuch wird mit 27,9 % am häufigsten genutzt. Neben dem Deutsch-Türkischen Wörterbuch (27,9 %) nutzen die Lernenden auch Englisch-Deutsch- (23,5 %) und einsprachige Deutsch-Wörterbücher (18,2 %) sowie digitale Nachschlagewerke (16,4 %).

Itemnummer	Item	Zahl der Nennung	
5.	Wörterbücher	n	%
	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

Tab.8: Meinungen zur Wörterbuchverwendung

Die Tabelle 9 gibt Aufschluss darüber, welche Übersetzungsstrategien Deutschlernende beim Vokabellernen bevorzugen. Aus der Tabelle lässt sich schließen, dass Lernende am häufigsten mit der deutschen Übersetzung lernen (36,4%). Neben der deutschen Übersetzung (36,4 %) gaben 28,1 % der Lernenden an, Vokabeln mithilfe englischer Übersetzungen zu lernen, während 21,7 % visuelle oder kontextbasierte Lernformen bevorzugen.

Itemnummer	Item	Zahl der Nennung	
6.	Vokabellernen	n	%

	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

Tab. 9: Meinungen zu Vokabellerntechniken

Die nachfolgenden Abbildungen veranschaulichen die wichtigsten Kategorien und Häufigkeitsverteilungen, die im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse identifiziert wurden.

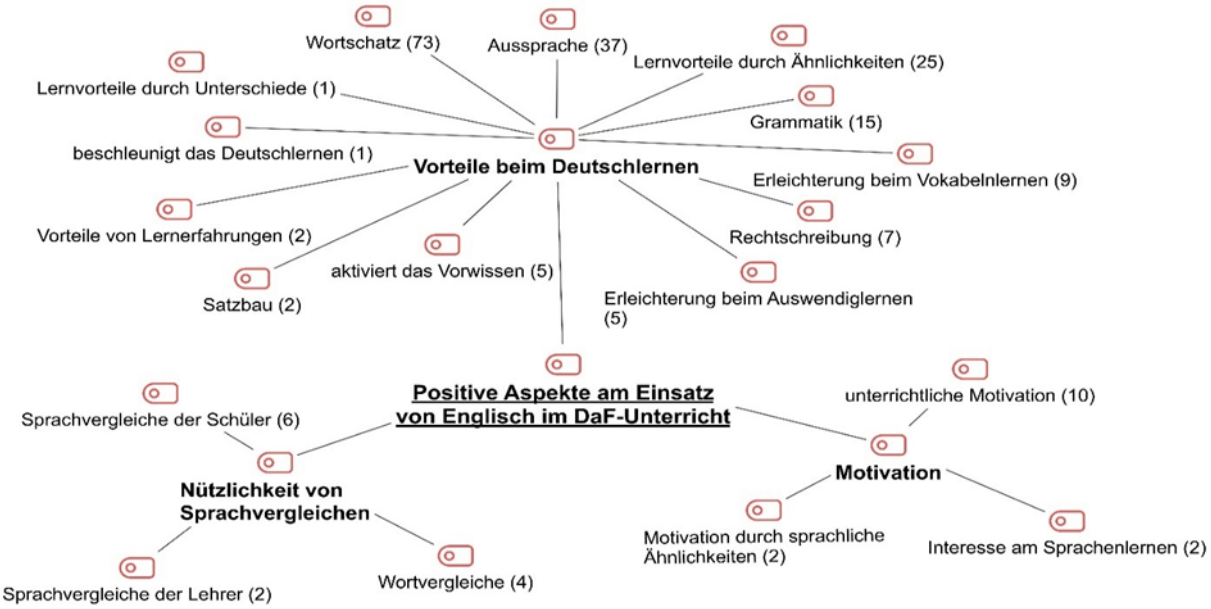


Abb. 1: Positive Aspekte am Einsatz von Englisch im DaF-Unterricht

In Abbildung 1 wurden die Aussagen zu positiven Aspekten am Einsatz von Englisch im DaF-Unterricht thematisch kodiert. Dadurch entstanden drei wesentliche Kategorien: ‚Vorteile beim Deutschlernen' (n=182), ‚Motivation' (n=14) sowie ‚Nützlichkeit von Sprachvergleichen' (n=12). Die Kategorie ‚Vorteile beim Deutschlernen' wurde am häufigsten genannt und wurde in mehrere Subkategorien untergliedert, wobei die Subkategorie ‚Wortschatz' (n=73) den größten Anteil bildet. Die lexikalischen Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch werden insbesondere als Unterstützung und Vorteil dargestellt. Stellvertretend für die Hauptkategorien lassen sich folgende Lernendenaussagen anführen:

*„Wenn ich sehe, wie Wörter aus dem Deutschen ins Englische übergegangen sind, werde ich glücklich und motiviert. Das wiederum löst bei mir den Wunsch aus, Deutsch zu lernen.“*S. 5

„In der Grammatik kann ich mir bestimmte Themen besser merken, wenn es Ähnlichkeiten zwischen den Wörtern in beiden Sprachen gibt.“ S. 34

„Meine früheren Englischkenntnisse haben meine Einstellung zum Deutschlernen stark beeinflusst, da ich wusste, wie ich an die Sprache herangehen sollte. Früher hatte ich bereits eine Fremdsprache gelernt und dabei große Schwierigkeiten gehabt, weil ich keine Ahnung hatte, wie ich vorangehen sollte. Beim Deutschlernen habe ich diese Unsicherheit jedoch nicht erlebt, was ich darauf zurückführe, dass ich zuvor Englisch gelernt hatte.“ S. 155

„Es hilft dabei, das Thema leichter zu verstehen.“ S. 225

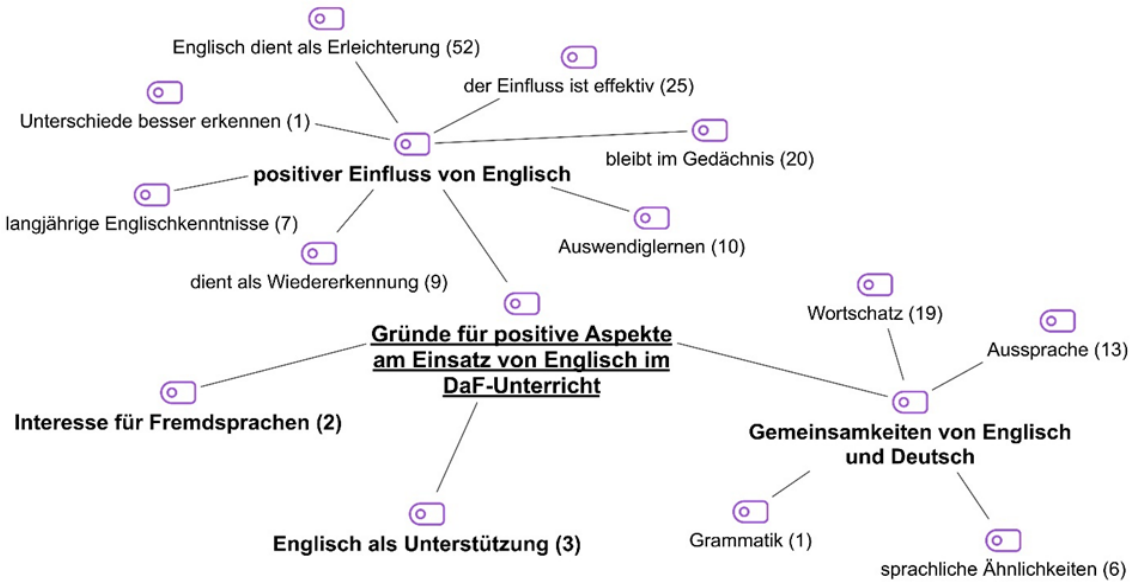


Abb. 2: Gründe für positive Aspekte am Einsatz von Englisch im DaF-Unterricht

Bezüglich der positiven Aspekte des Einsatzes von Englisch im DaF-Unterricht wurden die Gründe dafür befragt. In Anbetracht von Abbildung 2 treten vier Hauptkategorien in den Vordergrund: ‚Positiver Einfluss von Englisch‘ (n=124), ‚Gemeinsamkeiten von Englisch und Deutsch‘ (n=39), ‚Englisch als Unterstützung‘ (n=3), sowie ‚Interesse für Fremdsprachen‘ (n=2). Die umfangreichste Hauptkategorie ‚Positiver Einfluss von Englisch‘ wurde in zahlreiche Subkategorien unterteilt, wobei ‚Englisch dient als Erleichterung‘ (n=52) am häufigsten genannt wurde. Die Lernenden empfinden die Englischkenntnisse als unterstützend beim Erwerb des Deutschen. Die Perspektive der Lernenden spiegelt sich exemplarisch in folgenden Aussagen wider:

„Da die Regeln einander sehr ähnlich sind, ist es leichter zu verstehen.“ S. 134

„Weil wir Englisch schon seit langer Zeit lernen und uns daran gewöhnt haben, fällt es uns leichter, wenn es Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und Englischen gibt.“ S. 146

„Wir lernen durch Assoziationen leichter.“ S. 87

„Meine früheren Erfahrungen in Englisch erleichtern mir das Deutschlernen.“ S. 36

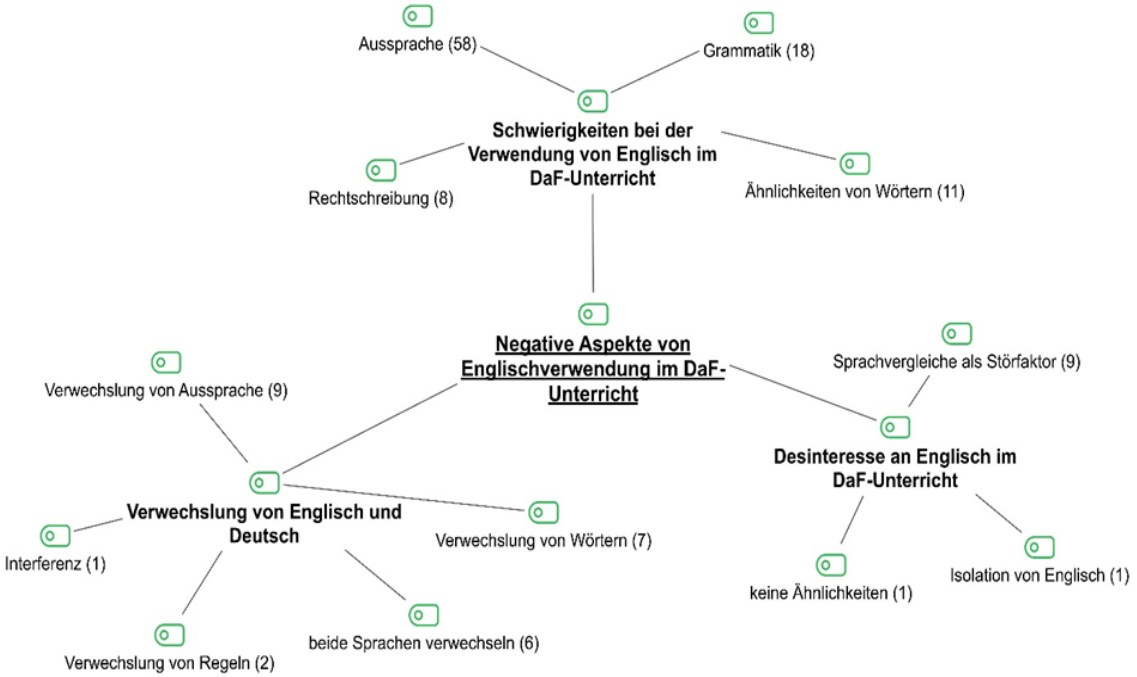


Abb. 3: Negative Aspekte von Englischverwendung im DaF-Unterricht

Neben den positiven Aspekten wurden auch negative Aspekte von Englischverwendung im DaF-Unterricht untersucht. Auf Grundlage der thematischen Kodierung ergaben sich drei Hauptkategorien: ‚Schwierigkeiten bei der Verwendung von Englisch im DaF-Unterricht‘ (n=95), ‚Verwechslung von Englisch und Deutsch‘ (n=25) und ‚Desinteresse an Englisch im DaF-Unterricht‘ (n=11).

Die übergeordnete Kategorie ‚Schwierigkeiten bei der Verwendung von Englisch im DaF-Unterricht‘ umfasst konkrete Lernhürden, die durch Englischverwendung im DaF-Unterricht entstehen. Das am häufigsten erwähnte Problemfeld ist die Aussprache (n=58). Den phonologischen Interferenzen liegt die größte Herausforderung zugrunde. Die Aussagen der Lernenden lassen sich durch folgende Beispiele veranschaulichen:

„Die deutsche Aussprache ist ganz anders als die englische – viel härter.“ S. 182

„Es gefällt mir nicht, dass sie unterschiedliche Aussprachen haben.“ S. 158

„Manche Wörter sind im Deutschen und Englischen gleich, aber ihre Bedeutungen sind unterschiedlich und das gefällt mir nicht.“ S. 61

„Da es im Englischen keine Artikel gibt, ist der Umgang mit den deutschen Artikeln schwierig.“ S. 148

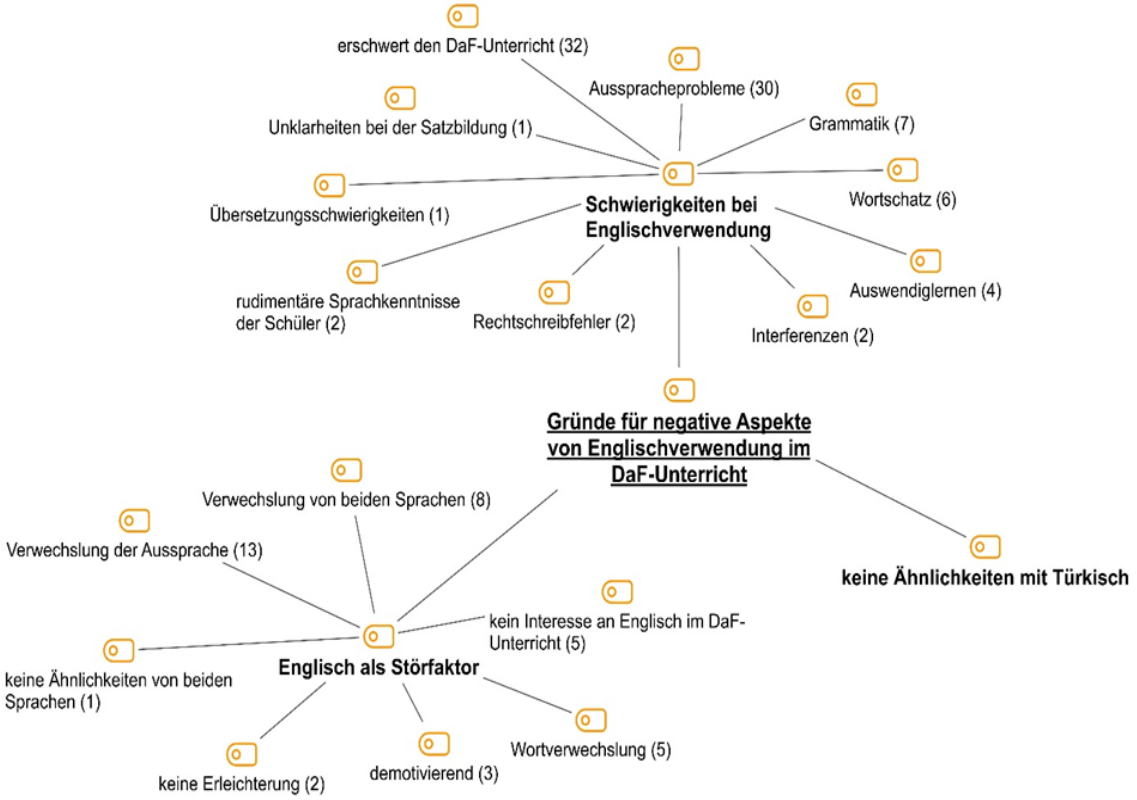


Abb. 4: Gründe für negative Aspekte am Einsatz von Englisch im DaF-Unterricht

In Abbildung 4 werden die Gründe für negative Aspekte der Englischverwendung im DaF-Unterricht veranschaulicht und in drei Hauptkategorien dargestellt: ‚Schwierigkeiten bei der Englischverwendung' (n=87), ‚Englisch als Störfaktor' (n=37) und ‚keine Ähnlichkeiten mit Türkisch' (n=1). Die am meisten vertretene Subkategorie ist ‚erschwert den DaF-Unterricht' (n=32). Die nachfolgenden Zitate geben Einblick in die Perspektive der Lernenden:

> *„Die Verwendung ist verwirrend." S. 61*
>
> *„Im Deutschunterricht treten bei Wörtern, die einem englischen Wort ähneln, häufig Aussprachefehler auf." S. 212*
>
> *„Trennbare Verben und die Konjugationen sind schon kompliziert genug, mit dem Einfluss des Englischen wird es noch schwieriger." S. 136*
>
> *„Ich verwechsele sie wegen der Ähnlichkeit." S. 150*

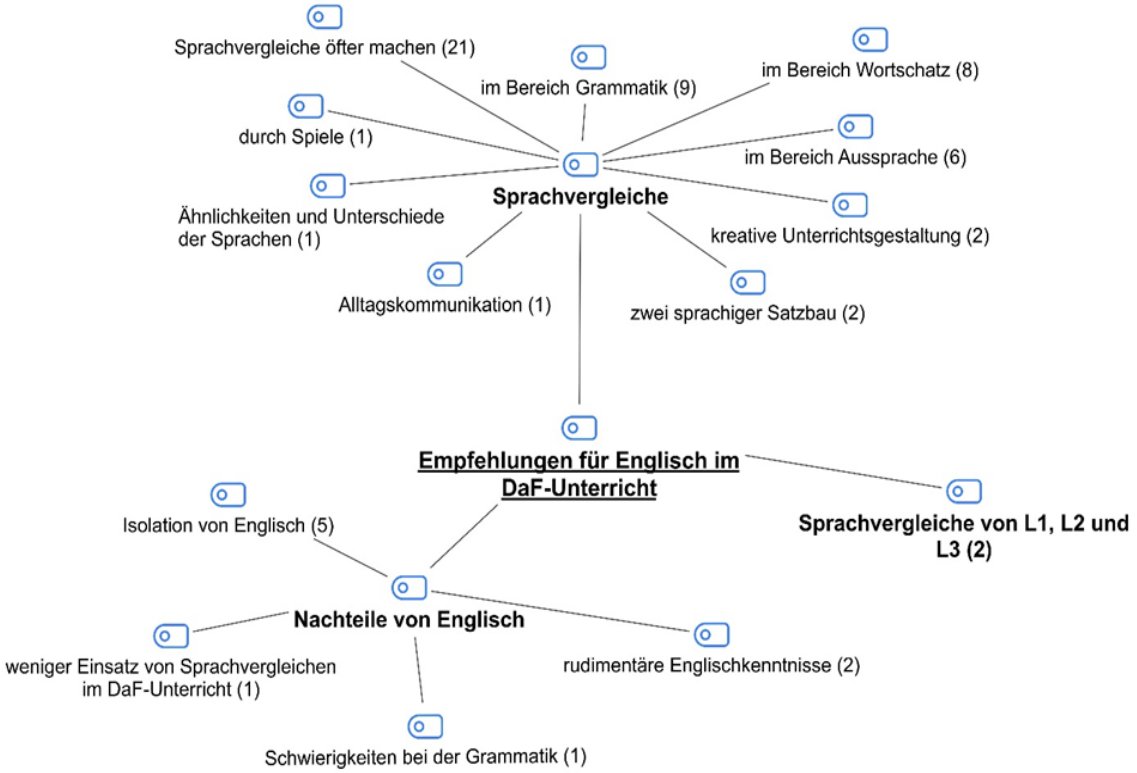


Abb. 5: Schülerempfehlungen für Englisch im DaF-Unterricht

Die abschließende Frage der Untersuchung zielte darauf ab, die Empfehlungen der Lernenden zum Einsatz von Englisch im DaF-Unterricht zu ermitteln. Aus den Antworten der Lernenden wurden drei Hauptkategorien gebildet: ‚Sprachvergleiche' (n=51), ‚Nachteile von Englisch' (n=9) und ‚Sprachvergleiche von L1, L2 und L3' (n=2). Nachfolgend werden die im Zuge der Befragung gewonnenen Lernendenaussagen dargestellt:

> *„Das Nennen der englischen Übersetzungen der Wörter und die Erläuterungen von grammatikalischen Parallelen zum Englischen könnten öfter gemacht werden."* S. 135
>
> *„Meiner Meinung nach sollte im Deutschunterricht Sprachvergleiche mit dem Englischen gemacht werden."* S. 187
>
> *„Da wir dem Englischen näherstehen, erleichtert meiner Meinung nach, das Aufzeigen und Hervorheben der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden Sprachen das Lernen."* S. 156
>
> *„Aus meiner Sicht sollte der Fremdsprachenunterricht eigenständig gestaltet werden, ohne auf andere Sprachen Bezug zu nehmen."* S. 219
>
> *„Die Verwendung englischer Strukturen in der Grammatik führt zu Verwirrung."* S. 158

5 Auswertung der Daten

Die Analyse der Befragungsergebnisse zeigt, dass der gezielte Einsatz der englischen Sprache im Unterrichtssetting „Deutsch als zweite Fremdsprache" von den Lernenden

überwiegend als lernförderlich wahrgenommen wird. In Bezug auf die erste Problemstellung – „Welche Lernerfahrungen haben türkische Deutschlernende im Hinblick auf die Einbeziehung des Englischen im Deutschunterricht gemacht?“ – lässt sich feststellen, dass Lernende signifikante Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen wahrnehmen, insbesondere im Bereich des Wortschatzes. Es wurde deutlich, dass Lernende häufig Sprachvergleiche zwischen Englisch und Deutsch vornehmen, wobei diese vor allem auf lexikalischer Ebene stattfinden.

Diese Beobachtungen stehen im Einklang mit den Ergebnissen früherer Studien, etwa von Akpınar Dellal & Bora Günak (2009) sowie Momčilović & Janković (2019), die ebenfalls darauf hinweisen, dass Lernende aktiv sprachliche Parallelen erkennen und nutzen. Zudem gaben viele Befragte an, dass auch ihre Deutschlehrkräfte solche Sprachvergleiche vornehmen, insbesondere im Wortschatzbereich, was von den Lernenden als hilfreich eingeschätzt wird. Die Verwendung des Englischen wird somit primär als unterstützend und nicht als störend empfunden. Allerdings wurde in Bezug auf die Aussprache auch eine mögliche Beeinträchtigung festgestellt: Einige Lernende berichten von einer negativen Interferenz, bei der englische Ausspracheregeln unbewusst auf das Deutsche übertragen werden.

Die zweite Problemstellung – „Wie nehmen die Lernenden das DaFnE-Konzept wahr und welche Empfehlungen sprechen sie aus?“ – bestätigt, dass die Verwendung des Englischen im Deutschunterricht insgesamt als vorteilhaft eingeschätzt wird. Insbesondere im Bereich des Wortschatzes berichten die Lernenden von positiven Effekten. Diese Befunde korrespondieren mit den Ergebnissen von Klema (2006) sowie İşigüzel & Dilken (2022), die belegen, dass Lernende beim Erwerb des Deutschen gezielt auf bereits vorhandene Englischkenntnisse zurückgreifen. Insgesamt zeigt sich, dass Lernvorteile durch sprachliche Ähnlichkeiten nicht nur im Wortschatz, sondern auch in Grammatik und Aussprache entstehen. Englisch wird als kognitives Hilfsmittel wahrgenommen, das Wiedererkennungsprozesse fördert und somit die Einprägung sprachlicher Strukturen erleichtert. Die größte Herausforderung bleibt laut Aussage der Lernenden jedoch die Gefahr von Interferenzen im Bereich der Aussprache, da phonetische Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch mitunter zu Verwechslungen führen können.

Ein Großteil der befragten Lerner sprach sich daher dafür aus, Sprachvergleiche im Deutschunterricht häufiger einzusetzen – vor allem in den Bereichen Grammatik, Wortschatz und Aussprache. Trotz der weit verbreiteten Zustimmung zur Integration des Englischen äußerte eine kleine Gruppe den Wunsch, auf den Einsatz von Englisch im Deutschunterricht zu verzichten.

Im Zuge der Untersuchung wurde die Hypothese geprüft, ob Lernende, die das Englische bereits als erste Fremdsprache erworben haben, beim Erwerb des Deutschen als zweite Fremdsprache Transferbrücken zwischen den beiden Sprachen bilden, indem sie linguistische Informationen aus dem Englischen ins Deutsche übertragen und geeignete Lernstrategien anwenden, was sich positiv auf ihren Lernprozess auswirkt. Die Ergebnisse bestätigen diese Annahme: Die befragten Lernenden nutzen aktiv

Sprachvergleiche und profitieren insbesondere von strukturellen Gemeinsamkeiten in Wortschatz, Grammatik und Aussprache. Der gezielte Einsatz von Englisch wird im Deutschunterricht als hilfreich und notwendig wahrgenommen. Die Hypothese konnte somit durch die vorliegenden Befunde verifiziert werden.

6 Fazit, Ausblick und Diskussion

Die vorliegende Untersuchung liefert bedeutsame Erkenntnisse über den Einfluss der Erstsprache Englisch auf den Erwerb des Deutschen als zweite Fremdsprache im schulischen Kontext. Die Analyse der qualitativen und quantitativen Daten aus der Befragung von 252 Lernenden an staatlichen Gymnasien in Sivas zeigt, dass die Lernenden durchweg Transferprozesse zwischen Englisch (L2) und Deutsch (L3) vollziehen. Diese äußern sich insbesondere in Form von Sprachvergleichen, die vorrangig im Bereich des Wortschatzes, aber auch in Grammatik und Aussprache stattfinden.

Die Ergebnisse der Studie zeigen auf, dass sich daraus wertvolle Impulse für die Tertiärsprachendidaktik, insbesondere für die curriculare Gestaltung und methodische Umsetzung im Deutsch als Fremdsprachenunterricht, ableiten lassen. Die Lernenden nutzen unterschiedliche Lernstrategien und profitieren von strukturellen Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen, welche das Sprachbewusstsein stärken und Wiedererkennungsprozesse begünstigen, die bei der Unterrichtsplanung in Betracht gezogen werden sollten. Dieser Aspekt ist im türkischen Kontext besonders relevant, denn das Ministerium für Nationale Bildung fördert gezielt die Mehrsprachigkeit, sodass curriculare Maßnahmen ergriffen wurden. Es wurde ein Modell zum Erwerb mehrerer Sprachen ab der 5. Klasse eingeführt (vgl. MEB 2025). Dies stellt die Möglichkeit dar, an dieser Stelle die Tertiärsprachendidaktik zu implementieren. Die Relevanz der Tertiärsprachendidaktik – insbesondere bei der Sprachkonstellation Deutsch als zweite Fremdsprache (L3) nach Englisch als erste Fremdsprache (L2) – kann auch in anderen Ländern von Bedeutung sein (vgl. Gryczka 2023: 271).

Zudem belegen die jüngsten Studien, dass sowohl angehende als auch bereits tätige DaF-Lehrkräfte das Potenzial des Englischen im DaF-Unterricht deutlich einschätzen (vgl. Irmalı 2024; İşigüzel 2025). Vor diesem Hintergrund erscheint es notwendig, Konzepte der multiplen Spracherwerbsmodelle in den Curricula der Deutschlehrerausbildung zu verankern und in der berufsbegleitenden Weiterbildung zu implementieren. Somit würden sowohl angehende als auch bereits tätige Lehrer sich mit diesen Modellen auseinandersetzen und sie im Unterricht gezielt einsetzen. Diesbezüglich kann die Lernbewusstheit der Lernenden gesteigert und ihr Sprachlernprozess unterstützt werden. Zudem wird empfohlen, Lehrwerke mehrsprachigkeitsdidaktisch zu orientieren, um die Sprachentwicklung der Lernenden gezielt zu unterstützen. Auf Grundlage der Ergebnisse ergeben sich folgende Vorschläge für zukünftige Forschung:

- Zukünftige Untersuchungen können Tertiärsprachendidaktik im Klassenraum unter realen Bedingungen – gemeinsam mit Lehrkraft und Lernenden – erforschen.

- Durch den gezielten Einsatz der KI können Sprachmaterialien in mehreren Sprachen erzeugt und verglichen werden.

Literaturverzeichnis

Ammon, Ulrich (2010): Die Verbreitung des Deutschen in der Welt. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Halbband 1*. Berlin / New York: de Gruyter, 89–107.

Akpınar Dellal, Nevide / Günak Bora, Duygu (2009): İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin, Birinci Yabancı Dil İngilizceye Bağlı Öğrenme Stratejileri. In: *Dil Dergisi, 145*, 64–85.

Arak, Hüseyin (2010): Almanca Öğreniminde ve Öğretiminde Köprü Dil İngilizceden Olumlu Transfer Örnekleri. In: *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 50–60.

Arak, Hüseyin (2016): İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Almanca. In: *The Journal of Academic Social Science Studies,* 48(2), 15–25.

Bimmel, Peter / Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien: Fernstudieneinheit 23*. München: Langenscheidt.

Balcı, Umut (2016): Anadolu Liselerinde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Eğitimi: Batman İli Örneği. In: *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 346–355.

Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Mehrsprachigkeit*. Typotex / Eötvös Collegium, 15–31.

Genç, Ayten (2003): *Türkiye'de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gryczka, Jacek (2023): Förderung der Mehrsprachigkeit im Tertiärsprachenunterricht – interlingualer DaF-Unterricht in Tschechien und Polen. In: *Linguistische Treffen in Wrocław,* 24, 265–273.

Hufeisen, Britta (1999): Deutsch als zweite Fremdsprache. In: *Fremdsprache Deutsch*, 20(1), 4–6.

Hufeisen, Britta (2003): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch.* Europarat, 7–11.

Irmalı, Fatma (2024): *Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch – Eine Untersuchung zu Sprachlehr- und -lernerfahrungen.* Hacettepe Universität, Ankara: Masterarbeit.

İşigüzel, Bahar (2025): Integration der Tertiärsprachendidaktik: Eine Notwendigkeit zur Motivation und Qualifikation angehender DaF-Lehrkräfte? In: *Info DaF,* 52(4), 462–486.

İşigüzel, Bahar / Dilken, Melike (2022): Das Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE): Aus der Sicht der Lernenden in der Türkei. In: *International Journal of Languages' Education and Teaching,* 10(1), 65–76.

Klema, Barbara (2006): Und sie vergleichen doch: Eine Befragung unter japanischen Deutschlernenden zu Englisch als erster Fremdsprache. In: *Info DaF*, 33(4), 344–352.

Kuckartz, Udo (2014a): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2., durchgesehene Auflage, Weinheim / Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, Udo (2014b): *Mixed-Methods: Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.

Landis, J. Richard / Koch, Gary G. (1977): The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. In: *Biometrics*, 33, 159–174.

Maden, Sevinç (2005): Anforderungen an ein Lehrwerk für Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht,* 10(2), 1–10.

Marx, Nicole (2008): Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. In: *Fremdsprache Deutsch*, 38, 19–25.

McManus, Kevin (2022): *Crosslinguistic Influence and Second Language Learning.* New York: Taylor & Francis.

Milli Eğitim Bakanlığı (2023): 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

Milli Eğitim Bakanlığı (2025a): T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurul Kararı, Sayı 05.

Milli Eğitim Bakanlığı (2025b): „İngilizce ve Almanca" Ağırlıklı Dil Eğitimi Uygulanan Okul Sayısı Artırılıyor. https://www.meb.gov.tr/ingilizce-ve-almanca-agirlikli-dil-egitimi-uygulanan-okul-sayisi-artiriliyor/haber/37448/tr#:~:text=B%C3%B6ylece%20gelecek%20y%C4%B1ldan%20itibaren%20bu,haftada%202%20saat%20olarak%20uygulanacak. (Letzter Zugriff: 18.07.2025).

Merkelbach, Chris (2003): Deutsch nach Englisch in Taiwan: Der nicht positive Einfluß des Erwerbs des Englischen als L2 auf den Erwerb des Deutschen als L3. In: *Info DaF*, 30(6), 541–548.

Momčilović, Nikoleta / Janković, Nevenka (2019): Zwischensprachliche Einflüsse beim Tertiärsprachenerwerb (Deutsch nach Englisch). In: *Linguistics and Literature*, 17(1), 57–74.

Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Europarat, 13–34.

Neuner, Gerhard u.a. (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache: Fernstudieneinheit 26*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Okado, Lora Apondi (2016): *Didaktische Prinzipien der Tertiärsprache im DaF Unterricht in Kenia. Eine kritische Untersuchung des Lehrwerks Safari Deutschband 1 aus interkultureller Perspektive.* Universität Nairobi, Nairobi: Masterarbeit.

Petrović, Anđela (2021): *Merkmale der Tertiärsprachendidaktik in DaF-Lehrwerken für die Grundschule.* Universität Zagreb, Zagreb: Masterarbeit.

Rieger, Caroline L. (1999): Lernstrategien im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache". In: *Fremdsprache Deutsch*, 20(1), 12–15.

Sander, Mehmet Can / Maden Sakarya, Sevinç (2023): Entwicklung eines tertiärsprachdidaktischen Vermittlungsprogramms für den universitären DaF-Unterricht in der Türkei. In: *Diyalog (2023) Sonderausgabe: Germanistik im Wandel der Zeit,* 629–649.

Sharwood Smith, Michael / Kellerman, Eric (1986): Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition: An Introduction. In: Kellerman, Eric / Sharwood Smith, Michael (Hg.): *Cross-linguistic Influence in Second Language Acquisition. New York: Pergamon,* 1–9.

Schreier, Margrit / Odağ, Özen (2010): Mixed Methods. In: Mey, Günter / Mruck, Katja (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag, 263–277.

Sokolova, Marina / Plisov, Evgeny (2019): Cross-Linguistic Transfer Classroom L3 Acquisition in Universitery Setting. In: *Vestnik of Minin University*, 7(1), 6.

Tanrıkulu, Lokman / Bayter, Tolga (2020): Almanca Öğretiminde İngilizcenin Köprü Dil Olarak Kullanılması. In: *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. In: *Diyalog,* 349–376.

Üstün, Bilal (2021): Anadolu Lisesi öğrencilerinin ikinci yabancı dil Almanca öğrenmeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. In: *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 863–874.