

# **Entwicklungen des mehrsprachlichen Kontexts im universitären Deutschunterricht in der Türkei**

Mukadder Seyhan Yücel, Trakya Universität Edirne

## **1. Einleitung**

Muttersprache, Mehrsprachigkeit, Zweitsprache, Interkulturalität und speziell der Erwerb der 2. Fremdsprache – mit diesen Begriffen sind aktuelle Tendenzen in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion sowie aktuelle bildungspolitische Entwicklungen der Europäischen Union verbunden. In diesem Kontext spielen sich auch in der Türkei bedeutende Entwicklungen ab. Die Themen 'Frühförderung im Fremdsprachenunterricht', 'Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch' und 'Deutsch als Fremdsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit' werden intensiv diskutiert und die Auseinandersetzung mit diesen Fragestellungen hat Folgen. Dem Erlernen von Fremdsprachen wird in der Türkei eine immer grössere Bedeutung beigemessen. Ausgehend von dieser Feststellung möchte ich versuchen darzustellen, wie der mehrsprachliche Kontext auf der Basis des Englischen als L2 sich im universitären Deutschunterricht in der Türkei entwickeln.

## **2. Die gegenwärtige Situation der Abteilungen zur Deutschlehrerausbildung**

Zur Zeit existieren in der Türkei 13 Abteilungen für die Deutschlehrerausbildung an den erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten. 12 davon bieten eine Vorbereitungs-klasse an, die eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau der Sprachkompetenz der Studierenden für ein Fachstudium Deutsch darstellt. Inklusiv der Vorbereitungs-klasse umfasst das Studium für die angehenden DeutschlehrerInnen damit 10 Semester.

Die Deutschlehrerausbildung in der Türkei hat hinsichtlich ihrer Struktur, ihres Curriculums und der Anforderungen an die Studierenden in den letzten Jahren erhebliche Veränderungen erfahren. Hervorzuheben ist besonders das reformierte Curriculum sowohl für die Deutschlehrerausbildung als auch allgemein für die erziehungswissenschaftlichen Fakultäten, das 1998/99 in Kraft getreten ist. Diese Neustrukturierung hat zum Ziel, alle Abteilungen für die Deutschlehrerausbildung in der Türkei einheitlichen und gleichen curricularen Rahmenbedingungen zu unterwerfen (vgl. Yücel 2000:87-137). Gemäß den Anforderungen des neuen Curriculums wird die Deutschlehrerausbildung berufsorientiert betrieben. Im Folgenden soll die Adressatengruppe der Deutschlehrerausbildung näher beschrieben werden.

## **3. Die Adressaten der Deutschlehrerausbildung**

Die gegenwärtige Adressatengruppe der Deutschlehrerausbildung unterscheidet sich zunächst in Bezug auf ihr Sprachkönnen von der früheren Adressatengruppe. Früher bewarben sich für die Deutschlehrerausbildung vorwiegend Schulabgänger, die – meist Jahre zuvor – aus Deutschland in die Türkei zurückgekehrt waren und über bilinguale Sprachkenntnisse und bikulturelle Erfahrungen verfügten. Die Bedürfnisse dieser Lernenden hatten curricular stets Priorität.

Diese Situation hat sich im Laufe des letzten Jahrzehnts verändert. Heute dominiert in 10 von 13 Abteilungen für die Deutschlehrerausbildung in der Türkei eine Adressatengruppe, die über relativ gute Englischkenntnisse verfügt und für die Deutsch die 2. oder 3. Fremdsprache, also eine 'Tertiärsprache' ist (Vgl. ÖSYM 2003/2004). Tertiärsprache meint, dass neben der Muttersprache schon mindestens eine andere Fremdsprache gelernt oder erworben wurde und dass eine weitere Fremdsprache (in unsrem Fall Deutsch) strukturiert gelernt wird (Vgl. Hufeisen 1994:4). Dieser dynamischer Prozess der Mehrsprachigkeit kann in der Deutschlehrerausbildung positiv genutzt werden. Jede zuvor erlernte Sprache wird zu einer Sprachlernvoraussetzung für die weitere Sprache. Pauschal ist zu sagen, dass für die Adressatengruppe der künftigen DeutschlehrerInnen die späte und sekundäre Aneignung der deutschen Sprache charakteristisch ist. Mehrsprachigkeit bzw. mehrsprachliche Handlungsfähigkeit, Entwicklung und Aneignung der deutschen Sprache nach der englischen Sprache, Lernstrategien und Sprachbewusstheit, Nutzung des Türkischen und Englischen in Bezug auf die deutsche Sprache sowie metasprachliche und kognitive Fähigkeiten sind relevante Faktoren bei dieser neuen Adressatengruppe der Deutschlehrerausbildung in der Türkei. Ausgehend von diesen Gesichtspunkten soll im folgenden am Beispiel der Deutschlehrerausbildung an der Universität Trakya (Provinz Edirne), veranschaulicht werden, wie sich dieser mehrsprachliche Kontext darstellt.

#### 4. Deutschlehrerausbildung an der Universität Trakya im Kontext der Mehrsprachigkeit

Die Adressatengruppe an der Universität Trakya sind junge Erwachsene ab 18 Jahren, die Englisch als Fremdsprache als Kinder in der Grundschule bzw. im jugendlichen Alter in der Sekundarschule gelernt haben. Die L2 Englisch wurde den SchülerInnen im Gymnasium systematisch vermittelt, bevor der Unterricht in der L3 Deutsch einsetzt. Allerdings gibt es unter den Studierenden auch solche, die – aufgrund der Zugehörigkeit zu einer nicht-türkischen ethnischen Gruppe oder aufgrund anderer sozialer und biographischer Voraussetzungen (wie z.B. Immigration in die Türkei) – bereits vor dem Erlernen der Fremdsprache Englisch über andere Sprachen verfügen, z.B. über Zaza, einer Nordwest-iranischen Minderheitensprache aus der Türkei, oder Bulgarisch, Arabisch oder Armenisch.

#### 5: Lernererfahrungen, Transfer und Interferenzen

Obwohl Türkisch mit der englischen Sprache nicht verwandt ist, gibt es bei türkischen Studierenden hinsichtlich dieser Fremdsprache wenig Intonations- und Ausspracheprobleme, da sie Englisch als Kind bzw. als Jugendliche gelernt haben, also in einem Alter, in dem die Anpassungsbereitschaft groß ist und das Imitieren und das ganzheitliche Lernen eine große Rolle spielen. Unsere Adressatengruppe begegnet der deutschen Sprache im universitären Umfeld, und hier wird sie zu bewussterem Lernen angehalten. Die StudentInnen haben bereits eine Fremdsprache gelernt und mit ihr Erfahrungen gesammelt. Daher gehen sie mit der 2. Fremdsprache bewusster um und lernen Deutsch im kognitivem Sinne systematischer. Aufgrund ihrer vorherigen Ausbildung in der englischen Sprache kennen sie wichtige Arbeitstechniken, Übungs- und Sozialformen. Sie verfügen über ein bestimmtes Welt- und Fachwissen.

Meine Beobachtungen haben gezeigt, dass die StudentInnen beim Lernen der L3 lernstrategisch bewusst und analytisch vorgehen. Sie entwickeln metasprachliche Begriffe und versuchen dies e beim Sprachlernen zu nutzen. Das heißt, dass unsere Adressatengruppe die Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch nutzt und dabei auf Lernerfahrungen zurückgreift. *„Metasprachliche Fähigkeiten, die im Laufe der Aneignung einer fremden Sprache entwickelt werden, ermöglichen auch einen bewussten und willkürlichen Gebrauch sprachlicher Mittel, nicht nur in der zweiten, sondern zugleich auch in der ersten Sprache. Man fängt z.B. viel eher an über Wortbildungsmuster nachzudenken, wenn man eine fremde Sprache lernt und entdeckt, dass dort ganz andere Regeln gelten. Es werden dabei nicht nur Regeln der neuen Sprache gelernt. Häufig werden zugleich auch bereits automatisch verwendeten Regeln der Erstsprache erstmals bewusst.“* (Apeltauer 1997:90).

Am Anfang der Vorbereitungsklasse versuchen wir in unserer Deutschlehrerausbildung so weit wie möglich sprachvergleichend zu bekannten Phänomenen aus dem Englischen Bezug zu nehmen. Wir konnten beobachten, dass das sprachvergleichende Vorgehen in mehrerer Sicht positiv ist. Konkret kann – gestützt auf Unterrichtserfahrungen und Resultate einer Befragung per Fragebogen, also im Sinne von berichtender Evaluation – Folgendes festgestellt werden: Erstens trägt das sprachvergleichende Vorgehen zur Motivation der StudentInnen beim Erlernen der neuen Fremdsprache bei und zweitens können sie auf Bekanntes aus der L2 Englisch zurückgreifen. Grammatische Strukturen im Deutschen und Englischen z.B. Verbmorphologie, Modalverben, Tempora, trennbare Verben, Imperativ, Singular und Plural der Nomen, Adjektive, Zeitangaben, Pronomen, Adverbien und Wortstellung bieten in diesem Zusammenhang große und nützliche Hilfen. Es hat sich gezeigt, dass es besonders hilfreich ist, wenn die StudentInnen systematische sprachvergleichende Hilfen schriftlich in Hand bekommen und das Material jederzeit als Nachschlagewerk nutzen können. Hauptquelle für die sprachvergleichenden grammatischen Informationen sind bei uns die Anhänge der *„Arbeitsblätter zur Grammatikarbeit im Tertiärsprachenunterricht und Liste der grammatischen Strukturen Deutsch-Englisch-Muttersprache“* (Neuner, Kursisa, Koithan 2001:41-91).

Auf einem höherem Niveau der Sprachkompetenz des Deutschen können die StudentInnen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen L2 und L3 auch selbständig feststellen, z.B., dass Modalverben in den beiden Sprachen Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede aufweisen oder dass die Adjektivkomparation in beiden Sprachen zwar fast identisch, die Deklination der Adjektive dagegen wegen Gebrauch und Deklination der Artikel im Deutschen viel komplexer und im Vergleich zum Englischen stark unterschiedlich ist.

Auch in anderen Bereichen ergibt der Sprachvergleich zwischen L2 und L3 für die Lernenden wichtige Ähnlichkeiten, so z.B. bei der Konjugation der Verben, die allerdings in der L3 Deutsch überwiegend spezifische morphologische Marker aufweisen, was in der L2 Englisch nur für die 3. Person Singular zutrifft.

Wie bereits erwähnt wurde, verfügen die StudentInnen in den Vorbereitungsklassen über Wissen und Erfahrungen, wie man eine Fremdsprache erlernen kann, und sind mit Arbeits- und Sozialformen des Fremdsprachenunterrichts vertraut. Dadurch erhöht sich die Motivation für das Lernen und die Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit beim Erlernen der deutschen Sprache sind bei dieser Adressatengruppe relativ hoch. Bewusst ist den Lernern gleichfalls, dass für die heutige Welt und für ihre eigenen Berufschancen die Monopolstellung nur einer Fremdsprache nicht ausreichen und Mehrsprachigkeit erforderlich ist. Echte Mehrsprachigkeit basiert auf Kommunikation, Kooperation und dem Kennenlernen der jeweiligen Kulturen. Diese Einschätzung wirkt sich positiv auf die mehrsprachliche Entwicklung der StudentInnen aus und steigert die Motivation für Deutsch als 2. Fremdsprache. StudentInnen bewerten es als besonders positiv, dass sie mit dem Erwerb der deutschen Sprache auch die Kultur bzw. Landeskunde der deutschsprachigen Länder kennen lernen können. Neben geeignetem Lehrmaterial und einer angemessenen Medienausstattung sind dabei die Lehrkräfte von besonderer Bedeutung. Da alle Lehrkräfte an der Deutschabteilung der Universität Trakya Rückkehrer aus deutschsprachigen Ländern sind, die einen bikulturellen biografischen Hintergrund haben, repräsentieren sie auch persönlich die deutsche Kultur und können diese für die Studierenden gut zugänglich machen. Im Vergleich dazu äußern StudentInnen immer wieder, dass sie bei dem Erlernen der englischen Sprache im Gymnasium kaum etwas von der englischen bzw. amerikanischen Kultur erfahren haben. Die durch die Migration geschaffenen Verbindungen zwischen der Türkei und Deutschland wirken sich hier sehr positiv aus.

Die Muttersprache Türkisch leistet aufgrund ihrer großen Distanz zur Zielsprache Deutsch nur wenig Hilfe für das Erlernen dieser L3. Nützlich ist sie dagegen bei metasprachlichen Erklärungen. Für den Erwerb der L3 Deutsch im engeren Sinn ist jedoch der Vergleich mit der L2 Englisch in der Regel hilfreicher. Auch der Gebrauch des beim Erlernen der L2 erworbenen deklarativen Sprachwissens und des prozeduralen Wissens bringt den StudentInnen den Vorteil, die Grammatik bzw. die Regeln einer Sprache schneller bzw. leichter zu erkennen. Diese kognitive Bewusstheit hatte unsere Adressatengruppe beim Erlernen der englischen Sprache im Sekundarbereich nicht.

Die Aussagen der StudentInnen wie auch die Beobachtungen der Lehrkräfte in unserer Deutschlehrerausbildung bestätigen, dass Ähnlichkeiten zwischen Englisch und Deutsch in verschiedenen Bereichen den Zugang zu schwierigen Phänomenen vereinfachen. Dieser „positive Transfer“ hat verschiedene Effekte: Vorhandene Fremdsprachenkenntnisse des Englischen sind besonders hilfreich beim Wortschatz, bei der Fertigkeit Lesen, also beim Erschließen der Bedeutung, und bei vielen Grammatikphänomenen der deutschen Sprache. Englisch ist demnach eine Brückensprache zu Deutsch. Jedoch führt diese Brücke nicht überall zum Ziel (vgl. Oomen-Welke 2002:1). Das heißt, dass bei der Übertragung auch Fehler entstehen können, da die Lerner nicht wissen können, wo Transfer möglich ist und wo nicht. Die bekannten Interferenzfehler, die auch als „negativer Transfer“ bezeichnet werden, sind daher als selbstverständliche Begleiterscheinungen des Lernprozesses auch bei unseren StudentInnen festzustellen. Der Aneignungsprozess Deutsch nach Englisch im universitären Bereich zeigt, dass Lernprozesse einerseits rascher bewältigt werden können, dass jedoch andererseits eine Tendenz zu typischen Fehlern in einigen Bereichen zu beobachten ist. Besonders auffällig sind dabei auch die Interferenzen bei der Aussprache und Intonationen (s.u. 7.6).

## 6. Transfer vom Zaza zum Englischen und Deutschen

Wie schon erwähnt gibt es auch einige StudentInnen, die multilingual sind. Besonders die StudentInnen die Sprachkenntnisse in Zaza haben, sehen Ähnlichkeiten zwischen Zaza und Englisch bzw. Zaza und Deutsch, weit eher als zwischen dem Türkischen und Englisch/Deutsch. Als Beleg hierzu einige konkrete Beispiele:

	<b>Türkisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>	<b>Zaza</b>
(1) Personalpronomen	gidiyor	<i>he goes</i> <i>she goes</i>	<i>er geht</i> <i>sie geht</i>	<i>o sono</i> <i>a sona</i>

(2) Wortschatz	y•ld•z	Star	Stern	Star
(3) Wortschatz und Struktur	Ad•n ne? (Name-dein was?)	What's your name?	Wie ist dein Name?	Name to ciko? (Name deiner wie?)

Beispiel 1 zeigt, dass die türkische Sprache im Genus der Personalpronomen keine Unterscheidung trifft. Deutsch und Englisch hingegen enthalten diese Differenzierungen. Zaza unterscheidet sich nicht nur beim Genus der Personalpronomen, sondern markiert das Genus auch in der Verbendung. Erkennbar wird in den Beispielen 2 und 3, dass es im Wortschatz zwischen den Sprachen Englisch, Deutsch und Zaza mehr Gemeinsamkeiten gibt als mit dem Türkischen. Diese lexikalischen Transfermöglichkeiten zwischen den erwähnten Sprachen ist nicht zu unterschätzen. Beispiel 3 zeigt darüber hinaus die Ähnlichkeit zwischen dem Englischen und Deutschen in der Struktur: Zaza als indoeuropäische Sprache unterscheidet sich hier auch von dem Türkischen. Da die türkische Sprache nicht der indoeuropäischen Sprachfamilie gehört, weist sie erhebliche Unterschiede mit Deutsch, Englisch und Zaza auf, was hier nicht weiter ausgeführt werden soll.

Von den StudentInnen wurde auch geäußert, dass sie Grammatik und Syntax der L2 Englisch durch den Sprachvergleich mit der L3 mit anderen Augen betrachten. Nach und nach vergrößert sich demnach das metasprachliche Wissen in L2 wie in L3, wobei sich auch die kognitiven Fähigkeiten der StudentInnen weiter entwickeln. „In den Köpfen der Lernenden sind die Fremdsprachen aber nicht sauber in 'Schubladen' getrennt abgespeichert, sondern sie sind ganz eng miteinander verbunden. Das bezieht sich auf das deklarative Sprachwissen (z.B. Wissen bezüglich der Elemente/Einheiten und der Struktur der Muttersprache, der ersten Fremdsprache und weiteren Fremdsprachen) und auf prozedurales Wissen (z.B. Wissen und Erfahrung, wie man Fremdsprachen lernt). Wer also eine neue Fremdsprache lernt, nimmt so auf alle Sprachelemente Bezug, die im Kopf gespeichert sind und aktiviert die Lernerfahrungen, die aus dem Lernprozess mit vorausgegangenen Fremdsprachen gelernt wurden“ (Hufeisen 1999:5).

Im Folgenden soll nun auf einige Phänomene in Vergleich des Englischen als L2 und des Deutschen als L3 hingewiesen werden. Die Beispiele wurden aus unserer Unterrichtspraxis gewonnen.

## 7. Beispiele Englisch vs. Deutsch

### 7.1 Der Imperativ

Einheiten und Strukturen der englischen Sprache helfen vor allem beim Verstehen des Deutschen und bieten Ansatzpunkte zum entdeckenden Lernen. Die gilt etwa für den Imperativ, wo auf strukturelle Ähnlichkeiten – auch zum Türkischen – hingewiesen werden kann:

Deutsch	Englisch	Türkisch
<i>Komm her!</i>	<i>Come here!</i>	<i>Buraya gel!</i>
<i>Schreib(e) den Satz</i>	<i>Write the sentence!</i>	<i>Cümleyi yaz!</i>

Wie die Beispiele zeigen, ist der Verbstamm im Deutschen, Englischen und Türkischen zum Ausdruck des Imperativs bzw. der Aufforderung klar zu erkennen. Das Imperativ-Morphem –e für die 2. Person wird im Deutschen zunehmend reduziert, so dass vom Anschein her eine immer größere Ähnlichkeit mit dem Türkischen entsteht. Allerdings steht das Verb im Aufforderungssatz in der englischen und deutschen Sprache in 1. Position; in der türkischen Sprache hingegen steht das Verb am Ende des Satzes.

Hilfreich und lernerleichternd ist der Sprachvergleich für türkische Lernende etwa auch bei der Wortstellung des Satzes, die viele Gemeinsamkeiten (aber auch wichtige Unterschiede!) - zwischen L2 und L3 aufweist

### 7.2 Der Aussagesatz:

- Englisch: *Anna lives in Berlin. She goes to university.*  
 Deutsch: *Anna wohnt in Berlin. Sie geht in die/zur Universität.*  
 Türkisch: *Anna Berlinde oturuyor. Üniversiteye gidiyor.*  
 (Anna Berlin-in wohnt.) Universität-zu geht(sie).

Wie auch von diesen Aussagesätzen erkennbar ist, sind die Gemeinsamkeiten zwischen dem Deutschen und dem Englischen aus Sicht des Türkischen groß. Die S-V-O-Grammatik der

indoeuropäischen Sprachen steht der S-O-V-Struktur des Türkischen gegenüber. Auch in der Morphologie weicht die agglutinierende Struktur des Türkischen von den beiden indoeuropäischen Sprachen ab. Die morphosyntaktischen Gemeinsamkeiten zwischen Englisch und Deutsch können für türkische Lerner den Zugang zum Erlernen der deutschen Sprache über das Englische erheblich erleichtern. Allerdings ist gerade bei diesem Beispiel darauf hinzuweisen, dass nicht die Illusion einer völligen strukturellen Parallelität zwischen Deutsch und Englisch vermittelt werden darf. Vielmehr sind auch die beträchtlichen Unterschiede zwischen L2 und L3 herauszuarbeiten, schon um Interferenzfehler zu vermeiden. Wie bekannt, unterscheidet Englisch beim Tempus zwischen 13 Variationen. Diese Unterschiede zum Deutschen führen beim Transfer von der L2 zur L3 sowohl zu positiven als auch zu negativen Übertragungen.

### 7.3 Unterschiede im Tempus

Englisch: *Anna is living in Berlin. She is going to university.*

Deutsch: *Anna lebt in Berlin. Sie geht zur Universität.*

Da es in der deutschen Sprache keine progressive Form für das englische 'simple present continuous' gibt, wird dieser Satz im Deutschen mit der Präsensform wiedergegeben.

Dieser Unterschied stellt aber keine Lernschwierigkeit dar, da zwei englische Formen auf eine deutsche Form "reduziert" werden, d.h. das Deutsche ist diesbezüglich einfacher als das Englische. Anders dagegen beim Perfekt.

Englisch: *She has lived in Berlin. She has gone to university.*

Deutsch: *Sie hat in Berlin gewohnt. Sie ist zur Universität gegangen.*

Das deutsche 'Perfekt' ist teilweise formähnlich mit dem 'present perfect' der englischen Sprache, hat aber eine andere Bedeutung. Unsere StudentInnen übertragen die Bedeutung des Englischen z.T. in das deutsche Perfekt, wo dann im Deutschen das Präsens benutzt werden müsste. Formal erfolgt negativer Transfer aus dem Englischen, indem unsere StudentInnen am Anfang des L3-Unterrichts beim Erstellen des 'Perfektsatzes' fast durchgehend das Hilfsverb 'haben' benutzen. Eine weitere Besonderheit des Deutschen, die sich bei der Einführung des Perfekts (und im Präsens bei den trennbaren Präfixverben) zeigt, ist die Verbklammer durch Trennung des Prädikats, indem der finite Teil des Prädikats die Zweitstellung beibehält und der infinite Teil des Prädikats an das Satzende gestellt wird. Hier kann weder Transfer aus dem Englischen noch aus der türkischen Muttersprache erfolgen.

Dasselbe gilt für die Formen des Plusquamperfekts bzw. des 'past perfect':

Englisch: *Anna had lived in Berlin. She had gone to university.*

Deutsch: *Anna hatte in Berlin gewohnt. Sie war zur Universität gegangen.*

Anders dagegen beim 'Präteritum' der deutschen Sprache: Hier gibt es keine Probleme, da es von der Bedeutung her mit dem 'simple past' der englischen Sprache übereinstimmt:

Englisch: *She lived in Berlin. She went to university.*

Deutsch: *Sie lebte in Berlin. Sie ging zur Universität.*

Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen Deutsch und Englisch zeigt sich darin, dass es regelmäßige und unregelmäßige Verben und verschiedene Ablautreihen gibt. Auch wenn die Formenbestände nicht gleich sind, ist doch das Bildungsprinzip bei den Verbstämmen aus dem Englischen bekannt und kann als Kategorie übertragen werden.

### 7.4 Die Negation

Zu Verstehensproblemen und Interferenzfehlern führt auch häufig die Wortstellung bei der Satznegation bzw. Teilnegation mit 'nicht' oder 'kein'. Hierzu einige Beispiele für Negationssätze im Englischen und Deutschen:

Satznegation im Englischen	Satznegation im Deutschen
I do <i>not</i> buy this book for you.	Ich kaufe dir dieses Buch <i>nicht</i> .
I did <i>not</i> call him.	Ich habe ihn <i>nicht</i> angerufen.
I did <i>not</i> call him at once.	Ich habe ihn <i>nicht</i> sofort angerufen.
I can <i>not</i> drive a car.	Ich kann <i>nicht</i> Auto fahren.
I am <i>not</i> interested in technology.	Ich interessiere mich <i>nicht</i> für Technik.
I do <i>not</i> eat meat.	Ich esse <i>kein</i> Fleisch.

<b>Teilnegation</b> (Reinmann 1996:200)	
It was <i>not</i> me who wrote my mother a letter. It was my brother.	<i>Nicht ich</i> habe meiner Mutter einen Brief geschrieben. Mein Bruder war es.
I did <i>not</i> write a letter to my mother, but I wrote it to my father	Ich habe <i>nicht meiner Mutter</i> einen Brief geschrieben. Ich habe meinem Vater geschrieben

Zunächst ist es die *to-do-Periphrase*, welche die türkischen Schüler erlernt haben, die ‘abgelegt’ werden muss. Dann unterscheidet sich auch die Stellung des Negationspartikels im Deutschen vom Englischen. Es ist die Bedeutung des Negationspartikels ‘*nicht*’ in der deutschen Sprache, welche die Stellung im Satz bestimmt. Dementsprechend kann die Negationspartikel auch nicht an jede beliebige Stelle gesetzt werden.

Die obigen Beispiele für die Satznegation in der deutschen Sprache betreffen das Verb, das Subjekt, oder das Objekt. Wird das finite Verb verneint, so wird damit der ganze Satz verneint. In der Satznegation der englischen Sprache hingegen steht das Negationswort ‘*not*’ immer nach dem Hilfsverb.

Die Regel, dass in der deutschen Sprache bei der Verneinung eines Nomens vor einen Nomen die Negation ‘*kein*’ verwendet und wie ein unbestimmter Artikel dekliniert wird, können sich die StudentInnen gut aneignen.

Sowohl im Englischen als auch im Deutschen wird bei der Teilnegation nicht der ganze Satz verneint sondern bestimmte Satzglieder bzw. Teile des Satzes. ‘*Nicht*’ wird in der Teilnegation in der deutschen Sprache vor dem Satzglied gebraucht, welches verneint werden soll. In der englischen Sprache hingegen nimmt das Negationswort den Platz nach dem Hilfsverb ein. - Bei der Differenzierung der Bedeutungen der Negation hat sich der Rückgriff auf die Muttersprache bei den Erklärungen bewährt.

### 7.5 Der Fragesatz mit W-Fragen

Bei den W-Fragen gibt es aus der Sicht des Türkischen ebenfalls eine große Ähnlichkeit zwischen den beiden germanischen Sprachen:

<b>Türkisch</b>	<b>Englisch</b>	<b>Deutsch</b>
Anna <i>nerede</i> oturuyor?	<i>Where</i> lives Anna?	<i>Wo</i> wohnt Anna?
O <i>kaç</i> ya•nda?	<i>How</i> old is she?	<i>Wie</i> alt ist sie?
<i>Kim</i> bunu söylüyor?	<i>Who</i> says this?	<i>Wer</i> sagt das?

Während bei der türkischen Ergänzungsfrage die Struktur des Fragesatzes und des ergänzenden Aussagesatzes identisch sind, indem das Fragepronomen an der Stelle des erfragten Satzgliedes steht, hat der Fragesatz bei der Ergänzungsfrage im Englischen und Deutschen eine eigene syntaktische Struktur. Hier kann positiver Transfer aus der L2 Englisch erfolgen, der aus der L1 Türkisch nicht möglich ist. Kenntnisse in der L2 können jedoch nicht nur zu positivem Transfer, sondern auch zu Interferenzfehlern führen. So kann die Ähnlichkeit der Wortformen ‘*Wer?*’ und ‘*Where?*’ bzw. von ‘*Wo?*’ und ‘*Who?*’ in den Vorbereitungsklassen zu Verwechslungen führen. Dies sind jedoch Übergangsphänomene, die durch Bewusstmachung der *Interferenzquelle*, durch gezielte Übungen und durch häufigen Gebrauch verschwinden.<sup>1</sup>

### 7.6 Aussprache und Intonation

Durch den frühen Erwerb des Englischen haben die Lerner bereits ein anderes phonologisches System kennen gelernt und haben dadurch eine flexible Sprachwahrnehmung und eine Anpassungsfähigkeit der Artikulationsorgane an ein anderes phonologisches System erworben. Durch die Ähnlichkeit zwischen dem Englischen und dem Deutschen bedingt, kommt es aber auch zu Interferenzen. Im Folgenden gebe ich einige Beispiele:

- ‘Tee’ wird von den StudentInnen immer wieder /ti:/ ausgesprochen. Grund dafür ist die unterschiedliche Laut-Schrift-Relation in beiden Sprachen.
- Deutsche Wörter, die mit st- oder sp- anfangen, wie ‘Spaß’, ‘Spitze’, ‘Straße’ werden von L3-Lernern wie im Englischen, also als /st/ und /sp/, artikuliert.

- Es gibt eine Reihe von Kognaten zwischen dem Englischen und dem Deutschen, die ähnlich klingen und ähnlich geschrieben werden, seien es solche mit gleicher Bedeutung wie (z.B. dt. 'Hand' – engl. 'hand', dt. 'hallo' – engl. 'hello'), oder solche mit unterschiedlicher Bedeutung (z.B. dt. 'Gymnasium' (Schultyp) – engl. 'gymnasium' (Turnhalle), dt. 'Fabrik' (Arbeitsstelle)- engl. 'fabric' (Stoff)). Unsere StudentInnen benutzen bei der Aussprache der L3 zunächst meist das phonologische System der L2.

Als phonetische Schwierigkeit der deutschen Sprache, wo kein Transfer aus dem Englischen erfolgt, sind die Umlaute /au/, /ai/ und /oi/ zu beachten.

Aufgrund dieser Abweichungen in der Aussprache muss im Unterricht häufig mehr authentisches Hören oder Hör-Sehen angeboten werden, was aber allein nicht ausreicht. Es muss darüber hinaus das diskriminierende Hören bewusst und intensiv geübt werden. *„Eine Lehrkraft sollte zunächst einmal bevorzugte Verarbeitungsweisen ihrer Lernergruppe erfassen... Das Einhören wird erleichtert, wenn z.B. einfache Lieder oder Gedichte gehört werden können oder Filme mit entsprechend unterlegten Liedern oder Sprüchen... Ältere Lerner haben Schwierigkeiten. Ihnen stehen ihre Identität im Wege. Sie orientieren sich z.B. eher an Wörtern oder morphosyntaktischen Zusammenhängen und vernachlässigen die Aussprache sowie Intonation und Gestik (bzw. kulturspezifische nonverbale Elemente). Im Zweit- oder Fremdsprachenunterricht mit älteren Lernern sollten diese Bereiche daher nicht vernachlässigt werden“* (Apeltauer 1997:139)

### **8. Zusammenfassung:**

In diesem Beitrag wurde erörtert, worauf in den Vorbereitungsklassen besonders geachtet werden muss, wenn Deutsch als L3 auf Englisch als L2 folgt. Dabei wurde deutlich, dass die vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse in einer L2 für das Erlernen einer L3 insbesondere bei zwei relativ eng verwandten Fremdsprachen von großer Bedeutung sind und auf jeden Fall genutzt werden sollten, auch wenn die individuellen Sprachlernerfahrungen, wie auch das Welt- bzw. Fachwissen und die sprachlichen Vorkenntnisse der Studierenden recht unterschiedlich sind. Wichtig ist vor allem, dass die Lernenden alle vorhandenen Vorkenntnisse, sowohl deklaratives wie auch prozedurales Wissen, einsetzen.

Es hat sich gezeigt, dass der Sprachvergleich ein wichtiges Mittel zur Bewusstmachung der sprachlichen Realitäten darstellt. Wir konnten feststellen dass die Resultate des Unterrichts in der Deutschlehrerausbildung der Trakya Universität durch die Beachtung der Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik von Jahr zu Jahr verbessert werden konnten. Für die Deutschlehrerausbildung in der Türkei ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik u. E. von besonderer Bedeutung, weil Deutsch an türkischen Schulen im Primar- und Sekundarbereich wie auch im universitären Bereich schon bisher meist als 2. Fremdsprache nach Englisch unterrichtet wird und mit der angekündigten schrittweisen Einführung einer 2. Pflichtfremdsprache an türkischen Gymnasien Deutsch vermutlich einen quantitativen Sprung als L3 erleben wird. Umso wichtiger wird es deshalb sein, dass angehende DeutschlehrerInnen beim eigenen Spracherwerb in ihrer Ausbildung die potentiellen Vorteile einer Tertiärsprachendidaktik Deutsch nach Englisch selbst erleben und reflektieren.

### **Literaturverzeichnis**

- Apeltauer, Ernst. (1997). Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs. Fernstudieneinheit 15. München Goethe-Institut/Langenscheidt.
- Hufeisen, Britta. (1999). Deutsch als zweite Fremdsprache. In Fremdsprache Deutsch: Deutsch als zweite Fremdsprache 20 (1), 4-7.
- Hufeisen, Britta, Marx Nicole. (2001). Linguistische Grundlage. In Neuner, Gerhard, Hufeisen, Britta (Hrsg.). (2001) Tertiärsprachen lehrern und lernen. Beispiel: Deutsch nach Englisch. Kooperation von ECML und Goethe Institut Inter Nationes, München.
- Neuner, Gerhard (1999): Deutsch nach Englisch. In Fremdsprache Deutsch: Deutsch als zweite Fremdsprache 20 (1),15-22.
- Neuner, Gerhard/ Kursisa, Anta/Koithan Ute (2001): Materialien zur Lehrerfortbildung: Grammatikarbeit im Tertiärsprachenunterricht. In Neuner, Gerhard, Hufeisen, Britta (Hrsg.). (2001). Tertiärsprachen lehrern und lernen. Beispiel: Deutsch nach Englisch. Kooperation von ECML und Goethe Institut Inter Nationes, München 2001

Oomen-Welke, Ingelore. (2002). Englisch als Brückensprache zu Deutsch. Türkischer Deutschlehrertag, 19. Oktober 2002, unveröffentlichtes Manuskript, Ankara.  
ÖSYM (2003): Ö•renci Seçme ve Yerle•tirme Merkezi K•lavuzu 2003/2004. Ankara.  
Polat, Tülin. (1999). Zur Stellung und Rolle der deutschen Sprache bei der Entwicklung einer zukunftsbezogenen Fremdsprachenpolitik in der Türkei. In Raasch, Albert (Hrg.). (1999). Deutsch und andere Fremdsprachen International (133-138) Amsterdam/Atlanta: GA.  
Reinmann, Monika. (1996). Grundstufen-Grammatik. Max Hueber Verlag, Ismaning.  
Schmidt, Hans-Werner. (2000). Deutsch nach Englisch in der Türkei. Almanca Dil Dergisi 1, 10-12  
Yücel, Mukadder Seyhan. (2000). Curriculare Planung und Curriculumrevision in der Deutschlehrerausbildung im Hinblick auf die neuesten Entwicklungen in der Türkei. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Istanbul.

---

<sup>1</sup> Anders verhält es sich bei den Nebensatzkonstruktionen, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden soll: Zwar gibt es auch hier in der syntaktischen Subordination aus der Sicht des Türkischen große Gemeinsamkeiten zwischen dem Englischen und dem Deutschen, die Endstellung des finiten Verbs im Nebensatz ist jedoch eine Besonderheit des Deutschen, für die aus dem Englischen eher negativer Transfer erfolgt.