

**TÜRKISCHE REPUBLIK
ÇUKUROVA UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK**

**PROBLEME BEI DER DIDAKTIK DER BERUFSSPRACHE DEUTSCH IM
TÜRKISCHEN HOCHSCHULWESEN UND ALTERNATIVE
LÖSUNGSVORSCHLÄGE IN BEZUG AUF DIE AKADEMISCHE
AUSBILDUNG**

Selahaddin SOYUDOĞRU

MASTERARBEIT

ADANA / 2019

**TÜRKISCHE REPUBLIK
ÇUKUROVA UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK**

**PROBLEME BEI DER DIDAKTIK DER BERUFSSPRACHE DEUTSCH IM
TÜRKISCHEN HOCHSCHULWESEN UND ALTERNATIVE
LÖSUNGSVORSCHLÄGE IN BEZUG AUF DIE AKADEMISCHE
AUSBILDUNG**

Selahaddin SOYUDOĞRU

Betreuerin: Dr. phil. habil. Yasemin DARANCIK

Begutachter: Prof. Dr. Tahir BALCI

Begutachter: Dr. phil. habil. Bülent KIRMIZI

MASTERARBEIT

ADANA / 2019

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Yasemin DARANCIK (Betreuerin)

Üye: Prof. Dr. Tahir BALCI

Üye: Doç. Dr. Bülent KIRMIZI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

/ /2019

Not: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümünü uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabulleneceğimi beyan ederim./...../2019

Selahaddin SOYUDOĞRU

ÖZET

TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM BÜNYESİNDE SUNULAN MESLEKİ UZMANLIK DİLİ OLARAK ALMANCA DERSİNDE YAŞANAN AKSAKLIKLAR VE AKADEMİK ÖĞRETİ AÇISINDAN ÖN GÖRÜLEN ALTERNATİF ÇÖZÜM YOLLARI

Selahaddin SOYUDOĞRU

Yüksek Lisans Tezi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Yasemin DARANCIK

10/06/ 2019, 171 sayfa

Yabancı dil kültürlerarası özellik taşıyan çağımızda bireyin başka kültürlerle mensup insanlarla sınırlar ötesinden iletişim kurabilmesini sağlayan temel bir öge olarak işlev görmektedir. Bununla birlikte günümüzde yaşanan gelişmeler sadece genel yabancı dil öğretiminin maalesef meslek odaklı beklentileri yeterince karşılayamadığını ortaya koymaktadır. Dünyamızın günümüzde globalleşme sebebiyle bir nevi küçük bir köy haline dönüşmüş olması, mesleki yabancı dil becerilerinin gerekliliğini gözler önüne sermektedir. Çünkü farklı kültürlerle mensup insanlar artık meslek hayatında geçmişe nazaran kültürlerarası boyutta daha fazla iletişim kurmaktadır. Bu nedenle artık çalışanların iş dünyasında diğer bireylerle temas kurabilmesi ve ticaret yapabilmesi için çok iyi seviyede mesleki yabancı dil becerisine ihtiyaç duymaları kaçınılmaz bir mecburiyet olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bunun dışında kültürlerarası karşılaşma bir çok ülkenin yabancı dil politikasına da ciddi oranda etki etmektedir. Öyleki çoğu ülke bu sebepten dolayı temel yabancı dil dersini daha erken sınıflara çekmekte ve ulusal müfredatlarında Almanca Fransızca ve İspanyolca gibi dilleri ikinci yada üçüncü yabancı dil olarak sunmak durumundadır. Bu bağlamda Türkiye İngilizce'yi ilkökul ikinci sınıftan itibaren Almanca'yı ise liselerde dokuzuncu sınıftan itibaren okutmaktadır. Yabancı dil eğitiminin Türk eğitim sisteminde başarılı bir şekilde sağlam bir zemine ulaşmasını hedefleyen bunca uygulamaya rağmen maalesef yabancı dil politikamız İngiltere ve Almanya gibi güçlü ulus devletlere kıyasla ciddi zaafı göstermektedir. Bu durum dünya genelinde ciddi saygınlığı bulunan

Education First EPI (EF EPI), English Proficiency Index ve Pisa Araştırma Merkezi gibi kurum araştırmalarının da sıklıkla doğrulanmaktadır. Günümüzde hüküm süren dünya piyasa dengeleri ayrıca mesleki yabancı dil konseptine ciddi anlamda tesirde bulunmaktadır. Öyleki yabancı dilde uzmanlık dili derslerine yönelik köklü bir perspektif değişikliği acilen tartışılması gereken bir noktaya gelmiştir. Bunun sonucunda Global Player diye adlandırılan Mercedes ve Bosch gibi dünya çapındaki büyük işletmeler kültürlerarası özellik barındıran ticaret ağında yeni çalışanlarından genel yabancı dilin yanında çok iyi seviyede mesleki uzmanlık yabancı dil becerilerine hakim olmalarını beklemektedir. Bu durum tabiri caizse yabancı dil dersinde uzmanlık dili dersine yönelik olarak öğrenenlerin ihtiyaç ve beklentilerinin iş piyasası odaklı değişmesine sebep olmaktadır. Başka bir deyişle yabancı dil öğrenenler yabancı dil dersinden kendilerini yabancı dil alanında mesleki zorunluluklarına yetecek meslek hayatında uygun bir şekilde kullanabilecekleri becerilerle donatmasını beklemektedir.

Bunun yanı sıra Türkiye'de bir çok üniversite öğrencisi mesleki uzmanlık dili dersine yönelik olarak bir çok mağduriyet yaşamaktadır. Çünkü eğitsel biçimlendirme, maalesef yaygın bir şekilde Dilbilgisi - Çeviri Yöntemine dayanan yöntemsel tutum, öğreticilerin mesleki yabancı dil yeterlilikleri iş gücü piyasasını domine eden ölçütlere ve öğrencilerin ihtiyaçlarına hiç uymamaktadır. Ayrıca çoğu öğrenci maalesef mesleki uzmanlık dilinde motivasyon kaybı ve de yabancı dil kaynaklı bir yılgınlığa maruz kalmaktadır. Çünkü çoğu öğrenci hedef dil İngilizce örneğinde olduğu gibi yıllar süren yabancı dil uğraşından sonra elde tutulur ve kayda değer bir beceri kazanamamaktadır. Bu bağlamda Uzmanlık Dili Almanca dersini alan çoğu öğrenci çok çok önceden, işlenen kelime dağarcığı ile kendi gerçek yabancı dil düzeyleri arasında ciddi bir uçurumun bulunduğu ve bunun da süre itibarıyla sadece iki saatlik bir Mesleki Uzmanlık Dili dersi ile kapatılamayacağını ön bilincindedir.

Ayrıca Mesleki Uzmanlık Dersinde görünürde çabalanan beceri alanları, üst seviyede yabancı dili teorik olarak bilmeyi ve aynı şekilde pratikte de (Sprachkönnen) dile hakim olmayı gerekli kılmaktadır. Bilinmesi gereken bir diğer husus ise, uzmanlık metinleri ve metinlere ait alıştırmaların seviyesinin çoğu öğrenci düzeyini aşıyor olmasıdır. Bir çok öğrenci bu durumda zorluk yaşamakta ve bu sebeple ders esnasında çabucak sıkılmaktadır. Bu noktadan yola çıkarak ilgili çalışmamız yabancı dil merkezli eğitsel ve yöntemsel yaklaşım doğrultusunda genel yabancı dil ve mesleki uzmanlık dili

Almanca'sı alanlarındaki tartışmalı sorunların özünde nereden kaynaklandığına ve en sonunda bunların üstesinden nasıl gelinilebileceğine dair bir kaç temel soruya yönelmektedir. Bu kapsamda öğrenen kişi odaklı ve öğrenen kişi dışındaki öğrenme unsurların bu sorunsalı ne ölçüde etkilediği de ayrıca yabancı dile özgü eğitsel ve yönetsel bakış açısıyla kapsamlıca ele alınmaktadır. Yanlız burada vurgulanması gereken husus, asli araştırma konusunun ilgili bilimsel çalışmada "Mesleki Uzmanlık Dili Olarak Almanca" şeklinde belirlenmiş olmasıdır. Böylelikle ilgili çalışma Mesleki Uzmanlık Dili Almancası alanında yukarıda değinilen ve sorun teşkil eden unsurların ortaya konulması aracılığıyla bazı çözüm önerileri getirmeyi ve bu sadece sorun teşkil eden unsurların bertaraf edilmesini hedeflemektedir.

Yukarıda belirtilen sorunlu alanların uygulama odaklı teşhisi için bu çalışma bünyesinde bir anket çalışmasından yararlanılmıştır. Bunun için özellikle Türk- Alman Üniversitesi öğrencileriyle anket soru çalışması yapılmıştır. Çünkü onlar hazırlık sınıfından itibaren Mesleki Uzmanlık %100 Almanca üzerinden almaktadır. Empirik anket çalışması için bu Üniversitenin seçilmesinin özellikle tercih edilmesinin temel sebebi Genel Almanca ve Mesleki Uzmanlık dili Almanca derslerinin büyük bir çoğunlukla Alman okutmanlar tarafından (Native Speaker) sadece hedef dil olan Almanca üzerinden verilmesinden kaynaklanmaktadır. Anket çalışmasında ilk olarak ortaya çıkan husus, öğrencilerin Mesleki Uzmanlık Dili dersinde uygun Almanca Mesleki Yabancı Dil ders kitaplarının mevcut olmamasını eksik bulduklarını ayrıca bundan dolayı Mesleki Uzmanlık dili dersinde genel yabancı dil ders kitaplarının kaynak olarak kullanılmasını uygun bulmadıkları gerçeğidir. Bunun dışında yapılan anketten bir çok öğrencinin Mesleki Uzmanlık yabancı dil dersinin yüksek öğrenim sonuna kadar uzatılmasını gerekli gördükleri anlaşılmıştır. Ayrıca anketten ortaya çıkan bir diğer bulgu ise Mesleki Uzmanlık Dili Almanca dersini veren öğreticilerin mesleki konuları daha iyi açıklayabilmek için ilgili uzmanlık diline iyi derecede hakim olması gerektiği gerçeğidir.

Anket çalışması aracılığıyla birinci yabancı dili Almanca olan liselerden mezun olan öğrencilerin hazırlık döneminde "Genel Ve Mesleki Uzmanlık Dili Almanca" dersiğinde önceki yabancı dil kazanımlarından daha fazla faydalanabildikleri ortaya çıkmıştır. Son olarak yapılan anket çalışması sayesinde Alman öğreticilerin (Native Speaker) alman kültürüne has ve Almanya'ya ilişkin genel ve mesleki ülke bilgisinin

aktarımı, pratik odaklı yabancı dil yöntemlerinin icrası ve son olarak yabancı dilde eylem odaklı rol oyunları, senaryo ve tiyatro gibi eylem merkezli dilbilimsel araçlar sayesinde öğrenciler üzerinde gözle görülür derecede positif etkide bulundukları ortaya çıkmıştır. İlgili anket sonuçlarına binaen ankete katılanlar arasında geçmişte yabancı dil dersinde ekseriyetle ana dilin aşına nüfuzuna alışık olanların, buna kıyasla sadece hedef dil Almancada eylemde bulunan Alman öğreticilerin (Native Speaker) işlediği Mesleki Uzmanlık Dili dersini çok daha etkili ve gerçeğe yakın buldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki yabancı dil olarak Almanca, değişen ihtiyaçlar, mesleki ders kitabı eksikliği, yabancı dil yöntemleri, Native Speaker Öğretici Faktörü

ZUSAMMENFASSUNG**PROBLEME BEI DER DIDAKTIK DER BERUFSSPRACHE DEUTSCH IM
TÜRKISCHEN HOCHSCHULWESEN UND ALTERNATIVE
LÖSUNGSVORSCHLÄGE IN BEZUG AUF DIE AKADEMISCHE
AUSBILDUNG****Selahaddin SOYUDOĞRU****Masterarbeit, Abteilung für Deutschdidaktik****Betreuerin: Dr. phil. habil. Yasemin DARANCIK****10/06/ 2019, 171 Seiten**

Die Fremdsprache fungiert in unserem interkulturellen Zeitalter sozusagen als ein grundlegendes Element, mit dem das Individuum mit anderen Menschen, die anderen Kulturen angehören, grenzenüberschreitend kommunizieren kann. Daneben machen neue Umstände es auf unübersehbare Weise deutlich, dass nur der alleinige Erwerb der Fremdsprache den überwiegend berufsorientierten Anforderungen nicht mehr genügt. Dass unsere Welt bzw. zurzeit infolge der Globalisierung zu einem kleinen Dorf wurde, machte übrigens den Erwerb der mehreren fachsprachlichen Kompetenzen zusehends nötig. Denn Menschen treten, die zu verschiedenen Kulturen gehören, im Berufsleben öfters als vorher in Kontakt, indem sie interkulturell miteinander Handel betreiben. Aus diesem Grund wurde es unabdingbar, dass man stark, um mit anderen Leuten Geschäfte durchführen zu können, auf sehr gute (fach)-fremdsprachliche Fähigkeiten angewiesen ist.

Ferner wirkt sich die interkulturelle Begegnung auch auf die Fremdsprachenpolitik vieler Länder aus, sodass sie primär den fundamentalen Fremdsprachenunterricht in frühere Klassen vorverlegen und in ihrem nationalen Curriculum meistgeprochene Sprachen wie Deutsch, Französisch und Spanisch als Zweit- oder Drittsprache anbieten müssen. In dieser Hinsicht bietet die Türkei z.B. Fremdsprachen wie das Englische ab zweiter Klasse in der Grundschule, wohingegen das Deutsche als Zweitsprache in meisten staatlichen Schulen erst auf der gymnasialen Stufe ab neunter Klasse eingeführt wird. Trotz all dieser Ausführungen, mit denen man die Vermittlung der strittigen

Fremdsprachen im türkischen Bildungssystem erfolgreich durchzusetzen versucht, weist leider unsere (fach)-fremdsprachliche Fremdsprachenpolitik im Vergleich zu führenden Nationen wie England und Deutschland erhebliche Schwächen auf, wie sie durch weltweit renommierte Untersuchungen wie z.B. Education First EPI (EF EPI), English Proficiency Index und Pisa Studie öfters bestätigt werden.

Darüber hinaus wirken sich die vorherrschenden Marktverhältnisse derzeit auf das Konzept der berufsbezogenen Fremdsprache derart aus, dass ein grundsätzlicher Perspektivewechsel sozusagen im Fachsprachenunterricht dringend zur Debatte steht. Infolgedessen erwarten z.B. viele Global Player wie Bosch und Mercedes im multikulturellen Handelsnetz, dass angehende Arbeitskräfte nicht nur allgemeinsprachliche sondern auch fachbezogene Fremdsprachenkenntnisse im hohen Maß beherrschen müssen. Dies führt nämlich im Fremdsprachenunterricht dazu, dass sich Lernerbedürfnisse und Erwartungen gegenüber Fachsprachenunterricht arbeitsmarktorientiert verändern. Lernende erwarten mit anderen Worten vom Fremdsprachenunterricht, dass er sie entsprechend den beruflichen Anforderungen mit Handlungskompetenzen genügend ausrüstet, die sie im Berufsleben angemessen umsetzen können.

Überdies leiden viele Studierende in der Türkei unter dem Fachsprachenunterricht, da die didaktische Gestaltung des Fachsprachendeutsch, die vermeintlich verbreitete, eher auf der GÜM- Methode beruhende methodische Vorgehensweise sowie die Fachkompetenz von vielen Lehrenden den marktdominierenden Verhältnissen und jobzentrierten Lernererwartungen kaum entsprechen. Des Weiteren sind die meisten Lernenden leider im Fachsprachenunterricht einem deutlichen Motivationsverlust und einer von Fremdsprache bedingten Verdrossenheit ausgeliefert, da sie trotz ihrer langjährigen Auseinandersetzung mit der Zielsprache wie im Englischen kaum bemerkenswerte Fähigkeiten erworben haben. Vielen Studierenden, die Fachsprachendeutsch bekommen, ist es in diesem Sinne schon bewusst, dass es zwischen dem behandelten Wortschatz und ihrem echten Fremdsprachniveau eine gravierende Kluft gibt, die sie zeitlich gesehen lediglich im zweistündigen deutschen Fachsprachenunterricht kaum überwinden können.

Zudem erfordern Kompetenzen, die im Fachsprachenunterricht durch Lernende scheinbar angestrebt werden, ziemlich höheres Sprachwissen und Sprachkönnen. Des Weiteren übertrifft meistens das Niveau von Fachtexten und deren werkimmanenten Übungen die meisten Lernenden, welche sich oft damit schwertun und sich deshalb indes schnell langweilen. In diesem Sinne möchte die vorliegende Arbeit manchen grundsätzlichen Fragen nachgehen, wo überhaupt die Probleme bei der (fach)-fremdsprachlichen Didaktik im türkischen Hochschulwesen liegen und wie man sie endlich sprachdidaktischer-und methodischer Sicht überwinden kann. Inwieweit lernerinterne und lernerexterne Faktoren diesen Zustand prägen, wird zudem in der vorliegenden Arbeit umfangreich behandelt, wobei der Schwerpunkt überwiegend auf dem Bereich "Deutsch als Fachsprache" liegt. Damit zielt diese Arbeit noch darauf, durch die Klarstellung der oben angeführten strittigen Problemfelder im Bereich "Deutsch als Fachsprache" einige Lösungsvorschläge einzubringen und somit zur endgültigen Problembeseitigung beizutragen.

Zur empirischen Bestätigung der wesentlichen Problemfelder bediente man sich in der Arbeit einer werkimmanenten Umfrage. Dazu wurden insbesondere Studierende der Türkisch-Deutschen Universität befragt, da sie ab der Vorbereitungsstufe das fachfremdsprachliche Fachsprachendeutsch hundertprozentig auf Deutsch erhalten. Zur empirischen Datenerhebung wurde diese Universität bewusst den anderen Universitäten vorgezogen, weil Studierende da ab der Vorbereitungsstufe überwiegend von sogenannten deutschen (Native Speakern) lediglich auf Zielsprache Deutsch unterrichtet werden.

Aus der Umfrage resultierte vor allem, dass Studierende Fehlen eines passenden fachsprachlichen Lehrwerkes im Fach " Deutsch als Fachsprache" offenbar bemängeln und den Einsatz eines allgemeinsprachlichen Lehrwerkes im Unterricht für ungeeignet halten. Überdies ergab sich aus der Umfrage folgendes, dass viele Studierende bis zum Abschluß die Fortsetzung des Fachsprachenunterrichts nötig finden. Aus der Befragung resultierte noch, dass sich Lektoren, die "Deutsch als Fachsprache" anbieten, in der Fachsprache gut auskennen sollten, um fachbezogene Themen und Begriffe deutlicher erklären zu können.

Aus der Umfrage ergab sich übrigens, dass Studierende, die im Gymnasium "Deutsch als Erstfremdsprache" mit höherer Stundenzahl bekommen haben, im (fach)-fremdsprachlichen Unterricht von ihren vorher erworbenen Kenntnissen mehr Nutzen ziehen können. Zuletzt ergab sich also aus der Umfrage, dass die sogenannten deutschen Native Speaker, die als Lehrkraft im Fachsprachenunterricht agieren, durch die Vermittlung von ihrem kulturspezifischen sowie dem landeskundlichen Wissen, die Umsetzung von handlungsorientierten Unterrichtsmethoden und den Einsatz der paralinguistischen Mittel wie z.B. Rollenspiele, Szenario und Theater auf Studierende zusehends positiven Einfluss ausüben. Ausgehend von Ergebnissen lässt sich leicht konstatieren, dass viele unter Befragten, die an übliche Dominanz der Muttersprache im türkischen (fach)-fremdsprachlichen Unterrichtskonzept gewöhnt sind, den andersartigen deutschen Fachsprachenunterricht durch Native Speaker, die währenddessen nur sprachlich auf Deutsch handeln, als effizienter und realitätsnah betrachten.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fachsprache, veränderte Bedürfnisse der Zielgruppe, Mangel an fachspezifischen Lehrwerken, Unterrichtsmethoden, Einfluss von Native Speakern

VORWORT

Die gelungene Vollendung dieser vorliegenden Arbeit verdanke ich vor allem einigen bedeutenden Persönlichkeiten, die mich während der umfangreichen Auseinandersetzung und der sachlichen Aufbietung mit dem Forschungsthema sorgfältig unterstützt und mir permanent anregender Art zur Seite gestanden haben.

Zuerst möchte ich mich bei meiner Betreuerin Doz. Dr. Yasemin DARANCIK ganz herzlich bedanken, die mich bei der Anfertigung dieser vorliegenden Arbeit, durch ihre wertvollen Vorschläge, Tipps, klare Orientierungen, Verbesserungen für sachliche Begründung der jeweiligen Untersuchung umfangreich aufgeklärt und ständig unterstützt hat. Ihren besonderen Beitrag, den sie durch ihre wertvollen Ratschläge, hilfreichen Hinweise, sowie die bedeutsamen Denkanstöße leistete, weiß ich nämlich zu jeder Zeit hochzuschätzen.

Ferner geht mein Dank an Herrn Prof. Dr. Tahir BALCI, dessen linguistische Seminare, die ich zu Beginn des Masterstudiums immer mit Interesse besucht habe, zur wissenschaftlichen Meinungsbildung in Bezug aufs mein Forschungsthema die ersten Weichen gestellt haben.

Ebenfalls gilt mein besonderer Dank der Prof. Dr. Aysel UZUNTAŞ, der Leiterin der Hochschule für Fremdsprachen an der Türkisch- Deutschen Universität, die mir im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Erlaubnis zur Befragung der Studierenden in der Vorbereitungsklasse erteilt hat. Übrigens geht mein Dank aufgrund ihrer Teilnahme an der Befragung an meine Studierenden, die ich seit längerer Zeit sowohl studienvorbereitend als auch studienbegleitend im Fach "Deutsch als Fachsprache" unterrichtet habe.

Ferner gebürt sich mein Dank meiner lieben Frau Fachärztin Dr. Serpil Soyudoğru, die mich bei der Anfertigung dieser Arbeit in ständig Tag und Nacht mit Toleranz unterstützt hat. Insbesondere bedanke ich mich noch bei meinen Kindern Kerem und Serra, die mir von Anfang an durch ihr Dasein einen inneren Anreiz zur Schaffung dieser Arbeit gegeben haben. Zuletzt bedanke ich mich bei meinen Eltern und allen Geschwistern, die mich jederzeit trotz weitreichender Ferne aus der Schweiz und Deutschland zum Zustandbringen der vorliegenden Arbeit ziemlich angeregt haben.

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
ÖZET	iv
ZUSAMMENFASSUNG	vi
VORWORT	vii
LISTE DER TABELLEN	xiv
LISTE DER GRAFIKEN	xv
LISTE DER ANHÄNGE	xvii

KAPITEL I

EINLEITUNG

1.1. Zur Fragestellung	1
1.2. Zur Zielsetzung	3
1.3. Zur Datenerhebung und Arbeitsmethode	5
1.4. Zum Aufbau der Arbeit	6

KAPITEL II

ERLÄUTERUNG DER FACHRELEVANTEN BEGRIFFE IM BEREICH "DEUTSCH ALS FACHSPRACHE"

2.1. Der Affekt und affektive Aspekte in der fachfremdsprachlichen Didaktik	8
2.1.1. Motivation als affektiver Faktor im Bereich Deutsch als Fremdsprache	11
2.1.2. Motivation und deren Einflussnahme im Bereich Deutsch als Fachsprache	12
2.2. Motiv im Bereich " Deutsch als Fachsprache	16
2.3. Interesse.	18
2.4. Relevanz	19
2.5. Emotionen	21
2.6. Einstellung	22
2.7. Lernerexterne Faktoren in fachfremdsprachlicher Didaktik	23
2.7.1. Unterrichts bzw. Lernsituation	24
2.7.2. Lehrerverhalten, Lehrerkompetenz und Lerngruppe	25

KAPITEL III

DIE ANGEWANDTEN UNTERRICHTSMETHODEN IN DER FACHFREMDSPRACHLICHEN DIDAKTIK

3.1. Allgemeines über die gebräuchlichen Unterrichtsmethoden	30
3.2. Die Grammatik Übersetzungsmethode (GÜM).....	31
3.2.1. Monopol der GÜM Methode im Fach Deutsch als Fachsprache in der Türkei	34
3.3. Direkte Methode	39
3.4. Audiolinguale Methode (ALM).....	41
3.5. Audiovisuelle Methode (AVM).....	43
3.6. Die Vermittelnde Methode	45
3.7. Kommunikative Methode	48
3.8. Interkultureller Ansatz	50
3.9. Alternativen Methoden in der fachfremdsprachlichen Didaktik	52
3.9.1. Suggestopädie.....	52
3.9.2. Community Language Learning Methode	54
3.9.3. Total Physical Response Methode	56
3.9.4. Tandem- Lernen im fachfremdsprachlichen Lernverfahren	61

KAPITEL IV

DER FACHSPRACHENUNTERRICHT UND FACHSPRACHENDEUTSCH

4.1. Besonderheiten des fachsprachlichen Unterrichtes	67
4.1.1. Wandel der Anforderungen an Fachsprachenunterricht.....	69
4.1.2. Interkultureller Kompetenz im Bereich Deutsch als Fachsprache	71
4.2. Zielgruppendifferenzierung bei Erstellung des Faches Deutsch als Fachsprache ..	74
4.3. Lernzielbestimmung und Lernzielbeschreibung im Fach Deutsch als Fachsprache	79
4.4. Funktion der Lehrenden im Fach Deutsch als Fachsprache	85
4.5. Szenariodidaktik	86
4.6. Vorbereitung und Entwicklung des Szenarios im Bereich Deutsch als Fachsprache	89
4.7. Materialdidaktisierung.....	94

4.7.1. Interkulturelle Sensibilisierung im Bereich Deutsch als Fachsprache	95
4.7.2. Vorbereitungen der interkulturellen Übungen im Fachsprachenunterricht.....	97
4.7.3. Aufgaben und Übungen im Fach Deutsch als Fachsprache	98
4.7.4. Vermittlung der grammatischen Aufgaben im Fachsprachenunterricht	102
4.7.5. Bedarfsangepasste Übungstypen im Fach Deutsch als Fachsprache	104

KAPITEL V

LESEVERSTEHEN IN FACHFREMDSPRACHLICHER DIDAKTIK

5.1. Allgemeines über das Leseverstehen beim fachfremdsprachlichen Erlernen	105
5.2. Lesekompetenz und Lesestrategien im Fach Deutsch als Fachsprache.....	106
5.3. Lesestile im deutschen Fachsprachenunterricht	108
5.4. Die Funktion des Fachtextes im Fach Deutsch als Fachsprache	113
5.5. Fachtextvorentlastung und Aufgabentypen im Fachtext	113

KAPITEL VI

VORSTELLUNG DES FACHFREMDSPRACHLICHEN KONZEPTS AN DER TÜRKISCH- DEUTSCHEN UNIVERSITÄT IN BEZUG AUF DEN BEREICH DEUTSCH ALS FACHSPRACHE

6.1. Allgemeines über das Bildungs-und fachfremdsprachliches Konzept	118
6.2. Zustand und Vermittlung von Allgemeines Deutsch im Vorstudienjahr	119
6.3. Zustand und Vermittlung des Deutschen als Fachsprache im Vorstudienjahr	120
6.4. Lehrerprofil und Einfluss von sogenannten Native Speakern im Fach "Deutsch als Fachsprache".....	122

KAPITEL VII

METHODOLOGIE UND EMPIRISCHE DATEN

7.1. Zielsetzung.....	125
7.2. Untersuchungsort und –gruppe	126
7.3. Methodische Vorgehensweise	128

KAPITEL VIII**STATISTISCHE AUSWERTUNG**

8.1. Bewertung der Daten	129
8.2. Erklärung der erworbenen Ergebnisse.....	145

KAPITEL IX**DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNG**

9.1. Schlussfolgerung.....	147
----------------------------	-----

LITERATURVERZEICHNIS.....	152
----------------------------------	------------

ANHANG.....	167
--------------------	------------

LEBENS LAUF	171
--------------------------	------------

LISTE DER TABELLEN

	Seite
Tabelle 1. Ergebnisse der fremdsprachspezifischen Fachprüfung (ÖABT) zwischen Jahren 2013/1014	27
Tabelle 2. Darstellung der fremdsprachlichen Fähigkeiten von Ländern laut Ergebnissen des Bildungsanbieters EF Education First im Jahre 2014..	36
Tabelle 3. Darstellung der fachsprachlichen Veranschaulichungselemente im Fachsprachenunterricht anhand eines Rollenspieles im Büroalltag.....	59
Tabelle 4. Ansicht zu paralinguistischen Aktivitäten anhand der Arbeitsgemeinschaften am Beispiel der Türkisch- Deutschen Universität.....	64
Tabelle 5. Vermittlung der paralinguistischen Merkmale im deutschen fachsprachlichen Kontext mithilfe von Spielen und Rollenspielen.....	65
Tabelle 6. Ansicht der curricularen Stundenzahl für Fachsprachenunterricht im Türkischen Hochschulwesen am Beispiel der Türkisch- Deutschen Universität.....	68
Tabelle 7. Darlegungsansicht zu wesentlichen Anforderungen an den Fachsprachenunterricht	72
Tabelle 8. Darstellung der Formen des deutschen Fachsprachenunterrichts am Beispiel der Richtlinien vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen	74
Tabelle 9. Tabellarische Darstellung von der Niveaubestimmung des fachsprachlichen Unterrichtsmodules am Beispiel vom Fachsprachendeutsch	80
Tabelle 10. Darstellungsansicht zu den globalen und fachsprachlichen detaillierten Deskriptoren im fachsprachlichen Kontext	82
Tabelle 11. Darlegung in Bezug auf die Zuordnung von Fertigkeiten und kommunikativen Sprachaktivitäten im Fachsprachenunterricht	83
Tabelle 12. Konkrete Darstellungsansicht zu den gegebenen Lernzielen je nach Fertigkeiten im Fachsprachenunterricht	84
Tabelle 13. Szenarische Darstellung zur Aufgabenbeschreibung im Hinblick auf den deutschen Fachsprachenunterricht.....	91

Tabelle 14. Darstellungsansicht zum Aufbau eines Szenarios im deutschen Fachsprachenunterricht.....	93
Tabelle 15. Musterhafte Darstellung zum Aufbau von interkulturellen Übungstypen im deutschen Fachsprachenunterricht	101
Tabelle 16. Darstellungsansicht zu wesentlichen Lesestilen im (fach) fremdsprachlichen in Bezug auf das Leseverstehen.....	109
Tabelle 17. Darlegung von angewandten Übungstypen im Zusammenhang mit den Lesestilen im fachsprachlichen Kontext.....	110



LISTE DER GRAFIKEN

	Seite
Grafik 1. Zielgruppendifferenzierung des Fachsprachenunterrichts nach Richtlinien von Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen(GER)	76
Grafik 2. Darstellungsansicht zur Verortung von zentralen Begriffen des interkulturellen Lernens im deutschen fachsprachlichen Kontext	97
Grafik 3. Umsetzung vom Wortigel zur Wortschatzvorentlastung vom Fachtext im Fach Deutsch als Fachsprache.....	114
Grafik 4. Ausübung vom Assoziogramm zur Wortschatzvorentlastung des behandelten Fachtextes im Fach "Fachsprachendeutsch"	115
Grafik 5. Umsetzung der Vorentlastung des Wortschatzes anhand der Wortschatzlisten in Form von Antonyme, Begriffe-Definition-Verhältnis	116
Grafik 6. Aussage 1: Fachsprachenunterricht nur auf Deutsch zu bekommen weckt bei mir Interesse	129
Grafik 7. Aussage 2: Fachsprachenunterricht nur über Muttersprache zu bekommen, würde mir mehr gefallen, im Vergleich zum Unterricht ohne Muttersprache.....	130
Grafik 8. Aussage 3: Fachsprachenunterricht nur auf Deutsch zu erhalten ist aber anspruchsvoll und es erfordert viel Konzentration	131
Grafik 9. Aussage 4: Ich finde das allgemeinsprachliche Lehrwerk im Fachsprachenunterricht von Themen und Fachtexten her geeignet.....	132
Grafik 10. Aussage 5: Man braucht fürs Fach " Deutsch als Fachsprache " ein fachspezifisches Lehrwerk. Das allgemeinsprachliche Lehrwerk hat Mangel für Fachsprachenunterricht	133
Grafik 11. Aussage 6: Lektionen im allgemeinsprachlichen Lehrwerk enthalten genügend Fachtexte, in denen man mit Aufgaben wie grammatische Übungen und Rollenspielen genug trainieren kann	134
Grafik 12. Aussage 7: Es ist von Vorteil, wenn Lehrperson nur auf Deutsch erzählt. Ich hätte Englisch auch gut gelernt, wenn Lehrer wie jetzt nur auf Fremdsprache gesprochen hätten.....	135

Grafik 13. Aussage 8: Die Lehrperson, die meistens Allgemeines Deutsch vermittelt, hat ab und zu Schwierigkeiten, wenn sie im Fachsprachenunterricht Begriffe erklären muss. Fachlehrer hingegen können Fachbegriffe besser erklären	136
Grafik 14. Aussage 9: Ich finde eigentlich Fachdeutschunterricht effizienter, wenn nur der Sprachlektor ihn durchführt.....	137
Grafik 15. Aussage 10: Die Lehrperson, die Fachsprachendeutsch erteilt, wendet genügend paralinguistische Fähigkeiten wie Rollenspiele an	138
Grafik 16. Aussage 11: Ich finde den Fachsprachenunterricht, in dem nur der Fachlehrer alleine unterrichtet, effizienter	139
Grafik 17. Aussage 12: Ich finde Fachsprachendeutsch effizienter, in dem ein Sprachlektor mit einem Fachdozenten zusammenkooperiert	140
Grafik 18. Aussage 13: Dass Lehrperson ein gebürtiger Native Speaker ist, motiviert mich zum Lernen und zur selbstbewussten Interaktion	141
Grafik 19. Aussage 14: Ich finde zweistündigen Fachsprachenunterricht nicht genug. Man sollte ihn bis zum Abschluß regelmäßig anbieten, da wir im Ausland außerhalb Deutschlands studieren	142
Grafik 20. Aussage 15: Ich habe beim (fach)-fremdsprachlichen Deutschlernen vom ehemaligen Deutschunterricht im Gymnasium profitiert	143

LISTE DER ANHÄNGE

	Seite
Anhang 1. Fragebogen auf Deutsch für Studierende der Türkisch-Deutschen Universität im Vorstudienjahr.....	167
Anhang 2. Liste der deutschen Gymnasien mit Deutschausbildung als Erstfremdsprache	170



KAPITEL I

EINLEITUNG

1.1. Zur Fragestellung

Angesichts der sich rasant ausbreitenden Globalisierung, die mittlerweile die ganze Welt umspannt, gewinnen die (fach)-fremdsprachlichen Kenntnisse zusehends an Bedeutung. Genauer ausgedrückt, ist z.B. heutzutage aus dem ehemaligen Verkäufermarkt ein globaler Kundenmarkt geworden, in dem der Kunde mit vielfältigen Kaufmöglichkeiten alles überdominiert. Dies führt also dazu, dass sich der Verkäufer nun im konkurrenzbedingten Weltmarkt zwangsweise an die ausländischen Kunden wenden muss, um sein Produkt endlich verkaufen zu können.

Aus diesem Grund muss ein Mitarbeiter z.B. im Bereich "Marketing" imstande sein, genügend fachsprachliche Kenntnisse zu besitzen, wenn er mit fremden Kunden aus aller Welt Verhandlungen führt, schriftlich korrespondiert oder ihnen in Messen und Ausstellungen neue Firmenprodukte repräsentiert. Letztendlich muss er noch bei der Abwicklung der geschäftlichen Aufträge mit Kunden in der Lage sein, (fremd)-fachsprachlich den interkulturellen Handel effizient und erfolgreich zu steuern.

Ausgehend von diesem gravierenden Zustand lässt sich ausdrücken, dass der Fachsprachenunterricht in Berufsschulen und im Studium signifikant an Wert gewonnen hat. Wichtig ist dabei zu betonen, dass diese Relevanz mit manchen deutlichen Anforderungen an den Fachsprachenunterricht eng zusammenhängt. Es wird nun durch die den interkulturellen Arbeitsmarkt beherrschenden globalen Verhältnisse offenbar erwartet, dass sich die Fachsprachendidaktik und die Lehrkräfte an den neuen tongebenden Bedingungen ausrichten sollen. Dies hat zur Folge, dass derzeit allgemeinsprachliche Lehrwerke, die mangels der fachspezifischen Lehrwerke eingesetzt werden, wegen ihrem gesamten Inhalt und Materialdidaktisierung, oft kritisch in Frage gestellt werden, ob sie überhaupt den herrschenden Voraussetzungen im Arbeitsmarkt gerecht werden und den Erwartungen von selbstbewussten Lernern im Fach "Deutsch als Fachsprache" gut entsprechen.

Weltweite Untersuchungen und Stellungnahmen der renommierten Wissenschaftler haben bisher offenbar ergeben, dass viele der gängigen Lehrwerke den arbeitsmarktbherrschenden Anforderungen überhaupt nicht gerecht werden. Von daher ist es unbestritten, dass man bei der Erarbeitung der fachspezifischen Lehrwerke für "Deutsch als Fachsprache" einen dringenden Perspektivwechsel benötigt. Ferner stellte sich im Laufe der Zeit heraus, dass die bisher angewandten Themen, Fach- und Sachtexte andere werkimmanente Materialien wie z.B. Übungen, Aufgaben, die im allgemeinsprachlichen Lehrwerk im Studium für den Fachsprachenunterricht eingesetzt wurden und werden, den Erwartungen der Zielgruppe nicht mehr passen.

Mit anderen Worten weisen solche allgemeinsprachliche Lehrwerke, die man mangels der fachspezifischen Lehrwerke einführt, gravierende Mängel aufweisen, was vor allem den Inhalt, Fachtexte, Materialdidaktisierung, Grammatikvermittlung und produktive Teilkompetenzen betrifft.

Um zur Lösung dieses angesprochenen Problems, das gravierend den fachsprachlichen Unterricht beschäftigt, beizutragen, wurde vorwiegend der Aspekt "Deutsch als Fachsprache" zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung bevorzugt. Mein zweiter Grund zur Auswahl besteht darin, dass ich als Fachlehrer anhand der langjährigen Berufstätigkeit im Bereich "Deutsch als Fachsprache" sowohl bei theoretischer Weiterbildung wie auch auf der empirischen Grundlage genügend Erfahrung gesammelt habe.

An dieser Stelle ist unabdingbar zu betonen, dass die vorliegende Arbeit einige werkimmanente Hypothesen in Bezug auf "Deutsch als Fachsprache" aufstellt und sie eingehend aufgreift. Erstens sollte in diesem Zusammenhang belegt werden, dass viele allgemeinsprachliche Lehrwerke im Fach "Deutsch als Fachsprache" aufgehoben bzw. durch neue fachspezifische Lehrwerke ersetzt werden, wie die durchgeführte Umfrage im empirischen Teil es offenbar bestätigt. Stattdessen müssen also neue fachsprachliche Lehrwerke erschaffen werden, die sich von Themenfeldern her für berufsorientierte Lernende besser eignen. Zweitens muss darin nachgewiesen werden, dass viele gängige Unterrichtsmethoden allen voran die Grammatik- Übersetzungsmethode (GÜM) weder der curricularen Zielsetzung, noch den Marktverhältnissen und Erwartungen der jeweiligen Adressatengruppe passen. Sie müssen durch passende

Unterrichtsmethoden im Bereich "Deutsch als Fachsprache" ersetzt werden. Damit geht sicherlich auch das unumgängliche Umdenken bzw. Abgewöhnen der Lehrkräfte aus der GÜM- Methode eng einher, die den fachsprachlichen Unterricht wie üblich durchaus in der Muttersprache durchführen. Drittens muss bewiesen werden, dass man, was universitäres Curriculum betrifft, im Fach "Deutsch als Fachsprache" lernerorientierte, authentische Textsorten, effiziente Lesestiele, authentische Texte und paralinguistische Bestandteile wie Szenariodidaktik, Rollenspiele und mehr handlungsorientierte Sozialformen wie Gruppenarbeit und Plenum einführen muss, welche dauerhaft für sichere Beherrschung und Handlungspraxis des (fach)-fremdsprachlich Gelernten sorgen. Mit anderen Worten möchte man beweisen, dass man bei der Gestaltung der fachsprachlichen Lehrwerke und Unterrichtskonzepte diesen Aspekten mehr Freiraum schaffen sollte.

1. 2. Zur Zielsetzung

Handelt es sich grundlegend um die Vermittlungspolitik der allgemeinsprachlichen sowie der berufsbezogenen Fremdsprache, so sollten in erster Linie die bindenden Rahmenbedingungen für beide Bereiche separat geschaffen und danach klar definiert werden. Dabei sollte man sicherlich gravierende Unterschiede hinsichtlich der Lerninhalte, Lernziele und der Progression eindeutig klarstellen (vgl. Kuhn, 2007, s.73).

Anhand dieser Arbeit zielt man darauf hin, um endgültig deutlich zu machen, dass es bei der Durchführung des Faches "Deutsch als Fachsprache" im Unterschied zum allgemeinsprachlichen Unterricht völlig andere Rahmenbedingungen umgesetzt werden müssen, da die angestrebten Zielstellungen in beiden Bereichen überhaupt nicht zusammenpassen bzw. völlig auseinanderliegen. Während z.B. beim allgemeinsprachlichen Unterricht vom Gedanken an einen systematischen Aufbau von Sprachkenntnissen die Rede ist, geht man im fachsprachlichen Unterricht eher von einer anders gearteten Zielstellung aus. Denn all die Lernenden im fachsprachlichen Fremdsprachenunterricht befinden sich auf verschiedenen Sprachniveaus, wohingegen man im allgemeinsprachlichen Unterricht für Lernende nach gleichen Kompetenzen strebt (vgl. Kuhn, 2007, s.82).

Dieser Unterschied zeigt sich am meisten im Bereich der Grammatik. Lernende, die "Deutsch als Fachsprache" im Studium erhalten, haben oft sehr unterschiedliches Lernniveau, was vor allem die Grammatik und Wortschatz betrifft. Ausgehend von diesem Aspekt lässt sich hervorheben, dass es im fachbezogenen Deutschunterricht ziemlich schwer ist, Lernende ganz auf gleiches Lernniveau zu bringen. Überdies steht den Lernenden im Studium immer knappe Zeit zur Verfügung, um eigenes (fach)-fremdsprachliches Sprachniveau zu trainieren. In vielen Studienfächern, die "Deutsch als Fachsprache" im Curriculum anbieten, beschränkt sich die Unterrichtszahl allgemein nur auf zwei Unterrichtsstunden pro Woche, was die Realisierung der obigen Zielstellung beinahe unmöglich macht.

In diesem Sinne muss also das Hauptziel eines fachsprachlichen Unterrichts grundsätzlich es sein, diese kurze Zeit möglichst wirksam zu gestalten, in der Lernende die für ihren Beruf und Aufgabenbereich erforderlichen Handlungskompetenzen genügend erwerben müssen. Deshalb sollten sich z.B. die Lernziele und Lerninhalte im Unterschied zum allgemeinsprachlichen Unterricht nur an den fachspezifischen Grundbedürfnissen der Lerner orientieren (vgl. Kuhn, 2001, s. 34).

In dieser Arbeit bezweckt man noch, um zu beweisen, dass man bei der Erarbeitung des fachspezifischen Lehrwerkes exakt offenlegen muss, in welcher Intensität und auf welchem Niveau man die Fertigkeiten und jeweilige Kompetenzen üben sollte. Das bedeutet folglich, man muss also je nach Adressatengruppe den Schwerpunkt festlegen, ob man z.B. das Augenmerk auf Hören oder Sprechen legen sollte. Darüber hinaus muss bei der fachsprachlichen Lehrwerkerstellung genau festgelegt werden, welche Unterrichtsmethoden, Lesestiele, Fachtexte, Textsorten, grammatische Aufgaben und handlungsorientierte Übungen wie Rollenspiele eingeführt werden müssen, mit denen Lernende die von Ihnen erwarteten Kompetenzen effektiv ausführen können. Dementsprechend sollte man bei Lehrwerkerstellung der Bedarfsanalyse der Zielgruppe besondere Bedeutung beimessen (vgl. Benecke, 1995, s. 14). Ausgehend vom obigen Ansatz fokussiert sich diese Arbeit im empirischen Teil vorwiegend auf die Bedarfsanalyse von Studierenden der Türkisch-Deutschen Universität, da sie ab der Vorbereitungsklasse neben anderen Seminaren, die nur auf Deutsch stattfinden, auch regelmäßig "Deutsch als Fachsprache" bekommen. In dieser Arbeit wird noch durch eine Umfrage, die unter den Studierenden der TDU

durchgeführt wurde, deutlich dargelegt, wie ihre Bedarfsanalyse zu bewerten ist und wie sie sich selbst im fachsprachlichen Lernprozess einschätzen. Die vorliegende Arbeit bezweckt noch, um klarzustellen, ob sie das angewandte Lehrwerk im Fach "Deutsch als Fachsprache" angesichts des Inhalts und der werkimmanenten Aktivitäten als bedürfnisentsprechend betrachten.

Diese Arbeit beruht hauptsächlich auf eigener Überzeugung, dass die meisten allgemeinsprachlichen Lehrwerke und deren inhaltliche Komponenten, die im Bereich "Deutsch als Fachsprache" eingeführt werden, den Bedürfnissen der Zielgruppe nicht gerecht werden können und von daher ihre Erwartungen kaum erfüllen können. Des Weiteren stützt sich diese Arbeit auf folgende Annahme, dass bei der Lehrwerkdidaktisierung und der Umsetzung des fachsprachlichen Unterrichts für Lernende mehr handlungsorientierte Komponenten wie z.B. Szenariodidaktik, Rollenspiele, Arbeit im Plenum, Partner- und Gruppenarbeit in den Unterricht miteinbezogen werden sollten, was durch die ausgewerteten Ergebnisse im folgenden empirischen Teil bestätigt wird.

1.3. Zur Datenerhebung und Arbeitsmethode

Die Daten für die vorliegende Arbeit wurden bei 604 Studierenden erhoben, die das Fach "Deutsch als Fachsprache" in der Vorbereitungsklasse bekommen. Die Mehrheit bilden diejenigen Studenten, die im Gymnasium Deutsch überwiegend als Zweitsprache erhielten. 18 Studierende hingegen bekamen Deutsch als Erstsprache, was nur insgesamt von 38 renommierten Gymnasien in der Türkei angeboten wird (siehe im Anhang 2). Unter den Befragten gibt es 92 Studierende, die die Vorbereitungsklasse wegen der niedrigen Noten, der hohen Fehlstunden oder des Scheiterns an der DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang) und TestDaF-Prüfung wiederholen mussten. Studierende bekommen in der Regel "Allgemeines Deutsch" in gemischten Klassen, wohingegen sie das Fach "Deutsch als Fachsprache" separat erhalten. Befragte Studierende gehören insgesamt 13 verschiedenen Studienfächern an. Zu den Fächern gehören vor allem Wirtschaftsingenieurwesen, Mechatronik, Informatik, Maschinenbau, Materialwissenschaft, Mikrobiologie-Technologie, Bauingenieurwesen, Elektrotechnik, Jura, Politikwissenschaft, Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre und Kulturwissenschaften.

In diesem Punkt möchte ich kurz anmerken, warum ich bei der Datenerhebung für die vorliegende Arbeit besonders die Türkisch - Deutsche Universität gewählt habe. Es war erstens bei der Datenerhebung für eine folgerichtige Auswertung von gravierender Bedeutung, eine bestimmte Universität herauszufinden, in der die Umsetzung des Faches "Deutsch als Fachsprache" bereits verwurzelt genug und kontinuierlich stattfinden sollte. Zweitens zeichnet sich die Türkisch- Deutsche Universität unter anderem durch ihre einheitlich festgelegte Unterrichtssprache als einzige Universität in der Türkei aus, in der das Studium durchaus nur auf Deutsch stattfindet. Für die vorliegende Arbeit ist es ferner von besonderer Relevanz, um herauszufinden, wie sich der Fachsprachenunterricht, der durch die gebürtigen Deutschlehrpersonen also von sogenannten (Native Speaker) erteilt wird, auf Lernende auswirkt und ob dies bei türkischen Lernenden zu Verständnisproblemen oder eher zum leichteren Verstehen und praktischer Umsetzung der fachbezogenen Fremdsprache führt.

Das spezifische Wesen der Fach-und Fremdprachendidaktik, das eher einen interdisziplinären Hintergrund aufweist, setzt nämlich folgendes voraus, dass man bei dieser Arbeit eine methodenpluralistische Richtung einschlagen sollte. Die grundsätzlichen Methoden, die in dieser Arbeit verfolgt wurden, basieren hauptsächlich auf den theoretischen und empirischen Verfahren der Fach und Fremdprachendidaktik.

1.4. Zum Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich hauptsächlich in zwei Unterteile, die sich aus den theoretischen und empirischen Bestandteilen zusammensetzen und sich intern aufeinander stützen. Diese 2 Teile untergliedern sich noch in andere Teile, die im Endeffekt einen engen konsequenten Zusammenhang zum gesamten Sachverhalt herstellen.

Im theoretischen Teil befasst man sich zur kompakten Klarstellung des vorliegenden wissenschaftlichen Anliegens "Deutsch als Fachsprache" mit grundsätzlichen Fachbegriffen, die bei der Vermittlung des Faches " Deutsch als Fachsprache" aus sprachlinguistischer und sprachdidaktischer Sicht für Lernende und Lehrende einen besonderen Stellenwert haben. Zu erläuterten Begriffen zählen zunächst Affekt, Motivation, Motiv, Interesse, Einstellung, Emotion, Lernumgebung,

Lehrerverhalten und Lehrerkompetenz. Im Anschluss daran werden die zurzeit gängig angewandten Unterrichtsmethoden und neue Alternative Methoden im Bereich "Deutsch als Fachsprache" ausführlich aufgegriffen.

Im vierten Teil hingegen werden überhaupt die wichtigen Besonderheiten des Fachsprachenunterrichts behandelt. Zu diesen explizit erläuterten Begriffen gehören in erster Linie die neuen Anforderungen an fachsprachlichen Unterricht, die Zielgruppen- und Binnendifferenzierung, die Formen des fachsprachlichen Unterrichtes und die Lernzielbestimmung im Fach "Deutsch als Fachsprache".

Im fünften Teil dagegen wurden die für (fach)-fremdsprachlichen Unterricht erforderlichen paralinguistischen Komponente wie Szenariodidaktik, Rollenspiele und Theater, welche bei der gelungenen Vermittlung des fachsprachlichen Unterrichtes eine wesentliche Rolle spielen, ausführlich erläutert. Wie die Szenariodidaktik und Aufgaben didaktisch im Fach "Deutsch als Fachsprache" zu erstellen und intakt durchzuführen sind, wird darunter anhand von einigen Musterbeispielen eindeutig dargelegt.

Im sechsten Teil hingegen wurden folgende Begriffe wie fachsprachliches Leseverstehen, Fachtext, Textsorten, Lesestrategien, Lesestile und Übungstypen eingehend durchgenommen, die infolge der neuen Anforderungen an den Bereich "Deutsch als Fachsprache" von besonderer Relevanz sind.

Im empirischen Teil wurde anhand der Auswertung von erhobenen Daten, die durch den Fragebogen mit 4 stufiger Skala gewonnen wurden, versucht, die oben angeführten Hauptaspekte wissenschaftlich zu untermauern und den unwiderstehlichen Bedarf nach einer dringenden (fach)-fremdsprachlichen Wende im Bereich "Deutsch als Fachsprache" deutlicher zu machen. Zuletzt wurde die folgende Arbeit mit einer konsequenten Schlussfolgerung beendet. Im Anhang finden sich all die werkimmanenten Unterlagen, die sich bei der unserer Studie als arbeits- und untersuchungsrelevant erwiesen haben.

KAPITEL II

ERLÄUTERUNG DER RELEVANTEN BEGRIFFLICHKEITEN IM BEREICH "DEUTSCH ALS FACHSPRACHE"

2.1. Der Affekt, Affektive Aspekte in der fachfremdsprachlichen Didaktik

In der Wissenschaftssprache bedeutet der Begriff "Affekt" vor allem eine starke Gemütsbewegung oder eine Art Erregung. Dieser Begriff entstammt ursprünglich dem Latein und entspricht dem Ausdruck "affectus" also Gefühlszustand " (vgl. Duden, 2004, s.86). In der fachbezogenen Fremdsprachenstudie hingegen hängt der Affekt mit Begriffen wie z.B. Emotion, Stimmung und Gefühl eng zusammen. Betrachtet man ihn noch im (fach)- fremdsprachlichen Zusammenhang genauer, so lässt sich betonen, dass eine Reihe von Begriffen beispielsweise Motivation, Lernercharakteristika, Intelligenz, Sprachbegabung, Geschlecht, Alter, Emotion, Interesse, Einstellung, Motive, Bedürfnisse sowie emotionale Zustände damit in einem engen Verhältnis stehen. Sie haben je nach Wirkungsweise im (fach)-fremdsprachlichen Lernprozess sowohl aufs Erlernen als auch auf das Vergessen einer Fremdsprache einen besonderen Einfluss (vgl. Boosch 1983, s. 25).

Laut Gardner (1982) dagegen stehen, sei es allgemeinsprachlich oder fachsprachlich gesehen, das Erlernen und Verlernen von (fach)-fremdsprachlichen Kenntnissen in einer engen Wechselwirkung, wenn man den andauernden Lernprozess miteinbezieht (vgl. Gardner, 1982, s.33). Ausgehend von seinen Hypothesen betont er folglich, dass Begriffe wie Affekt, Motivation und Einstellung beim Lernprozess einer allgemeinsprachlichen oder aber fachsprachlichen Fremdsprache eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Gardner, 1982, S.35). Klix (1988) geht davon aus, dass der Affekt also im weitesten Sinne die positive Emotion und die Resultate der motivationalen Dynamik herbeiführt, deren Auswirkungen beim Erlernen und Festigen einer allgemeinsprachlichen und fachbezogenen Fremdsprache zur sicheren Wortschatz und Informationsspeicherung einen besonderen Beitrag leisten (vgl. Klix 1988, s.213).

Die menschliche Informationsverarbeitung für den Wortschatz, die beim Erlernen einer berufsbezogenen Fremdsprache stattfindet, umfasst alle kognitiven Daten sozusagen das umfangreiche Wissen um Zustände, Objekte, Ereignisse sowie emotionale Daten, die Lerner beim Erlernen der allgemeinsprachlichen und berufsbezogenen Fremdsprache kognitiv erzielt (vgl. Mandl & Huber, 1983, S."3-7").Edelmann meint in diesem Sinne folgendes, dass es beim Erlernen einer Fremdsprache oder einer Fachsprache keinen emotionalen Zustand frei von kognitiven Elementen gibt, während es auch keine Wortschatz und Informationsverarbeitung ohne emotionale Aspekte erfolgen kann (vgl. Edelmann 1988, s.99).

Daraus ergibt sich, dass beim Erlernen sowohl der allgemeinsprachlichen als auch der berufsbezogenen Fremdsprache emotionaler Zustand und kognitive Elemente gleichzeitig geschehen bzw. eng zusammenkorrelieren. Beim Erlernen einer berufsbezogenen Fremdsprache misst Gardner ferner den sogenannten affektiven Variablen wie z.B. Motivation und Einstellung eine besondere Rolle bei. Um deren Einfluss auf Fremdsprachenerlernen deutlicher zu machen, nimmt er bei seiner Hypothese z.B. die eng zusammenhängende Wechselwirkung von Einstellung, Motivation, Sprachtalent und dem erreichten Kompetenzniveau unter die Lupe (vgl. Gardner 1972, s.32). Die Faktoren dagegen, die sich beim Lernprozess einer fachbezogenen Fremdsprache auf den Lerner signifikant auswirken, unterscheidet man vor allem in der Fachforschung voneinander. Zu sogenannten ursprünglichen sozio-affektiven Faktoren gehören zuerst beim Fremdsprachenlernen Motivation und Einstellung, die Lernende im Fachsprachendeutsch zusehends beeinflussen, Zu den sprachlich- kognitiven Aspekten hingegen, welche beim Erlernen der allgemeinsprachlichen und berufsbezogenen Fremdsprache auf den Bewusstseinszustand des Lernalters Einfluss nehmen, rechnet man in erster Linie Sprachtalent und erzieltes Kompetenzniveau. Entscheidend und klar ist dabei, dass beide Faktoren beim Erlernen einer allgemeinsprachlichen oder berufsbezogenen Fremdsprache in allen Fällen durchwegs zusammenkorrelieren (vgl. Müller, 1995, s. 26).

Gardner (1982) dagegen geht bei seiner Studie über allgemeinsprachliche und fachbezogene Fremdsprachenbeherrschung davon aus, dass die oben angeführten affektiven Einstellungsvariablen einen deutlichen Einfluss auf die Spracherhaltung

jedes Lerner ausüben (Gardner 1982, s.27). Daraus lässt sich nun folgern, dass selbst motivierte Lerner sowohl die erlernte allgemeinsprachliche als auch berufsbezogene Sprache dauerhaft beibehalten können. Müller (1995) führt in diesem Zusammenhang folgendes an, dass motivierte Sprachlerner auf jeden Fall nach dem formalen berufsbezogenen Unterricht jede Möglichkeit nutzen wollen, um ihre fachbezogenen Handlungsfähigkeiten nach dem Unterricht im Alltag mehr zu trainieren bzw. sie effizienter umzusetzen (vgl. Müller, 1995, s.24).

Um dieses Vorhaben zu erfüllen, streben beispielsweise viele Sprachlerner sämtliche internationale Projekte wie z.B. das von der EU für fachbezogenes Deutsch eingeleitete Programm (IDIAL4P), FaDaF (Göttinger Verein Fachverband Deutsch für Berufssprache), Tandem-Lernen, Eurodesk-Programme usw. Zu angesprochenen Projekten gehören noch im Hinblick auf Deutsch als Fachsprache folgende Programme wie z.B. berufliche Fremdsprachenpraktika und Fortbildungskurse durch DAAD, Kurse vom BAMF (Behörde für Migration und Flüchtlinge), Comenius, Erasmus, Fachkurse von Caritas und Rotes Kreuz, die entweder von der EU oder dem Zielsprachenland wie in unserem Beispiel von Deutschland gefördert angeboten werden (<http://www.idial4p-center.org>, gesehen am 02.04.2019).

Bei seiner wissenschaftlichen Studie "Variablenhypothese" über die allgemeinsprachliche und berufsbezogene Fremdsprachenbeherrschung sowie den Fremdsprachenverlust kommt Gardner zu dem Schluss, dass die sozio-affektiven Faktoren wie z.B. Affekt, Motivation, Einstellung und Orientierung im Falle einer positiven Stimmung bei Lernenden zu einer relativ höheren Lernbereitschaft führen (vgl. Gardner, 1987, S.43). Daraus folgt nämlich, dass eine positive Einstellung beim Erlernen des Deutschen als Fachsprache eher ein sichergestelltes Lernen verursacht, wohingegen eine negative Einstellung im fachbezogenen Fremdsprachenerlernen z.B. ein Uninteresse, einen klaren Fremdsprachenverlust und eine (fach)-fremdsprachliche Abneigung herbeiführen kann.

Um den (fach)-fremdsprachlichen Zusammenhang zwischen Erlernen und Vergessen, welche vom Interesse des Lernenden stark abhängt, deutlich zu machen, hat der renommierte Sprachwissenschaftler Kennedy dazu ein auffälliges Sprachexperiment durchgeführt. Er beobachtete währenddessen das Verhalten der

Lernenden, die Latein im Medizinstudium als Fachsprache ein Jahr lang erlernt hatten. Diejenigen, die den Kurs im kommenden Jahr nicht mehr wählten, verfügten im Nachhinein nur über 65 % der erworbenen lateinischen Kenntnisse, während die Dauerbesucher des fachbezogenen Lateinkurses circa 85 % vom Themenumfang immer noch aktiv beherrschten, was bis dahin im Unterricht behandelt worden war (vgl. Kennedy, 1932, s.146).

Ausgehend von diesem Ansatz ist zu betonen, dass ein ähnlicher fachsprachlicher Verlust für viele Studierende bedrohend gilt, da sie wie bekanntlich im curricularen Studium nur ein Jahr lang "Deutsch als Fachsprache" bekommen. Zur vollständigen Erläuterung des oben genannten Zusammenhangs werden unten die im Fach "Deutsch als Fachsprache" stark agierenden Faktoren wie Motive, Motivation, Emotionen, Einstellung und Interesse in sprachdidaktischer Hinsicht ausführlich behandelt. Dadurch lässt sich nachvollziehen, inwieweit sich diese wesentlichen affektiven Aspekte auf den Bereich "Deutsch als Fachsprache" und somit das Lernverhalten der berufsorientierten Studierenden auswirken.

2.1.1. Motivation als affektiver Faktor im "Bereich Deutsch als Fremdsprache"

Den Begriff der Motivation betrachtet man vor allem bei Forschung des allgemeinen Fremdsprachenerlernens mit vielen Aspekten im engen Zusammenhang. Beziehungsweise erachtet man Motivation in der Fachforschung für viele Aspekte eher als verantwortlich und schätzt sie von daher in einem engen Verhältnis ein. Die Motivation nimmt also einen direkten Einfluss auf die Wahl der Fremdsprache, das Benehmen der Lernenden im und nach dem Unterricht, den Erfolg sowie die Umsetzungsstrategien, die im Bereich "Allgemeines Deutsch" angewendet werden. Selbst die Leistung, inwieweit man z.B. nach dem Erlernen einer fachbezogenen Fremdsprache im Studium die Sprache weiter aufrechterhalten kann, hängt sicherlich zuerst von der Motivation ab (vgl. Gardner & Trembley, 1994 s.34).

Wie es jedem bekannt ist, ist die fachliche Auseinandersetzung mit diesem Begriff ziemlich alt. Klar ist jedoch darin eins, dass fehlende Motivation permanent bei den Lernern der Fremdsprache zusehends eine Reihe von Problemen wie Unzufriedenheit, Motivationsrückgang, Frustration, Verdrossenheit und Unmut verursacht. Die Leistung

und Selbstmotivation der jeweiligen Lehrkräfte, die manchmal in Frage gestellt wird, hängt sicherlich auch davon ab. Beherrschen solche negativen Umstände den allgemeinsprachlichen Unterricht, fällt es am meisten den Lehrkräften ziemlich schwer, um diese Stimmung erfolgreich zu bekämpfen. (vgl. Leisen, 2010, s.47).

2.1.2. Motivation und deren Einflussnahme im Bereich "Deutsch als Fachsprache"

Motivation bedeutet ausgehend von der lexikalischen Definition eine Art von Gestimmt sein, innere Bereitschaft, etwas zu tun; "ihm fehlt die richtige Motivation, Deutsch zu lernen" (vgl. Duden, 2004, s.942) Der Begriff stammt ursprünglich aus dem lateinischen Ausdruck "Motivum". Es entspricht einer inneren Bewegung oder Antrieb. Nach Pethes (2001) hingegen sollte Motivation vor allem als ein hypothetisches Konstrukt zur Erläuterung der Verschiedenheit des individuellen Handelns betrachtet werden (vgl. Pethes, 2001, s.386).

Graumann dagegen (1974) weist in diesem Sinne darauf hin, dass Motivation im umgangssprachlichen Gebrauch eher mit den Begriffen wie Affekt, Interesse, Einstellung, Intension, Absicht, Beweggrund, Wunsch, Vorliebe, Trieb, Verlangen, inneren Reiz und der Absicht, gleichgesetzt wird (vgl. Graumann, 1974, s. "3-8"). Betrachtet man dabei das enge Verhältnis von Begriffen wie Affekt, Motiv und Motivation im Bereich "Deutsch als Fachsprache", wie bereits oben angeführt, genauer, so wird direkt offensichtlich, inwieweit diese Begriffe aus (fach)-fremdsprachenmethodischer Sicht im Lernprozess funktionieren und miteinander korrelieren. Aus Schröders Sicht dagegen (1992) ist Motivation im fachbezogenen Kontext eher als ein umfangreicher Spektrum aller in einem individuellen Gefüge agierenden Merkmale bzw. als eine Art Gesamtheit zu betrachten (vgl. Schröder 1992, s."147-151").

Durch derartige Begriffserläuterungen verfolgt man in der fachfremdsprachlicher Literatur das wesentliche Ziel, menschliches Benehmen im fremdsprachlichen Lernvorgang aus wissenschaftlicher Sicht zu klären. Dabei sollte man sicherlich nicht übersehen, dass sich das menschliche Verhalten je nach Person und unter gewissen

Umständen permanent anders abspielen mag. Daraus resultiert also, dass sich die Menschen unter gleichen Situationen jeweils anders verhalten können.

Das Gleiche gilt sicherlich ebenso fürs fachsprachliche Handeln der Lerner, wie andersartig sie wohl im berufsbezogenen Unterricht und im Alltag auf die Situationen reagieren können.

Ausgehend von diesem Prinzip betrachtet Rheinberg (1999) die Motivation als eine positive Bewertung eines bestimmten Lernzieles. Dieser Zustand für die Bewertung entsteht erst dann, wenn das Vorhaben von der eigenen Person als erstrebenswert oder erreichbar angesehen wird (vgl. Rheinberg, 1999, s."191-194"). Sieht sich also der Sprachlerner im Streben nach dem Deutschen als Fachsprache etwas stärker und durch die sichtbare Zwischenleistung in der Tat bestätigt, so handelt er im berufsbezogenen Umgang während der Interaktion im deutschen Fachsprachenunterricht freier, handelt und selbstbewusst. Auf diese Weise ermöglicht die positive Motivation den positiven Gefühlen und Emotionen, die das Weiterlernen im berufsbezogenen Kontext zusehends fördern, mehr Freiraum, sodass das Interesse der Lernenden am Weitertraining sowohl im Unterricht als nach dem Unterricht ständig bestehen bleibt.

Dadurch folgt man als Lerner seinem Ziel, eine berufsbezogene Fremdsprache sicher zu beherrschen und mit selbstgesteuertem Handeln weiterzutrainieren. Fachfremdsprachlich gesehen handelt er somit sowohl im berufsbezogenen Unterricht wie auch nach dem Unterricht mehr selbstsicher und selbstständig (vgl. Funk, 2001, s. 23).

Findet alles derart statt, wie schon oben dargelegt, erfährt und beobachtet man wie hier am Beispiel des "Deutschen als Fachsprache", bei den Lernenden ein deutliches Interessenwachstum und eine zusehends meßbare Entwicklung aller sprachlichen Fertigkeiten, sei es in rezeptiven oder produktiven Kompetenzen. Fehlt jedoch beispielsweise die Motivation, so wandelt sich das berufs- und fachbezogene Fremdsprachenerlernen aus Sicht der Lernenden automatisch in ein unnötiges Zeug (vgl. Schmidt, 2008, s.58). In einem solchen Zustand verliert der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht aus Standpunkt der Lernenden den ganzen Sinn.

Infolgedessen fühlen sich die Sprachlernenden unter massiven Druck gesetzt und beginnen sich mitten im Lernprozess zu langweilen.

Wenn die Motivation wegen der fehlenden Einstellung, dem angemessenen Lehrerprofil, der falsch angewandten Unterrichtsmethoden und der falschen Text und Aufgabensorten abnimmt, so gibt der Lerner seine Mühe zum berufsbezogenen Weiterlernen völlig auf (vgl. Leisen, 2010, S. 43-48). Aus diesem Grund setzen sich viele Lernende beim berufsbezogenen Fremdsprachenlernen bewusst einer permanenten Frustration aus. Aus dem Teufelskreis, in den viele wegen oben genannten Gründen hineinfallen, können sich leider wenige Lerner im Studium herauskommen. In diesem Zusammenhang weist Schumann (2004) darauf hin, dass positive Motivation beim berufsbezogenen Fremdsprachenerlernen zum Anstieg des Wissens sowie der Stärkung eines handlungsbewussten Individualkonzeptes dient. Positive Motivation, die mit dem berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht eng einhergeht, setzt also ein freieres und vom Lerner selbstgesteuertes Sprachhandeln aktiv in Gang, was sich andauernd verstärkt, sofern Lerner selbst ihre Motivation im (fach)-fremdsprachlichen Lernen weiterbewahren (vgl. Schumann, 2004, S. 264).

Die Motivation beim berufsbezogenen Fremdsprachenlernen hat sozusagen etwas Positives inne, wonach sich der innere Bedarf der Lernenden als eine vorgesehene Zielsetzung richtet. Sie lenkt also das Interesse des Lerner auf sein Ziel und stärkt sicherlich seine Wachheit bzw. den Bewusstseinszustand auf der kognitiven akademischen Ebene (vgl. Kupfermann & Schwartz 1996, S. 626). Kullman und Seidel (2000) dagegen betrachten die Motivation im vorgegebenen Kontext eher als einen inneren wirksamen Antrieb, der sich im fachsprachlichen Lernprozess bemerkbar macht. Sie sind davon überzeugt, dass ohne Motivation keine konzentrierte Arbeit weder im allgemeinen noch berufsbezogenen Fremdsprachenerlernen geschehen kann (vgl. Kullmann & Seidel, 2000, S. 28).

Nach Kleppins Ansicht (2004) kann die Motivation zum Erlernen des Deutschen als Fachsprache als eine positive Einstellung oder eher als vorhandener Beweggrund zur Zielsprache dargelegt werden (vgl. Kleppin 2004, S. 3-5). Aus dem Standpunkt von Edmondson & House (2000) folgt zudem, dass affektive und kognitive Merkmale im fachsprachlichen Lernprozess zwischen Lernern exakt unterschieden werden sollten,

weil sie grundlegend ganz verschiedene Erscheinungsmerkmale und Bedürfnisse aufweisen. Zu diesen persönlichen Verschiedenheiten, die im (fach)-fremdsprachlichen Lernprozess beobachtbar sind, gehören vor allem Intelligenz, kognitiver Stil, Sprachlerneignung. Wie oben bereits angeführt, gelten solche vor allem als kognitive Unterschiede, während Motivation, Einstellung und Persönlichkeitsfaktoren eher den affektiven Unterschieden im Lernprozess zugeordnet werden (Edmondson & House 2000, s."191-193").

Riemer (1997) behauptet weiterhin, dass die Motivation bis in die achtziger Jahre hinein sowohl im allgemeinsprachlichen als auch dem berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht mit dem Begriff "Einstellung" zusammenbehandelt und erforscht worden ist (vgl. Riemer, 1997, s.7). Er befasst sich überdies in seinem Forschungsfeld "Deutsch als Fachsprache" im berufsbezogenen Kontext vorwiegend mit der Wechselwirkung von Motivation und anderen immanenten Einflussfaktoren wie z.B. Lernumgebung, Interesse und Lerntypen. In seiner Forschung liegt sein Schwerpunkt besonders auf den ausländischen Studierenden, da sich die Leistung des berufsbezogenen Spracherwerbs bei den ausländischen Lernenden im Vergleich zu den Muttersprachlern eindeutiger beobachten lässt.

Laut Riemer (1997) wird mittlerweile der Begriff "Motivation als eigenständiger Sachverhalt akzeptiert und bei weiteren Forschungsbereichen um neue wissenschaftliche Bestandteile erweitert (vgl. 1997, s."36-38"). Zur Bekräftigung seines oben angesprochenen Ansatzes stellte er im Anschluß daran einige Nachforschungen an. Die an der Universität Bielefeld ausgeführte Untersuchung richtet sich in erster Linie nach einem mehrmethodischen, qualitativen Ansatz. Riemers Daten bekräftigen in diesem Zusammenhang die von ihr selbst aufgestellte "Einzelgänger - Hypothese": Sie besagt nämlich, dass sich jeder Proband trotz vergleichbarer Potenziale zum allgemeinsprachlichen und fachbezogenen Fremdsprachenerwerb durch verschiedene Voraussetzungen und Handlungen eher als ein Einzelgänger erwies. Dies stellte sich vor allem in der Art und Weise heraus, wie er (fach)-fremdsprachliche Kenntnisse wahrgenommen hat und sie zum Anlass der selbstgesteuerten Aktivierung angewendet hat (vgl. Riemer, 1997, s.229).

2.2. Motiv im Bereich "Deutsch als Fachsprache"

Der Begriff des Motivs umfasst nach der lexikalischen Erklärung eine Reihe von unterschiedlichen Bedeutungen wie z.B. einen Leitgedanken, den Beweggrund, den Antrieb für eine Handlung sowie die Darstellung eines Gegenstands (vgl. Duden, 2004, s.472. Dem Begriff ist dabei leicht zu entnehmen, dass er viele Konnotationen aufweist. Umgangssprachlich hingegen kann Motiv als "Agression, Durst, Ehrgeiz, Angst, Geltungsdrang, Hunger, Machtstreben, Mitleid, Liebe, Trotz, Zorn, Unzufriedenheit sowie Vertrauen" bezeichnet werden (vgl. Graumann, 1974, s."54-69"). Aus dieser langen Reihe geht nämlich hervor, dass der Begriff des Motivs im umgangssprachlichen Gebrauch mehrere Nebenbedeutungen enthält, die sich je nach sprachlichem und situativem Kontext erschließen lassen.

Nach Köcks Meinung (2008) hingegen bedeutet der Begriff des Motivs im sprachpädagogischen Kontext eher den Leitgedanken für einen Wunsch oder ein Handeln, ein Antriebselement oder einen Beweggrund (vgl. Köck 2002, s.488). Daraus lässt sich an dieser Stelle folgern, dass sich Motive, mit denen sich verschiedene Menschen in gleicher Situation durch ihr eigenes Verhalten voneinander unterscheiden, jedoch nicht unmittelbar beobachten lassen. Beziehungsweise ist der Motivbegriff im weiten Sinne eher als ein hypothetisches Konstrukt anzusehen.

Der Begriff des Motivs gilt in der Fachliteratur genauso wie die Motivation als ein hypothetischer Begriff. Er stellt also relativ andauernde psychische Dispositionen vielmehr derartige Gefühlsanregungen, Empfänglichkeiten sowie Veranlagungen. In diesem Sinne stehen Motiv und Motivation sowohl beim allgemeinsprachlichen als auch dem berufsbezogenen Fremdsprachenerlernen im engen Verhältnis zueinander. Mit anderen Worten gehen beide beim berufsbezogenen Fremdsprachenerlernen tiefgreifender einher. Motive werden also zuerst durch soziale Interaktion im und nach dem Unterricht je nach Bezugssystem der Person entfaltet. Sie bilden somit affektive, kognitive und wertgerichtete Teilsysteme. Im Prozess der Motivation, die im Hinblick aufs berufsbezogene Deutschlernen wichtigen Einfluss nimmt, werden die Motive also aktiv in die Tat umgesetzt. Vielmehr agieren sie in der Interaktion im (fach)-fremdsprachlichen Lernprozess als ein wesentlicher Beweggrund für eine signifikante Handlung (vgl. Schiefele, 1974, s.31).

Nach Schröder (1992) hingegen ist das Motiv im fachbezogenen Fremdsprachenkontext eher als eine wesentliche Ursache zu erachten, mit der die Steuerung der Verhaltensweisen beim Erlernen einer fachbezogenen Fremdsprache in der Interaktion festgelegt und verankert werden (vgl. Schröder, 1992, s. "14-21").

Graumann (1974) geht bei seiner wissenschaftlichen Stellungnahme davon aus, dass Motive eigentlich keine kurzen sondern andauernden psychischen Dispositionen bzw. Gefühlsanregungen darstellen, welche durch bestimmte Situationsumstände beim Erlernen einer allgemeinsprachlichen und fachbezogenen Fremdsprache frei umgesetzt werden (vgl. Graumann, 1974, s."113-116"). Wie oben bereits angeführt, existiert beim fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenerlernen ein enges Verhältnis zwischen Motiv und der Motivation, das von Graumann im fachsprachlichen Fremdsprachenerlernen vorwiegend als eine Art Interaktion von motivierender Situation und einem motivierten Objekt umschrieben wird (vgl. Graumann 1974, s."25-27").

Heckhausen (1980) betrachtet in diesem Sinne "Motiv" beim allgemeinsprachlichen und berufsbezogenen Fremdsprachenerlernen eher alles in allem für einen umfassenden Sammelbegriff, mit dem man einfach auf allen Bedeutungsebenen mit Begriffen wie z.B. Streben, Neigung, Tendenz, Beweggründung, Trieb, Bedarf assoziieren kann. Letztendlich weist man dabei auf eine bestimmte Zielsetzung, eine dynamische Richtung hin. Nach Heckhausen strebt man diese Zielzustände, die man beim Umgang mit dem berufsbezogenen Fremdsprachenerlernen noch nicht vollkommen erzielen konnte, dauernd an (vgl. Heckhausen, 1980, s."24-26"). Je mehr sich der Lerner den angestrebten Zielen bei der Beherrschung der fachbezogenen Fremdsprache oder aber im allgemeinsprachlichen Bereich nahekommen fühlt, um so mehr erfreut er sich und empfindet in sich einen dauerndend fördernden Anreiz nach dem sprachlichen Weitertraining (vgl. Leisen, 2010, s."63-65").

Abschließend lässt sich an dieser Stelle ausdrücken, dass der Begriff Motiv im allgemeinsprachlichen und fachbezogenen Fremdsprachenerlernen mit weiteren Aspekten signifikant in eine inhaltliche Verbindung gesetzt wird. Als Beispiel hierfür lassen sich z.B. beiläufig folgende Begriffe wie Leistungsmotiv, das Neugier- und Wissensmotiv, das Nützlichkeitsmotiv, das Gesellschaftsmotiv, das

Kommunikationsmotiv, das Elternmotiv, das Anerkennungsmotiv und Geltungsmotiv nennen. Diese Arten von Motiven wirken sich eindeutig sowohl im allgemeinsprachlichen wie auch dem berufsbezogenen Kontext auf das gesamte Lernverfahren und das Lernerverhalten aus. All diese vom Motiv abgeleiteten Varianten weisen im Zusammenhang mit dem (fach)-fremdsprachlichen Sprachenerlernen wesentliche unterschiedliche Richtungen auf (vgl. Apelt, 1981, s. "22-25").

2.3. Das Interesse

Das Interesse bedeutet in erster Linie vom lexikalischen Sinne her Aufmerksamkeit und Beachtung hinsichtlich eines Sachverhaltes oder eines Gegenstandes. (vgl. Duden, 2004, s.701). In der pädagogischen Psychologie hingegen wird das Interesse vor allem unter der Berücksichtigung der emotionalen, motivationalen und der kognitiven Verhältnisse von einer Person zu Gegenständen des akademischen Lernens geforscht. Schiefele (1974) dagegen definiert das Interesse als die Gerichtetheit der Person auf die zu erkennende Erfassung von Sachverhalten, Situationen und den Zusammenhängen (vgl. Schiefele, 1974, s.254). Interesse geht übrigens laut Schiefele (1974) aus dem Erkundungsverfahren von früher Kindheit an hervor. Er betrachtet also im weitesten Sinne die sogenannten Tätigkeitsstreben wie z.B. allgemeine Aktivität von Organismen, Erlebnisdrang, Neugier als Vorzeichen des Interesses, die sich im fachsprachlichen Fremdsprachenlernen erfüllen (vgl. Schiefele 1974, S. "251-255").

Die innere Eigenmotivation, die beim Erlernen einer fachbezogenen Fremdsprache eine wichtige Rolle spielt, wird übrigens in der Fachliteratur als Intrinsische Motivation bezeichnet. Intrinsische Motivation, unter der eigentlich die innere Eigenmotivation des Lernalters zum fachbezogenen Fremdsprachenerlernen zu verstehen ist, wird an diesem Punkt im Zusammenhang mit der Funktion von der Interessenerregung miteinbezogen. Zu diesen lernerinternen Faktoren, die beim berufsbezogenen Fremdsprachenlernen unauflösbar miteinhergehen, gehören in erster Linie Begriffe wie etwa Lernerziele, also Lernererwartungen, Anstrengungen, Ausdauer, Motive, Emotionen sowie die Einstellungen (vgl. Schiefele, 1974, s.142).

Dörnyei hingegen (1994) ordnet im Gegensatz dazu das Interesse den sogenannten unterrichtsspezifischen Motivationsvariablen zu. Er versteht das Interesse als eine intrinsische Motivation, in der das ganze Interesse am fachbezogenen Fremdsprachenlernen auf der eigenen Person und seiner eigenen Lernumgebung basiert (vgl. Dörnyei, 1994, s.277). Daraus lässt sich nun folgendes schlussfolgern, dass die Art und Weise des geleisteten fachbezogenen Unterrichtes, ob sie aus Sicht der Lerner interessant oder uninteressant war, eine bedeutende Rolle im Lernprozess übernimmt (vgl. Kleppin, 2001, S. "223-225").

Im Anschluss daran erachtet Müller (2005) das Interesse zweifellos als starke Bedingungen des berufsbezogenen Sprachenerlernens, die einen permanenten Lernerfolg versprechen, vor allem erst dann, wenn vorhandene Lernumgebung einen einfachen Zugang zur jeweiligen Zielsprache verschaffen und ihn dauerhaft beibehalten mag (vgl. Müller 1995, s.23).

Fehlt es in berufsbezogenen Hintergrund einem Lernenden das erforderliche Interesse an der Zielsprache, so senkt er, wie vermutet, seine Erwartungen von der angestrebten fachbezogenen Fremdsprache und bemüht sich infolgedessen kaum um den weiteren Fremdspracherwerb. Der Grund für diesen Interessenverlust hängt übrigens damit zusammen, dass das Sprachenerlernen, sei es allgemeinsprachlich oder berufsbezogen betrachtet, an Relevanz verliert. (vgl. Leisen, 2010, s.73). Zum besseren Verständnis wird in diesem Zusammenhang unten der Begriff Relevanz als ein beträchtlicher Faktor im Fach " Deutsch als Fachsprache aufgegriffen.

2.4. Relevanz

Diejenigen, die sich mit einer Fremdsprache beschäftigen, sei es vorwiegend im allgemeinschulischen Bereich oder nur zielorientiert fürs Berufsleben, fühlen sich erst dann motiviert, wenn sie die Lernstoffe für sich selbst als relevant und nützlich ansehen. Merken Sie dies, so steigern sie entsprechend ihr selbstgesteuertes Interesse sowohl an der allgemeinsprachlichen wie auch der fachbezogenen Fremdsprache (vgl. Dörnyei, 1994, s."277-280"). Schlak (2002) stellt in diesem Sinne das oben angeführte Bewusstsein des Lernalters, welches im Lernverhalten zu beobachten ist, durch folgende Satzmuster genauer dar:

- Ich lerne Deutsch, da ich in diesem Sprachkurs vieles lerne, was für mich selbst wichtig ist.
- Ich lerne Deutsch, weil ich in diesem Kurs alles lerne, was ich für meine kommende Prüfung benötige (vgl. Schlack, 2002, s."10-15").

Am Beispiel des zweiten Satzmusters erkennt man ferner, dass die Motivation zum Fremdsprachenlernen in erster Linie extrinsische Merkmale aufweist. Unter extrinsischen Merkmalen versteht man vor allem die Auswirkungen, welche überwiegend im Sprachlernprozess mit äußeren Faktoren eng zusammenhängen (vgl. Vallerand, 2000, s.62). Als konkretes Merkmal hierfür lassen sich z.B. das Interesse an der Prüfung, Angst um die Noten oder höheres Ansehen im Alltag anführen.

Diejenigen Lerner, die eine Fremdsprache zu berufsbezogenen Zwecken eher infolge äußeren Anreizen erlernen, wie etwa wegen hohem Ansehen, guter Noten oder der Komplimente durch Lehrperson oder Mitmenschen, können die Relevanz des Fremdsprachenerlernens nicht wahrnehmen und einschätzen (vgl. Feuerhake, 2004, s.9). Das heißt also, dass solche Lerner mangels der nötigen Relevanzwahrnehmung im fachbezogenen Lernprozess immer von gutem Feedback, guten Noten oder den Belohnungen abhängig bleiben. Fehlen derartige Merkmale, oder finden sie nicht so oft statt, wie man es erwartete, so herrschen bei diesen Lernertypen überwiegend spürbares Uninteresse und eine eher schlecht dominante Einstellung vor (vgl. Riemer 2004, s.9).

Ausgehend von diesem Punkt behauptet (1997) Riemer folgendes, dass selbstgesteuerte Lerner im Vergleich von außen gelenkten Lernern bei fachbezogenen Fremdsprachenlernen zusehends besser abschneiden (vgl. Riemer 1997, s."27- 29"). Bei der Wahrnehmung der Relevanz, der im berufsbezogenen Fremdsprachenlernen eine besondere Bedeutung beigemessen wird, spielen zusätzlich Lernerziele, Anstrengungen und Ausdauer eine wichtige Rolle. Diese Aspekte werden zudem bei der Fachliteratur als sekundäre Komponenten bezeichnet, die die dominierenden Aspekte wie Motivation, Interesse, Einstellung und Relevanz inhaltlich ergänzen. Lernerziele, wie z.B. eine Fremdsprache wie Muttersprachler zu beherrschen, oder einen guten Ruf in eigener Umgebung zu erzielen, enthalten eigentlich manche Motive. Dabei muss unterstrichen werden, dass die Lernerziele immer individuelle und verschiedene Seiten

widerspiegeln können (vgl. Heuer, 1978, s.23). Laut (1994) Milhaljenic dagegen sind die Anstrengung und Ausdauer mehr oder weniger im berufsbezogenen Lernverfahren von der Lernereinschätzung geprägt. Dieses enge Verhältnis liegt sicherlich auch an dem Nutzen des Kursinhaltes und der Lehrerkompetenz, die jeder Lerner unter allen Umständen aus eigener Sicht bewertet und beurteilt (vgl. Mihaljevic, 1994, s."66-68").

2.5. Emotionen

Emotionen bedeuten in erster Linie vom lexikalischen Sinne her Gefühle bzw. innerliche Anregungen, die mit vorherrschenden Situationen eng zusammenhängen (vgl. Duden, 2004, s.412). Betrachtet man die das fachbezogene Fremdsprachenlernen stark prägenden Aspekte genauer, so wird ersichtlich, dass die Motive, Emotionen und Einstellungen eigentlich in einem einheitlichen Kontext wissenschaftlich behandelt werden.

In der Fachliteratur werden diese eng zusammen korrelierenden Punkte zugleich als lernerinterne Ursachen bezeichnet, da sie beim allgemeinsprachlichen sowie dem berufsbezogenen Fremdsprachenerlernen im Individuum selbst stattfinden. Wie schon früher angemerkt, lassen sich Motive bei der Fremdsprachenforschung als konstante Wertedispositionen des Einzelnen bezeichnet werden, die im sprachlichen Handeln auftreten können. Dabei sollte übrigens hinzugefügt werden, dass die Emotionen beim Lernprozess auf die Motivationen einen signifikanten Einfluss ausüben. Ferner können die Emotionen im Prozess des berufsbezogenen Fremdsprachenerlernens die Motivation beeinträchtigen (vgl. Heckhausen 1989, s.9). Als Beispiel hierfür lässt sich in diesem Punkt anführen, dass sich der Sprachlerner selbst beim frei sprachlichen Handeln aus Angst vor Fehlerbegehen einer sichtbaren Sprachhemmung aussetzt (vgl. Leisen, 2010, s.69)

Wiederholt sich die Schwäche mehrere Male, so setzen sich Unmut und Enttäuschung im Lernprozess fest durch, sodass der Lerner, der beim lang andauernden Erlernen mehr des eigenen Antriebes bedarf, seine Motivation verliert und seine Mühe zum Weiterlernen komplett aufgibt. Des Weiteren wirkt sich dieser Zustand auf den darauf nachfolgenden Prozess negativ aus, der im Hochschulwesen durch angebotene Fremdsprachenkurs einen Übergangspunkt zum berufsbezogenen Fremdsprachenlernen

steuert (vgl. Gardner, 1985, S.50-54). Mangelt es z.B. dem Lerner beim Erlernen oder Vertiefen des Deutschen als Fachsprache an oben angeführten Aspekten wie Interesse, Motiv, Emotionen und Einstellung, so wird das Ganze aus der Sicht des Lerners zu einem Teufelskreis und all das Angestrebte bis dahin verliert beim Lerner seine Relevanz.

2.6. Einstellungen

Im Vergleich zu Emotionen werden Einstellungen hingegen von Roth eher als erfahrungsbedingte und gegenstandslose und systembedingte Verhaltensmuster erachtet (vgl. Roth 1967, s."43-45"). An diesem Punkt sollte man jedoch hervorheben, dass sie sich beim berufsbezogenen Fremdsprachenerlernen nicht als unterschiedliche Indikatoren erweisen, welche im Sinne von Wahrnehmung, Denken, Handeln, Empfinden und der Aufmerksamkeit auftreten können (vgl. Roth, 1967, S.42-44). Vielmehr stellen sie sich im berufsbezogenen Kontext als eine Situation einer Ganzheit heraus, zu der man all die psychischen Arbeiten mit Bezug auf einen Gegenstand miteinbezieht (vgl. Roth. 1967, s.45).

Einstellungen agieren ferner sowohl im allgemeinsprachlichen wie auch dem berufsbezogenen Fremdsprachenlernen als ein Konstrukt, welches sich aus 3 wesentlichen Bestandteilen zusammensetzt. Sie lauten nämlich kognitive affektive und konative Komponente. Kognitive Bestandteile hängen im berufsbezogenen Fremdsprachenlernen mit dem sprachlichen Handeln eng zusammen. Sie stehen sozusagen mit dem Wissen, den Urteilen sowie den Ansichten des Einzelnen in einer permanenten Wechselwirkung, die bei der Interaktion ununterbrochen stattfindet. Die affektiven Bestandteile hingegen gründen sich beim Lernprozess der berufsbezogenen Fremdsprache und der Interaktion auf die Gefühle und Wertvorstellungen des Individuums. An diesem Punkt unterscheiden sich die sogenannten konativen Komponente in Bezug auf das Fremdsprachenlernen von anderen Aspekten, indem sie sich vor allem im andauernden Lernprozess nicht auf den Bewusstseinszustand oder Gefühle des Lerners stützen, sondern im Gegenteil direkt auf das Verhalten des Lerners. (vgl. Triandis, 1975, s."4-7").

Ausgehend von oben angeführten Aspekten lassen sich Einstellungen, die sowohl beim berufsbezogenen Deutschen als Fachsprache eine dominante Rolle spielen, als eine gewisse Bereitschaft zur Reaktion auf die Objekte angesehen werden. In diesem Sinne meint (1963) Schiefele beispielsweise, dass es zwischen Einstellungen und Motivationen, die von der Zielsetzung her auf Lernende starken Einfluss ausüben, in einem tiefgreifenden Verhältnis zueinander existiert. Zudem vertritt Schiefele die Ansicht, dass Individuum im fachbezogenen Fremdsprachenlernen als ein effektives Teilprinzip der Motivation anzusehen ist. Es agiert nämlich nach seiner Meinung als eine vorlaufende Voraussetzung fürs Verhalten, das sich beim berufsbezogenen Fremdsprachenlernen eindeutig widerspiegelt (vgl. Schiefele, 1963, s. "64-66").

2.7. Lernerexterne Faktoren in fachfremdsprachlicher Didaktik

Zu den lernerexternen Faktoren, die sowohl auf das allgemeinsprachliche als auch das berufsbezogene Fremdsprachenerlernen Einfluss nehmen, gehören in erster Linie Unterrichts- und Lernsituation, Lehr- und Lernmaterialien, Lerngruppe, das Lehrerverhalten und Umgebung (Eltern- und Freunde). All diese angeführten Aspekte sind also wesentliche Faktoren, die außerhalb des Individuums und dessen Handelns das berufsbezogene Fremdsprachenerlernen stark beeinflussen. Diese äußeren Ursachen rühren nicht vom Einzelnen her sondern sind äußerlich bzw. sozialbedingt (vgl. Schiefele, 1963, s.78).

Das eine Fremdsprache erlernende Individuum, ganz gleichgültig, in welchem Geschlecht, Alter oder Status es erscheint, lebt und verhält sich vor allem als ein Teil einer oder mehrerer Gruppen in der Gesellschaft. Infolgedessen lässt er sich in seiner Nähe von vielen Faktoren beeinflussen. In diesem Kontext wird z.B. der Familie allen voran den Eltern eine besondere Bedeutung beigemessen und ihren Verhaltensweisen eine wichtige Aufmerksamkeit geschenkt. Der Grund dafür besteht darin, dass sie nämlich als Vorbilder von Kindern betrachtet werden. Die Familie, der Freundeskreis oder aber die Öffentlichkeit stellen uns somit gewisse Verhaltensweisen, Sitten sowie Normen dar, die auf die Lernenden im Fremdsprachenlernen zusehends Einfluss nehmen (vgl. Kleppin, 2001, s.29).

2.7.1. Unterrichts- bzw. Lernsituation

Betrachtet man den Aspekt "Deutsch als Fachsprache" genauer, so merkt man direkt, dass der Unterricht und das in ihm wahrgenommene Umfeld beim berufsbezogenen Fremdsprachenlernen von besonderer Relevanz ist. Heckhausen (1989) geht in seiner Vorstellung davon aus, dass bereits fürs Schaffen einer geeigneten Lernsituation im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht wesentliche Komponenten wie Themenwechsel, Neuigkeit, Computer, Videoeinsatz, Spiele sowie Übungen zur Verfügung stehen müssen, die zur Motivation der Lernenden beitragen (vgl. Heckhausen, 1989, s.109). An dieser Stelle ist zu betonen, dass Lehrmaterialien neben der Lernsituation im Hinblick auf die kompetente Gestaltung des berufsbezogenen Unterrichts Einfluss ausüben, die auf keinen Fall übersehen werden darf. Gut gestaltete Lehrmaterialien, authentische Lesetexte und sinnreiche Bilder, die im berufsbezogenen Kontext intakt eingesetzt werden, erwecken bei der Adressatengruppe direkt Interesse und besonderen Eindruck. Das Interesse des Lerner wird nämlich dadurch erweckt, dass er im kognitiven Hintergrund durch die Visualität des Gesehenen angesprochen wird. Auf diese Weise fühlt sich der Lerner beim Lernprozess permanent motivierter und nimmt sprachlich gesehen aktiver am Unterricht teil.

Düwell (1979) weist daneben insbesondere auf die bisher ausgeführten Lernerbefragungen auf, die beim allgemeinsprachlichen und berufsbezogenen Lernen überwiegend motivierende und demotivierende Lehrwerke in den Blick nehmen. Infolge der Auswertung dieser Befragungen wurden viele angesprochene Anforderungen nach mehr Aktualität, Anwendbarkeit und der Authentizität bei Lehrwerkerstellung in die Tat umgesetzt (vgl. Düwell, 1979, s.209).

Dörnyei (1994) hingegen meint, dass außer der Lehrperson die Lerngruppe und die kursspezifischen Aspekte auch auf den berufsbezogenen Unterrichtsvorgang wichtigen Einfluss nehmen. Er fasst in seinem Werk diese oben genannten Parameter unter der Bezeichnung "Learning Situation Level" deskriptiv zusammen (vgl. Dörnyei, 1994, S.276). Dabei stellt sich hinsichtlich des Unterrichtsumfeldes vor allem die Frage, ob seine Gestaltung sowie der Inhalt die Lernenden genug zufriedenstellt und ihr Interesse

erweckt. Wie die Lerner das im Unterricht erworbene Wissen einschätzen, sollte dabei unabdingbar mitberücksichtigt werden.

Apelt (1981) drückt in diesem Sinne aus, dass die vom Lerner erwartete Erfolgswahrscheinlichkeit, seine vom externen Feedback geprägte Zufriedenheit und dessen bei Hochschätzung empfundene Freude beim erfolgreichen Umsetzen einer berufsbezogenen Fremdsprache als wesentliche Merkmale fungieren. Sie nehmen sozusagen beim Erlernen der berufsbezogenen Fremdsprache einen wichtigen Einfluss auf den Lernertyp (vgl. Apelt, 1981, s.75). Fehlt es z.B. dem Lerner beim Erlernen des Faches Deutsch als Fachsprache an angesprochenen Punkten, so erzielt er trotz der langfristig besuchten Unterrichtsstunden keinen Erfolg und empfindet am Ende meist eine tiefe Frustration bzw. eine schwerwiegende Niederlage (vgl. Leisen, 2010, s.86).

2.7.2. Lehrerverhalten, Lehrerkompetenz und Lerngruppe

Wie schon oben erwähnt, spielen die Lehrpersonen beim berufsbezogenen "Fachsprachendeutsch" eine wesentliche Rolle. Der Grund dafür besteht darin, dass sie währenddessen von Lernern als Schlüsselperson zur angestrebten Zielsprache angesehen werden (vgl. Semyonova, 2010, s.82). An dieser Stelle ist zu betonen, dass nicht nur berufliche Kompetenz und fachliche Reife sondern auch die Persönlichkeit der Lehrperson, die berufsbezogene Fachsprache lehrt, von wichtiger Bedeutung ist, da sie durch ihre persönliche Manieren und paralinguistische Verhaltensweisen wie z.B. Gestik, Mimik, Körpersprache Lernende eindeutig beeinflussen kann.

Vor allem im Verlaufe des üblichen fremdsprachlichen Schullebens, in dem viele Lerner obligatorisch ab zweiter Klasse in Grundschule die Fremdsprache erhalten, gewinnen die oben angeführten Eigenschaften an besonderer Bedeutung und sie werden bei richtiger Umsetzung immer hochgeschätzt. Der Grund dafür ist die Funktion der Lehrperson, die mit ihrem zusehends hinreichenden Fachwissen sowie dem sympathischen Umgang zu den Lernern das Interesse und Lernleistung im Fachsprachenunterricht positiv beeinflussen können.

Dieser Punkt ist beim Erlernen von allgemeinsprachlicher Fremdsprache und Fachsprache von besonderer Relevanz, da viele Lerner meist Fremdsprachenerlernen

aufgrund des bislang durchgesetzten Misserfolges und der stark empfundenen Verdrossenheit für unmöglich und unnützlich halten. An dieser Stelle kommt der Lehrperson eine weitere wichtige Aufgabe zu, nämlich das Motivieren der Zielgruppe, die eher pessimistisch mit der Fremdsprache und Fachsprache umgeht. Es liegt quasi in einem solchen Fall alles in den Händen der Lehrpersonen, um bei Lernenden allgemeinsprachliches oder berufsbezogenes Interesse zu erwecken und die gewohnte Langeweile zu beseitigen (vgl. Funk, 2001, s.36).

Die Wissenschaftler, die sich mit dem berufsbezogenen "Fachsprachendeutsch" befassen, haben diesen Aspekt besonders in den Blick genommen und eingehend geforscht. Dörnyei (1994) hat beispielsweise bei seiner Forschung im Hinblick auf Lehrerkompetenz und entsprechende Persönlichkeit die prominenten Theorien Lehrertyp, Autoritätstyp, Affiliative Drive aufgestellt und repräsentiert (vgl. Dörnyei 1994, s.279).

Wie schon oben ausgeführt, misst man der Lehrperson bei der Vermittlung der fachbezogenen Fremdsprache eine besondere Bedeutung und Funktion zu. Dabei spielt sicherlich die fachliche Kompetenz der jeweiligen Lehrperson auch eine wesentliche Rolle. Wie schon bereits erwähnt, stellen in diesem Sinne die letzten Studien und Untersuchungen, die veröffentlicht wurden, z.B. die (fach)-fremdsprachliche Kompetenz der türkischen angehenden Fremdsprachenlehrer bzw. Kandidaten schon wieder in Frage.

Aus der Tabelle 1 lässt sich z.B. anhand einer Statistik entnehmen, wie der Zustand der Fachkompetenz der angehenden Lehrer aussieht. Betrachtet man die Grafik genauer, so wird ersichtlich, dass angehende Deutschlehrer im Vergleich zu Englischlehrer in der aus 50 Fragen bestehenden Fachprüfung, der sie alle nach dem Studienabschluss unterzogen werden, schlechter abgeschnitten haben. Selbst dieser Zustand gibt uns schon zu bedenken, warum viele Fachkräfte im Bereich "Deutsch als Fachsprache" den Unterricht nicht durchaus aufs Deutsch durchführen können. Wie es schon bekanntlich ist, liegt es an mangelnden Fachkenntnissen und der fehlenden Sprachpraxis, die man im Studium nicht erworben hat.

Tabelle 1

Die Darstellung von Ergebnissen der fremdsprachspezifischen Fachprüfung ÖABT für Deutsch, Englisch und Französisch zwischen Jahren 2013/2014 (<http://www.osym.gov.tr> , gesehen am 04.03.2019).

Durchschnittswerte für Fremdsprachen laut den erfolgten KPSS und ÖABT Fachprüfungen zwischen den Jahren 2013 und 2014				
Jahr	Tests	Durchschnitt der richtigen Antwort	Anzahl der Kandidaten	Anzahl der Fragen
2013	Fremdsprache (Deutsch)	11,977	2757	50
	Fremdsprache (Französisch)	11,701	682	50
	Fremdsprache (Englisch)	28.902	15044	50
2014	Fremdsprache (Deutsch)	16.417	3880	50
	Fremdsprache (Englisch)	26.771	15500	50

Laut Ergebnissen der staatlich durchgeführten Fachprüfung, der viele angehende Kandidaten gleich nach dem Abschluss unterzogen wurden, liegt die Erfolgsquote z.B. im Jahre 2014 beim Fach "Deutsch als Fremdsprache" (DAF) durchschnittlich bei 16,417 Punktzahl, wohingegen das Englische mit 26.771 Punkt einen besseren Platz einnahm.

Neben dem Lehrerverhalten und der Fachkompetenz wird es dabei ferner der Lerngruppe besondere Relevanz zugemessen. Schiefele (1993) betrachtet z.B. entsprechende Lerngruppe beim Erlernen einer berufsbezogenen Fremdsprache als einen vorteilhaften Anreiz zur Weiterübung des (fach)-fremdsprachlich Erworbenen (vgl. 1993, Schiefele, S.179-181). Selbstverständlich nimmt eine Lerngruppe, in der während der fachbezogenen Interaktion unter den Lernern permanent auf Zielsprache

kommuniziert wird, einen besonderen Einfluss auf die sprachliche Entfaltung. Dörnyei (1994) dagegen vertritt hierzu die Ansicht, dass kooperative Arbeitsformen in der Lerngruppe wie z.B. Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum und Konversation im Lernprozess einen positiven Einfluss auf die Lernenden ausüben (vgl. Dörnyei 1994, s.279). Wenn z.B. in einer Lerngruppe mittels der positiven Einstellung gute Stimmung vorherrscht, die die Lernenden zum mehr sprachlichen Freihandeln veranlasst, so versucht sich jeder einzelne Lernende in der Gruppe auf Zielsprache auszudrücken und zu verständigen. Aus solch einer Stimmung geht also letztendlich eine sprachliche Praxis in der Tat hervor, wodurch das sichere Weiterbehalten und Beherrschen der berufsbezogenen Zielsprache geschaffen wird (vgl. Leisen, 2010, s.82).

Wie oben umfangreich ausgeführt, übernimmt die jeweilige Lehrkraft bei der Realisierung des fachbezogenen Zieles eine bemerkenswerte Rolle, indem sie sich in der Interaktion als ein latenter Wegführer im Hintergrund verhält, so die Aufgaben klar definiert und die formalen Rahmenbedingungen bzw. mit einer autoritären milden Strenge steuert. Mit anderen Worten mag sich ein Fremdsprachenunterricht mit allgemeinsprachlicher oder berufsbezogener Priorität, dem es grundsätzlich an oben angeführten Komponenten mangelt, aus dem Standpunkt des Lerner in eine übliche Routine wandeln, die keinen Erfolg am Ende herbeiführt. Ein solch gestalteter Unterricht zwingt Lernende quasi lediglich zur körperlichen Teilnahme am Unterricht, worunter leider viele Lernende jahrelang zusehends leiden.

Viele Studierende, die einem solchen Teufelskreis von Anfang an ausgeliefert sind, gehen mit der berufsbezogenen Fremdsprache eher pessimistisch und verdrossen um. Sie tun sich dabei mit einfachsten Aufgaben schwer, da sie schon Selbstvertrauen zum sprachlichen Handeln verloren haben.

Ein anderer Faktor, der dieser oben angeführten Problematik weiterhin zugrunde liegt, ist das üblich starre Beharren vieler Lehrkräfte auf altbewährten Unterrichtsmethoden wie z.B. der Grammatik- Übersetzungsmethode, die sich hinsichtlich der berufsbezogenen Fremdsprache ans von Globalisierung stark geprägte Zeitalter und neue Anforderungen kaum anpassen.

Zusammenfassend resultiert aus dem Ganzen, dass solche Methoden aufgrund ihrer Mängel am (fach)-fremdsprachlichen kommunikativen Bereich revidiert und durch entsprechende, lernerorientierte Methoden ersetzt werden müssen, um angestrebte Lernziele erreichen zu können. Nach umfangreichen Erklärungen befasst sich nächstes Kapitel in Bezug aufs "Deutsch als Fachsprache" mit den angewandten Unterrichtsmethoden. Methoden, die mittlerweile in diesem Bereich oft Anwendung finden, werden in diesem Sinne eingehend in den Blick genommen.



KAPITEL III

DIE ANGEWANDTEN UNTERRICHTSMETHODEN

3.1. Allgemeines über die gebräuchlichen Unterrichtsmethoden

Es ist offenbar, dass es in der Türkei seit langem eine allgemein strittige Frage ist, wie und mit welcher Methode man das nötige Wissen in Fremdsprachendidaktik den Lernenden vermitteln sollte. Mit anderen Worten hat man bisher von Grundstufe bis hin zum Studium immer darum gestritten, wie man überhaupt Fremdsprache lehren sollte. Der Schwerpunkt liegt dabei auf ewigem Streben danach, wie das richtige (fach)-fremdsprachliche Sprachwissen und Sprachkönnen der jeweiligen Zielgruppe vermittelt werden sollte, welche geschlechtliche, alters, kultur- bildungsbedingte sowie individuelle Eigenschaften und Unterschiede aufweisen mag (vgl. Tapan, 2001, s.117). In diesem Sinne geht die (fach)-fremdsprachliche Ausbildung beim Übertragen des sprachlichen Wissens von einer Sprache in eine andere Fremdsprache eher kritisch um, da dieser Vorgang, wie schon früher erwähnt, komplexe Prozesse wie Verstehen, kognitives Verarbeiten, Versinnbildlichen sowie Kommentieren beinhaltet. Der Grund besteht ferner darin, dass man mit der Umsetzung der gängigen Unterrichtsmethoden vor allem im Hochschulwesen die allgemeinsprachliche und berufsbezogene Fremdsprachenausbildung sicher und konsequent ausführen und durchsetzen möchte (vgl. Tapan, 1995, s.149). Daneben zielt man durch die kompetente Vermittlung der fachbezogenen Fremdsprachenkenntnisse auf die Befähigung der Lernenden, was eigentlich beim Fremdsprachenerlernen ein höheres Niveau von Verstehen, Begreifen, Vertiefen, Reproduzieren und dem Kommentieren umfasst.

Memiş & Erdem (2013) gehen daneben davon aus, dass die Methode allgemein gesehen bei der allgemeinsprachlichen wie auch der berufsbezogenen Fremdsprachenausbildung zwar als ein wesentliches aber nicht einziges Mittel angesehen werden sollte. Denn ihrer Meinung nach gibt es derzeit also keine einzige Methode, die alleinstehend allen sprachlichen Anforderungen entsprechen und alle Bedürfnisse dieses mehrsprachigen Zeitalters abdecken kann (vgl. Memiş & Erdem, 2013, s."297-299"). Viele im Bereich der Fremd und Fachsprache angestellten Nachforschungen legen ferner offen, dass dieses Problem nicht als eindimensional

angesehen werden muss. Denn es hängt in erster Linie eng mit den eigenständigen Eigenschaften des Lernenden zusammen. Der gemeinsam erreichte Punkt dabei gründet sich nun darauf, dass sich eine einzig ausgewählte Methode sowohl mit dem allgemeinsprachlichen wie auch dem fachbezogenen Konzept auf jeden Lernenden nicht gleichermaßen positiv auswirken kann. Tarcan (2004) hingegen betont an diesem Punkt, dass die Existenz mehrerer angewandten Methoden zugleich die wesentliche Frage mit sich bringt, welche eigentlich das Beste unter anderem ist. Er fügt noch hinzu, dass z.B. eine vielen erfolgreich erscheinende Methode bei einem anderen Lernenden völlig erfolglos aussehen sogar zu negativeren Folgen führen kann (vgl. Tarcan, 2004, s.6). Ausgehend von diesem Aspekt werden im folgenden Teil die wesentlichen Unterrichtsmethoden, die derzeit im Hochschulwesen im Bereich "Deutsch als Fachsprache" angewandt werden, ausführlich untersucht.

3.2. Die Grammatik- Übersetzungs-Methode (GÜM)

Die sogenannte Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) hat man sprachhistorisch gesehen erst im 19. Jahrhundert vor allem für den Fremdsprachenunterricht in Gymnasien eingeführt. Man zielt darin in erster Linie nicht nur auf die praktische Beherrschung der Zielsprache ab, sondern berücksichtigt dabei auch die bewusste Einsicht ins Regelsystem und Aufbau der jeweiligen Fremdsprache besonders, sodass reine Grammatikvermittlung und Übersetzen als Fertigkeiten in Vordergrund treten. Diese Methode wurde im Laufe der Zeit in den allgemeinbildenden Schulen eingeführt und insbesondere von Karl Plötz weiterentwickelt (vgl. Darancik, 2008, s.24). Als Vertreter dieser altbewährten Methode dagegen gilt heutzutage Gustav Tanger.

Die Grammatik-Übersetzungsmethode geht grundsätzlich aus dem klassischen Unterrichtsmodell hervor. Laut diesem Modell werden all die Kategorien und Muster, die beim Lehren der alten Sprachen wie Latein und Altgriechisch bisher angewandt wurden, direkt ins Deutsche übernommen (vgl. Neuner, 1993, s.68). Diese weit verbreitete Methode basiert eigentlich auf dem Motto; wer die Grammatik beherrscht beziehungsweise gut versteht, der beherrscht schon also die Fremdsprache. Sie wird deshalb wegen der oben angeführten Vormachtstellung bzw. Dominanz der Übersetzung oft als kognitives Lernkonzept angesehen, dem hauptsächlich nur das

Verstehen und Anwenden der Grammatikregeln zugrunde liegt (vgl. Darancık, 2008, s. 25).

Polat (1990) betont überdies, dass die GÜM- Methode überwiegend das Auswendiglernen reiner grammatischen Regeln eher einer sprachlichen Praxis vorzieht (vgl. Polat, 1990, s.79). Gemäß dieser Methode tritt die Vermittlung der reinen grammatischen Regeln mittels der Muttersprache in Vordergrund. Somit überdominieren schriftliche Form der Sprache und Übersetzung sowohl den fremdsprachlichen wie auch den fachbezogenen Unterricht. Als typische Übungstypen erweisen sich im nach der GÜM-Methode ausgerichteten Unterricht die Übersetzungsübungen, Ergänzungsaufgaben, Umformulierungen von Sätzen und Texten, die sich an durchgesetzten Grammatikkategorien orientieren (vgl. Neuner, 1993, s.111).

Da man meist dabei anhand der Muttersprache und der erlernten Grammatik den vorliegenden Satz oder Text zu übersetzen hat, kommt es oft im Unterricht zum grammatischen Vergleich der Muttersprache und der Zielsprache. Es wird übrigens in dieser Methode versucht, dass die grammatischen Regeln buchstäblich aus der Zielsprache in die Muttersprache oder umgekehrt eingeführt bzw. übernommen werden(vgl. Darancık, 2008, s.25). Dies führt in meisten Fällen dazu, dass man oft Interferenzfehler begeht, weil alles im Fremdsprachenunterricht lediglich auf der Übersetzung und dem Vergleich der Texte beruht (vgl. Neuner, 1994, s.15). Am Beispiel der folgenden buchstäblichen Übersetzungen lässt sich dieses angesprochene Problem genauer betrachten;

Beispielsatz: Nehmen wir mal die türkische Redewendung;

- "Aynı tas aynı hamam".

Nach dem GÜM-Prinzip übersetzt der Lernende diese Redewendung automatisch ins Türkische buchstäblich wie folgt; "Gleiche Tasse, gleiches Bad, obwohl je nach richtigem Sprachgebrauch und dem entsprechenden Sinn die richtige Bedeutungsentsprechung „nach wie vor gleich; oder "wie üblich" lauten sollte. Der Lernende neigt laut dieser Methode direkt zum Herausfinden der buchstäblichen Bedeutung, weil es ihm dabei primär nur um die Übersetzung und grammatische

Regelumsetzung geht. Handelt man als unerfahrener Lerner im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht so, ohne dass man den kontextuellen Hintergrund im Auge behält, so produziert man oft viele Wortzusammenfügungen, die im gewohnten aktuellen Sprachgebrauch aus der Sicht der Muttersprachler von Zielsprache keinen Sinn ergeben. Um diesen Punkt deutlicher zu erkennen, lassen sich noch folgende Satzkonstellationen als weitere Beispiele anführen;

Beispielsatz:

- "Yoldan geçen kişi polise hastaneye giden yolu sordu"

Orientiert sich z.B. der Sprachlerner allgemein im Fremdsprachenunterricht, was im Unterrichtsgeschehen oft vorkommt, maßgeblich nur an der Übersetzung und reiner Grammatik, so bildet er automatisch unbewusst, wie man unten genauer betrachtet, solch falsche Sätze, da es ihm im Grunde genommen nicht um wahren Sinn geht sondern eher um die Umsetzung der strikt erlernten Regeln.

- "Der Passant fragte dem Polizisten den Weg dem Krankenhaus", wobei der richtige Satz wie im Folgenden lauten sollte;
- "Der Passant fragte den Polizisten nach dem Weg zum Krankenhaus"

Viele Sprachlerner geraten deshalb von Anfang an beim Erlernen der Fremdsprache und der Fachsprache oft in eine solche schwierige Lage, da man sich dabei nur an strikter Grammatikumsatzung orientiert, was jedoch in Wirklichkeit keinem realen Fall aus alltäglichem Leben entspricht. Neuner & Hunfeld (1993) meinen, dass die GÜM-Methode hauptsächlich bei ihrer Einführung nur auf reiner Grammatikvermittlung und der Übersetzung des vorgegebenen Textes beruht (vgl. Neuner & Hunfeld, 1993, s.24). Nach dieser Methode bildet also die Muttersprache bei der Fremdsprachenausbildung die Grundlage. Da die Zielsprache, in der überwiegend übersetzt wird, im Vergleich zur Muttersprache kaum praktiziert wird, wird leider das sprachliche Freihandeln sowie die praxisorientierte Umsetzung des Erlernten im interaktiven Kontext nicht gefördert. Alles bleibt nun auf der theoretischen Textebene bzw. nur oberflächlich (vgl. Darancık, 2008, s.26).

Laut dieser Methode wird vor allem großer Wert auf reine Grammatik und deren Regeln gelegt, wobei der Grad der interaktiven Kommunikationsmöglichkeit unter den Lernenden kaum aktiv umgesetzt wird. Ferner beruht das Verhältnis des Lernenden in

aller Regel nur auf dem vorliegenden Text, was die Kommunikation und Interaktion, die beim fremdsprachlichen Erlernen den weiteren Anreiz und die Motivation fördern, fast unmöglich macht. Die Lehrperson übernimmt noch im Unterricht dabei eine überwiegend dominante Rolle, sodass der Lernende selbstgesteuert keine Gelegenheit nach der sprachlichen Praxis findet (vgl. Tapan, 1994, s.9). Während die sogenannte GÜM- Methode einerseits die gute Beherrschung der grammatischen Regeln gewährleistet, beeinträchtigt sie andererseits deutlich interkulturelle Interaktion, Gedankenaustausch, sprachliche Produktivität und Aussprachetraining (vgl. Neuner, 1994, s.17). Studierende bzw. Lernende, die lediglich in Fertigkeiten Lesen und Schreiben trainieren, können abgesehen von den Grammatikregeln in anderen Teilkompetenzen keine weitere Produktivität erzielen. Im Grunde genommen enthält die GÜM- Methode beim Fremdsprachenlehren-und Lernen lediglich ein reines auf dem Auswendiglernen basierendes Verständnis. Vorherrschende Verhältnisse im türkischen Hochschulwesen machen es zudem deutlich, dass in die GÜM - Methode überwiegend an der Spitze steht, obschon die oben angesprochenen Nachteile deutlich mehr überwiegen. Im folgenden Teil wird dieser vermeintliche Zustand umfangreich aufgegriffen.

3.2.1. Das Monopol der GÜM- Methode in der Türkei und ihre Folgen

Was die Geschichte unserer nationalen Fremdsprachenpolitik überhaupt betrifft, so muss vor allem unterstrichen werden, dass sich die Grammatik-Übersetzungsmethode neben Methoden als diejenige Methode herausstellt, welche sich zusehends in allen allgemeinbildenden Schulformen von der Grundschule bis hin zur Hochschulebene mit großem Abstand durchgesetzt hat.

Der Grund für die dominierende Stellung liegt darin, dass die Vermittlung der allgemeinsprachlichen und berufsbezogenen Fremdsprache auf allen Bildungsebenen überwiegend traditionell auf der Muttersprache basiert (vgl. Tapan,1994, s.147). Dieses weit verbreitete Verständnis kommt vor allem vielen Lehrpersonen in unserem Heimatland zugute, da sie somit im Unterricht die Fremdsprache nicht in der Tat praktizieren müssen. Ferner sehen viele Lehrkräfte keinen Bedarf nach der persönlichen fachlichen Weiterbildung sowie einer neuen lernerorientierten Unterrichtsgestaltung für die Fremdsprache , die den bestehenden Anforderungen des globalen Berufsleben

angepasst werden sollte. Hinzu kommt noch, dass im Bereich "Deutsch als Fachsprache" die einheitlichen, allgemein bindenden, curricularen Richtlinien je nach Fachrichtung sowie fachspezifische Lehrwerke für Fachsprache noch nicht vorliegen. Es ist an dieser Stelle davon auszugehen, dass viele Lehrkräfte, die Fremdsprache als Fachsprache vermitteln, von Anfang an im Unterricht an die Muttersprache gewohnt sind. Sie sehen deswegen einen berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht, den man als Lehrperson nur über Zielsprache durchführen muss, als eine aufwendige Herausforderung. Dazu gehört noch, dass ihre Fachkompetenz wohl wegen des langfristigen Unterlassens der deutschen Zielsprache ziemlich nachgelassen hat oder nicht mehr dazu ausreicht, den Unterricht in der Art auf Zielsprache durchzuführen (vgl. Polat, 1995, s.197).

Ein weiterer Punkt, der mit der verbreiteten Umsetzung von der GÜM- Methode eng zusammenhängt, ist die eher negativ befestigte Haltung der Lernenden, die bei üblicher Vermittlung des (fach)-fremdsprachlichen Unterrichts von der vertrauten Muttersprache stark geprägt ist. Studierende, die an ein solches Konzept seit der Grundschule gewohnt sind, also gerne eine Fremdsprache künstlich durch die Muttersprache erlernen wollen, empfinden einen andersartigen fachbezogenen Fremdsprachenunterricht im Studium, der z.B. nur auf Deutsch stattfindet, belastend und geistaufwendig, weil sie ihm wegen dem Wortschatzmangel inhaltlich kaum folgen können (vgl. Tapan, 1995, s.169). Ferner kommt ein nach der GÜM-Methode ausgerichteter Unterricht vielen Studierenden zugute, da sie im Unterricht in der Praxis kaum zu einem sprachlichen Handeln gezwungen werden. Stattdessen werden für solche Lernenden vorwiegend die sogenannten gewohnten Multiple Choice Tests eingesetzt, die im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht kaum zur sprachlichen Weiterentwicklung der Lernenden beitragen. Denn produktive Fertigkeiten wie Sprechen, die im berufsorientierten fremdsprachlichen Kontext, einen besonderen Wert haben, werden demnach nicht trainiert. (vgl. Balci, 2015, s.215). Internationale renommierte Organisationen und Studien, wie z.B. Englisch Proficiency Index EPI (EF EPI) oder PISA Studie, welche die Länder auf der Welt je nach der (fach)-fremdsprachlichen Leistung ausführlich unter die Lupe nehmen, bestärken diese oben angesprochenen Gründe. Der weltweit eingeführte Englisch Proficiency Index (EF EPI) agiert beispielsweise bei der Bewertung der Fremdsprachenausbildungskompetenz für viele Länder als ein prominentes Kriterium. Aus der Tabelle 2 ist nun einfach zu

Laut den Resultaten, die aus dem Index (EF EPI) hervorgehen, schneidet die Türkei, wie oben beiläufig erwähnt, im Vergleich zu anderen Ländern immer schlechter ab. Der Studie des Bildungsanbieters "EF Education" zufolge, die im Jahre 2013 veröffentlicht wurde, konnte die Türkei z.B. unter 60 beteiligten Ländern in der Rangliste nur weit hinten den 41. Platz belegen, was zusehends den schlechten Stand unserer nationalen (fach)-fremdsprachlicher Ausbildung auf internationaler Ebene eindeutig klarstellt. Betrachtet man die obige Grafik genauer, so sieht man interessanterweise ein, dass z.B. Länder der sogenannten Dritten Welt wie Indonesien, Malaysia oder Vietnam auf dieser Rangliste bessere Positionen innehaben. Bundesrepublik Deutschland, dessen Landessprache Deutsch in der Türkei seit längerer Zeit als Zweitsprache angeboten wird, rangiert beispielsweise auf dem 14. Platz. Im Gegensatz zur Türkei findet die GÜM- Methode in immer interkulturell werdenden Deutschland kaum Anwendung, da man das Konzept im deutschen (fach)-fremdsprachlichen Unterricht vor allem nach den sich immer ändernden Anforderungen und der Bedarfsanalyse von vielfältiger Zielgruppe ausrichtet. Während in der Türkei die altbewährte GÜM-Methode immer noch die fachbezogene Fremdsprachenausbildung im Hochschulwesen überdominiert, versucht man in Deutschland dagegen vermehrt viele praxisorientierte und interaktiv gestaltete Konzepte in die allgemeinsprachliche und fachbezogene Fremdsprachenausbildung einzuführen, in denen der Lerner freier und selbstreflexiv die Zielsprache zu praktizieren vermag (vgl. Polat, 1995, s.191).

Betrachtet man diese Tatsache genauer, so wird ersichtlich, dass Deutschland dabei neben der historisch etablierten fachbezogenen Fremdsprachenausbildung auch viel von der Einführung der vielfältigen Methoden, der Fachkompetenz, sowie der höheren Motivation seiner Lehrkräfte profitiert. Zu diesen angesprochenen Ursachen, die sowohl allgemeinsprachliche wie auch fachbezogene Fremdsprachenausbildung in Deutschland positiv beeinflussen, gehören z.B. in erster Linie der Standort, die geografische Nähe zum Zielsprachenland, engere interkulturelle Beziehungen, die auf indo-germanischer Sprachfamilie beruhenden Wurzeln, die gemeinsame politische Geschichte und die andauernde bunte Migration. Sie beeinflusst beispielsweise aufgrund ihrer vielfältigen Struktur, welche erst vom ehemaligen Anwerbevertrag 1961 herrührt, die heutigen deutschen Lehrwerke derart, sodass man derzeit bei deren Gestaltung hinsichtlich der Fremdsprachenausbildung interkulturelle Aspekte wie

Migrationshintergrund, Kulturunterschiede, Interkulturalität, Zielgruppenvielfalt, Geschlecht, Alter, Bildungsniveau, Stereotypen, herrschende Tabus wie Sitten und Religion miteinbezieht (vgl. Kuruyazıcı, 1995, s.215).

Bei genauer Betrachtung wird noch offensichtlich, dass die GÜM-Methode in der Türkei fast in allen Bereichen der Fremdsprachendidaktik im Vergleich zu anderen führenden Nationen wie z.B. USA, Deutschland, England, Japan signifikant überwiegt, welche bei der Vermittlung der Fremd und Fachsprache eher ein lernerzentriertes, praxisorientiertes, interkulturelles sowie interaktives Konzept erfolgreich umsetzen. Viele Sprachwissenschaftler und Didaktiker bemängeln mittlerweile scharf die GÜM- Methode, da sie kaum den vorherrschenden Anforderungen entsprechen, die mit dem globalisierten und interkulturellen Zeitalter eng zusammenhängen (vgl. Tapan, 1995, s.149). Balcı (2015) hingegen unterstreicht an dieser Stelle, dass sie vom Prinzip her quasi eine lebendige Sprache mittels der Regeln einer toten Sprache zu vermitteln versucht, was sich für die herrschenden Verhältnisse im allgemeinsprachlichen und fachbezogenen Fremdsprachenkonzept keineswegs eignet (vgl. Balcı, 2015, s.219).

In der Türkei findet die GÜM- Methode dennoch sowohl im Hochschulwesen als in all unteren allgemeinbildenden Schulformen seitens Lehrer und Schülerschaft immer Anerkennung und Anwendung. Dies liegt erstens daran, dass sich viele Lehrkräfte, um den Unterricht vollkommen auf Fremdsprache durchzuführen, nicht anstrengen wollen. Zweitens herrscht bei Lernenden tief die Ansicht vor, dass ein praxisorientiertes Konzept im Unterricht manche weiteren Schwierigkeiten bereiten könnte wie z.B. zusätzliches Training zum Hörverstehen, mündliche Praxis, Übungen zur Wortschatzvorentlastung sowie Trainings zur Aussprache. Stattdessen findet die reine Grammatikvermittlung, in der die erworbenen Sprachkenntnisse, bzw. reines Sprachwissen lediglich grammatischen Regeln unterliegen, mehr Resonanz und Anwendung. Da man in der GÜM- Methode nur Fertigkeiten Lesen und Schreiben in erster Linie beachtet, werden produktive Fertigkeiten wie Hören und Sprechen kaum praktiziert, die zum stabilen Aufrechterhalten der erworbenen Sprach und Sprechfähigkeit besonders beitragen (vgl. Polat, 1995, s.199).

3.3. Die Direkte Methode

Direkte Methode wurde erst in den 80er Jahren entworfen und eingeführt. Unter dem Begriff "Direkte Methode" versteht man also eine Methode, die die Vermittlung der Gedanken und Gefühle auf Zielsprache im Unterricht ohne die Zwischenschaltung der Muttersprache vorsieht. Als Wegbereiter dieser Methode gilt übrigens Wilhelm Viëtor. Im Kernpunkt dieser Methode stehen nämlich die aktive Beherrschung und Umsetzung der erlernten Fremdsprache sowie die Entfaltung des Sprachgefühles, welches das langfristige Behalten des Wortschatzes und das auf der Fremdsprache basierende kontrastive Denken sichert (vgl. Neuner, 1994, s.32).

Laut dieser Methode sollten zuerst die Alltagsumstände und Lebensbedingungen, die im (fach)-fremdsprachlichen Unterricht durch die Zielsprache aufgegriffen werden, von Lernenden als verständlich und zugänglich aufgefasst werden. Der Fremdspracherwerb sollte ferner wie beim Mutterspracherwerb stattfinden. Dieses Prinzip bezeichnet man als ein induktives also vom Einzelnen ausgehendes, imitatives und naturgemäßes Lernen (vgl. Balçı, 2015, s.219).

Zu den charakteristischen Übungstypen, die bei der Direkten Methode angewandt werden, gehören vor allem Frage-Antwort, Nachsprechen, Aussprachetraining, phonetische Übungen beispielsweise durch das Nachspielen von Dialogen, die Einführung von Liedern und vorgesungenen Reimen sowie der Nacherzählung. Aus pädagogischer Sicht gewinnt nämlich laut der Direkten Methode eine Art von Lernen, die das Entdecken und eigenständiges Tun durch die Lernenden ermöglicht, in (fach)-fremdsprachlicher Methodik an Wert (vgl. Tapan, 1995, s.149). Bei der Direkten Methode werden neue Sozialformen wie etwa Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum im Unterricht eingeführt, mit denen Lernende in der Zielsprache oft kommunikativ in Berührung kommen und sich dadurch leichter austauschen können.

Wie schon oben erwähnt, verliert somit die starre bzw. rigide Fehlerkorrektur, von der die GÜM- Methode stark geprägt ist, an Gewicht. An die Stelle der Grammatik tritt nun diesmal im Unterricht die kognitiv stattfindende Selbstentdeckung der Regeln, die man bewusst in die Dialoge und Spiele miteinbezieht (vgl. Balçı, 2015, s.220). Bei der Umsetzung der Direkten Methode zieht man noch die gesprochene Sprache der

geschriebenen Sprache vor, weshalb die Fertigkeiten Hören und Sprechen im Unterricht demnach selbstverständlich eine überwiegende Rolle übernehmen. Durch die Anschaulichkeit und Konkretisierung des Lernstoffes im Unterricht haben die Lernenden nun die Gelegenheit, sich ein bestimmtes Bild vom Erlernten zu machen bzw. einen kognitiven Zusammenhang dazu herzustellen (vgl. Tapan, 1995, s.150). Hinzu kommt noch, dass die Direkte Methode die Landeskunde der jeweiligen Zielsprache auch in Unterricht und ins Lehrwerk miteinbezieht, um das globale Weltwissen und Vorwissen der Lernenden zu fördern, welches derzeit den globalen Arbeitsmarkt überdominiert. Laut dieser Methode sollten den Lernenden die herrschenden Alltagsumstände, die sich im Zielsprachenland wie etwa in Deutschland, in dem globale Ereignisse sowohl im Alltag als auch dem interkulturellen Berufsleben ständig ereignen, durch entsprechende Lehrmaterialien vermittelt werden (vgl. Kuruyazıcı, 1995, s.215).

Während die GÜM- Methode, wie schon oben angemerkt, Sprachwissen in Vordergrund stellt, steht im Prinzip der Direkten Methode Sprachliches Können eher im Vordergrund, was Lernenden durch die Nachahmung des Gehörten und Gesprochenen der Zielsprache näherbringt und sie stärker in sprachliche Bewegung setzt (vgl. Neuner, 1994, s.47) Überdies misst man bei der Vermittlung des Lernstoffes, die nur in der Fremdsprache stattfindet, dem Sprechen eine besondere Bedeutung bei, weil es das Sprachgefühl sowie die intakte Kommunikation unter den Lernenden zustande bringt. Dieser Aspekt erweist sich im berufsbezogenen Fachsprachenunterricht als wesentlich, weil die globale und konkurrenzfähige Berufswelt, welche auf die berufsbezogene Fremdsprachenkompetenz viel setzt, von neuen Bewerbern mehr praxisorientierte, berufsbezogene Sprachkenntnisse, selbstgesteuertes und freieres Sprachhandeln erwartet. Viele Neulinge bzw. die neuen Absolventen, denen der praxisorientierte berufsbezogene Sprachgebrauch fehlt, geraten von daher zu Beginn in Schwierigkeiten und fühlen sich in der von Wettbewerb geprägten Arbeitswelt viel benachteiligt (vgl. Leisen, 2010, s.24).

Des Weiteren wird der Direkten Methode zufolge die Muttersprache im Unterschied zur GÜM-Methode als ein klarer Störfaktor aufgefasst, weil sie das Entstehen des Sprachgefühls und das praxisorientierte Handeln im fachbezogenen Unterricht offenbar beeinträchtigt. Das Auswendiglernen reiner Grammatikregeln,

worauf einfach ausgedrückt GÜM beruht, wird nach diesem Prinzip durchaus weggelassen. An seine Stelle hingegen tritt nun die sprachliche Kreativität und freies Handeln der Lernenden auf Zielsprache (vgl. Neuner, 1993, S.62). Die globaler werdende Arbeitswelt, die derzeit fast alle Lebensbereiche stark beeinflusst, führt bei der Vermittlung der fachbezogenen Fremdsprache neue Konzepte und Bedingungen herbei, die in (fach)-fremdsprachlicher Hinsicht den bestehenden Anforderungen entsprechen müssen (vgl. Beneke, 2001, S.16).

3.4. Die Audiolinguale Methode (ALM)

Die Audiolinguale Methode kam erst in den 40 er Jahren in den Vereinigten Staaten von America zustande. Damals hatten weltweite Organisationen wie UN, NATO, UNESCO hohe Relevanz. So nahmen z.B. Tourismus, Kultur sowie der alle Länder übergreifende Handel, den USA alleine durch ihr von Dollar bestimmtes globales Bretton Woods - System auf der ganzen Welt steuerte, zusehends an Stärke. Außer diesen oben angeführten Aspekten kam es zwischendurch auf der Welt zu neuen lernpsychologischen und linguistischen Entdeckungen, die sicherlich auf die (fach)-fremdsprachliche Ausbildung und deren Didaktik starken Einfluss nahmen. Eine dieser Entdeckungen war z.B. auf der sprachlichen Ebene die sogenannte audiolinguale Methode, die von vielen als Hör-Sprech-Methode bezeichnet wird. (vgl. Neuner, 1995, S.36). Die audiolinguale Methode im Fremdsprachenunterricht enthält in erster Linie Merkmale der strukturellen Linguistik und der behavioristischen Lernpsychologie.

Bloomfield (1933) behauptet in diesem Zusammenhang, dass die Linguistik im Umgang mit der Didaktik der Fremdsprachenlehre von den Strukturen der Sprache absieht bzw. sie weglässt. Sie muss demnach vielmehr bei der Forschung der Fremdsprache als erfahrungsorientiert, beschreibend also deskriptiv agieren (vgl. Bloomfield, 1933, S.24). Skinner (1957) dagegen betrachtet in diesem Sinne die Fremdsprache als eine neue Erscheinungsform des menschlichen Verhaltens. Darin muss das Sprachgefühl mit anderen Worten die fremdsprachliche Gewohnheit anhand der passenden Übungen entfaltet werden. Hinzu kommt noch, dass das Verhalten, das sich überwiegend mittels der Fremdsprache widerspiegelt, mit dem ständigen Üben, Nachmachen und Wiederholen im Unterricht festigen und stark etablieren muss (vgl. Skinner, 1957, S.26). Darancik (2008) dagegen meint, dass diese Methode bei der

Vermittlung der Fremdsprache vor allem dem mündlichen Ausdruck eine besondere Bedeutung zuschreibt (vgl. Darancık, 2008, s.30)

Ausgehend von dem obigen linguistischen Ansatz erweist sich der Satz z.B. in diesem Sinne eher als eine linguistische Einheit. Der Audiolingualen Methode zufolge stellt er sich als eine Haupteinheit in linguistischer Hinsicht heraus. Dabei ist jedoch zu bemerken, dass sich die Klassifikation an den Satzmustern überwiegend nach den sogenannten „Pattern drills“ orientiert (vgl. Hunfeld, 1992, s.14).

Zu den typischen Komponenten dieser Methode zählen in erster Linie die nach dem Muster vorgegebene Satzkonstellation, Modellbeispiele für die Grammatikarbeit, das vorgegebene Situationsbild mit Dialog, Photo mit dem Informationstext und Frage-Antwortübung. Laut dem Prinzip dieser Methode werden die modernen Fremdsprachen als ein internationales Kommunikationsmittel bzw. Medium angesehen. Infolge dieser neuen Erkenntnisse wird der gesprochenen Sprache und deren kompetenten Vermittlung im Unterricht eine besondere Bedeutung zugeschrieben. So strebt man also im Unterricht durch dieses Modell die Erreichung der Kommunikationsfähigkeit von Alltagssituationen an, die hauptsächlich in den jeweiligen Lehrwerken, Lernstoffen sowie den Lehrmaterialien werkimmanent dargestellt werden (vgl. Balçı, 2015, s.221).

Demircan (2013) meint dazu, dass die Audiolinguale Methode im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht für die häufige Anwendung von wesentlichen Wendungen, die für den Dialog entsprechende Textauswahl und die Vorsynchronisierung der behandelten Lese und Hörtexte sorgt, welche insbesondere zum besseren Beherrschen des Sprachgefühles und des Wortschatzes beitragen (vgl. Demircan 2013, s.215). Sprachlabor und Mediathek, wo Studierende das Sprachgefühl auch vor und nach dem Unterricht zielorientiert und alleine verbessern können, gelten laut dieser Methode als wichtige Bestandteile bzw. technische Komponente (vgl. Tapan, 1995, s.151). Wie schon bekanntlich ist, lassen sich jedoch die oben angeführten Aspekte nicht an allen türkischen Hochschulen gleichermaßen erfüllen, weil es manchen an der technischen Ausstattung und passenden Räumlichkeiten wie Sprachlabor und Mediathek mangelt, die den Studierenden vor und nach dem fachbezogenen Unterricht Vorbereitung, Wiederholung, Aussprachetraining und Nachhören zusehends erleichtern.

3.5. Die Audiovisuelle Methode (AVM)

Die audiovisuelle Methode stellt sich eigentlich als eine Weiterentwicklung der audiolingualen Methode heraus. Der aus zwei Wörtern bestehende Begriff audiovisuell entstammt ursprünglich dem Latein (audire: Hören- videre: sehen) und verweist auf die enge Verbindung von Fähigkeiten Hören und Sehen. Übersetzt wird es ins Deutsche als Hör-Seh Methode (vgl. Duden, 2004, s.112). Audiovisuelle Methode wurde zuerst von Gubernia und Revenec entworfen. Sie zielt vor allem darauf ab, die Fremddsprache durch Texte, Filme und Tonaufnahmen zu vermitteln (vgl. Darancik, 2008, s.33).

Nach dieser Methode fängt der Unterricht zuerst mit der Darstellung eines Bildes oder eines Dialogs an. Damit hat man hauptsächlich vor, intakt den visuellen Anreiz mit einem akustischen Anreiz im fachbezogenen Unterricht in Verbindung setzen. Aus dieser Zusammensetzung entsteht also die Bedeutungseinheit. Die Einheiten, die im Gespräch vorkommen, werden demnach in der zweiten Phase ausführlich erläutert. In der dritten Phase sorgt man mithilfe der Wiederholungen von Bild und Text fürs sichere Verstehen bzw. Erlernen des vermittelten Lernstoffes. Im letzten Teil hingegen haben die Lernenden die Aufgabe, Texte und Dialoge zu den vorgegebenen Bildern zu schreiben und sie nachträglich im Rollenspiel durchzuführen (vgl. Balçı, 2015, s. 224). Da man laut dieser Methode oft Bilder im berufsbezogenen Unterricht einsetzt, entwickelt sich darin automatisch eine Semiotik bzw. Zeichensprache. Mit der Einführung der Bilder und einer Tonaufnahme zielt man darauf, bei der Zielgruppe Interesse zu erwecken. Mit den Bildern assoziieren die Lerner z.B. bestimmte Begriffe und Merkmale, die für Lernende das Verständnis des fachbezogenen Themas offenbar erleichtern (vgl. Leisen, 2010, s.26). Dieser Methode zufolge können im berufsbezogenen Unterricht bestimmte Satzmusterübungen vermittelt werden, die von der grammatischen Zielsetzung her den gegebenen grammatischen Strukturen entsprechen. Die Fertigkeiten wie z.B. Schreiben und Lesen werden im Nachhinein in den Unterricht eingebettet (vgl. Tapan, 1995, s.201).

So lässt sich in diesem Punkt ausdrücken, dass sich die Gestaltung der audiovisuellen Methode im Unterricht überwiegend an den behavioristischen Lernprinzipien orientiert. Das heißt also, man richtet sich als Lerner im fachbezogenen

Fremdsprachenunterricht vor allem nach dem direkt beobachtbaren Geschehen. Dieses Beobachtbare erweist sich nun sozusagen als der Gegenstand der erzielten Erkenntnisse (vgl. Duden, 2004, S. 243). Dieser wissenschaftlichen Lehre zufolge gilt ein universaler Lernmechanismus, der jedem Menschen innewohnt, als ererbt. Alles andere sollte nun als nicht ererbt aufgefasst werden. Behavioristische Perspektive, die in der Audiovisuellen Methode oft Anwendung findet, geht vor allem davon aus, dass der Mensch als Lerner bzw. Rezipient im Allgemeinen die Sprache, in der er agiert, aus der äußeren Umwelt gewinnt. Diese übernommene Sprache setzt sich quasi im Bewusstsein des Einzelnen erst mithilfe der Erfahrung in der eigenen Umwelt durch (vgl. Hunfeld, 1992, S. 36).

Die Audiovisuelle Methode bedient sich deshalb zur Erfüllung der sprachlichen Erkenntnisfähigkeit des Fremdsprachenunterrichtes und dessen Umwelt also der Klasse, unter der das Ganze durch die Fremdsprache oder berufsbezogene Fremdsprache stattfindet. Demzufolge müssen sich die Lernenden im Fremdsprachenunterricht ähnlich wie die Kinder verhalten, die in ihrer Umgebung alles beobachten und danach nachahmen (vgl. Tapan, 1993, s.38)

- Ich komme mit. Sie sagt, dass sie noch wartet.
- Ich rufe später an. Sie sagt, dass sie noch sitzt.
- Ich muss mehr lernen. Sie sagt, dass sie hört.

Der Grund für die oben angeführte Kritik liegt weiterhin darin, dass die Audiovisuelle Methode infolge der sogenannten "Pattern Drills", die den Lernenden in einem engen Raum bindet und festhält, die Authentizität und das kognitive Freidenken durchaus beschränkt (vgl. Tapan, 1995, s.207). Infolgedessen muss sich der Lernende quasi nur in den vorgegebenen stereotypen - Strukturen bewegen, bzw. ausdrücken welche sich nur ,wie schon oben angeführt, aus den einfachen Modellsätzen (Pattern drills) zusammensetzen und sich oft im Sprechakt permanent wiederholen. Überdies passen diese "Pattern drills" im Gespräch nicht zu jeder sprachlichen Situation und dem gegebenen Kontext. Dazu kommt noch als ein weiterer Einwand, dass es zwischen den vorgegebenen Übungsmustern in der Audiovisuellen Methode keinen Sinnzusammenhang gibt, der im geistigen Hintergrund das kognitive Erlernen und Bewusstwerden entfaltet (vgl. Neuner, 1994, s.56).

Die Studierenden, die z.B. im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht überwiegend mit diesen Pattern drills üben, tun sich sicher sowohl in authentischen Gesprächen als auch in der Alltagskommunikation ziemlich schwer, da sie die erlernten Formen aufgrund der knappen Anwendungsvariante im realen Alltagsleben nicht frei im passenden Zusammenhang umsetzen können (vgl. Tapan, 1993, s. 64).

3.6. Die Vermittelnde Methode

Unter der Vermittelnden Methode sollte eine Verschmelzung der Methoden verstanden werden, die vorher bei der Vermittlung der allgemeinsprachlichen und fachbezogenen Fachsprache angewandt wurden. So wollte man die Eigenschaften nach dieser Methode in einen einheitlichen Zusammenhang bringen (vgl. Balci, 2015, s.227). In diesem Zusammenhang wurde z.B. das humanistische Grundkonzept des Heranbildens von der eigenen Persönlichkeit aufgenommen, das grundsätzlich der GÜM - Methode zugrunde liegt. Dieses Konzept wird weiterhin als ein Ansatz der geistigen Bildung von Lernenden aufgefasst (vgl. Hunfeld, 1992, s.37).

Wie schon früher erwähnt, nahmen manche soziopolitischen Aspekte in Deutschland wie Kriegsvertriebene, Gastarbeiterzuströme, jüdische Flüchtlingstrecken und Rückkehr von ehemaligen Spätaussiedlern, die nach dem 2. Weltkrieg wieder nach Deutschland eingewandert sind, auf die Vermittlungsdidaktik des Faches "Deutsch als Fremd- und Fachsprache" wichtigen Einfluss. Dies lag besonders daran, dass sich das Konzept der Fremdsprachenvermittlung durch den raschen Wandel der Adressatengruppe von Grund auf verändert hatte (Leisen, 2010, S.8). Nunmehr hatten die Lehrer im Fremdsprachenunterricht nicht mehr mit gewohnten gebürtigen deutschen Schülern zu tun sondern vielmehr mit ausländischen Jugendlichen und Erwachsenen. Dieser plötzliche Profilwechsel des Lernenden im Unterricht zwang auch die Didaktiker dazu, den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechend den allgemeinsprachlichen und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht sowie die gesamte Progression erneut aufzubauen oder aber auszurevidieren.

Unter dem Einfluss dieser Erkenntnis gaben z.B. namhafte Lehrwerkdidaktiker H. Griesbach und D. Schulz ein neues Lehrwerk heraus, das sich vorwiegend an den Besonderheiten, Bedürfnissen und Erwartungen dieser neuen Zielgruppe orientierte. Lernenden sollten demnach insbesondere diejenigen Kenntnisse vermittelt werden, mit denen sie in der Alltagskommunikation und im Berufsleben einfacher klarkommen könnten. Themen, die stark vom Alltag und Berufsleben handelten, wurden vorwiegend ins Lehrwerk und in die Progression miteinbezogen. Das zum Ersten Mal von Schulz und Griesbach erstellte Lehrwerk "Deutsch für Ausländer" erweist sich hierzu von der Progression und den behandelten Themen her als ein Meilenstein (vgl. Krüger, 1981, S. 13).

Infolge der oben angeführten Gründe wies nun die Klasse, in der man Fremdsprache lehrte, eine signifikant interkulturelle Vielfalt auf, die den altbewährten Umgang des Lehrenden mit den Lernern sowie das nach GÜM gesteuerte übliche Unterrichtsverfahren aufgehoben hat. Ferner hatten Lernende nun, sei es also Gastarbeiter, junge Migranten oder Migrantenkinder, die vor ihrer Auswanderung in der Heimat in einer anderen Lernumgebung andere Fremdsprachen gelernt hatten, unterschiedliche Anforderungen an den Lehrer und den fachlichen Fremdsprachenunterricht. Sie erwarteten folglich vom berufsbezogenen Deutschunterricht z.B. den Fähigkeitserwerb, sich nach dem Unterricht in der

Alltagskommunikation und im Berufsleben leichter zurechtzufinden (vgl. Beneke, 2001, s.8). Deshalb wollten sie nicht, wie es Ihnen aus dem alten Fremdsprachenunterricht bekannt war, nur Texte übersetzen oder lesen sondern im Unterricht interkulturell und sprachlich handeln.

Die Vermittelnde Methode eignet sich vor allem für einen besseren und intakten Unterricht, weil er eher lerner-und praxisorientiert stattfindet. Dieses Verfahren erweckt sicherlich bei den Lernenden zusehends Interesse. Sie wurde zudem für eine gewisse Lernergruppe eingeführt, deren Eigenschaften, Anforderungen sowie Anregungen von gewöhnlichen einheimischen Lernenden offenbar zu unterscheiden sind (vgl. Eismann, 2008, s.36). Induktives Verfahren, in dem man grundsätzlich vom vorgegebenen Beispiel ausgeht und durch die Übung zur Regel gelangt, wird nun wirksamer umgesetzt. Besonderheiten, die die Lerngewohnheiten, Geschlecht, Alter, Vorwissen und Lernertypologie betreffen, werden nun aufgrund der Vielfalt der Zielgruppe sowohl bei der allgemeinsprachlichen Lehrwerkgestaltung als auch im fachbezogenen Unterrichtsverfahren besonders mitberücksichtigt (vgl. Funk, 2001, s.65).

Zu den Lernzielen, die man von der Progression her im Unterricht anstrebt, zählen z.B. vor allem das Verlangen nach dem zukünftigen Arbeiten oder Leben im Zielsprachenland. Als Lernvoraussetzung betrachtet man nun laut dieser Methode im allgemeinsprachlichen oder fachbezogenen Fremdsprachenunterricht das Profil des Lernenden, ob es sich z.B. um Erwachsene, Jugendliche, Migranten oder Flüchtlingskinder handelt (vgl. Balci, 2015, s.227).

Als Lernsituation erweist sich weiterhin folgendes Bildnis, dass man als Lernende im Zielsprachenland lebt und die Sprache vor Ort zu lernen versucht. Als Fazit lässt sich an dieser Stelle umfassend ziehen, dass die Vermittelnde Methode durch das veränderte Profil des Lernenden einige grundsätzliche Aspekte mit sich bringt, die dem Lernenden mehr praxisorientierte Kommunikationsfähigkeit von Alltag und Beruf zu ermöglichen verspricht.

3.7. Kommunikative Methode

Nach dieser Methode steht die Didaktik, die man beim Umgang mit dem fachbezogenen Fremdsprachenunterricht praktiziert, im Vordergrund. Dementsprechend muss der Lernende im Fremdsprachenunterricht eine aktive Rolle übernehmen, indem er sich im (fach)-fremdsprachlichen Unterricht auf die Zielsprache ausdrückt und sich durch die Zielsprache unter anderen verständigt (vgl. Leisen, 2010, s.73). Darüber hinaus muss er noch die (fach)-fremdsprachliche Fähigkeit trainieren, um in Situationsumständen im Alltag angemessen zu handeln. Dafür legt man laut der Kommunikativen Methode besonderen Wert auf die Anwendung der authentischen Texte und Gespräche, die für selbstgesteuertes Handeln des Lernenden sowie die Erweiterung des kontextgebundenen Wortschatzes sorgen (vgl. Balci, 2015, s.228). Damit der Lernende vom Unterricht mehr Wissen bekommt und es sich sicher aneignet, werden landeskundliche Informationen aus dem Zielsprachenland und dessen Kultur ins Unterrichtsverfahren miteinbezogen (vgl. Müller, 1991, s.17).

Memiş & Erdem (2013) meinen, dass die Kommunikative Methode die offenbaren Defizite im (fach)-fremdsprachlichen Unterricht ergänzt. In diesem Sinne ist also zu betonen, dass man darin durch die Anwendung und Einbettung der authentischen und konkreten Texte die abstrakte Ebene, welche nur starre grammatische Regeln in Vordergrund stellt, als funktionsschwach erachtet (vgl. Memiş & Erdem, 2013, s.305). Daraus resultiert noch, dass die Vermittlung der Fremdsprache gar nicht als ein rigides und abstraktes Regelsystem wie bei GÜM aufzufassen ist. Ganz im Gegenteil muss sie hier als eine tiefgreifende vielschichtige Struktur verstanden werden, aus der sich viele interkulturelle und landeskundliche Erkenntnisse für Lernende ergeben. Der Lernende nimmt somit alles im Fachsprachenunterricht Vermittelte besser wahr und kann sich endlich ein konsequentes Bild vom Ganzen machen (vgl. Beneke, 2001, s.29).

Dem fremdsprachlichen Können wird zudem in dieser Methode besondere Bedeutung beigemessen und hohe Beachtung geschenkt. Deshalb werden Übungen und Sozialformen miteinbezogen, in denen all die Fertigkeiten wie Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen genügend umgesetzt werden. Damit Lernende im Bewusstseinszustand die erworbenen Kenntnisse für lange Zeit behalten, berücksichtigt man dabei von methodischen Prinzipien her eher ein kognitives also bewusstes Lernen

(vgl. Leisen, 2010, s.36). Findet nun das Erlernen der Fremdsprache nach der selbst entdeckender Art statt, so prägt sich der Lernende alles Geübte und Wiederholte leichter und präziser ein (vgl. Balci, 2015, s.228).

Das Verstehen wird dabei im (fach)-fremdsprachlichen Unterricht besonders in Betracht gezogen, da das sichere Erlernen im Hintergrund erst auf der Verstehensfähigkeit beruht. Der Lernende versteht alles in diesem Sinne sicherer, wenn er die Regeln selbst erkennt, die in Übungen eingebettet sind. So handelt er in der Zielsprache ohne irgendwelche Hindernisse freier.

Dadurch erzielt der Lernende also in der Praxis ein starkes Sprachgefühl. Ein solcher Unterricht trägt ferner zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden bei, weil sie indes Selbstvertrauen empfindet. Kommunikative Methode leistet zudem einen besonderen Beitrag dazu, dass der Lernende durch die Sprachpraxis Empathie und Einfühlungsfähigkeit gegenüber anderen Mitmenschen entwickelt (vgl. Kuhn, 2007, s. 62). Damit der Lernende am Fachsprachenunterricht aktiver teilnimmt und seine Anforderungen an den berufsbezogenen Unterricht als erfüllt betrachtet, geht die Kommunikative Methode im ständigen Lernprozess von 2 wesentlichen Hauptfragen aus. Diese lauten also wie folgt;

- Welches Vorwissen, Weltwissen und Erfahrung hat der Lernende inne ?
- Was benötigt er insbesondere im allgemeinsprachlichen oder fachbezogenen Fremdsprachenunterricht ?

Was die erfolgreiche Umsetzung der Lernprogression anbelangt, so sollten laut dieser Methode wichtige Komponenten wie Sprechintention, Rollen, Themen, Texte und Grammatik in den Unterricht miteinbezogen und in Lernstoff eingebettet werden (vgl. Funk, 2001, s.74). Damit es der Zielsetzung sowie der verfolgten Progression gelingt, müssen nach dieser Methode öfters die sogenannten Sozialformen wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum eingeführt werden, die sich offenbar auf die freie (fach)-fremdsprachliche Handlungsfähigkeit positiv auswirken (vgl. Balci, 2015, s.228).

3.8. Interkultureller Ansatz

Interkultureller Ansatz erweist sich eigentlich bei der Forschung der Unterrichtsmethoden als eine Weiterentwicklung der kommunikativen Methode. Sie bezieht sich in erster Linie explizit auf einen bilateralen Kulturvergleich im Fachsprachenunterricht. Der Lernerperspektive wird dabei große Bedeutung zugemessen. Dabei stellt sich noch also die Frage, aus welchem Standpunkt der Lernende an den Fachsprachenunterricht und dessen Themen herangeht oder anders ausgedrückt ,wie der Lernende mit dem Fachunterricht umgeht (vgl. Balcı, 2015, s. 232).

Den sogenannten Lernbedingungen, welche auf den Lerner im Lernprozess großen Einfluss nehmen, schreibt man dieser Methode zufolge besondere Bedeutung zu. Zu wesentlichen Lernbedingungen gehören zunächst die Umgebung, Kultur, Milieu und die im jeweiligen Umfeld vorherrschenden Wertvorstellungen. Dabei sind noch die Lerntraditionen, die Lerngewohnheiten, institutionelle Voraussetzungen, individuelle Lernleistung und die gegenseitige Beziehung von Ausgangs und Zielsprachenkultur von wichtiger Bedeutung (vgl. Beneke, 1995, s.22). Diese Methode geht vor allem davon aus, dass Themenbereiche und Hauptaspekte, die im interkulturellen Konzept in Fachsprachenunterricht eingesetzt werden, eng mit der Zielgruppe und deren Lebenserfahrungen zusammenhängen müssen. Denn der Lernende fühlt sich auf diese Weise im Unterricht direkt angesprochen und sein Interesse am Unterricht bleibt damit immer bestehen. Beachtet man diesen Aspekt, so sorgt man also im (fach)-fremdsprachlichen Unterricht für eine stabile fremdsprachliche Kontinuität, was sicherlich mit der Motivation des Lernenden eng korreliert. Orientiert sich die Themenauswahl demnach primär an der Zielgruppe, welche in sich starke Interkulturalität widerspiegeln mag, so findet der Fachsprachenunterricht seitens der Lernenden immer Akzeptanz. Dadurch gewinnt der Unterricht sozusagen bei Lernenden mittels der positiven Einstellung einen besonderen Sinn und eine positive Nachhaltigkeit (vgl. Tapan, 1993, s.84).

Bei genauer Betrachtung wird offensichtlich, dass in dieser Methode eine Art Vergleich von Bestandteilen, Einheiten, Strukturen zwischen der eigenen und der Zielkultur einen besonderen Stellenwert einnimmt. Dies bringt natürlich als nächsten

Schritt den bilateralen Sprachvergleich im Unterricht mit sich. An dieser Stelle lässt sich die Lage Deutschlands als konkretes Beispiel anführen, da momentan mehrere Kulturen dort infolge des interkulturellen Lebens permanent aufeinandertreffen, was sicher formal gesehen nicht nur auf der Unterrichtsebene stattfindet (vgl. Eismann, 2008, s.12).

Die arbeitsbedingte Auswanderung der Gastarbeiter und der damit einhergehende Familiennachzug, die Wiederaufnahme der Spätaussiedler bzw. der sogenannten ehemaligen Rußlandsdeutschen zuletzt führten im Laufe der Zeit dazu, dass der interkulturelle Ansatz im Zusammenhang mit der berufsbezogenen Fremdsprachendidaktik in die deutschen Lehrwerke vermehrt miteinbezogen wurde (vgl. Leisen, 2010, s.53). Der Grund dafür besteht darin, dass die deutsche Gesellschaft von Tag zu Tag immer interkultureller, vielfältiger und bunter wird. Sesshafte einheimische Kultur und die von Ausland geprägten Kulturen leben also momentan in Deutschland zusammen und sie treten heutzutage im interkulturellen Alltag öfter in Kontakt, was Deutschland nun allmählich zu einem anerkannten Einwanderungsland umzuwandeln scheint.

Ausländische Jugendliche, die in Berufsschulen Deutsch und Fachsprachendeutsch erlernen oder aber Migrantenkinder, die in Kindergärten Allgemeines Alltagsdeutsch lernen, verändern nämlich durch ihre andersartige Lernercharakteristika, ihre kulturspezifische Lerngewohnheiten und Lebenserfahrungen sowohl die didaktische als auch die methodische Herangehensweise im Bereich "Deutsch als Fremd- und Fachsprache". Da man diesem oben angeführten Umstand, der sich ständig in Deutschland weiterentwickelt, keinen Einhalt gebieten kann, bzw. ihn nicht verhindern kann, versucht Deutschland nun durch den vielfältigen Methodeneinsatz im fachfremdsprachlichen Unterricht herrschenden Anforderungen sowohl im fachbezogenen Unterricht als auch im Berufsleben gerecht zu werden (vgl. Eismann, 2008, s.48).

Balcı (2015) drückt in diesem Sinne aus, dass man bei der Vermittlung vom Interkulturellen Ansatz genügend Alltagstexte in den Unterricht miteinbeziehen sollte. Damit hat man nämlich vor, Lernende durch die Informationen in Alltagstexten mit der einheimischen Kultur und deren Werten vertrauter zu machen. Weiterhin zielt man

durch den Einsatz der fiktiven Texte wie z.B. literarischer Texte auf die Erweiterung der kognitiven Verstehensebene und Persönlichkeitsentwicklung ab (vgl. Balçı 2015, s.233).

Als Kritik am interkulturellen Ansatz übt man folgendes, dass man darin den schriftlichen Sprachgebrauch in Hintergrund stellt. Überdies besteht noch darin die Gefahr, dass der Umgang, der auf dem bilateralen Vergleich der Eigen- und Zielsprachenkultur basiert, anstelle der Toleranzfähigkeit und gegenseitigem Verständnis vielmehr zum Unterschätzen oder Überschätzen bzw. zum Abwerten oder zum Verehren beider Kulturen führen mag. Dabei muss im Unterricht die Lehrperson, was die curriculare Zielsetzung in Progression betrifft, als Verantwortliche immer vorsichtig handeln und die Rahmens- und Handlungsbedingungen zuvor lückenlos bestimmen und sie danach strikt durchführen (vgl. Tapan, 1993, s.87).

3.9. Alternative Methoden in der fachfremdsprachlichen Didaktik

Neben oben erläuterten traditionellen Methoden, die im Bereich "Deutsch als Fachsprache" seit einiger Zeit eingesetzt werden, gibt es noch eine Reihe von neuen alternativen Methoden und Konzepten, die zurzeit in die berufsbezogene Fremdsprachenvermittlung eingeführt werden.

3.9.1. Suggestopädie

Unter Suggestopädie versteht man das Verfahren zum Erlernen einer Fremdsprache, bei dem zum Verstärken des Erfolges spielerische Elemente wie etwa Theaterspiele, Singen, Spiele aktiv angewendet werden (vgl. Duden, 2004, s.1338). Diese Methode wurde zuerst vom bulgarischen Wissenschaftler Georgi Lozanov entwickelt. Sie wird zugleich als Superlearning bezeichnet. Georgi Lozanov bezieht sich in seinem Ansatz auf die neurophysiologischen und gruppenpsychologischen Begründungen. Darin versucht er in erster Linie durch mehrkanälige Vermittlungen wie den Einsatz von paralinguistischen Komponenten (Szenariodidaktik, Theater, Rollenspiele, Gestik und Mimik) beide Gehirnhälften für den Lernprozess effektiv in Gang zu setzen. Lozanov behauptet dabei, dass Lernende von einer Lehrkraft, die sich im Unterricht vorwiegend nach Suggestopädie orientiert, die fachfremdsprachliche

Fremdsprache ungefähr um das 3 Fache oder 5 Fache schneller erlernen kann (vgl. Darancık, 2008, s.41).

Bei dieser Methode berücksichtigt man zunächst die entsprechende Lernumgebung, entspannungsschaffende Atmosphäre, komfortable Sitzgelegenheiten, und die beruhigende Musik. An der Wand der Klasse mögen ferner Plakate und Broschüren hängen, die die Grammatikregeln der Zielsprache enthalten. Der Fremdsprachenunterricht findet oft ohne Tische und in halber Kreisform statt (vgl. Darancık, 2008, s.41). So haben Lernende die Gelegenheit, in der sprachlichen Praxis gängige Formen interaktiv leichter anzuwenden. Durch die Schaffung der oben genannten Aspekte zielt man auf die Behebung der sprachlichen Hemmungen und Hindernisse hin, die im (fach)-fremdsprachlichen Lernprozess auftreten können. Zu den Übungen, die oft angewendet werden, gehören z.B. in erster Linie mehrfache Wiederholung, Frage-Antwort- Übungen und Rollenspiele (vgl. Kuhn, 2007, s.21). Dadurch ergreifen Lernende die Gelegenheit, die (fach)fremdsprachliche Kompetenzen auf Zielsprache aktiv und selbstgesteuert zu praktizieren. Dies führt übrigens noch dazu, dass sich die Lernermotivation ziemlich erhöht, weil man währenddessen selbstdeckender und selbstreflexiver Art die Fremdsprache wahrnimmt.

İşcan (2011) hingegen meint, dass wesentliche Bestandteile wie Drama, Theater, Träumen, Musik und Bilder, wie schon oben angemerkt, starke paralinguistische Elemente wie Gestik, Mimik, Körpersprache und kulturelle Manieren in die Tat setzen, welche bei den schwachlernenden tief verwurzelte Hindernisse effektiv beseitigen können. Deshalb sollte man bei der Vermittlung der fachbezogenen Fremdsprache von oben genannten Bereichen genügend Gebrauch machen (vgl. İşcan, 2011, s.278). Im Kapitel Szenariodidaktik, das bevorsteht, werden die positiven Auswirkungen der paralinguistischen Mittel, die vor allem in Form von Theater, Szenario, Rollenspielen, Spielen, Gestik und Mimik etc. auftreten, detailliert aufgegriffen.

Doğan (2012) drückt zudem aus, dass man zur Umsetzung dieser Methode vor allem begabte Lehrkräfte benötigt, die über hinreichende Fachkompetenz, Aufführungstalent, Bereitschaft, Erfahrung sowie den guten Umgang zur Zielgruppe verfügen muss. Dies alles erweist sich jedoch als schwierig, dass man solch

ausgebildete Lehrkräfte mit hohem Talent zu jeder Zeit nicht einfach und überall herausfinden kann (Doğan, 2012, s.318).

3.9.2. Community Language Learning Methode

Diese Methode wurde von amerikanischen Wissenschaftlern Charles A. Curran und Carl R. Rogers in 70er Jahren entwickelt und vertreten. Laut dieser Methode nimmt also der Lernende im (fach)-fremdsprachlichen Unterricht eine dominierende Rolle und tritt beim Lernprozess in den Vordergrund (vgl. Darancık, 2008, s.50). Demirel (2010) hingegen drückt aus, dass die Community Language Learning Methode in erster Linie davon ausgeht, dass die Personen beim Fremdsprachenerlernen aus Angst vor Fehlerbegehen sprachlich gesehen nicht frei und mutig handeln können. Daraus resultiert also folgendes, dass Lernende im aktiven (fach)-fremdsprachlichen Lernprozess unbedingt Eigeninitiative zur Überwindung solcher Hindernisse ergreifen müssen, die im Lernprozess auftreten (vgl. Demirel, 2010, s.60). Das Verhältnis von Lernenden und Lehrenden zueinander sowie das ganze Unterrichtsverfahren basieren weiterhin auf dem gegenseitigen Entgegenkommen, dem Interesse und der positiven Einstellung. Die Beziehung vom Lerner und der Lehrperson zueinander ist in diesem Sinne wie etwa dem Verhältnis zwischen dem Ratgeber und dem Ratbedürftigen gleichzusehen.

Community Language Learning sorgt noch dafür, dass Fortgeschrittene anhand ihrer Sprachkompetenz, Wortschatzniveau und besserer Aussprachefähigkeit den Anfängern oder aber lernschwachen Lernenden zur Seite stehen und sie zum Mitlernen anreizen können (vgl. Demirel 2010, s.63). An der Türkisch - Deutschen Universität, in der die Unterrichtssprache nur auf Deutsch festgelegt ist, profitiert man von dieser Methode zusehends effizienter, indem man im studienbegleitenden "Fachsprachendeutsch" z.B. die gebürtigen deutschen Studenten bzw. (Native Speaker) und die türkischstämmigen Studenten mit Migrationshintergrund in etlichen Gruppenarbeiten bzw. Sozialformen effizienter Art einsetzt ([http:// www.sfl.tau.edu.tr](http://www.sfl.tau.edu.tr), gesehen am 18.05.2019). Auf diese Weise verhindert man ferner die eventuelle Langeweile und Abschaltung der fortschrittenen Studenten, weil sie im fachbezogenen Deutschunterricht mit der sprachlichen Betreuung anderer lernschwachen und schüchternen Studenten als Aufgabe betraut werden. Dadurch übernehmen solche

Fortgeschrittene in den gebildeten Lernerkreisen aktivere Rolle. Sie empfinden zudem keine geistige Belastung und Verdrossenheit, weil sie im Unterricht aktiv freier handeln und den anderen ihr (fach)-fremdsprachliches Wissen vermitteln können. Ferner entsteht auf diese Weise zwischen den beiden Lernergruppen ein vertrautes und intaktes Verhältnis, indem sie mit Spaß und eigener Selbstdynamik voneinander lernen und ihr interkulturelles sowie landeskundliches Wissen gemeinsam erweitern.

Während des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichtes, der laut der Community Language Learning stattfindet, bilden Lernende zur sprachlichen Praxis gelegentlich eine Kreisform. Dabei wird beachtet, dass sich die Lehrperson außerhalb dieses Lernkreises befindet und sich nicht mit ihrer Korrektur in die Gruppe einmischt. Für jeden Lernenden oder für 3 bis 4 Personen im Lernerkreis wird ein Berater ausgewählt. Auf diese Weise können die Lernenden untereinander und mit dem Lehrenden einfacher kommunizieren (vgl. Darancık, 2008, s.51). Laut dieser Methode werden in den ersten Stunden die Gespräche der Lernenden, die sie nur auf Zielsprache führen, in den Tonband aufgenommen. Lernende haben dabei noch die Gelegenheit während der Gruppenarbeit, sich gegenseitig auf Fremdsprache auszutauschen (vgl. Demirel 2010, s.61). Darancık (2015) hingegen meint, dass die durchgeführte Gruppenarbeit und Plenum den Lernenden mehr Zeit und Spielraum zum Nachdenken und Handeln auf Zielsprache verschafft. Sie leistet somit zum (fach)-fremdsprachlichen Erfahrungsaustausch unter Lernenden einen besonderen Beitrag (vgl. Darancık, 2008, s.51).

Doğan (2012) drückt in diesem Sinne aus, dass die Lehrperson nach dieser Methode zu Beginn bestimmte Aufgaben und Arbeitsanweisungen erteilt. Überdies werden den Lernenden wichtige Informationen über jeweilige Themenstoff, Übungen und Dauer vermittelt. Im Anschluß daran verlangt man von Lernenden, dass sie sich währenddessen untereinander in Bezug darauf austauschen bzw. unterhalten (vgl. Doğan, 2012, s.294). Um die Konversation zu starten, schickt eine Person an andere eine Mitteilung, die man in der Muttersprache vorher festgelegt hat. Die Lehrperson muss vor allem diese vom Sinn her in die Zielsprache übertragen. Daraufhin muss derjenige, der vorab die Mitteilung schickte, seine Mitteilung auf Zielsprache wiederholen. Die auf der Zielsprache durchgeführten Wiederholungen müssen danach

in den Tonband aufgenommen und am Ende von Lernenden mehrfach angehört werden. (vgl. Darancik, 2008, s.51)

Curran (1976) dagegen meint, dass diese Methode grundsätzlich auf die Kommunikation im (fach)-fremdsprachlichen Unterricht zielt, die in der Zielsprache stattfinden soll. Dabei fordert der Lehrende noch die Lernenden dazu auf, dass sie im Lernprozess Eigeninitiative ergreifen und in der Sprachhandlung eine Art Selbstdynamik entwickeln (vgl. Curran, 1976, s.146). Indem sich Lernende auf die Zielsprache austauschen, haben sie nun Gelegenheit, kognitiv und selbstbewusst voneinander zu lernen. Dieser Lernprozess setzt sich im ersten Unterricht mit der Kontaktaufnahme in Gang und Lernende erreichen darin durch selbstgesteuertes Lernen gegen Ende des Unterrichts die sprachliche Selbstständigkeit sowie Handelsfähigkeit. An der Umsetzung der Community Language Learning übt man daneben gelegentlich folgende Kritiken. Erstens ist es ziemlich schwierig, genügend kompetente Lehrende mit guten Fachfremdsprachenkenntnissen herauszufinden, die den Unterricht durchaus auf Zielsprache steuern können. Darüber hinaus müssen sich die Lehrenden noch gut in der Fachsprache auskennen. Zweitens ist das Konzept dieser Methode eigentlich mit bestehenden Alltags- und Berufsverhältnissen unvereinbar, da demnach Lernende nur selbst untereinander die Themen und Diskussionsansätze bestimmen. So unterliegt also der fachbezogene Fremdsprachenunterricht keiner einheitlich festgelegten Progression oder aber einer curricular bindenden Planungszielsetzung (vgl. Curran, 1976, s.124).

3.9.3. Total Physical Response Methode

Diese Methode wurde von dem Prof. James J. Asher entwickelt und hängt in erster Linie vom Verfahren her eng mit der Lerntheorie "Trace Theory" aus der Psychologie zusammen. Sie zielt dabei insbesondere auf ein Konzept von einer allgemeinsprachlichen und fachbezogenen Fremdsprachendidaktik, in dem das Sprechen und Handeln einheitlich aufeinander abgestimmt harmonisch ablaufen müssen. Mit anderen Worten müssen beide im fachlichen Fremdsprachenlernen in einem gegenseitigen Einklang stattfinden und intakt zusammenfunktionieren. Diese Methode führte man am Anfang in erster Linie dazu ein, um amerikanischen Kindern und Erwachsenen Japanisch beizubringen. Hauptzweck dabei war demnach die

Verbesserung des Sprechtalents. Verstehenstraining tritt dabei in Hintergrund (vgl. Darancık, 2008, s.45)

Doğan (2012) hingegen meint, dass man unter dieser Methode zuerst von dem theoretischen Sinn her eine Annäherung zum direkten (fach)-fremdsprachlichen Erlernen verstehen muss (vgl. Doğan, 2012, s.235). Demnach gibt es allgemeinsprachlich gesehen einige Hauptfaktoren, die beim (fach)-fremdsprachlichen Erlernen entweder ein Gelingen oder ein Scheitern hervorrufen.

Gür (1995) weist an dieser Stelle darauf hin, dass überhaupt beim Erlernen einer berufsbezogenen Fremdsprache die biologischen Bestandteile wie die linke und rechte Hemisphäre eine wichtige Rolle spielen, weil sie im Lernprozess verschiedene selbstständige Lernmechanismen steuern und unterschiedliche Anreize im Gehirn auslösen (vgl. Gür, 1995, s.87). Daraus ergibt sich nun, dass es sich auf den Lernenden immer negativ auswirkt, falls er sich im Lernprozess irgendwie unter Druck gesetzt fühlt. Aus diesem Grunde sollte die (fach)-fremdsprachliche Vermittlung unter Berücksichtigung der oben genannten Aspekte betrachtet und umgesetzt werden.

Richards & Rodgers (2001) unterstreichen überdies, dass die Total Physical Response Methode vom Verfahren her die Verstehensfähigkeit der Reproduktionsfähigkeit vorzieht (vgl. Richards & Rodgers, 2001, s.72). Das bedeutet also, die Verbesserung der Sprachfähigkeit wird dabei auf die nächste Phase verschoben, bis sich die Verstehensfähigkeit durchsetzt und sich sicher befestigt hat. Dementsprechend werden am Anfang bestimmte sprachliche Wendungen z.B. kurze Redemittel und Floskel beigebracht, die sowohl im Alltag als auch im Berufsleben oft vorkommen.

Aus der Tabelle 3 ist zu entnehmen, wie die Übungen im Fachsprachenunterricht in szenarischer Hinsicht stattfinden bzw. einzuführen sind. Öfters kommt es z.B. im Unterricht mit anderen Worten zu Wiederholungen. Doğan (2012) verweist in diesem Sinne darauf, dass besonders die Vermittlung der wesentlichen Grammatikstrukturen in geübten kurzen Beispielen nach diesem Modell in Betracht gezogen wird (vgl. Doğan 2012, S.243). Die Wörtergruppen und bestimmte Fügungen werden demnach einzeln oder in Gruppen in die behandelten Themen miteinbezogen. Dieser Methode zufolge

wird die Nacherzählung von Geschichten ins Unterrichtsverfahren eingebettet. Nach dem Hören der Geschichten werden sie im nächsten Schritt durch Lernende in der Art von Rollenspielen zur Veranschaulichung szenisch dargestellt bzw. wieder belebt (vgl. Doğan, 2012, s.243).

Darüber hinaus sorgt man mithilfe der Visualisierung dieser Geschichten fürs kontinuierliche Behalten des berufsbezogenen Erlernten. Die Lehrenden bedienen sich bei der Vermittlung des Lernstoffes der sogenannten paralinguistischen Merkmale wie z.B. Körpersprache, der Mimik, Gestik, Drama, Theater, Rollenspiele und der Szenariodidaktik. Sie dienen vor allem dazu, dass die Lernenden im kognitiven Hintergrund einen starken Sinneszusammenhang zum Thema herstellen (vgl. Leisen, 2010, s.125).

Dadurch sind sie letztendlich in der Lage, sich mit dem Themenstoff tiefgreifend vertraut zu machen. Während des Unterrichts, der nach dieser Methode stattfindet, werden Lehrpersonen selbst zum Regisseur. Die Lernenden hingegen agieren nun als aktive Schauspieler, die sich durch die eigene Aufführung den in die Geschichten eingebetteten (fach)-fremdsprachlichen Wortschatz besser einprägen. Aus fachbezogener Sicht eignet sich ein solches Konzept ziemlich gut fürs Deutsche als Fachsprache im Hochschulwesen, denn viele Studierende tun sich oft mangels des erforderlichen Wortschatzes mit den Fachtexten schwer, um den Kernpunkt des Stoffes begreifen zu können (vgl. Leisen, 2010, s.138).

Veranschaulicht man z.B. einen schwierigen Text, in den ein sprachlich kompliziertes Ereignis eingebettet ist, durch eine szenische Aufführung, so fühlt sich der Lernende anschaulich direkt angesprochen und versucht somit rasch mit dem Thema im Hinterkopf einen Zusammenhang herzustellen.

Die Veranschaulichung der schwer zu begreifenden Themen dient zugleich zur Deckung des wortschatzbedingten Defizites, was den Lernenden in üblicher Leseverstehensarbeit mit Lückentext, Multiple Choice oder der Zuordnungsaufgabe dauerhaft Schwierigkeiten bereitet (vgl. Doğan, 2012, s.158). Infolgedessen leiden viele Studierende, die ohne genügende Sprachkenntnisse und auf verschiedenem Niveau am fachbezogenen Deutschunterricht teilnehmen, zusehends darunter, weil sie nur Scheine

bzw. Leistungsnachweis brauchen. Sie schalten sich dann automatisch im Unterricht ab, wenn sie den Text hinsichtlich seines Niveaus anspruchsvoll empfinden, da sie ohne visuelle Wortschatzvorentlastung dem behandelten Stoff nicht folgen können. Solche Studierende zum Unterricht anzuregen bzw. bei Ihnen stabiles Interesse zu erwecken, benötigt man als Lehrperson paralinguistische Veranschaulichungselemente (vgl. Leisen, 2010, s.59).

Zur Klarstellung dieses Aspektes wird unten ein szenarisches Musterbeispiel anhand der Tabelle 3 angeführt, aus dem sich der oben genannte Sinn leichter und detailliert schlussfolgern lässt:

Tabelle 3

Darstellung der (fach)-fremdsprachlichen Veranschaulichungselemente im Fachsprachenunterricht anhand eines Rollenspieles im Büroalltag (<http://www.wirtschaftsdeutsch.de> , gesehen am 16.03.2019).

Geschäftsfall	Bildungsurlaub
Rolle A	Herr/Frau Meiners (Mitarbeiter/in)
Aufgabe	Sie möchten gerne in 4 Monaten an einem Bildungsangebot der örtlichen VHS teilnehmen und haben einen entsprechenden Antrag bei der Geschäftsführung gestellt. Der/Die Abteilungsleiterin, Herr/Frau Stoll, hat Sie daraufhin um ein persönliches Gespräch gebeten. Sie befürchten eine Ablehnung und überlegen, welche Argumente Sie für Ihr Vorhaben ins Feld führen können.
Gesichtspunkte:	➤verdiente/r langjährige/r Mitarbeiter/in, ➤bereits im letzten Jahr auf den Anspruch wegen starken Arbeitsaufkommens im Unternehmen verzichtet ➤Der Kurs „Rhetorik im Beruf“ wird nur zu diesem Zeitpunkt am Heimatort angeboten. Ein anderer Kursort scheidet aus (alleinerziehend/r Vater/Mutter ohne eigenes Auto), ➤größeres Einsatzspektrum innerhalb des Betriebs aufgrund der dann erworbenen Kenntnisse.

Geschäftsfall	Bildungsurlaub
Rolle B	Frau/Herr Stoll (Abteilungsleiter/in)
Aufgabe	Ein/e langjährige/r Mitarbeiterin, Herr/Frau Meiners, hat einen Antrag auf Bildungsurlaub eingereicht. Leider fällt der Kurstermin in einen Zeitraum, an dem erfahrungsgemäß Hochbetrieb im Unternehmen herrscht und eigentlich auf keine Arbeitskraft verzichtet werden kann. Überzeugen Sie Herr/Frau Meiners, den Bildungsurlaub auf einen anderen Termin zu legen.
Gesichtspunkte:	➤ hohes Arbeitsaufkommen im Unternehmen zu dieser Zeit, ➤ gerade bei den dann anstehenden Aufgaben sind Frau/Herrn Meiners spezielle Fachkenntnisse unentbehrlich, ➤ zwei andere Mitarbeiter/innen haben bereits Urlaubsanträge gestellt, weil sie mit ihren Kindern in Osterurlaub fahren wollen, Herr/ Frau Meiner ist bereits im kommenden Juli für eine betrieblich veranlasste Bildungsveranstaltung mit ähnlicher Thematik freigestellt

Aus dem Ganzen lässt sich nun schlussfolgern, dass die Visualisierung der Geschichten durch Rollenspiele und szenarisches Theater im Unterricht zum sicheren und kognitiven Verstehen beitragen, weil der Lernende nach dem Veranschaulichen der Geschichten auf kognitiver Ebene konsequente Zusammenhänge herstellen kann, mit denen man beim Fremdsprachenerlernen offene Leerstellen im Hinterkopf decken kann (vgl. Darancik, 2008, S.94.). Fehlen solche Elemente jedoch, die Lernende zum Mitmachen anregen, so schalten sich viele im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht schneller ab, da der behandelte Fachtext und die Erläuterung durch die Lehrperson meistens über das sprachliche Verstehensniveau von vielen Lernenden hinausgeht. Laut der Total Physical Methode müssen also die Lernenden durch mehrfache Wiederholung der vermittelten Redemittel die jeweilige fachbezogene Fremdsprache besser erlernen. Dies birgt aber eine Gefahr in sich, die im fachbezogenen Unterricht im Besonderen geschehen mag. Zu viele Wiederholungen von einfachen Regeln und Redemitteln, die in der Art von "Pattern drills" stattfinden, können ab einer Weile bei Lernenden zur Verdrossenheit und Langeweile führen, weil es sich im Lerngeschehen immer um

dasselbe handelt (vgl. Doğan, 2012, s.84) Abschließend lässt sich hier zusammenfassen, dass sich die sogenannte Total Physical Response Methode anhand der häufigen Wiederholungen im ersten Prozess als effizient erweist. Die vorgegebenen Anweisungen sorgen bei Lernenden fürs schnelle Behalten des Erlernten, wobei man im nächsten Prozess ständig je nach Niveau, Bedarfsanalyse und sprachlichen Anforderungen der Zielgruppe die Übungen immer didaktisch zu regulieren hat.

3.9.4. Tandem- Lernen im fachfremdsprachlichen Lernverfahren

In der Regel lässt sich Tandem-Lernen als keine eigenständige Methode bezeichnen. Vielmehr handelt es sich dabei um eine lernerorientierte Organisationsform des Erlernens der Zielsprache. Laut dem Grundprinzip vom Tandem- Lernen unterrichten sich zwei Erwachsene oder Jugendliche meist abwechselnd in der jeweiligen Zielsprache, die man zu erlernen strebt. Beide Partner erweisen sich in diesem Beispiel als Muttersprachler also als (Native Speaker), indem sie mit dem Partner abwechselnd in der Zielsprache kommunizieren. Diese Art vom Fremdsprachenlernen findet am meisten durch Einzelunterricht statt, weil beide nur im Wechsel voneinander die Zielsprache praktizieren wollen (vgl. Balci 2015, s.235).

Während man Tandem- Lernen mit einem Muttersprachler praktiziert, kommt es kaum zur Fehlerkorrektur, woran man eigentlich im üblichen Fremd und Fachsprachenunterricht von Anfang an gewöhnt ist. Stattdessen führt man in der Zielsprache selbstgesteuerte freie Gespräche. Mit anderen Worten versucht man sich in der Fremdsprache durch die eigene Praxis. Auf diese Weise handelt man in der Zielsprache durch die Selbstpraxis freier und prägt sich somit alle sprachlichen Regeln selbstständig in der Kommunikation ein. Ferner leistet das Tandem- Lernen einen besonderen Beitrag dazu, dass man sprachlich gesehen mehr authentisch redet und sich durch die gegenseitigen landeskundlichen Vermittlungen mit dem Zielsprachenland und dessen Kultur sicherer vertraut macht (vgl. Leisen, 2010, s.147).

Mithilfe vom Tandem- Lernen findet gleichzeitig eine Art Selbstverwirklichung bzw. eine Art Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden in der Zielsprache statt, da man seinen globalen Blickwinkel in der Interaktion erweitert. Tandem- Lernen dient

ferner dazu, dass man zum ersten Mal aus dem Standpunkt seines Gegenübers alles zu betrachten versucht.

Man erwirbt sich, indem man im Tandem- Lernen in der Zielsprache frei handelt, eine tiefgreifende Einsicht in die Lebensweise, kulturelles Alltagsleben, die herrschende Weltanschauung und gängige Sitten, was im typischen Fremdsprachenunterricht interkulturell gesehen nicht so oft vorkommen mag (vgl. Funk, 2007, s.148).

In diesem Punkt ist jedoch zu betonen, dass das Tandem- Lernen trotz aller oben genannten Vorteile in der Türkei kaum zu erfüllen ist. Der Grund dafür ist, dass die Anzahl der Muttersprachler, in deren Muttersprache man nach dem Unterricht die Zielsprache üben möchte, ziemlich niedrig ist. Viele Lehrkräfte, die in der Türkei in den meisten Studiengängen Deutsch als Fremdsprache, Germanistik oder Übersetzungswissenschaft lehren, stammen nicht ursprünglich als gebürtige Mutterspracher aus dem Zielsprachenland. Mit anderen Worten haben solche türkischstämmige Lehrkräfte, die Deutsch als Fachsprache erteilen kein Interesse am Türkischen, da sie selbst als Muttersprachler im Türkischen agieren. Bei deutschen Native Speaker dagegen geht es um ein persönliches Interesse an der Zielsprache. Aus diesem Grunde beschränken sich viele Studenten auch diejenigen, die "Deutsch als Fachsprache" erhalten, nur auf unterrichtsinterne Ziele wie z.B. Erweiterung von Leseverstehen und Wortschatz oder aber nur das formale Bestehen des Kurses (vgl. Leisen, 2010, s.214). Daraus ergibt sich, dass in der Vermittlung des (fach)-fremdsprachlichen Unterrichts vielmehr Sprachwissen, womit nur eine regelrechte, grammatische Beherrschung der Zielsprache gemeint ist, im Vordergrund steht, und nicht das praktische Sprachkönnen, welches langfristiges (fach)-fremdsprachliches Sprachenerlernen und dessen Weiterbehalten ermöglichen kann.

Türkisch - Deutsche Universität, in der eigene akademische Lehrtätigkeit im Bereich "Deutsch als Fachsprache" seit langem ununterbrochen andauert, erweist sich hierfür in diesem Kontext angesichts ihres interkulturellen, andersartigen und curricularen Aufbaus als ein gravierendes Beispiel, das man an dieser Stelle in Bezug auf die wissenschaftliche Forschung "Deutsch als Fachsprache" besonders in den Blick nehmen sollte (siehe Homepage der Türkisch-Deutschen Universität

(<http://www.tau.edu.tr> , gesehen am 19.05.2019). Der Grund dafür liegt insbesondere darin, dass aufgrund ihrer bilateralen Struktur viele deutsche Lehrkräfte also gebürtige Mutterspracher als Native Speaker im Bereich "Deutsch als Fremd-und Fachsprache" methodenpluralistischer Art handeln. Deren Anzahl beträgt derzeit insgesamt 73 Lehrpersonen. Sie mehrt sich jedoch jedes Studienjahr mehr, weil neue Fächer eröffnet und mehr Studierende aufs deutsche Studium aufgenommen werden (<http://www.tau.edu.tr> , gesehen am 20.05.2019). Deutsche Lehrkräfte, die im Vorstudienjahr "Deutsch als Fremd- und Fachsprache" lehren, befinden sich dadurch mit der türkischen Kultur in einem engen Verhältnis. Viele von Ihnen erlernen infolgedessen aus eigenem Interesse Türkisch und suchen sich zur praktischen Sprachpraxis, wie sie es im deutschen Unterricht intakt erfüllen, einige Tandem-Partner, mit denen sie ähnlicher Art ihre Zielsprache selbstentdeckend und selbstgesteuert umsetzen können (<http://www.tau.edu.tr> , gesehen am 21.04.2019)

Betrachtet man jedoch vorherrschende Verhältnisse im Hinblick auf die deutsche Fachsprache genauer, so wird ersichtlich, dass sich das angeführte Beispiel der Türkisch- Deutschen Universität zur Umsetzung der Tandem- Methode als eine einzige Hochschule in der Türkei darstellt. Denn die Universität verfügt durch ihren eigenspezifischen Aufbau über genügende Anzahl von gebürtigen deutschen Muttersprachern, die als Lehrkraft berufstätig sind und das Fach "Deutsch als Fachsprache" anbieten.

An dieser Stelle ist unbedingt zu unterstreichen, dass man zur Deckung des angesprochenen Defizites in türkischen Hochschulen, die im Curriculum "Deutsch als Fachsprache" anbieten, zum praxisorientierten und landeskundlichen Sprachgebrauch mehrere Arbeitsgemeinschaften und Konversationsstunden anbieten sollte, mit denen Studierende ihren Bedarf und Mangel nach sprachlicher Praxis auf Zielsprache selbstreflexiv decken können. Zur einfachen Verdeutlichung, wie im türkischen Hochschulwesen die (fach)- fremdsprachliche Entwicklung nach dem Unterricht durch die Veranstaltungen von Lernenden zu fördern ist, wird unten mittels der Tabellen 4 und 5 anschaulich angeführt. Solche fachfremdsprachliche Projekte werden mittlerweile durch die deutschsprachigen Lehrpersonen bzw. durch sogenannte Native Speaker an der TDU regelrecht und zielorientiert durchgeführt werden, was vor allem Lernerbedürfnisse und bindendes Curriculum anbelangt.

Tabelle 4

Darstellung der fachfremdsprachlichen Sprachaktivitäten zur Förderung des Spracherwerbs anhand der angebotenen Arbeitsgemeinschaften an der Türkisch-Deutschen Universität (<http://www.tau.edu.tr> , gesehen am 27.03.2019).

tau TÜRK-ALMAN ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİSCH-DEUTSCHE UNIVERSITÄT

KULTURELLE VERANSTALTUNGEN

THEATER AG

**TDU
Hochschule für
Fremdsprachen
Raum: 126**

**Ab 1. März Freitag,
16 bis 16:45 Uhr,
im zwei Wochen Turnus**

05.04.2019
19.04.2019
03.05.2019
17.05.2019
31.05.2019
14.06.2019

**Lisa Kukla
&
Lisa Engel**

**Yabancı Diller Yüksek Okulu
Hochschule für Fremdsprachen**

Türk-Alman Üniversitesi | Türkisch-Deutsche Universität
Şahinkaya Cad. No. 86 - 34820 Beykoz / İSTANBUL
Tel +90(216) 333 32 80 - Fax +90(216) 333 32 85
www.tau.edu.tr | info@tau.edu.tr | [f](#) [t](#) [v](#) [i](#) [d](#) [i](#) / [tauedutrde](#)

Dil/Sprache/Language

Rollenspiele, Spiel, Theater, Drama, Körpersprache, Mimik und Gestik in den Fachsprachenunterricht integriert werden. Nach umfangreichen Erläuterungen über die Unterrichtsmethoden, die zurzeit im (fach)-sprachlichen Unterricht angewendet werden, beschäftigt sich der folgende Teil überwiegend mit den Besonderheiten des Unterrichts im Bereich "Deutsch als Fachsprache".



KAPITEL IV

FACHSPRACHENUNTERRICHT UND FACHSPRACHENDEUTSCH

4.1. Besonderheiten des fachsprachlichen Unterrichts

Es ist ziemlich offenbar, dass man keine präzise Trennlinie zwischen dem allgemeinsprachlichen und dem fachsprachlichen Unterricht ziehen kann, da sie in vielen Bereichen ineinander greifen und eng zusammenhängen. Trotzdem lassen sich hier manche Verschiedenheiten in Bezug auf Lerninhalte, Lernziele, Progression und die Rahmenbedingungen benennen, die bei der Erstellung von Lehr und Lernmaterialien für den Bereich "Deutsch als Fachsprache" in Betracht gezogen werden müssen (vgl. Beneke, 1995, s.5).

Es ist wichtig zu wissen, dass der allgemeinsprachliche Unterricht in erster Linie von der Intention des systematischen Aufbaus der Sprachkenntnisse geprägt ist. Man zielt darin auf das gleichmäßige Trainieren von Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. So hofft man darauf, dass Lernende nach dem Kursabschluss in verschiedenen Bereichen die sprachlichen Fähigkeiten auf gleichem Niveau besitzen. (vgl. Leisen, 2010, s.3).

Im fachsprachlichen Unterricht dagegen erscheint eine derartige Herangehensweise infolge der Rahmenbedingungen im Unterricht eher als unmöglich. Was die Zielsetzung, die anders definiert ist, übrigens betrifft, erweist sich eine solche Betrachtung nicht als sinnvoll. Denn zum einen befinden sich viele Studierende im Fach "Deutsch als Fachsprache" auf einem ganz unterschiedlichen Sprachniveau. Dieser oben angeführte niveaubasierte Unterschied gilt besonders für die Grammatik. Zum anderen kostet es aus Sicht der Lehrperson einen unersetzbaren Zeit- und Arbeitsaufwand, um alle Studierenden im fachsprachlichen Unterricht auf das gleiche Niveau zu tragen (vgl. Kuhn, 2007, s.9).

Ferner bietet man bekanntermaßen im türkischen Hochschulwesen den Fachsprachenunterricht ganz wenig. An vielen Hochschulen, die bereits "Deutsch als

Fachsprache" anbieten, beschränkt sich die festgelegte Unterrichtszeit allgemein wöchentlich nur auf 2 Stunden.

Zur Verdeutlichung dieses universitären Defizits am deutschen Fachsprachenunterricht steht hier die Tabelle 6, der der aktuelle Stundenplan fürs Fach "Deutsch als Fachsprache" zugrunde liegt, zur Verfügung. Fachsprachendeutsch wird, wie aus der Tabelle 6 zu entnehmen ist, vom Studiengang Betriebswirtschaftslehre an der Türkisch- Deutschen Universität angeboten.

Tabelle 6

Darstellungsansicht der curricularen Stundenzahl für deutschen Fachsprachenunterricht im türkischen Hochschulwesen am Beispiel der Türkisch-Deutschen Universität (<http://www.tau.edu.tr> , gesehen am 19.05.2019).

Kode	Modulname	T	Ü	ECTS	Dozent
BWL181	Einführung in die BWL	2	2	6	Doz. Dr. Müge Klein
VWL101	Einführung in die VWL 1	2	2	6	Prof. Dr. Andreas Pyka / Dr. Alexander Dreyer
VWL105	Statistik 1	2	2	5	Doz. Dr. Elif Nuroğlu
VWL103	Mathematik 1	2	2	5	Ass.Prof. S Emre Çekin
HUK911	Einführung in das Recht	2	2	3	Dr. Esra Yılmaz Eren
DEU111	Wirtschaftsdeutsch 1	2	2	2	Selahaddin Soyudoğru
ENG103	Englisch 1	4	2	2	Yasemin Aksoyalp / İlknur Karadağlı Dirik

Obgleich z.B. die Unterrichtssprache an der Türkisch-Deutschen Universität überwiegend auf Deutsch festgelegt ist, ist jedoch die Vermittlung vom Fach "Deutsch als Fachsprache " nur auf zwei Stunden pro Woche beschränkt, welches die Studienanfänger nur im ersten Studienjahr erhalten dürfen. Viele Studierende, die anhand der Umfrage im empirischen Teil danach gefragt wurden, bemängeln und bestätigen diesen zumal strittigen Zustand. Denn viele Fremdsprachenlerner fokussieren sich im Studium zwangsweise auf fachspezifische Bereiche wie z.B. Buchhaltung, Statistik und Technische Zeichnung, wo die Zielsprache Deutsch deutlich in einem relativ engen Rahmen praktiziert wird. Dies führt noch dazu, dass die allgemeine Wortschatzsfähigkeit und andere Teilkompetenzen wegen des zwangsmäßigen

Unterlassens zusehends nachlassen. Deshalb sollte man also zur Wahrung und Erweiterung sowohl der allgemeinsprachlichen wie auch der berufsbezogenen Sprachkenntnisse den Fachsprachenunterricht von zentraler curricularer Zielsetzung her vermehrt als Haupt- oder Wahlfach dauerhaft anbieten.

Ziel des Fachsprachenunterrichts sollte also unter angesprochenen Umständen eher es sein, diese verfügbare Unterrichtszeit möglichst effizient zu gebrauchen, um Studierenden genau diejenigen Fähigkeiten zu vermitteln, welche sie im Studium und im bevorstehenden Berufsleben grundlegend besitzen müssen. Deshalb sollten bei Erstellung des fachsprachlichen Unterrichtskonzeptes und der fachspezifischen Lehrwerke alle Lerninhalte sowie die Lernziele den Interessen von Lernenden je nach Bedarfsanalyse angepasst werden. Mit anderen Worten sollte der Schwerpunkt dabei auf der Bedarfsanalyse der vielfältigen Adressatengruppe liegen, damit man die Anforderungen im Fachsprachenunterricht nicht verpasst und erfüllt (vgl. Eruz, 1995, s.202). Betrachtet man in diesem Sinne die Gestaltung des fachsprachlichen Unterrichts oder die Erstellung eines passenden Lehrwerks genauer, so muss vor allem präzise untersucht werden, in was für einer Intensität und auf welchem Niveau man die Fertigkeiten zu üben hat (vgl. Leisen, 2010, s."4-9").

Sieht man z.B. fürs Flugzeugpersonal einen Fortbildungskurs auf Fachsprachendeutsch vor, so muss vorwiegend das Training der mündlichen Kommunikation immer in Vordergrund treten, während man Schreiben nur als eine untergeordnete Fertigkeit betrachten kann. Das Gegenteil gilt dabei z.B. für Studierende von Fachrichtung Buchhaltung, in der man große Bedeutung mehr im berufsbezogenen Sprachtraining dem Schreiben und Lesen beimißt (vgl. Eismann, 2007, s.6).

4.1.1. Wandel der Anforderungen an fachsprachlichen Deutschunterricht

Mit der rasanten Globalisierung wandelten sich auch die Marktstrukturen in den letzten 50 Jahren grundsätzlich. Aus dominierenden Verkäufermärkten, in denen die Unternehmen wegen der hohen Nachfrage am Angebot keine Werbung benötigten, sind nun typische Käufermärkte entstanden, in denen sich der heutige Kunde mit seiner Entscheidungsdominanz gegenüber Produktvielfalt durchsetzte (vgl. Beneke, 1995,

s.18). Mit anderen Worten wurde nun der Kunde im globalen Markt zum König und konnte sich somit in Vielfalt der Angebote das Günstigste aussuchen. Aus diesem Grund sollten alle Unternehmen häufiger mit Kunden kommunizieren um sich im Markt weiter behaupten und die Kundenerwartungen genauer feststellen zu können (vgl. Becker, 2009, s.43). Diese Entwicklung wurde erst durch das Internet hervorgerufen, das mittlerweile die Welt zusehends umfasst. Mit dem Internet wurde z.B. zurzeit möglich, in Sekunden von einem Land ins andere unzählige E-mail und SMS zu schicken oder aber über Gruppenchats, Videoconferencing über die Landesgrenzen hinweg miteinander zu kommunizieren. Letztendlich haben diese Umstände zur Folge, dass die Kontakte und Beziehungen zu den zielsprachigen Partnern massiv gestiegen sind. (vgl. Kuhn, 2007, s.18).

Beneke hat diesen den globalen Markt grundlegend umwälzenden Zustand im Folgenden so umschrieben:

Neben den harten Fakten nehmen die soft skills in der internationalen Zusammenarbeit immer einen höheren Stellenwert ein. Als formel ausgedrückt, lässt sich eine Entwicklung vom Export zur internationalen Kooperation feststellen. Für die Kommunikation hat dies zur Folge, dass es nicht mehr nur um Sachbotschaften geht (Zahlen, Daten, Fakten), sondern vermehrt um Beziehungskommunikation, face zu face, schriftlich, medial (vgl. Beneke, 2001, s.1).

Vor dem Eintreten unseres von der Globalisierung massiv geprägten Zeitalters war der Bedarf nach einem gewissen Personenkreis im Berufsleben, der gute (fach) fremdsprachliche Kenntnisse besitzen sollte, eigentlich ziemlich niedrig. Dieser Personenkreis mit erforderlichen (fach)- fremdsprachlichen Kenntnissen bestand nur aus einer kleinen Gruppe von Mitarbeitern, die meist in den Forschungsabteilungen oder im Marketing arbeiteten (vgl. Kuhn, 2007, s.13). Heutzutage dagegen müssen viele Berufstätige in etlichen Berufsgruppen wegen der im Arbeitsleben herrschenden neuen Bedingungen genügend (fach-) fremdsprachliche Kenntnisse besitzen. Beneke (1995) wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass heutzutage global handelnde Konzerne wie z.B. Automobilindustrie und Maschinenbauindustrie gute berufsorientierte Fachsprachenkenntnisse für nötig halten und unbedingt sie von ihren Bewerberinnen/ern erwarten (vgl. Beneke, 2001, s.28). Mit anderen Worten erwartet inzwischen das von der Globalisierung und dem starken Wettbewerb geprägte

Berufsleben von allen Berufstätigen von der Unternehmensspitze bis hin zum Buchführer sogar zum Pförtner bestimmte (fach-) fremdsprachliche Kenntnisse (vgl. Kuhn, 2007, s.3).

Die Herausforderungen, die in der fachlichen Fremdsprache zu bewältigen sind, haben sich aus der Sicht des Individuums in letzter Zeit massiv erhöht. Dies gilt sowohl für den Fachexperten, der für die Entwicklung eines Produktes die Verantwortung trägt, als auch für den Fachmitarbeiter, der an den Geschäftsverhandlungen zwischen den Unternehmen teilnehmen und Aufträge aus dem Ausland in der Fremdsprache aufnehmen muss (vgl. Eismann, 2008, s.5). Heutzutage besteht im globalen vom Wettbewerb geprägten Geschäftsleben die Voraussetzung, dass ein leitender Angestellter gegebenenfalls durch eigene (fach-)fremdsprachliche Kenntnisse auf Internetseiten alleine Recherchen durchführt, Marktforschungen anstellt und mit ausländischen Kunden mündlich und schriftlich kommuniziert (vgl. Beneke, 2001, s.11)

Der rasche Wandel, der mit der Globalisierung eng korreliert, führte ferner zur Umwandlung von üblichen Kommunikationsbedürfnissen im weltweiten Handel. Der Kommunikationsbedarf, der vor der Globalisierung nur vom einem Gedankenaustausch zwischen Experten abhängig war, wird im heutigen Zeitalter dagegen durch den Kommunikationsbedarf ersetzt, der sich überwiegend an den Kunden, Massenmedien sowie den fremdsprachigen Zweigstellen orientiert. Das bedeutet, dass die altbewährte Produktorientierung im Laufe der Zeit durch Kundenorientierung ersetzt wurde (vgl. Beneke, 2001, s.14). Dieser Umstand brachte nämlich einige Neuigkeiten ins Berufsleben mit sich. Heute kommuniziert man z.B. mit ausländischen Kunden über Ländergrenzen hinweg vermehrt durch E-mail, wohingegen der Kundenkontakt bekanntlich vor dieser Wende mehr über den Briefverkehr stattfand. Im Zeitalter der Globalisierung, die die Kommunikationsart zwischen Verkäufer und Käufer grundlegend veränderte, werden Berufstätige mittlerweile dazu gezwungen, im Handel auf die Aufträge und Anfragen der ausländischen Kunden auf genügendem (fach-)fremdsprachlichen Niveau zu reagieren um Geschäfte abwickeln zu können (vgl. Becker, 2009, s.32).

4.1.2. Interkulturelle Kompetenz

Es ist in erster Linie wichtig zu betonen, dass sowohl die steigende Zusammenarbeit zwischen Unternehmen als auch die wachsende Mobilität der

Arbeitskräfte zur Folge haben, dass der Aufbau der interkulturellen Kompetenz im globalen Berufsleben zu einem ausschlaggebenden Bestandteil des (fach)-fremdsprachlichen Unterrichts geworden ist (vgl. Beneke, 2001, s.6). Dies alles führte also dazu, dass sich die Anforderungen an traditionellen Fachsprachenunterricht völlig verändert haben. Die einseitig von Lehrperson geprägte (fach)-fremdsprachliche Didaktik sowie Methodik verlor nun an Boden. An ihre Stelle kam hingegen die interkulturelle Kompetenz, die mehr Wert auf interaktiven Gedankenaustausch Wert legte (vgl. Semyonova, s.12). Wie sich die (fach)-fremdsprachlichen Anforderungen und interkulturelle Kompetenz vollzogen haben, lässt sich aus der Tabelle 7 durch Kuhns Darstellung (2007) einfach entnehmen (vgl. Kuhn, 2007, s.73)

Tabelle 7

Darlegungsansicht zu wesentlichen Anforderungen an den Fachsprachenunterricht (vgl. Kuhn, 2007, s."73-75").

Entwicklung	Fachfremdsprachliche Anforderungen
Rasante Entwicklung der Kommunikationsmedien	➤Die globale Konkurrenz zwingt dazu, dass Unternehmen und ihre Mitarbeiter bzgl. Forschungsneuhetien und Entwicklungen weltweit aktuell informiert sind. Das Internet bietet die Möglichkeit dazu: ➤Zwang, mehr fremdsprachige Texte zu lesen, um up to date zu sein ➤Die Kommunikation mit ausländischen Partnem oder Kunden erfolgt meist nicht mehr per Briefverkehr, sondern per E-Mail, VoIP oder Bdeoconferencing: ➤Fähigkeit schnell auf Anfragen zu antworten ohne Rückgriff auf standardisierte Textbausteine, wie dies beim zeitversetzten ➤Briefverkehr möglich war

Die Fortsetzung von Tabelle 7

Rasante Entwicklung der Kommunikationsmedien	Konsequenzen für den Unterricht u.a.: - Einbeziehung von Internettexen und den ihnen eigentümlichen - Verweisstrukturen (Verlinkung); Training internetspezifischer - Texterschließungsstrategien - Training von Strategien der Informationsbeschaffung, verarbeitung und speicherung - Unterrichtssequenzen mit realitätsnahen Szenarien zu E-Mail- Anfragen, VoIP-Gesprächen und Chat-Sequenzen
Sukzessive Realisierung des EU-Binnenmarktes (Arbeitnehmer-freizügigkeit, europäische Richtlinien zur Auftragsvergabe	➤ Immer mehr Berufsgruppen, von der einfachen Servicekraft über den Facharbeiter bis hin zur/zum leitenden Angestellten arbeiten zeitweise oder dauerhaft in einem nichtmuttersprachlichen Umfeld: ➤ Im Produktionsbereich die Fähigkeit, mit Kunden kommunizieren zu können und deren Wünsche zu verstehen Konsequenzen für den Unterricht u.a.: - Fachfremdsprachliche Unterrichtsangebote nicht nur für das leitende Management und für den kaufmännischen Bereich, sondern für alle Berufsgruppen

4.2. Zielgruppendifferenzierung bei der Erstellung vom Fach "Deutsch als Fachsprache"

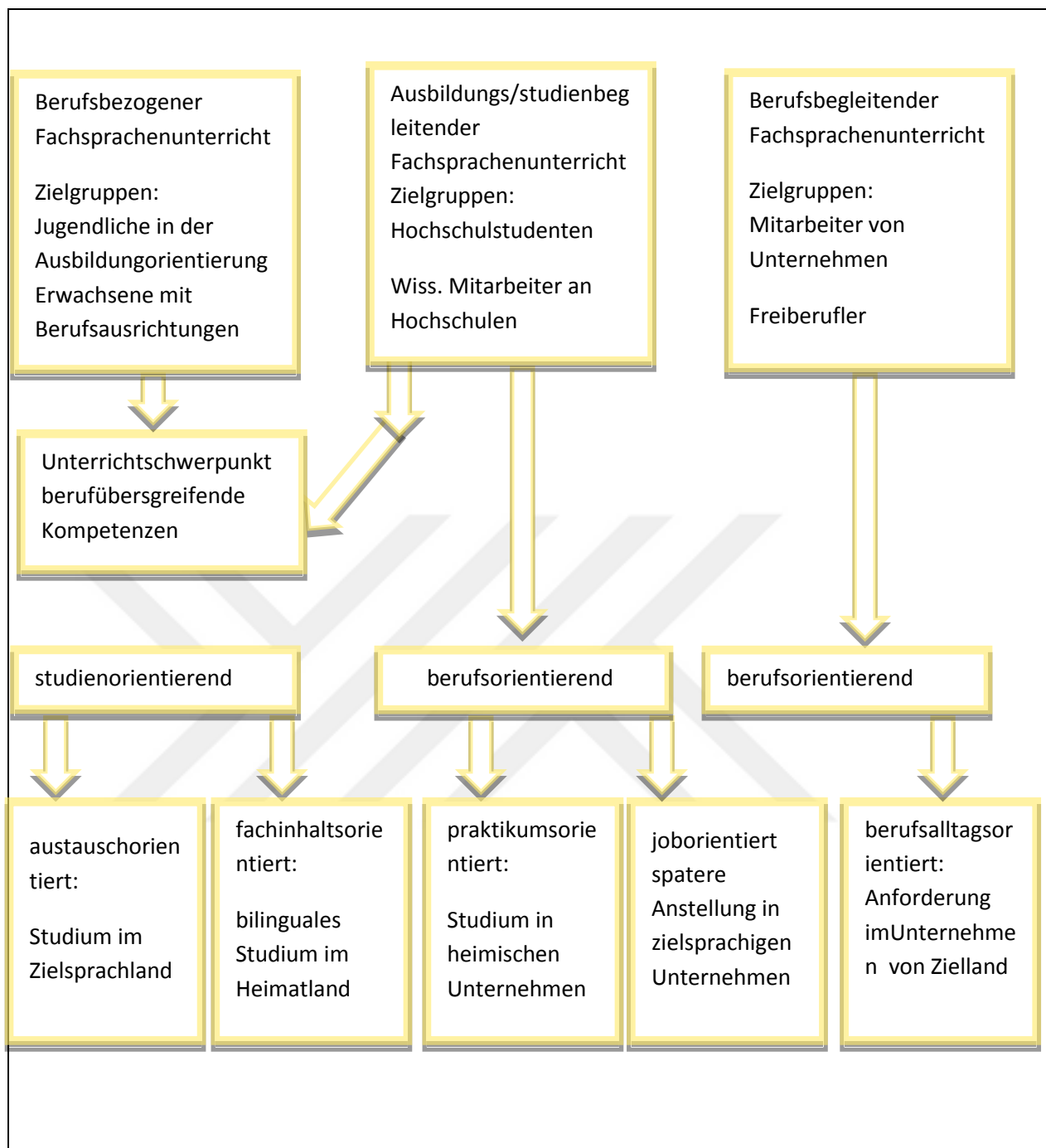
Vor der Erstellung eines fachsprachlichen Unterrichtsmoduls muss zuerst offensichtlich festgelegt werden, in welchem Kontext man die Materialien einführen sollte und welche sprachlichen Aufgaben die Zielgruppe insbesondere zu erfüllen hat (vgl. Beneke, 2001, s.73). An dieser Stelle sollte noch betont werden, dass man je nach der Lernsituation zwischen einem berufsbezogenen, einem studienbegleitenden und einem berufsbegleitenden Unterricht unterscheiden kann. Zu den wesentlichen Formen des fachsprachlichen Unterrichtskonzepts gehören also folgende Bereiche. Aus der Tabelle 8 lässt sich simpel entnehmen, an welcher Zielgruppe sich der fachsprachliche Unterricht richtet und welches Handlungsfeld ausgeführt wird.

Die an der Zielgruppendifferenzierung ausgerichteten Konzepte, die man didaktisch für den fachsprachlichen Unterricht entworfen hat, stützen sich im Grunde genommen auf den fachinhalts-, austausch-, praktikums- und joborientierten Unterricht. Bei der Darstellung der möglichen Sprachhandlungsfelder bezieht man sich dagegen vorwiegend auf studien- oder ausbildungsbegleitenden Unterricht. Selbst das Konzept des IDIAL4P- Projektes, das EU zur einheitlichen Festlegung der Lernziele für fachsprachlichen Unterricht kürzlich ins Leben rief, geht bei der Unterscheidung von dieser Vorgehensweise aus (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, s.13).

Am Beispiel der Tabelle 8 muss bezüglich des studienbegleitenden Fachsprachenunterrichts ferner aufgeklärt werden, wie unterschiedlich betreffende Lernziele aussehen mögen. Mittels der Tabelle 8 werden die wesentlichen Unterschiede im fachsprachlichen Unterricht stichpunktartiger Art eindeutig erläutert.

Tabelle 8

Tabellarische Darstellung der Formen des deutschen Fachsprachenunterrichts am Beispiel der Richtlinien vom Gemeinsamen Europäischen Referenrahmen für Sprachen (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, S.13).



Aus der Grafik 1 ist ausführlich leicht zu unternehmen, welche Ziele die Unterrichtsmodellen je nach variierender Adressatengruppe im Fach " Deutsch als Fachsprache" anstreben

1. Studienbegleitender Unterricht

Studienbegleitender, fachinhaltsorientierter Unterricht

Lernende brauchen laut diesem Unterrichtsmodul fremdsprachliche Fähigkeiten vor allem fürs Überwinden des Fachstudiums im jeweiligen Heimatland.

Zu bedeutenden Kompetenzen, die man mit diesem Konzept erreichen möchte, gehören vor allem folgende Aspekte, die unten durch eine Grafik aufgelistet sind;

- Fachtexte verstehen und verfassen
- Vorlesungen und Hauptseminare verstehen und Mitschriften verfassen
- Fachdiskussionen im Fachstudium führen
- Präsentationen /Referate vorbereiten/halten
- Fachrecherchen im Internet ausführen
- Zu thematischen Schwerpunkten zählen zuerst „Curriculare Vorgaben des Studienfachs"

2. Studienorientierender oder austauschorientierter Unterricht

• Lernende bedürfen laut diesem Modul der fremdsprachlichen Kompetenzen, um erfolgreich ein Auslandssemester überwinden zu können. Außer dem Training der im studienorientierenden Unterricht bedeutenden Fertigkeiten werden die landeskundlichen und interkulturellen Kenntnisse erweitert und vertieft.

• Weitere wesentliche Fähigkeiten, nach denen man strebt, sind folgende Kompetenzen;

- sich im universitären Betrieb des Ziellandes orientieren können,
- universitäre Diskursformen des Ziellandes kennen und beherrschen
- kulturelle Besonderheiten im interpersonalen Bereich kennen und angemessen damit umgehen
- typische Problem-/Konfliktbewältigungsstrategien des Ziellandes kennen und aktiv anwenden
- Zu thematischen Schwerpunkten, die aus dem studienorientierenden Unterricht hervorgehen, gehören vor allem;

Die Fortsetzung von Grafik 1

- Aufbau des Studienganges im Zielsprachenland
- Organisation des Lehrbetriebs
- wichtige universitäre Institutionen
- landesspezifische Textsorten im Studienfach
- universitäre Kommunikationsstrukturen und Diskursformen
- Beziehung zwischen Dozenten und Studenten also (Hierarchie)

3. Studienorientierender, praktikumsorientierter Unterricht

Die Lernenden brauchen die fremdsprachlichen Fähigkeiten für ein komplettes Studium im Ausland (Magisterstudium, Aufbaustudium, obligatorische Fachpraktika wie z.B. Maschinenbau).

Zu angestrebten Kompetenzen zählen vor allem:

- sich bei einem Unternehmen vorstellen
- Unternehmenshierarchien und Arbeitsabläufe verstehen
- Arbeitsvorgänge beschreiben
- Projekte planen und durchführen

Zu thematischen Schwerpunkten dagegen gehören zuerst:

- Aufbau von Unternehmen
- Unternehmenskultur und hierarchien
- Grundzüge des Arbeits und Sozialrechts
- Projektarbeit und betriebliche Textsorten

4. Studienorientierender, joborientierter Unterricht

Teilnehmer brauchen fremdsprachliche Fähigkeiten zuerst für die spätere Tätigkeit oder für berufliche Tätigkeit während des Studiums. Dabei ist zu unterscheiden, ob eine berufliche Tätigkeit im Heimatland oder im Zielsprachenland angestrebt wird. Des Weiteren ist interkulturelles Wissen unabdingbar.

Als wesentliche Kompetenzen erweisen darin sich vor allem;

- Bei einer Tätigkeit im Heimatland:

Die Fortsetzung von Grafik 1

- geschäftliche Mails und Briefe schreiben/ verfassen
- Kundengespräche per Telefon führen
- Produkte erklären
- Betriebsführungen ausführen
- Bei späterer Tätigkeit im Ausland Verhandlungsgespräche/ Diskussionen führen
- Präsentationen erstellen und halten
- ein soziales Kontaktnetzwerk aufbauen
- Strategien des Zielsprachenlandes anwenden.

Zu thematischen Schwerpunkten gehören in erster Linie;

- Bei späterer Tätigkeit im Ausland: Team und Projektarbeit präsentieren
- Verhandeln, Diskutieren, Small Talk

Grafik 1.

Stichpunktartige Darstellung zur Zielgruppendifferenzierung des Fachsprachenunterrichts nach den Richtlinien von Europäischen Referenzrahmen (GER) (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, S.12-15).

All die Formen des deutschen fachsprachlichen Unterrichtes, wie bereits oben erwähnt, orientieren sich in erster Linie an der Zielgruppendifferenzierung. Das heißt also; Die Zielgruppe, ihre spezifischen Eigenschaften sowie ihre sprachlichen Bedürfnisse bestimmen grundlegend die Erstellung des fremdsprachlichen Unterrichtsmoduls und dessen Umsetzung.

Anders ausgedrückt, wer Materialien für fachsprachlichen Unterricht erstellen möchte, sollte vor allem über möglichst sichere Kenntnisse für die jeweilige Zielgruppe verfügen. Bei Planung von Modulen für den studienvorbereitenden-und begleitenden Unterricht muss die Zielgruppe zuerst exakt definiert werden. Vor Erstellung des fachsprachlichen Unterrichtsmoduls sollte man mithilfe eines durchgeführten Fragebogens, seiner Auswertung und der Vorgespräche mit Fachlehrern genau feststellen, welche Kompetenzen die Zielgruppe in der Fremdsprache besitzt und in welchen Handlungsfeldern diese Kompetenzen angewandt und gestärkt werden sollten.

Wie bereit angemerkt, sollte der durchgeführte Fragebogen anhand der Überprüfung von allen Fertigkeiten für eine präzise Bedarfsanalyse der Zielgruppe sorgen. Um eine genaue Bedarfsanalyse vom fachsprachlichen Unterricht auszuführen, bedarf es eigentlich der Vorgespräche mit Professoren und Fachlehrern, die über wichtige Eigenschaften der Zielgruppe zuversichtliche Kenntnisse vermitteln können.

Zur präzisen Bedarfsanalyse und zur Feststellung des Sprachniveaus lassen sich manche entsprechenden Textproben durchführen. Nachdem der Fragebogen und die Textproben ausgewertet worden sind, findet die genaue Festlegung des nötigen Kompetenzniveaus von A1 bis zum C2 statt. Sie orientiert sich dabei für die einzelnen Fertigkeiten nach gegebenen Richtlinien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER), der bei der Projektbestimmung von IDIAL4P der EU als wesentliche Richtlinie für europäischen Fachsprachenunterricht angesehen wird. Nach Festlegung der Bedarfsanalyse muss noch bei Erstellung des fachsprachlichen Unterrichts die bedeutsame Lernzielbestimmung klar vordefiniert werden (<https://www.idial4p-center.org/>, gesehen, am 18.03.2019). Im Folgenden wird nun detailliert zur Klarstellung erläutert, wie die Lernzielbestimmung im fachsprachlichen Unterricht in der Regel durchgeführt werden sollte.

4.3. Lernzielbestimmung und Lernzielbeschreibung im Fach Deutsch als Fachsprache

Vor der Lernzielbestimmung muss zuerst Niveaubestimmung des fachsprachlichen Unterrichtsmoduls in Bezug auf vier Fertigkeiten durchgeführt werden. Ist die Zielgruppe bereits festgelegt, und steht es schon fest, welche spezifischen Textsorten trainiert werden sollten, so liegt also der nächste Planungsschritt vor, um herauszufinden, auf welchem Kompetenzniveau das geplante Modul angesiedelt ist. Darüber hinaus sollte die Bestimmung für alle Fertigkeiten gesondert stattfinden (<https://www.idial4p-center.org/>, gesehen, am 19.03.2019). Der Tabelle 9 liegt nun ein Musterbeispiel zugrunde, aus dem man die Grundidee für Niveaubestimmung im deutschen fachsprachlichen Modul je nach Fertigkeiten entnehmen kann.

Tabelle 9

Tabellarische Darstellung von der Niveaubestimmung des fachsprachlichen Unterrichtsmaterials am Beispiel vom Fachsprachendeutsch (vgl. Tellmann & Trapet, 2011, s.23)

Fertigkeit	Niveau (laut GERR)
Hören	B1 - B2
Sprechen	B1 - B2
Lesen	A2 - B1
Schreiben	A2- B1
Modul: (Fachsprachendeutsch für Slowenien „Deutsch für Gefahrgutfahrer“)	

Wie bereits oben erwähnt, sorgt für die erste Orientierungshilfe bei Festlegung des fachsprachlichen Kompetenzniveaus die sogenannte Globalskala, die aus dem maßgebenden "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER)" hervorgeht. Die dort befindlichen Beispielskalen für die verschiedenen Fertigkeiten dienen weiterhin zur Bestimmung des fachsprachlichen und allgemeinsprachlichen Kompetenzniveaus (<https://www.idial4p-center.org/>, gesehen, am 20.03.2019).

In diesem Punkt ist wichtig zu nennen, dass die Niveaubeschreibungen im Bereich "Deutsch als Fachsprache" erst in Form von den sogenannten Deskriptoren stattfinden (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, s.25).

Unter den Deskriptoren lassen sich in erster Linie die sogenannten Kannbeschreibungen verstehen, die bei Niveaubestimmung von besonderer Bedeutung sind. Dabei bedient man sich noch auch der Grammatikprogression der allgemeinsprachlichen Lehrwerke, die sich auch, wie schon oben erwähnt, nach dem maßgebenden europäischen Referenzrahmen (GER) orientieren ([http:// www.idial4p-projekt.de](http://www.idial4p-projekt.de) , gesehen am 21.04.2019).

Außerdem ist es nachdrücklich zu betonen, dass bei der Festlegung des fachbezogenen Kompetenzniveaus und der Lernziele als ein weiteres Hilfsmittel "Profile Deutsch" angewandt werden kann. Der Grund dafür besteht darin, dass die Niveaubeschreibungen, die sich nach einheitlichen GER- Richtlinien richten, darin relativ allgemein aussehen. Bei genauer Betrachtung wird noch ersichtlich, dass im Unterschied zu GER- Niveaubeschreibungen die sogenannten Kannbeschreibungen im "Profile Deutsch" ausführlicher Art und noch konkreter behandelt und anhand der Beispiele aus dem fachbezogenen Bereich deutlicher geklärt werden (vgl. Profile Deutsch, 2005, s.24). Dieses in Bezug auf "Deutsch als Fachsprache" explizit untersuchte Buch orientiert sich in erster Linie an den Curriculumentwicklern, Fachlehrwerkverfassern und Prüfungsvorbereitern.

Bei der Anwendung von Kannbeschreibungen sollte man, wie es sich am Beispiel vom Lehrwerk "Profile Deutsch" leicht erkennen lässt, zwischen globalen und detaillierten Kannbeschreibungen also Deskriptoren unterscheiden. Denn die globalen Kannbeschreibungen hängen nicht von bestimmten Situationen ab, sondern sie beschreiben die Situation in allgemeiner Form, wie gut z.B. der Lernende sprachlich gesehen eine Handlung auf einem bestimmten Niveau erledigen bzw. meistern kann (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, s.11).

Im Gegensatz dazu stellen die sogenannten detaillierten Kannbeschreibungen dar, was der Lernende im (fach)- fremdsprachlichen Unterricht in gewissen Situationen auf dem Niveau sprachlich unternehmen kann. Zur besseren Darstellung jeder kommunikativen Situation werden darin z.B. in detaillierten Deskriptoren weitere Musterbeispiele eingeführt. Die detaillierten Deskriptoren dienen vor allem bei Festlegung des fachlichen Kompetenzniveaus und der Erstellung von fachsprachlichen Unterrichtsmaterialien dazu, die Lernzielbeschreibungen für das fachsprachliche Gesamtmodul zu bestimmen (vgl. Leisen, 2010, s.48).

Aus der Tabelle 10 lässt sich einfach folgern, wie die globalen und detaillierten Deskriptoren im Hinblick auf das Kompetenzniveau im deutschen (fach)-sprachlichen Unterricht agieren.

Tabelle 10

Darstellungsansicht zu den globalen und fachsprachlichen detaillierten Deskriptoren im fachsprachlichen Kontext (vgl. Tellmann & Trapet, 2011, s. 25)

Interaktion schriftlich	Kannbeschreibungen B2
Globale Kannbeschreibungen:	Interaktion schriftlich
Kann in alltäglichen Situationen mit einem hohen Wortschatz schwerwiegende stichpunktartige Mitteilungen korrekt beschreiben. Kann in persönlichen Briefen die Beschreibung von Ereignissen, Gefühlen, Wünschen sehr gut verstehen, und regelmäßig mit einem Briefspartner korrespondieren. Kann orthographische Kenntnisse ziemlich korrekt gebrauchen, dass er/sie keinen Fehler macht, die Mißverständnisse verursachen.	
Interaktion schriftlich	Kannbeschreibung B2
Fachsprachliche detaillierte Kannbeschreibungen mit Beispielen:	
Kann Informationen über bekannte Themen oder aus seinem/ihrem Fachgebiet austauschen, z.B.: Kann kurze schriftliche Anfragen zu speziellen Waren oder technischen Arbeitsschritten stellen und beantworten. Kann in einer Newsgroup über Handy Auskunft geben und anderen Fragen zu ihren Handlungsbereichen und Hobbys stellen. Kann schwierige fachsprachliche Sachinformationen, Aufgaben, Arbeitsanweisungen, Problemstellungen weitergeben und erklären	

Die Lernziele sollten in erster Linie im Zusammenhang mit dem fachsprachlichen Unterricht im Einzelnen dargestellt werden, damit sich die Lernenden im fachsprachlichen Deutschunterricht einen expliziten Überblick darüber verschaffen, welche Lernziele durch die Bearbeitung der einzelnen Module erfüllt werden können

oder sollten. Insbesondere profitieren Lehrende im fachsprachlichen Deutschunterricht davon, weil sie auf diese Weise genauer einsehen können, welche Lernziele ihre Studenten innerhalb der vorgesehenen Zeitspanne erreichen müssen (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, s.30). Im Lehrwerk „Profile Deutsch“, das sich explizit mit der curricularen Erstellung vom deutschen Fachsprachenunterricht beschäftigt, werden die grundlegenden Lernziele anhand der Deskriptoren nach den unterschiedlichen kommunikativen Sprachaktivitäten ausgerichtet und behandelt. Wie die Fertigkeiten und kommunikativen Sprachaktivitäten in fachsprachlicher Hinsicht im „Profile Deutsch“ und IDIAL4- P Modulen von der Europäischen Union zugeordnet werden, lässt sich der folgenden Tabelle entnehmen. Durch die Tabelle 11 werden diese fachsprachlichen Fertigkeiten und kommunikativen Sprachaktivitäten explizit dargestellt.

Tabelle 11

Darlegung in Bezug auf die Zuordnung von Fertigkeiten und kommunikativen Sprachaktivitäten im Fachsprachenunterricht ([http:// www.idial4p-projekt.de](http://www.idial4p-projekt.de) , gesehen am 07.04.2019).

Fertigkeit	Kommunikative Sprachaktivitäten	Beispiel
Sprechen	Produktion mündlich	Einen Vortrag halten
	Interaktion mündlich	Eine fachliche Verhandlung führen
Schreiben	Produktion schriftlich	Eine Formular ausfüllen
	Interaktion schriftlich	Auf eine E-mail antworten
Hören	Rezeption mündlich	Eine Durchsage begreifen
	Interaktion mündlich	Diskussionsbeiträge im Geschäft verstehen
Lesen	Rezeption schriftlich	Stellenausschreibung lesen
	Interaktion schriftlich	Korrespondenz lesen
Dolmetschn	Sprachmitteilung mündlich	Auf der Konferenz dolmetschen
Übersetzen	Sprachmitteilung mündlich	Tagungsunterlagen übersetzen

Die Global und fachsprachlichen Detailbestimmungen können sich insbesondere bei der Durchführung einer spezifischen beruflichen Situation als unpräzise erweisen. In solchen Fällen sollte man sich durchaus an den hauptsächlichen Lernzielen orientieren (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, S.30). Wie Lernziele im fachsprachlichen Unterricht je nach Kompetenzniveau dargestellt werden sollten, lässt sich ferner aus der Tabelle 12 leicht schlussfolgern.

Tabelle 12

Konkrete Darstellungsansicht zu den gegebenen Lernzielen je nach Fertigkeiten im Fachsprachenunterricht (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, S.33).

Lernziele Hören: Kann komplizierte Anweisungen im Bereich •Gütertransportwesen verstehen und sprachlich handeln (B2) •Kann telefonisch übermittelte Auftragsänderungen von Kunden verstehen (B1) Lesen: •Kann typische, standardisierte Formulare aus dem Bereich des Transportwesens verstehen. (A2) Sprechen: •Kann einer Aufforderung widersprechen, ohne offizielle Regeln des Gefahrguttransportes (z.B. Höchstbeladungsgrenzen, Ruhezeiten) zu mißachten. (B1) Schreiben: •Kann typische standardisierte Formulare aus dem Bereich Transportwesens ausfüllen. (A1)
--

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass man bei Erstellung des fachsprachlichen Deutschunterrichtes klar darstellen muss, was überhaupt im Verlauf des fachsprachlichen Unterrichtes im Hinblick aufs Kompetenzniveau erreichen werden sollte.

4.4. Funktion der Lehrenden im Fach "Deutsch als Fachsprache"

Es ist in erster Linie wichtig zu betonen, dass die Lehrenden im fachsprachlichen Unterricht vermeintlich nur als Sprachlehrende betrachtet werden. Sie müssen weiterhin mindestens genügend Grundkenntnisse im fachlichen Bereich besitzen. Das ist besonders im studienvorbereitenden Unterricht von wichtiger Bedeutung, weil viele Studierende am Anfang keine Fachkenntnisse haben. Denen müssen die fehlenden Fachkenntnisse teilweise zuvor im fachlichen Sprachunterricht beigebracht werden. Auch im berufsbegleitenden Unterricht müssen die Lehrenden genügend Basiskenntnisse über das Arbeitsfeld der Lernenden haben, damit sie als Lehrende einen adressaten bzw. lernergerechten Unterricht intakt gestalten können (vgl. Beneke, 2001, s.49).

Im Vergleich zum allgemeinsprachlichen Unterricht, in dem der Lehrende eher als Experte angesehen wird, benötigt der Lehrende im fachsprachlichen Unterricht eher Zusammenarbeit mit den Fachlehrkräften aus dem jeweiligen Fachbereich. Wie bereits oben erwähnt, muss sich der fachsprachliche Unterricht im Vergleich zum allgemeinsprachlichen Unterricht stärker nach konkreten Bedürfnissen der Lernenden richten. Denn erstens erwerben die Studierenden in höheren Semestern verstärkt mehr Fachkenntnisse. Zweitens kennen sie sich meist mit beruflichen Anforderungen und Problemen besser aus, die man in der Fremdsprache zu überwinden hat. Infolgedessen sollten diese angesprochenen Aspekte bei Unterrichtsplanung besonders mitberücksichtigt werden. Die Lehrperson sollte im Fachsprachenunterricht hinsichtlich der fachlichen Seite eher als ein sprachlicher Berater agieren (vgl. Kuhn, 2007, s.42).

Die Tatsache, dass viele Lehrende im Fachsprachenbereich auf dem unterrichteten Fachgebiet nur Grundkenntnisse besitzen, sollte bei der Erstellung von fachlichen Unterrichtsmodulen besonders beachtet werden. Werden z.B. im deutschen Fachsprachenunterricht vom Schwerpunkt her schwierige Texte durchgenommen, dann sollten den Lehrenden zusätzlich einige Unterrichtshilfen in der Art von fachlichen Begriffserläuterungen und manchen Lesetipps angeboten werden (vgl. Leisen, 2010, s.27).

4.5. Szenariodidaktik

Um die oben genannten Sprachaktivitäten effizient durchzuführen, muss man im Fach "Deutsch als Fachsprache" die Szenariodidaktik als ein grundlegendes sprachliches Mittel einsetzen. Denn sie sorgt vor allem dafür, dass Lernende im Lernprozess selbstbewusst, selbstgesteuert, handlungsbewusst und situationsbedingt handeln (vgl. Leisen, 2010, s.124). Unter Szenario versteht man zunächst eine erwartbare Abfolge von den kommunikativen Handlungen, die ihre Kohärenz indes anhand des gewussten sozialen Sinnes bekommen (vgl. Duden, 2004, s.549). Szenarien bzw. Einsatz von Theater im Fremdsprachenunterricht bekommen einen wichtigen Stellenwert, da sie soziale Themen zwischen Familien, Beziehungen zwischen Mann und Frau, dem Chef und Arbeitnehmer anschaulich widerspiegeln. Auf diese Weise überwindet man die Schwierigkeit beim Sprechen, in dem man das sprachlich Komplexe durch szenarisches Handeln durchführt und Verstehen erleichtert (vgl. Darancık, 2008, s.94).

Die Elemente des Szenarios, die bei erfolgreicher Umsetzung des Deutschen als Fachsprache zum Spracherwerb eine bedeutende Rolle haben, wirken sich auf Lernende ziemlich positiv aus. Außerdem passen sie noch zu den Grundprinzipien der fachsprachlichen Lehrwerkerstellung vom IDIAL4P-Projekt, das zurzeit als federführend von der EU zur Vereinheitlichung des Fachsprachenunterrichts in Europa allgemeinbindend gefördert wird.

Unter dem von der EU geförderten Projekt „IDIAL for Professionals (IDIAL⁴P): regionalisiert – interkulturell – qualifizierend – professionell“ versteht man zuerst ein einheitliches europäisches Projekt, das auf die Stärkung des Deutschen im Fachsprachenunterricht zielt ([http:// www.idial4p-projekt.de](http://www.idial4p-projekt.de) , gesehen am 03.02.2019). Es werden dabei Online-Module zur Fachsprachenvermittlung als arbeitsplatzrelevante Kompetenzen für die globale Berufskommunikation entwickelt, die exemplarisch zur Erstellung weiterer Fachfremdsprachenmodule beitragen (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, s.46). Darin nimmt man sich vor, durch die genaue Festlegung der didaktischen Rahmenbedingungen das curriculare Konzept für die Lehrwerkgestaltung des Deutschen als Fachsprache zu verbessern.

Das auf der Grundlage "Deutsch als Fachsprache" federführende Projekt "IDIAL4P" legt ferner bei der Durchführung der einheitlichen Lernziele großen Wert auf Szenariodidaktik. Bei der Szenariodidaktik, die im Sinne des fachsprachlichen Konzeptes einen besonderen Stellenwert innehat, handelt es sich nicht nur um die einfache Anwendung von Szenario im Unterricht, sondern es geht darin vielmehr um die didaktische Art und Weise, wie die Elemente, die auf Szenario basieren, in den Fachsprachenunterricht miteinbezogen werden sollten (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, s.3).

Ausgehend von dem Ganzen lässt sich ausdrücken, dass Szenarien, die man im fachsprachlichen Kontext anwendet, zuerst folgende Eigenschaften beinhalten soll. Szenarien, die man im fachsprachlichen Unterricht eher zur Veranschaulichung des Erzählten einsetzt, müssen sich in erster Linie als handlungsorientiert, lernerzentriert, was bisher in der Fremdsprachendidaktik oft vernachlässigt wurde, interaktiv, interkulturell, realitätsnah und als produktiv erweisen (vgl. Leisen, 2010, s.89).

Entsprechen die Szenarien, die man im fachsprachlichen Deutschunterricht einsetzt, obigen Anforderungen, so fühlen sich Lernende mehr motiviert, da sie sich durch jeweiligen beruflichen Sachverhalt direkt angesprochen fühlen. Szenarien, mit denen sich Lernende schlüssige Bilder auf der kognitiven Ebene vorstellen können, wirken sich auf die Zielgruppe eher motivierend, ihren Bedürfnissen entsprechend, zielgerichtet und anwendungsorientiert aus (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, s.58). In einem klar definierten Szenario werden also fast alle Fertigkeiten und Kompetenzen trainiert, die Lernende für ihre jeweiligen Niveaus benötigen.

Ein in den Unterricht intakt miteinbezogenes Szenario sorgt ferner für die aktive Anwendung der zu erlernenden Wendungen und Redemittel. Der dafür erforderliche Zusammenhang, den der Lernende indes durch Szenario gewinnt, findet in einem authentischen und kognitiven Kontext statt, in dem man sich, wie schon im Kapitel "Unterrichtsmethoden" eingehend ausgeführt, ohne den Bedarf nach hemmenden "Pattern drills" freier ausdrücken kann. Im Allgemeinen werden Szenarien im fachsprachlichen Unterricht vorwiegend am Ende einer Lektion eingeführt, nachdem sich Lernende die für die Interaktion erforderlichen, sprachlichen Grundkenntnisse erworben haben. Demnach wird zunächst eine typische Situation aus der

berufsalitäglichen Praxis dargestellt, in der die Lernenden demnach eine bestimmte Sprachhandlungskompetenz umsetzen müssen (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, s.38). Überdies ergreifen die Lernenden durch den Einsatz von Szenarien die Gelegenheit, im fachsprachlichen Unterricht, realitätsnah berufsrelevante Handlungen auf Zielsprache durchzuführen. Derartige Handlungen sind für Lernende immer von wichtiger Bedeutung, da sie sowohl im Fachstudium als auch im Berufsleben zum Gelingen unbedingt benötigt werden (vgl. Eismann, 2006, s.19).

Ebke (2007) unterstreicht, dass Szenarien nicht nur im Fachstudium sondern auch im Berufsleben vor allem im Bereich "Firmentraining" und personeller Weiterbildung intensiv angewandt werden (vgl. Ebke, 2007, s.53). Dies liegt einfach daran, dass sie in der (fach)-fremdsprachlichen Kommunikation häufig zum Fertigungswechsel führen. Dadurch werden inzwischen nicht nur rezeptive sondern auch produktive Fähigkeiten wie z.B. Sprechen und Hören und Reagieren auf arbeitsbedingte Fälle von Lernenden aktiv umgesetzt (vgl. Beneke, 1995, s.72). Bei weltberühmten deutschen Konzernen wie Bosch und Henkel werden z.B. berufliche Szenarien insbesondere zur Bewusstwerdung des Personals in Weiterbildungskursen permanent durchgeführt.

Das Szenario, das im fachsprachlichen Unterricht aktiv angewandt wird, setzt sich eigentlich aus mehreren Phasen zusammen, in denen sich andersartige Sprachhandlungen und Strategien mitvollziehen. Bei der Entwicklung eines im Fachsprachenunterricht eingeführten Szenarios kommt übrigens der Progression eine besondere Bedeutung zu (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, s.36).

Im fachsprachlichen Kontext lässt sich unter Progression zunächst eine Abfolge bzw. Kette einiger kommunikativer Handlungen verstehen. Diesen Handlungen liegt jedoch immer ein vordefiniertes Ziel zugrunde. Wichtig ist dabei, dass sie im fachsprachlichen Unterricht durch Übungen und andere Aufgabenlösungen nicht abgebrochen werden dürfen, damit der inhaltliche Zusammenhang nicht abgebrochen wird. Die Situation, die sich im Szenario als realitätsnah erweist, wird von Anfang an von Lernenden ohne Unterbrechung wahrgenommen und durchgespielt. Infolgedessen ist ein im fachsprachlichen Unterricht eingesetztes Szenario von anderen Formen wie Rollenspiel, Projekt und dem Drehbuch eindeutig zu unterscheiden (vgl. Beneke, 1995, s.46).

Im Unterschied zum Szenario ist z.B. ein Rollenspiel eher ein punktuellere Ereignis. Mit anderen Worten lässt es sich derart beschreiben, dass ein Rollenspiel in der Regel eher als ein Gespräch stattfindet, welches sich lediglich aus einem reinen Fertigkeitenswechsel zusammensetzt. Während dem Szenario, wie schon früher angemerkt, ein vordefiniertes Ziel zugrunde liegt, lässt ein Projekt z.B. verschiedene Lösungen zu. Genauer gesagt ist ein Projekt aus fachfremdsprachlicher Sicht im Unterschied zum Szenario vielmehr prozessorientiert (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, s.36).

Vergleicht man ein Drehbuch dagegen mit dem Szenario, so lässt sich betonen, dass das Drehbuch eher als Rahmen einer Lektion oder eines Moduls anzusehen ist. In ihm sind eine Geschichte oder mehrere typische Abläufe vorhanden. Hinzu kommt noch, dass darin jeweils zusätzliche Aufgaben und Regieanweisungen zu formulieren sind (vgl. Beneke, 1995, s.38). Ausgehend von dem Ganzen lässt sich nun zusammenfassen, dass sich das Szenario, das im Fach "Deutsch als Fachsprache" eingesetzt wird, überwiegend nach gesellschaftlichen und interkulturellen Konventionen richtet. Der interkulturelle Kontext, der sich mittels der Globalisierung mittlerweile zusehends bemerkbar macht, steht jedoch im Zentrum des Szenarios. Man versucht es, zum selbstgesteuerten und selbstreflexiven Lernen intensiver in den deutschen Fachsprachenunterricht zu integrieren (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, s.38).

4.6. Vorbereitung und Entwicklung des Szenarios im Bereich "Deutsch als Fachsprache"

Es ist an der Stelle wichtig hervorzuheben, dass bei der Vorbereitung eines Szenarios die Zielgruppe bzw. ihr Vorwissen im engen Zusammenhang mit dem Szenario berücksichtigt werden muss. Genügt das selbst nicht, so sollten Bedarfsanalysen zum jeweiligen Berufsfeld und zu den Anforderungen im Fachstudium miteingeleitet werden. Des Weiteren muss man den Audio- und Videomaterialien bei Berufsorganisationen im Studium besondere Rolle beimessen, weil wenige Lernende und nicht alle Lehrende Erfahrung im Zielgruppenland besitzen. Lernende haben jedoch im universitären Bereich oft Erfahrung aus beruflichem Bereich.

Deshalb können sie in vielen Fällen typische Situationen deskriptiv nennen und von Ihnen in der Tat profitieren (vgl. Beneke, 1995, s.59).

Bei der Vorbereitung eines Szenarios, das man im fachsprachlichen Unterricht einsetzt, hat man zunächst die für eine typische Lage passenden kommunikativen Formen zu gestalten. Mit Ihnen hat man also die Möglichkeit, die Abfolge von Handlungen im Unterricht zu leiten. Das Szenario, das man zur inhaltlichen Veranschaulichung und Verdeutlichung im fachsprachlichen Unterricht umsetzt, sollte in erster Linie mit einer Situation und Aufgabenbeschreibung anfangen. Erweist sich das Szenario als komplex, so sollte die Kette von der kommunikativen Handlungen durch bestimmte Vorgaben im Unterricht geleitet werden. Man kann jedoch dabei auch auf solch eine Steuerung verzichten und der Kreativität von Lernenden vertrauen, wenn die sprachlichen Bedingungen schon vorhanden sind und wenn es vor allem um ein Szenario mit einer konventionellen und erwartbaren Abfolge geht (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, s.39).

Was den Inhalt im Szenario, das man in fachsprachlichen Unterricht einbezieht, anbelangt, so lässt sich in erster Stelle ausdrücken, dass es überwiegend durch die Thematik der behandelten Lektion festgelegt wird. Dabei sei noch angemerkt, dass typische situationsbedingte Redemittel und typische sprachliche Formen wie feste Fügungen, Wendungen und Funktionsverbgefügen, die im beruflichen Fachstudium und Arbeitsleben öfters Anwendung finden, in den fachsprachlichen Unterricht miteinbezogen werden müssen. Ferner lassen sich noch bei Vorbereitung des fachbezogenen Szenarios im Fachsprachenunterricht noch Dialoge miteinbeziehen. Zur erfolgreichen Umsetzung eines Szenarios sollte man sich in erster Linie unabdingbar je nach der Zielgruppe und deren Anforderungen richten. Erwartungen und Anforderungen der Lernenden sollten dabei auf jeden Fall umfangreich in Betracht gezogen werden (vgl. Leisen, 2010, s.113).

Damit ein fachbezogenes Szenario dem Hauptzweck im fachsprachlichen Unterricht dient, so sollten noch letzten Endes folgende Aspekte mit Sorgfalt beachtet werden. Das Sprachniveau der Lernenden, ihre inhaltlichen Vorkenntnisse, das Bedürfnis nach Kommunikationsmitteln, die Fertigkeiten, Übereinstimmung mit einer realen Situation, Glaubwürdigkeit und Authentizität sind bei Vorbereitung eines

fachbezogenen Szenarios permanent von besonderer Bedeutung. Fehlt es einem solchen Szenario im Fachsprachenunterricht an oben angeführten Aspekten, so scheitert die übergeordnete Intention durchaus (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, s.42). Übrigens kann der Lernende in solch einem Zustand keinen logischen Zusammenhang zwischen dem Thema und dem dargestellten Szenario herstellen, was bei Lernenden eventuell zum kognitiven Verständnisproblemen und zum Interessenrückgang führen kann.

Um genauer zu betrachten, wie eigentlich ein Szenario im fachsprachlichen Kontext überhaupt gestaltet werden sollte, werden in Tabellen 13 und 14 zwei Musterszenarien eingehend dargestellt, aus denen sich der didaktische Sinn und die Struktur eines Szenarios im Fachsprachenunterricht einfach entnehmen lässt. Diese Musterszenarien zur Szenariogestaltung haben die Wissenschaftler Stanka Murdsheva und Krassimira Mantcheva primär für bulgarische Hochschulstudierende, die "Deutsch als Fachsprache" bekommen, entworfen. Sie wurden in Fächern Maschinenbau und Betriebswirtschaftslehre eingesetzt (<http://www.idial4p-center.org> , gesehen am 03.05.2019).

Tabelle 13

Szenarische Darstellung zur Aufgabenbeschreibung im Hinblick auf den deutschen Fachsprachenunterricht (<http://www.idial4p-center.org> , gesehen am 06.04.2019).

Situations- und Aufgabenbeschreibung
Sie sind als Student im Studiengang Maschinenbau an einer deutschen Universität eingeschrieben. In der ersten Semesterwoche haben Sie eine Vorlesung in Technischer Mechanik. Sie hören einen Vorlesungsausschnitt von Prof. Dr. Müller zur Einordnung der Technischen Mechanik.

Die Fortsetzung von Tabelle 13

Schritt 1:

Sie machen sich Notizen zu den vorgetragenen Inhalten. Beachten Sie dabei folgende Gliederung:

1. Philosophische Gliederung der Mechanik

2. Fachliche Gliederung der Mechanik

Sie kommen aus der Vorlesung und treffen einen Mitstudenten, der die Vorlesung nicht hören konnte. Er möchte gerne wissen, worüber der Professor gesprochen hat.

Schritt 2:

Sie erklären ihm die Einteilung der Mechanik nach Professor Müller.

Ihr Mitstudent kennt die Begriffe nicht, die in der Vorlesung eingeführt wurden. Er bittet Sie um Definitionen.

Schritt 3:

Sie definieren Ihrem Mitstudenten die folgenden Begriffe:

- Kinematik
- Dynamik
- Statik
- Kinetik
- Festigkeitslehre

Während Sie die Fachbegriffe erklären, macht sich Ihr Mitstudent Notizen.

Tabelle 14

Darstellungsansicht zum Aufbau eines Szenarios im deutschen Fachsprachenunterricht (<http://www.idial4p-center.org>, gesehen am 07.04.2019).

Situations- und Aufgabenbeschreibung	
Der Gefahrgutfahrer führt einen neuen deutschsprachigen Mitarbeiter, der als Begleitfahrer mitfährt, in seine Arbeit ein. (Die CMR-Checkliste befindet sich unter „Medien“).	
Fahrer	Begleitfahrer
Sie haben den Begleitfahrer gebeten, die CMR-Checkliste für diesen Transport auszufüllen: Punkte 2 bis 10. Er braucht Ihre Hilfe.	Sie bekommen vom Fahrer, der Sie in seine Arbeit einführt, den Auftrag, die CMR-Checkliste für diesen Transport auszufüllen.
Ihre Aufgabe:	Ihre Aufgabe
Beantworten Sie die Fragen des Begleitfahrers. <i>Ladegut: UN 1263, Farben und Lacke, Gefahrklasse 3, Verpackungsgruppe II, Menge: 2500 Liter.</i>	Sie beginnen das Gespräch und fragen den Fahrer, was transportiert wird. Auch die Menge interessiert Sie. Tragen Sie seine Antwort in die CMR-Liste ein.
Hören Sie dem Begleitfahrer zu und lesen Sie in der CMR-Liste, um zu kontrollieren, ob er das richtig eingetragen hat. Jetzt soll er noch den LKW kennzeichnen: vorne und hinten je eine orangefarbene Tafel.	Bei Überprüfung des Ladegutes haben Sie festgestellt: <i>Verpackung: Dosen in Kartons – 14 Kartons beschädigt</i> Markieren Sie das in der CMR-Liste und berichten Sie dem Fahrer.
Antworten Sie dem Begleitfahrer, dass die orange-farbenen Tafeln auf der Ecke stehend anzubringen sind.	Sie sind nicht sicher, wie Sie die Tafeln befestigen sollen. Fragen Sie den Fahrer.

Bei genauer Betrachtung von obigen Szenarien, die im fachsprachlichen Unterricht eingesetzt wurden, wird ersichtlich, dass erstes Szenario in erster Linie zum Strukturieren beiträgt. Aus diesem Grund erweist sich die Steuerung im Szenario als plausibel und verständnisvoll. Werden daneben die Gliederungsaspekte ausgelassen, so würden Anforderungen von Lernenden als höher erscheinen. Sie fordern überdies höhere Erfahrungen im Bereich Protokollieren der Vorlesungen.

Betrachtet man dagegen das zweite Szenariomuster genauer, so bekommt man als Rezipient den Eindruck, es sei eigentlich für ein fachsprachliches Szenariobeispiel zu stark gesteuert und festgelegt. Am Anfang sollte also lediglich eine Situationsbeschreibung vorliegen. Die vorgegebenen Informationen könnten daneben eigentlich auf wenige Angaben bzw. Anweisungen beschränkt werden, weil die Lernenden mit allen Abläufen und erwartbaren Problemen schon vertraut sind. Zusammenfassend lässt sich hervorheben, dass man mit der Einführung solcher Szenarien, wie schon oben ausführlich dargestellt, im fachsprachlichen Unterricht für die Zielgruppe eine realitätsnahe Situation vor Augen auszulösen vermag. Diese im Szenario dargestellte Situation sollte übrigens folgende kommunikative Handlungen beinhalten, mit denen sich Studierende den Inhalt und sowie den fachbezogenen Wortschatz besser einprägen können. Zu diesen kommunikativen Handlungen gehören vor allem genügende Teilnahme der Lernenden, Festhalten der Notizen, Verstehen der Begriffe, Information anderer Studierenden, Aufklärung der Inhalte und Definition der Begriffe (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, S. 44).

4.7. Materialdidaktisierung

Es ist an dieser Stelle unabdingbar hervorzuheben, dass man im Rahmen des gesamten Fachsprachenkonzeptes, womit sich diese Arbeit explizit beschäftigt, keine vollkommen ausführliche Übungstypologie für den fachsprachlichen Unterricht erarbeiten kann. Mit anderen Worten lässt sich so ausdrücken, dass diese Arbeit nur bestimmte schwerwiegende Fragestellungen behandelt, die besonders im deutschen Fachsprachenunterricht von besonderer Bedeutung sind. Anhand der folgenden Aspekte verschafft man sich sozusagen eine genauere Einsicht in das fachsprachliche Konzept. Dabei erfährt man noch im Folgenden, woraus sich das fachsprachliche Gesamtkonzept

zusammensetzt und welche Komponenten es in Bezug auf Materialdidaktisierung unumgänglich beinhalten sollte.

4.7.1. Interkulturelle Sensibilisierung im Bereich "Deutsch als Fachsprache"

Wie schon bereits umfangreich ausgeführt, dringt die Interkulturalität derzeit unter Berücksichtigung der massiven Globalisierung fast in alle Bereiche des Alltags und der Wissenschaft ein. Viele Wissenschaften lassen sich inzwischen in einer Korrelation bzw. Wechselwirkung von diesem die ganze Welt umspannenden Merkmal beeinflussen. Insbesondere die Wissenschaften wie z.B. Soziologie, Fremdsprachendidaktik, Geschichte und Wirtschaft, die im interdisziplinären Zusammenhang eng zusammenkooperieren, weisen offenbar Interkulturalität auf.

Die Gesellschaften und Völker verschmelzen sich derzeit durch die Interkulturalität miteinander, Menschen verschiedener Herkunft treffen öfters im Alltag und Berufsleben zusammen und nehmen dadurch aufeinander direkten Einfluss (vgl. Middeke & Semyonova, 2010, s.8).

Betrachtet man nun oben angeführte Aspekte genauer, so lässt sich ausdrücken, dass dieser interkulturelle Wandel, der mehr und mehr im beruflichen Alltag zunimmt, auch zur dringenden Umstrukturierung des fachsprachlichen Unterrichts und dessen Materialdidaktisierung führt. Lehrwerke, die sich früher als Adressatengruppe nur nach einheimischen Lernern orientierten, wie es vor allem in Deutschland in den 50er Jahren oft der Fall war, verlieren derzeit rasch an Boden. An ihre Stelle treten nämlich zurzeit solche Lehrwerke, bei denen das Augenmerk insbesondere auf der Interkulturalität und der vielseitigen Zielgruppe liegt (vgl. Leisen, 2010, s.46).

In Deutschland, das sich besonders nach dem 2. Weltkrieg durch die Aufnahme der Gastarbeiter aus Italien, Griechenland und der Türkei, durch die Rückkehr der ehemaligen Spätaussiedler vielmehr in ein Einwanderungsland verwandelte, kommt mittlerweile den interkulturell ausgerichteten Lehrwerken eine besondere Bedeutung zu, sei es als allgemeinsprachlich oder fachsprachlich betrachtet. Überdies hat sich im Laufe der Zeit im Bereich "Fachbezogene Fremdsprachendidaktik" die Erkenntnis tief etabliert, dass interkulturelles Lernen im berufsbezogenen Unterricht nicht mehr

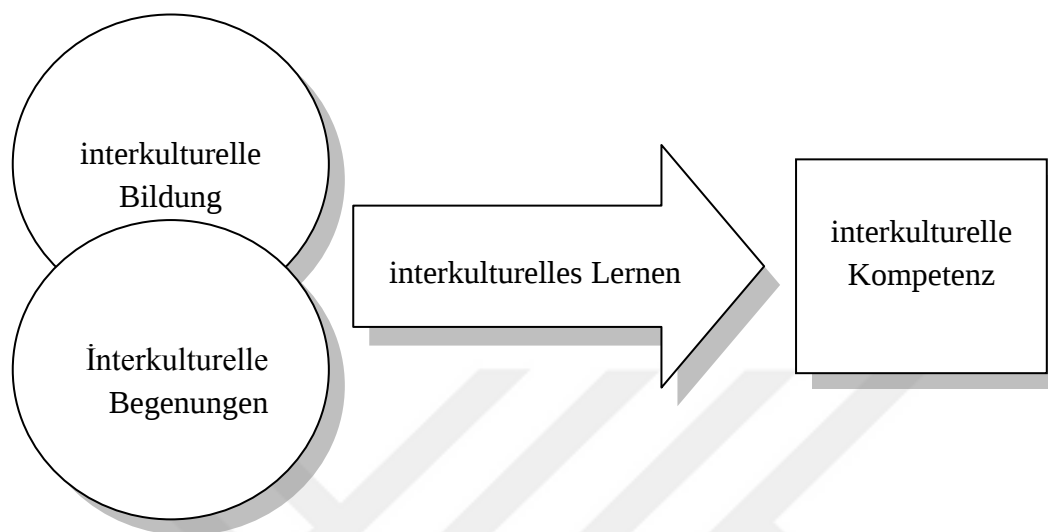
übersehen werden darf, da die Lernsituation in der Lernumgebung zusehends von der Interkulturalität stark geprägt ist (vgl. Funk, 2001, s.13).

Es ist noch ersichtlich, dass Lernende im fachsprachlichen Unterricht durch den interkulturell ausgerichteten Bezug das Fremdsprachenlernen einfacher bewältigen können. Der Grund dafür besteht darin, dass dies mehr der erlebten Wahrheit im alltäglichen Berufsleben entspricht. Viele Lernende sind sich zurzeit dessen bewusst, dass sie von der interkulturellen Kompetenz, die sie sich im fachsprachlichen Unterricht erwerben, permanent im interkulturellen Arbeitsleben profitieren können (vgl. Kuhn, 2007, s.26). Man sollte jedoch in diesem Punkt unterstreichen, dass die interkulturelle Kompetenz, auf die Lernende hoffen, erst einer längeren und kontinuierlichen Lernzeit bedarf. Genauer ausgedrückt müssen Lernende im (fach)-fremdsprachlichen Lernprozess genügend interkulturelle Erfahrungen sammeln, um interkulturelle Dialoge durchführen und interkulturelles Lernen umsetzen zu können (vgl. Schmidt, 2008, s.16). Auf diese Weise lässt sich quasi interkulturelle Kompetenz, die sich viele Lernende erhoffen, gelungen in die Tat umsetzen. Wie schon früher eingehend ausgeführt, erfordert ein solch nachhaltiger Prozess im fachsprachlichen Unterrichtsvorgang ein vollkommenes, kognitives und affektives Lernen.

Damit sich der anstrengende Prozess erfolgreich vollzieht, benötigt man noch zuerst passende Lernsituation und genügend Zeit zum Weitertraining. Fehlen diese Aspekte also im fachsprachlichen Lernprozess, so kann der Prozess direkt abgebrochen werden, was im Endeffekt das Interesse der Lernenden dadurch zusehends beeinträchtigen kann (vgl. Beneke, 1995, s.61).

Zur Erreichung des fachsprachlichen Gesamtkonzeptes, wie bereits oben angemerkt, benötigt man in diesem Sinne eine sichere interkulturelle Sensibilisierung, die insbesondere vom Erwerb der landeskundlichen Kenntnisse des Zielsprachenlandes abhängt. Bei genauer Betrachtung kommt man folglich zu der Erkenntnis, dass sich die interkulturelle Sensibilisierung der Zielgruppe im Fachsprachenunterricht erst durch interkulturelle Übungen wie z.B. Rollenspiele und Szenarien gewährleisten lässt. Fühlt sich die Zielgruppe im fachsprachlichen Unterricht mangels der oben genannten Aspekte nicht genügend mit dem Zielsprachenland gegenübergestellt, so empfindet man im Unterricht eine virtuell geschaffene bzw. künstliche Atmosphäre, die dauerhaft von selbst zum Interessenverlust und Mißerfolg der Lernziele führt (vgl. Eismann,

2008, s.6). Wohin der Weg des interkulturellen Lernens im fachbezogenen Fremdsprachenerlernen steuert und wie sich interkulturelle Kommunikationskompetenz weiterentwickelt, lässt sich der Grafik 2 mittels der Abbildung entnehmen.



Grafik 2

Darstellungsansicht zur Verortung von zentralen Begriffen des interkulturellen Lernens im deutschen (fach)-fremdsprachlichen Kontext (vgl. Bundeszentrale für Politische Bildung, 2000, Interkulturelles Lernen, s.29).

4.7.2. Vorbereitung der interkulturellen Übungen im Fachsprachenunterricht

Bei der Durchführung der spezifischen Materialien, welche im fachsprachlichen Kontext "Deutsch als Fachsprache" angewendet werden, sollte man sich vor Augen führen, dass die Lehrperson unabdingbar die jeweilige Zielgruppe primär auf die Zusammenkooperation aus dem Zielsprachenland im interkulturellen Berufsleben vorzubereiten hat. Sie müssen sich in diesem Sinne den curricularen Zielen zufolge bestimmte Kompetenzen fürs interkulturelle Treffen im Berufsleben erwerben, welche einer sprachlichen und interkulturell geprägten sozialen Handlung zugrunde liegen. Lernende sollten aus diesem Grund im fachsprachlichen Unterricht mit der Kultur des Zielsprachenlandes möglichst realitätsnah konfrontiert fühlen (vgl. Schulz, 1981, s.15).

Es ist dabei klar zu verstehen, dass der Mensch das (fach)-fremdsprachliche Erlernen, wenn es auf dem Selbsterfahren basiert, sicherer meistert und es auf Dauer

beherrscht. Dieses Selbsterfahren, wie dem auch sei, kann also sowohl im Zielsprachenland als auch durch die interkulturelle Begegnung im Heimatland stattfinden. Wenn Lernende z.B. in den Unterricht ihre eigenen Erfahrungen, Vorwissen sowie das Allgemeinwissen miteinbringen, so greifen sie die Gelegenheit, zwischen zuvor erlerntem und neu erworbenem Wissen einen kognitiven Zusammenhang herzustellen. Des Weiteren dient diese Herangehensweise dazu, Vorurteile in Lernsituation und Lernumgebung vorher festzustellen, bevor sie im Alltag in Erfüllung gehen (<http://www.idial4p-center.org> , gesehen am 17.05.2019)

Stützt man sich beim (fach)-fremdsprachlichen Erlernen auf seine Vorkenntnisse und Erfahrungen, so entfaltet man eine angemessene Lernhaltung und handelt also konsequent. Dies trägt, wie schon oben angemerkt, im fachsprachlichen Unterricht zur interkulturellen Sensibilisierung, die sich als ein Meilenstein für erfolgreichen Fachsprachenunterricht im Fach "Deutsch als Fachsprache" darstellt (vgl. Eismann, 2008, s.84). Darüber hinaus herrscht noch die Erwartung vor, was die Vorbereitung der interkulturellen Übungen anbelangt, dass Lehrende im fachsprachlichen Unterricht für Lernende genügend anschauliche und handlungsorientierte Materialien bereitstellen müssen (vgl. Watzlawick, 1969, s.24). Ferner sollten im deutschen Fachsprachenunterricht zum besseren Verständnis realitätsnahe Situationen geschaffen werden, die aus dem Standpunkt der Lernenden dem typisch beruflichen Alltagsleben entsprechen sollten. Das erforderliche Wissen, die dem Niveau passenden Redemittel und die intuitiven Verhaltensweisen müssen nun in die vorgegebenen Situationen im Unterricht eingebettet und angepasst werden (vgl. Watzlawick, 1969, s.24).

4.7.3. Aufgaben und Übungen im Fach Deutsch als Fachsprache

Es ist ersichtlich, dass gut strukturierte Fachsprachenunterrichte genügend Kenntnisbereiche für Lernende beinhalten müssen, mit denen man sie z.B. auf eine gelungene berufliche Kommunikation mit Deutschen im Zielsprachenland vorbereiten kann. Diese Kenntnisbereiche sollten übrigens mit passenden Übungen gestärkt werden. Die Aufgaben und Übungen, die im deutschen Fachsprachenunterricht eingeführt werden, sollten deshalb von inhaltlicher Struktur her derart vorbereitet werden, dass Lernende durch deren Anwendung das theoretisch Erlernte praktisch im Berufsleben anwenden könnten (vgl. Müller, 1991, s.5). Wecken die Aufgaben und Übungen bei

Lernenden genügend Interesse, so folgen sie dann ohne weitere Anweisung selbstgesteuert dem jeweiligen Thema und machen sie dabei aktiv mit, indem sie sprachlich gesehen selbstständig auf die Fragen reagieren und interaktiver agieren. Zu angesprochenen Übungen gehören vor allem;

- Wortschatz (kulturell geprägte Unterschiede von Worten und den Wortfeldern)
- Sprechakte (Routineformeln mit anderer Bedeutung bzw. Konnotationen)
- Diskurskonventionen (Themenwechsel, Sprecherrolle, Gesprächseröffnung und Beendigung)
- Themen und Aspekte (sichere Themen und Tabuthemen im Small Talk und der Konversation)
- Kommunikative Stile (direkter indirekter Stil, formeller- informeller Stil)
- Kulturbedingte Handlungen und Handlungssequenzen (bzw. soziales Verhalten und Begrüßungsrituale)

Bei der Erstellung der interkulturellen Übungen ist ferner zu beachten, dass die sogenannten Kulturdimensionen also Kulturstandards ins Unterrichtsgeschehen unabdingbar miteinbezogen werden müssen. Der unabdingbare Grund dafür liegt darin, dass sie zum einen zur Festigung der Stereotypen und zum anderen zum Verständnis des fremdartigen Verhaltens offenbar beitragen. Mit interkulturellen Übungen, die in den Fachsprachenunterricht eingebettet werden sollten, ergreifen Lernende also die Gelegenheit, um zu erfahren, wie man sich im typischen deutschen Berufsleben verhält, wie man herrschende Benimmregeln im Arbeitsleben praktiziert, wie man als Berufstätiger im Alltag mit Arbeitskollegen umgeht usw. (vgl. Semyonova, 2010, s.41.)

Zur Darstellung des aktuellen Berufslebens lassen sich noch einige Film und Videoausschnitte im Fachsprachenunterricht anwenden, weil sie wohl die deutschen Berufstätigen zueinander in praxisorientierter und realitätsnaher Interaktion darstellen. Dabei kann man als Lehrperson vorwiegend so verfahren, dass man zuerst den Filmausschnitt den Studierenden ohne Ton darstellt und sie danach zur Beschreibung des Gesehenen auf Zielsprache anregt. Im nächsten Schritt darf derselbe Filmausschnitt z.B. mit einem Text angeboten werden, sodass der Lernende mit dessen Hilfe die eventuell im kognitiven Hintergrund bestehenden Leerstellen ergänzen kann. Im Anschluss daran

darf die Lehrperson nach der Festigung des Themenwortschatzes die Lernenden zum Meinungsaustausch bewegen, damit sie auf das Gesehene und Gelesene abermals sprachproduktiv handeln können. Im letzten Teil dagegen kann die Lehrperson Lernende um einen Vergleich mit Heimatland bitten, damit sie das Erlernte durch den Vergleich im Bewusstsein kontrastiv festigen können (vgl. Kuhn, 2007, s.25).

Eine weitere interkulturelle Übung im deutschen Fachsprachenunterricht, Lernende mit realitätsnahen Situationen aus dem typischen Berufsleben vertrauter zu machen ist quasi die Anwendung von spezifischen Situationen. Diese bezeichnen sich in Fachtermini als "critical incidents". Sie sind insbesondere im deutschen Fachsprachenunterricht von wichtiger Relevanz, da sie den Lernenden einige Konflikte, die in der interkulturellen Kommunikation auftreten, effizient verdeutlichen und einfacher veranschaulichen können. Des Weiteren tragen diese "critical incidents" aus didaktischer Sicht dazu bei, dass sich Lernende inzwischen wichtiges Basiswissen und die Sensibilität verschaffen. Auf diese Weise können sie im Bewusstsein sicheren Zusammenhang mit Ursachen von der Störung herstellen, was zum sicheren selbstgesteuerten Verstehen führt (<http://www.idial4p-center.org> , gesehen am 19.05.2019) Es ist in diesem Punkt wichtig zu unterstreichen, dass Lernende anhand der didaktischen Nutzung von "Critical Incidents" durchaus begreifen können, wie der Gesprächsverlauf eigentlich in Fällen, die das typische deutsche Berufsleben widerspiegeln, stattfindet. Dies dient überdies dazu, dass Lernende nicht nur eine Menge von nötigen Redemitteln mitbekommen, sondern auch miterfahren, wie man als berufstätiges Individuum im deutschen Umfeld gegebenenfalls sprachlich und sozial zu handeln hat (vgl. Semyonova, 2011, s.34). Da die Beschreibung solcher Fälle am meisten eines hohen Sprachniveaus bedarf, sollten die angewandten Lehrwerke separat eine Liste für benötigte Redemittel anbieten, damit Lernende z.B. gefühlsangemessen richtige Adjektiven und treffende Ausdrücke für den Moment anwenden können. Fehlt es dem fachsprachlichen Lehrwerk, was mangels der passenden Lehrwerke in unserem Heimatland oft vorkommen mag, an oben angesprochenen Unterrichtsmaterialien, so hat die Lehrperson alleinstehend die Verantwortung, die passenden Materialien genügend bereitzustellen. Zur besseren Veranschaulichung der obigen interkulturellen Übungen wird unten eine weitere Übungsform als Musterbeispiel mittels der Tabelle 15 dargestellt, aus der man die praktische Anwendung im Fachsprachenunterricht leicht entnehmen kann.

Tabelle 15

Musterhafte Darstellung zum Aufbau von interkulturellen Übungstypen im deutschen Fachsprachenunterricht (vgl. Semyonova, 2010, S.54-57).

Bereich	Beispiel
Ratgeber mit Perspektivwechsel schreiben	Dieser Übungstyp dient dazu, sich der eigenen Kultur und ihrer Konventionen bewusst zu werden. Aufgabe: Schreiben Sie einen Ratgeber für deutsche Geschäftsleute, die in Ihrem Land ein Geschäft abschließen wollen.
Ratgeber mündlich	Aus der schriftlichen Ratgeber-Übung kann man auch eine mündliche Übung machen: Aufgaben: 1. Geben Sie einem Mitstudenten aus Ihrem Heimatland einen Tipp für den ersten Besuch in der Sprechstunde eines Professors. 2. Geben Sie als Gefahrgutfahrer einem Kollegen aus Ihrem Heimatland einen Tipp zum Umgang mit der deutschen Polizei. 3. Geben Sie als Sekretärin einer neuen Kollegin aus Ihrem Heimatland Empfehlungen für das Verhalten am Arbeitsplatz.
Unterschiedliche Bedeutungen von Begriffen	Statt Begriffe zu definieren, können die Lerner hier auch Umschreibungen formulieren. Aufgabe: Erklären Sie Ihrem vor kurzem nach Deutschland versetzten Kollegen, was eine Besprechung ist. Geben Sie Beispiele.
Unterschiedliche Mitteilungsabsichten	In dieser Übung werden verschiedene Äußerungen bzw. Äußerungsformen zu unterschiedlichen Mitteilungsabsichten gesammelt und kontrastiv betrachtet: Aufgabe: Sammeln Sie verschiedene Formulierungen in deutscher Sprache für die unterschiedlichen Mitteilungsabsichten und vergleichen Sie die Formulierungen mit den entsprechenden in Ihrer Muttersprache.

Ausgehend von dem Ganzen, was die Vorbereitung der interkulturellen Übungen betrifft, lässt sich umfassend betonen, dass fachsprachliche Lehrwerke hinsichtlich ihrer Gestaltung oben angesprochene Übungen unabdingbar beinhalten sollten, damit Lernende mehr handelsbewusst lernen und im Unterschied zum üblichen traditionellen Unterricht noch selbstproduktiv handeln können (vgl. Semyonova, 2011, s.52). Fakt ist jedoch offenbar, dass es derzeit vielen Studiengängen in unserem Heimatland, die "Deutsch als Fachsprache" im Curriculum anbieten, an oben beschriebenen Lehrwerken fehlt. Aus diesem Grund müssen sich viele Lehrende persönlich, die im Hochschulwesen den deutschen Fachsprachenunterricht erteilen, auf die Suche begeben, um das angesprochene Defizit durch eigene Materialienerstellung abzudecken.

Dass diese Situation aus der Sicht einiger Lehrkräfte eventuell als zusätzlicher Zeit- und Materialaufwand angesehen wird, beeinträchtigt sicherlich die Qualität und Zielsetzung des Fachsprachenunterrichts beeinträchtigt. Um diesen Bedarf nach gefragten Lehrwerken zu decken, sollte man im Allgemeinen versuchen, für jedes Fach eigenspezifische Lehrwerke zu erstellen. Wenn dies nicht gelingt, dann sollte man in die allgemeinsprachlichen Lehrwerke je nach Sprachniveau mehr passende Fachtexte und Übungen einbetten, wobei dies den oben angesprochenen Erwartungen vom einem vollkommenen Fachsprachenlehrwerk nicht völlig entspricht. Auf diesen Aspekt wird insbesondere im bevorstehenden empirischen Teil explizit eingegangen, da viele Studierende, die in der Umfrage befragt wurden, den Bedarf nach den studienvorbereitenden- und begleitenden Lehrwerken im Bereich "Deutsch als Fachsprache" eindeutig bemängeln (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, s.48).

4.7.4. Die Vermittlung der grammatischen Aufgaben im Fachsprachenunterricht

Die herrschenden Rahmenbedingungen für fachsprachlichen Unterricht wie z.B. knapp bemessener Unterrichtsumfang und verschiedene Lernstumstände von Lernenden erfordern, dass man bei der Planung des Fachsprachenunterrichts und der dazugehörigen Lehrmaterialien von einem systematischen und gleichmäßigen Aufbau der unterschiedlichen Kompetenzen absehen muss. Denn Lehrende und Lehrwerkautoren sind meist dazu gezwungen, in der Vorarbeit festzustellen, welche fachsprachliche Kompetenzen die Lernenden genau erlernen müssen. Für einen Zugbereiter oder fürs Servicepersonal im Restaurant ist z.B. die Beherrschung von

Konjunktiv II und den Höflichkeitsformen unabdingbar, weil das Gespräch im Restaurant zwischen dem Kunden und dem Kellner vor allem auf Frage, Bitte und Bestellungsformen beruht. Es ist an dieser Stelle zu betonen, dass in solch einer Kontaktaufnahme Strategien von Partizipialkonstruktionen wie z.B. Nominalisierung und Gerundiv nie gebraucht werden, obwohl diese im Studium für Studierende bei der Erstellung von Ausarbeitungen, Hausarbeit und Referaten eine wesentliche Bedeutung haben (<http://www.idial4p-center.org> , gesehen am 07.04.2019)

Ausgehend vom obigen Aspekt sollten folgende grammatische Strukturen, die unten eingehend aufgelistet sind, im Grammatikteil des jeweiligen Fachsprachenlehrwerks unbedingt miteinbezogen werden, da Studierende bei der Auseinandersetzung mit den Fachtexten sowohl im schriftlichen wie auch dem mündlichen Ausdruck diese unabdingbar anzuwenden benötigen. Hauptsächlich grammatische Strukturen finden in deutschsprachigen Fachtexten meist in der Art statt:

- Einfache und komplexe Nominalisierungen
- Komplexe Partizipialkonstruktionen
- Passivsätze und Passiversatzformen
- Funktionsverbgefüge
- Genitivattribute
- Kausal-, Konditional-, Relativ-, Final und Proportionalsätze
- Imperativsätze

Bei der Behandlung der obigen Themeninhalte sollte man vor allem bedenken, ob Lernende im fachsprachlichen Unterricht diese Strukturen nur zu verstehen oder aber anzuwenden brauchen. Hier stellt sich sozusagen die Frage, ob Lernende diese Formen nur verstehen oder sie produktiv in Hausarbeit, Referat, Ausarbeitung, Gruppenarbeit anwenden müssen. Je nach der Bedarfsanalyse, wie schon früher angemerkt, sollten passende Übungstypen noch in Fachsprachenunterricht miteinbezogen werden werden (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, s.54)

Um den Bedarf an nötigen Grammatikübungen festzustellen und entsprechend bei Materialienerstellung zu handeln, ist es von besonderem Vorteil zu wissen, wann diese genannten Strukturen laut der Progression vorkommen müssen. Zur Klarstellung des

Bedarfes an Grammatikübungen, die der einheitlichen Progression entsprechen müssen, liegt unten ein Überblick vor, dem man niveaumäßig die didaktische Behandlung der Grammatikthemen gezielt entnehmen mag. Er beruht in erster Linie auf der Progression, die vom DaF- Unterrichtslehrwerk "Profile Deutsch" angeboten wird. Da Studierende im Allgemeinen nach dem grundsätzlichen Spracherwerb auf den Niveaus B1 und B2 erst am studienvorbereitenden Fachsprachenunterricht teilnehmen können, wird hier das Augenmerk insbesondere auf die Spracherwerbphase B1 und B2 gelegt.

4.7.5. Bedarfsangepasste Übungstypen im Fach "Deutsch als Fachsprache"

Wie schon früher erwähnt, sollte die Bedarfsanalyse der Zielgruppe bei Erstellung der Lehrwerke sowohl im allgemeinsprachlichen als auch dem fachsprachlichen immer im Vordergrund stehen. Denn alle Lehrwerke, die die Bedarfsanalyse der Zielgruppe bei Spracherwerb und deren Förderung vernachlässigen, werden ihren curricularen Zielen nicht und Bedürfnissen nicht gerecht, weshalb sie im Nachhinein unvermeidlich ihren Wert aus Sicht der Lernenden völlig verlieren.

Lernende geben sich mit anderen Worten mit den Lehrwerken zufrieden, in denen sie interessante Lektionen, praxisorientierte und produktive Übungen finden. Lehrwerke sollten deshalb nach ihrem Verwendungszweck ausgerichtet werden. Wichtig ist nun in diesem Punkt hervorzuheben, dass die viele Lernenden unmodernen Lehrwerke, die z.B. voll von rezeptiven Aufgaben sind, meistens ablehnen, da sie bestehenden praxisorientierten Verhältnissen unserer Arbeitswelt überhaupt nicht entsprechen, in der gute Fachsprachenkenntnisse besonderen Stellenwert haben. Ausgehend von dieser Tatsache sollte ein Lehrwerk, das man im fachsprachlichen Bereich einsetzt, überwiegend produktive Übungen und Sozialformen beinhalten, die die Lernenden sowohl im Studium als auch im Arbeitsleben je nach gegebener Situation passend in die Tat umsetzen können. Alles andere stößt nämlich bei Lernenden, die im universitären Bereich "Deutsch als Fachsprache" bekommen, meistens eindeutig auf klare Unzufriedenheit und scharfe Kritik (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, s.58)

KAPITEL V

LESEVERSTEHEN IN FACHFREMDSPRACHLICHER DIDAKTIK

5.1. Allgemeines über das Leseverstehen beim fachfremdsprachlichen Erlernen

Im Zeitalter der Globalisierung, die derzeit bahnbrechende Umwälzungen in allen Lebensbereichen mit sich bringt, erhöht sich der Bedarf von Menschen nach dem aktuellen Wissen immer mehr. Berufstätige und Studierende müssen sich von daher aufgrund der jüngsten Entwicklungen in Fachbereichen mit einer Menge von verschiedenen Textsorten auseinandersetzen. Infolgedessen gewann also Leseverstehen unter anderem an besonderer Relevanz. Um die Neuigkeiten zu verfolgen, müssen viele Berufstätige und Studierende verschiedene Texte lesen und aus Ihnen nötige Bedeutungen erschließen (vgl. Leisen, 2010, s.68). Wichtig ist noch dabei zu wissen, dass sich infolge der raschen Globalisierung auch die Adressatengruppe und die angewandten Texte auch mitwandeln. Man muss nun in diesem Zusammenhang an die angewandten Texte anders als zuvor herangehen. Nationale curriculare Richtlinien, die bisher den vorgegebenen Rahmen gebildet haben, müssen letztendlich nach diesen Neuigkeiten an die vorherrschenden Ortsverhältnisse angepasst werden, da sie von Land zu Land sichtbar etliche Unterschiede aufweisen können. Daraus ergibt sich zudem, dass man nun im Umgang mit anderen Texten, die im berufsbezogenen Unterricht angewendet werden, eine neue Annäherungsperspektive zu entfalten hat (vgl. Funk, 2001, s. 23).

Leisen (1998) hingegen stellt Leseverstehen wie folgt dar:

"Im Text steht doch alles drin, du musst es nur rausholen.“ Diese Aufforderung missdeutet das Lesen als rein rezeptiven Vorgang und zeigt eine vordergründige und für den Unterricht fragwürdige Vorstellung von Leseverstehen. Lesen ist keineswegs ein bloßes Dekodieren der Buchstaben, Wörter und Sätze eines Textes, sondern ein individueller Konstruktionsprozess (vgl. Leisen, 1998, s.6).

Daraus lässt sich folgern, dass das Lesen eigentlich in diesem Sinne als ein Konstruktionsprozess bzw. als Sinnkonstruktion zu betrachten ist. Eruz dagegen unterstreicht dazu, dass das Leseverstehen den Lernenden durch seinen kognitiven Hintergrund das einfache Erlernen gewährt. Lesen dient übrigens dazu, dass sich das

Verständnishorizont der Lernenden indes verbessert und erweitert (vgl. Eruz, 1995, s.127).

Leseverstehen macht dem Lesenden übrigens die kritische Auseinandersetzung mit dem Gelesenen, und den konsequenten Vergleich zwischen gegenüberstehenden Aspekten im Hinterkopf möglich. Dadurch erfasst und erkennt der Lernende, der ständig übers Leseverstehen seinen Horizont erweitert, seine Umwelt und seine Lebensumgebung besser, in der er anderen herrschenden Lebensverhältnissen und interkulturellen Herausforderungen gegenübersteht.

Die Konfrontation der Leser mit dem Leseverstehen funktioniert dementsprechend in der Fremdsprache z.B. nicht einseitig. Dies bedeutet also, dass der Leser, wenn er sich in der Fremdsprache mit einem Text kognitiv befasst, einen neuen Gedankenbereich im Denkprozess betritt (vgl. Leisen, 2010, s.18). Dem Leseverstehen wird deshalb überall in Allgemeinbildung ab der Grundschule besondere Bedeutung zugeschrieben, weil der Mensch erst durchs Leseverstehen die ihn umgebende Welt und das Fremdartige kennen lernt. Beim Erlernen der Fremdsprache kommt daneben dem Leseverstehen eine weitere Bedeutung zu, da fremdartige Aspekte, die anderen Kulturen angehören, mittels Leseverstehens nach einer kontrastiven Verarbeitung im Gehirn erst einen kognitiven Sinn bekommen (vgl. Solmecke, 1993, s.12).

5.2. Lesekompetenz und Lesestrategien im Fach Deutsch als Fachsprache

Die rapiden Umwälzungen, die in unserer Zeit augenblicklich stattfinden und auf alle Lebensbereiche dominanten Einfluss ausüben, haben nämlich zur Folge, dass Lernende mittlerweile mit grösserer Anzahl von Textsorten zu tun haben. Sie haben nämlich anders als vorher solche Texte genauer zu sichten, kritischer zu betrachten und wiederum individuell zu verarbeiten. Leisen (2010) drückt in diesem Zusammenhang aus, dass die fachliche Sprachbildung angesichts dieses Wandels, was die Textsorten betrifft, eigentlich eine grundlegende Aufgabe aller Fächer ist. Denn das Fachsprachenlernen und allgemeines Fremdsprachlernen hängen nämlich eng zusammen. Mit anderen Worten stehen beide Bereiche in einer engen Wechselwirkung, weil sie sich sozusagen gemeinsam entwickeln (vgl. Leisen, 2010, s.57). Wichtig ist in diesem Punkt zu wissen, dass das fachliche Wissen mangels der nötigen fremdsprachlichen Kompetenzen meist nicht völlig stattfindet. Dies hat zur

Folge, dass das (fach)-fremdsprachliche Wissen bei Lernenden die vorhandenen Lücken im Verständnis nicht decken kann. Aus diesem Grund sollte das fachsprachliche Lernen so beschaffen werden, dass es mit dem Erwerb des angestrebten (fach)-fremdsprachlichen Wortschatzes weiterentwickelt werden sollte. Damit Lernende so viele Texte im Unterricht von gegebener Zeit her effektiv überwinden können, benötigen sie sicherlich sämtliche Lesestrategien, durch die sie einen Fachtext besser erschließen können (vg. Solmecke, 1993, s.26). Zu den wesentlichen Lesestrategien, die man beim Lesen von etlichen Texten anwendet, gehören vor allem;

- Fragen beantworten
- Fragen stellen
- Text strukturieren
- Text mit Bild lesen
- Farborientiert markieren
- Darstellungsformen
- Den Text expandieren
- Verschiedene Texte
- Schlüsselwörter suchen
- Fünf- Phasen- Schema

Zudem braucht man unter Berücksichtigung der größeren und vielfältigen Textmenge mehrere Lesestile im Fachsprachenunterricht einzusetzen. Eruz (1995) betont beispielsweise, dass man in diesem Zusammenhang von Lernenden des Deutschen als Fachsprache besonders erwartet, dass sie übrigens über eine hohe rezeptive Textsortenkompetenz verfügen müssen (vgl. Eruz, 1995, s.131).

Handelt es sich um das Training der Lesekompetenz, so müssen die Lernenden im Fachsprachenunterricht unterschiedliche Texte verstehen und verarbeiten können, da sie eine umfassende Vielfalt an Themen aufweisen. Bei der Überwindung der vielfältigen Textsorten kommt es also den oben erwähnten Lesestilen eine besondere Bedeutung zu, die den Lernenden den Umgang mit sämtlichen Themen zusehends erleichtern.

Ferner ist es eindeutig klar, dass wichtige Aspekte in den Unterrichtsmaterialien der fachsprachlichen Lehrwerke für die jeweilige Adressatengruppe umfangreich

thematisiert und gezielt didaktisiert werden sollten. Das heißt, Aspekte wie z.B. Aufbau, Position, wesentliche Kenntnisse und deren systematische Erschließung müssen gründlich und konsequent trainiert werden. Gleiches gilt noch in diesem Punkt für die unterschiedlichen Lesestile, die im fachbezogenen Deutschunterricht je nach Zielgruppe, Bedarfsanalyse, Sprachniveau, Handlungsfähigkeit Binnendifferenzierung einzusetzen sind.

5.3. Lesestile im deutschen Fachsprachenunterricht

Die raschen Entwicklungen in der Wissenschaft und Technik, haben nun dazu geführt, dass sich der heutige Mensch zurzeit mit einer Menge von verschiedenen Fachtexten zu befassen hat. Ferner verursacht die heterogene Struktur der Klassen, in denen interkulturelle Vielfalt und andersartige Lernertypen mit verschiedenen Lerngewohnheiten leicht zu beobachten ist, dass man in die Fachfremdsprachendidaktik mehrere Lesestile einführen muss. Dieser Zustand wirft dabei noch die Frage, wie man als Leser und Fachfremdsprachenlerner mit den Texten umgehen und welchen Lesestil man je nach Situation ausüben sollte (vgl. Semyonova, 2010, s.7).

Kuruyazıcı & Tapan (1998) betonen in diesem Zusammenhang, dass man im (fach)-fremdsprachlichen Unterrichtskonzept einen völlig neuen Umgang mit den Texten entwickeln sollte. (vgl. Kuruyazıcı & Tapan, 1998, s.64). Dieser angesprochene Aspekt wird in der Fachliteratur dagegen als eine Suche nach einem neuen Kanon bzw. neuem Textverständnis in der Fachfremdsprachendidaktik bezeichnet. Aus dem Ganzen resultiert hier folgendes, dass derzeit infolge der heutigen Anforderungen, die sich augenblicklich rapide ändern, andere Texte anders gelesen werden müssen.

Texte wie Gebrauchtexte, die überwiegend von alltäglichen Sachen handeln, erfordern also in diesem Sinne einen anderen Umgang, wohingegen Fachtexte eher eine wissenschaftliche und fachorientierte Vorgehensweise voraussetzen. Übrigens spielen dabei die Lernercharakteristika eine wichtige Rolle, welcher Lesestil überhaupt im (fach)-fremdsprachlichen Lernprozess eher bevorzugt werden muss. Gleiches gilt noch in diesem Zusammenhang gezielt für den Fachsprachenunterricht, in dem Lernende je

nach Zielgruppe, Sprachniveau, Handlungsfähigkeit, Binnendifferenzierung, LernerCharakteristika anders zugeordnet werden müssen (vgl. Kuhn, 2007, s.149).

Ein weiterer Grund für den Bedarf nach verschiedenen Lesestilen im Fachsprachenunterricht ist der drängende Zeitdruck. Viele Lernende fühlen sich nämlich beim Lesen unter Zeitdruck. All die oben genannten Faktoren, von der überfüllten Textmenge, viele Sorten, Zeitdruck bis hin zu Lernerverhalten machen es unabdingbar nötig, dass man im fachsprachlichen Unterricht je nach der Zielgruppe und deren Eigenschaften verschiedene Lesestile einsetzen muss, um die Zielsetzung (fach)-fremdsprachlicher Didaktik kompetent erfüllen zu können (vgl. Leisen, 2010, s.76). Die Tabelle 16 stellt also auf überschaubare Art und Weise dar, welche Ziele die gängigen Lesestile überhaupt in der Fachfremdsprachendidaktik anstreben.

Tabelle 16

Darstellungsansicht zu wesentlichen Lesestilen im fachfremdsprachlichen in Bezug auf das Leseverstehen (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, S."101-103")

1. Kursorisches/orientierendes/globales Lesen:	
kursorisches Lesen:	sich einen Überblick verschaffen, ob ein Text zur Beantwortung der eigenen Fragestellung hilfreich ist oder nicht;
orientierendes Lesen:	sich einen Überblick verschaffen, an welcher Stelle in einem Lehrwerk/Text die Informationen zu finden sind, die man zur Beantwortung der eigenen Fragestellung benötigt;
globales Lesen:	sich einen Überblick verschaffen, worum es in einem Text geht; die Hauptaussagen eines Textes verstehen;
2. Selektives (selegierendes) Lesen:	
selektives Lesen:	gezielte Suche nach bestimmten Informationen, die für den eigenen Forschungszweck/für die Beantwortung einer spezifischen Fragestellung erforderlich sind.

Die Fortsetzung von Tabelle 16

3. Intensives/detailliertes/totales Lesen	
intensives/detailliertes Lesen:	genaues Lesen eines Textes, z.B. um verschiedene Standpunkte und die jeweiligen Argumente herauszufiltern;
totales Lesen:	genaues Lesen eines Textes, z.B. um die Bestimmungen eines Vertrages oder Unterschiede in den Begriffsbestimmungen verschiedener Texte zu einem Thema zu verstehen.

Leisen (2010) betont, dass man bei der Umsetzung der Lesestile sorgsam darauf achten sollte, ob der gewählte Lesestil mit den vorhandenen Textsorten von Unterrichtszusammenhang her zusammenpassen bzw. übereinstimmt (vgl. Leisen, 2010, s.117). Aus der Tabelle 17 ist zu entnehmen, welcher Lesestil sich überhaupt für welche Textsorte eignet. Ferner macht man in der Tabelle 17 einfach deutlich, welche Übungstypen mit welchen Lesestilen zusammen angewendet werden können.

Tabelle 17

Darlegung von angewandten Übungstypen im Zusammenhang mit den Lesestilen im fachsprachlichen Kontext (<http://www.idial4p-center.org> , gesehen am 13.05.2019).

Textsorte	Vorwiegender Lesestil	Mögliche Übungstypen (Auswahl)
Zeitungstexte Nachrichten, Berichte, Reportagen, Interviews, etc.	Orientierend/ Kursorisch/ Selektiv	➤überprüfen, ob bestimmte Themen im Text angesprochen werden oder nicht; ➤aus einer Auswahl von Überschriften die richtige herausfinden; ➤Textabschnitte mit angegebenen Zwischentiteln versehen; ➤aus verschiedenen Zusammenfassungen des Artikels die richtige(n) herausfinden;

Die Fortsetzung von Tabelle 17

Zeitungstexte Nachrichten, Berichte, Reportagen, Interviews, etc.	Orientierend/ Kursorisch/ Selektiv	➤ Eine Tabelle mit W-Fragen zum Text (Wer? Wann? Was? usw.) ergänzen. ➤ bestimmte Fakten/Informationen aus dem Text herausfiltern; ➤ überprüfen, ob bestimmte Aussagen zum Inhalt des Textes richtig oder falsch sind; ➤ Multiple-Choice-Fragen zum Text beantworten; Tatsachen, Meinungen und Schlussfolgerungen eines Textes markieren.
--	--	---

Textsorte	Vorwiegender Lesestil	Mögliche Übungstypen (Auswahl)
Fachtexte Lehrbücher, Artikel in Fachmagazinen, Lexika, Versuchsbeschreibungen, Analysen, Geschäftsberichte etc.	selektiv/ intensiv	Neben den bereits bei der Textsorte, Zeitungsartikel“ genannten Übungen bieten sich zum detaillierten Verständnis eines Fachtextes u.a. folgende Aufgaben an: ➤ Schlüsselwörter in einem Text finden; ➤ Erklärungen/Definitionen zu Schlüsselwörtern finden; ➤ Begriffe aus dem Text vorgegebenen Definitionen zuordnen; ➤ Definitionen in einem Text finden; ➤ Verben, die Veränderungen (Verminderung/ Vermehrung) oder Prozesse beschreiben, herausfiltern und den dazugehörenden Nomen zuordnen; ➤ aus einem Text zu angegebenen Begriffen Beispiele, Ober- und Unterbegriffe oder Wörter mit ähnlicher/entgegengesetzter Bedeutung aussuchen; ➤ Bezugswörter zu deiktischen Ausdrücken (Personal-, Demonstrativ-, Possessivpronomen, Lokaladverbien etc.) finden; ➤ den Zusammenhang von Satz-/Textteilen (kausal, konditional, temporal etc.) bestimmen; ➤ Paralleltext mit Lücken anhand der Informationen aus dem Originaltext ergänzen; ➤ Hauptinformationen von Zusatzinformationen unterscheiden

Textsorte	Vorwiegender Lesestil	Mögliche Übungstypen (Auswahl)
Korrespondenz E-Mails, Geschäftsbriefe, SMS etc.	Intensiv	➤ herausfinden, welche von mehreren vorgegebenen Betreffangaben zum Text passt ➤ richtige Reihenfolge von Textteilen rekonstruieren; ➤ überprüfen, ob bestimmte Aussagen zum Text des Schreibens richtig oder falsch sind (z.B. zur Position, die der Verfasser des Schreibens im Unternehmen hat oder zu seinem Anliegen); ➤ Lückentext mit vorgegebenen Wörtern (Schüttelkasten/Multiple-Choice) ergänzen; ➤ sprachliche Signale herausfiltern, die den Briefstil (formell, salopp, informell) und den Ton des Briefes (verärgert, ironisch, scherzhaft) betreffen.
Verträge, Vorschriften Zollbestimmungen, Arbeitsverträge, Gesetzestexte etc.	Intensiv	➤ einen Sachverhalt einem bestimmten Paragraphen zuordnen; ➤ aus einer Liste möglicher Handlungen diejenigen heraussuchen, die gegen die im Text angegebenen Bestimmungen verstoßen.
Protokolle Sitzungs-/ Besprechungsprotokolle	selektiv/ intensiv	➤ eine Tabelle mit W-Fragen zum Text ergänzen; ➤ Informationen eines Verlaufsprotokolls in ein standardisiertes Ergebnisprotokoll eintragen.

5.4. Die Funktion des Fachtextes im Fach "Deutsch als Fachsprache"

Der Fachtext und der mit ihm zusammenhängende Fachwortschatz stellen nämlich einen besonderen Bestandteil vom fachlichen Unterricht dar, weil man nur durch die Fachtexte die fachbedingten Kommunikationsweisen konsequent und sicher vermitteln kann.

Der fachsprachliche Unterricht sollte sich jedoch nicht nur aus diesen Fachtexten und deren eng verbundenen Wortschatzvermittlung zusammensetzen, was man vor 30 Jahren allgemein umgesetzt hatte (vgl. Solmecke, 1993, s.6). Denn erstens veränderte sich die Fachterminologie im Laufe der Zeit infolge von globalen Entwicklungen im technologischen Bereich. Zweitens genügen mittlerweile das Verständnis und die Kompetenz zur selbstständigen Herstellung von (fach)-fremdsprachlichen Texten alleine nicht, um den vorherrschenden Anforderungen zu entsprechen (vgl. Leisen, 2010, s. 64).

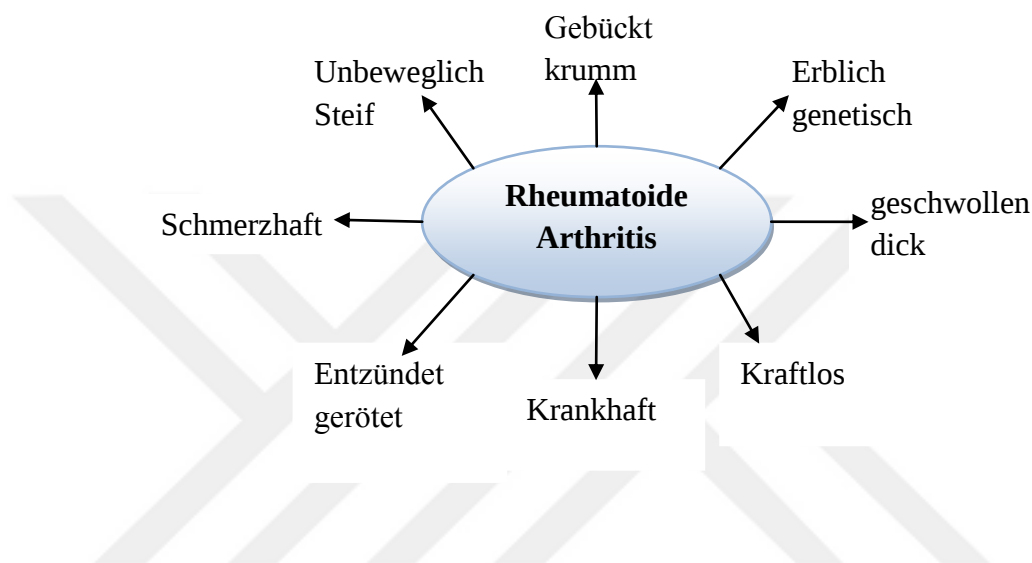
5.5. Fachtextvorentlastung und Aufgabentypen im Fachtext

Aufgrund der drastischen Globalisierung, die eng mit Kommunikationsmitteln über Mail, Voice over IP (VoIP), Skype oder Videoconferencing einhergeht, gewinnt heutzutage bei der Behandlung von Fachtexten die mündliche Kompetenz immer mehr an Bedeutung, da sie zum sicheren Beherrschen vom erworbenen Wissen beiträgt. (vgl. Solmecke, 1993, S.16). Damit Lernende Fachterminologie im deutschen Fachsprachenunterricht besser begreifen können, bedient man sich bei der Behandlung von Fachtexten einiger sprachlicher Mittel, die sicheres Beherrschen der Zielsprache gewährleisten. Zu Ihnen gehören in erster Linie Aktivierung von Vorwissen, Bildimpuls, Wortigel, das Assoziogramm, Hypothesen über den Fachtext, Wortschatzhilfen und vorgeschaltete Visualisierung (vgl. Leisen, 2010, s.47).

Bei der Aktivierung von Vorwissen durch den Fachtext handelt es sich in erster Linie um die Aufnahme neuer Informationen, die nach einem kognitiven Prozess mit dem alten Wissen in einen kontextgebundenen Zusammenhang gebracht werden.

Bei Bildimpuls hingegen geht es um den Einsatz von Fotos, Zeichnungen, Karikaturen oder Kollagen, die im deutschen Fachsprachenunterricht zur Aktivierung vom angelegten Vorwissen beitragen (vgl. Solmecke, 1993, s.37.)

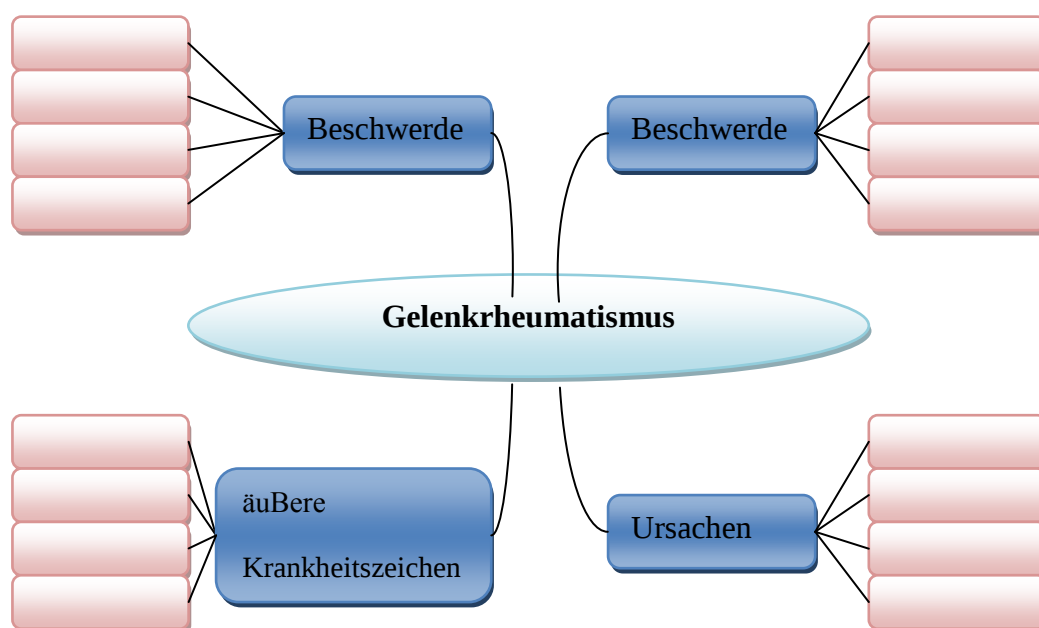
Darüber hinaus lässt sich Wortigel im Fachsprachenunterricht vielseitig einsetzen. Man nutzt Wortigel in erster Linie zum Abrufen vom themabasierten Vorwissen über einen Sachverhalt. Aus der Grafik 3 lässt sich entnehmen, wie Wortigel im Fachsprachenunterricht intakt umzusetzen ist (vgl. Fluck, 1977, s.168).



Grafik 3

Umsetzung vom Wortigel zur Wortschatzvorentlastung vom Fachtext im Fach Deutsch als Fachsprache (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, s.90)

Zur Umsetzung von Vorwissen im Fachsprachenunterricht wird auch oft das Assoziogramm angewendet. Es kann insbesondere, falls bereits manche Vorkenntnisse während der Auseinandersetzung mit dem Fachtext verfügbar sind, zur stabilen Verständnissicherung dienen. Aus der Grafik 4 ist deutlich zu entnehmen, wie Assoziogramm im Fachsprachenunterricht visuell eingesetzt wird.



Grafik 4

Ausübung vom Assoziogramm zur Wortschatzvorentlastung des des behandelten Fachtextes im Fach "Fachsprachendeutsch" (<http://www.idial4p-center.org> , gesehen am 17.05.2019).

Bei der Umsetzung von Hypothesen über den Fachtext wendet man einige interne Komponenten im Text. Zu denen gehören vor allem Titel, Untertitel, Abschnittsüberschriften. Durch diese Elemente bewegt die Lehrperson im Fachsprachenunterricht Studierende dazu, Hypothesen über den Fachtext aufzustellen. Ob sie zutreffen, wird bei der näheren Textarbeit durch die Lehrkraft klargestellt und überprüft (vgl. Fluck, 1977, s.168). Bei der Umsetzung von Wortschatzhilfen hingegen, mit der man den Fachtext vorentlastet und bei Lernenden Vorwissen aktiviert, handelt es sich vor allem um die Anwendung von vorangestellter Wortliste mit einsprachiger Erklärung (vgl. Leisen, 2010, s.125). Dabei lassen sich verschiedene Zuordnungsaufgaben Multiple Choice Übungen, Wort/Begriff, Synonyme, Wort-Begriff-Antonyme, Begriff-Definition, Begriff- Beispiel oder Bildereinsatz gebrauchen. Wie die Wortschatzhilfe zur Vereinfachung von Fachtexten geleistet werden sollte, ist am Beispiel von Antonyme- Begriff- Zusammenhang aus der Grafik 5 leicht zu entnehmen.

2) Finden Sie Gegensatzpaare

A → gekrümmt	-7 → beschleunigen
B → verzögern	-4 → konstant, kontinuierlich
C → steif werden	-3 → gutschichtbar
D → schleichend	-1 → gerade
E → schubweise	-5 → abschwellen
F → anschwellen	-6 → beweglich bleiben

Grafik 5

Umsetzung der Vorentlastung des Wortschatzes anhand der Wortschatzlisten in Form von Antonyme, Begriffe-Definition-Verhältnis (vgl. Tellmann & Trapet, 2012, s."91-92")

Bei der vorgeschalteten Visualisierung dagegen, die zum leichten Verstehen von Fachtexten nützt, handelt es sich grundlegend um erklärende Abbildungen. Die Lehrperson kann dabei die Beschriftung löschen und Lernende dazu anregen, sie wieder zuzuordnen. Wenn die Abbildungen zur Fachtextvorentlastung fehlen, dann kann die Lehrperson Lernende zur Selbstrecherche auffordern, indem er Medieneinsatz in den Fachsprachenunterricht zielorientiert miteinbezieht. Demnach müssen Lernende nun selbstreflexiv im Internet nach passenden Bildern suchen. Auf diese Weise ergreifen Studierende die Möglichkeit, selbstgesteuertes Lernen zu üben (vgl. Fluck, 1977, s.171).

Bei vorgeschaltetem Paralleltext geht es in erster Linie darum, dass die Lehrkraft vor der Auseinandersetzung mit Fachtext einen einfachen, überschaubaren und kurzen Text als Einleitung ins Thema verwendet, um bei Studierenden Grundwissen zum Fachthema zu gewähren. Auf diese Weise reduziert man den Schwierigkeitsgrad beim Fachsprachenerlernen, da die Fachtexte im Unterschied zu Gebrauchstexten ein hohes Niveau an Wortschatz und Grammatik erfordern (vgl. Solmecke, 1993, s.6). Abschließend lässt sich an dieser Stelle betonen, dass man als Lehrkraft bei der Behandlung der Fachtexte zum besseren Verstehen eine Menge von unterschiedlichen

Aufgaben und Übungstypen einsetzen muss. Wenn es in allgemeinsprachlichen Lehrwerken an fachspezifischen Aufgaben fehlt, wie oben schon ausführlich behandelt, dann sollte die jeweilige Lehrkraft wie erwartet einspringen und dieses Defizit durch passende selbsterstellte oder beschaffte Materialien zu decken (vgl. Leisen, 2010, s.26).

Zur Festigung des im Fachtext angewandten Wortschatzes sollten in diesem Fall entsprechende Grammatikübungen durch Lehrkraft erstellt und je nach Adressatengruppe didaktisiert werden. Das Niveau und der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben sollte im Zusammenhang mit dem Fachtext zu den Lernenden passen und aufeinander abgestimmt sein (vgl. Fluck, 1977, s.166). Passen sie nicht dazu, so sollte die Lehrperson abermals einspringen und für die deutliche Vereinfachung der Aufgaben und somit fürs leichtere Verständnis des Fachtextes sorgen, indem sie zusätzliche Erklärungen zu den Angaben und Fragen macht. Richtet man sich im fachsprachlichen Unterricht nach solch einer didaktischen Vorgehensweise, so gelingt sowohl die curriculare wie auch persönliche Zielsetzung, die hauptsächlich dem deutschen Fachsprachenunterricht zugrunde liegt.

KAPITEL VI

VORSTELLUNG DES FACHFREMDSPRACHLICHEN KONZEPTS AN DER TÜRKISCH- DEUTSCHEN UNIVERSITÄT IN BEZUG AUF DEN BEREICH DEUTSCH ALS FACHSPRACHE

6.1. Allgemeines über das Bildungs-und fachfremdsprachliche Konzept

Die Türkisch - Deutsche Universität geht ursprünglich aus einem bilateralen Abkommen zwischen der Türkischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland hervor. Sie wurde als eine staatliche Universität schriftlich im Jahre 2010 gegründet. Türkisch- Deutsche Universität begann dagegen erst im Studienjahr 2013/14 mit der Bildung. Sie erweist sich von Konzept her als eine multilinguale staatliche Universität und unterliegt übrigens einem zwischenstaatlichen Abkommen. Ferner gilt sie als die einzige staatliche Universität, in der das Studium überwiegend auf Deutsch stattfindet (<http://www.tau.edu.tr> , gesehen am 19.05.2019).

Die Türkisch- Deutsche Universität, deren Studierende insbesondere zur Datenerhebung unseres fachfremdsprachlichen Anliegens befragt wurden, bietet in ihrem Konzept insgesamt 13 unterschiedliche Studiengänge zur Wahl. Zu diesen angesprochenen Fächern gehören vor allem Mechatronik, Wirtschaftsingenieurwesen, Maschinenbau, Bauingenieurwesen, Elektrotechnik, Informatik, Materialienwissenschaft, Molekular Biologie, Jura, Politikwissenschaft, Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre und Kulturwissenschaften. Momentan gibt es an der TDU insgesamt 1740 immatrikulierte Studierende, die nach dem Abschluß der obligatorischen Vorbereitungsklasse im Bachelor überwiegend auf Deutsch studieren, wohingegen man im Aufbaustudium bzw. im Masterprogramm je nach Studiengang auch auf Englisch studieren kann. Im Vorstudienjahr sind 773 Studierende eingetragen. 92 davon wiederholen zurzeit die Vorbereitungsklasse. Die Universität weist ferner ein zusehends interkulturelles Studium auf, da gebürtige deutsche, österreichische Studierende, türkischstammige Studenten mit Migrationshintergrund, einheimische Studierende und circa 106 syrische Studierende mit DAAD Stipendium zusammenstudieren (<http://www.tau.edu.tr> , gesehen am 16.05.2019).

Mittels bilateralen Bildungskonzeptes und der engen Zusammenkooperation zwischen 36 deutschen Partneruniversitäten und allen voran dem Deutschen Akademischer Austauschdienst (DAAD) führt die Universität zurzeit wie z.B. im Studiengang Betriebswirtschaftslehre das bilaterale Studienmodell, mit dem man die anerkannte Studienvergabe sowohl des türkischen als auch des deutschen Diploms (double degree oder joint degree) bezweckt (<http://www.tau.edu.tr> , gesehen am 16.05.2019).

6.2. Zustand und Vermittlung von Fach "Allgemeines Deutsch" im Vorstudienjahr

In der Vorbereitungsstufe, die die grundsätzliche Voraussetzung zum regelmäßigen Studienzugang darstellt, dauert die deutsche Fremdsprachenausbildung in der Regel ein volles Studienjahr lang an. Diejenigen, die die TestDaF Prüfung bestanden haben, haben Anspruch darauf, in Sommerferien durch DAAD-Stipendium in Deutschland an spezifischen Kursen für Fachsprachendeutsch teilnehmen. Wie schon oben erwähnt, müssen dagegen Studierende im Falle eines Mißerfolges die jeweilige Vorbereitungsstufe wiederholen (<http://www.tau.edu.tr> , gesehen am 20.05.2019).

Die deutschen Unterrichtseinheiten betragen laut dem vorgegebenem Curriculum etwa 1288 Unterrichtseinheiten. Hinzu kommen noch die freiwilligen Arbeitsgemeinschaften bzw. die sogenannten (AGs) für Deutsche Literatur, Deutsche Geschichte, Deutsche Lieder, Deutsches Theater. Sie werden vor allem zur sprachlichen Förderung der türkischen Studierenden permanent von gebürtigen, engagierten deutschen Lehrkräften angeboten. (<http://www.tau.edu.tr>, gesehen am 16.05.2019). Studierende, die im deutschsprachigen Raum oder in deutschen Auslandsschulen wie die Deutsche Schule in Istanbul Abitur, Matur oder Matura erworben haben, dürfen laut den bestehenden Richtlinien direkt mit dem Studium beginnen. Gleiches gilt auch für Studienbewerberinnen und Bewerber, die bestandene DSH, TestdaF, Goethe Sprachdiplom C1 Zeugnisse nachweisen. Laut dem sprachdidaktischen Fremdsprachenkonzept richtet sich die deutsche Fremdsprachenvermittlung an TestDaF- Modell aus, das einheitlich je nach Spracherwerb und der vorliegenden Progression auf angestrebten Sprachniveaus aufbaut. Wie schon bereits erwähnt, sollten Studierende diese vereinbarte TestdaF-Prüfung am Ende des jeweiligen

Studienjahres bestehen, damit sie im dem Hauptstudium eingelassen. Schafft man es nicht, dann muss das Vorstudienjahr letztendlich wiederholt werden. Besteht man die Prüfung auch zweites Mal nicht, so wird man laut dem laufenden Urteil des Ausschusses für akademische Angelegenheiten (YÖK) exmatrikuliert. Daraufhin findet ein neuer vom YÖK computergesteuerter Prozess statt, in dem betroffene Studierende je nach ihren ehemaligen Punkten anderen türkischsprachigen Studiengängen von staatlichen Universitäten zugeordnet werden (<http://www.tau.edu.tr> , gesehen am 22.05.2019).

Die Türkisch - Deutsche Universität zeichnet sich im Unterschied zu anderen türkischen Universitäten durch ihre intensive Deutschausbildung im Vorstudienjahr aus, in dem türkische Studierende infolge des zwischenstaatlichen Abkommens von deutschen Lehrkräften durchaus aufs Deutsch unterrichtet werden. Nach dem erfolgreichen Abschluß der Vorbereitungsklasse dauert das Hauptstudium wiederum aufs Deutsch an (<http://www.tau.edu.tr> , gesehen am 19.05.2019).

Diese andersartige Herangehensweise, die von den gebürtigen Native Speakern abhängt, weckt bei den Studierenden auf den ersten Blick beträchtliches Interesse, da sie meist an einen typisch traditionellen Fremdsprachenunterricht im Heimatland gewöhnt sind, in dem alle fachfremdsprachliche Kenntnisse ab der zweiten Klasse in Grundschule bekanntermaßen über Muttersprache vermittelt werden, sei es im Englischen oder im Deutschen, das hierzulande ab der 9. Klasse auf ähnliche Art und Weise auf gymnasialer Stufe eingeführt wird. Infolge des zielspracheorientierten sowie lernerzentrierten Konzepts, das sowohl in studienvorbereitenden als auch den studienbegleitenden Seminaren achtsam durchgeführt wird, bekommt die praxisorientierte deutsche Fremdsprachendidaktik aus Sicht der Lernenden einen bemerkenswerten Stellenwert (<http://www.tau.edu.tr> , gesehen am 23.05.2019).

6.3. Zustand und Vermittlung des Deutschen als Fachsprache im Vorstudienjahr

Den Studierenden, die an der TDU im Vorstudienjahr nur Deutsch erlernen, wird das Fach "Deutsch als Fachsprache" erst ab dem zweiten Semester in der Vorbereitungsklasse angeboten. Der wesentliche Grund dafür ist, dass sie sich zuvor im allgemeinsprachlichen Unterricht ein bestimmtes Sprachniveau erwerben müssen,

was indes das erforderliche kognitive Verstehensniveau zum Fachsprachenunterricht anbelangt. Studierende müssen also mit anderen Worten schon in der Lage sein, im Fach "Deutsch als Fachsprache" der Lehrperson ohne (fach)-fremdsprachiges Hindernis zu folgen und den behandelten Fachtext auf Wort, Satz und der Textebene hemmungslos verstehen zu können ([http:// www.sfl.tau.edu.tr](http://www.sfl.tau.edu.tr) ,gesehen am 25.05.2019).

Wie schon oben erwähnt, führt man im Vorstudienjahr laut der einheitlichen Progression ab Mittelstufe das Fach "Deutsch als Fachsprache" ein. Ziel ist es, dass Studierende schon beim Erlernen der deutschen Sprache durch die Einführung der deutschen Fachsprache auch wesentliche Fachbegriffe, Definitionen und den zum Studium erforderlichen Wortschatz kennenlernen. "Deutsch als Fachsprache" findet in diesem Sinne an der TDU sowohl studienvorbereitend wie auch studienbegleitend statt, da Lernende bzw. Studierende im Studium bis zum Abschluss permanent (fach)-fremdsprachliche Förderung benötigen. "Deutsch als Fachsprache" wird an der TDU überwiegend in einer didaktischen Zusammenarbeit zwischen deutschen Sprachlektoren und deutschen Fachlehrern vermittelt, da der behandelte Themenstoff laut der methodischen Vorgehensweise meist von der deutschen Fachperson erklärt und danach von der deutschen Sprachlehrkraft zur Wortschatzvorentlastung didaktisiert werden muss ([http:// www.sfl.tau.edu.tr](http://www.sfl.tau.edu.tr) , gesehen am 27.05.2019)

Dass die meisten Lehrkräfte , die von ihrer Ausbildung her nur Deutsch lehren, nicht genügend über Fachkenntnisse verfügen, in dem Sie Fachsprache erteilen, kann manchmal im fachsprachlichen Unterrichtsverfahren zu wesentlichen Schwierigkeiten führen. Oder anders betrachtet, wenn der Fachlehrer beispielsweise den behandelten Stoff ohne didaktische Zusammenarbeit mit Sprachlektoren zu vermitteln versucht, dies kann nämlich auch den Fachsprachenunterricht von Zielsetzung her beeinträchtigen. Denn beide angesprochenen Bereiche im Fachsprachenunterricht ergänzen sich einander und bilden somit ein kompaktes (fach)-fremdsprachliches Unterrichtskonzept ([http:// www.sfl.tau.edu.tr](http://www.sfl.tau.edu.tr) , gesehen am 27.05.2019).

Wie schon oben angemerkt, muss man sich (fach)-fremdsprachlich betrachtet bei der didaktischen Vermittlung der Sprache immer an bestehende Anforderungen anpassen, da sie aufgrund der Globalisierungseffekte stark in jeden Fachsprachenunterricht eindringen. Aus diesem Grunde leitete Europäische Union das

gemeinsame Projekt, mit dem man das Fachsprachenunterricht in Europa durch bindende Rahmen zu verallgemeinern bezweckt (<http://www.idial4p-center.org> , gesehen am 07.05.2019). Die wesentlichen Gründe, die im fachsprachlichen Deutschunterricht auf die Leistung und Zufriedenheit der Lernenden negativen Einfluss nehmen, werden in diesem Zusammenhang bei der bevorstehenden Auswertung der Datenerhebung explizit nochmal behandelt.

6.4. Lehrerprofil und Einsatz von Native Speakern im Fach "Deutsch als Fachsprache"

Wie schon oben erwähnt, zeichnet sich die TDU, in der die Umfrage bezüglich der deutschen Fachsprachendidaktik durchgeführt worden ist, insbesondere durch den intakten didaktischen Beitrag der gebürtigen deutschen Lehrkräfte. Wie man es aus der Homepage der TDU leicht entnehmen kann, beträgt die Anzahl der sogenannten "Native Speaker" bzw. gebürtiger Deutscher Lehrkräfte in der Vorbereitungsklasse circa insgesamt 73 Personen. Diese Lehrkräfte unterrichten fest sowohl in eigenen Klassen als auch vermitteln sie bei Bedarf und je nach Bedarfsanalyse der Zielgruppe abwechselnd unterschiedliche Fertigkeiten. Dass die Native Speaker schon am ersten Tag ab dem ersten Schritt in die Klasse das Publikum auf Deutsch ansprechen, wirkt sich auf türkische Studierende ohne meist deutschsprachiges Vorwissen zusehends positiv aus, da sie diesen Moment als einen realen und nicht virtuellen bzw. angeblichen Augenblick wahrnehmen. Darauf lässt sich auch bei der Auswertung der Umfrage hinsichtlich des fachsprachlichen Deutschunterrichtes explizit schließen (<http://www.tau.edu.tr> , gesehen am 23.05.2019). Die sogenannten Native Speaker, die unter türkischen Muttersprachlern nur auf Zielsprache agieren und paralinguistischer Art im Unterricht handeln, indem sie z.B. typische deutsche Mimik, Gestik, kulturspezifische Manieren bzw. Verhaltensweisen ins Fachsprachendeutsch miteinbeziehen, wecken bei türkischen Studenten bemerkenswertes Interesse. Mit anderen Worten lösen sie im (fach)-fremdsprachlichen Unterricht anhaltende Motivation bei Lernenden aus. Was für einen Eindruck diese Art Erscheinen der Lehrkraft auf Lernende macht, lässt sich der folgenden Auswertung der Daten signifikant entnehmen.

Deutsche Lehrkräfte, die beim Gelingen des (fach)-fachsprachlichen Unterrichtskonzeptes an der Türkisch- Deutschen Universität eine beträchtliche Rolle spielen, kommen ursprünglich am meisten aus den Fächern wie z.B. DAF, DAZ, Germanistik, Linguistik, Sozialwissenschaft, Sozialarbeit, Pädagogik, Geschichte, Politikwissenschaft, Jura etc. Deutsche Lehrkräfte, die grundsätzlich aus anderen Fächern stammen wie z.B. Geschichte, Politikwissenschaft müssen in Deutschland laut deutschen laufenden Regeln zusätzlich eine Zusatzqualifizierung absolvieren, wenn sie in Deutschland oder im Ausland im Bereich DAF oder DAZ arbeiten wollen. Dieses (fach)-fremdsprachliche Verfahren steuert in Deutschland vor allem das bundesweit renommierte Amt Behörde für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (<http://www.bamf.de> , gesehen am 24.05.2019).

Prominente Deutsche Sprachinstitute, wie die Akademie Klausenhof, die dabei eng mit BAMF zusammenkooperieren, veranstalten viele verkürzte und unverkürzte Kurse für DAF-Zusatzqualifizierung, Kurse für berufsbezogenes Deutsch, Fachsprachendeutsch und fachspezifisches Firmentraining im Bereich Konfliktlösung, Rollenspiele (<http://www.akademie-klausenhof.de> , gesehen 24.05.2019). Da man in Deutschland Lehramtfächer nicht nur auf einen Studiengang studieren darf, sondern unbedingt 2 Hauptfächer mit einem Nebenfach mitabsolvieren muss, verfügen die deutschen Absolventen (fach)-fremdsprachlich gesehen im Vergleich zu türkischen Lehrkräften im Bereich DAF und DAZ über mehr fundiertes Fachwissen, welches sie, wie befragte Studierende in der Umfrage bestätigen, in den Unterricht kompetenter und intakter Art einbringen. Deutsche Native Speaker werden für die Lehrtätigkeit an der TDU durch ein Auswahlverfahren von DAAD einer Fachprüfung unterzogen (<http://www.tau.edu.tr> , gesehen am 24.05.2019)

Wenn die Bewerber die Prüfung bestehen, werden sie an der TDU je nach Arbeitsvertrag in der Hochschule für Fremdsprachen als Sprachassistent oder DAAD-Lektor angestellt. DAAD Lektoren dürfen laut dem Vertrag 5 Jahre lang an der Uni unterrichten, während die Sprachassistenten überwiegend ein Jahr lang im Vorstudienjahr (fach)-fremdsprachlichen Unterricht erteilen (<http://www.daad.de>, gesehen am 18.05.2019). Abschließend lässt sich an dieser Stelle ausdrücken, dass das erfolgreiche Konzept der fachfremdsprachlichen Ausbildung an der TDU zusehends von der Vielfalt der deutschen Lehrkräfte profitiert, da sie alle andere Lebenserfahrung,

fremde Weltanschauung und europäisch geprägten mehrsprachigen Blickwinkel in den Unterricht miteinbringen, was unserem üblichen (fach)-fremdsprachlichen Unterricht kaum gleicht ([http:// www.sfl.tau.edu.tr](http://www.sfl.tau.edu.tr) , gesehen am 02.05.2019)

Studierende, die seit der zweiten Klasse in der Grundschule dem üblichen Fremdsprachenunterricht ausgesetzt sind, erkennen im (fach)-fremdsprachlichen Unterricht den signifikanten Unterschied auf den ersten Blick, sofern sie das Fremde durch Native Speaker auf Zielsprache wahrnehmen und anschließend mit dem Fremden auf fachfremdsprachlicher Ebene in Berührung kommen(<http://www.daad.de> , gesehen am 21.05.2019). Der besondere Grund für die Wahl zur Datenerhebung besteht erstens darin, dass der Fachsprachenunterricht an dieser Universität nur auf Deutsch stattfindet. Zweitens wurde durch die bisherige akademische Lehrtätigkeit insbesondere im Bereich "Deutsch als Fachsprache" wesentliche Erfahrung gesammelt, welche überwiegend auf der fachlich, didaktischen und praxisorientierten mit deutschen Native Speakern beruht. Befragte müssen laut geltenden Richtlinien vom Ausschuss für akademische Angelegenheiten (YÖK) ein Jahr lang im Vorstudienjahr intensiv Deutsch erlernen. Die Unterrichtsstunden in der Vorbereitungsklasse umfassen ungefähr 1288 Stunden Unterrichtseinheiten ([http:// www.sfl.tau.edu.tr](http://www.sfl.tau.edu.tr) , gesehen am 19.05.2019)

Nach umfangreichen Kenntnissen und Erläuterungen zum (fach)-fremdsprachlichen Konzept an der TDU, an der die Daten zur Umfrage erhoben wurden, werden im nächsten Teil die gewonnenen Daten ausführlich ausgewertet.

KAPITEL VII

METHODOLOGIE UND EMPIRISCHE DATEN

7.1. Zielsetzung

Im theoretischen Teil wurde erstens, um zu beweisen, ausführlich behandelt, um wie der fachsprachliche Unterricht im strittigen Bereich "Deutsch als Fachsprache" im türkischen Hochschulwesen gestaltet werden sollte, um herrschende Problemfelder lösen und somit den Anforderungen entsprechend neue fachspezifische Lehrwerke erstellen zu können. Dabei wurde mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass man in meisten Studiengängen, die "Deutsch als Fachsprache" anbieten, Fachsprachendeutsch mitallgemeinsprachlichen Lehrwerken oder den durch die Lehrkraft selbst erstellten Materialien auszuführen versucht. Denn es mangelt im universitären Bereich in erster Linie an deutschen fachspezifischen Lehrwerken. Deshalb sollten durch eine einheitliche Regelung im Curriculum passende fachsprachliche Lehrwerke je nach Fachrichtung dringend erstellt werden, um die vorherrschenden Kriterien vom Gemeinsamen Europäischen Rahmen (GER) sowie die Erwartungen der Lernenden zu erfüllen. (GER) sorgt mit der Festlegung der vereinbarten Richtlinien, die bereits fürs Fach "Deutsch als Fachsprache" im europäischen Gesamtprojekt Idial4P klar definiert sind, als Erstes dafür, dass der fachsprachliche Unterricht im europäischen Rahmen ohne Unterschied einheitlich und funktionsfähig durchgeführt wird (<http://www.idial4p-center.org> , gesehen am 20.05.2019)

Zweitens bezweckte diese Arbeit noch, wissenschaftlich zu belegen, dass man im Bereich "Deutsch als Fachsprache" durch eine neue Wende endlich den europäischen Richtlinien und Anforderungen passende Unterrichtsmethoden einsetzen und andere wie GÜM- Methode z.B. endgültig abschaffen sollte, weil sie den beruflichen Verhältnissen und Erwartungen derzeit kaum entsprechen. In diesem Zusammenhang versuchte diese Arbeit ferner zu begründen, was für eine wesentliche Rolle die Motivation, Bedarfsanalyse, Binnendifferenzierung und Einsatz von paralinguistischen Elementen wie Szenariodidaktik, Rollenspiele und Lesestiele Textsorten spielen.

Zuletzt hob diese Arbeit insbesondere hervor, dass neben diesen angeführten Aspekten dem Lehrerprofil- und Lehrerkompetenz im Bereich "Deutsch als Fachsprache" eine besondere Bedeutung zukommt. Sowohl herrschende globale Arbeitsverhältnisse als auch die globalen Richtlinien wie (GER) setzen zudem voraus, dass sich Lehrkräfte, die Fachsprachendeutsch erteilen, gut in den Fachbereichen auskennen müssen. Dabei ist einfach festzustellen, dass die Lehrkräfte ohne erworbene Fachkenntnisse oder Lehrkräfte, die sich im Fachsprachenunterricht über die angeborene Muttersprache verständigen, bei Lernenden bekanntermaßen zur klaren Unzufriedenheit, Uninteresse, und tiefen (fach)-fremdsprachlichen Vorurteilen führen können. Ferner lässt sich dabei noch konstatieren, dass Lernende die fachliche Zielsprache in der Praxis ausprobieren, durch authentische Texte ihre kognitive Verstehensfähigkeit und Weltwissen zusehends erweitern können.

Als Resümee ist an dieser Stelle anzumerken, dass "Deutsch als Fachsprache", wie es derzeit im türkischen Hochschulwesen agiert, mangels des passenden fachlichen Lehrwerkes, richtiger Unterrichtsmethoden, kompetenter Lehrperson und authentischer Fachtexte samt den Aufgabentypen dringend einer didaktischen und methodischen Wende bedarf, um das Fach "Deutsch als Fachsprache" wie gesagt den vorherrschenden Arbeitsverhältnissen und variierenden Lernerbedürfnissen anzupassen. Dem folgenden Teil liegt nun die empirische Begründung deren Analyse zugrunde, was bisher im Bereich "Deutsch als Fachsprache" aus Sicht der Fachsprachendidaktik explizit erörtert worden ist.

7.2. Untersuchungsort und- gruppe

Es ist in diesem Punkt aufzuklären, dass man zur wissenschaftlichen Begründung bzw. zum wissenschaftlichen Untermauern dieser Arbeit eine besondere Hochschule in der Türkei auswählen sollte, in der "Deutsch als Fachsprache" sowohl in studienvorbereitend wie auch studienbegleitend als separates Fach angeboten werden sollte. Ferner sollte es grundlegend an der zur Datenerhebung ausgesuchten Universität auch deutsche Lehrkräfte geben, um die Problematik aus sprachmethodischer Sicht zu klären, ob sie im deutschen Fachsprachenunterricht ganz ähnlich wie die türkischen Lehrkräfte handeln oder mit dem Unterricht didaktisch ganz anders umgehen. Nach einer umfangreichen Recherche entschied man sich endlich in Bezug auf die

Datenerhebung für die Türkisch- Deutsche Universität, weil sie all die für unsere Arbeit erforderlichen Determinanten bzw. Bestandteile beinhaltet ([http:// www.sfl.tau.edu.tr](http://www.sfl.tau.edu.tr) , gesehen am 23.05.2019).

An der TDU studieren alle Studenten überwiegend auf Deutsch, nachdem sie die deutsche Vorbereitungsklasse, welche insgesamt circa über 1288 Unterrichtsstunden verfügt, erfolgreich zurückgelegt haben. Wurde die Vorbereitungsklasse nach der Abnahme von DSH oder TestDaF Prüfung nicht bestanden, so muss sie in der Regel wiederholt werden. Studierende, die in der Vorbereitungsklasse nur durch die deutschen Lehrkräfte also Native Speaker unterrichtet wurden, wurden hierfür insbesondere als Proband ausgewählt, um die theoretisch aufgestellten Hypothesen in der vorliegenden Arbeit empirisch zu untermauern.

In der Vorbereitungsklasse erlernen derzeit 773 immatrikulierte Studierende Deutsch. Unter anderem wurden für unsere Datenerhebung insgesamt 604 Studierende, die zwei Stunden die Woche "Deutsch als Fachsprache" bekommen, werkimmanent befragt. An der Umfrage beteiligten sich 262 Studenten und 343 Studentinnen. Die meisten gehören zu der Gruppe der Studierenden, die auf der gymnasialen Stufe ab der 9. Klasse "Deutsch als Zweitsprache" (DAZ) erhalten haben. 18 Studenten von Befragten dagegen stammen aus denjenigen Gymnasien wie z.B. İstanbul Erkek Lisesi oder Cağaloğlu Anadolu Lisesi, die "Deutsch als Erstfremdsprache" mit vier Stunden pro Woche anbieten. Die meisten Befragten haben bekanntermaßen in ihrer schulischen Laufbahn zuerst mit Englisch als Erstfremdsprache angefangen ([http:// www.sfl.tau.edu.tr](http://www.sfl.tau.edu.tr) , gesehen am 27.05..2019).

Mithilfe eines Fragebogens, der sich aus 4-stufiger Skala und einer 15 Aussagen zusammensetzt, wurden insgesamt 604 Studierende befragt, die nach einem Einstufungstest am Semesterbeginn ihren Klassen binnendifferenziert zugeordnet worden waren, sodass sie nach den Richtlinien von Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) niveaugemäß aufs Deutsch unterrichtet werden. Bei Erstellung des jeweiligen Fragebogens, der in dieser Arbeit durchgeführt wurde, wendete man einen bereits entwickelten Fragebogen, der schon, was die erforderliche Validität betrifft, gründlich geprüft worden ist (Uslu, Özek, 2004) Die jeweiligen Fragebögen wurden in allen Klassen gleichzeitig nach dem Fachsprachendeutsch

ausgeteilt, während die jeweiligen Lehrkräfte und der Verfasser dieser Arbeit in den Klassen fehlten. Die Fragebögen wurden nach der Ausfüllung im Sekretariat treuhänderisch eingesammelt und zur weiteren Analyse vorsichtig aufbewahrt. Im letzten Schritt wurden all die eingesammelten Daten anhand eines passenden statistischen Computerprogrammes mit grafischer Darstellung zur Auswertung bereitgestellt.

7.3. Methodische Vorgehensweise

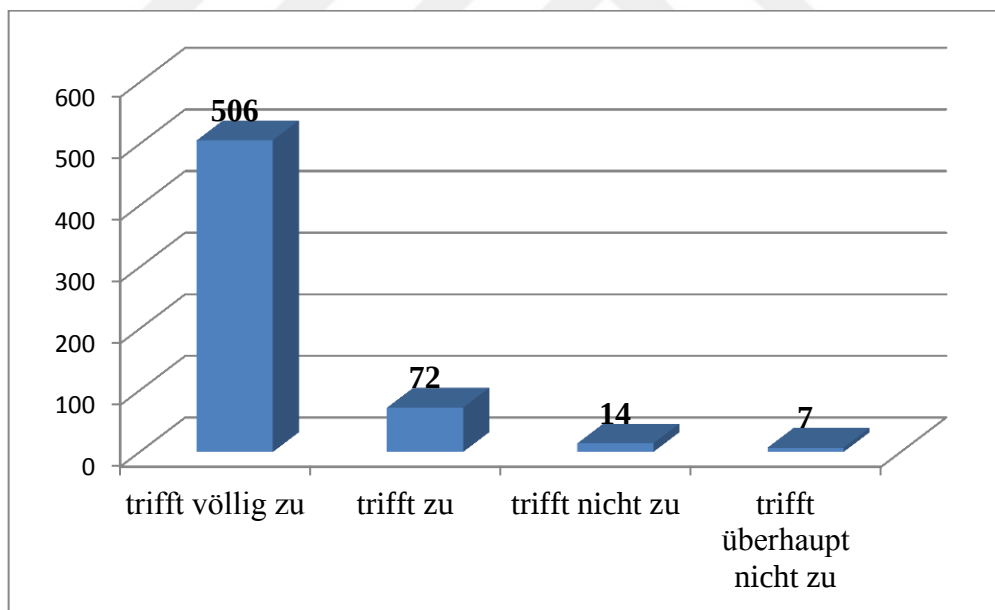
Während die Untersuchung durchgeführt wurde, wurde vorwiegend als methodisches Mittel zur Datenerhebung das spezifische Likert-Skala-System ausgewählt, das grundsätzlich aus 4- Punkte-Antwortskala besteht. Sie setzt sich aus „trifft zu“, „trifft völlig zu“, „trifft nicht zu“, „trifft überhaupt nicht zu“ zusammen. Das Likert-Skala-System eignet sich für die Datengewinnung in vorliegender Arbeit, zumal man es vom Verlauf her schnell ausfüllen kann und es sich einfach konsequent auswerten lässt (vgl. Dieckmann, 2004; zit.nach Nayır, s.47). Der Fragebogen wurde den befragten Studierenden in deutscher Version zur Verfügung gestellt, weil sie die deutsche Sprache schon seit einem Jahr genügend beherrschen. Da sie seit einem Jahr pro Woche 30 Stunden von Deutschen Lehrkräften intensiv aufs Deutsch unterrichtet wurden, konnten viele bereits eine vertraute Nähe und sicheres Verhältnis zur Zielsprache Deutsch aufbauen und weiterentwickeln.

KAPITEL VIII

STATISTISCHE AUSWERTUNG

8.1. Bewertung der erhobenen Daten

Damit die statistische Auswertung überschaubar dargestellt wird, wurden die erhobenen Daten dank eines spezifischen Programms zu einem Säulendiagramm umformuliert und deutlich in folgenden Grafiken deutlich dargelegt. Aus den Darstellungen wird ersichtlich, dass jede Grafik für eine bestimmte Aussage im Fragebogen steht. Befragte haben im Fragebogen für jede Aussage separat eine passende Antwortskala gekennzeichnet bzw. angekreuzt. Zur einfachen Feststellung, wie viele Befragte welche Antwort gegeben haben, steht die Anzahl direkt neben der jeweiligen Säule. Darüber hinaus lassen sich die Antwortoptionen durch auffällige Farbauswahl leicht erkennen und voneinander unterscheiden.

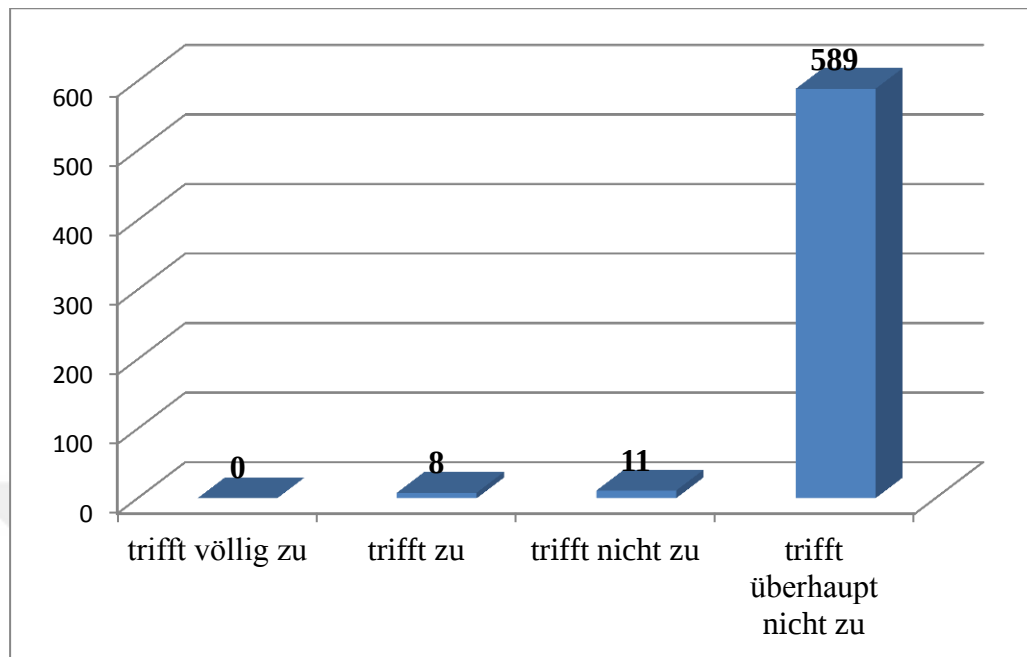


Grafik 6

Aussage 1: Fachsprachenunterricht nur auf Deutsch zu bekommen weckt bei mir Interesse

Wie an der Grafik zu erkennen ist, kreuzten 506 Studierende "trifft völlig zu" an, während 72 davon "trifft zu" gewählt haben. Ferner wurde "trifft nicht zu" von 14

Studierenden angekreuzt. 7 Studierende dagegen wählten für die Aussage 1 "trifft überhaupt nichts zu"

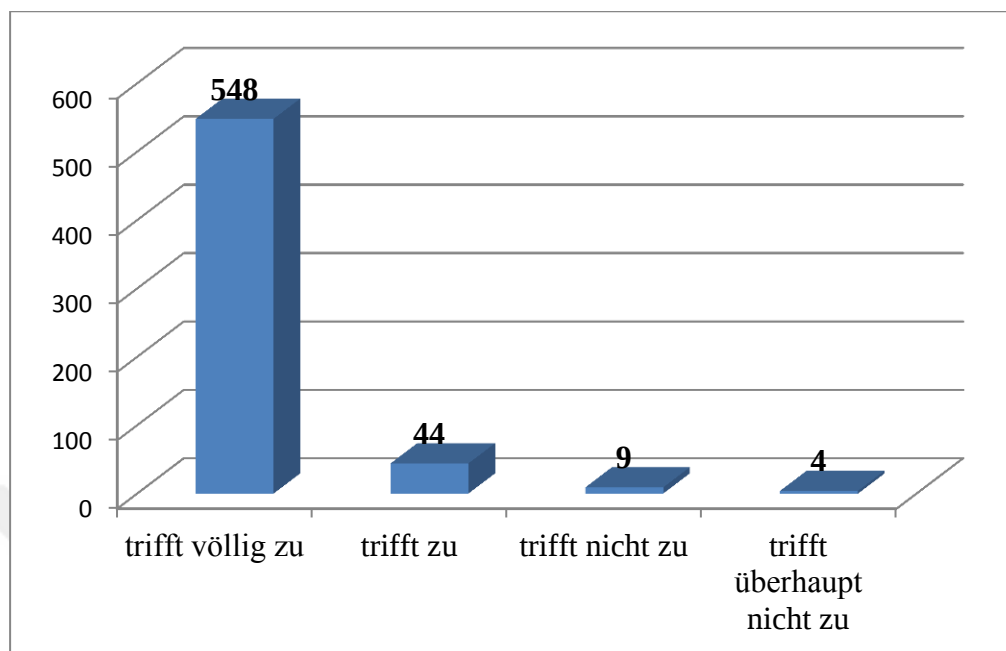


Grafik 7

Aussage 2: Fachsprachenunterricht nur über Muttersprache zu bekommen, würde mir im Vergleich zum Deutschunterricht ohne Muttersprache mehr gefallen.

Aus der Grafik 7 wird noch ersichtlich, dass von 604 Studierenden nur 8 Studierende die Aussage 2 mit "trifft zu" angekreuzt haben. Kein Student beantwortete die Aussage 2 mit "trifft völlig zu". Aus der Grafik ergibt sich noch, dass 589 Studierende für Aussage 2 "trifft überhaupt nicht zu" angekreuzt haben. 11 Studierende haben für die Aussage 2 "trifft nicht zu" angekreuzt. Der Grafik kann man noch entnehmen, dass 5 von 8 Studierenden, die den Fachsprachenunterricht eher über Muttersprache erhalten wollen, zu den ehemaligen Wiederholern gehören, die eindeutig Vorbereitungs-klassen mit weniger Motivation besuchen. Daraus lässt sich folgern, dass negative Motivation und Einstellung der Lernenden, wie im ersten Kapitel umfangreich behandelt wurde, beim erfolgreichen Erlernen des Deutschen als Fachsprache eine unübersehbare Rolle spielen, da sie den (fach)-fremdsprachlichen Lernerfolg direkt beeinflussen. Lernende, die im Umgang mit der Fremdsprache eher an Muttersprache gewöhnt sind, können sich folglich im deutschen Fachsprachenunterricht, in dem man nur auf Zielsprache unterrichtet, zusehends schwertun, da sie ohne (fach)-

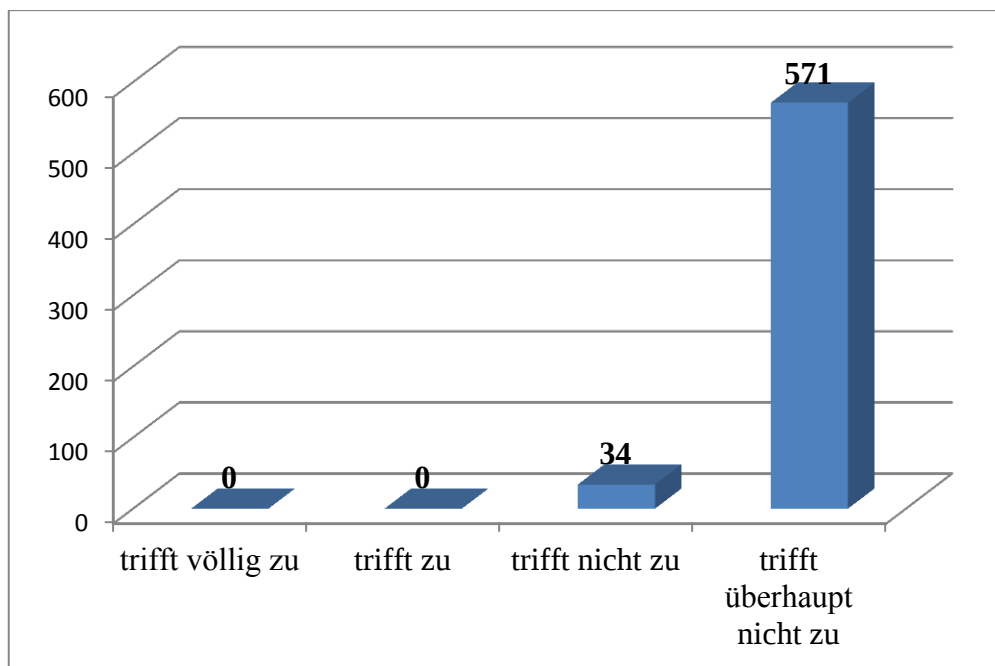
fremdsprachliche Herausforderung bzw. Aufwand das Fach "Deutsch als Fachsprache" bekommen wollen.



Grafik 8

Aussage 3: Fachsprachenunterricht nur auf Deutsch zu erhalten ist aber anspruchsvoll und es erfordert beim Zuhören dauerhaft viel Konzentration.

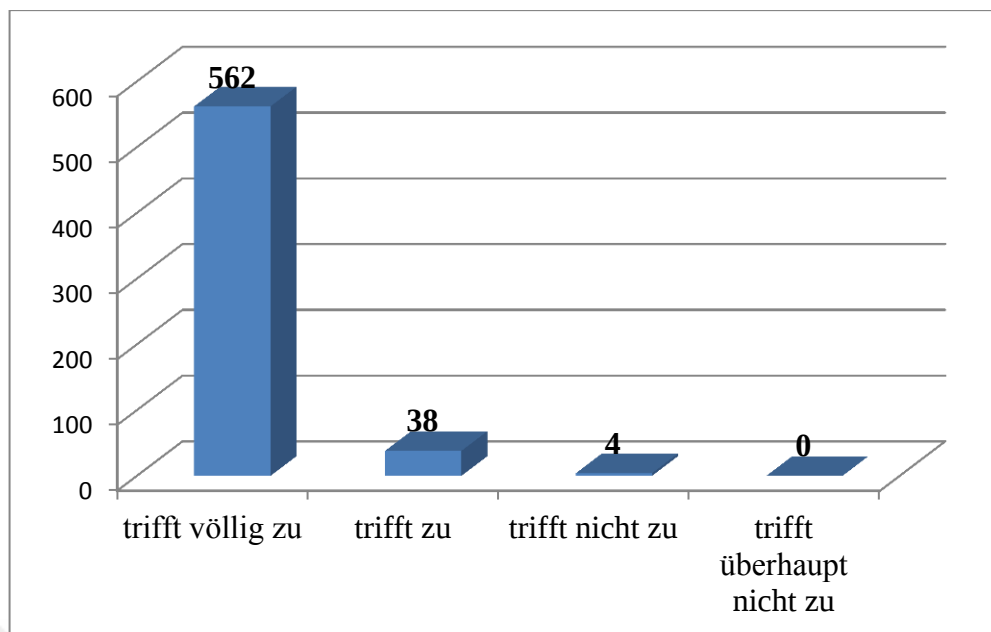
Aus der Grafik 8 lässt sich entnehmen, dass 548 Studierende für Aussage 3 "trifft völlig zu" ankreuzten, während 44 Studierende "trifft zu" dekodierten. Ferner wurde von 9 Studierenden "trifft nicht zu" angekreuzt, wohingegen nur 4 Studierende "trifft überhaupt nicht zu" ankreuzten. Aus der Grafik ist also zu entnehmen, dass sich viele Studierende beim Fachsprachenunterricht nur auf Deutsch anstrengend auseinandersetzen wollen, da dieses Verfahren bei Lernenden im Laufe der Zeit zur selbstgesteuerten Handlungsbewusstheit und Selbstdynamik führt. Daraus ergibt sich noch, dass solch eine Art Fachsprachenunterricht beim Erlernen hohe Konzentration erfordert, da man beim Verstehensbedarf wegen der Anwesenheit der deutschen Lehrperson kaum ins Türkische umschalten kann bzw. ausweichen kann, was zum kognitiven Verstehen und produktiven Handeln der Lernenden auf Zielsprache besonders dienen kann.



Grafik 9

Aussage 4: Ich finde das allgemeinsprachliche Lehrwerk, das wir im Fach "Deutsch als Fachsprache" benutzen, von Themen, Szenarien, Fachtexten und Aufgaben her geeignet.

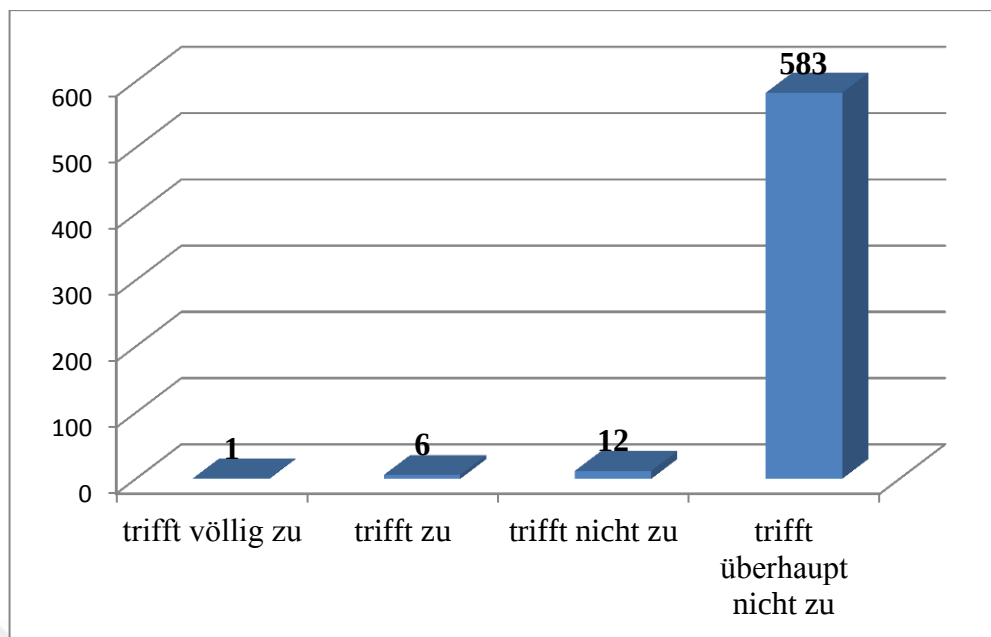
Aus der Grafik 9 lässt sich ableiten, dass 34 Studierende für Aussage 4 "trifft nicht zu" ankreuzten, während 571 Studierende "trifft überhaupt nicht zu" dekodierten. Aus der Grafik resultiert noch, dass kein Student "trifft zu" oder "trifft völlig zu" ankreuzten. Aus dieser Grafik lässt sich also erschließen, dass die Mehrheit der befragten Studierenden mit Abstand das allgemeinsprachliche Lehrwerk für nicht geeignet halten, was grundlegend darin die Themenstruktur, behandelte Fachtexte, den Fachwortschatz sowie werkimmanente Grammatikübungen betrifft. Dieser Zustand bestätigt nämlich die Hypothese in der vorliegenden Arbeit, dass allgemeinsprachliche Lehrwerke von Inhalt her mangels der Fachtexte und werkimmanenter passenden Aufgabentypen zum Fach "Deutsch als Fachsprache" gar nicht passen.



Grafik 10

Aussage 5: Man braucht für "Fachsprache Deutsch" unbedingt ein eigenes fachspezifisches Lehrwerk. Das allgemeinsprachliche Lehrwerk hat inhaltlichen Mangel für Fachsprachenunterricht.

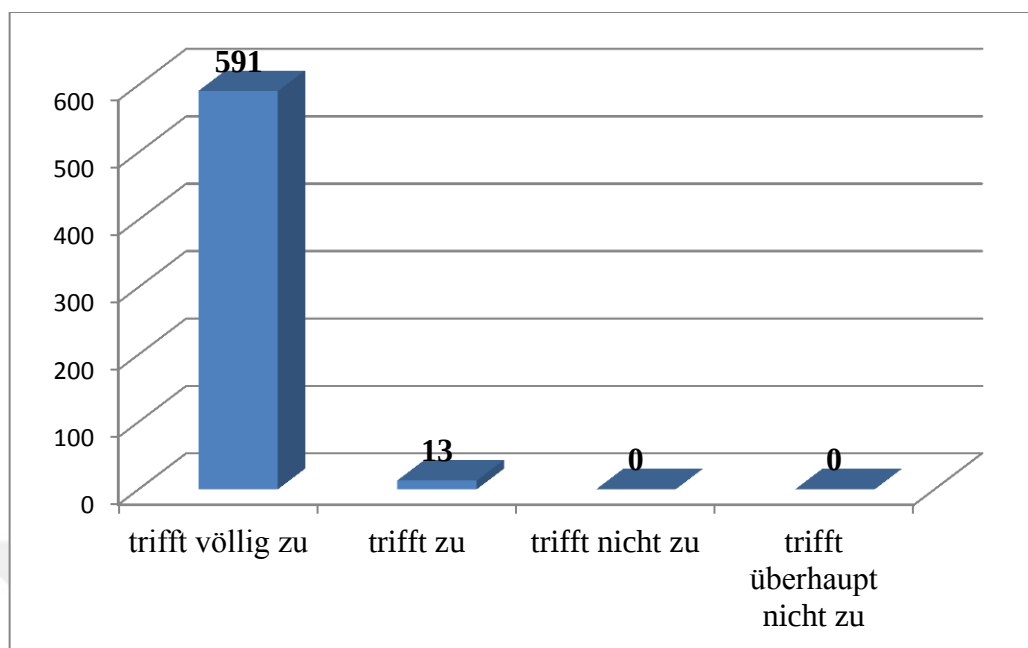
Aus der Grafik 10 kann man entnehmen, dass 562 Befragte für Aussage 5 "trifft völlig zu" angekreuzt haben, während 38 Studierende "trifft zu" ankreuzten. Dabei stellt sich heraus, dass 4 Studierende "trifft nicht zu" dekodierten. Es sei noch dabei angemerkt, dass keiner der Befragten "trifft überhaupt nicht zu" ankreuzte. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass sich die Mehrheit mit Abstand des Bedarfes an fachspezifischen Lehrwerken fürs "Deutsch als Fachsprache" bewusst und über die Beschaffung neuer fachspezifischer Lehrwerke einig ist. Klar ist noch dabei, dass man mangels der fachsprachlichen Lehrwerke im allgemeinsprachlichen Lehrwerk permanent nach Themen und Aufgabentypen suchen muss, um Interesse der Studierenden am Unterricht aufrechtzuerhalten und es von daher nicht zu mildern. Da Studierende in der Umfrage von völlig verschiedenen Fächern stammen, zeigt sich sicherlich unmöglich, für jedes Fach genügend passende Texte und Übungen aus allgemeinsprachlichem Lehrwerk herauszufinden. Dies führt also dazu, dass Lehrende für jeden Unterricht extra Materialien wie Fachtexte und Übungen beschaffen und danach sie didaktisieren müssen, was wiederum aus technischen und Motivationsgründen nicht jeder Zeit gelungen stattfinden mag.



Grafik 11

Aussage 6: Die Lektionen im allgemeinsprachlichen Lehrwerk enthalten schon genügend Fachtexte, in denen man mit entsprechenden Aufgaben wie grammatische Übungen, Rollenspielen auf Zielsprache trainieren kann.

Aus der Grafik 11 resultiert, dass 583 Studierende für Aussage 6 "trifft überhaupt nicht zu" angekreuzt haben, während 12 Befragte dagegen "trifft nicht zu" ankreuzten. Man kann noch aus der Grafik 6 entnehmen, dass 6 Studierende die Aussage mit "trifft zu" beantworteten, wohingegen nur 1 Student auf diese Aussage 6 mit "trifft überhaupt zu" geantwortet hat. Betrachtet man die Ergebnisse aus der Grafik 6, so lässt sich resümieren, dass die Mehrheit der Befragten die Lektionen wegen ihrer Struktur, was passende Fachtexte, Grammatikübungen sowie Rollenspiele und Szenarien anbetrifft, als mangelhaft ansehen.

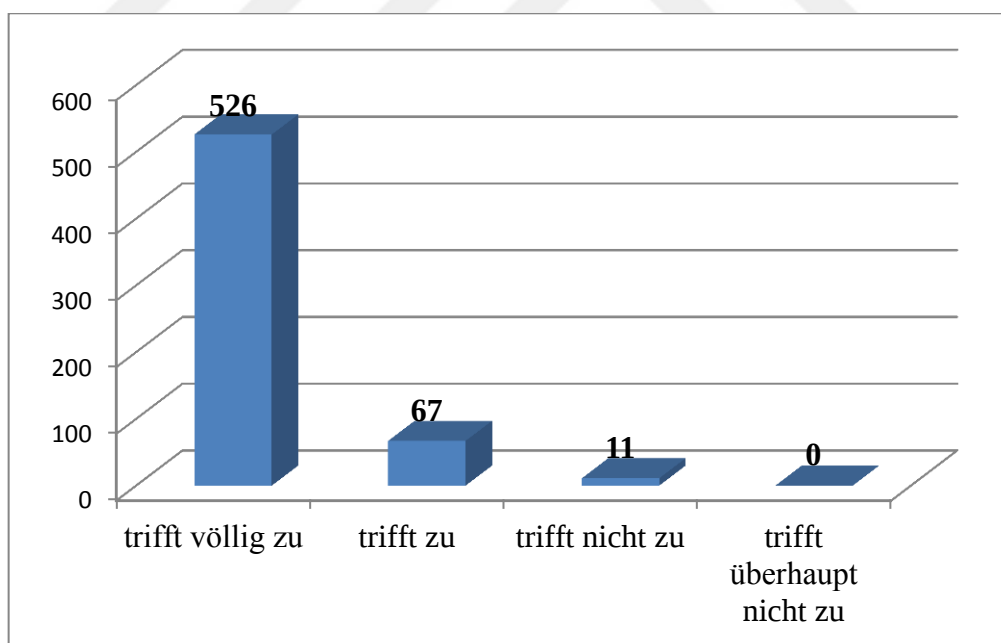


Grafik 12

Aussage 7: Im Fachsprachenunterricht ist es von Vorteil, wenn die deutsche Lehrperson nur auf Deutsch erzählt. Ich hätte z.B. früher Englisch auch so gut gelernt, wenn Lehrer im Unterricht wie jetzt hier nur auf Englisch gesprochen hätten.

Aus der Grafik 12 lässt sich nun erschließen, dass 591 Studierende auf die Aussage 7 mit "trifft völlig zu" geantwortet haben, wohingegen nur 13 Studierende für diese Aussage "trifft zu" ankreuzten. Aus der Grafik folgt noch, dass keiner von Befragten weder "trifft nicht zu" oder noch "trifft überhaupt nicht zu" ankreuzte. Bei genauer Betrachtung kann man noch gut einsehen, dass sich die signifikante Mehrheit darüber bewusst und einig ist, dass das Fach "Deutsch als Fachsprache" nur auf Deutsch unterrichtet werden sollte, was zugleich die Hypothese in der vorliegenden Arbeit in Bezug auf die Bedeutung der Zielsprache eindeutig bestätigt, die Lernende durchaus im Fachsprachenunterricht zu praktizieren haben. Ferner macht dieses Ergebnis klar, dass Lehrende überwiegend sowohl in allgemeinenbildenden Schulen als auch im Studium, sei es allgemeinsprachlicher Unterricht oder "Deutsch als Fachsprache" nicht hundertprozentig auf Fremdsprache unterrichten.

Da Studierende an der TDU ab dem ersten Moment im Unterricht durch deutsche Lehrkräfte auf Deutsch angesprochen bzw. konfrontiert werden, wirkt sich dies im Lernprozess auf Studierende zusehends positiv aus. Es sei noch dabei angemerkt, dass viele Studierende inzwischen vergangene langjährige Fremdsprachenausbildung mit ihrem jetzigen fachfremdsprachlichen Unterricht im Vorstudienjahr kontrastiver Art vergleichen, der ausschlaggebend durch deutsche Lehrkräfte nur auf Zielsprache gewährt wird. Studierende, die jahrelang vergeblich Fremdsprache ohne Ernte bekommen haben, vergleichen dadurch ihre (fach)-fremdsprachliche Leistung in der Vorbereitungsklasse mit verschwendeter Zeit im früheren Fremdsprachenunterricht. Infolgedessen kommen viele Lernende, wie im Kapitel Unterrichtsmethoden ausführlich behandelt, und die Umfrage es bestätigt, zur endgültigen Überzeugung, dass sie viele Jahre ohne (fach)fremdsprachlichen Output vergebens verbracht haben. Dies bestätigt zugleich auch die Hypothese in dieser Arbeit, dass Lehrende, die "Deutsch als Fachsprache" lehren, nur auf Zielsprache den Unterricht meistern sollten, damit Lernende endlich ihre Ziele über Fremdsprache erfüllt und langjährige berufsbedingte Bedürfnisse befriedigt betrachten.

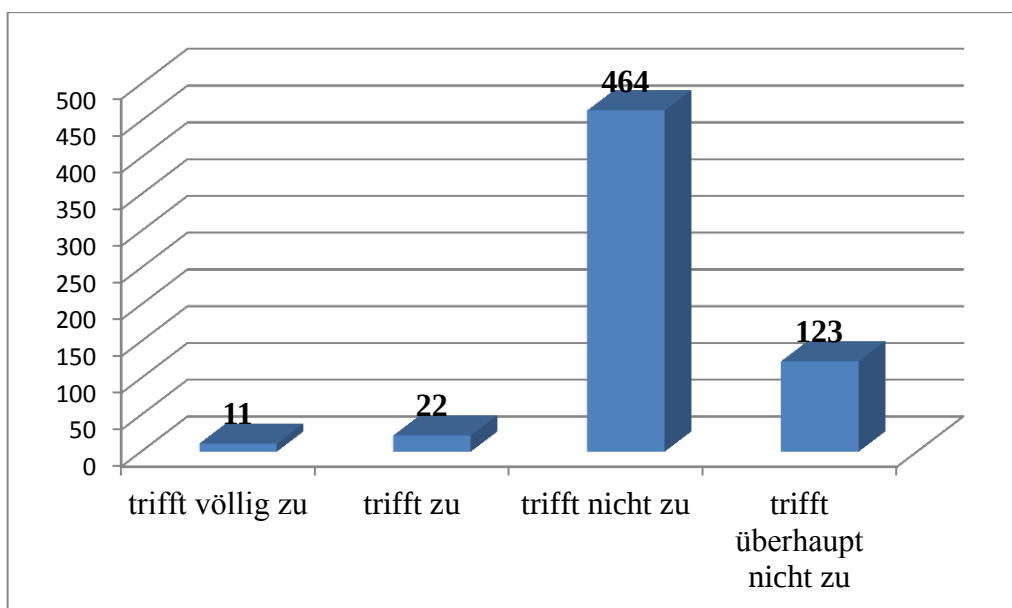


Grafik 13

Aussage 8: Die Lehrperson, die Allgemeines Deutsch vermittelt, hat manchmal Schwierigkeiten, wenn sie im Fach "Deutsch als Fachsprache" Begriffe zu erklären hat.

Fachlehrer dagegen können Begriffe besser verdeutlichen. Daneben können Lektoren Grammatikübungen im Fachtext besser erklären.

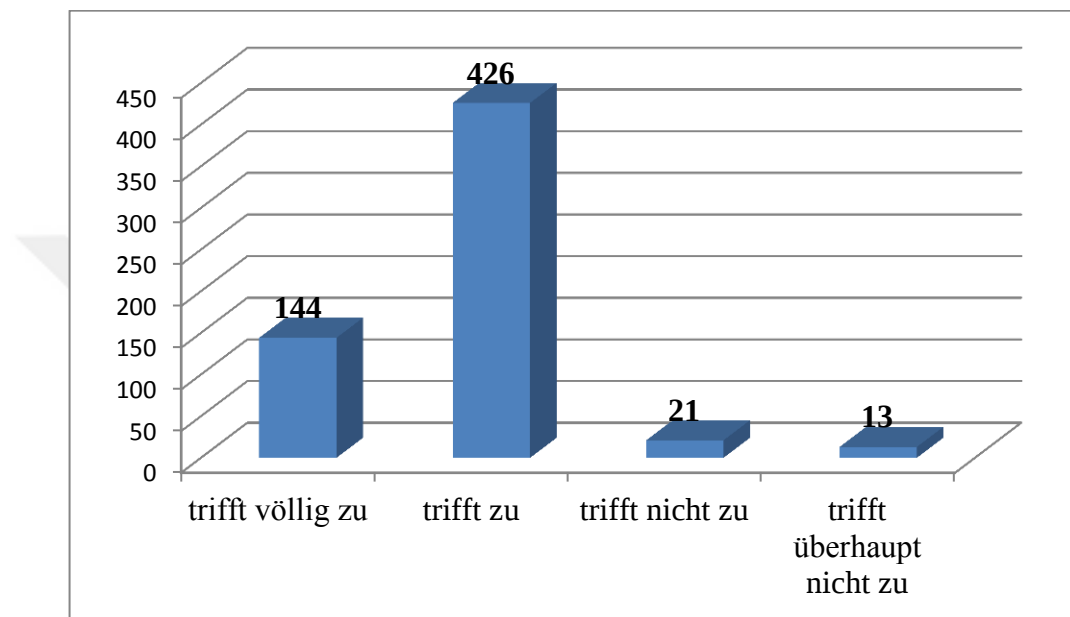
An der Grafik 13 kann man signifikant erkennen, dass 526 Befragte die Aussage 8 "trifft völlig zu" ankreuzten, während 67 Studierende diese Aussage mit "trifft zu" beantworteten. Aus der Grafik ergibt sich noch, dass 11 Studierende für Aussage 8 "es trifft nicht zu" ankreuzten. Man erkennt noch an der Grafik, dass kein Student auf diese Aussage mit "trifft überhaupt nicht zu" antwortete. Es ist von den Ergebnissen auszugehen, dass Sprachlektoren, die "Deutsch als Fachsprache" unterrichten, manchmal bei der Erklärung der Fachbegriffe in Schwierigkeit geraten können, da sie ursprünglich nicht aus dem jeweiligen Fach kommen. Dabei sei aber angemerkt, dass sich Sprachlektoren auch in dem Bereich, in dem sie Fachsprache erteilen, gut auskennen müssen, um den herrschenden Erwartungen der Adressatengruppe gerechtzuwerden. Wie in Kapitel "Besonderheiten des Faches Deutsch als Fachsprache" umfangreich erläutert wurde, müssen Sprachlehrende nach besseren Fachkenntnissen streben, falls sie permanent "Deutsch als Fachsprache" im Studium erteilen sollen. Bei genauer Betrachtung wird noch ersichtlich, dass Lernende diese Schwäche, was Fachkenntnisse betrifft, im Unterricht sofort wahrnehmen. Aus der Grafik wird noch offensichtlich, dass Sprachlehrende im Vergleich zu den Fachlehrern aus didaktischer Sicht grammatische Übungen und Regeln im Kontext besser erklären können.



Grafik 14

Aussage 9: Ich finde den Fachdeutschunterricht effizienter, wenn nur der Sprachlektor ihn durchführt

An der Grafik 14 ist zu erkennen, dass 123 Studierende Aussage 9 mit "trifft überhaupt nicht zu" ankreuzten, während 465 darauf "trifft nicht zu" reagierten. Aus der Grafik ergibt sich, dass 21 Befragte die Aussage 9 mit "trifft zu" dekodierten, wohingegen 11 Studierende sie mit "trifft völlig zu" beantworteten.

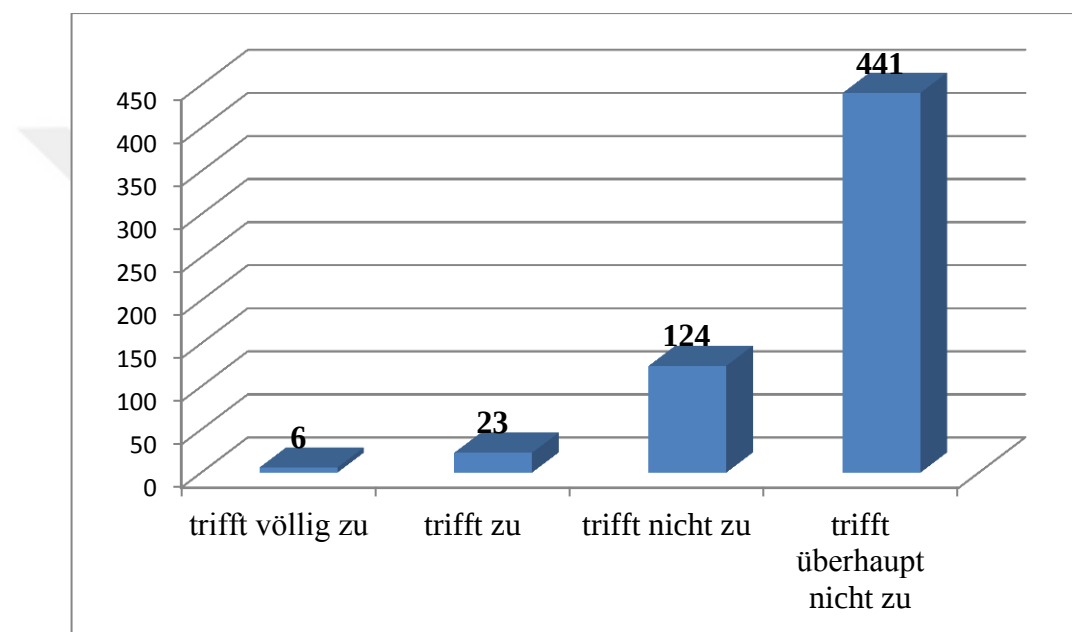


Grafik 15

Aussage 10: Die Lehrperson, die Fachsprachenunterricht erteilt, wendet zum besseren Verstehen paralinguistische Fähigkeiten wie z.B. Rollenspiele, Szenario Theater, genügend an.

Bei genauer Betrachtung der Grafik 15 kann man feststellen, dass 144 Studierende für die Aussage 10 mit "trifft völlig zu" beantwortet haben, während 426 Befragte für Aussage 10 "trifft zu" ankreuzten. Aus der Grafik ist noch zu entnehmen, dass von 21 Studierenden "trifft nicht zu" angekreuzt wurde, während 13 Studierende darauf "mit "trifft überhaupt nicht zu" reagierten. Bei näherer Betrachtung wird zudem ersichtlich, dass die Mehrheit bei richtigem Einsatz die positive Wirkung der paralinguistischen Merkmalen wie z.B. Rollenspiele, Theater, Szenariodidaktik aufs persönliche Erlernen erkannt haben. Man sollte allerdings dabei mitberücksichtigen, dass jede Lehrkraft, die "Deutsch als Fachsprache" erteilt, paralinguistische Fähigkeiten nicht gleichermaßen

einsetzen kann, da man sich dafür aus eigenem Engagement weiterbilden muss. Da viele Lehrende solche Fähigkeiten beim Lehren des Fachsprachendeutsch nicht trainieren, können sie nicht effektiv zur einfachen Veranschaulichung der sprachlich komplexen Aspekte beitragen. Lernende brauchen gelegentlich Visualisierung des anspruchsvollen Lernstoffes, um die kognitiven Leerstellen im Hinterkopf decken zu können. Dieses Ergebnis bestätigt noch, wie es in Kapitel "Szenariodidaktik" eingehend erörtert wurde, dass paralinguistische Merkmale im fachsprachlichen Lernprozess mittels der Veranschaulichung der werkimmanenten Aspekte zum besseren Verstehen beitragen.



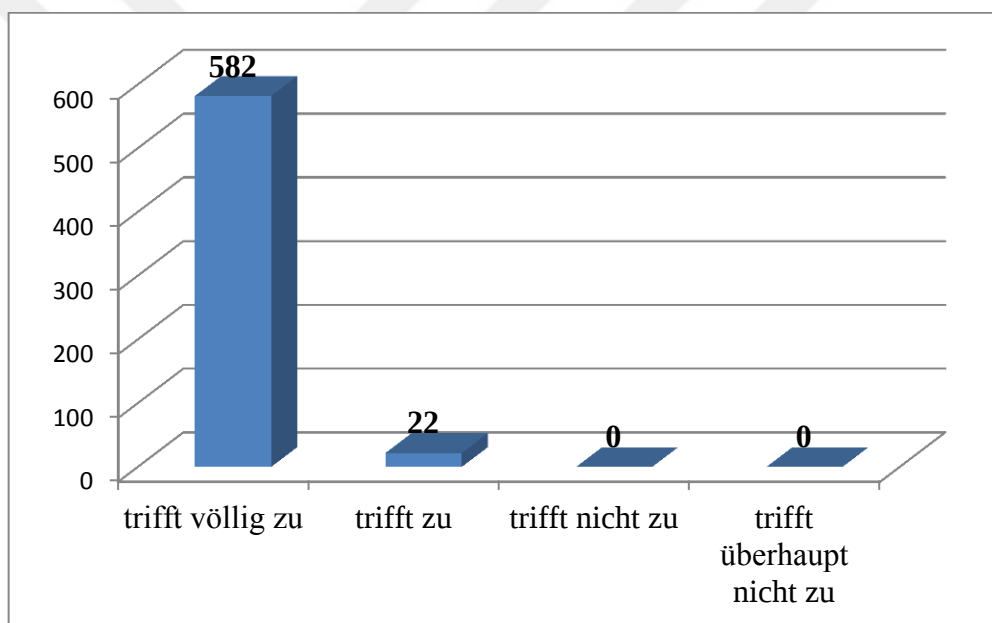
Grafik 16

Aussage 11: Ich finde den Fachsprachenunterricht, in dem nur der Sprachlektor alleine unterrichtet, effizienter.

Bei der Betrachtung der Grafik 16 lässt sich einfach festhalten, dass 441 Studierende für die Aussage 11 mit "trifft überhaupt nicht zu" ankreuzten, wohingegen 124 Befragte sie mit "trifft nicht zu" beantworteten. Aus der Grafik geht noch hervor, dass 23 Befragte Aussage 11 mit "trifft zu" dekodierten. Im Unterschied dazu haben nur 6 Befragte sie mit "trifft völlig zu" angekreuzt.

Wie schon in vorigen Kapiteln explizit ausgeführt, stellen zurzeit veränderte Anforderungen im Hinblick auf den deutschen Fachsprachenunterricht die Lehrenden

vor wesentliche anspruchsvolle Herausforderungen. Lernende, die "Deutsch als Fachsprache" bekommen, erwarten, von Lehrenden unbedingt, dass sie nicht nur über reine Sprachkenntnisse verfügen sondern auch Fachbegriffe genügend erläutern können. Da viele Lehrende sich mit Fachkenntnissen aus jeweiligem Fach nicht gut auskennen und Lernende sich mit erforderlichen Herausforderungen besser auskennen als die Sprachlehrenden, geraten Lehrende im Fachsprachenunterricht ab und zu im Falle von mangelnden Fachkenntnissen in Schwierigkeiten. Daraus resultiert also, dass sich Lehrende, wie im Kapitel "Anforderungen an deutschen Fachsprachenunterricht" eingehend erläutert, den jeweiligen Fachwortschatz bis zu gewissem Grad aneignen und sich bei Durchführung von "Deutsch als Fachsprache" permanent mit Fachdozenten austauschen müssen, um den Erwartungen der Zielgruppe und fachlichen Anforderungen vom Fachsprachendeutsch gerecht zu werden.

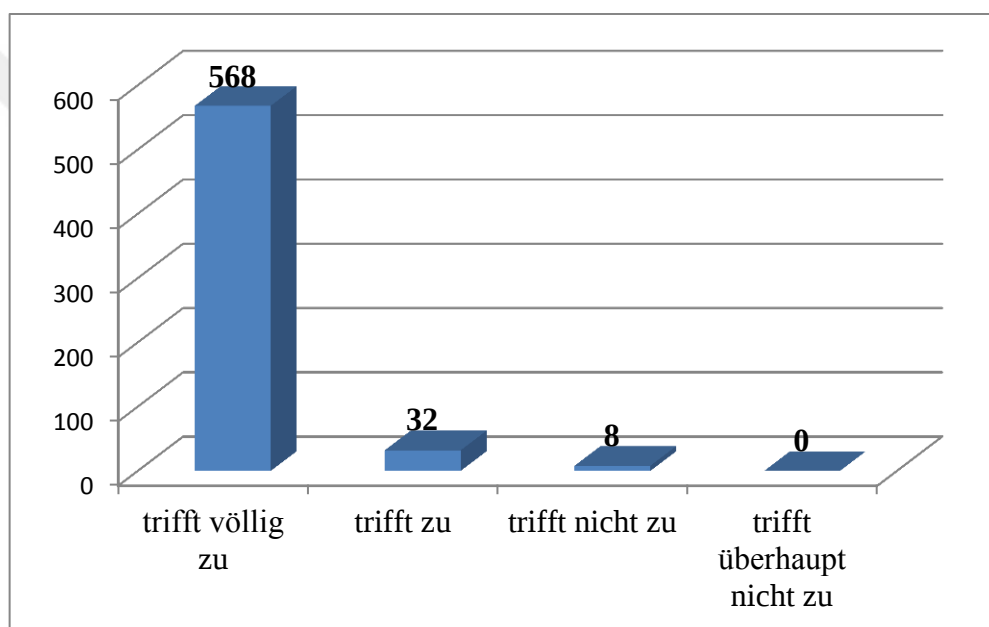


Grafik 17

Aussage 12: Ich finde den Fachsprachenunterricht effizienter, in dem ein deutscher Sprachlektor mit einem Fachdozenten zusammenkooperiert.

Aus der Grafik 17 geht hervor, dass 581 Studierende Aussage 12 mit "trifft völlig zu" ankreuzten, während 24 Befragte dagegen sie mit "trifft zu" beantworteten. Daraus folgt noch, dass keiner die Aussage 12 mit "trifft nicht zu" oder "trifft überhaupt nicht zu" ankreuzten. Bei genauer Betrachtung dieser Ergebnisse lässt sich konstatieren, dass sich viele Studierende für die Zusammenarbeit von Sprachlektoren und Fachlehrern aussprechen. Dieser Fakt bestätigt wiederum den Ansatz in der vorliegenden Arbeit, dass die sich ständig ändernden Anforderungen im Hinblick auf "Deutsch als

Fachsprache" eine Zusammenarbeit von Sprachlektoren und Fachlehrern nötig machen, wie es zuvor im Kapitel "Anforderungen an den deutschen Fachsprachenunterricht ausführlich erörtert worden ist. Daraus kann man zudem schlussfolgern, dass ein fachsprachlicher Unterricht, in dem die grammatische Didaktisierung vom Lernstoff durch Sprachlektor und die Erklärung von Fachbegriffen dagegen von Fachlehrern übernommen wird, bei den Lernenden einen zusehends positiven Eindruck hinterlässt. Dies liegt bekanntermaßen daran, dass sich beide bei der gelungenen methodischen Vermittlung des Faches "Deutsch als Fachsprache" vollkommen ergänzen. Dadurch sorgen beide Lehrkräfte eigentlich für ein intaktes (fach)-fremdsprachliches Unterrichtsgeschehen, das den Erwartungen der Zielgruppe vollkommen nachkommt.

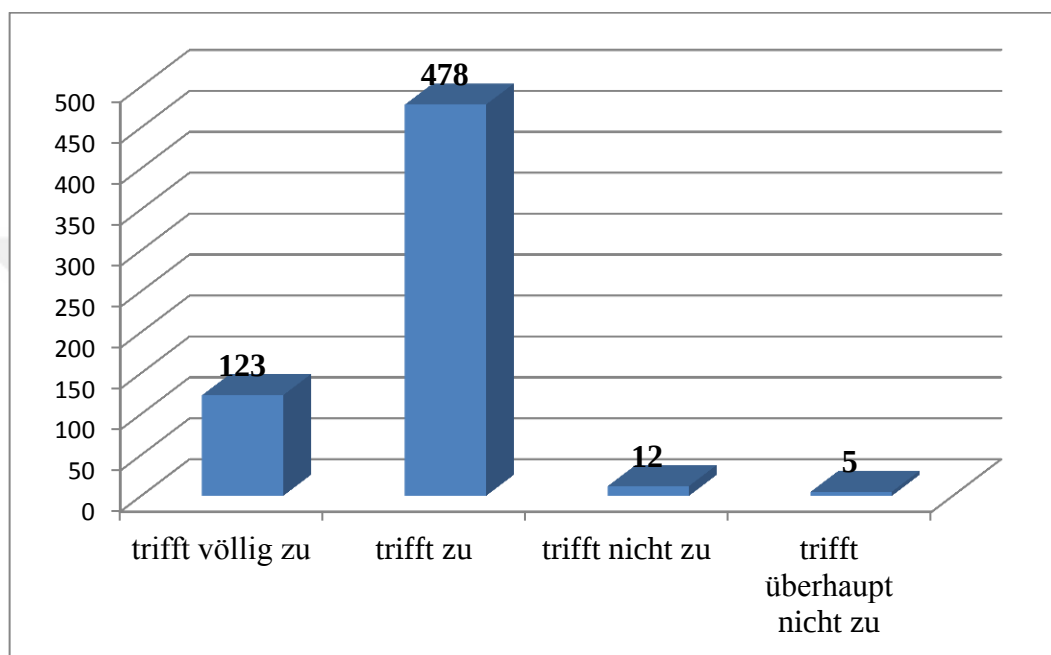


Grafik 18

Aussage 13: Dass Lehrperson eine gebürtige deutsche Lehrkraft ist, also ein Native Speaker motiviert mich mehr zum konzentrierten Lernen und zur selbstbewussten sprachlichen Interaktion

Wie an der Grafik 18 leicht zu erkennen ist, kreuzten 568 Studierende für Aussage 10 "trifft völlig zu" an, wohingegen 32 Befragte sie mit "trifft zu" beantworteten. Aus der Grafik resultiert noch, dass 8 Studierende Aussage 10 mit "trifft nicht zu" ankreuzten, während keiner sie mit "trifft überhaupt nicht zu" beantwortete. Bei genauer Betrachtung stellte sich noch heraus, dass 6 Studierende, die mit "trifft nicht zu" beantworteten, zu voreingenommenen Wiederholern gehörten, die wegen des

Scheiterns das Vorstudienjahr überwiegend mit Interessenverlust wiederholen. Dieses Ergebnis bestätigt nämlich die Hypothese in der vorliegenden Arbeit, die im ersten Kapitel im Hinblick auf Motivation und Interesse aus theoretischer Sicht ausführlich erläutert worden ist. Daraus lässt sich folglich ableiten, dass schlechte Motivation, fehlendes Interesse und eine pessimistisch angelegte Einstellung bei Lernenden überwiegend zur (fach)-fremdsprachlichen Abneigung und Uninteresse führen können.

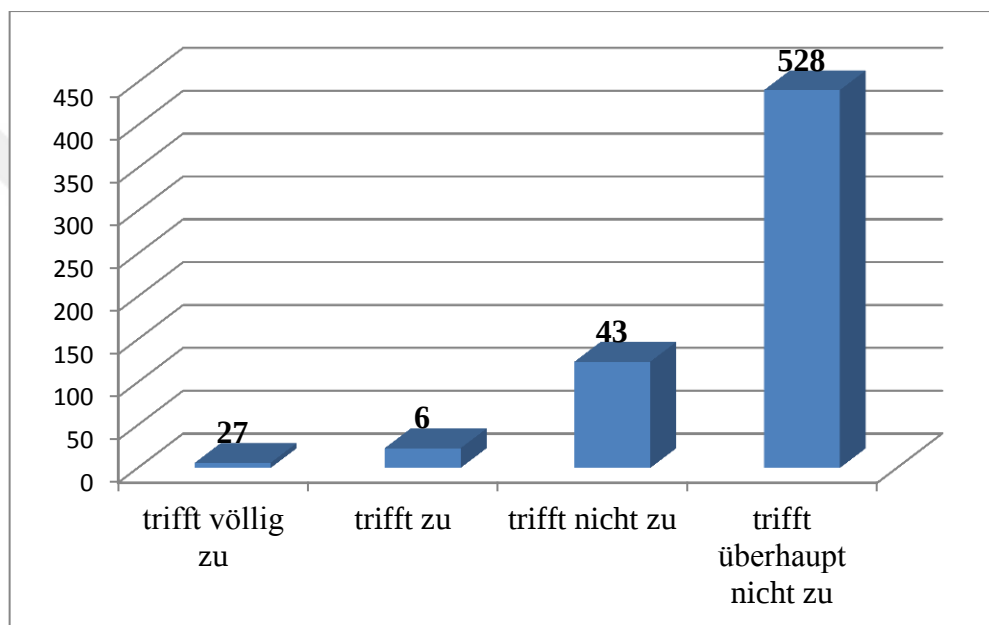


Grafik 19

Aussage 14: Ich finde nur 2 Stunden Fachsprachenunterricht nicht genug. Man sollte ihn nicht nur in der Vorbereitungsklasse und im ersten Studienjahr anbieten, sondern bis zum Abschluss regelmäßig anbieten, da wir hier im Ausland außerhalb Deutschlands auf Deutsch studieren.

Aus der Grafik 19 folgt also, dass 123 Studierende für die Aussage 11 mit "trifft völlig zu" ankreuzten, während 478 Befragte darauf mit "trifft zu" antworteten. Aus der Grafik folgt noch, dass 12 Studierende für Aussage 14 mit "trifft nicht zu" ankreuzten, während 5 Befragte sie mit "trifft überhaupt nicht zu" beantworteten. Ausgehend von Ergebnissen lässt sich nun feststellen, dass die Mehrheit zweistündigen "Deutsch als Fachsprache" für wenig halten und eine Fortsetzung bis zum Studienabschluß als erforderlich ansehen. Dies bestätigt wiederum den im ersten Kapitel theoretisch behandelten Ansatz, dass Studierende, die im deutschen Fachsprachenunterricht

selbstgesteuerte Handlungsbewusstheit erwerben, ihre Sprachkenntnisse permanent weiterentwickeln können. Aus dieser Grafik folgt noch, dass Studierende, die sich für deutschen Fachsprachenunterricht nicht interessieren, "Deutsch als Fachsprache" im weiteren Studium nicht so notwendig finden wie die Mehrheit. Bei genauer Betrachtung wird ferner klar, dass 11 Studierende von 17 Neinsagern erneut zu Wiederholern gehören. Dies bestätigt abermals den Ansatz im ersten Kapitel, dass Lernende, die im (fach)-fremdsprachlichen Lernprozess ihre Motivation verloren und eine Art verankertes Vorurteil gegen Fremdsprache entwickelten, beim (fach)-fremdsprachlichen Erlernen überwiegend Mißerfolg erleben.



Grafik 20

Aussage 15: Ich habe beim (fach)-fremdsprachlichen Deutschlernen im Vorstudienjahr vom ehemaligen Deutschunterricht im Gymnasium genügend profitiert.

Betrachtet man die Grafik 20 genauer, so wird ersichtlich, dass 528 Studierende die Aussage 15 mit "trifft überhaupt nicht zu" ankreuzten, während 43 Befragte sie dagegen mit "trifft nicht zu" beantworteten. Aus der Grafik ergibt sich noch, dass 6 Studierende die Aussage 15 mit "trifft zu" dekodierten, wohingegen 27 Befragte sie mit "trifft völlig zu" ankreuzten. Bei genauer Betrachtung wird noch offenbar, dass 16 von 27 Befragten Deutsch im Gymnasium als Erstfremdsprache bekommen haben. Dieser Zustand in der Grafik bestätigt unsere Hypothese in der vorliegenden Arbeit, dass Studierende auf gymnasialer Stufe infolge der durchgesetzten GÜM-Methode und der negativen Einstellung von Lehrenden und Lernenden keine bemerkenswerten

Sprachkenntnisse erworben haben, von denen sie im Vorstudienjahr zur Verbesserung profitieren könnten. Diejenigen, die vom Deutschunterricht im Gymnasium profitierten gehörten zu wenigen renommierten Schulen wie Istanbul Erkek Lisesi, Cağaloğlu Lisesi, in denen Deutsch als Erstfremdsprache angeboten wird. Deren Anzahl beträgt zur Zeit 38 Gymnasien.

Zur akademischen Förderung der deutschen Sprache im türkischen Hochschulwesen bzw. im Studium sorgt die Türkisch- Deutsche Universität durch eine Sonderregelung für ein bestimmtes Kontingentprozent bei der Vergabe der Studienplätze, die die oben angesprochenen Schulen nutzen können. Studierende also, die aus den oben genannten Gymnasien stammen, bekommen bei der Vergabe der Studienplätze einen bemerkenswerten Vorteil, falls sie sich nach der zentralen Aufnahmeprüfung bei der Türkisch- Deutschen Universität bewerben.

Aus der Datenerhebung ergab sich folgendes, dass 18 Studienanfänger an der TDU diesen Vorteil genutzt haben. Betrachtet man dagegen den gesamten Rest von 38 Gymnasien, so kommt man letztendlich offenbar zu dem Schluss, dass deutsche Sprachförderung im türkischen Studium zum grössten Teil abgebrochen wird, weil sich die meisten Absolventen für Studium auf Muttersprache entscheiden bzw. sich vom Deutschen im Laufe der Zeit abwenden (<http://www.tau.edu.tr> , gesehen am 26.05.2019). Einige Studienplätze, die TDU zur deutschen Sprachförderung an diese renommierten Gymnasien vergibt, müssen sogar infolgedessen zu Beginn jedes Semesters bei der Immatrikulationsphase ausfallen, da sich kaum jemand aus solchen Schulen mit Deutscherstsprache zum Studium aufs Deutsch bewirbt.

Zusammenfassend sollte unterstrichen werden, dass die deutsche Sprachförderung durch richtige Unterrichtsmethoden und kompetente Lehrpersonen auf gymnasialer Stufe unterstützt werden sollte. Denn erst mit der Bewusstwerdung neuer Studienanfänger, die im Gymnasium ins Deutsche vertrautes und sicheres Fundament legen sollten, kann die Türkisch- Deutsche Universität künftig als einzige staatliche Universität zur fremdsprachlichen Weiterentwicklung von jüngsten wissenschaftlichen Nachkommen besonders beitragen. Trotz allem leiden einige türkische Studierende, die im Gymnasium vermeintlich den typischen muttersprachegeprägten Deutschunterricht,

in dem das Türkische ewig überwiegt, bekamen, leiden oft unter dem echten (fach)-fremdsprachlichen Deutschunterricht, in dem die Wissensvermittlung und Kommunikation nur aufs Deutsch stattfindet (<http://www.tau.edu.tr> , gesehen am 26.05.2019)

8.2. Erklärung der Ergebnisse

Nachdem im vorangegangenen Kapitel einführend die Daten ausgewertet worden sind, wird nun im folgenden Teil im Anschluß an die Ausführungen die Angaben einheitlich kommentiert. Grundsätzlich handelt es sich dabei darum, die zuvor theoretisch behandelten Problemfelder umfassend zu erörtern. Führt man sich nun dafür die wesentlichen Punkte als ein Spektrum vor Augen, so wird ersichtlich, dass sich die anfangs aufgestellten Hypothesen der vorliegenden Arbeit als bestätigt erwiesen haben. Eine dieser relevanten Hypothesen war z.B., dass die meisten allgemeinsprachlichen Lehrwerke, die infolge der mangelnden fachspezifischen Lehrwerke im Fach "Deutsch als Fachsprache" eingeführt werden, kaum den vorherrschenden Anforderungen der Berufswelt sowie den Erwartungen der Adressatengruppe im deutschen Fachsprachenunterricht entsprechen.

Mithilfe der erworbenen Ergebnisse stellte sich überdies heraus, dass Studierende, die in der Vorbereitungsklasse "Deutsch als Fachsprache" bekommen, die allgemeinsprachlichen Lehrwerke und deren werkimmanenten Komponenten wie Fachtexte und Übungstypen für ungeeignet halten. Sie finden folglich solche Lehrwerke zusehends unpassend. Aus den Ergebnissen trat noch offenbar hervor, dass sich Lernende im "Fachsprachendeutsch" eher unglücklich und demotiviert fühlen, weil der Inhalt der Fachtexte im allgemeinsprachlichen Lehrwerk sie kaum anspricht und nicht zum Weiterlernen anspornt. Deshalb stellen Studierende meistens mangels der fachspezifischen Lehrwerke den sprachdidaktisch übergeordneten Sinn des Faches "Deutsch als Fachsprache" in Frage. Mit anderen Worten fangen sie an, den deutschen Fachsprachenunterricht von Nutzen her zu hinterfragen

Generell gesehen geben sich Studierende zusehends zufrieden, wenn man den Unterricht "Fachsprachendeutsch" nur auf Zielsprache "Deutsch" erteilt. Aus den Ergebnissen folgte noch eindeutig, dass viele fest davon überzeugt sind, dass man sich

mit der Zielsprache im deutschen Fachsprachenunterricht durchaus konfrontiert fühlen muss. Ihre Motivation am deutschen Fachsprachenunterricht ist im Vergleich zum üblichen Fachsprachenunterricht, in dem sich die Lehrperson meistens auf Muttersprache artikuliert, ziemlich hoch. Ferner ist die Hypothese in der vorliegenden Arbeit mittels der Ergebnisse erneut bestätigt worden, dass negativ angelegte Haltung bzw. schlechte Motivation den dauernden Lernprozess und Erfolg im (fach)-fremdsprachlichen Unterricht zusehends beeinträchtigt. Viele von Studierenden, die die Vorbereitungsklasse im Vergleich zu Studienanfängern noch mal wiederholen, finden den Fachsprachenunterricht in diesem Sinne ohne geringsten Einsatz der Muttersprache langweilig.



KAPITEL IX

DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNG

9.1. Endgültige Schlussfolgerung

In der vorliegenden Arbeit wurde vor allem in sprachdidaktischer und methodischer Hinsicht angestrebt, die fachliche Aufmerksamkeit auf die strittigen Problemfelder zu lenken, die seit langem im Bereich "Deutsch als Fachsprache" im türkischen universitären Hochschulwesen vorherrschen und somit sowohl die curriculare Zielstellung sowie auch den Lernerfolg zusehends beeinträchtigen. Überdies zielte man in dieser Arbeit grundsätzlich anhand der Verbesserungsvorschläge darauf hin, zur konstruktiven Lösung der diskutablen Problemfelder aus (fach)-fremdsprachlicher Sicht beizutragen. Aus den in der Arbeit angestellten Darlegungen werden folgende bemerkenswerte Schlussfolgerungen gezogen, die wesentliche Ursachen, mögliche Lösungswege, den heutigen Stand und die erwartete Zukunft des umstrittenen Forschungsthemas "Deutsch als Fachsprache" im türkischen Hochschulwesen in den Blick nehmen.

Vor allem ist es bemerkenswert, dass der Einsatz eines richtigen fachspezifischen Lehrwerkes im Bereich "Fachsprachendidaktik" von unabdingbarer und wesentlicher Bedeutung ist. Dies prägt sowohl Ziele, die mit gesamten Curriculum und Progression zusammenhängen, als auch die Motivation von Lernenden stark aus. Denn Studierende, die "Fachsprachendeutsch" im Studium erlernen, betrachten das zu behandelnde Lehrwerk als eine wesentliche und verfügbare Quelle, die man zu jeder Zeit bei Bedarf und Interesse zu Hilfe nehmen kann. Weckt ein irgendwelches Lehrwerk hinsichtlich seiner didaktischen Themenstruktur oder seiner befindlichen Fachtexte bei Lernenden genügend Interesse, so nutzen Lernende dies nicht nur innerhalb des Unterrichts, sondern auch in außerunterrichtlicher Zeit. So wollen sie auch im Alltag aus eigenem Engagement mit Fachsprachendeutsch zu tun haben. Genauer ausgedrückt, sind die Lehrwerke, sei es allgemeinsprachlich oder berufsbezogen betrachtet, als potenzielle sprachliche Ressourcen zu sehen, von denen Lernende zum dauerhaften (fach)-fremdsprachlichen Bedarf und Zweck profitieren (Leisen, 2010, s.28).

Wenn man bei der Didaktik der (fach)-fremdsprachlichen Vermittlung, wie es in unserem Forschungsthema in Bezug auf türkisches Hochschulwesen der Fall ist, alle Lehrwerke verallgemeinert bzw. sie fürs Gleiche hält, so begeht man eigentlich einen wesentlichen Fehler, da diese Vorgehensweise am Ende sowohl aus einheitlicher Zielsetzung wie auch der persönlichen Lernerwartungen zum unvermeidbaren Mißerfolg und zu einer unüberwindbaren Frustration von Lernenden führt. Die Lage der Türkei, was das Niveau unserer (fach)-fremdsprachlichen Ausbildung und dessen erworbenes Output bei den Lernenden betrifft, sieht leider deshalb so schlecht aus, weil man die Bedürfnisse der Lernenden ungeachtet der gravierenden sprachlichen Unterschiede in der Fachsprachendidaktik meistens für gleich hält. Pauschalisiert man sozusagen im deutschen Fachsprachenunterricht alle Lernenden, ohne dass man Bedarfsanalyse und Binnendifferenzierung mitberücksichtigt, so verhält man sich quasi wie ein Arzt, der bei unterschiedlichen Krankheiten und Beschwerden alle Patienten immer mit gleichem Medikament zu heilen hofft, obschon sie alle völlig andere Heilmittel zur Genesung benötigen. Gleiches gilt in diesem Zusammenhang auch für die allgemeinsprachlichen Lehrwerke, die zurzeit im Bereich "Deutsch als Fachsprache" überwiegend eingesetzt werden, da es vielen Fächern, die "Deutsch als Fachsprache" anbieten, offensichtlich an fachspezifischen Lehrwerken mangelt. Auf diese Weise verpasst man eindeutig die unabdingbare Bedarfsanalyse von Lernenden, in der es unterschiedliches Sprachniveau, Interessenbereiche, andersartige Lerngewohnheiten, sowie Lernumgebung aus lerntheoretischer, sprachdidaktischer Sicht auszuwerten gilt (Semyonova, 2010, s.26)

An dieser Stelle muss man nachdrücklich hinzufügen, dass aktuelle Lehrwerke, sei es allgemeinsprachlicher oder fachspezifischer Art, genügend authentische Texte beinhalten sollten, mit denen Lernende auf der interkulturellen Ebene und im kontrastiven Hintergrund ihr geistiges Denkhorizont aus (fach)-fremdsprachlicher Sicht angemessen entfalten können. In Anlehnung an den obigen Ansatz können wir noch feststellen, dass bei der konstruktiven Durchführung des Faches "Deutsch als Fachsprache" der Einsatz von richtigen Unterrichtsmethoden von wesentlicher Bedeutung ist.

Wenn man z.B. im Fachsprachenunterricht versucht, eine lebendige Sprache durch die Regeln einer toten Sprache zu lehren, so ist eine derartige Vorgehensweise auf

Dauer unvermeidlich zum Scheitern verurteilt. Denn der wesentliche Hauptzweck, nach dem alle berufsorientierten Lernenden streben und auch wohin die herrschenden Marktverhältnisse sie steuern, also die unumgängliche Sprachpraxis erfüllt sich darin nicht. Studierende, die zur Begründung der aufgestellten Hypothesen befragt worden sind, bestätigen nämlich abermals diesen Ansatz. Sie geben sich vor allem mit Studium auf Fremdsprache zusehends zufrieden, weil sie ab dem ersten Moment im Studium durch Native Speaker vollkommen mit der Zielsprache konfrontiert werden, in der man innerhalb der Kommunikation im Unterricht Muttersprache "Türkisch" völlig abschaltet. Auf diese Weise empfinden viele Lernende im Laufe der Zeit eine vertraute Nähe zur Zielsprache also zum "Fachsprachendeutsch", da sie jeder Zeit im Unterricht mit steigendem Sprachgefühl Zielsprache bzw. "Fachsprachendeutsch" hemmungslos praktizieren.

Lernende, die im (fach)-sprachlichen Unterricht permanent ohne Zwischenschaltung der türkischen Muttersprache unterrichtet werden, entfalten ab einer Weile eine Art Wahrnehmungsfähigkeit, die im Nachhinein durch die dauerhafte Begegnung und Sprachpraxis auf Zielsprache zu einer Persönlichkeitsentwicklung und zum starken Sprachgefühl führt. Da die Fremdsprache, ganz gleichgültig, ob Englisch, Deutsch oder Französisch, in unserem Lande aus sprachdidaktischer Sicht nicht auf Sprachkönnen sondern wie bekanntermaßen auf üblichem dominantem Sprachwissen beruht, gehen leider die praxisorientierten Teilkompetenzen wie Meinungsäußerung, Gedankenaustausch und Interaktion kaum in Erfüllung. Infolgedessen überdominieren vermeintlich bestimmte Unterrichtsmethoden wie z.B. Grammatik-Übersetzungsmethode sowohl den allgemeinsprachlichen wie auch den berufsbezogenen Bereich im deutschen Fremdsprachenlehren. Dass eine derartige methodische Herangehensweise leider nie zum Erfolg führt, wird jedes Mal unseren Ansatz bekräftigend von weltweit prominenten Institutionen wie EPI, GER und PISA-Studie bestätigt, die sich mit dem Prüfen der (fach)-fremdsprachlichen Vermittlung in Ländern befassen. Daraus lässt sich nun folgern, dass man bei der Vermittlung des Faches "Deutsch als Fachsprache" vorwiegend zu den Methoden wie kommunikative Methode, interkultureller Ansatz, oder Tandem-Lernen neigen muss, weil denen Interaktion, interkultureller Gedankenaustausch, selbstgesteuertes und handlungsbewusstes Lernen innewohnen.

Studierende, die im Rahmen dieser Arbeit zum Untermauern von theoretischen Hypothesen befragt worden sind, bestätigten mit ihrer Stellungnahme wiederum den signifikanten Bedarf nach einer grundlegenden Wende bzw. Reform, was die allgemeinsprachliche und fachbezogene Fremdsprachenausbildung in unserem Lande betrifft. Nachdem sie circa 10 Jahre lang erfolglos (fach)-fremdsprachliche Ausbildung bekommen haben, beginnen die meisten, die im Fachsprachenunterricht auf außergewöhnliche Art und Weise durch Native Speaker völlig mit Deutsch konfrontiert werden, im Rückblick den bislang erlittenen Fremdsprachenmißerfolg in der schulischen Vergangenheit infrage zu stellen.

Innerhalb eines Studienjahres, in dem sie nur durch die gebürtigen Native Speaker-Lehrkräfte unterrichtet werden, bestehen viele Studierende die deutschen Prüfungen wie DSH und TestDaF, in denen rezeptive und produktive Kompetenzen hinsichtlich des studierfähigen Spracherwerbs durch deutsche Institutionen geprüft werden. Dies führt also viele Lernende zu der wesentlichen Urfrage, warum sie bislang trotz langjährigem (fach)-fremdsprachlichen Lernprozess keinen praxisorientierten Lernerfolg erreichen konnten wie im Vorstudienjahr, in dem sie nur seit einem Jahr lernen.

Bei genauer Betrachtung der theoretischen sowie der empirischen Ausführungen wird übrigens ersichtlich, dass man im Fach "Deutsch als Fachsprache" neben dem fachspezifischen Lehrwerk, passenden Fachtexten und lernerorientierten Unterrichtsformen der wirksamen Rolle einer kompetenten Lehrperson besondere Bedeutung zuschreiben sollte, weil sie in Augen der Lernenden durch die persönliche und didaktische Vorgehensweise als eine vorbildhafte Schlüsselperson zur angestrebten Zielsprache agieren kann. Lehrkräfte, die z.B. den Studenten anhand von paralinguistischen Aktivitäten wie Szenarien oder Rollenspielen komplexe Themen realitätsnah veranschaulichen können, sorgen bei Lernenden für eine zusehends vertraute Nähe zur Zielsprache. Daneben spielt die persönliche Aufgeschlossenheit von der Lehrkraft, die Lernende im interaktiven Umgang in der Lernumgebung miterfahren, eine wesentliche Rolle dabei, ob die Lehrkraft Lernende zum selbstgesteuerten Handeln genügend anregen kann oder nicht. Da Studierende, die im Rahmen dieser Arbeit befragt wurden, diese Art lehrerbedingte Aufgeschlossenheit beim deutschen Fachsprachenunterricht und außerunterrichtlichen Arbeitsgemeinschaften wie Theater,

Musik oder Spiel (AGs) permanent miterleben, welche gebürtige Native Speaker regelmäßig anbieten, sind die meisten durch die oben angesprochenen Auswirkungen ziemlich positiv geprägt. Lehrende, die dank der Aufgeschlossenheit und Veranschaulichung der komplexen (fach)-fremdsprachlichen Aspekten Lernende zur Zielsprache näherbringen, sorgen somit für eine vertraute Nähe zur Zielsprache und die Abschaffung vom meist tiefsteckenden Vorurteil, welches seit ewig fast jedem türkischen Fremdsprachenlerner gegen Fremdsprachenkönnen zusehends innewohnt.

Ausgehend von dem Ganzen, was bisher aus sprachdidaktischer Sicht im theoretischen und empirischen Teil gegenseitig abgewogen wurde, lässt sich zusammenfassen, dass wir dringend, was die sprachdidaktische und methodische Struktur des Faches "Deutsch als Fachsprache" betrifft, einer dringenden (fach)-fremdsprachlichen Wende bedürfen, damit der deutsche Fachsprachenunterricht im türkischen Hochschulwesen endlich mal den vorherrschenden Anforderungen, welche derzeit überwiegend auf gute Fachsprachenkenntnisse setzen und den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppe gerecht wird. Auch wenn die erwünschte Umwandlung in der (fach)-fremdsprachlichen Politik lange Jahre kosten mag, sollte man letztendlich etwas unternehmen bzw. einige Schritte umgehend ins Leben rufen, die vor allem mehr Sprachpraxis, richtige Unterrichtsmethoden, passende Lehrwerke, kompetente Lehrpersonen sowie effektiven Einsatz von paralinguistischen Merkmalen wie Rollenspiele im Fach "Deutsch als Fachsprache" im Blick haben sollten. Denn an dieser Stelle erweist sich das deutsche Sprichwort in Bezug aufs diskutierte Thema als zutreffend: "Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nie auf Morgen"

LITERATURVERZEICHNIS

- Acat, B. & Demiral, S. (2002). *Türkiyede Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 31, 312-329
- Aksan D. (1978). *Anlambilimi ve Türk Anlambilimi (Ana Çizgileriyle)*, Ankara: A.Ü.D.T.C.F Yayınları, 2. Basım.
- Aksan, D. (1987). *Her Yönüyle Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara, C.1, TDK Yay.
- Allendorf, S. (1980), *Wiedererwerb einer Zweitsprache, dargestellt am Beispiel der englischen Negation*, Kiel: Universität Kiel.
- Apelt, W. (1981), *Motivation und Fremdsprachenunterricht*, Leipzig: VEB Verlag.
- Arak, H. (2006) *(İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Öğrenilmesinde İngilizcenin ve Karşılaştırmalı Dilbilgisinin Rolü)*, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 21.
- Aslanargün, E. ve Süngü, H. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi ve Etik* , Milli Eğitim Dergisi, 70, 126-142
- Aufderstrasse, H. ;J.;Storz, T. (2001), Delfin. Lehrbuch. *Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, München: Max Hueber Verlag.
- Baddeley, A. (1986), *So denkt der Mensch. Unser Gedächtnis und wie es funktioniert*, München: Droemersch Verlaganstalt.
- Bahrck, H.P. (1984), " *Fifty years of second language attrition: Implications for programmic research*," Modern language Journal, 68, 105-118.
- Balcı, T.(1990) *Didaktische Bearbeitung sprachlicher Interferenzen bei fortschrittenen Lernern des Deutschen als Fremdsprache unter den Sprechern des Türkischen* (Dissertation, 315, Seiten). UBW Klagenfurt.
- Balcı, U. (2015) *KPSS Almanca Alan Sınavına Hazırlık*, Batman: Berdan Matbacılık.
- Baur, R. (1990), *Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen- Anwendungen- Kritik-Perspektiven*, Berlin: Langenscheidt.

- Baysal, J. (1992). *Türkiye'de Kitabın Öyküsü*. Cumhuriyet.
- Becker, Jochen (2009): *Marketing- Konzeption. Grundlagen des zielstrategischen und operativen Marketing- Managements*. München: Vahlen.
- Benecke, J. (1978), *Der fachsprachliche Anteil an der nachschulischen fremdsprachlichen Kommunikation und die Anforderungen der Wirtschaft an die Fremdsprachenausbildung*, In: Bausch, K.R. et. al., *Beiträge zum Verhältnis von Fachsprache und Gemeinsprache im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II*, Bochum: Universität Ruhr.
- Benecke, J. (2001): *Hard facts und soft skills: Systemische Ansätze für eine ganzheitliche Globalisierung*. In: CultureSan. Jahrgang1, Nr.Nov.2001.
- Brendenkamp, J. (1977), *Lernen, Erinnern, Vergessen*, Stuttgart: C.H. Beck Verlag.
- Boosch, A. (1983), *Motivation und Einstellung*, In: Solmecke, G. (1983), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, Paderborn: Schöningh Verlag, 21-40.
- Brown, H. D. (2000) *Personality Factors. Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education Company.
- Buhlmann, R. und Fearn, A. (1985). *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*, München.
- Bozaylı, E. (2014). *Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Bir Okul Modeli*. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 2, Sayı: 1.
- Brown, H. D. (2000). *Personality Factors. Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education Company.
- Bundeszentrale für Politische Bildung (2000).: *Interkulturelles Lernen- Arbeitshilfen für politische Bildung*. Bonn.

- Clement, R. & Kruidenier, B.G. (1983), " *Orientations in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence, " Language Learning.*
- Cohen, A.D. (1975), "Forgetting a second language," *Language Learning.*
- Curran, A. C. (1976). *Counseling-learning in second language. Counseling- Learning Publikations.*
- Darancık, Y. (2008). *İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif Yöntemlerin Almanca Edebi Metinlere Uygulanması.* Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Darancık , Y. (2012). *Yabancı Dil Geliştirme Yöntemi ile Yabancı Dil Derslerinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesi.* Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 21, Sayı 2.
- Deci, E. & Ryan, R.M. (1985), *Intrinsic motivation ans self-determination in human Behaviour,* New York: Plenum Press.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri .* Der Yayınları, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi.* Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Desmartes, P. (1984). *Das Textprojekt Einschätzung der didaktischen Qualität authentischer Texte und Erstellung einer themenorientierten Textsequenz für die Mittelstufe- -Zielsprache Deutsch 1-*
- Deutscher Volkshochschulverband; Goethe Institut (Hrsg) (1995): *Das Zertifikat Deutsch für den Beruf.Lernziele ,Wortliste,Testmodell, Bewertungskriterien.* Frankfurt am Main.
- Diekmann, A. (2004). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen.* Rowohlts Enzyklopadie. Hamburg: Reinbeck
- Dhority, L. (1986), *Moderne Suggestopädie,* Bremen: *Psychologische Lernsysteme Verlagsgesellschaft.*
- Doğan, C. (2012). *Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemi.* İstanbul:Ensar Neşriyat.

- Doğruman, H. (1985). *Alman Dilinin tarihsel gelişimine bir bakış*. In: İstanbul Üniversitesi Yayınlarından Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VI Dilbilim , İstanbul.
- Dörnyei, Z. (1994) , " *Motivation an motivating in the foreign language classroom*, " The Modern Language Journal 78.
- Dörnyei, Z. & Otto I. (1998)," *Motivation in action: A process model of L2 motivation*," Working Papers in Applied Linguistics.
- Dörnyei, Z. (1998), " *Motivation in second and foreign language learning*," Language Teaching.
- Duden (2004). *Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Mannheim: Bibliographisches Institut AG.
- Duman, T. (1991). *Türkiye'de Ortaöğretimde Öğretmen Yetiştirme (Tarihsel Gelişimi)*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları No: 2322, Ankara.
- Düwell, H. (1979), *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil.Untersuchungen zu Motivation, Einstellung und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ebbinghaus, H. (1971), *Über das Gedächtnis*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt.
- Edelmann, W. (1994), *Lernpsychologie*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Edelmann, W. (1988), *Suggestopädie/Superlearning - Ganzheitliches Lernen- das Lernen der Zukunft ?* , Heidelberg: R. Asanger Verlag.
- Edmonson, W. J. ;House, J. (2000), *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Eilert-Ebke, Gabriele; Jung, Mattias (2007): *Vom Sprachlerner zum Firmentrainer- ein Weiterbildungskonzept*. In: H-H. Kiefer / J. Fischer /M. Jung/ J.Roche (Hg.)S. 51-65.
- Eismann, Volker (2008). *Wirtschaftskommunikation Deutsch*. Berlin u.a: Langenscheidt.

- Eismann, (2007). *Training berufliche Kommunikation: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen B2/C1 Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation*. Berlin: Cornelsen
- Eruz, S. (1995). *Uzmanlık Metinleriyle okuma anlama etkinliğinin geliştirilmesi*. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX, İstanbul.
- Feuerhake, E.; Fieseler, C.; Ohntrup, J.-S. Ohntrup & Riemer, C. (2004), " *Motivation und Sprachverlust: eine retrospektive Übungsstudie*," Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht.
- Fluck, & Rüdiger, H. (1977): *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik*, Heidelberg.
- Friederici, A.D. (1984), *Neuropsychologie der Sprache*, Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Fröhlich, W.D. (1978), *Wörterbuch zur Psychologie*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Funk, H. (2001). *Berufsbezogener Deutschunterricht - Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrgs.) *Deutsch als Fremdsprache : ein internationales Handbuch* . 2. Halbband; Berlin u.a.: de Gruyter, 962-973.
- Funk, H. Ohm, Udo (1991). *Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung. Zur sprachlichen Förderung von jungen Ausländern und Aussiedlern*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Funk, H ve Koenig, M. (1991). *Grammatik lehren und lernen*, München.
- Gardner, R.C. (1985), *Social Psychology and second language learning. The Role of Attitudes and Motivation*, London: Edward Arnold.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1959), " *Motivational variables in second- language acquisition*," Canadian Journal of Psychology.
- Gardner, R.C. , Lambert, W.E. (1972), *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley Mass.:Newbury House.

- Gardner, R.C. (1982), *Social Factors in language retention*, In: Lambert & Freed (1982).
- Gardner, R.C., Lalonde, R.N., Moorcroft, R. & Evers, F. (1987), "Second language attrition: The role of motivation and use," *Journal and social Psychology*.
- Gardner, R.C. & Trembley, P.F. (1994)" *On Motivation, research agendas, and theoretical frameworks*, " *The Modern Language Journal*
- Graumann, C.F. (1974), *Motivation*, Bern: Hueber Verlag.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen aus dem Goethe- Institut e. V. Verfügbar als Online-Dokument über: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/801.html> , gesehen am 03.04.2019
- Glaboniat: Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz,Helen; Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile Deutsch: Fachfremdsprachliche Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*. Berlin u.a.:Langenscheidt
- Goethe Institut. (t.y.) *Okullar Geleceğin Ortakları* PASCH). <http://www.goethe.de/ins/tr/tr/lp/lhr/pas.html> , gesehen am 14.03.2019.
- Göktürk, A. (1982). *Çağdaş Bilginin kazanılmasında Yabancı Dil' Yabancı Dil Öğretim Sorunları/Gözlemler/Öneriler*, İstanbul
- Göktürk, P. A. (1991). 'Der sach-und fachsprachliche Text und seine didaktischen Möglichkeiten' *Ankaraner Beiträge zur Germanistik*, Ankara.
- Hanbay , O. (2007). *Etkin Öğrenme Modelinin İkinci Yabancı Dil olarak Almancanın Bilişsel Öğrenilmesine Etkisi*. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hansen, L. (1980), " *Learning and forgetting a second language: A acquisition, loss and re-acquisition of Hindu- Urdu negative structures by English speaking children*", Phil. Diss., University of California, Berkeley (Dissertation Abstracts International).

- Heckhausen, H. (1980), *Motivation und Handeln*. Lehrbuch der Motivationspsychologie, Berlin: Springer Verlag.
- Heckhausen, H. (1989), *Motivation und Handeln*, Berlin: Springer Verlag.
- Hufeisen, B. (1991) *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Klett, Ed. Deutsch. München.
- Hufeisen, B. (1996), "*Deutsch als zweite Fremdsprache*," *Materialien Deutsch als Fremdsprache*.
- Ilgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*, Beta Yayınları, İstanbul. <http://www.ingilish.com/db1.htm> , gesehen am 8.04.2019).
- International Certificate Conference e.V. (2003): EVOQ- European Vocational Qualifikationss Languages. *Ein anerkanntes System für die Zertifizierung von berufsbezogenen Kompetenzen in Fremdsprachen*, Frankfurt am Main
- İpşiroğlu, Z. (1990). *Okumayı Öğretme Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim* , İstanbul.
- İşcan, A (2011). "*Yabancılar Türkçe Öğretiminde Suggestopedia'nın (Telkin Yöntemi) Kullanımı*", Turkish Studies, Vol.6/1 Winter, p. 1281-1286.
- Izard, C.E. (1999), *Die Emotionen des Menschen, Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie*, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Jung, M. (2007): *Firmentraining: Trends, Erfahrungen, Tipps aus der Wirtschaft*. In: H. Kiefer/J.Fischer /M.Jung/J.Roche (Hg.): *Wirtschaftsdeutsch vernetzt*. München: Iudicium, S.37-49.
- Kast, B. (1984). *Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*, München.
- Kiefer Hans- Hubert; Fischer Johann; Jung, Matthias; Roche, Jörg (Hg.): *Wirtschaftsdeutsch vernetzt*. München: Iudicium 2007.
- Klein, W. (1984), *Zweitspracherwerb*, Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.
- Kleppin, K. (2001), "*Motivation. Nur ein Mythos? (I)*," *Deutsch als Fremdsprache*.

- Kleppin, K. (2004) „ *Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung*, " Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.
- Klimesch, W. (1979), " *Vergessen: Interferenz oder Zerfall ? Über neuere Entwicklung der Gedächtnispsychologie*, Psychologische Rundschau.
- Klimesch, W. (1994), *The structure of long- term memory. A connectivity model of semantic processing*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Klix, F. (1999), *Gedächtnis*, In: Asanger, R.,; Wenninger, G. (1999), *Handwörterbuch Psychologie*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Koç, S. (1979 a). *'Belirli Amaçlı Yabancı Dil Öğretimi (baydö)' genel başlık uygulama, sorunlar, İzlem 2*, Eskişehir.
- Koç, S. (1979 b). *'Baydö'de öğrencilerin dil gereksinimlerinin saptanması: İşlevsel /iletişimsel yaklaşım' İzlem 3*, Eskişehir.
- Köck, P.; Ott, H. (2002), *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht* , Auer Verlag Donauwörth.
- Kruppa, U. (1983), " *Zur Funktion des Gedächtnisses beim Zweitsprachenerwerb*, " *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*.
- Kuhn, Christina. (2007). *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung* Dissertation, Jena.
- Kupfermann, I. & Schwartz, J. (1996), " *Motivation*, „ In: Kandel, E.R.; Schwartz, J.H. & Jessell, T.M., *Neurowissenschaften*, Heidelberg: *Spektrum Erwachsenenalter*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kuruyazıcı, N. (1990) *Fremdkulturelles Verstehen deutschsprachiger Literatur am Beispiel einer Kurzgeschichte*, Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VII, İstanbul.
- Laveau, I. (1985). *Sach- und Fachtexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache Methodisch- didaktische Vorschläge für den Lehrer*, München.

- Leisen, Josef (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach.Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Varus, Bonn.
- Lukesch, H. (2001), *Psychologie des Lernens und Lehrens*, Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Lutjeharms, M. (1998). *"Tertiärsprache und Sprachbewusstheit" Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Klett International.
- Mandl, H. & Huber, G.L. (1983). *Emotion und Kognition*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Mayer Wamos, A. (1994), *Fremdsprachen erfolgreich Lehren und Lernen- Neue Wege mit NLP*, Paderborn: Junfermann Verlag.
- MEB, (2009). *Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html , gesehen am 10.04.2019.
- MEB, (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Kademesi, Almanca Programı <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> , gesehen am 10.04.2019.
- MEB, (2011). (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim 1,2 ve 3. Yabancı Dil Almanca Dersi (Hazırlık 9,10,11,12. Sınıflar Öğretim Programları <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx> , gesehen am 07.03.2019
- Memiş, M.R. & Erdem, M.D. (2013). *Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler*. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/9 p. 297-318.
- Metzig, W.; Schuster. M. (1998), *Prüfungsangst und Lampenfieber*, Heidelberg: Springer Verlag.
- Middike, Annegret; Semyonova, Anastassiya (Hrgs.) : *Differenziert interkulturelles Lernen. Hinweise für Lehrende an Schulen und Hochschulen*. Göttingen (Entstanden im EU- Projekt IDIAL:Interkultureller Dialog durch regionalisierte Lehrwerke). Online unter: http://idial-projekt.de/images/pics/Reader_%20zum_%20differenziert%20interkulturellen_%20Lehren.pdf. gesehen am 23.05.2019.

- Mietzel, G. (1998), *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*: Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Moorcroft, R. & Gardner, R.C. (1987), " *Linguistic factors in second-language loss*," *Language Learning*.
- Mönch, I. (1995). *Kognitive Lernprozess und Lehrstrategien, Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb*, Publikationen vom Türkischen Deutschlehrervereins, Lebib Yalkın Yayınları ve Basın İşleri A.Ş. İstanbul.
- Müller ,Bernd- Dieter (1991). *Lernziel Landeskunde oder interkulturelle Kompetenz*. Bayreuth: Universität Bayreuth.
- Müller, K. (1995), *Spracherwerb und Sprachvergessen*, Eichenstätter Hochschulreden 96, Regensburg: Friedrich Pustet.
- Neuner, G & Krüger M. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, München.
- Neuner, G. (1984). *Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* Deutsch, Stuttgart.
- Neuner, G. & Steffen, G. (1986). *Studieneinheit 5 Themen - und textorientiertes Arbeiten Anregungen zu einer offenen Gestaltung des Daf- Unterrichts DIFF*, Tübingen.
- Neuner, G. & G, Kees Van. (1989). *Deutsch Aktiv Neu Ein Lehrwerk für Erwachsene Lehrbuch 1 C*, München.
- Neuner, G. ; Hufeisen, B. (2001), *Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenlernen (Erprobungsfassung)* München: Goethe Institut Verlag.
- Neuner, G & Hufeisen, B. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept- Tertiärsprachenslernen- Deutsch nach Englisch* <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.PDF> , gesehen am 02.03.2019
- Neuner, G & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Langenscheidt Verlag, Berlin und München.

- Noels, K. A.; Pelletier, L.G.;Clement, R. & Vallerand, R.J. (2000), *Why are you learning a second Language ? Motivational Orientations and Self-Determination Theory*, " Language Learning.
- Ohm, U & Kuhn, C. (2007). *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken- mit Fachsprache arbeiten*, Münster.
- Oxford, R. L. & Shearin, J. (1994)," *Language learning motivation: Expanding the theoretical framework*, " The Modern Language Journal 78.
- Ozil, Ş. (1990). *'Yabancı Dil Eğitimi yada Yabancı Dille Eğitim' Yükseköğretimde Sorunlar ve Çözümler: Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği*, İstanbul.
- Pethes, N. ;Ruchatz, J. ; *Gedächtnis und Erinnerung- Ein interdisziplinäres Lexikon*, Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996), *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*, Englewood Clifft: Prentice Hall.
- Polat, T. (1986). *Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yöntem Sorunu (Eleştirel bir Yaklaşım)*, Basılmamış Doktora Tezi.
- Polat, T. (1990). *Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma-Anlama'* Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VII, İstanbul.
- Polat, T. (1995). *Günümüz koşullarında Almanca öğretiminin işlevi ve aday öğrencilerin yetiştirimi*, Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX, İstanbul.
- Polat, T. (1995). *Yazın Metni ve okur üzerine düşünceler*, Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX, İstanbul.
- Polat, T. (1998) *Chancen und Probleme des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit*.In: İstanbul Üniversitesi Yayınlarından Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi X, s.129-142.
- Polat, T. (2001). *Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil*. In: İstanbul Üniversitesi Yayınlarından Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi XIII, s.29-40

- Polat, T.& Tapan, N. (2005) *Deutsch als Fremdsprache in der Türkei:Aktuelle Entwicklungen*.Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Nummer 2. Universität İstanbul.
- Resmi Gazete, (1984). Sayı 18378, 20 Nisan.
- Reisener, H. (1989), *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht.Übungsformen und Lehrbucharbeit mit englischen und französischen Beispielen*, Ismaning: Hueber.
- Riemer, C. (1997), *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Riemer, C. (2004), *Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren Motivationsforschung*, In: Börner, W. & Vogel, K. (2004), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr,im Druck.
- Robert Bosch Stiftung. (t.y.). *Willkommen Türkei! Hoş Geldin Almanya!*.
- Rohmann, H. (1996)," *Für das (Über) lernen wir. Biopsychologische Aspekte des Fremdsprachenunterrichtes*," *Materialien Deutsch als Fremdsprache*.
- Rohrer, J. (1978), *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprachenlernen*, Bochum: Ferdinand Kamp Verlag.
- Rohrer, Hans Heinrich & Schmidt Carsten. (2008). *Kommunikation im Beruf*. Langenscheidt, Berlin.
- Schiffler, L. (1989), *Suggestopädie und Superlearning- empirisch geprüft*, Frankfurt a.M.: M. Diesterweg Verlag.
- Schrerer, G. (1957), " *The forgetting rate in learning German*," German Quartely.
- Schröder, H. (1992), *Grundbegriffe der pädagogischen Psychologie*, München: M. Arndt Verlag.
- Sebüktekin, H. (1981). *Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlemleri*, İstanbul.

- Schulz von Thun, Friedemann (1981). *Miteinander Reden.1: Störungen und Klärungen*, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.
- Snow, M.; Padilla, A. & Campell, R.N. " *Patterns of second language retention of graduates of Spanisch immersion program*, " Linguistics
- Schlak, T. et al. (2002)," *Die Motivation von DaF- Lernenden an Sprachlehrinstitutionen im Bielefelder Raum: Projektbeschreibung und erste Ergebnisse*.
- Schiefe, H. (1963), *Motivation im Unterricht. Beweggründe menschlichen Lernens und ihre Bedeutung für den Schulunterricht*, München: Ehrenwirth.
- Schiefele, H. (1974), *Lernmotivation und Motivlernen*, München: Ehrenwirth.
- Schiefele, H. (1993), "*Brauchen wir eine Motivationspädagogik?*" Zeitschrift für Pädagogik.
- Schwertfeger, I.C. (1998), *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*, Berlin: Langenscheidt.
- Solmecke, G. (1983). *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, Paderborn: Schöningh Verlag.
- Solmecke, G. (1993). *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Langenscheidt, Berlin.
- Stemmer, B.; Allenbach, M. (1997), " *Gehirn und Sprache Aspekte neurolinguistischer Läsionsforschung*, " Materialien Deutsch als Fremdsprache.
- Storch, G. (1993). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Fink, München.
- Şenöz, C. (2000). *Metin Çözümlemesinin Ana Dil ve Yabancı Dil Öğretiminde Metin Üretimine Katkısı* In: İstanbul Üniversitesi Yayınlarından Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi XII
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Nobel Yayıncılık, Ankara.

- Tapan, N. (1989). *Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Özgün Metinlerin İşlevi*. Dilbilim VIII, İstanbul.
- Tapan, N. (1995). *Yabancı dil olarak Almanca öğreniminde yeni bir yöneliş: Kültürlerarası- Bildirişim - Odaklı yaklaşım* In: İstanbul Üniversitesi Yayınlarından Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi IX, s.123-149
- Tapan, N. (2004). *Überlegungen zur Realisierung eines mehrsprachigen Ausbildungskonzepts im türkischen Schulwesen*. In: Durzak, M/ Kuruyazıcı, N. Interkulturelle Begegnungen. Festschrift für Şara Sayın, Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Tavşancıl, E. (2002) *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayınları.
- Tellmann, U. & Trapet. J. (2012) *Berufs und fachbezogenes Deutsch Grundlagen und Materialerstellung nach dem Konzept von IDIAL4P*.
- Tellmann, U. (*Hinweise und Übungen zur deutschen Briefnorm.*)
- Teuber, B. (1996), *Aphasieforschung heute- Schlussfolgerung für den Spracherwerb*,"
- Thomas, U. (1987), *Alternative Fremdsprachenvermittlungsmethoden. Eine Untersuchung ihrer Möglichkeiten und Grenzen*, Berlin: Express Edition.
- Vardar, B. (1980). *Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü* , TDK Yayınları, Ankara, Berlin und München: Langenscheidt Verlag.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul.
- Watzlawick, P. & Beavin, J. (1969). *Menschliche Kommunikation-Formen, Störungen, Paradoxien*. Huber, Berlin.
- Weis, C. (2004). *Marketing*. 9. überarbeitet. Kiel, Ludwigshafen.
- Westhof, G. (1991). *Fertigkeit Leseverstehen Erprobungsfassung 12/91*, München.
- Wöhe, G. (1993). *Einführung in die Allgemeine Betriebswirtschaftslehre*, Vahlen, München.
- Angewandte Quellen aus dem Internet:

Berufs- und fachbezogenes Deutsch: <http://: idial4p-center.org> , gesehen 25.05.2019

Forum Wirtschaftsdeutsch- Lehr und Lernhilfen für den berufsbezogenen Unterricht:
www.wirtschaftsdeutsch.de gesehen am 05.05.2019

Spiele für den Wirtschaftsdeutschunterricht:
<http://www.wirtschaftsdeutsch.de/lehrmaterialien/ueberblick-spi1.php> , gesehen
am 14.05.2019



ANHANG

Anhang 1. Fragebogen auf Deutsch für Studierende der Türkisch Deutschen Universität im befindlichen Vorstudienjahr

Liebe Studierende,

Ich führe in Bezug auf die Probleme und Lösungsvorschläge im Fachbereich "Deutsch als Fachsprache" im türkischen Hochschulwesen eine wissenschaftliche Arbeit durch, mit der ich zur endgültigen Problemlösung beitragen möchte. Ihre Meinungen und Stellungnahmen, die anhand der vorliegenden Umfrage zu gewinnen sind, werden im Rahmen dieser Arbeit als wesentliche Daten ausgewertet. Wenn Sie nach genauem Lesen ihre Angaben zu jeweiligen Aussagen gemacht haben, so werden Sie zum Zustandekommen unserer jeweiligen wissenschaftlichen Arbeit beigetragen haben. Im Voraus bedanke ich mich bei Ihnen für ihren wertvollen Beitrag.

Lehrbeauftragter

Selahaddin Soyudoğru

Türkisch - Deutsche Universität

Studienfach:

Geschlecht:

weiblich: ☐

männlich: ☐

Erstes Jahr im Vorstudienjahr: ☐

Zweites Jahr im Vorstudienjahr: ☐

Deutsch als Erstsprache im (Gymnasium): ☐

Deutsch als Zweitsprache: ☐

	A:Ich stimme völlig zu B: Ich stimme zu C:Ich stimme nicht zu D: Ich stimme überhaupt nicht zu.	A	B	C	D
1	Fachsprachenunterricht nur auf Deutsch zu bekommen weckt bei mir Interesse				
2	Fachsprachenunterricht nur über Muttersprache zu bekommen, würde mir mehr gefallen, im Vergleich zum Unterricht ohne Muttersprache				
3	Fachsprachenunterricht nur auf Deutsch zu erhalten ist aber anspruchsvoll und es erfordert viel Konzentration.				
4	Ich finde das allgemeinsprachliche Lehrwerk, das wir im Fachsprachenunterricht benutzen, von Themen, Szenarien, Fachtexten her geeignet.				
5	Man braucht für "Fachsprache Deutsch" ein fachspezifisches Lehrwerk. Das allgemeinsprachliche Lehrwerk hat inhaltlichen Mangel für Fachsprachenunterricht.				
6	Die Lektionen im allgemeinsprachlichen Lehrwerk enthalten genügend Fachtexte, in denen man mit passenden Aufgaben wie grammatische Übungen, Rollenspielen trainieren kann.				
7	Es ist von Vorteil, wenn die Lehrperson nur auf Deutsch erzählt. Ich hätte z.B. Englisch auch gut gelernt, wenn Lehrer wie jetzt nur auf Fremdsprache gesprochen hätten.				
8	Die Lehrperson, die normalerweise Allgemeines Deutsch vermittelt, hat Schwierigkeiten, wenn sie im Unterricht Begriffe erklären muss. Fachlehrer hingegen verdeutlichen Begriffe besser. Dagegen können Lektoren Grammatikübungen im Fach				

	besser erklären.				
9	Ich finde den Fachdeutschunterricht effizienter, wenn nur der Sprachlektor ihn durchführt.				
10	Die Lehrperson, die Fachsprachendeutsch erteilt, wendet genügend paralinguistische Fähigkeiten wie z.B. Rollenspiele an.				
11	Ich finde den Fachsprachenunterricht, in dem nur der Fachlehrer alleine unterrichtet, effizienter.				
12	Aussage:12 Ich finde den Fachsprachenunterricht effizienter, in dem ein Sprachlektor mit einem Fachdozenten zusammenkooperiert.				
13	Dass Lehrperson ein gebürtiger Native Speaker motiviert mich zum konzentrierten Lernen und zur selbstbewussten sprachlichen Interaktion				
14	Ich finde 2 Stunden Fachsprachenunterricht nicht genug. Man sollte ihn nicht nur in der Vorbereitungsklasse anbieten, sondern bis zum Abschluß regelmäßig anbieten, da wir im Ausland ausserhalb Deutschlands auf Deutsch studieren.				
15	Ich habe beim (fach)-fremdsprachlichen Deutschlernen vom ehemaligen Deutschunterricht im Gymnasium genügend profitiert				

**Anhang 2. Liste der türkischen Gymnasien mit Deutschausbildung als
Erstfremdsprache**

Reihe	Schulcode	Name der Schule
1	011358	İsmail Safa Özler Anatolisches Gymnasium
2	061432	Çankaya Anatolisches Gymnasium
3	063888	Hacı Ömer Tarman Anatolisches Gymnasium
4	063644	Kalaba Anatolisches Gymnasium
5	070683	Metin-Nuran Çakallıklı Anatolisches Gymnasium
6	102256	Celal Toraman Anatolisches Gymnasium
7	102248	Fatma-Emin Kutvar Anatolisches Gymnasium
8	170297	Çanakkale Vahit Tuna Anatolisches Gymnasium
9	342365	Bahçelievler Anatolisches Gymnasium
10	340501	Kabataş Jungengymnasium
11	344012	Çatalca Anatolisches Gymnasium
12	342324	Cağaloğlu Anatolisches Gymnasium
13	342284	Istanbul Gymnasium
14	349364	Gaziosmanpaşa Anatolisches Gymnasium
15	345921	Kağıthane Anatolisches Gymnasium
16	342373	Kartal Anatolisches Gymnasium
17	342357	Üsküdar Ahmet Keleşoğlu Anatolisches Gymnasium
18	350984	Bornova Anatolisches Gymnasium
19	351007	Yunus Emre Anatolisches Gymnasium
20	353073	İzmir Anatolisches Gymnasium
21	355163	İzmir Mädchengymnasium
22	354459	İzmir Atatürk Anatolisches Gymnasium
23	354783	Menemen Anatolisches Gymnasium
24	381545	Sema Yazar Anatolisches Gymnasium
25	411555	Gölcük Atatürk Anatolisches Gymnasium
26	422125	Dolapoğlu Anatolisches Gymnasium
27	481215	Bodrum Anatolisches Gymnasium
28	551264	Tülay Başaran Anatolisches Gymnasium
29	580416	Sivas Selçuk Anatolisches Gymnasium
30	611885	Akçaabat IMKB Anatolisches Gymnasium
31	341733	Deutsche Schule in Istanbul
32	345877	Privates Denizatı Anatolisches Gymnasium
33	346359	Privates Sankt Georg Österreichisches Gymnasium und Handelsschule (Istanbul - Beyoğlu)
34	345402	Privates Alev Gymnasium
35	356824	Privates Takev Anatolisches Gymnasium
36	356832	Privates Takev Naturwissenschaftliches Gymnasium
37	341037	Privates Anatolisches Gymnasium von Alumni der deutschen Schule in Istanbul
38	346101	İELEV Privates Gymnasium

LEBENS LAUF

Name : Selahaddin Soyudoğru
Geburtsdatum : 16.10.1983
Geburtsort : Sivas/ Zentrum
Anschrift : Hochschule für Fremdsprachen an der Türkisch - Deutschen
 Universität Şahinkaya Cad. No: 04 Beykoz/ İstanbul

Bildungsstand:	Jahr:	Amt:
Magister	2016/ 2019	Ç.Ü.Institut für Sozialwissenschaften Abteilung für Deutschdidaktik
Bachelor	2013/2016	Internationale Beziehungen Anadolu Universität
Bachelor	2014/2018	Soziologie Anadolu Universität
Bachelor	2005/2008	Bibliotheks-und Archivwesen Istanbul Universität
Bachelor	2004/2008	Germanistik Istanbul Universität

BERUFSERFABUNG

Seit 2014 - ... Lehrtätigkeit im Bereich "Deutsch als Fachsprache" an der Türkisch-Deutschen Universität

2013/2014 Lehrtätigkeit als Englisch- und Deutschlehrer im Sivas - Gültepe Anatolischen Gymnasium

2012/2014 Berufliche Tätigkeit als beeidigter Übersetzer im 3. Notariat Sivas

2009/2012 Lehrtätigkeit in Paderborner Volkshochschule/Abteilung Integration