



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und
Fremdsprachenunterricht. Französischunterricht bei
SchülerInnen mit Türkischkenntnissen“

Verfasserin

Nuriye Yücel

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 347 299

Studienrichtung lt. Studienblatt:

UF Französisch und UF Philosophie & Psychologie

Betreuerin ODER Betreuer:

Univ. Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Danksagung

Zuerst möchte ich mich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin Univ. Prof. Mag. Dr. Eva Vetter bedanken. Ohne ihre tatkräftige und hervorragende Unterstützung wäre die Arbeit nicht zustande gekommen. Dank vielmals für die sehr tolle Betreuung.

Ein ganz großer Dank gilt meinen Freundinnen Mersiha Ramic und Rukiye Simsek, die mich mental unterstützt haben und für anregende Diskussionen bereit waren. Ebenso möchte ich mich bei Julien Charbonnier bedanken, der genauso bei dieser mitbewirkt hat. Danke, dass ihr euch Zeit für mich genommen habt und danke für das Korrekturlesen.

Ganz besonders möchte ich mich bei meiner Studienkollegin Isabell Zins und bei meiner Schwester Selda Yücel bedanken, da sie immer ein offenes Ohr für mich hatten und mich in Zweifelssituationen unterstützt haben. Ebenso möchte ich mich bei meiner Mutter, meinen Geschwistern Semra, Sevda und Selin und meinem Schwager Erkan bedanken, die mich in dieser Zeit ausgehalten haben.

Zuletzt möchte ich mich bei meinen Freundinnen Bernadette Fuchs, Verena Holzapfel, die viel Verständnis für mich gezeigt haben und immer für mentale Unterstützung bereit waren.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	7
1.1. PERSÖNLICHES FORSCHUNGSINTERESSE	7
1.2. FORSCHUNGSFRAGE	8
2. THEORIE	10
2.1. SPRACHTRANSFER UND SEINE GESCHICHTE	10
2.1.1. DER TRANSFER UND DIE KONTRASTIVE ANALYSE	10
2.1.2. DIE FEHLERANALYSE	12
2.1.3. DIE INTERLANGUAGE- HYPOTHESE	14
2.1.4. „MEHRSPRACHIGKEIT“	17
2.1.5. „LANGUAGE AWARENESS“	18
2.1.6. ZIELE DES <i>LANGUAGE AWARENESS</i> - KONZEPTS	19
2.1.7. DIE SYSTEMATIZITÄT VON SPRACHEN UND DIE MENTALEN NETZWERKE	19
2.1.8. DER TRANSFER UND DIE MEHRSPRACHENDIDAKTIK	20
2.2. ZUSAMMENFASSUNG	22
3. SPRACHGESCHICHTE DES TÜRKISCHEN	23
3.1. DIE SPRACHFAMILIE	23
3.2. DER SPRACHWANDEL & DER EINTRITT DER PERSISCHEN-ARABISCHEN WÖRTER	24
3.3. DIE SPRACHREFORM DER TÜRKISCHEN SPRACHE AB DEM JAHRE 1923	27
3.3.1. DIE ABSCHAFFUNG DER PERSISCH-ARABISCHEN WÖRTER	27
3.3.2. DIE SONNENSPRACHTHEORIE UND DER BEGINN DES SPRACHPURISMUS	28
3.3.3. DAS NEUE ALPHABET UND DER EINFLUSS DES FRANZÖSISCHEN	29
3.3.4. DIE EINFÜHRUNG DES NEUEN ALPHABETS	33
3.4. TÜRK DİL KURUMU- DIE TÜRKISCHE SPRACHGESELLSCHAFT	34
3.5. DIE FOLGEN DER SPRACHREFORM	36
3.6. DER SPRACHWISSENSCHAFTLICHE STAND DES TÜRKISCHEN	37
3.7. ZUSAMMENFASSUNG	39
4. BESCHREIBUNG DER TÜRKISCHEN SPRACHE	41
4.1. LAUTUNG UND SCHREIBUNG DES TÜRKISCHEN	42

4.1.1.	DAS ALPHABET	42
4.1.2.	GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDE	44
4.1.3.	DAS PHONEM- INVENTAR DES TÜRKISCHEN	44
4.1.4.	DAS PHONEM- INVENTAR DES FRANZÖSISCHEN UND DEUTSCHEN	45
4.1.5.	DAS PHONEM-INVENTAR DES DEUTSCHEN UND TÜRKISCHEN	46
4.1.6.	DIE VOKALHARMONIE	48
4.2.	DIE SILBENSTRUKTUR	50
4.2.1.	DIE SILBENSTRUKTUR IM TÜRKISCHEN:	50
4.2.2.	DIE SILBENSTRUKTUR IM FRANZÖSISCHEN:	51
4.2.3.	DIE SILBENSTRUKTUR IM DEUTSCHEN:	51
4.3.	GROß- UND KLEINSCHREIBUNG	52
4.4.	DIE FORMENLEHRE	52
4.4.1.	DAS KASUSSYSTEM IM TÜRKISCHEN	53
4.4.2.	DIE ZAHLEN	54
4.4.3.	DIE UHRZEIT	56
4.4.4.	DIE STEIGERUNGSFORMEN	57
4.4.5.	DER LEXIK UND DIE FRANZÖSISCHEN LEHNWÖRTER	59
4.5.	ZUSAMMENFASSUNG:	60
5.	<u>ANALYSE DER GEWÄHLTEN THEMEN IN DEN LEHRWERKEN</u>	61
5.1.	DIE ZAHLEN- „ON Y VA!“	62
5.1.1.	ÜBUNGSEINHEIT 1: „LES NOMBRES DE 0 À 20“	62
5.1.2.	ÜBUNGSEINHEIT 2: „LES NOMBRES DE 20 À 69“	63
5.1.3.	ÜBUNGSEINHEIT 3: „QUEL EST VOTRE NUMÉRO DE TÉLÉPHONE ?“	64
5.1.4.	ÜBUNGSEINHEIT 4: „VOUS ENTENDEZ QUEL NOMBRE“	66
5.1.5.	DIE LERNTIPPS IM LEHRBUCH	66
5.2.	DIE ZAHLEN „ À PLUS! NIVEAU 1“	67
5.2.1.	ÜBUNGSEINHEIT 1: „CHEZ PAULINE (BD)“	67
5.2.2.	ÜBUNGSEINHEIT 2: „ÉCRIVEZ LES NOMBRES/ TROUVEZ LES MOTS QUI RIMENT“	67
5.2.3.	ÜBUNGSEINHEIT 3: „DEVINETTES POUR VOS CAMERADES“	68
5.2.4.	ÜBUNGSEINHEIT 4: „JOUER“ (DOMINOSPIEL)	69
5.3.	VORSCHLÄGE FÜR DEN UNTERRICHT	70
5.4.	DIE UHRZEIT – „ON Y VA!“	71
5.4.1.	GEMEINSAMKEITEN ZW. DER FRANZÖSISCHEN UND DER TÜRKISCHEN STRUKTUR	71

5.4.2.	ÜBUNGSEINHEIT 1: „IL EST QUELLE HEURE?“	72
5.4.3.	ÜBUNGSEINHEIT 2: „L'ENTREPRISE BIO PLUS- ORDRE DU JOUR“	74
5.5.	DIE UHRZEIT „À PLUS! NIVEAU A1“	75
5.5.1.	ÜBUNGSEINHEIT 1: „IL EST QUELLE HEURE?“	75
5.5.2.	ÜBUNGSEINHEIT 2: „L'EMPLOI DU TEMPS DE PAULINE“	76
5.5.3.	ÜBUNGSEINHEIT 3: „DIE UHRZEIT“	77
5.5.4.	ÜBUNGSEINHEIT 4: „L'AFFICHE ET LES HORAIRES DE CINÉMA“	78
5.6.	VORSCHLÄGE FÜR DEN UNTERRICHT	79
5.7.	DIE STEIGERUNGSFORMEN (KOMPARATIV) „ON Y VA!“	80
5.7.1.	ÜBUNGSEINHEIT 1: „AUTREFOIS ET AUJOURD'HUI“	81
5.7.2.	ÜBUNGSEINHEIT 2: „DER KOMPARATIV“	82
5.8	VORSCHLÄGE FÜR DEN UNTERRICHT	83
5.9.	DIE STEIGERUNGSFORMEN (KOMPARATIV) „À PLUS! A2“	84
5.9.1.	ÜBUNGSEINHEIT 1: „TU AS VU CET IMPER?“	84
5.10.	VORSCHLÄGE FÜR DEN UNTERRICHT	86
5.11.	DIE STEIGERUNGSFORMEN (SUPERLATIV) „ON Y VA!“	87
5.11.1.	ÜBUNGSEINHEIT 1: „FÊTES ET TRADITIONS“	87
5.11.2.	ÜBUNGSEINHEIT 2: „DER SUPERLATIV“	88
5.12.	DIE STEIGERUNGSFORMEN (SUPERLATIV) „À PLUS! A2“	90
5.12.1.	ÜBUNGSEINHEIT 1: „YANN ET L'ARGENT DE POCHE“	90
5.13.	VORSCHLÄGE FÜR DEN UNTERRICHT	92
5.14.	ZUSAMMENFASSUNG	93
6.	RESÜMEE	94
7.	RESUME EN FRANÇAIS	98
8.	BIBLIOGRAPHIE	108
9.	ANHANG	112
9.1.	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	112
9.2.	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	113
9.3.	ABSTRACT	114
9.4.	CURRICULUM VITAE	115

1. Einleitung

1.1. Persönliches Forschungsinteresse

Die Suche nach einer perfekten Strategie, um fremde Sprachen zu erlernen, existiert schon seit mehreren Jahrhunderten. Heute sind diese Strategien aufgrund der Globalisierung mehr denn je gefragt. Seit der Gründung der Europäischen Union ist die Notwendigkeit des Plurilingualismus in den europäischen Staaten gestiegen: (Vgl. Doyé in Martinez und Reinfried 2006: 13)

„Encourager le plurilinguisme en Europe est en effet l'une des priorités du Conseil de l'Europe {...} Grâce à sa capacité plurilingue et pluriculturelle, une personne peut jouer un rôle d'intermédiaire entre les différentes cultures; il devient un médiateur linguistique et culturel et peut donc jouer pleinement son rôle de citoyen européen.“ (Rosen 2007: 48)

Es ist jedoch unklar von welcher Mehrsprachigkeit die Rede ist. Sollte die Mehrsprachigkeit an sich gefördert werden, oder wird hier nur das Beherrschen gewisser Elitesprachen angestrebt? Welche Rolle spielt die bestehende migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in den österreichischen Klassen?

Im österreichischen Schulsystem wird die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit auf die *Elitesprachen* wie Englisch, Spanisch, Französisch etc. bezogen. Die anderen Sprachen, wie die Migrationssprachen, die in den Klassen aufgrund der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen vorhanden sind, scheinen jedoch nicht die gleiche Stellung zu haben und werden meistens nicht (genug) im Unterricht miteinbezogen. Die Klassen in den österreichischen Schulen sind lange nicht mehr homogen. Die mitgebrachte Mehrsprachigkeit in der Klasse sollte aus diesen Gründen genauso geschätzt und genutzt werden (Vgl. Volgger 2012: 3).

Im Laufe meiner Schullaufbahn kam ich zu der Feststellung, dass ich während meiner Schulzeit meine Muttersprache (Türkisch) eher als Hindernis beim Sprechen oder Schreiben sah und mich deswegen prinzipiell unsicherer fühlte. Ich bemerkte jedoch im Fremdsprachenunterricht, dass meine Muttersprache nützlich und wertvoll für mich sein konnte. Vor allem im Französischunterricht war ich froh,

dank meiner Muttersprache viele bekannte Wörter im Lehrbuch wiederzufinden und mich erstmals im Vorteil gegenüber anderen zu sehen.

Auf dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Vorstellungen von *Mehrsprachigkeit als gesellschaftlicher Profit* in den österreichischen Schulen gründet sich das Forschungsinteresse in der vorliegenden Arbeit. Mein Anliegen ist es anhand dieser Forschungsarbeit zu zeigen, dass vielmehr der *monolinguale habitus* im Unterricht vor allem im (Fremd-) Sprachunterricht ein *Hindernis* beim Spracherwerb darstellt und dass die Mehrsprachigkeit in der heutigen Zeit, unter anderem auch die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit hilfreich im Sprachunterricht sein kann und genutzt werden sollte.

1.2. Forschungsfrage

Der Gegenstand der vorliegenden Arbeit wird dem Forschungsbereich der kontrastiven Sprachwissenschaft entnommen. Die Untersuchung soll in erster Linie einen praktischen Nutzen für den Fremdsprachenunterricht "Französisch" haben. Anhand der Untersuchung der türkischen Sprachgeschichte und Grammatik wird der Nutzen der (Migranten)Sprache „Türkisch“ im Französischunterricht unter Zuhilfenahme der kontrastiven Linguistik für die SchülerInnen mit Deutsch- und Türkischkenntnissen gesucht. Nach einem Vergleich verschiedener lexikalischer, phonetischer und grammatikalischer Aspekte der beiden Sprachen sollen vor allem die Gemeinsamkeiten, aber auch die Unterschiede der beiden Sprachsysteme herausgearbeitet werden.

Studien von House (Vgl. House 1979;1984 ; 1989a,b; 1998) belegen, dass zweisprachige LernerInnen immer auf die *transferfähigere* Sprache, egal welche als die dominantere Sprache zählte, zuzugreifen versuchen. Das Deutsche bzw. das Englische ähnelt in diesem Fall natürlich viel eher dem Französischen als das Türkische. Die türkische Sprache kann aber destotrotz transferfähig in den Bereichen, wo das Deutsche nicht ausreichend ist, sein (Vgl. Edmonson und House 2006: 223 f). Die Frage stellt sich, wo sich die Gemeinsamkeiten befinden

und nach welchen Methoden zwei Sprachen aus unterschiedlichen Sprachfamilien (wie das Französische und das Türkische) zu vergleichen sind. Meine Forschungsfrage lautet daher:

„(Wie) Kann die türkische Sprache als Brückensprache im Französischunterricht verwendet werden? Wie viel positives Transferpotenzial ist bei SchülerInnen mit zusätzlichen Türkischkenntnissen im Französischunterricht vorzufinden und wie kann man es im Unterricht einsetzen?“

Bei der Analyse sollen nicht nur die Differenzen und Gemeinsamkeiten identifiziert und beschrieben werden, sondern auch Unterrichtsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht erarbeitet werden. Zwei Einschränkungen müssen an dieser Stelle jedoch zu Inhalt und Methode der Diplomarbeit gemacht werden. Einerseits kann die Untersuchung nur einen exemplarischen Charakter haben, da lediglich gewisse Aspekte der türkischen Sprachgeschichte, Grammatik, Phonetik und der Lexik untersucht werden.

Im Rahmen dieser Arbeit werden wir versuchen dem Phänomen der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht näher zu kommen. Anhand der im folgenden vorgestellten Gegenstandsbereiche der Sprachlehrforschung werden die für unsere Untersuchung relevanten Theorien dargestellt um dadurch einen kurzen Überblick über die SLF zu bekommen und Fachbegriffe zu definieren. Vor allem sollen diese Theorien als Grundlage für den praktischen Teil der Arbeit dienen. Anschließend wird die türkische Sprache aus einer sprachhistorischen und aus einer grammatikalischen Perspektive näher gebracht, um die Verbindung zum Französischen besser verstehen und in den praktischen Unterrichtsvorschlägen darstellen zu können.

2. Theorie

Im diesem Kapitel sollen die Schwerpunkte des Fremdsprachenunterrichts dargestellt werden. In der Zweit- Fremdspracherwerbsforschung spielt der Begriff *Transfer* (=Übertragung) eine zentrale Rolle, welcher in der Kontrastiven Analyse, Fehleranalyse, Interlanguage Hypothese und im Mehrsprachendidaktik genauer untersucht wird. Das Forschungsinteresse der Sprachlehrforschung liegt sowohl im Lehren als auch im Lernen von Fremdsprachen und hat nicht nur theoretische sondern auch praktische Ziele. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Transfermöglichkeiten den mehrsprachigen SchülerInnen (SchülerInnen mit Türkischkenntnissen) im Französischunterricht bewusst zu machen. Im Zuge der durchgeführten Analyse ist eine genaue Erklärung der folgenden Begriffe nötig: „Transfer“ „Mehrsprachigkeit“ und „Sprachbewusstheit“ („*language awarness*“) (Vgl. Gnutzmann in Bausch u. a. 2003: 335 ff; Vgl. Edmonson und House 2006: 2f).

2.1. Sprachtransfer und seine Geschichte

Es ist schwer eine genaue Definition für *Sprachtransfer* zu finden, da die Definitionen, wie wir im Folgenden sehen werden, je nach theoretischen Rahmenbedingungen variieren (Vgl. Gnutzmann in Bausch u. a. 2003: 335 ff). Im populären Diskurs wird der „*Transfer*“ heute als „*ein Einfluss der Muttersprache auf das Erlernen einer Fremdsprache*“¹ verstanden.

2.1.1. Der Transfer und die Kontrastive Analyse

Meist werden die Überlegungen und Diskussion über die Rolle des Transfers in Verbindung mit der amerikanischen Linguistik in den vierziger und fünfziger Jahren gebracht, da sie für den Ursprung der Kontrastiven Linguistik gesorgt haben. Die Kontrastive Linguistik ist eine recht junge Disziplin, welche in den

¹ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Transfer>

² Edmonson und House verstehen unter „Muttersprache“ eine natürliche Sprache/ L1 (z.B.: von Geburt an erste erlernte Sprache. Näheres zur Unterscheidung von Mutter-und Zweitsprache wird

fünfziger Jahren entstanden ist und sich an die damals dominante Strömung, den Strukturalismus, anlehnte. Vor allem die wichtigen Werke berühmter Sprachwissenschaftlern wie Charles Fries, Robert Lado, und Co. waren ein Beitrag zur Transferforschung (Vgl. Odlin 1989: 6) (Vgl. Harden 2006: 57). Ihr Hauptanliegen ist es die Abweichungen, die in den verschiedenen Sprachsystemen oder Subsystemen liegen, zu bestimmen. An ihre Beiträge knüpft der Forschungsbereich der komparatistischen Tradition der europäischen Sprachwissenschaft an (Vgl. Gnutzmann 1990: 7).

Im Bereich der Kontrastiven Linguistik kann man unter *Transfer* „das unbewusste Übertragen von sprachlichen Gewohnheiten aus der Ausgangssprache in die Zielsprache“ (Bickes und Pauli 2009: 97) verstehen. Das bedeutet, dass beim Erlernen einer Sprache die Erstsprache mit der Ausgangssprache nach Ähnlichkeiten unbewusst verglichen wird. Dabei neigen die LernerInnen dazu die Strukturen der Ausgangssprache auf die Zielsprache zu übertragen. Wobei diese Übertragung positive wie auch negative Folgen mit sich ziehen kann (Vgl. Bickes und Pauli 2009: 97).

Weinreich, (1976) unterscheidet unter anderem zwischen einem *positiven und einem negativen Transfer* – wobei *negativer Transfer* auch als *Interferenz* verstanden wird. In diversen kontrastiv-analytischen Studien stellten die Sprachwissenschaftler fest, dass gewisse Fehler und Muster in der Fremdsprache der Erst- bzw. Muttersprache zugeordnet werden konnten. Die kontrastive Linguistik diagnostizierte des weiteren Transfererscheinungen auf allen Ebenen der Sprache wie z.B.: im Bereich der Lexik, der Morphologie oder auch der Phonetik bzw. der Syntax (Vgl. Bickes und Pauli 2009: 97f; Vgl. Harden 2006: 57).

Lernen wurde in der Kontrastiven Linguistik als ein *Prozess der habit formation* betrachtet. Deswegen sah man die Problemlösungen darin, die Unterschiede und Ähnlichkeiten zweier Sprachen exakt zu beschreiben, um dadurch den LernerInnen zu helfen. Da der Mensch ein Gewohnheitsmensch ist und die alten und für die Fremdsprache falschen Gewohnheiten benutzt, kam die Kontrastive

Linguistik zu der Annahme: je unterschiedlicher die Sprachen, desto schwieriger das Erlernen (Vgl. Harden 2006: 57f).

Probleme der Kontrastiven Linguistik

Anfang siebziger Jahre gab es starke Kritik an der Kontrastiven Linguistik. Einerseits konnten viele Lernfehler nicht auf die Muttersprache zurückgeführt werden (Wissenschaftler konnten ähnliche Grammatikstrukturen bei LernerInnen mit unterschiedlichen Muttersprachen feststellen), andererseits stimmten die prognostizierten Transferprozesse der Kontrastiven Linguistik nicht mit den Ergebnissen überein. Obwohl die Strukturen in der Muttersprache der Zielsprache ähnelten, machten die LernerInnen Fehler in der Zielsprache. Aus diesen Gründen begannen die Wissenschaftler die Rolle des Transfers nicht mehr als eine primäre Komponente beim Spracherwerb anzusehen bzw. skeptischer gegenüber der Kontrastiven Analyse zu sein. Sie versuchten deswegen den Sprachlernerwerb neu zu überdenken und zu strukturieren (Vgl. Gass in Ritchie und Bahtia, 1996: 319; Vgl. Odlin 1989: 18).

2.1.2. Die Fehleranalyse

Eine weitere Methode, die sich mit dem Fremdsprachenlernerwerb beschäftigt, ist die *error analysis* bzw. die Fehleranalyse. Aus der Kontrastiven Linguistik hervorgegangen, setzt sie ihre Prioritäten nicht mehr auf die Untersuchung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten (Vgl. Gnutzmann 1990: 7). Ihr Ziel ist es, die Fehlerquellen bis zu einem bestimmten Grade zu begründen und entsprechend der Kompetenzentwicklung der LernerInnen zu beschreiben. Die Fehleranalyse legt im Gegensatz zur Kontrastiven Linguistik das Hauptaugenmerk vielmehr auf die Grammatik, wobei sie die Grammatik-Kompetenz der LernerInnen mit der Zielgrammatik vergleicht. Der negative Einfluss der Erst-Sprache auf die Zielsprache steht nicht mehr im Mittelpunkt, sondern rückt viel mehr in den Hintergrund (Vgl. Harden 2006: 73).

Seit der neueren systematischen Fehleranalyse Corders (1967) hat sich die negative Betrachtungsweise von Fehlern verändert. Nach Corder weisen die Fehler auf eine aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit der Zielsprache hin. Die Fehler stellen unter anderem eine große Hilfe bei der systematischen Einordnung LernerInnensprache zwischen der Erstsprache und der Zielsprache dar. Wenn weder in der Ausgangssprache noch in der Zielsprache die Fehlerelemente zuweisbar sind, werden sie in die *vorläufige Grammatik* der LernerInnen eingeordnet. Somit kann nach der Fehleranalyse die Kompetenz abhängig von den Fehlerstrukturen der LernerInnen gemessen werden (Vgl. Edmonson und House 2006: 214 f) (Vgl. Harden 2006: 73).

Corder (1967) unterteilte die Fehler ausgehend von ihrer Ursache in drei Kategorien, die nötig sind, um den Ursprung der Fehler begründen zu können:

- „*Errors*“: die Lerner besitzen nicht genug Wissen, Fehler aus Kompetenzmangel
- „*mistakes*“: Fehler, die den gesellschaftlichen Normen widersprechen
- „*lapses*“ : Fehler, die aus diversen Gründen entstanden sind, jedoch vom Lerner erkannt werden.

Seine Fehleranalyse erfolgt in drei Etappen (Vgl. Harden 2006: 76):

- a) Recognition of Errors (Erkennen von Fehlern)
- b) Description of Errors (Beschreiben von Fehlern)
- c) Explanation of Errors (schließlich das Begründen von Fehlern)

Die Fehleranalyse versucht die Fremdsprachenkompetenz zu erhöhen, indem sie die Fehler entdeckt, begründet und schließlich behebt (Vgl. Edmonson und House 2006: 214 f).

Probleme der Fehleranalyse

Die Annahme der Fehleranalyse, dass die Sprachkompetenz mit der Zeit sich kontinuierlich erhöht und dass das Wichtigste für den Didaktiker die Fehler sind, erweist sich als fragwürdig. Eine solche Betrachtungsweise wäre für den modernen Sprachunterricht nicht die geeignetste, wie Edmonson und House festhalten (Vgl. Edmonson und House 2006: 216 f).

2.1.3. Die Interlanguage- Hypothese

Wie im vorigen Kapitel erwähnt versuchten die Sprachwissenschaftler sich von der Denkweise der Kontrastiven Analyse zu entfernen und neuere Theorien aufzustellen. In den siebziger Jahren konzentrierte man sich deswegen auf die „Interlanguage-Hypothese“. Die Interlanguage- Hypothese kann unter anderem auch als die Weiterentwicklung der Fehleranalyse verstanden werden (Vgl. Gnutzmann 1990: 7).

Der Terminus „*Interlanguage*“ wurde erstmals vom Sprachwissenschaftler Selinker eingeführt. Im deutschen Sprachraum wird „*Interlanguage*“ auch die „*Interim*“- oder „*Lernersprache*“ genannt (Vgl. Attaviryanupap 2009: 115). Selinker sieht die Interlanguage-Hypothese als:

„a separate linguistic system whose existence we are compelled to hypothesize, based upon the observed output which results from the (second language) learner's attempted production of a target language norm. The linguistic system we will call „interlanguage“ (Selinker 1972: 215 zit. n. Chan 2000: 23)

Die (Interlanguage-)Studien von Sharwood Smiths (1986) erweiterten das Konzept, indem *negativer Transfer (Interferenz)* in zwei Arten unterteilt wird:

1. Der /die LernerIn besitzt das Wissen über die grammatikalischen Regeln, greift jedoch auf die Regeln der Muttersprache zurück.

2. Der/ die LernerIn hat nicht das nötige Wissen in der Zielsprache und greift deswegen auf die muttersprachlichen Regeln zurück.

Wenn auch im Endprodukt dieselben Fehler erscheinen, liegen diesen Fehlern zwei unterschiedliche Ursachen zugrunde. Der ausschlaggebende Punkt ist die Berücksichtigung der *Kontrolle*. Der/die LernerIn hat das nötige Wissen, hat aber das Wissen nicht unter *Kontrolle*, um es korrekt einzusetzen. Die *Interferenzen* können somit zwischen *Produktion/Kontrolltransfer* und *Kompetenztransfer* differenziert werden. Wobei der *Kompetenztransfer* in der zweiten Aussage von M. Sharewood Smith. (siehe oben) der Fall ist: der/die LernerIn besitzt nicht das nötige Wissen in der Zielsprache. In der ersten Aussage jedoch ist das Wissen vorhanden, aber aus diversen Gründen wie Stress, Nervosität etc. kann der/die LernerIn das gelernte Wissen nicht kontrollieren und somit nicht richtig anwenden (Vgl. Edmonson und House 2006: 225 f).

Im Gegensatz zur struktural determinierten Kontrastivanalyse weist die Interlanguage- Hypothese zudem auf Elemente der Sprache hin, die nicht immer und nicht nur auf die Muttersprache zurückzuführen sind, sondern laut Selinker aus einem zusätzlichen Sprachsystem hervorgehen, das in Zwischenstufen systematisiert wird und weder mit der Ausgangssprache noch mit der Zielsprache in Verbindung gebracht werden kann (Vgl. Chan 2000: 23 zit. n. Selinker 1972), Attaviriyapap 2009: 115)

Nach Selinker (1972) sind die folgenden psycholinguistischen Prozesse charakteristisch für die *Interimsprache*:

- **language transfer**- Die Regeln und Gewohnheiten aus der Muttersprache oder anderen Sprachen werden in den *Interlanguage-Prozess* transferiert.
- **transfer of training**- Die Lehrmaterialien können einen Einfluss (u.a. zu sonderbaren Fehlern in der Lerner Sprache führen) in die *Lerner Sprache* einnehmen.

- ***strategies of second language learning-*** der Lernende benutzt seine eigenen Sprachlernstrategien und Regeln.
- ***strategies of second language learning communication-*** in schwierigen Situationen, wo die kommunikativen Fähigkeiten plötzlich verlangt werden, greift der Lerner auf alle möglichen Strategien um den Anforderungen gerecht zu werden. Meistens wird die Zielsprache auf ein einfacheres System reduziert.
- ***overgeneralization of target language material*** – Übergeneralisierungen der Regeln.
- ***Fossilisierung-*** kann als ein Stillstand der Zielsprachenkompetenz angesehen werden, obwohl die Kompetenz nicht relativ hoch ist. Sie tritt häufig bei Immigranten auf; obwohl er oder sie sich mehrere Jahre im Land aufhält, verbessert sich die Sprachkompetenz des Lernenden nicht, da er oder sie glaubt, ausreichend für das Alltagsleben zu wissen (Vgl. Edmonson und House 2006: 228) (Vgl. Selinker 1972: 216–221)

Die *Lernersprache* ist bei jedem/r LernerIn individuell geprägt. Viele Faktoren wie die Muttersprache², weitere vorgängige Sprachen, die Zielsprache oder auch die sozialen und lernsituationsbestimmten Verhältnisse spielen für die Konstitution der *Lernersprache* eine Rolle. Dieser Prozess signalisiert vor allem den *konstruktiven Charakter* beim Spracherwerb der LernerInnen, in dem der/die LernerIn von selbst in schwierigen bzw. kommunikativen Situationen auf die Regeln der Muttersprache und anderer Sprachen zugreift (Vgl. Edmonson und House 2006: 116) (Vgl. Bickes und Pauli 2009: 97).

Von den Fremdsprachenlernenden wird erhofft, dass sie *vorhandenes Sprachwissen*³ und –können besser nutzen und auf neu zu erlernende Sprachen

² Edmonson und House verstehen unter „Muttersprache“ eine natürliche Sprache/ L1 (z.B.: von Geburt an erste erlernte Sprache. Näheres zur Unterscheidung von Mutter- und Zweitsprache wird auf Kapitel 1 verwiesen (Vgl. Edmonson und House 2006: 7 ff).

³ Ein wichtiges Merkmal der mehrsprachigen (z.B.: deutsch, englisch –und türkischsprachigen) SchülerInnen ist die Fähigkeit des „Code-Switching“ und „Code-Mixing“. Code-Switching (bekannt

übertragen (De Florio-Hansen in Bausch u. a. 2003: 31). Das Verknüpfen des Vorwissens mit den neu zu erlernenden Sprachen setzt jedoch ein Bewusstwerden des vorhandenen Wissens voraus. Im Fremdsprachenunterricht wird diese Bewusstseinsförderung hauptsächlich auf die Elitesprachen wie Englisch und Lateinkenntnisse eingeschränkt. Um den Zielen der Europäischen Kommission gerecht zu werden (Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit bis alle BürgerInnen abgesehen von ihrer Muttersprache noch zwei weitere beherrschen sollten⁴), sollte nun die Aufgabe der Lehrperson in einer mehrsprachigen Klasse sich nicht nur auf das Bewusstmachen des Sprachwissens in jenen Sprachen vertiefen, sondern auch die vorhandenen Mutter- oder Zweitsprachen der SchülerInnen genauso nutzen Transfer & Mehrsprachigkeit und ihre Rollen im Unterricht (De Florio-Hansen in Bausch u. a. 2003: 29).

2.1.4. „Mehrsprachigkeit“

Der Begriff „Mehrsprachigkeit“ weist eine Varietät von Definitionen auf. Er wird in manchen Bereichen der Literatur mit dem Begriff „Bilingualismus“ oder „Zweisprachigkeit“ gleichgesetzt oder auch erst ab der dritten Sprache als „mehrsprachig“ angesetzt. (Vgl. Volgger 2012: 45 ff).

Der Europarat beschreibt die Mehrsprachigkeit im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen als:

„die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinem kulturellen Kontext erweitert, von der Sprache in seinem Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen [...] Diese Sprachen und Kulturen bilden gemeinsam

auch als *Kodeumschaltung oder Sprachwechsel*) wird als ein linguistisches Mittel angesehen, es entsteht nicht aus Unwissenheit, der Einsatz des Code-Switching verfolgt ein bestimmtes Ziel und verstößt nicht gegen die Regeln der Grammatik. „Code-Mixing“ (auch Sprachmischung) bezeichnet das Mischen zweier Sprachen auf einer Satzebene (Vgl. Bickes und Pauli 2009: 85). Für nähere Informationen über Code-Mixing und Code-Switching wird auf Baker (2003, 100ff) verwiesen.

⁴ Für nähere Informationen über die Ziele des Europarats wird auf (Europarat 2001: 14 f) verwiesen.

eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen“ (Europarat 2001: 17)

Die Verwendung des Terminus „mehrsprachig“ bzw. „Mehrsprachigkeit“ in unserer Arbeit wird nicht mit dem Begriff „Zweisprachigkeit“ oder „Bilingualismus“ synonym verwendet, sondern nimmt vielmehr die Position von Volgger an.

„Mehrsprachigkeit als soziales (Verwendung von mehr als zwei Sprachen in einem bestimmten geografischen Raum) sowie individuelles Phänomen (eine Person beherrscht mehr als zwei Sprachen) gefasst, [...] Mehrsprachigkeit beginnt mit dem Erwerb der dritten Sprache, schließt Teilkompetenzen mit ein“ (Volgger 2012: 47).

Die Verwendung des Terminus im Laufe der Arbeit „migrationsbedingte Mehrsprachigkeit oder migrationsbedingte Zweisprachigkeit“ bezieht sich auf jene SchülerInnen, die aufgrund ihrer Migrationserfahrung in mehr als einer Sprache (z.B.: Türkisch/ Kurdisch und Deutsch) aufgewachsen sind.

2.1.5. „Language Awareness“

Das Konzept der *language awareness* bzw. *Sprachbewusstheit* wurde in den neunziger Jahren vom britischen Sprachwissenschaftler Hawkins erstmals konzipiert. Er wollte mit seinem Konzept vor allem die Diversität und die Mehrsprachigkeit in den Klassen im Unterricht bewusst machen. Von Hawkins ausgehend haben sich zu diesem Punkt mehrere Konzepte weiterentwickelt, die die sozial-ethischen Faktoren im Sprachunterricht einbringen wollen (Vgl. Adelheit 2003: 45).

Gnutzmann erklärt *language awareness* mit folgender Definition:

„als das Verständnis der menschlichen Sprachfähigkeit und seiner Bedeutung für das Denken, Lernen und das soziale Handeln“ (Gnutzmann in Bausch u. a. 2003: 337).

Die Sprache wird in diesem Fall nicht nur als ein sprachlich-kommunikatives System gesehen, sondern vielmehr als ein gesellschaftlich-politisches Phänomen betrachtet. Dieses Konzept sollte sich vor allem von einer behavioristisch

konzipierten Stellung loslösen und vielmehr kognitiv sich in den verschiedenen Disziplinen der Angewandten Linguistik neu orientieren (Vgl. Gnutzmann in Bausch u. a. 2003: 335 ff).

2.1.6. Ziele des *language awareness*- Konzepts

Gnutzmann fordert 1995 in seinem Beitrag in *Perspektiven des Grammatikunterrichts* vor allem nach einer LernerInnenorientierung im Fremdsprachenunterricht:

- Bewusstere Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit und multikulturell zusammengesetzten Lerngruppen und entsprechendes Handeln für die Unterrichtsplanung und –durchführung.
- Intensivere Erforschung der Bedürfnisse.
- Kommunikation über Lernprozesse und Kommunikation im Unterricht, also mehr Metakognition und Metakommunikation.
- Höherer Stellenwert der Kognition und der Sprachbetrachtung (entdeckendes Lernen, Kontrastives Lernen).
- Positiver Zusammenhang zwischen sprachlichem Wissen und Sprachperformanz bzw. ‚Kennen‘ und ‚Können‘.
- Modifizierte Einsprachigkeit durch positive Sicht der Muttersprache.
- Stärkere Berücksichtigung des Sprachvergleichs, auch mit Blick auf Interkulturalität und interkulturelles Lernen.
- Legitimation für Fehleranalyse und – Reflexion (Vgl. Gnutzmann in Bausch u. a. 2003: 338).

2.1.7. Die Systematizität von Sprachen und die mentalen Netzwerke

„*que langue est un système*“ – Betrachtet man wie Saussure die Sprache als ein System bzw. als ein Schachspiel, so kommt man zu der Feststellung, dass die vorhandenen Sprachen sich gegenseitig beeinflussen. Je mehr Sprachenwissen vorhanden ist, desto größer und komplexer wird die sprachliche Wissensstruktur.

Diese „Systematizität“ der Sprache wird in der Literatur gerne mit dem Netzwerkbeispiel in Verbindung gesetzt (Vgl. Meißner o. J.: 1).

Meißner erklärt *mentale Netzwerke* mit folgender Definition:

„Mentale linguale Netzwerke bestehen innerhalb einzelner als auch ‚zwischen‘ mehreren Sprachen. Sie sind stets Ausdruck einer bestimmten oder mehrerer Formen mentaler Aktivität: Plurilinguale Operationen schaffen, [...] zwischensprachliche Assoziations- und Zugriffsnetze“(Meißner o. J.: 1).

Dies bedeutet, dass bei jeder neu erlernten Sprache oder bei neuem zusätzlichen Sprachwissen ein Wissenszuwachs im sprachlichen Repertoire und somit im ganzen sprachlichen mentalen Netzwerk entsteht und letzteres dadurch auch komplexere und modifiziertere Strukturen annimmt. In diesem Zusammenhang definiert Doyé die Mehrsprachendidaktik als eine „Transferdidaktik“ (Vgl. Meißner o. J.: 2 f).

2.1.8. Der Transfer und die Mehrsprachendidaktik

Für die Mehrsprachendidaktik spielt die Aktivierung der vorher erworbenen Lernerfahrungen eine bedeutende Rolle. Denn das Vergleichen der Sprachen ist eine gute Basis für einen guten Spracherwerb. Forschungen belegen, dass der Transfer erhöht wird, wenn von der Lehrperson entsprechende Anweisungen verwendet werden. Die Mehrsprachendidaktik differenziert den Transfer in verschiedenen Richtungen und Domänen:

Im Folgenden sind vier Transfervektoren zu erkennen (Meißner o. J.: 5 f):

- a) Transfer innerhalb des zielsprachlichen Systems
- b) Transfer innerhalb des ausgangssprachlichen Systems
- c) Transfer zwischen Ausgangssprache(n) und Zielsprache
- d) Transfer von Lernerfahrungen mit und zwischen unterschiedlichen Sprachen

In Verbindung zu diesen Vektoren lassen sich fünf verschiedene Transferdomänen erkennen (Der Transfertyp ist durch eine Kombination aus den Transfervektoren und den Transferdomänen zu erkennen) (Vgl. Meißner o. J.: 6):

1. Formtransfer: Entstehung durch intra-und interphonetischen (graphemischen und phonologischen) Regularitäten und Divergenzen (*bueno, bon, ..., chauffeur, şoför, ...*)
2. Inhalts- oder semantischer Transfer: Kernbedeutungen innerhalb von Bedeutungsadäquanzen erkennen bzw. die Polysemie interlexematischer Serien erweitern (Bsp.: *Genie&Ingenieur*).
3. Funktionstransfer: grammatikalische Regularitäten, funktional-semantische Korrelationen
4. Pragmatischer Transfer: vergleichsfundierte Sensibilisierung für kommunikative Konventionen und interkulturelle Pragmatik
5. Didaktischer Transfer: Der didaktische Transfer beruht [...] auf Erfahrungen mit dem Lernen von Sprachen. Es ist wichtig, dass der Unterricht fremder Sprachen, auch das Lernen von Sprachen zum Thema macht. Denn Transfer geschieht nicht allein inzidentell, sondern kann durch metakognitive Verfahren systematisiert werden.

Durch die Förderung des Mehrsprachenpotenzials würde die Lehrperson nicht nur das Erlernen der (Fremd-)Unterrichtssprache erleichtern, sondern auch die Fähigkeiten in den anderen Sprachen (wie Türkisch, Deutsch und Englisch) festigen und verbessern. Meißner spricht in diesem Fall von einer *Pro- und Retroaktivität* beim Sprachunterricht (Vgl. Meißner o. J.: 6).

Dieser Wachstum an Sprachbewusstheit bei den SchülerInnen würde mehr Lust an sprachliche Phänomene und Zusammenhänge machen und vielmehr zu der Erkenntnis führen, dass: „*das reiche Erbe der Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa ein wertvoller Schatz ist, den es zu schützen gilt*“ (Europarat 2001: 15). Die Sprache würde nicht nur als ein „Unterrichtsfach“ angesehen werden, sondern als ein Teil unserer plurilingualen Gesellschaft betrachtet.

2.2. Zusammenfassung

Im Rahmen dieses Kapitels wurde der Begriff *Transfer* erklärt und aus unterschiedlichen Positionen genauer dargestellt (Kontrastive Analyse, Fehleranalyse, Interlanguage-Hypothese und Mehrsprachendidaktik). Während der *Transfer* zunächst als das unbewusste Übertragen der Regeln und Muster der Muttersprache in eine andere angesehen wurde, entwickelte sich das Konzept im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer steuerbaren Strategie. In allen Theorien wurde der Einsatz der Muttersprache/ (des gesamten Sprachrepertoires) bzw. des Sprachtransfers im Sprachenlernen vorausgesetzt.

Im Vergleich der Theorien- *Kontrastive Analyse*, *Fehleranalyse* und *Interlanguage-Hypothese* – stellt die Interlanguage- Hypothese die stärksten und detailliertesten Argumente dar. Sie geht sowohl auf den Einfluss der anderen Sprachen bzw. der Muttersprache, als auch auf die Begründungen der Interferenzen beim Spracherwerb ein.

Das Konzept des *language awareness- Sprachlernbewusstheit*, (-mit dem Ziel die Lehrenden und die Lernenden auf die Mehrsprachigkeit der Klassen aufmerksam zu machen) versucht, eine positivere Anschauung auf die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen zu erlangen. Der Wunsch nach einer Mehrsprachendidaktik ist gestiegen.

Aus diesen Gründen liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Analyse des Transferpotenzials des Türkischen für das Französische und daher letztlich auf eine Sensibilisierung des Nutzens des Türkischen für das Lernen des Französischen. Das Ziel wird nicht nur aus einer synchronen Perspektive verfolgt, sondern beleuchtet auch die Sprachgeschichte des Türkischen, da diese maßgeblich mit dem Transferpotenzial zusammenhängt.

3. Sprachgeschichte des Türkischen

3.1. Die Sprachfamilie

Das Türkische gehört der Sprachfamilie der Turksprachen an. Zu dieser Familie werden insgesamt 40 verschiedene Sprachen gezählt. Die Turksprachen werden heute von zirka 130 Millionen Menschen gesprochen. Die Sprecher jener 40 Sprachen erstrecken sich vom Balkan bis nach China. Türkisch ist heute die am meisten gesprochene Sprache (80 Millionen SprecherInnen) unter diesen 40 Sprachen und wird in der Türkei und außerdem noch auf Nordzypern, im Norden des Irak und Iran sowie in Syrien und sogar in gewissen Regionen Bosniens, Griechenlands und Bulgariens gesprochen. (Vgl. Canbulut 2002: 135) (Vgl. Moser-Weithmann 2001: 1).



(Karte.1. Die Verbreitung der Turkvölker heute⁵)

⁵ (Gippert und M. 2002)

In Deutschland ist die türkische Sprache als die am meisten gesprochene Sprache (zwei Millionen SprecherInnen) der Migrantinnen und Migranten bekannt. Sie wird auch in Frankreich (ca. 150.000), Belgien (ca. 65.000), Österreich (ca. 175.000) und in den Niederlanden (ca. 150.000) von den MigrantInnen gesprochen (Vgl. Gürsoy 2010: 1).

Das Türkische ist seit kurzem die Landessprache der Türkei. Die türkische Sprache war bis zum 20. Jahrhundert lediglich eine von den mehreren Sprachen (Persisch, Arabisch), die mehrere Jahrhunderte lang im damaligen Osmanischen Reich gesprochen wurden und hat sich erst ab dem 20. Jahrhundert als Staatssprache etabliert. Laut Canbulut kann man die Geschichte des Türkischen in drei Epochen unterteilen (Vgl. Canbulut 2002: 137):

- *Altanatolisches Türkisch/ Altosmanisch, 13.-15. Jh*
- *Osmanisches Türkisch, 16.-19. Jh.*
- *Türkeitürkisch oder Neutürkisch (Sprachreform durch Atatürk), ab dem 20. Jahrhundert.* (Canbulut 2002: 137)

3.2. Der Sprachwandel & der Eintritt der persischen-arabischen Wörter

Der erste große Sprachwandel begann mit dem Beitritt der Türken, damals die Selcuken genannt, zum Islam. Der Beitritt im 11. Jahrhundert veranlasste die Öffnung der Türen zwischen der türkischen und der persischen Welt. Da die Einführung in die Religion auf Persisch stattfand, wurden selbstverständlich sehr viele persische Wörter in kürzester Zeit übernommen. Die damaligen Poeten waren sehr fasziniert von der reichen, expressiven Sprache und sahen die persische Dichtkunst als ihr Vorbild und wollten von da an auf Persisch dichten (Vgl. Lewis 1999: 5).

Der Grund für die Aufnahme der arabischen Wörter war vor allem die heilige Schrift, der *Koran*, welcher auf Arabisch verfasst war. Ein weiterer Grund war die

vielfältige Nutzung eines einzigen arabischen Wortes. Hatte man einmal den Stamm eines Wortes, so konnte man je nach Präfixen und Suffixen dem Wort mehrere Bedeutungen zuordnen. Hatte man das Muster der Präfixe und Suffixe erlernt, so war es sehr leicht den Wortschatz gleich um vieles mehr zu erweitern (ebd., 1999: 6).

Das „Osmânî⁶“ bezeichnete ab dem 14. -15. Jahrhundert die muslimisch-türkische Elite im Sinne einer Erweiterung des sultanischen Haushaltes. Um dieser Elite anzugehören musste man sich zur hanafitischen Richtung des sunnitischen Islams bekennen. Die osmanische Sprache und Literatur galt als ein wichtiges Identitätsmerkmal (Vgl. Kreiser 2001: 1).

Ab dem Beitritt der Türken zum Islam im 11. Jahrhundert wurden sehr viele persische und arabische Wörter in den türkischen Wortschatz integriert, so dass sich allmählich eine „neue“ Sprache entwickelte. Die Mischung aus diesen drei Sprachen wurde „Osmanisch“ genannt und war sowohl die Administrativsprache als auch die Literatursprache. Die osmanische Zentrale bzw. die Hof-, -Finanz und Religionsbehörden benutzten Mitte des 16. Jahrhunderts hauptsächlich das Osmanische als Kommunikationsmittel für Staat und Verwaltungsangelegenheiten. Das Osmanische etablierte sich mit der Zeit mehr und mehr zu einer verfeinerten Hof- und Dichtungssprache (Vgl. Canbulut 2002: 137, Vgl. Kreiser 2001: 2).

Wichtig zu erwähnen ist, dass die osmanische Sprache sich je nach der sozialen Schicht differierte. Das Persische galt als die *Sprache der Poesie*, somit war das „Osmanische“ im Bereich der Literatur mit einem großen Anteil an persischen Wörtern besetzt. Das Arabische galt als die Verwaltungssprache, dadurch waren die arabischen Wörter in der Verwaltungssprache besonders stark besetzt (Vgl. Moser-Weithmann 2001: 4).

⁶ Die osmanische Dynastie (oder als Reich bzw. Staat bezeichnet) existierte bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts. Im Jahre 1999 wurde das 700-Jährige Jubiläum des Osmanischen Staates gefeiert (Vgl. Kreiser 2001: 84).

Zudem wurde in den Elementarschulen und Medresen (islamischer Unterricht, Schule für Koranwissenschaften) die türkische Sprache nicht gelehrt. Ab Mitte des 16. Jahrhunderts stieg jedoch die Verwendung der türkischen Begriffe im öffentlichen Bereich. Folglich konnte das einfache Volk, das eine begrenzte Anzahl an persisch-arabischen Wörtern beherrschte, z.B.: die Hofsprache „Osmanisch“ nicht so leicht verstehen. Dadurch entstanden mehrere Jahrhunderte lang viele Missverständnisse unter den Intellektuellen und einfachen Leuten. Das Türkische verblieb destotrotz als Verkehrssprache, lebte noch in der Volksdichtung weiter und war die Sprache im öffentlichen Leben. Das Bildungsideal während des Osmanischen Reiches war dementsprechend alle „Drei Sprachen“ (Arabisch, Persisch und Türkisch) zu beherrschen (Vgl. Canbulut 2002: 137 f) (Vgl. Kreiser 2001: 68) (Vgl. Moser-Weithmann 2001: 4).

Zwischen dem 15. bis in das frühere 20. Jahrhundert lebten die drei Sprachebenen nebeneinander. Da sie wenig Berührungspunkte aufwiesen, konnten sie zu Missverständnissen führen (siehe oben). Lange vor der Sprachreform im Jahre 1923 setzte man in der Türkei die ersten Bestrebungen, um das Türkische als die offizielle Sprache einzusetzen. Da zu dieser Zeit zählten das Arabische und das Persische zu den etablierten Sprachen (Vgl. Moser-Weithmann 2001: 4).

Immerhin war die Grammatik jener zwei Sprachen (Persisch und Arabisch) ganz anders als im Türkischen, da sie einer ganz anderen Sprachfamilie angehörten. Anfang des 20. Jahrhunderts zählte zudem nur jeder 4-5te als Intellektueller und beherrschte somit die persische und arabische Sprache, der Rest bestand hauptsächlich aus Bauern (Vgl. Lewis 1999: 8, 40).

Das Verschwinden der osmanischen Sprache und das Entstehen einer *türkeitürkischen* Sprache spielt für die vorliegende Arbeit die wichtige Rolle. Da die aktuelle türkische Grammatik und der aktuelle Wortschatz im Türkischen mit der französischen Sprache verglichen wird, bedarf es einer genaueren Ausführung über die Sprachreform, die von Atatürk, einem Liebhaber des Französischen,

durchgeführt wurde. Dieser Zeitraum verdeutlicht die damalige Beziehung zur französischen Sprache und begründet den großen Anteil an französischen Wörtern im türkischen Wortschatz.

3.3. Die Sprachreform der türkischen Sprache ab dem Jahre 1923

„The language reform is not so well known abroad as other aspects of the Kemalist revolution because, having lasted for more than half a century, it is not the stuff of which headlines are made, but its effects are evident if we compare the Turkish of today with that of even thirty years ago (Lewis 1999: 1)“

Obwohl nach Artikel 18 des Grundgesetzes von 1876 alle Staatsdiener türkisch sprechen sollten, beherrschten weder die Abgeordneten, noch die Angestellten die türkische Sprache. Aus diesen Gründen war es damals sehr schwer das Türkische als die offizielle Reichssprache zu etablieren. Erst durch die Gründung der türkischen Republik konnte die Sprachreform eingeleitet werden und ein türkisches Sprachbewusstsein gefestigt werden (Vgl. Canbulut 2002: 137ff).

3.3.1. Die Abschaffung der persisch-arabischen Wörter

„I received my secondary education in Damascus {...}The Arabs had repeated this suffix several times, underlining this string of –dirs and writing in front of it ,Turkish is this. That is to say dirdir (tedious babble). That day we four or five Turkish pupils very nearly came to blows with a whole class, and became devotees of Turkish from that day on“ (Lewis 1999: 40)

Ab dem Beitritt der Türken zum Islam im 11. Jahrhundert stand das Türkische im Hintergrund. Wollte man erfolgreich in der Literaturwelt sein oder sich in der Administration bis an die Spitze hocharbeiten, so spielte die türkische Sprache, eine zweitrangige Rolle. Besonders wichtig dagegen war es, Persisch und Arabisch zu beherrschen. Ende des 19. Jahrhunderts kamen die ersten Bemühungen gegen das Osmanische seitens der Journalisten. Sie wollten ihre

Artikel so publizieren, so dass das einfache Volk sie auch verstehen konnte (Lewis 1999: 14f).

Ein anderer Grund für die Abschaffung der persisch-arabischen Wörter war gleichzeitig auch die Loslösung der Türkei von den politischen und kulturellen Einflüssen aus dem arabischen und persischen Raum. Als dann die türkische Republik im Jahre 1923 gegründet wurde und die türkische Sprache zur Reichssprache erklärt wurde, schuf man in Folge das Nationalgefühl der türkischen BürgerInnen. Das einst mächtige osmanische Reich war nicht mehr das was es war, so wollte sich die Türkei (vor allem Atatürk, Intellektuelle und Offiziere) auch von der osmanischen Tradition entfernen und eine ganz andere Richtung einschlagen: Europa wurde anvisiert. Der Sprachpurismus der Europäer bzw. der Franzosen wurde als Vorbild angesehen und somit unterzog sich die türkische Sprache wieder einer extremen Veränderung (Vgl. Canbulut 2002: 138).

3.3.2. Die Sonnensprachtheorie und der Beginn des Sprachpurismus

Eine weitere Begründung für die Abschaffung des persisch-arabischen Einflusses in der türkischen Sprache fanden die Wissenschaftler und Offiziere in der Sonnensprachtheorie, verfasst von einem in Wien lebenden Dr. Hermann F. Kvergić. Im Jahre 1935 las Atatürk das auf Französisch geschriebene Manuskript *„La Psychologie de quelques éléments des langues turques“* und war sofort fasziniert von dieser Theorie (Vgl. Canbulut 2002: 141).

Die Sonnensprachtheorie besagt, dass der Mensch als erstes die Sonne und anschließend sich selbst wahrnahm. Bei dieser Wahrnehmung brachte der Mensch seinen ersten Vokal, das „a“ hervor. Laut Kvergić produzierte der Mensch durch die Wiederholung des Vokalen „a“ -> „aa“ anschließend den ersten Konsonanten „ğ“ und somit entstand die erste Silbe („ağ“) des ersten Menschen. Heute wird der Konsonant („ğ“) im türkischen Alphabet zur Verlängerung des vor ihm stehenden Vokals verwendet. Diese Theorie ermöglichte erstmals der türkischen Sprache eine bedeutende und vor allem auch eine primäre Rolle

einzunehmen, da sie somit zu einer der ältesten Sprachen zählen würde. Diese Entdeckung verwendeten die Sprachwissenschaftler als Argument für das Purifizieren der türkischen Sprache von den persisch-arabischen Elementen (Vgl. Canbulut 2002: 141f).

Der Anteil der persisch-arabischen Wörter im Türkischen jedoch war so hoch, dass es unmöglich war eine rein türkische Sprache zu erschaffen. Schritt für Schritt versuchten die Sprachwissenschaftler auf die Begriffe der Turksprachen zurückzugreifen und zudem Neologismen zu erfinden bzw. französische und griechische Wörter zu entlehnen, um somit das Dilemma des Wortschatzmangels entgegenzukommen (Vgl. Moser-Weithmann 2001: 5).

Um die Ersetzung der arabisch-persischen Wörter durch französische Begriffe zu begründen, stellten sie die These auf, dass jene Wörter möglicherweise aus der Ursprache, dem Türkischen, abstammen könnten. Zwei wesentliche Gründe sorgten für den großen Anteil der französischen Wörter im Türkischen. Zum einen galt das Französische damals als die „Adelssprache“ bzw. als die *höchstentwickelte europäische Sprache* und zum anderen als die Sprache einer Weltmacht. Um die politischen und wirtschaftlichen Beziehungen mit den europäischen Staaten anzukurbeln und die militärischen Strategien der Franzosen zu erkunden, stand das Erlernen der französischen Sprache als höchste Priorität (Vgl. Canbulut 2002: 142)(Vgl. Saglam 2003: 90).

Frankreich und seine Ideologien waren für Mustafa Kemal Atatürk waren Vorbild für seine Führungsschritte in seinem Staat. Jene Veränderungen zogen viele positive, aber auch negative Folgen mit sich, welche in dem nächsten Kapitel näher erörtert werden.

3.3.3. Das neue Alphabet und der Einfluss des Französischen

„Despite these imperfections, the Latin alphabet is undeniably the best that has ever been used for Turkish, and has played a large part in the rise of literacy“ (Lewis 1999: 37)

Der Wechsel des Alphabets bzw. der Schriftform war ein weiterer Schritt zur Abkoppelung vom Osmanischen Reich. Das neue Alphabet machte den BürgerInnen in der Türkei die Kommunikation zwischen den europäischen Ländern und der Türkei leichter und versprach somit einen besseren und schnelleren Zugang zur westlichen Welt. Der allerwichtigste Grund jedoch lag an der großen Zahl der Analphabeten. Allein für die Erwachsenen war es schwer, die arabische Schrift mit den türkischen Wörtern richtig zu lesen, für die Kinder war es fast nicht lesbar. Laut Ülkütaşır (2000) konnten die Zeitungen als auch die Bücher von vielen nicht gelesen werden, deswegen wurde nicht gedruckt „*Gazeteler okunamıyor, kitaplar okunamıyor, basılmıyor*“ (Zeitungen können nicht gelesen werden, Bücher können nicht gelesen werden, es wird nicht publiziert) (Ülkütasir 2000: 46, meine Übersetzung).

Die arabische Schrift war nicht in die Türkische Sprache umzusetzen und führte oft zu Missverständnissen. Dies erklärt auch die große Anzahl an Analphabeten und das wenige Interesse an der türkischen Literatur bzw. Sprachwissenschaft (Vgl. Canbulut 2002: 139) (Vgl. Lewis 1999: 27).

Obwohl die arabische Schrift 1000 Jahre lang die offizielle Schrift des Türkischen war, blieb die schlechte Adaptation ins Türkische bis zum 20. Jahrhundert bestehen. Besondere Schwierigkeiten bereiteten vor allem die vielen Vokale im Türkischen, die schwer in das arabische Alphabet zu integrieren waren, weil sie gar nicht im Arabischen existierten (Vgl. Heyden 2009: 4). Während die türkische Sprache acht Vokale besitzt, ist das Arabische nur mit 3 ausgestattet, wobei nur die Konsonanten geschrieben wurden (Vgl. Moser-Weithmann 2001: 5).

Hierzu ein Beispiel von G. Lewis:

„*mhmd p?ş? ?wldy*“ kann entweder als:

- „*Mehmed paşa oldu*“ (Mehmed ist Pascha geworden) oder als
- „*Mehmed paşa öldü*“ (Mehmed Pascha ist gestorben) (Lewis 1999: 28, meine Übersetzung) verstanden werden.

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie wichtig der Kontext für das Textverständnis für die damalige Zeit war und wie leicht dieser Mangel an Vokalen im arabischen Alphabet zu Missverständnissen im alltäglichen Leben führen konnte. Um solche Missverständnisse zu vermeiden, verwendeten deswegen die BürgerInnen immer wieder die arabischen Synonyme. Dieser Prozess erklärt auch die zweitrangige Bedeutung des Türkischen im Vergleich zur persischen und arabischen Sprache (Vgl. Lewis 1999: 28).

Die ersten Bemühungen die arabische Schrift zu modifizieren, entstanden schon im Jahre 1851. Die meisten Ergebnisse jedoch waren nicht ganz zufriedenstellend, da sie nur zu noch mehr Verwirrung statt zur Vereinfachung des Textverständnisses führten. Sinnvoll und leicht zu handhaben war der Vorschlag des politischen Wissenschaftlers Ahundzade. Er schlug vor neue Buchstaben dem arabischen Alphabet hinzuzufügen. Jedoch wurde seine Bitte von der osmanischen Wissenschaftsgesellschaft abgelehnt, da diese Veränderung die alten islamischen Werke in Vergessenheit bringen würde. Während der vielen Versuche die arabische Schrift der türkischen Sprache anzupassen, schlugen bereits im 19. Jahrhundert viele Journalisten und Intellektuelle vor das arabische Alphabet ganz abzuschaffen und dafür das lateinische Alphabet zu übernehmen (Vgl. Lewis 1999: 29).

Die arabische Schrift galt jedoch als heilig, da der Koran auch in arabischer Schrift verfasst war. Das würde bedeuten, dass sie mit der Einführung des lateinischen Alphabets die heilige Schrift des *Korans* abzuschaffen versuchten. 1914 erschienen in der Wochenzeitung *Kılıçzade Hakkı* 5 Artikeln, die unter anderem für die Abschaffung der arabischen Schrift argumentierten. Ein wichtiges Argument von vielen, das sogar Mustafa Kemal beschäftigte, war folgendes (Vgl. ebd. 1999:30):

The French, finding the principles of our religion very reasonable. wish to convert en masse to islam! Before they can be accepted as Muslims, will it be obligatory for that very elegant language of theirs to be written in the Arabic letters? [...] No, there is no harm in it. I shall make this request: 'Give a fetva permitting us Turks also to use the Latin letters.' 'No, we are no more Arab than the French are (Lewis 1999: 30).

Nach diesen Veröffentlichungen ist jedoch die Zeitschrift *Kılıçzade Hakkı* vom Innenminister eingestellt worden. Es war ein großes Wagnis zu dieser kritischen Zeit solche Artikel zu publizieren. Die arabische Schrift und Sprache zu praktizieren wurde von den Osmanen als eine religiöse Praxis angesehen und somit auch als verpflichtend betrachtet. Obwohl es nirgendwo den Beweis gibt, dass ein Moslem die arabische Schrift und Sprache praktizieren muss, trauten die BürgerInnen sich nicht ihrer Sprache entsprechend ein Alphabet zu erstellen. Zusätzlich kam jedoch noch die allgemeine Angst vor der Vernichtung der osmanischen Kultur und Literatur. Dies hemmte die Menschen frei und offen, vor allem aber auch rein objektiv und sprachwissenschaftlich über eine Sprachreform zu diskutieren. Sichtbar in diesem Artikel wird jedoch die starke Zuneigung der Türken für die französische Sprache. (Vgl. Ülkütasir 2000: 28) (Vgl. Lewis 1999: 30).

Noch bevor die Lateinschrift offizielles Alphabet der Türkei wurde, korrespondierte Mustafa Kemal mit seiner Freundin Madame Corinne auf Türkisch und verwendete dafür das lateinische Alphabet und integrierte die französische Phonetik darin. Wenn man seine Version mit der französischen Schriftregelung liest und die neue Version rein nach der phonetischen Lautschrift liest, erkennt man kaum Unterschiede. Es ist zu bemerken, dass Atatürk mit wenig Aufwand für die Findung der türkischen Vokale bzw. alle nötigen Buchstaben gebraucht haben musste. Erkennbar wird, welchen Einfluss die französische Sprache auf die Intellektuellen und Offiziere vor allem aber auch auf Kemal hatte (Vgl. Lewis 1999: 31).

Hierzu ein Auszug des Briefes vom 13. Mai 1914:

Kemal Atatürks Version:

„Dunya inssanlar idjin bi dari imtihandir. Imtihan idilène inssanin hère çualé moutlaka pèke mouvafike djévabe vermessi mumqune olmaya bilir.“

Die aktuelle türkische Schriftregelung:

„Dünya insanlar için bir dar-ı imtihandır. İmtihan edilen insanın her suale mutlaka pek muvafık cevap vermesi mümkün olmayabilir.“

Übersetzung in das Englische:

(For human beings, the world is an examination hall. It may not be absolutely possible for the examinee to give a very appropriate answer to every question.) (Lewis 1999: 31).

3.3.4. Die Einführung des neuen Alphabets

Bevor das neue Alphabet eingeführt wurde, führte Atatürk einen Test bei den Offizieren durch. Nachdem das neue Alphabet den Offizieren vorgestellt wurde, wurden sie zwischen dem 8. und 25. Oktober 1928 nach ihren Kompetenzen in dem neuen Alphabet geprüft. Erst nach den Ergebnissen (am 1. November) entschied sich K. Atatürk das neue Alphabet als die Schriftsprache der Türkei zu verkünden. Zwei Tage später wurde das neue Gesetz verfasst und ist sogleich in Kraft getreten. Alle Bücher wurden nun mehr in dem neuen Alphabet gedruckt. In den Schulen durften nur die Lehrbücher in lateinischer Schrift verwendet werden (Vgl. Lewis 1999: 37f).

Das Erstellen des neuen Alphabets war im Gegensatz zum Einschulen des Alphabets der Bürgerinnen ein Kinderspiel. Die größere Herausforderung war es zu sorgen, dass bald jede/r Mann/Frau in der Türkei die neue Schrift lesen und schreiben konnte. Mustafa Kemal Atatürk schien sich dessen bewusst zu sein. Er hielt am 9. August 1928 eine Rede in Istanbul und stellte das neue Alphabet vor (Vgl. Ülkütasir 2000: 63 f):

„Yeni Türk Harflerini çabuk öğrenmelidir. Her vatandaşa, kadına, erkeğe, {...}öğretiniz {...} Bu vazifeyi yaparken, düşününüz ki, bir milletin {...} yüzde onu, yirmisi okuma-yazma bilir; yüzde seksen, doksani bilmez; bu ayıptır“

Das neue türkische Alphabet muss/sollte schnell erlernt werden. Bringt es jeder/m BürgerIn, jeder Frau, jedem Mann bei {...} Während diesem Dienst, denket, dass (nur) zehn, zwanzig Prozent der Nation lesen und schreiben kann und dass achtzig, neunzig Prozent es nicht kann. Das ist eine Schande (Ülkütasir 2000: 64, meine Übersetzung).

Kemal's ehrgeiziger Plan bestand darin, in zehn Jahren alle BürgerInnen der Türkei vom Analphabetismus zu erlösen und das Bildungssystem zu verbessern (Vgl. Ülkütasir 2000: 69). Er durchreiste 1928 mehrere Städte (Tekirdağ, Bursa, Canakkale, Maydos, Gelibolu, Sinop, Samsun, Amasya, Turhal, Tokat, Sivas, Samsun, Kayseri und schließlich Ankara) des Landes, um sie dazu einzuladen an der Alphabetisierung teilzunehmen (Vgl. ebd. 2000: 90).

3.4. Türk dil Kurumu- Die Türkische Sprachgesellschaft

Um die Sprachreform auf einer wissenschaftlicheren Ebene durchzuführen, wurde das *Türk Dil Kurumu* (Türkische Sprachgesellschaft) unter der Führung von Mustafa Kemal Atatürk im Jahre 1932 gegründet. Dies war ein wichtiger Fortschritt für die türkische Sprachwissenschaft und ein bedeutendes Moment für die türkischen Literaten und Journalisten. Nach der langen Dominanz der osmanischen Sprache in der Türkei versuchten die Literaten und Offiziere ihre eigene Sprache von den fremden Einflüssen zu schützen und die türkische Sprache zu pflegen. Das Institut war eine private Gesellschaft, welche durch Spenden und Mitgliedsbeiträge überlebte. Da der Gründer nicht weniger als der Präsident des Staates war und die Mitglieder persönlich durch ihn gewählt wurden, konnte man sich vorstellen, dass sie hauptsächlich der MP (Milliyet Partisi-Nationalistische Partei) angehörten und die politische Meinung Atatürks teilten: sie wollten sich hauptsächlich von einer multikulturellen, orientalischen bzw. islamischen Gesellschaft entfernen und einen Nationalstaat nach westlichem Muster für die Türken errichten (Vgl. Sağlam 2003: 86) (Vgl. Aytürk o. J.: 13 ff).

In den ersten Jahren der *Türk Dil Kurumu* gab es viele Probleme bei der Reformierung der türkischen Sprache. Wie schon oben erwähnt, waren sehr viele *Fremdwörter* im türkischen Wortschatz vorhanden. Das hoch ersehnte Purifizieren, ein rein pures Türkisch zu erschaffen, war zu dieser Zeit nicht vorstellbar. Die neuen verschiedenen Wörter, die die nichttürkischen Wörter ersetzen sollten, führten zu größeren Missverständnissen zwischen den Benützern jener neuen Wörter. Die Sonnensprachtheorie wurde nicht von allen Mitgliedern

der TDK so gut geheißsen wie von Atatürk. Der vielleicht einzige Linguist der UMH⁷, Ragıp Özdem, flehte, nicht mit dieser Theorie assoziiert zu werden. Basgil, ein bekannter Jus-Professor, sah den Sprachpurismus der TDK als einen reinen Fehler an. Die Konservativen jeglicher Art missbilligten genauso den radikalen Sprachpurismus (Vgl. Aytürk o. J.: 17 ff).

„At that point {...}purist reformism did not achieve its declared goals {...} was as unintelligible to the man on the street as the high Ottoman language once had been {...} it generated feelings of hatred“ (Aytürk o. J.: 17).

Als im Jahre 1948 (zehn Jahre nach dem Tod von Atatürk) der erste Kongress für die türkische Sprache stattfand, war das größte Anliegen der Offiziere, der Konservativen, Professoren etc. ein Institut oder eine Akademie für die Sprache zu gründen.

Die Kritik an der TDK war enorm, die Nachfrage nach einer alternativen Institution eine alternative Institution groß. Hierzu die wichtigsten Kritikpunkte an der *Türk Dil Kurumu*:

- Der Irrglaube, dass die Geschichte als eine *tabula rasa* betrachtet werden kann und die neuen Wörter die historischen Wörter mithilfe von Erziehung/Bildung einfach ersetzen können.
- Das Vorhaben eine pure Sprache ohne Fremdwörter zu kreieren.
- Die Hoffnung, dass die revolutionäre Einstellung der Jugend die mehrere Jahrhunderte alte Literaturtradition besiegen kann (Vgl. Aytürk o. J.: 21 f).

In Zukunft sollte die Institution besser funktionieren und gut durchdachte Ziele verfolgen. Es war Frankreich und seine Sprachideologie, die Atatürk zu seiner Zeit sehr beeindruckt und beeinflusst hatte. Diese Bewunderung teilten die Opponenten der TDK gleichermaßen mit Atatürk. Aus diesem Grund wurden Arbeiten und Methoden der Académie Française genauer in Augenschein genommen. Sie stellten fest, dass die Académie Française weniger liberal,

⁷ UMH= *Umumi Merkez Heyeti* (General- Central Committee, {...} governed the affairs of the TDK and it consisted of a director, a general secretary and a changing number of members. All members of the UMH, including the director and the general secretary, were to be elected at the TDK' biannual congress (Aytürk o. J.: 15).

sondern vielmehr konservativ war und sich viel Zeit nahm, bevor sie neue Wörter in ihre französischen Wörterbücher hinzufügte. Nur jene Wörter, die gut im geschriebenen und gesprochenen Französisch verankert waren, durften auch im französischen Vokabular integriert werden (Vgl. *ibid* o. J.: 22).

Die neugewählte Regierung (Demokratische Partei) im Jahre 1950 schwächte die *Türkische Sprachgesellschaft*. Die TDK hatte weniger Macht, viele Mitglieder verloren und bekam weniger finanzielle Unterstützung. Erst durch den Militärputsch im Jahre 1960 erlangte sie ihre alte Ordnung wieder. Die Kluft zwischen den Konservativen jedoch wurde größer. Der zweite Militärputsch ermöglichte schließlich im Jahre 1983 der TDK mehr Macht und Unabhängigkeit. 1987 gründeten die Mitglieder die private Institution, die *Dil Derneği*⁸, welche genauso versuchte Atatürks Politik weiterzuverfolgen (Vgl. Aytürk o. J.: 25–28).

3.5. Die Folgen der Sprachreform

Ohne das Bekenntnis der BürgerInnen bzw. der Intellektuellen in der Türkei zum Laizismus wäre die Sprachreform nie zustande gekommen. Das neue Alphabet erleichterte den BürgerInnen das Lesen und Schreiben ihrer Sprache und half im Kampf gegen den Analphabetismus. Es muss jedoch angemerkt werden, dass viele Menschen diese plötzliche Abwendung von der persisch-arabischen bzw. der religiösen Welt nicht durchziehen konnten oder wollten, denn diese gewaltige Umstellung von einem Tag gleich auf den anderen (Verbot der arabischen Schrift nach der Alphabetisierung, Umgang mit den vielen neuen Wörtern) bedeutete vor allem wieder eine Herausforderung für das einfache Volk im Bereich der Kommunikation in formellen Angelegenheiten. Überdies war zu jener Zeit nur jeder 5. ein Intellektueller, der Rest der Bevölkerung bestand hauptsächlich aus Bauern und Landarbeitern (Vgl. Canbulut 2002: 140) (Vgl. Lewis 1999: 40).

⁸ Nähere Informationen zu dieser Institution ist auf der Webseite www.dildernegi.org.tr zu finden.

Laut Lewis verwendeten viele BürgerInnen nach der Reform die alten Begriffe anstatt den Neologismen. Einen *einheitlichen, nicht religiösen oder multikulturellen Staat* errichten zu wollen, wäre in der Türkei (und vor allem zu dieser Zeit) nicht möglich gewesen. Es hat vielmehr dazu geführt, dass das Volk sich entzweit hat:

„the old people are sometimes aware that the word that comes to their lips may not be understood, are uncertain about finding the right new word“ (Lewis 1999: 135).

Es entstand eine Gruppe (hauptsächlich Intellektuelle, gehobene Schicht), die für den Sprachpurismus und für einen rein türkischen und laizistischen Staat standen und die neuen *modernen* Begriffe verwendeten. Die andere Gruppe bestand hauptsächlich aus Bauern, kleinen Geschäftsführern und Landarbeitern, die immer noch die alten Begriffe benutzten. Nach Lewis begann erst ab 1983 die türkische Republik sich von der Sprachreform zu erholen und beständig zu werden (Vgl. Lewis 1999: 140):

„Certainly most of the dispossessed Arabic and Persian words are gone for ever, and many Turks feel that their language has already been damaged beyond repair. Since 1983, however, it has begun to settle down and enjoy a new period of convalescence...“ (Lewis 1999: 140)

Wenn auch der rein türkische Wortschatz Anfang des 20. Jahrhundert gering war und die Reform zu Diskrepanzen unter den Wissenschaftlern und den BürgerInnen in der Türkei führte, so wächst der Wortschatzanteil von Jahr zu Jahr. Laut Moser-Weithmann hat die Sprachreform es geschafft in den letzten sieben Jahren 90% der persisch-arabischen Wörter abzulösen (Vgl. Moser-Weithmann 2001: 5).

3.6. Der sprachwissenschaftliche Stand des Türkischen

In Bezug auf die Sprachwissenschaft bewirkte die Sprachreform sehr viel für die Bemühung einer Normierung der türkischen Sprache. Sie brachte die türkischen

Sprachwissenschaftler auf den Wunsch ihre Sprache nach dem Vorbild der Académie Française auf eine akademische Ebene zu bringen:

„The would-be Turkish academy, too, was expected to follow the French example, {...} like its French counterpart, the Turkish academy would consecrate a classical Turkish“(Aytürk o. J.: 22)

Zu beachten ist, dass viele Jahrhunderte lang (während des Osmanischen Reiches), die türkische Sprache nicht die offizielle Sprache war und bis zur Sprachreform nicht im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Erforschungen in der Türkei stand. Dies erklärt die spärlichen Forschungsbeiträge zur türkischen Grammatik (Vgl. Canbulut 2002: 142 f).

Während in verschiedenen Bereichen von Europa die Normierung der Sprache (u.a. die deutsche und französische Sprache) schon vor 4 Jahrhunderten etabliert wurde und im 19. Jahrhundert schon als abgeschlossen galt, begann diese in der Türkei erst mit der Gründung der türkischen Republik im Jahre 1923 und der darauffolgenden Sprachreform (Vgl. Ileri in Flitschen 1994: 20).

Der Fokus der Wissenschaftler auf die Beschreibung des Türkischen erfolgte im 20. Jahrhundert. Die Forschungsergebnisse sind jedoch in methodisch unterschiedlichen Bereichen der Sprachwissenschaft bzw. in mehreren Ländern zu finden. Drei sprachwissenschaftliche Perspektiven sind zu erkennen:

- a) Die traditionelle Grammatik (Westeuropa & Türkei erforscht)
- b) Funktionsorientierter Strukturalismus (teilweise in Russland verfasst, hauptsächlich nur auf Russisch erhältlich)
- c) Generative Grammatik (ab 1961 in größtenteils Nordamerika verfasst)

Durch die unterschiedlichen Schwerpunkte und Ziele der verschiedenen Disziplinen entstand eine Barriere. Dies verhinderte eine rezipierende Zusammenarbeit und systematisch vollständige Beschreibung der türkischen Sprache. Zudem werden die älteren Forschungen selten für die Beschreibung der

türkischen Grammatik verwendet. Dies verstärkt den Mangel an systematischer Zusammenarbeit (Ileri in Flitschen 1994: 4 ff).

In Hinblick auf den sprachwissenschaftlichen Stand des Türkischen definiert Ileri die türkische Sprache zurecht als „*eine Sprache im Übergang*“ (Vgl. Ileri in Flitschen 1994: 20).

3.7. Zusammenfassung

Die bisherigen Ausführungen hatten das Ziel die Theorien zum Spracherwerb bzw. Transferprozessen bei (mehrsprachigen) LernerInnen kurz zu erläutern. Der Überblick über die Sprachgeschichte der Türkei und über die türkische Sprachrevolution im 20. Jahrhundert sollte einerseits die Kenntnisse über die türkische Sprache erweitern und andererseits die Rolle des Französischen in der Türkei in Bezug auf die türkische Sprache und Sprachpflege verdeutlichen.

Aufgrund der Sprachreform mussten die BürgerInnen sich plötzlich gänzlich von ihrer Schrift verabschieden und wurden im Alltag mit vielen Neologismen konfrontiert. Die Reform sollte jedoch nach einer abrupten und schwierigen Phase den Prozentanteil des Analphabetismus dank des neuen Alphabets verringern und eine einheitliche Nationalsprache anstreben. Wobei dadurch viele persische und arabische Wörter aufgrund eines Wortschatzmangels durch die französischen Wörter ersetzt wurden. Für die Entwicklung des Türkischen als eine „Sprache im Übergang“ spielte die Académie Française eine große Rolle, insbesondere für die Etablierung eines Sprachbewusstseins des Türkischen bedeutete dies die Aufklärung der BürgerInnen im Hinblick auf die türkische Sprache als die offizielle Sprache und die persisch-arabischen Wörter nunmehr als Fremdwörter, die es zu verringern galt. Der Einfluss des Französischen hinterließ vor allem im Wortschatz ihre Spuren.

Nach diesem sprachtheoretischen und geschichtlichen Teil der Arbeit wird im darauffolgendem Kapitel zum grammatikalischen Teil übergegangen. Die

besonderen Merkmale der türkischen Grammatik werden vorgestellt und die Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Sprachen herausgearbeitet und in weiterer Folge analysiert. Anschließend werden die Gemeinsamkeiten zwischen der französischen und der türkischen Sprache im französischen Lehrwerk herausgefiltert, um dadurch Erkenntnisse über die Transferverhältnisse zwischen diesen Sprachen zu gewinnen und diese in der weiteren Unterrichtsplanung zu berücksichtigen und genauer darstellen zu können.

4. Beschreibung der türkischen Sprache

Im vorliegenden Kapitel werden folgende Merkmale der türkischen Sprache näher beschrieben: die türkische Phonetik, Morphologie und die Syntax. Die Darstellung bezieht sich auf diese Merkmale, weil sie zum einen zentral für das Verständnis der türkischen Sprache sind und weil jene Punkte Gemeinsamkeiten im Anfangsunterricht Französisch aufweisen und dadurch den Spracherwerb der SchülerInnen mit Türkischkenntnissen erleichtern könnten.

Die türkische Sprachgeschichte erlebte in den letzten Jahrhunderten zwei große Veränderungen (siehe Kapitel 2). Dies erschwerte den Fokus auf die Beschreibung der türkischen Grammatik. Während die Normierung der französischen Sprache ihre Hochblüte im 17. Jahrhundert hatte (Die Gründung von „Académie Française“ im Jahre 1635), begann dies für die türkische Sprache erst ab dem 20. Jahrhundert (Vgl. Flitschen 1994: 12). Die spärlichen Grammatiklehrwerke für eine Nominierung der Sprache wurden größtenteils von den Turkologen aus dem Ausland geschrieben. Das Interesse für das Türkische innerhalb der Türkei entstand hauptsächlich durch die Sprachreform. Canbulut kritisiert jedoch, dass das Interesse vielmehr im Bereich der sprachhistorischen und vergleichenden Studien liegt. Der Forschungsstand der Analyse der türkischen Sprache ist jedoch bzw. deswegen immer noch lückenhaft (Vgl. Canbulut 2002: 142).

Die Struktur der türkischen Sprache als agglutinierende Sprache unterscheidet sich von den indoeuropäischen bzw. den flektierenden Sprachen. Die türkische Grammatik ist bekannt dafür, dass sie kaum Ausnahmen in ihren Regeln beinhaltet. Dies erleichtert einerseits das Erlernen der türkischen Sprache für die LernerInnen, erschwert aber andererseits für die türkischsprachigen Lerner den Erwerb einer anderen Sprache, wie z.B.: Deutsch oder Französisch, die wiederum viele Unregelmäßigkeiten beinhalten (Vgl. Moser-Weithmann 2001: 9).

Das Türkische weist unter anderem Strukturen auf, die nicht mit der französischen Sprachstruktur vereinbar sind, die jedoch in dieser Arbeit auf das Notwendigste beschränkt sind, um dadurch mehr Raum für die Analyse der Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen zu haben.

4.1. Lautung und Schreibung des Türkischen

4.1.1. Das Alphabet

Um das passende Alphabet für das Türkische zu finden, analysierten während der Sprachreform (1928) vierzehn Kommissionsmitglieder das französische, deutsche, englische, italienische und das ungarische Alphabet. In nur drei Monaten änderten die Kommissionsmitglieder die arabische Schrift in lateinische Buchstaben um. Das türkische Alphabet sollte keine digrafen wie (ch) bzw. Diphthonge wie Auto und trigrafen (sch) beinhalten, sondern nur aus einzelnen Buchstaben bestehen. Die Schreibweise ist phonetisch, alle Wörter (auch ausländische) werden nach dem Lautprinzip geschrieben. Dadurch konnten sie den BürgerInnen, die zu einem großen Prozentanteil Analphabeten waren, das Erlernen des Lesens –und Schreibens erleichtern (z.B.: *şoför, restoran, kuaför* usw.) (Vgl. Ülkütasir 2000: 60ff) (Vgl. Moser-Weithmann 2001: 4 f).

Das türkische Alphabet besitzt insgesamt 29 Buchstaben, wobei acht davon Vokale (e, i, ö, ü und a, o, ı, u) beinhalten. Buchstaben wie q, w, x wurden aus dem Alphabet entfernt, (äquivalente Buchstaben dazu wären: K, V, KS) dafür wurden jedoch andere hinzugefügt (Ülkütasir 2000: 62) (Vgl. Bazin 1987: 9):

- „ç“ = wie das Französische „dj“
 - „ğ“ = kein Äquivalent vorhanden (dehnt den vorangegangenen Vokal)
 - „ı“ = Sowie das „ğ“ existiert das „ı“ weder im deutschen noch im französischen Lautsystem. Er ist ein hoher, hinterer Vokal, den man mit leicht gespreizten Lippen ausspricht (Vgl. Gürsoy 2010: 5).
- „ş“ = wird wie das Französische „ch“ oder das deutsche „sch“ ausgesprochen.

Buchstabe im Türkischen	Buchstabe im Franz.	Buchstabe im Deutschem	Phonem im Türk.	Aussprache im Türkischen
A,a	A,a	A, a	/a/	wie im Fr.
B, b	B,a	B, b	/b/	Wie im Fr.
C, c	Dj	Dsch	/dʒ/	Wie das fr. „adjectif“
Ç,ç	Tch	Tsch	/tʃ/	Wie das fr. „atchoum“
D, d	D, d	D, d	/d/	Wie im Fr.
E, e	È, è	E, e	/e/	Wie das fr. „père“
F, f	F, f	F, f/V, v	/f/	Wie im Fr.
G, g	G, g	G, g	/g/	<i>g</i> dur wie „gare“
Ğ,ğ	---/dehnt das vorrangige Vokal, existiert nicht im Fr.	---/ dehnt das vorrangige Vokal, existiert nicht im Fr.	---	Wie „y“ in „cayenne“ „ahaner“
H,h	H,h	H, h	/h/	<i>H aspiré</i>
İ, i	I, i	I, i	/i/	Wie im Fr.
ı, ı	-- existiert nicht im Fr.	Existiert nicht im Dt.	/ɨ/	---
J, j	J, j	J, j (Journal)	/ʒ/	Wie im Fr.
K,k	K,k	K, k	/k/	Wie im Fr.
L,l	L,l	L, l	/l/	Wie im Fr.
M,m	M,m	M, m	/m/	Wie das fr. „m isolé“ „dame“
N,n	N,n	N, n	/n/	Wie „n isolé“ ausgesprochen
O,o	O,o	O, o	/o/	Wie im Fr.
Ö,ö	Eu, eu	Ö, ö	/ø/	Wie im Fr.
P,p	P,p	P, p	/p/	Wie im Fr.
R,r	R,r	R, r	/r/	„r“ rolé
S,s	S,s	ß, ss	/s/	Immer s, nie wie „z“ fr
Ş,ş	Ch,ch	Sch	/ʃ/	„ch“ wie „cheval“
T,t	T,t	T, t	/t/	Wie im Fr.
U,u	Ou, ou	U, u	/u/	Wie „toujours“
Ü,ü	U,u	Ü, ü	/y/	Wie „lu“
V,v	V,v; W, w	W, w/v, v	/v/	Wie im Fr.
Y,y	Y,y	J, j/Y, y	/j/	Immer Konsonant „y“
Z,z	Z,z	S, s (Sonne)	/z/	Wie im fr.

Abb.1. Das türkische Alphabet (Vgl. Bazin 1987: 9 ff) (Gürsoy 2010: 3)

4.1.2. Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Während einige Buchstaben [„ğ“, „ı“, „ş“, „ö“ und „ü“] sich gänzlich vom Französischen Alphabet unterscheiden, befinden sich bei genauer Betrachtung zwei Buchstaben im Alphabet, die im Gegensatz zum Deutschen eine gemeinsame Laut- und Schriftregel befolgen:

Beispiel „j“:

Das „j“ wie „*jandarma*“ (= Gendarmerie) im Türkischen oder das „je“ (=ich) im Französischen wird in beiden Sprachen immer als das Phonem⁹ /ʒ/ (und nie als /j/ wie „Joghurt“ im Deutschen) charakterisiert.

Beispiel „v“:

Das „v“ wie „*vitrin*“ (Vitrine) im Türkischen oder „v“ wie „vase“ (Vase) im Französischen bezeichnet genauso nur das Phonem /v/ (und nie das /f/ wie z.B.: Vogel).

Der Buchstabe „ç“ ist im türkischen und im französischen Alphabet vorhanden. Er befolgt jedoch im Türkischen eine andere Lautregel. Während das „ç“ im Französischen das Phonem /s/ signalisiert, bezeichnet dieser Buchstabe im Türkischen das Phonem /tʃ/ (siehe Tabelle 1.1.). Der Buchstabe „c“ weist genauso große Unterschiede auf. Er kann in der französischen Sprache zwei unterschiedliche Phoneme bezeichnen. Das französische „c“ bezeichnet die Phoneme /k/ und /s/, im Türkischen wiederum das Phonem /dʒ/ (Vgl. Bazin 1987: 9 ff).

4.1.3. Das Phonem- Inventar des Türkischen

Das Türkische besitzt insgesamt acht Vokalphoneme, vier präpalatale und vier postpalatale: (e /ɛ/; i /i/; ö /œ/; ü /y/ und a /a/; ı /ɨ/; o /ɔ/; u /u/). Die Vokale werden

⁹ Bezeichnet die kleinste bedeutungsunterscheidende segmentale Lauteinheit einer Sprache (Vgl. Glück 1993: 464)

im Türkischen kurz und offen gesprochen, Ausnahmen bilden nur die Fremdwörter (Vgl. Moser-Weithmann 2001: 12).

Es existieren insgesamt einundzwanzig Konsonantenphoneme im türkischen Laut- und Schriftsystem (/p/, /b/, /t/, /d/, /dʒ/, /tʃ/, /k/, /g/, /m/, /n/, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʒ/, /l/, /r/, /ʃ/, /j/, /:/, /h/). Die Aussprache der Konsonanten ähnelt der deutschen Aussprache. Man unterscheidet zwischen den weichen/stimmhaften (c, b, d, g, l, m, n, r, v, y) und harten/stimmlosen (ç, f, h, k, p, s, ş, t) Konsonanten (Vgl. Moser-Weithmann 2001: 13).

4.1.4. Das Phonem- Inventar des Französischen und Deutschen

Das Französische besitzt insgesamt vierzehn Vokalphoneme: (/i/, /y/, /u/, /e/, /ø/, /o/, /ɛ/, /ə/, /œ/, /ɔ/, /ɔ̃/, /a/, /ɑ̃/). (Das deutsche Schriftsystem wiederum neun Vokalphoneme: (/i/, /y/, /u/, /e/, /ø/, /o/, /ə/, /a/, /a:/)) (Vgl. Pustka 2011: 95).

Die Anzahl der Konsonantenphoneme zwischen dem Französischem und Deutschem (abgesehen von den zwei deutschen Konsonantenphonemen: /x/, /h/) ist gleich. Sie weisen keine Unterschiede auf: (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/, /n/, /ŋ/, /ɲ/, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /l/, /ʁ/) ¹⁰ (Vgl. Pustka 2011: 100 f).

Die Besonderheit des Französischen, die die meisten Probleme für die LernerInnen bereitet, sind vor allem die drei nasalierten Vokale (Vgl. ebd. 2011: 96):

- /ɛ̃/ in „brin“ = Halm
- /ɑ̃/ in „sans“ = ohne
- /ɔ̃/ in „son“ = sein/ihr

¹⁰ Die Phoneme /j/ (,yod'), /y/ (,ué') und /w/ (,oué') gelten im Französischen als Halbvokale oder auch als Halbkonsonanten und werden auch als Gleitlaute bezeichnet (Vgl. Pustka 2011: 104).

Die Besonderheit des Deutschen sind wiederum die Diphthonge:

- /aʊ/ = z.B.: in „Haus“
- /aɪ/ = z.B.: in „Schleim“, „Mais“
- /ɔʏ/ = z.B.: „Treu“, „Käufer“
- ui /ʊɪ/ = z.B.: in „Pfui!“

Diese beiden Eigenschaften (die nasalierten Vokale und die Diphthonge) sind jedoch im Türkischen nicht vorzufinden. Das Laut- und Schriftsystem zeigt im Türkischen weniger Komplexität als in den beiden flektierenden Sprachen auf.

4.1.5. Das Phonem-Inventar des Deutschen und Türkischen

Beherrscht man sowohl die deutsche als auch die türkische Sprache akzentfrei, so sollte das Phonem-Inventar jener SprecherInnen größer als bei Einsprachigen sein:

Bei Zusammenstellung der beiden Phonem-Inventare insgesamt 26 Phoneme vorzufinden: (13 Vokalphoneme: /i/, /y/, /u/, /e/, /ø/, /o/, /ə/, /ɛ/, /œ/, /ɔ/, /a/, /a:/, /i:/ und 23 Konsonantenphoneme: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/, /n/, /ɲ/, /ŋ/, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /l/, /ʁ/, /x/, /h/, /dʒ/, /tʃ/, /:/).

Auf der folgenden Seite ist ein Überblick über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Vokale und Konsonanten in den drei Sprachen ersichtlich (Vgl. Pustka 2011: 95 f)

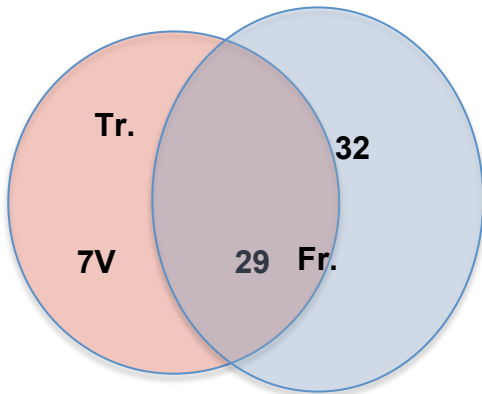


Abb.2. Vergleich Türkisch Französisch

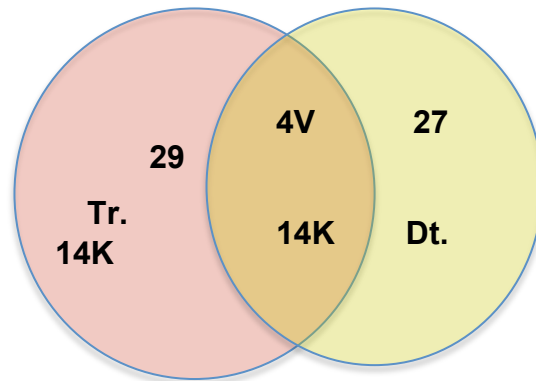


Abb.3. Vergleich Türkisch-Deutsch

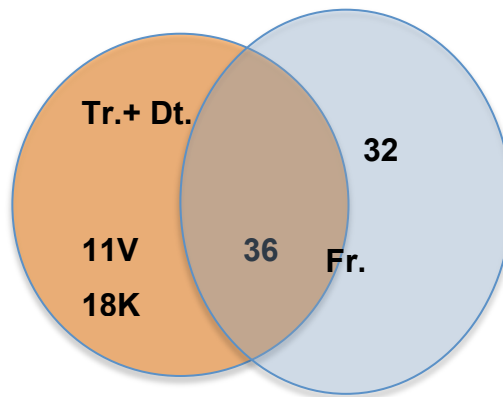


Abb.4. Vergleich Deutschtürkisch-Französisch

Abb.1.: Das Türkische und das Französische haben insgesamt 21 Phoneme gemeinsam (7 Vokalphoneme: /i/, /y/, /u/, /ɛ/, /œ/, /ɔ/, /a/ und 14 Konsonantenphoneme¹¹: (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/, /n/, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʒ/, /ʎ/).

Abb.2.: Das Türkische und das Deutsche haben im Vergleich nur 18 Phoneme gemeinsam (4 Vokalphoneme: /i/, /y/, /u/, /a/ und 14 Konsonantenphoneme: (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/, /n/, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʒ/, /ʎ/).

¹¹ Die französischen Gleitlaute /j/ (,yod'), /ɥ/ (,ué') und /w/ (,oué') wurden nicht berücksichtigt.

Abb.3.: Das Deutsch-Türkische und das Französische haben insgesamt 29 Phoneme gemeinsam (11 Vokalphoneme: /i/, /y/, /u/, /e/, /ø/, /o/, /ə/, /ɛ/, /œ/, /ɔ/, /a/ und 18 Konsonantenphoneme: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/, /n/, /ɲ/, /ŋ/, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /l/, /ʁ/)

Im Vergleich der Abbildungen 1. und 2. Erkennt man, dass das türkische Phonem –Inventar mit dem französischen Phonem-Inventar (Abb.1.) mehr Gemeinsamkeiten aufweist als jenes des Deutschen. Vor allem im Bereich der Vokalphoneme sind mehr Übereinstimmungen zu erkennen.

Im Vergleich der Abbildungen 1. und 3. erkennt man mit 29 Phonemen die größte Übereinstimmung der Phoneme zwischen.... Nur drei Phoneme (/ǣ/, ẽ , /õ/) fehlen in dem deutsch-türkischen Phonem-Inventar.

4.1.6. Die Vokalharmonie

Ein spezielles Merkmal der Turksprachen ist die Vokalharmonie, welche nicht vergleichbar mit der deutschen oder der französischen Sprache ist. Man unterscheidet zwischen den hellen (vorderen) und den dunklen (hinteren) Vokalen (Vgl. Moser-Weithmann 2001: 16 f).

1. Die kleine Vokalharmonie

<i>Helle (vordere) Vokale:</i> e, i, ö, ü	è	e
<i>Dunkle (hintere) Vokale:</i> a, ı, o, u	ê	a

Der Plural und die Kasusendungen des Dativs, Lokativs und Ablativs werden durch die kleine Vokalharmonie realisiert (siehe Abbildung 5) (Moser-Weithmann 2001: 16):

Elles sont allé-es, Ils sont allé-s	Git-ti-ler (bei hellen Vokalen)
Elles ont parlé, ils ont parlé	konuştu-lar (bei dunklen Vokalen)
Les maison-s	Ev-ler
À la maison	Ev-e
Dans la maison	Ev-de
De la maison	Ev-den
Dans la chambre	Oda-da
(aller) Dans la chambre	Oda-y-a (gitmek)

Abb. 5. Die Vokalharmonie und die Kasusendungen (Vgl. Moser-Weithmann 2001: 16)

Das Besondere an dieser Vokalharmonie ist, dass ein rein türkisches Wort hauptsächlich nur aus hellen oder nur aus dunklen Vokalen besteht. Das bedeutet, dass der erste Vokal in einem Wort die folgenden bestimmt. (Vgl. Moser-Weithmann 2001: 15).

Zu den Ausnahmen gehören: *anne*, *elma*, *kardeş*, *şişman*, *hangi*, *dahi*, *inanmak* (Mutter, Apfel, Bruder/Schwester, dick, welcher, auch, glauben); Suffixe wie *-yor*, *-ken*, *-ki*, *-leyin*; und jene (französischen) Fremdwörter, die sich im Wortschatz des Türkischen eingebürgert haben (wie z.B. *aktör*, *asansör*, *gidon*, *jelatin*, *lisans*, *otobüs*, *randevu*, *sinema*, etc.) (Bazin 1987: 13).

2. Die große Vokalharmonie

Die zweite Vokalharmonie, auch als die große Vokalharmonie bekannt, ist komplexer als die erste Vokalharmonie. Sie unterscheidet nicht nur die hellen (e, i, ö, ü) von den dunklen Vokalen (a, ı, o, u), sondern beachtet auch noch die Lippenöffnung der Vokale: gerundet (ö, ü, o, u) vs. ungerundet (e, i, ı, a) (Vgl. Moser-Weithmann 2001: 16).

Die große Vokalharmonie ist zum Großteil bei den Kasusendungen des Genitivs und Akkusativs zu erkennen.

Hier gilt die Regel:

(Gerundet/hell) ö,ü -> ü (gerundet/dunkel) o,u -> u
(Ungerundet/hell) e,i -> i (ungerundet/dunkel) a, ı -> ı

Beispiele (Bazin 1987: 15):

„öldürmeyin!“ (ne tuez pas!)

„gelmemişti“ (il n'était pas venu)

„oturmadı“ (il ne s'est pas assis)

4.2. Die Silbenstruktur

4.2.1. Die Silbenstruktur im Türkischen:

Im Grunde folgt das Türkische dem K-V-K Prinzip. KVKK- Strukturen sind jedoch auch vorzufinden. Es können im Türkischen nur Doppelkonsonanten erscheinen. KKK- Strukturen wie im Französischen oder Deutschem sind nicht vorhanden (Vgl. Gürsoy 2010: 6):

K	V	K	K
	O *		
	A	T	
M	U	Z	
P	A	R	K

Abb. 6. Die Silbenstruktur im Türkischen (Gürsoy 2010: 6)

4.2.2. Die Silbenstruktur im Französischen:

Die französische Struktur ist komplexer als die des Türkischen. Eine größere Varietät an Konsonantenhäufungen ist erkennbar. Es wird im Französischen hauptsächlich das KV – Prinzip (offene Silben) bevorzugt (Vgl. Pustka 2011: 117 ff). Die größte Konsonantenhäufung findet am Anfang des Wortes statt:

K	K	K	V	K	K
			A		
		L	A		
		R	A	M	E
	G	R	O	S	
	G	R	A	N	D
S	T	R	I	C	T

Abb. 7. Die Silbenstruktur im Französischen (Gürsoy 2010: 6)

4.2.3. Die Silbenstruktur im Deutschen:

Die Silbenstruktur im Deutschen weist die größte Komplexität auf. Konsonantenhäufungen sind sowohl am Anfang als auch am Ende des Wortes vorzufinden :

K	K	K	V	K	K	K	K
			O				
		S	O				
			A	B			
			O	R	T		
		T	O	R			
	P	F	E	R	D		
S	P	R	I	N	G	S	T

Abb. 8. Die Silbenstruktur im Deutschen (Gürsoy 2010: 6)

4.3. Groß- und Kleinschreibung

Die türkische Groß – und Kleinschreibung ähnelt dem Französischen sehr. Wie im Französischen werden nur Ortsnamen, Ländernamen und Eigennamen/ Titeln von Personen oder Ämtern groß geschrieben. Im Gegensatz zum Französischen werden aber noch zusätzlich die Sprachen und Monate groß geschrieben, der Rest wird genauso wie im Französischen klein geschrieben (Vgl. Moser-Weithmann 2001: 17).

4.4. Die Formenlehre

Das Türkische benutzt kein Geschlecht (kein Feminin, Maskulin oder Neutrum) oder Artikel. Das Gesetz des Plurals oder Singulars spielt im Gegensatz zum Französischen nur eine kleine Rolle. Die türkische Sprache gehört, wie schon erwähnt, zu den agglutinierenden Sprachen. Das Kennzeichen der agglutinierenden (suffigierenden) Sprachen sind ihre Endungen, die an den *Inhaltswörtern/ Stammwörtern* angehängt werden, wobei eine strikte Reihenfolge der Endungen (*Suffixen*) zu befolgen ist (Vgl. Bazin 1987: 22) (Vgl. Gürsoy 2010: 8).

Die Form der *Stammwörter* bleibt konstant, je nach Situation ändern sich aber die Endungen z.B.: *öğrençi* (*l'élève (m/f)*)- *öğrençiler* (*les élèves*)- *öğrençilerden* (*des élèves*). Bei genauer Beobachtung erkennt man, dass im Türkischen zwei wesentliche Kategorien existieren: das „Nomen“ und das „Verb“. Das obligatorische System der Endungen variiert, je nach Art des *Stammwortes*. (Vgl. Bazin 1987: 24).

Wenn es sich um ein Nomen handelt, dann folgt nach dem *Stammwort*:

1. Singular/Pluralsuffix
2. Personalsuffix
3. Kasusuffix (Genitiv, Akkusativ, Direktiv, Lokativ und Ablativ)

Hierzu ein Beispiel verschiedener Suffix- Möglichkeiten (noch mehr möglich). Eine Änderung dieser Reihenfolge ist nicht möglich:

<i>ev = maison/ la maison</i>
<i>ev-ler = les maisons</i>
<i>ev-im = ma maison</i>
<i>ev-ler-im = mes maisons</i>
<i>ev-de = dans la maison</i>
<i>ev-ler-de = dans les maisons</i>
<i>ev-im-de = dans ma maison</i>
<i>ev-ler-im-de = dans mes maisons</i>

Abb. 9. Die Suffix-Möglichkeiten (Bazin 1987: 24)

4.4.1. Das Kasussystem im Türkischen

Das Türkische besitzt insgesamt sechs Fälle (Nominativ, Genitiv, Direktiv, Akkusativ, Lokativ und Ablativ). Der Vergleich zwischen der französischen/ (deutschen) und der türkischen Satzstruktur verdeutlicht, dass die Fälle sehr unterschiedlich dargestellt werden. Die sechs Fälle drücken sich im Türkischen in den Endungen aus und variieren je nach den vorrangigen Vokalen. Diese Struktur gilt auch für Ortsangaben (im Lokativ realisiert). Wenn das Wort mit einem Vokal endet, dann wird ein Füllkonsonant „y“ bei den i,e- Formen und „n“ bei der –in Form verwendet. Bei Eigennamen wird immer ein Apostroph vor dem Suffix gesetzt (Vgl. Moser-Weithmann 2001: 30).

Die französische und auch die deutsche Sprache verwenden dagegen Artikel und Präfixe um den Kasus zu bestimmen oder Orte anzugeben. Zusätzlich fällt im Türkischen das grammatikalische Geschlecht (Weiblich, Männlich und Sächlich) aus (Vgl. Gürsoy 2010: 11 f).

In der Abbildung 10 sollen die Differenzen der beiden Sprachsysteme verdeutlicht werden:

Nominativ	Akkusativ ı, ı, u, ü	Direktiv e, a	Lokativ de, da, te, ta	Ablativ den, dan, ten, tan	Genitiv in, in, un, ün
	Ersetzt manchmal den Artikel, zeigt aber auch wer oder was von der Handlung affektiert ist oder wird	Bezeichnet die Richtung	Bezeichnet den Ort, wo das Subjekt sich befindet oder die Handlung passiert	Bezeichnet die Herkunft (woher, von wem oder was)	Bezeichnet den Besitz
Fransa	Ben Fransayı görmek istiyorum	Ben Fransaya gidiyorum	Paris Fransa'da.	Fransadan geliyorsun	Fransanın bayragı
France	Je veux voir la France.	Je vais en France	Paris est en France	Tu viens de France	Le drapeau de la France
Okul	Okulu seviyor	Okula gidiyorsun	Onlar okulda	Okuldan dönuyorsun	Okulun girişi
École	Il aime l'école	Tu vas à l'école	Ils sont à l'école	Tu reviens de l'école	L'entrée de l'école

Abb. 10. Das Kasussystem im Türkischen¹²

4.4.2. Die Zahlen

Die türkische Zahlstruktur ähnelt gewissermaßen der Französischen Zahlstruktur. Einzige Ausnahmen bilden einerseits die komplexen Zahlen wie „onze“, „douze“ oder „quinze“, welche im Türkischen einfach zusammengezählt werden wie „10+1“ „on bir“ oder „10+3“ „on üç“ und andererseits die spezielle französische Zahlstruktur

¹² http://www.apprendreleturc.fr/index.php?page=pages/suffixes_de_cas

ab 70 bis 99 (wie 60+10 *soixante-dix*), die wiederum nicht im Türkischen existiert. Wie im Französischen werden die Zahlen im Türkischen (im Gegensatz zum Deutschen) getrennt geschrieben. (Vgl. Bazin 1987: 42 f).

Hierzu die Zahlen im Türkischen:

- *Un* : *bir*
- *Deux* : *iki*
- *Trois* : *üç*
- *Quatre* : *yedi*
- *Dix* : *on*
- *Onze* : *on bir*
- *Soixante* : *atmış*
- *soixante-dix* : *yetmiş*
- *soixante-douze* : *yetmiş iki*

Cent – *yüz*; *mille* – *bin*, *million* - *milyon*, *milliard* – *milyar*

Hierzu ein kleines Beispiel: 317 361 207 317:

- *Üç yüz on yedi milyar üç yüz atmış bir milyon iki yüz yedi bin üç yüz on yedi*
- *Trois cent dix-sept milliards trois cent soixante et un millions deux cent sept mille trois cent dix-sept*
- *Dreihundertundsiebzehnmillardendreihundertundeinundsechzigmillionenzweihundertundsiebtausenddreihundertundsiebzehn*

Wie wir sehen, gibt es keinen Unterschied beim Ausschreiben bzw. Lesen der Zahlen zwischen dem Türkischen und Französischen. Im Deutschen jedoch würde

man jedes Mal zuerst die Einsereinheit und erst danach die Zehnereinheit niederschreiben (z.B.: dreihundert und siebzehn) (ibid. 1987: 43).

Das bedeutet, dass ein/e Deutschsprachige/r in diesem Fall noch mehr umdenken müsste und für die Schülerinnen mit Türkischkenntnissen als Hilfe eingesetzt werden könnten. Einen weiteren Vorteil bildet diese gemeinsame Struktur unter anderem auch beim Aufsagen/ Lesen der Jahreszahlen. Die Bewusstmachung der Ähnlichkeit in den beiden Sprachen würde in diesem Fall zu mehr Lernmotivation im Unterricht führen.

4.4.3. Die Uhrzeit

Die Verwendung der Uhrzeit weist genauso ähnliche Strukturen zwischen dem Türkischen und Französischem auf. Genauer gesagt, liegt die Gemeinsamkeit darin, dass im Türkischen beim Erlernen der französischen Sprache bzw. der Uhrzeit dieselben Ausdrücke verwendet werden. Bei deutschsprachigen LernerInnen findet jedoch eine Umstrukturierung statt, da gewisse deutsche Ausdrücke im Französischen nicht existieren und somit zu Interferenzen führen könnten. Diese Umstrukturierung würde z.B. bei Menschen mit Türkischkenntnissen nicht stattfinden.

Während die Deutschsprachigen zu einem gewissen Grad umdenken müssen beziehungsweise ausdrücklich auf die nichtexistenten Ausdrücke aufmerksam gemacht werden müssen, können die SchülerInnen mit Türkischkenntnissen auf ihre türkische Uhrzeitstruktur zurückgreifen und würden somit weniger Unsicherheiten beim Lernerwerb vorweisen. Die folgenden Beispiele sollen die Struktur im Türkischen im Vergleich zum Französischen und Deutschem verdeutlichen (Vgl. Bazin 1987: 46; meine Übersetzung):

- 13:30 = *il est une heure et demie/* es ist ein Uhr dreißig bzw. ~~es ist halb~~ **zwei/** *saat bir buçuk (≈ une heure moitié)*

- 12:45 = *il est une heure moins le quart/ es ist viertel vor eins/ ~~es ist dreiviertel eins~~/ bir-e ceyrek (quart) var*
- 15:15= *il est trois heures et quart/quinze / ~~es ist viertel vier~~/ üç-ü on beş geçiyor.*

Wie im Französischen werden die vollen Stunden bis zwölf bevorzugt verwendet. Um die Tageszeit genauer darstellen zu können, setzt man vor die Zahl (im Französischen nach) „*sabah*“ (*matin*) , „*akşam*“ (*soir*), oder „*gece*“ (*nuit*) (Vgl. Bazin 1987: 46):

- *sabah saat bir-de= à huit heures du matin*
- *akşam beş-te= à cinq heures du soir*

4.4.4. Die Steigerungsformen

Die Steigerung der Adjektive

Das Türkische benutzt keinen Komparativ oder Superlativ an sich. Jedoch kann man den Komparativ anhand des Wortes „*daha*“, welches mit „*plus*“ übersetzt wird, erkennen. Für die Bildung des Superlativs wird das Wort „*en*“ (*le plus*) benutzt. Ähnlichkeiten in der Struktur sind trotzdem vorhanden. Vergleicht man die französische Struktur mit der türkischen, dann erkennt man Gemeinsamkeiten, die im Deutschen nicht existieren. Hierzu einige Beispiele (Vgl. Bazin 1987: 47):

Beispiel 1:

- *Mehmet, Ahmetten **daha büyük**= Mehmet est **plus** âgé qu’Ahmet*
- *Mehmet, çocuklardan **en** büyüğü= Mehmet est **le plus** âgé des enfants*
- (Vgl. Mehmet ist größer als Ahmet / Mehmet ist der größte von den Kindern) (Bazin 1987: 47; meine Übersetzung)

Beispiel 2:

- le chien est **plus** petit que le chat= köpek (=Hund) kedi-den (=als die Katze) **daha** küçük (mehr klein)
- il est **le plus** petit= o **en** küçü-yü
- (Vgl. Der Hund ist kleiner als die Katze/ er ist der Kleinste)

Während im Deutschen die Adjektive verändert werden müssen, setzt man im Türkischen und im Französischen ein Wort vor das Adjektiv, um die Komparativ - und Superlativ-Sätze bilden zu können. Im Komparativsatz bleibt das Adjektiv nur im Französischen und im Türkischen („büyük“/ „âgé“) unverändert. Im Deutschen wird der Komparativ und der Superlativ im Adjektiv realisiert. Die französische Steigerungsstruktur besitzt jedoch auch unregelmäßige Steigerungsformen: (*bon, bonne; meilleur,e; le/la meilleur,e; mauvais,e; pire; le/la pire*). Da die Steigerung, im Vergleich zum Türkischen, an den Adjektiven erkennbar ist, weisen die Ausnahmen mit der deutschen Struktur mehr Gemeinsamkeiten auf (Vgl. Forst 2005: 21).

Anhand der Beispielsätze sind jene Unterschiede zu erkennen:

- Ahmetten (**daha**) iyi = il est **meilleur** (il est **mieux** qu'Ahmet)
- **En iyi** o = il est le **mieux/ meilleur**
- (Vgl. Er ist **besser** als Ahmet/ Er ist der **beste**)

Die Steigerung der Adverbien

Die Steigerung der Adverbien weist dieselbe Struktur wie die der Adjektiva auf. Der Komparativ wird durch das Wort „daha“, welche mit „plus“ übersetzt werden kann, realisiert. Für die Bildung des Superlativs wird das Wort „en“ (*le plus*) benutzt.

Hierzu einige Beispiele:

- *Elle court **plus vite que** son mari= koçasından **daha hızlı** kosuyor*
- *Elle court **le plus vite de tous=** hepimizden **en hızlı** (o) kosuyor*
- *(Sie rennt **schneller** als ihr Mann/ Sie rennt von allen **am schnellsten**.)*(Forst 2005: 24; meine Übersetzung)

Sowohl im Französischen als auch im Türkischen wird der Komparativ- und Superlativsatz anhand von „daha“ (plus) bzw. von „en“ (le plus) gebildet. Im Komparativsatz bleibt das Adverb im Französischen und im Türkischen („*hızlı*“/ „*vite*“) unverändert. Im Deutschen wird der Komparativ und der Superlativ im Adjektiv realisiert (Forst 2005: 24).

Aber: Im Französischen sind (wie bei den Adjektiven) bei den Adverbien Ausnahmen wiederzufinden: (*bien- mieux- le mieux; beaucoup- plus- le plus; peu- moins- le moins*) (*ibid.* 2005: 24). Sie ähneln dadurch vielmehr der deutschen Struktur, da diese Ausnahmen nicht im Türkischen vorzufinden sind.

4.4.5. Der Lexik und die französischen Lehnwörter

Wie wir im geschichtlichen Teil der Arbeit gesehen haben, hat der türkische Wortschatz seit der Sprachreform eine abrupte Veränderung erlebt. Anstatt der vielen persisch-arabischen Wörter, drangen viele französische und englische Wörter in den Wortschatz des Türkischen ein. Im Jahre 1945 zählte man im türkischen Wörterbuch „*Türkçe sözlük*“ insgesamt 1.226 französische und 130 englische Wörter (Vgl. Sağlam 2003: 88).

Die *Türkische Sprachgesellschaft* (TDK) bzw. die Wissenschaftliche Kommission („*bilim kurumu*“) versucht bis heute das Fremdgut im türkischen Wortschatz zu verringern. Monatlich werden von der Kommission türkische Neologismen vorgeschlagen. Im Jahre 1995 publizierte die Kommission ein Textbuch bestehend

aus insgesamt 600 französischen und 300 englischen Wörtern¹³, die durch die türkischen Neologismen ersetzt werden sollten. (Vgl. Berk-Bozdémir in Szende 2006: 309).

Für unsere Forschungsarbeit sind jedoch jene französischen Wörter interessant, die in den Lehrbüchern bzw. in den Französisch- Unterrichtsstunden vorkommen und von den mehrsprachigen (deutsch, englisch und türkischsprachigen) Schülern und Schülerinnen erkannt werden könnten. Das größte Interesse der vorliegenden Arbeit liegt jedoch an den behandelten Themen (siehe Kapitel 3.5.), welche zwischen der französischen und der türkischen Sprache Gemeinsamkeiten aufweisen. Im folgenden Kapitel werden wir diese Themen (die Zahlen, die Uhrzeit und die Steigerung) in den Schulbüchern untersuchen und anschließend versuchen Vorschläge für den Französisch- bzw. Mehrsprachenunterricht zu erstellen.

4.5. Zusammenfassung:

Der Vergleich der beiden Sprachsysteme (Türkisch und Französisch) aus deutscher Perspektive zeigte, dass sowohl große Unterschiede (das Kasussystem, die Präpositionen, die Satzstruktur etc.) zwischen diesen beiden Sprachen, aber auch Gemeinsamkeiten (Großschreibung, Phonem- Inventar, Zahlen, Uhrzeit, Steigerungsformen; u.a. Wortschatz) vorzufinden sind. Mit dem Ziel die türkische Sprache als ein positives Transfermittel im Französischunterricht nutzen zu wollen, wurden drei gemeinsame Grammatikpunkte zwischen Türkisch und Französisch näher herausgearbeitet. In dem folgenden Kapitel wird versucht Antworten zu jenen Fragen zu finden: Wie werden die erarbeiteten semantischen Felder in den Französischlehrwerken didaktisch dargestellt? Ist es möglich bzw. von Nutzen diese Gemeinsamkeiten im Französischunterricht einzubauen? Wenn ja, wie kann man die SchülerInnen dazu bringen dieses Transferpotenzial ohne Komplikation zu realisieren?

¹³ Das Textbuch mit den französischen und englischen Wörter und den türkischen Äquivalenten ist auf dieser Seite als Dokument herunterzuladen:
http://strazburg.meb.gov.tr/habers/yabanci_kelimelere_karsiliklar.pdf.

5. Analyse der gewählten Themen in den Lehrwerken

Grundlegende Informationen zur Auswahl der Lehrwerke

Das vorherige Kapitel diente zur Vorstellung der Grundstruktur des Türkischen und zur Herausarbeitung der Gemeinsamkeiten zwischen dem Französischen und Türkischen. Drei Themen wurden in dem Kapitel „Beschreibung der türkischen Sprache“ behandelt: die Zahlen, die Uhrzeit und die Steigerungsformen.

Für die Analyse dieser drei semantischen Felder wurden nun die aktuellen Lehrwerke „*À plus! Niveau A1*“ und „*À plus! Niveau A2*“ und die Französischlehrwerke „*On y va! Niveau A1 und A2*“ gewählt. Da „*À plus!*“ für den Französischunterricht an den Gymnasien konzipiert ist und der Schwerpunkt auf allgemeinbildenden alltäglichen Themen für Jugendliche liegt, erschien es gut geeignet für die Analyse der semantischen Felder. Das zweite Lehrwerk „*On y va!*“ zielt auf den Unterricht für Erwachsene.

Während „*À plus!*“ vielmehr spielerisch die Grammatikpunkte darstellt, ist das Lehrwerk „*On y va!*“ charakteristisch für einen kognitivistischen Unterricht. Das Lehrwerk „*On y va!*“ lässt demnach mehr Raum für Erklärung und Darstellung der Grammatikpunkte und für die eigenständige Wahrnehmung der semantischen Felder und der Grammatikstrukturen, da das Wissenspotenzial/ Lernstrategien der Lerner berücksichtigt werden.

Zunächst wird die Darstellung der Themen im Lehrwerk „*À plus! 1 und À plus! 2*“ und „*On y va! 1 und On y va! 2*“ beschrieben und die didaktische Darstellung zwischen den beiden Lehrwerken verglichen. Dabei werden die Gemeinsamkeiten der beiden Sprachsysteme (Französisch und Türkisch) anhand der Übungen (Zahlen, Uhrzeit und Steigerungsformen) in den Lehrwerken „*À plus!*“ und „*On y va!*“ herausgearbeitet und Vorschläge für einen Mehrsprachenunterricht konstruiert.

5.1. Die Zahlen- „On y va!“

Im semantischen Feld „Zahlen“ zeigen sich Gemeinsamkeiten zwischen dem Türkischen und Französischen auf. Durch diese Gemeinsamkeiten fällt das Erlernen der Zahlen auf Französisch leichter, da im Vergleich zu den deutschsprachigen Lernern eine Umstrukturierung (u.a. in das Englische) in manchen Bereichen nicht nötig wäre. Aufgrund dessen soll nun dieses Thema im Französischlehrwerk detailliert herausgearbeitet werden:

5.1.1. Übungseinheit 1: „Les nombres de 0 à 20“

Das Lehrwerk „On y va!“ führt das Thema „Die Zahlen“ mit einem Hörbeispiel ein. Es handelt sich bei dieser Übung vielmehr um ein Auswendiglernen und die Aussprache zu üben. Auf der linken Seite stehen die Zahlen bis zwanzig, zur rechten Seite stehen immer die ausgeschriebenen Zahlen (Siehe Abbildung 11).

Die Lerner sollen in der Gruppe ganz laut bis zwanzig zählen. Die Differenz zur deutschen Zahlstruktur (die Zahlen ab zwölf) wird in dem Lehrwerk nicht thematisiert. Das Erlernen der Zahlen bis zwölf weist keinen Unterschied zwischen den deutschsprachigen und den Lernenden mit Türkischkenntnissen auf, weil die SchülerInnen die neuen Vokabeln einfach nur auswendig lernen müssen. Neu und ungewohnt sind für die erwachsenen Lernenden die Zahlstrukturen von dreizehn bis sechzehn. Diese Wörter müssen einfach von den (deutschsprachigen und deutschtürkischsprachigen) SprecherInnen auswendig gelernt werden. Die Zahlen von siebzehn bis neunzehn ähneln bei genauerer Betrachtung (im Gegensatz zum Deutschen) der türkischen Struktur (Vgl. Bernstein-Hodapp u. a. 2009: 15):

0 zéro			
1 un	6 six	11 onze	16 seize
2 deux	7 sept	12 douze	17 dix-sept (= on yedi)
3 trois	8 huit	13 treize	18 dix-huit (= on sekiz)
4 quatre	9 neuf	14 quatorze	19 dix-neuf (= on dokuz)
5 cinq	10 dix	15 quinze	20 vingt

Abb. 11. Die Zahlen „On y va!“ (Bernstein-Hodapp u. a. 2009: 15)

In dieser Hinsicht würde für die Lernenden mit zusätzlichen Türkischkenntnissen ein Lernschritt entfallen. Die Umstellung von: *nicht siebzehn, sondern zehn-sieben (dix-sept)!* würde leichter fallen, da diese Struktur von den Menschen mit Türkischkenntnissen als ein gewohntes Muster betrachtet werden könnte.

Die Zahlen weisen einen zweiten gemeinsamen Punkt auf: Sowohl im Französischen als auch im Türkischen werden die Zahlen nicht zusammen, sondern getrennt bzw. mit einem Bindestrich (z.B.:dix-huit) geschrieben!

5.1.2. Übungseinheit 2: „Les nombres de 20 à 69“

Die darauffolgende Übung basiert wieder auf einer Hörübung, wobei durch das Mitzählen die Zahlen eingepägt werden soll. Zunächst werden die Zahlen bis dreißig angehört, laut wiederholt und anschließend die Zahlen bis neunundsechzig wiederholt und in Zehnerschritten nachgesagt. Geübt werden die neu erlernten Zahlen anschließend in Zweiergruppen, indem der/ die PartnerIn abwechselnd die auf Französisch gesprochene Zahl auf Deutsch übersetzt (Vgl. Bernstein-Hodapp u. a. 2009: 25).

Anschließend werden die Zahlen (von zwanzig bis neunundsechzig bzw. von siebzig bis hundert) visuell dargestellt. Wieder stehen die Zahlen links und die dazu gehörige Bezeichnung rechts (siehe Abbildung 12 auf nächster Seite). Das Muster, dass die Zehnereinheit und dann die Einereinheit gezählt wird, ist genauso im Türkischen vorhanden (nur viel einfachere Struktur bei siebzig bis neunundneunzig): „yirmi bir“ = „zwanzig eins“. Die Gemeinsamkeit zwischen den beiden Sprachsystemen wäre in der Abbildung 12 sehr gut vorführbar.

Les nombres de 20 à 100

I Les nombres de 20 à 69

20 vingt	30 trente	40 quarante	50 cinquante	60 soixante
21 vingt <u>et</u> un	31 trente <u>et</u> un	41 quarante <u>et</u> un	51 cinquante <u>et</u> un	61 soixante <u>et</u> un
22 vingt-deux	32 trente-deux	42 quarante-deux	52 cinquante-deux	62 soixante-deux
23 vingt-trois	33 trente-trois	43 quarante-trois	53 cinquante-trois	63 soixante-trois
24 vingt-quatre	34 trente-quatre	44 quarante-quatre	54 cinquante-quatre	64 soixante-quatre
25 vingt-cinq	35 trente-cinq	45 quarante-cinq	55 cinquante-cinq	65 soixante-cinq
26 vingt-six	36 trente-six	46 quarante-six	56 cinquante-six	66 soixante-six
27 vingt-sept	37 trente-sept	47 quarante-sept	57 cinquante-sept	67 soixante-sept
28 vingt-huit	38 trente-huit	48 quarante-huit	58 cinquante-huit	68 soixante-huit
29 vingt-neuf	39 trente-neuf	49 quarante-neuf	59 cinquante-neuf	69 soixante-neuf

Abb. 12. Die Zahlen von 20 bis 100 (Bernstein-Hodapp u. a. 2009: 30)

Bei der Abbildung 12 dienen die Pfeile über den Zahlen: *vingt et un*, *trente et un*, *quarante et un*, *cinquante et un* und *soixante et un* als Lernhilfe. Sie zeigen, dass bei diesen Zahlen ausnahmsweise keine Bindestriche vorhanden sind (ähnelt dadurch vielmehr dem Türkischen) (Vgl. Bernstein-Hodapp u. a. 2009: 30).

Interessanterweise scheint die französische Struktur bei diesen Zahlen ein Gemisch aus dem Türkischen und dem Deutschen zu sein:

1. Einerseits hat das Französische wie im Türkischen die Zehner-dann-Einser Struktur: vingt et un (yirmi bir)
2. Andererseits verwendet die französische Sprache wie das Deutsche das „et“ zwischen der Zehner -und der Einsereinheit: vingt et un (einundzwanzig)

5.1.3. Übungseinheit 3: „Quel est votre numéro de téléphone ?“

In dieser Übung sollen die Zahlen anhand von exemplarischen Telefonnummern gelernt werden. Die Lerner sollen die ausgeschriebenen Zahlen (siehe Abbildung 13 auf folgender Seite) in Ziffern notieren:

5 Quel est votre numéro de téléphone ?

Anders als in Deutschland werden Telefonnummern in Frankreich paarweise angegeben: 05 / 55 / 67 / 13 / 48
zéro cinq / cinquante-cinq / soixante-sept / treize / quarante-huit

a Notez les numéros de téléphone. Schreiben Sie (mithilfe der Tabelle auf S. 30) die folgenden Telefonnummern in Ziffern.

1 zéro / six / vingt et un / trente et un / quarante et un / soixante-dix → _____

2 zéro / cinq / cinquante-sept / quatre-vingt-trois / soixante et onze / soixante-seize → _____

3 zéro / trois / quatre-vingt-neuf / quinze / soixante-dix-huit / quatre-vingt-dix-sept → _____

Abb. 13. Die Telefonnummer (Bernstein-Hodapp u. a. 2009: 27)

Es wurden größtenteils komplizierte Zahlen gewählt, um sie dadurch spielerisch ins Gedächtnis zu prägen. Die erste Zeile ist bei genauer Beobachtung von der türkischen Struktur nicht weit entfernt:

- Sıfır/ altı/ yirmi bir/ kırk bir/ yetmiş (der einzige Unterschied ist die Zahl siebenzig; im Deutschen würde man noch zusätzlich für einundzwanzig und einundvierzig umdenken).
- Sıfır/ beş/ elli yedi/ seksen üç/ yetmiş bir/ yetmiş altı (Hier sind die ersten drei Ziffern leicht zu lösen, die vierte Ziffer ist destotrotz von der Lernerperspektive *mathematisch* zu lösen. Eine Spur Ähnlichkeit existiert in der Einsereinheit, die in den beiden Sprachen als Letzter steht (quatre-vingt-**trois**= seksen **üç**). (Von den letzten zwei Ziffern jedoch („onze“ und „seize“) kann dies nicht behauptet werden).
- Sıfır/ üç/ seksen dokuz/ on beş/ yetmiş sekiz/ doksan yedi (Hier ist die Gemeinsamkeit an der Einser-Einheit (quatre-vingt-**neuf**= seksen **dokuz**; soixante-dix-**huit**= yetmiş **sekiz**; quatre-vingt-dix-**sept**= doksan **yedi**) an der letzten Stelle zu erkennen).

In der folgenden Übung werden wieder die auditiven und visuellen Kompetenzen trainiert. Da diese Zahlen sich vom deutschen Muster sehr unterscheiden, wird zunächst das auditive und rezeptive Vermögen der Lerner vor der mündlichen Produktion eingeübt. Durch das Hören der Zahlen, sollen die Lernenden die Ziffern im Buch erkennen und einkreisen (Vgl. Bernstein-Hodapp u. a. 2009: 27):

5.1.4. Übungseinheit 4: „Vous entendez quel nombre“

• 73, 87, 98
• 76, 94, 89
• 99, 16, 80

Abb. 14. Die Zahlen 2 (Bernstein-Hodapp u. a. 2009: 27)

(Wenig Transferpotenzial vorhanden, Ähnlichkeit in der Reihenfolge der Zehner - und Einsereinheit.)

5.1.5. Die Lerntipps im Lehrbuch

Als Lerntipps werden den Lernenden vorgeschlagen, die letzten Zehnerzahlen (quatre-vingts, quatre-vingt-dix), wie Vokabeln auswendig zu lernen. Dieser Tipp wäre für alle Lerner hilfreich, da keine äquivalente Struktur in beiden Sprachen (Deutsch und Türkisch) zu erkennen ist (Vgl. Ibid. 2009: 30).

Am Ende des Lehrbuches werden die behandelten Themen zusammengefasst. Hier wird die Sprachstruktur thematisiert und Lernstrukturen vorgeschlagen. Für das Erlernen der Zahlen wird den LernerInnen diesmal empfohlen die Zahlen mehrmals zu wiederholen und im Kopf zu behalten. Bei den SchülerInnen mit Türkischkenntnissen könnte als Lernstrategie auf die Gemeinsamkeit wie: „Zehner dann am Ende die Einsereinheit“ aufmerksam gemacht werden (Vgl. Bernstein-Hodapp u. a. 2009: 194).

5.2. Die Zahlen „À plus! Niveau 1“

5.2.1. Übungseinheit 1: „Chez Pauline (BD)“

In dieser Übung werden die Zahlen bis zehn erlernt. Um die Zahlen nicht ganz trocken darzustellen, kommen sie in Form eines Liedes in einer Bildergeschichte (Bande dessinée) vor. Im Mittelpunkt steht dadurch das Textverständnis. Da die Zahlen bis zehn keinen Unterschied zwischen den deutschsprachigen und deutsch-türkischsprachigen SchülerInnen machen, ist hier keine zusätzliche Erklärung für den Lernerwerb der Zahlen bzw. die Bewusstmachung der türkischen Sprache im Unterricht nötig (Vgl. Bächle u. a. 2004: 40).

5.2.2. Übungseinheit 2: „Écrivez les nombres/ Trouvez les mots qui riment“

Die SchülerInnen werden zunächst aufgefordert, die gehörten Zahlen niederzuschreiben.

5   Écrivez les nombres. Notiert die Zahlen, die ihr hört.

6 a Trouvez les mots qui riment. Findet heraus, welche Wörter sich auf welche Zahlen reimen.

un vingt trois deux six dix
sept dix-sept quatre cinq huit
dix-huit dix-neuf neuf onze
douze treize seize quatorze quinze

demain chien copain bien mieux
monsieur toi moi disquette
cassette vous êtes

b  Faites des rimes. Bildet Reime mit den Wörtern von a.



Exemple: Quinze, seize, dix-sept, voilà M. Ardent et ses disquettes.

Abb. 15. Die Zahlen in einem Reim (Bächle u. a. 2004: 46)

Anschließend werden die Zahlen bis zwanzig geübt. Die Zahlen bis zwanzig sind durchgewürfelt auf der linken Seite zu sehen. Auf der rechten Seite sind schon erlernte Vokabeln („*demain, chien, copain, bien, mieux, monsieur, toi, moi,*

disquette, cassette, vous êtes“). Die Schüler und Schülerinnen sollen einen Reim (wie in der Übung 1 im Lied durchgenommen) mit den gegebenen Zahlen und Wörtern erfinden.

Die Struktur der Zahlen wurde in dem Lehrwerk bislang nicht genauer erläutert. Dadurch werden die Zahlen lediglich als auswendig-zu-lernende einzelne Vokabeln gesehen und keine speziellen Schemas und Differenzen zwischen der deutschen und der französischen Sprache hervorgehoben.

Lexik: Die Vokabel „*cassette*“ heißt übersetzt im Türkischen „*kaset*“. Diese Vokabel wird aus phonetischen und auch semantischen Gründen dadurch auch mit der türkischen Sprache verknüpft und kann motivierend für die SchülerInnen mit Türkischkenntnissen wirken.

5.2.3. Übungseinheit 3: „Devinettes pour vos Camerades“

In dieser Übung werden die Zahlen von dreißig bis sechzig erarbeitet (siehe Abbildung 16). Des Weiteren haben die SchülerInnen in dieser Trainingseinheit wieder Zeit die Zahlen richtig auf Französisch zu produzieren. Langsam und spielerisch werden dadurch die Zahlen bis dreißig erlernt (Vgl. Bächle u. a. 2004: 61).

Die darauffolgende Übung setzt die Herausforderung auf das Lösen des mathematischen Rätsels, sodass die richtige Bezeichnung der Zahlen auf Französisch als das geringere Problem angesehen wird. Destotrotz werden dadurch die Zahlen in den Köpfen der Schüler und Schülerinnen eingeprägt (siehe nächste Seite):

Faites des devinettes pour vos camarades. Erstellt Rätsel für eure Mitschüler/innen.

Tarik hat mit seinem Computer einen Zahlencode erstellt:

a	à	b	c	ç	d	e	é	è	ê	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60

Exemple: Mon copain aime la trente-deux, quarante-neuf, cinquante-huit, trente-six.
Qu'est-ce que c'est? (= la boxe)

a Lisez. Lest.

Exemple:

Trois chiens plus
un cochon d'Inde
plus une tortue
font cinquante-
neuf.

 +  +  +  +  = 59	 un cochon d'Inde
 +  +  +  +  = 50	 un chien
 +  +  +  +  = 50	 un chat
 +  +  +  +  +  = 60	 une tortue
 +  +  +  +  = 49	 une perruche
 +  +  +  +  = 53	

b Quel nombre correspond à quel animal? Findet heraus, für welche Zahlen die Tiere stehen.

Le chien fait [?]. Le cochon d'Inde fait [?]. La tortue fait [?]. La perruche fait [?]. Le chat fait [?].

Abb. 16. Zahlencode und die Tiere (Bächle u. a. 2004: 61)

5.2.4. Übungseinheit 4: „Jouer“ (Dominospiel)

Das Dominospiel ist eine gute Übung, um die Kompetenz der SchülerInnen, über die Zahlen, auf spielerische Art und Weise eigenständig überprüfen zu lassen. Die SchülerInnen müssen bei diesem Spiel eine zweistellige Zahl auf Französisch sagen. Der Nächste muss anschließend die letzte Ziffer verwenden, um wieder eine zweistellige Zahl auf Französisch zu nennen. Die Gemeinsamkeit zwischen Französisch und Türkisch ist auch bei diesem Spiel ersichtlich (Vgl. Bächle u. a. 2004: 72):

Hierzu ein Beispiel:

„32“, „25“, „57“, „71“.....

= trente-deux, vingt-cinq, cinquante-sept, ...

= (otuz iki, yirmi beş, elli yedi,....)

Anschließend sollen die SchülerInnen von eins bis hundert zählen und dabei alle Zahlen, die eine „vier“ oder eine „sieben“ beinhalten, durch ein Passwort (z.B: „frites“) ersetzen. Dadurch wird unter anderem spielerisch auf die Komplexität der Zahl „vier“ bei den Zahlen ab achtzig bis neunundneunzig („*quatre-vingt-deux*, *quatre-vingt-dix* usw.) aufmerksam gemacht (Vgl. Bächle u. a. 2004: 72).

5.3. Vorschläge für den Unterricht

Zusätzlich zu den Anweisungen im Französischlehrwerk wäre, wie schon oben erwähnt, eine kontrastive Betrachtung hilfreich und Lernmotivation fördernd. Zielt man darauf ab, das Transferpotenzial in den Unterricht einzubauen, so könnten die folgenden Fragen nützlich für SchülerInnen mit Türkischkenntnissen sein und Möglichkeiten für SchülerInnen mit Kenntnissen anderer Sprachen eröffnen.

„Im Französischen wird zuerst die Zehnereinheit und anschließend die Einsereinheit aufgezählt. Im Türkischen wird es zum Beispiel genauso gebildet; Wie ist es in den anderen Sprachen?“

„ In welchen Sprachen werden die Zahlen genauso formuliert?“

Hier werden hoffentlich mehrere Antworten seitens der SchülerInnen kommen. Eine mögliche Antwort wäre, dass die englische Zahlstruktur genauso Ähnlichkeiten mit dem Französischen vorweist. Abhängig von den anderen Sprachen, die in der Klasse von den SchülerInnen gesprochen werden, könnten noch andere Antworten kommen.

Da die Zahlen bis neunundsechzig (abgesehen von elf bis sechzehn) im Türkischen und im Französischen gleich strukturiert sind, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass beim Lernprozess die türkische Sprache bewusst oder unbewusst verwendet wird.

In den Übungen 3 und 4 („*Devinnettes pour vos camerades*“ und „*Domino*“ siehe Seite 65) kann der Lernprozess der SchülerInnen überprüft werden. Finden sie

das Vergleichen der Sprachen hilfreich beim Spracherwerb? Welche Strategien verwenden sie und sind Unterschiede beim Lernerwerb unter den SchülerInnen verschiedener Sprachrepertoires zu finden?

„Wie findet ihr das Ziffern finden? Welche Zahlen fallen euch besonders schwer? In welcher Sprache denkt ihr, wenn ihr die Ziffern seht? Würde es euch leichter fallen, wenn ihr andere Sprachen zum Übersetzen verwendet?“

5.4. Die Uhrzeit – „On y va!“

Wurden einmal die Zahlen erlernt, so kann man die Uhrzeit mit den Lernenden durchnehmen. Das Kapitel 4 zeigt, dass hier die türkische Sprache für die LernerInnen mit Türkischkenntnissen als Lernstrategie eingesetzt werden kann. Gewisse deutsche Bezeichnungen für die Uhrzeit können beim Französischerwerb zu Interferenzen führen. Die türkischen Ausdrücke jedoch ähneln der französischen Struktur und verlangen deswegen keine großen Umstrukturierungen beim Spracherwerb. Anhand der folgenden Übungen im Lehrbuch soll gezeigt werden, wo genau eine kontrastive Betrachtung hilfreich sein könnten:

5.4.1. Gemeinsamkeiten zw. der französischen und der türkischen Struktur

1. Um nach der Uhrzeit zu fragen verwendet man im Deutschen üblicherweise das Adjektiv „spät“ („Wie spät ist es?“ od. u. a. auch „Welche Uhrzeit haben wir?“). Diese Struktur weicht jedoch von der Französischen ab. Im Türkischen wiederum bildet man wie im Französischen mit dem Nomen „saat“ (die Uhr/ sechs Uhr) die Frage nach der Uhrzeit. Bsp.: Il est quelle heure? / saat kaç? (=Heure/montre (est) combien?) (Vgl. Bernstein-Hodapp u. a. 2009: 60).

2. Die Zahlen ab fünfzehn bis sechzig werden im Türkischen und im Französischen gleich formuliert (siehe Kapitel „Zahlen“ auf Seite 68). Die Zahl vingt-cinq (siehe Abbildung 17) wird im Türkischen gleich gebildet: „yirmi beş“ (zwanzig fünf).
3. Die Formulierungen z.B.: dreiviertel vier oder viertel vier etc. existieren im Französischen nicht. Stattdessen werden jene Formulierungen verwendet:
 - seize heures quarante-cinq oder umgangsprachlich cinq heures moins le quart
 - Seize heures quinze oder umgangsprachlich quatre heures et quart (Bernstein-Hodapp u. a. 2009: 60).

Die türkischen Bezeichnungen im Vergleich:

- saat **dört**; (= Uhr **vier**)
- **dördü** çeyrek geçiyor. (= **vier** viertel verlaufen)
- **dört** buçuk, (wörtliche Übersetzung= **vier** halb, richtig: halb **fünf**)
- **beşe** çeyrek var (wörtliche Übersetzung: **fünf** viertel es gibt => es gibt (noch) Viertel bis fünf)
- **dokuza yirmi beş** var (wörtliche Übersetzung: **neun zwanzig fünf** es gibt=> es gibt noch fünfundzwanzig bis neun)

5.4.2. Übungseinheit 1: „Il est quelle heure?“

Bei der Hörübung (a) sind keine Differenzen beim Spracherwerb zwischen den deutschsprachigen deutschtürkischsprachigen LernerInnen vorzufinden. In dieser Übung wurde die Uhrzeit in einer vereinfachten Form dargestellt: Die LernerInnen müssen lediglich die richtige Uhrzeit, welche im Lehrwerk in Ziffern dargestellt wurde, erkennen und nummerieren. Zum Wiedererkennen wurden jene Zahlen gewählt: 03:00; 01:00; 05:00; 09:00; 12:00 (Vgl. Bernstein-Hodapp u. a. 2009: 60).

Bei der darauffolgenden Lese- und Schreibübung (b) können jedoch Differenzen ausgemacht werden. Die erste Uhr stellt die vollen Stunden (*une heure, deux heures, trois heures* usw.) dar, die zweite jedoch die Minuten (*cinq, dix, vingt, vingt-cinq, moins vingt-cinq, moins vingt* usw.) (Vgl. Bernstein-Hodapp u. a. 2009: 60).

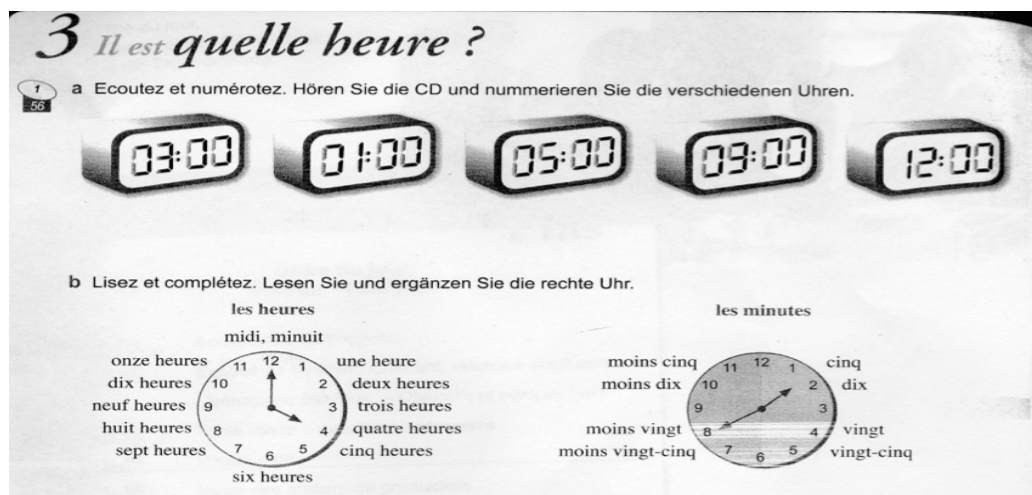


Abb. 17. Die Uhrzeit „On y va!“ (Bernstein-Hodapp u. a. 2009: 60)

Die erste Differenz liegt, wie schon oben begründet (Punkt 2), in der Zahl „**vingt-cinq**“, welche im Deutschen wörtlich übersetzt „zwanzig-fünf“ bedeutet und „fünfundzwanzig“ bezeichnen soll und im Türkischen wörtlich übersetzt „yirmi beş“ bedeutet und auch genauso im Türkischen für „fünfundzwanzig“ gebildet wird. Zudem wird im Deutschen der Ausdruck „fünf vor oder nach halb“ anstatt von (weniger) „fünfundzwanzig“ verwendet. Diese Formulierung ist aber weder im Französischen noch im Türkischen vorzufinden.

Eine weitere Ähnlichkeit bilden die restlichen Uhrzeiten: 16:00; **16:15**; **16:30**; **16:45** (siehe Punkt 3) die im Lehrbuch übersichtlich und genau dargestellt werden. Die deutsch-türkischsprachigen SchülerInnen hätten weniger Umstrukturierungen nötig, wenn sie auf die türkische Sprache zurückgreifen würden. Eine Übersetzung ins Französische würde genügen, um die Uhrzeiten richtig formulieren zu können. Ein Hinweis auf die nicht-existente Formulierung des „dreiviertel- xy“ wird nicht gegeben.

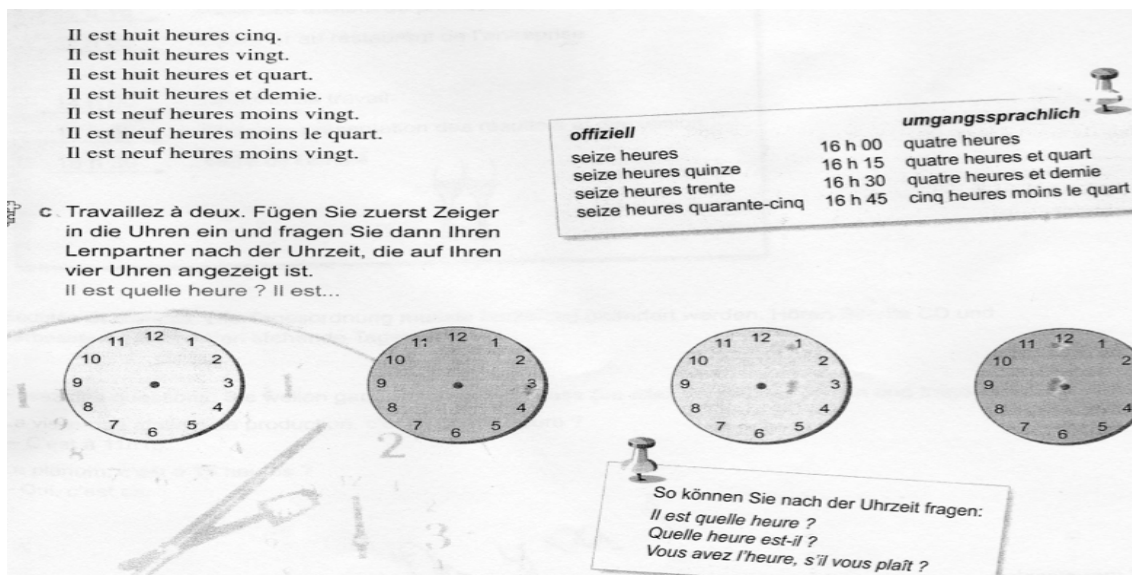


Abb. 18. Die Uhrzeit 2 „On y va!“ (Bernstein-Hodapp u. a. 2009: 60)

5.4.3. Übungseinheit 2: „L'Entreprise Bio Plus- Ordre du Jour“

Die LernerInnen müssen in dieser Übung eine Tagesordnung lesen. Anschließend wird die Tagesordnung in der Klasse angehört. Die geänderte Tagesordnung soll von den Lernern verbessert werden. Dafür müssen sie relativ schnell die Uhrzeiten richtig verstehen und zuordnen können, um sie in die richtige Reihenfolge zu bringen (Vgl. Bernstein-Hodapp u. a. 2009: 67).

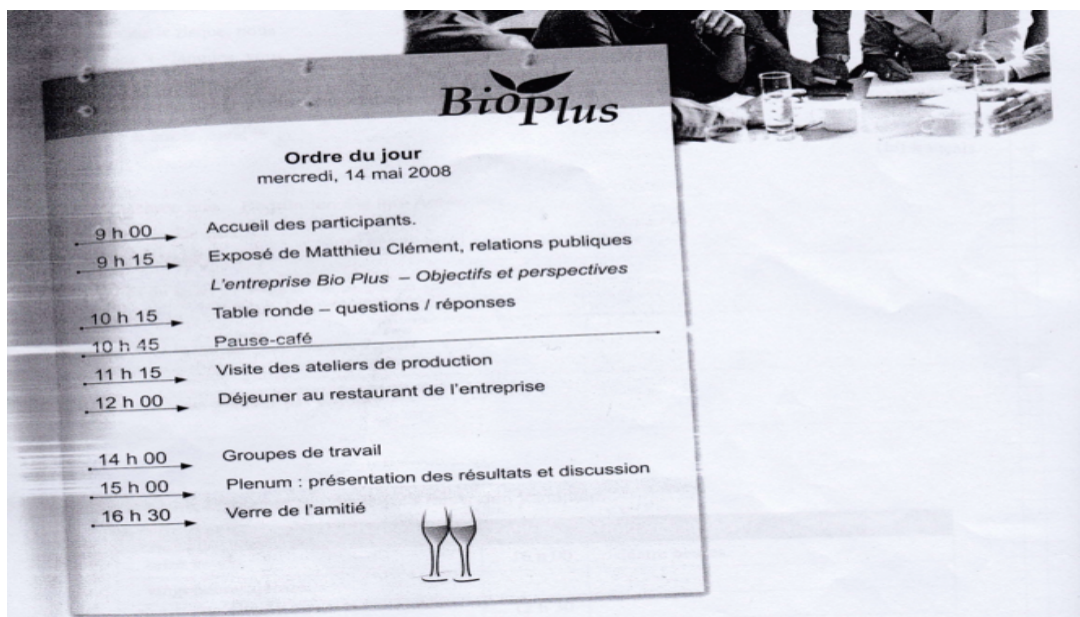


Abb. 19. Tagesordnung (Bernstein-Hodapp u. a. 2009: 67)

Folgende Uhrzeiten stellen beim Lernerwerb kein Problem dar: „9:00, 12:00, 14:00, 15:00“. Umstrukturierungen könnten jedoch bei den deutschsprachigen Lernern bei diesen Uhrzeiten nötig sein: 9:15, 10:15, 10:45, 11:15, 16:30 (~~viertel zehn; dreiviertel elf...; halb fünf~~). Bei diesen Uhrzeiten kann dadurch die türkische Sprache als Brückensprache angewendet werden, um Interferenzen zu vermeiden und die Uhrzeiten schnell und richtig verstehen und lesen zu können.

Lexik: In dem Übungstext ist im Bereich der Lexik anzumerken, dass die Vokabel „*objectifs*“ (=Ziel/setzung) im türkischen Wortschatz (=„*objektif*“) genauso existiert und die gleiche Bedeutung beinhaltet.

5.5. Die Uhrzeit „À plus! Niveau A1“

5.5.1. Übungseinheit 1: „Il est quelle heure?“

Die Einführung zum Lernstoff „Uhrzeit“ findet durch ein Bild und ein Hörbeispiel statt. Noch bevor die Ausdrücke explizit gelernt werden, sollen die SchülerInnen anhand der Uhren im Bild, die Uhrzeit mit den entsprechenden Ausdrücken unter den Uhren in Verbindung setzen und anhören (Vgl. Bächle u. a. 2004: 84):

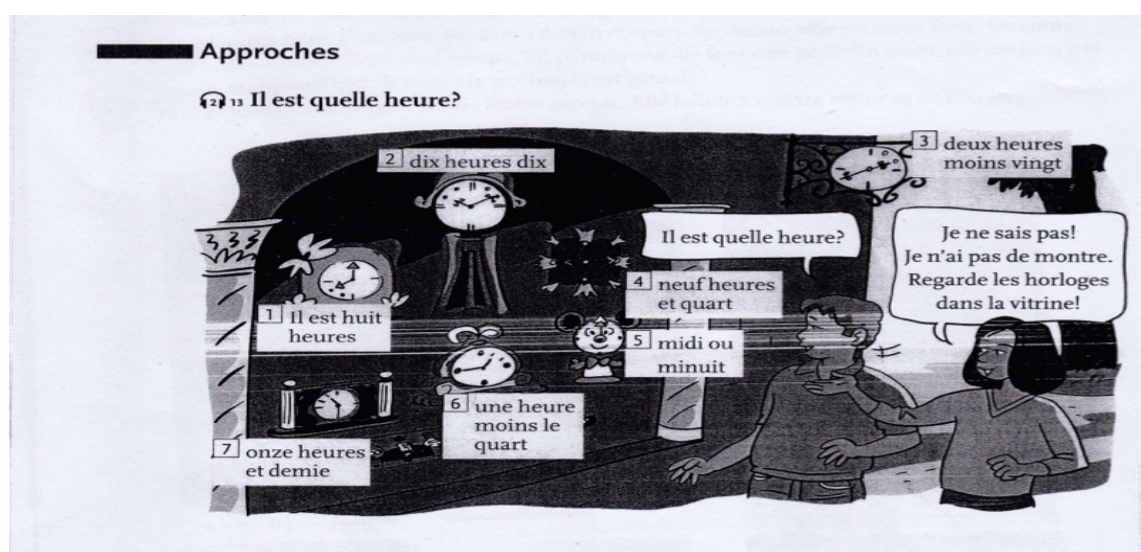


Abb. 20. Die Uhrzeit: Das Schaufenster (Bächle u. a. 2004: 84)

Anschließend müssen die SchülerInnen sich die Uhrzeiten anhören und anhand der Bilder richtig zuordnen können. Nachdem die Uhrzeiten gelernt wurden, sollen die SchülerInnen eine Uhr basteln und kleine Dialoge führen. Hierzu einige Beispiele (Vgl. Bächle u. a. 2004: 84) :

Felix, il est quelle heure, s'il te plaît?;
„Pardon Madame, quelle heure est-il?“

Lexik: Das Vokabel „vitrine“ könnte mit dem deutschen Begriff „Vitrine“ in Verbindung gesetzt werden, jedoch bietet der türkische Begriff „vitrin“ mehr Gemeinsamkeit, weil es wie im Französischen, viele Gegenstände bezeichnet und phonetisch betrachtet für die SchülerInnen mit Türkischkenntnissen mehr Ähnlichkeit aufweist.

In diesen beiden Übungen ist, wie bei *Gemeinsamkeiten der türkischen und der französischen Struktur* (siehe Kapitel 5.4.1.) aufgeführt, ein Transferpotenzial vorhanden. Der Lern- und Verarbeitungsprozess wäre schneller und sicherer, wenn man die SchülerInnen mit Deutsch- und Türkischkenntnissen auf die Gemeinsamkeiten (z.B.: „**onze** heures et demie“ = „**on biri** buçuk“, „**une** heure moins le quart“ = „**bire çeyrek** var“) aufmerksam machen würden.

5.5.2. Übungseinheit 2: „L’emploi du temps de Pauline“

Hier werden die Uhrzeiten mit dem Thema „Stundenplan“ eingebaut. Anhand des exemplarischen Stundenplans von Pauline (Siehe Abbildung 21) sollen die SchülerInnen einerseits einen Einblick auf das französische Schulsystem haben und andererseits auch die neu erlernten Uhrzeiten wiederholen. Durch Lehrerfragen können die Uhrzeiten abgefragt und die neuen Vokabeln (Schulfächer: z.B.: maths, français, etc.) erlernt werden.

6 ^e D	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
8 – 8 ⁵⁵ h	français	maths	technologie / S.V.T.		français
9 – 9 ⁵⁵ h	musique	maths	S.V.T.	allemand/anglais	allemand/anglais
	récréation	récréation	récréation	récréation	récréation
10 ¹⁵ – 11 ¹⁰ h	éducation civique	français	CSD	sport	études dirigées
11 ¹⁵ – 12 ¹⁰ h	études dirigées		allemand/anglais	sport	maths
	cantine	cantine		cantine club-photo	cantine
14 – 14 ⁵⁵ h	histoire / géo	histoire / géo		technologie	dessin
15 – 15 ⁵⁵ h	français	allemand/anglais		français	sport
16 – 16 ⁵⁵ h					sport

Tu as cours jusqu'à quelle heure, aujourd'hui?

Jusqu'à quatre heures. On a un cours d'allemand de 3 à 4. Et toi?

Abb. 21. Der Stundenplan (Bächle u. a. 2004: 85)

In dieser Übung sind Gemeinsamkeiten bei **10:15**; **08:55**; **09:55** usw. zu erkennen. Da bei 10:15 im Deutschen gern der Ausdruck „Viertel elf“ verwendet wird, dieser aber im Französischen nicht existiert, bildet die türkische Struktur mit „onu çeyrek geçiyor“ mehr Sicherheit. Bei „**cinquante-cinq**“ ist die Ähnlichkeit mit „**elli beş**“ (= fünfzig fünf) größer.

Lexik: Im Bereich der Lexik bilden jene Wörter phonetische und semantische Gemeinsamkeiten: „*musique*“ (= „*müzik*“); „*cantine*“ (= „*kantin*“); „*sport*“ (= „*spor*“); „*allemand*“ (= „*alman*“); „*technologie*“ (= „*teknoloji*“); „*intéressants*“ (= „*enteresan*“). Der Begriff „*okul*“ wird auch auf das französische Wort „*école*“ zurückgeführt¹⁴.

5.5.3. Übungseinheit 3: „die Uhrzeit“

Bei der Wiederholung oder auch Überblicksdarstellung der Uhrzeit wird nicht wie bei „*On y va!*“ auf die Differenzierung der offiziellen und der umgangssprachlichen Ausdrücke aufmerksam gemacht. Anhand von Komikzeichnungen und den

¹⁴ Für nähere Informationen siehe: <http://tr.wikipedia.org/wiki/Okul>

Ausdrücken soll die Uhrzeit trainiert werden. Bei jenen Abbildungen wäre die türkische Struktur als Lernstrategie hilfreich:

Die Uhrzeit L'heure (→ GH, p. 29/23)



Il est une heure.



Il est deux heures
cinq.



Il est trois heures
et quart.



Il est quatre heures
et demie.



Il est cinq heures
moins vingt-cinq.



Il est six heures
moins le quart.



Il est midi.



Il est minuit.

Abb. 22. Die Uhrzeit 3. „On y va!“ (Bächle u. a. 2004: 94)

„Il est trois heures et quart“ = („*saat üçe (3) çeyrek (quart) var*“)

„Il est quatre heures et demie“ = („*saat dört (4) buçuk (demi)*“)

„Il est cinq heures moins vingt-cinq“ = („*saat beşe (5) yirmi beş (25) var*“)

„Il est six heures moins le quart“ = („*altıya (6) çeyrek (quart) var*“)

5.5.4. Übungseinheit 4: „L’affiche et les horaires de cinéma“

In den folgenden Übungen werden einerseits die Zahlen und andererseits die Uhrzeiten geübt. In der Übung (a) müssen die SchülerInnen ein Plakat genauer betrachten und die (Internet-) Adresse des Kinos, den Preis und die Telefonnummer herausfinden (siehe Abbildung 23 auf nächster Seite). Anschließend sollen die SchülerInnen ein Fernsehprogramm analysieren und angeben können, wann und um welche Uhrzeit welcher Spielfilm beginnt.

In dieser Übung wäre der Hinweis auf die gleiche Struktur der türkischen Sprache eine große Hilfe, da sie beim Übersetzen keine Interferenzen verursachen würden (siehe auch Kapitel 4.4.3. „Uhrzeit“).

a Regardez l'affiche et les horaires de cinéma et répondez aux questions:

1. Où est le cinéma?
2. Trouvez l'adresse Internet et le numéro de téléphone du cinéma.
3. Les places coûtent combien pour vous?
4. Quand est-ce qu'on passe* le film «Le Seigneur des Anneaux»? À quelle heure?
5. Et le film «Tristan»?

À vous. Posez des questions sur le programme et répondez.

Du 4 au 10 avril	TRISTAN (1 h 20)	LE CRIME DU PÈRE AMARO (1 h 59 VO)	LE SEIGNEUR DES ANNEAUX (3 h 12)	MATRIX RELOADED (2 h 18)
Mer 4	14h30	21h	17h	19h
Jeu 5	18h45	21h15		
Ven 6	21h			19h
Sam 7	21h	19h	14h30	16h30
Dim 8	16h30	19h	14h30	
Lun 9	18h45			21h15
Mar 10		18h30	16h00	19h30

b  Regardez le programme, écoutez et corrigez les dialogues.

c  Jouez les scènes de **b** . Spielt die Dialoge der Aufgabe **b** mit anderen Filmen, Uhrzeiten usw. nach.



LE ZOLA CINEMA
ASSOCIATION POUR LE CINEMA
117 cours Emile Zola - 69100 Villeurbanne
Métro République
☎ 06.36.66.69.25 (0,35 € / mn) (programme)
☎ 04.78.99.42.95 (administration et séances scolaires)
Le Zola aussi sur Internet: http://www.grac.asso.fr/programmes/salles/villeurbanne_zola/
villeurbanne_zola.htm

4 avril au 1^{er} mai 2004

LE SEIGNEUR DES ANNEAUX
LA COMMUNAUTÉ DE L'ANNEAU

TARIF NORMAL: 6,50 € / TARIF RÉDUIT: 5,35 €
(chômeurs, étudiants, -18 ans, +60 ans)
TARIF ENFANTS: 4 € (-14 ans)
ABONNEMENTS: 23,35 € (5 films pour 1 an)
REDUCTION LUNDI ET MERCREDI: 5,35 € pour tous

Abb. 23. Das Plakat und das Filmprogramm (Bächle u. a. 2004: 95)

Lexik: Im Bereich der Lexik sind folgende gemeinsame Wörter zu erkennen: „cinéma“ (= „sinema“); „affiche“ (= „afiş“); „chômeur“ (= „şomör“), „métro“ (= „metro“). Der Begriff „adresse“ wird sowohl im Deutschen als auch im Türkischen ähnlich bezeichnet. Während er im Deutschen groß geschrieben und das „e“ zum Schluss betont wird (die Adresse), wird der Begriff im Türkischen wie im Französischen klein geschrieben und gleich ausgesprochen, aber dafür anders geschrieben (= „adres“).

5.6. Vorschläge für den Unterricht

Wie bereits erwähnt (Kapitel 5.3.1.) werden die Uhrzeiten im Französischen anders als im Deutschen ausgedrückt. Die offizielle Uhrzeit zu lernen würde den

SchülerInnen leichter fallen (siehe Abbildung 18). In der gesprochenen Sprache jedoch sind größere Differenzen zum Deutschen vorhanden; dadurch sind jedoch größere Gemeinsamkeiten mit der türkischen Sprache zu sehen. Folgende Fragen wären hilfreich für den Lernprozess:

„Die Formulierung der Uhrzeiten ähneln der englischen oder der auch türkischen Struktur. Falls ihr den Lernvorgang erleichtern möchtet, könnt ihr die anderen Sprachen, wie bei den Zahlen auch, als Hilfestellung nutzen.“

Wurde einmal den SchülerInnen die Möglichkeit eines Sprachvergleichs zwischen unterschiedlichen Sprachen (wie Türkisch und....) bewusst gemacht, dann haben die SchülerInnen das Wissen, die anderen Sprachen in verschiedenen Situationen als etwas Brauchbares für den Spracherwerb zu sehen. In diesem Fall kann man nun überprüfen, wie hilfreich die Bewusstmachung der Grammatikpunkte (die Zahlen und die Uhrzeiten) für sie war und ob/ wo sie die türkische Sprache genutzt haben.

„In welcher Sprache habt ihr gedacht, als ihr die Uhrzeit angesagt habt? Habt ihr bei speziellen Ausdrücken Schwierigkeiten gehabt oder länger gebraucht sie zu verstehen oder anzusagen?“

„War es hilfreich für euch die anderen Sprachen als Lernstrategie zu verwenden?“

5.7. Die Steigerungsformen (Komparativ) „On y va!“

Es existieren bei der Bildung der Steigerungsform Differenzen zwischen dem Französischen und dem Deutschen (siehe Kapitel 4.4.4. auf Seite 53). Die französische Struktur ähnelt jedoch der türkischen Struktur. Die türkische Sprache wäre deswegen nützlich für den Spracherwerb. (Es ist natürlich möglich, dass in anderen Sprachen dieselbe Struktur gebildet wird und genauso eine Hilfestellung darstellt.)

5.7.1. Übungseinheit 1: „Autrefois et aujourd’hui“

Der Komparativ wird in Form eines Gedichtes („*Autrefois et aujourd’hui*“) eingeführt. Bevor die Struktur genauer erklärt wird, sollen die LernerInnen zunächst das Gedicht lesen bzw. den Inhalt verstehen (a) und anschließend (b) in Gruppen über das Gedicht diskutieren.

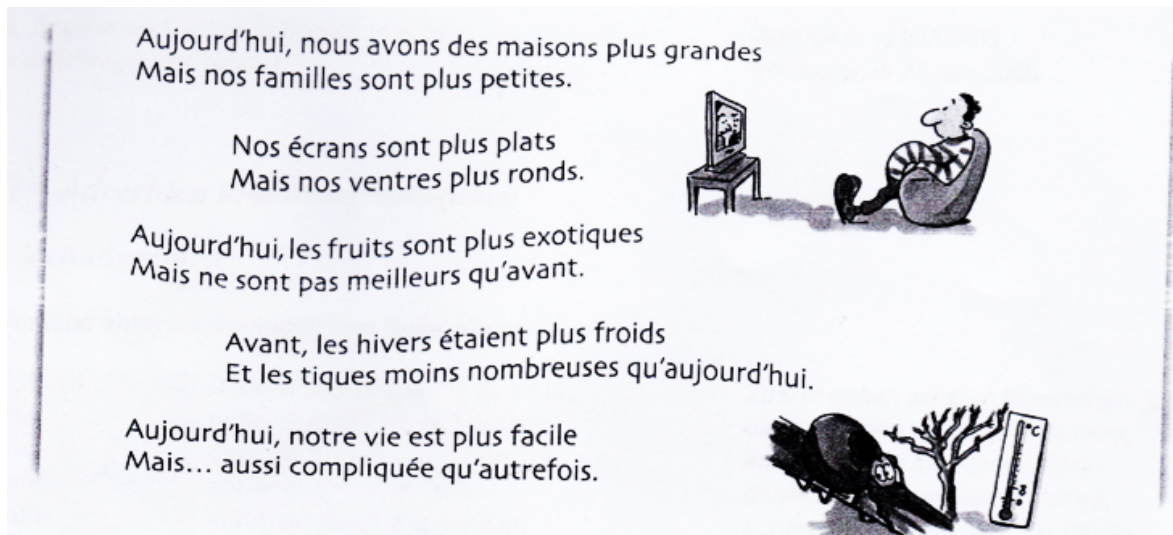


Abb. 24. Das Gedicht und der Komparativ (Laudut und Patte Möllmann 2010: 71)

Lexik: Im Bereich der Lexik befinden sich wieder Vokabeln, die im türkischen Wortschatz mit der gleichen Bedeutung Verwendung nehmen: „*écran*“ (= „*ekran*“) und „*romantique*“ (= „*romantik*“).

Nachdem der Komparativ ohne jegliche grammatikalische Erklärung gelesen und angewendet wurde, sollen die LernerInnen Vergleiche mit den angegebenen Wörtern (*villes, femmes, hommes, jeunes, voitures, étés, travail, vacances, sports, grands-parents*) machen. Dafür werden anschließend jene Ausdrücke erklärt und ein Beispielsatz angegeben (Vgl. Laudut und Patte Möllmann 2010: 71):

- mehr (+) = plus...que;
- weniger (-) = moins...que
- gleich (=) = aussi ...que

Hierzu ein Beispielsatz aus dem Lehrwerk:

- „Autrefois, les films étaient plus romantiques qu'aujourd'hui.“
- (Früher waren die Filme romantischer als heute)
- (Önceden, filmler bugünden daha romantikdi (-di Suffix für die Vergangenheitsform) (Laudut und Patte Möllmann 2010: 71; meine Übersetzung)

Die Vergleiche (abgesehen von „aussi que“) werden im Türkischen auf eine ähnlichen Art (z.B.: „plus“= „daha“) gebildet. Vergleicht man die drei Sätze, so sehen wir, dass zwischen dem Französischen und Deutschen eine Ähnlichkeit in der Satzstruktur liegt. Zwischen dem Französischen und Türkischen ist jedoch von der Konstruktion des Komparativs her eine größere Ähnlichkeit zu erkennen. Während im Deutschen der Begriff „mehr“ als Hilfestellung für „plus“ dient und für die Bildung des Komparativs in dem Sinne nicht genutzt wird, ist dieser Begriff im Türkischen (so wie im Französischen) nötig für die Bildung des Komparativs.

Die Adjektive (wie z.B.: „romantiques“) bleiben in den beiden Sprachsystemen Französisch und Türkisch (im Gegensatz zum Deutschen) für die Bildung des Komparativs unverändert. (Das Adjektiv bezieht sich im Französischen auf die Substantive, deswegen Angleichung des Adjektivs auf das Substantiv (in Geschlecht und Zahl).

Zur Erinnerung:

- plus (adj.) que = ...den daha (adj.)
- moins (adj.) que = ...den daha az. (adj.) (= mehr wenig)
- aussi (adj.) que = kadar (adj.)

5.7.2. Übungseinheit 2: „Der Komparativ“

In der darauffolgenden Übung soll die Struktur des Komparativs genauer erklärt werden. Die Bildung der drei Stufen des Komparativs soll nochmal

niedergeschrieben und die Steigerungsform von „*bon*“ geprüft werden. Dabei werden die Wörter (mehr, gleich und weniger) zum Übersetzen als Hilfestellung verwendet und die Verwendung des Adjektivs (unkommentiert) angegeben und die Vergleichspartikel mit „als“ und „wie“ übersetzt (Vgl. Laudut und Patte Möllmann 2010: 76).

Nachdem die Regeln erklärt wurden, sollen die drei Stufen des Komparativs und die Steigerungsform von „*bon*“ („*meilleur(e/s)*“, „*meilleur(e/s)*“) praktiziert werden.

 **Vous comprenez. Ergänzen Sie die Regeln.**

1 Der Komparativ hat drei Stufen:

- *Mehr* wird mit _____ und Adjektiv ausgedrückt: _____ *plats*.
- *Gleich* wird mit _____ und Adjektiv ausgedrückt: _____ *compliquée*.
- *Weniger* wird mit _____ und Adjektiv ausgedrückt: _____ *nombreuses*.

2 Die Vergleichspartikel (im Deutschen *als* oder *wie*) heißt *que* / _____ : *aussi compliquée* _____ *autrefois*.

3 Die Steigerungsform von *bon* heißt _____.

 **Vous pratiquez. Ergänzen Sie die Vergleiche.**

1 (+) Mes frères sont _____ âgés _____ moi.

2 (=) L'allemand est _____ difficile _____ le français.

3 (-) Les adultes sont _____ drôles _____ les enfants.

4 (+ / **bon**) Les produits chers ne sont pas toujours _____.

(Abb. 25. Drei Stufen des Komparativs (Laudut und Patte Möllmann 2010: 76))

5.8 Vorschläge für den Unterricht

In der Übungseinheit 2 müssen die deutsch-türkischsprachigen SchülerInnen die türkische Struktur in das Französische vielmehr übernehmen und das Geschlecht bzw. den Plural dem Adjektiv anpassen. Es ist damit weniger Umstrukturierung für die SchülerInnen mit Türkischkenntnissen vorhanden. Bei den Ausnahmefällen wie „*bon*“ können die SchülerInnen wieder die deutsche Sprache als die Brückensprache verwenden.

Es wäre interessant zu erfahren, ob die SchülerInnen die Sprachvergleiche machen und dadurch Lernstrategien entwickeln:

„Im Französischen braucht man für die Bildung des Komparativs die Begriffe „mehr“, „weniger“ und „gleich“ also „plus“, „moins“, aussi que“. Im Deutschen verwendet man wiederum das „er“ als Steigerung wie „kleiner“. Ähnlich wie im Englischen. Im Türkischen werden die Begriffe „plus“, „moins“ verwendet. Sie ähnelt dadurch der französischen Struktur.“

„Welche Sprachen benutzt ihr beim Bilden des Komparativs? Ist es hilfreich für euch die türkische Sprache zum Übersetzen/ Vergleichen zu verwenden?“

5.9. Die Steigerungsformen (Komparativ) „À plus! A2“

5.9.1. Übungseinheit 1: „Tu as vu cet imper?“



Abb. 26. La mode (Bächle u. a. 2005: 84)

Im Lehrwerk „À plus“ wird der Komparativ in Form von einer BD- Geschichte eingeführt. Die SchülerInnen sollen zunächst versuchen den Text zu verstehen und die neuen Vokabeln zu verarbeiten. Um jedoch den Text vollständig verstehen zu können, müssten die Strukturen wie „*aussi importantes ou plus importantes que*“; „*c’est moins pratique que*“; „*moins triste que*“; „*aussi chers que*“; „*aussi belle que*“ (Bächle u. a. 2005: 84) verstanden werden.

Während im Text das neue Thema „la mode“ mit den Schülern und SchülerInnen durchgenommen wird, sollen die SchülerInnen die Argumentation bzw. Vergleichsstrukturen in Verbindung mit dem Komparativ erkennen und erlernen.

Nachdem die Argumente erkannt und Meinungen in der Klasse ausgetauscht wurden, sollen die SchülerInnen anhand von Beispielsätzen (, die sie auf Deutsch übersetzen sollen,) leichter die Strukturen des Komparativs erkennen und verstehen können (Bächle u. a. 2005: 85; meine Übersetzung):

„*Paul est **plus grand que** Max.*“

(„*Paul ist größer **als** Max*“ / „*Paul, Max’**dan daha büyük***“)

„*Léo est **aussi grand que** Paul.*“

(„*Léo ist **gleich groß wie** Paul*“ / „*Léo, Paul **kadar büyük***“)

„*Max est **moins grand que** Paul et Léo.*“

(„*Max ist kleiner **als** Paul und Léo* / *Max, Paul ve Léo’**dan daha küçük***“)

Anschließend werden die Komparativformen aus dem Text „*la mode est trop importante*“ herausgefiltert und diese Komparativformen in der darauffolgenden Übung (c) geübt. Die SchülerInnen sollen jene Struktur verwenden und dabei diese Adjektive im Satz einbauen (Bächle u. a. 2005: 85):

+ *plus/= aussi/ - moins + adjectif + que*

(es wird darauf hingewiesen jene Adjektive übereinzustimmen: - *grand*, +*long*, - *fort*, = *confortable*, + *dangereux*, - *pratique*, + *dur*, = *cher*)

Lexik: Die Begriffe „*qualité*“ (= „*kalite*“), „*pratique*“ (= „*pratik*“), „*pantalon*“ (= „*pantalon*“) „*train*“ (= „*tren*“); „*trapèz*“ (= „*trapez*“) werden bei SchülerInnen mit deutsch- türkisch Kenntnissen auf Wiedererkennung stoßen. Auch wenn die Wörter nicht immer die gleiche Schreibweise haben, werden sie auf die fast gleiche Weise ausgesprochen und besitzen dieselbe Bedeutung und bieten somit einen positiven Transfer im Bereich der Lexik dar.

Bei dem Thema „Komparativ“ wird den SchülerInnen Zeit gelassen, die Struktur auf Französisch zu erkennen. Der Hinweis auf die Struktur in den anderen Sprachen (siehe Seite 78 und 79) wäre jedoch hilfreich. Da der Komparativ sowohl auf Französisch als auch auf Türkisch mit den Wörtern „plus/ moins /+ (adj.)+ que“ bzw. (den daha/ daha az + adj) realisiert wird, könnte sich der Vergleich der beiden Sprachsysteme als hilfreich erweisen.

5.10. Vorschläge für den Unterricht

Der Sprachvergleich der drei Beispielsätze in 5.9.1. verdeutlicht, wo genau ein Transferpotenzial möglich wäre. Dort, wo das Deutsche kein Transferpotenzial bietet, kann die türkische Sprache als Transferringel agieren. Im ersten Beispielsatz erkennt man die größte Ähnlichkeit zwischen der türkischen und der französischen Struktur. Im zweiten Satz bietet die türkische Struktur eine Spur mehr Ähnlichkeit. Im dritten Satz bietet jedoch die deutsche Struktur den besseren Sprachtransfer an.

Wie im Kapitel 4.4.4 aufgeführt wäre bei diesen Übungen die Bewusstmachung auf die Möglichkeit eines Sprachvergleichs nützlich für den Spracherwerb. Anschließend könnten jene Fragen die SchülerInnen zum bewussten/ kognitiven Denken anstoßen:

„Welche Sprachen benutzt ihr (In welcher Sprache denkt ihr) beim Bilden des Komparativs? Ist es hilfreich für euch die türkische Sprache zum Übersetzen/ Vergleichen zu verwenden?“

Vor allem bei den angeführten Beispielsätzen haben die SchülerInnen die Möglichkeit zu erkennen, dass jede Sprache eine gewisse Rolle beim Sprachlernerwerb haben kann.

5.11. Die Steigerungsformen (Superlativ) „On y va!“

5.11.1. Übungseinheit 1: „Fêtes et traditions“

Der Superlativ wird zunächst in einem (Quizz)Text („*Fêtes et traditions*“) eingebettet. Der Schwerpunkt in dieser Übung liegt vielmehr auf dem Textverständnis. Ohne die Struktur des Superlativs genauer vorzustellen, sollen die SchülerInnen den Text verstehen und für sich die passende Antwort ankreuzen (Vgl. Laudut und Patte Möllmann 2010: 104 f).

b Qu'est-ce que ces fêtes représentent pour vous ? Voici quelques propositions à prendre avec humour. Lisez et cochez.

1 Noël

- ☐ La fête de famille la plus importante et une belle tradition : sapin, boules, crèche, bûche... sans oublier le Père Noël.
- ☐ Un découvert bancaire : trop de cadeaux à offrir ! Une fête devenue très commerciale.

2 Le 14 juillet

- ☐ Un superbe défilé militaire sur la « plus belle avenue du monde », des feux d'artifice, des bals partout...
- ☐ 1789, la Prise de la Bastille et le début de la Révolution française, bien sûr.

3 Le 1^{er} mai

- ☐ La fête du muguet, la fleur « porte-bonheur ».
- ☐ Le premier jour du cinquième mois de l'année. En général, il fait beau.

4 La journée de l'Europe

- ☐ Euh... c'est une fête ? Ce n'est pas la plus connue. C'est le 9 mai, je crois, mais ce n'est pas un jour férié
- ☐ La fête de la paix et une occasion de rencontrer nos voisins européens.

5 La Saint-Valentin

- ☐ Love, Liebe, amor, amore, liubov (Любовь) et le plus beau mot de la langue française : *amour*.
- ☐ Envie de dire : « Vive les célibataires ! »

Vous vous souvenez ?
01/05 → le premier mai
02/05 → le deux mai
03/05 → le trois mai

Abb. 27. Der Quizztext und der Superlativ (Laudut und Patte Möllmann 2010: 104)

Lexik: Die Wörter „Noël“ (*noel baba*) und „(chèque) bancaire“ (*banker, banka, (banka çeki)*) werden mit der gleichen Bedeutung auch im Türkischen verwendet.

5.11.2. Übungseinheit 2: „Der Superlativ“

In dieser Übung sollen die Superlative anhand eines Lückentextes herausgearbeitet werden. Die LernerInnen sollen den Text von der Übung 1 („*Fêtes et traditions*“) benutzen, um in der Übung 2 den Lückentext mit den Superlativen zu füllen. Dadurch sollen die LernerInnen sich über die Struktur des Superlativs Gedanken machen und sie formulieren können.

Der Superlativ des Adjektivs

Vous regardez. Ergänzen Sie mit den Ausdrücken von Seite 104-105 die folgenden Beispielsätze.

- 1 la fête de famille
- 2 _____ mot de la langue française
- 3 _____ tentations
- 4 peut-être le jour _____ de l'année
- 5 une occasion de réunir _____ amis

Vous comprenez. Ergänzen Sie die Regeln.

- 1 Der positive Superlativ wird mit *le / la / les* _____ + Adjektiv gebildet.
- 2 Der negative Superlativ wird mit *le / la / les* _____ + Adjektiv gebildet.
- 3 Anstelle von *le, la, les* kann der Possessivbegleiter stehen: _____ *meilleurs amis.*
- 4 Der positive Superlativ von *bon* heißt *le* _____ / *la* _____ / *les* _____.

Vous pratiquez. Bilden Sie die Superlative.

Dans votre pays, où se trouve / trouvent...

- 1 (+) (plages / propres) → *les plages les plus propres ?*
- 2 (-) (supermarchés / chers) → *les supermarchés les moins chers ?*
- 3 (+) (musées / intéressants) → _____ ?
- 4 (+) (montagnes / hautes) → _____ ?
- 5 (-) (région / touristique) → _____ ?

Où peut-on...

- 6 (-) (bière / fort) → *boire* _____ ?
- 7 (+) (saucisses / bon) → *manger* _____ ?

Abb. 28. Der Superlativ des Adjektivs (Laudut und Patte Möllmann 2010: 111)

Hier werden die Regeln für die Bildung des Superlativs geklärt. Im Lehrwerk (siehe Abbildung 28) wird der Superlativ zwischen einem positiven und negativen Superlativ differenziert:

Der positive Superlativ: *le/la/les plus* + Adjektiv

Der negative Superlativ: *le/la/les moins* + Adjektiv

(Bildung im Türkischen: „en“ (Vergleich mit: *le, la, les, plus + moins*) + Adjektiv).

Da das Adjektiv „*bon*“ eine Ausnahme bildet, wird hier zusätzlich die Bildung des Superlativs des „*bon*“ („*le meilleur*“) verlangt.

Nachdem die Bildung der Steigerungsformen geklärt wurde, müssen die LernerInnen Fragen im Superlativ bilden. Die (deutsch- und deutschtürkischsprachigen) Lernenden müssen dabei auf die richtige Anwendung des Plurals und des Geschlechts achten.

Hierzu der Sprachvergleich der Beispielsätze (Laudut und Patte Möllmann 2010: 111; meine Übersetzung):

- (+) (*plages/ propres*)=... *les plages **les plus propres***?
(...die sauber**sten** Strände? /...**en** temiz plajlar...?)
- (-) (*supermarchés/ chers*)= ...*les supermarchés **les moins chers***?
(...die billig**sten** Supermärkte? /... **en** ucuz süpermarketler...?)
- (+) (*saucisses/ bon*)=... *manger **les meilleures saucisses***?
(...die **besten** Würsteln essen? /... **en iyi** sosisler yemek...?)

Im *positiven Superlativ* (siehe Beispielsatz 1) ist die größte Ähnlichkeit vorzufinden. Im negativen Superlativ wäre die Struktur „en az“ in manchen Fällen (=le plus moins) auch möglich. Hierzu ein Beispielsatz (Laudut und Patte Möllmann 2010: 111; meine Übersetzung):

- *les régions les moins touristiques*...(..**en az** turistik (olan) bölgeler...)

5.12. Die Steigerungsformen (Superlativ) „À plus! A2“

5.12.1. Übungseinheit 1: „Yann et l'argent de poche“

Der Superlativ wird erstmals in einem Dialog zwischen drei Jugendlichen präsentiert. Der Text „L'argent de poche“ (auf folgender Seite) verfolgt zwei Ziele. Einerseits sollen neue Vokabeln erlernt und das Textverständnis der Schüler und Schülerinnen geprüft werden, andererseits dient er zur Einführung des Superlativs.

🔊 Yann et l'argent de poche

Clémence: Tu es né quand, Yann?

Yann: Le 3 mars.

Clémence: Ton horoscope est le meilleur du

mois. Écoute: «Vous allez bientôt gagner
5 beaucoup d'argent, mais vous devez être prudent ... Ne jetez pas cet argent par les fenêtres ...»

Yann: Je vais gagner de l'argent? Ça tombe bien! J'ai dû payer une nouvelle carte pour mon
10 portable, ce matin. Ce portable, c'est la cata. Je n'ai plus de fric pour le ciné.

Clémence: Tu as un grand-père sympa. Pour le ciné, tu ne peux pas lui demander ...?

Yann: Non, d'abord, il n'a pas beaucoup
15 d'argent. Et ensuite, c'est mon problème.

Je paie mes loisirs et mon portable avec mon argent de poche, c'est comme ça.

Mehdi: Tu ne peux pas renoncer à ton portable pour quelques jours? Ça coûte cher et il y a des
20 choses plus importantes, non?

Yann: Pour moi non, c'est le plus important. Comment est-ce que vous faites, vous, pour l'argent? Vous payez quoi avec votre argent de poche?

25 Clémence: Mes CD, le ciné, une boisson ... des choses comme ça. Je n'ai pas beaucoup d'argent de poche mais mes parents me donnent aussi deux ou trois euros quand je les aide à la maison ou dans le jardin. Je fais le ménage ou
30 les courses, je lave la voiture, des choses comme ça.



Mehdi: Moi, je voudrais distribuer des journaux ou de la pub mais ils disent que je suis trop jeune. Mon père me donne un billet pour une
bonne note, ma grand-mère aussi ... Mais mes
35 notes ne sont pas toujours les meilleures...

Alors, parfois, je sors le chien de mes voisins.

Yann: Tes parents te paient quand tu as une bonne note? Ben, tu as de la chance. Moi, mes
40 parents disent qu'une bonne note, c'est la chose la plus normale du monde.

Clémence: Écoute, tu es le plus riche de nous trois! Mais le moins économe! Tu dépenses trop, c'est tout. Eh ... vous savez quoi? Aux Gale-

ries Lafayette, ils cherchent des mannequins,
45 des ados de dix à quinze ans. Vous pensez que ... hm ... on peut toujours essayer. On est les plus beaux! Yann, tu as ton portable sur toi?

Yann et Mehdi: N'importe quoi ...

Abb. 29. Das Taschengeld und der Superlativ (Bächle u. a. 2005: 87)

Jene Superlativformen sind im Text „Yann et l'argent de poche“ (Abbildung 29) zu finden:

- „le meilleur du“; „le plus important“; „les meilleures“; „la plus normale“; „le plus riche“; „les plus beaux“

- „**en iyisi; en önemlisi; en iyileri; en normal; en zengini; en güzeli**“
- (der **Beste** von; der **Wichtigste**; die **Besten**, der **Normalste**; der **Reichste**; die **Schönsten**)

Wie wir sehen sind auch beim Superlativ Transferpotenziale zu erkennen. Die türkische Sprache kann deswegen auch als Brückensprache verwendet werden. Bei den Ausnahmen wie „*meilleur*“ können die deutschtürkischsprachigen SchülerInnen wieder auf die deutsche Struktur zurückgreifen.

In der darauffolgenden Übung wird der Superlativ anhand von Bildern und den dazugehörigen Wörtern trainiert. Ein Beispielsatz wird vorgegeben. Die SchülerInnen sollen nach dem Vorbild dieses Beispiels ähnliche Sätze bilden:

- „*c’est le vendeur le plus sympa du magasin.*“ („o mağazanın **en sempatik** satıcısı“)
- „*c’est le prof le plus sévère du collège.*“ („o kolejin **en sert** profesörü“)
- „*C’est la secrétaire la plus gentille de l’école.*“ („o okulun **en iyi/hoş** sekreteri“)

Im Deutschen würde der Superlativ jene Struktur in den Sätzen haben:

- Das ist der **sympathischste** Verkäufer vom Laden
- Das ist der **strengste** Professor von der Schule
- Das ist die **netteste** Sekretärin von der Schule

Lexik: Im Text befinden sich wieder Wörter die Gemeinsamkeiten mit dem türkischen Wortschatz vorweisen: „*carte*“ (= „*kart*“); „*note*“ (= „*not*“), „*mannequins*“

(= „manken“); *magasin* (= „mağaza“); „*le collègue*“ (= „kolej“). Der Begriff „*sécretaire*“ (= „sekreter“) wird phonetisch gleich ausgesprochen.

5.13. Vorschläge für den Unterricht

Der Vergleich verdeutlicht die Ähnlichkeiten zwischen der französischen und der türkischen Struktur. Wie beim Komparativ sollte den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben werden, durch einen Sprachvergleich (mit der türkischen Sprache) Lernstrategien zu erstellen.

Abgesehen vom Wortschatz, fällt die Realisierung des Superlativs durch die ähnliche Struktur (mit der türkischen Struktur) leichter. Andererseits ist die Satzstruktur zwischen dem Deutschen und Französischen gleich. So gesehen, bieten beide Sprachen (Deutsch und Türkisch) gemeinsam eine Hilfestellung dar. Jene Fragen sollten die SchülerInnen zum bewussteren Lernen anregen:

„Im Französischen braucht man für die Bildung des Superlativs die Begriffe „le/la/les plus“, „le/la/les moins“. Im Deutschen hängt man an das Adjektiv das „ste“ an, wie „kleinste“ für die größte Steigerungsstufe. So ähnlich wie im Englischen. Im Türkischen werden (wie im Französischen auch) die Begriffe „plus“ „moins“ verwendet. Sie ähnelt dadurch der französischen Struktur.“

„Welche Sprachen benutzt ihr (In welcher Sprache denkt ihr) beim Bilden des Superlativs? Ist es hilfreich für euch die türkische Sprache zum Übersetzen/ Vergleichen zu verwenden?“

5.14. Zusammenfassung

Sowohl in dem Lehrwerk „*On y va!*“ als auch im Lehrwerk „*À plus!*“ sind in den semantischen Feldern „die Zahlen“, „die Uhrzeit“ und „die Steigerungsformen“ Gemeinsamkeiten zwischen der türkischen und der französischen Sprache zu finden. Während die LernerInnen mit Türkischkenntnissen die türkische Sprache zum Vergleichen und Übersetzen verwenden können, müssen in manchen Bereichen die deutschsprachigen LernerInnen die Strukturen als fixe Vokabeln (er)lernen bzw. umdenken, um keine Verwirrungen zu verursachen. Das Einbauen der vorhandenen Gemeinsamkeiten in den Französischunterricht wäre demnach vom Nutzen.

Im Vergleich zu dem Lehrwerk „*On y va!*“ haben die LernerInnen bei „*À plus!*“ mehr Zeit bei der Produktion der gelernten Grammatikpunkte. „*On y va!*“ dagegen bietet den Lernenden einen genaueren Überblick der Strukturen an. Dadurch ist es leichter für den/die Lernende/n die Themen systematisch im Gedächtnis einzuprägen und die Strukturen genauer zu betrachten. Im „*À plus!*“ sind gute Übungen vorhanden, wo das Erlernen der semantischen Feldern wiederum Spaß machen kann.

Aus diesen Gründen wäre die Kombination der beiden Französischlehrwerke eine gute Methode, um dadurch bei den Themen „ die Zahlen“, „die Uhrzeit“ und „die Steigerungsformen“ die türkische Sprache im Französischunterricht einarbeiten zu können, ohne dass die Schüler und SchülerInnen überfordert wären.

6. Resümee

Durch die Globalisierung ist in Europa die Frage nach dem Plurilingualismus gestiegen (Vgl. Doyé in Martinez und Reinfried 2006: 13). Im österreichischen Schulsystem ist es zu einem „Normalfall“ geworden, mehrsprachige Schüler und Schülerinnen in den Klassen zu haben. Durch die Zuwanderung vieler Migranten und Migrantinnen beträgt der Anteil an SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Wiener Schulen schon 45,5 Prozent (bmu:k 2013, 23). Aus diesen Gründen hat sich das Bundesministerium für Bildung entschieden die SchülerInnen unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen (sprachlichen) Voraussetzungen zu fördern¹⁵.

Die Migrationssprachen, die in den Wiener Klassen aufgrund der Mehrsprachigkeit der SchülerInnen vorhanden sind, scheinen jedoch nicht (genug) im Unterricht miteinbezogen zu werden (Vgl. Volgger 2012: 3). Obwohl die Klassen in den österreichischen Schulen lange nicht mehr homogen sind, wird nicht auf das Sprachpotenzial der SchülerInnen Rücksicht genommen. Letzteres müsste aber nach Ansicht der Fachwelt genauso geschätzt und genutzt werden (Bausch u. a. 2003).

Studien belegen, dass Transferpotenzial in allen Bereichen der Sprache (Lexik, Morphologie, Phonologie etc.) gegeben ist. Der Einfluss der anderen Sprachen auf das Erlernen einer Fremdsprache kann einerseits zu Interferenzen (negativer Transfer), aber andererseits auch zu einem positiven Transfer führen (Vgl. Bickes und Pauli 2009: 97f) (Vgl. Harden 2006: 57). Begreift man wie Saussure die Sprache als ein Schachspiel, so stellt man fest, dass alle Sprachen sich wie Schachfiguren gegenseitig beeinflussen und dass zu jeder erlernten Sprache das Sprachrepertoire des Lernenden gestärkt und modifiziert wird. Um dies am besten hervorbringen zu können, sollten jedoch alle gesprochen Sprachen genutzt

¹⁵ Für nähere Informationen:

(http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.xml).

werden, um so die Pro- und Retroaktivität beim Sprachunterricht zu fördern (Vgl. Meißner o. J.: 1–6).

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war die Verbindung der in Wien stark präsenten Migrationssprache Türkisch zum Französischen zu verdeutlichen und den (positiven) Einfluss der türkischen Sprache im Französischunterricht zu untersuchen und herauszuarbeiten.

Die türkische Sprachgeschichte verdeutlichte, obwohl geografisch und sprachwissenschaftlich voneinander sehr entfernt, dass die französische Sprache einen besonderen Einfluss auf die türkische Sprache hat bzw. hatte. Die französische Sprache als die *höchstentwickelte europäische Sprache und als die Sprache einer Weltmacht* ließ Anfang bis Mitte des 20. Jahrhundert vor allem Spuren in der Lexik und auch in der Ideologie der Sprachpflege des Türkischen (Vgl. Canbulut 2002: 142 f) (Vgl. Saglam 2003: 90). Durch die abrupten Veränderungen der türkischen Sprache gelang es bis heute nicht die Normierung der türkischen Sprache als abgeschlossen zu betrachten (Vgl. Ileri in Flitschen 1994: 20).

Durch die Untersuchung der türkischen Grammatik konnten Ähnlichkeiten zwischen der türkischen und der französischen Sprache bestätigt werden. Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Sprachsystemen (Französisch und Türkisch) bestehen im Bereich der Groß- und Kleinschreibung, in der Phonetik, in der Lexik und vor allem in jenen Grammatikpunkten: Die Zahlen, die Uhrzeit und die Steigerungsformen (Bazin 1987) (Moser-Weithmann 2001) (Forst 2005).

Die Ähnlichkeit der Zahlen zwischen der türkischen und der französischen Sprache liegt in der Zahlstruktur (1. Stelle: Zehnereinheit 2. Stelle: Einsereinheit z.B.: vingt-cinq = yirmi bir). Dadurch, dass in beiden Sprachen die Einsereinheit als letzter Stelle steht, erweist sich die türkische Sprache als hilfreich für den Französischlernerwerb (Vgl. Bazin 1987: 42 f).

Diese Gemeinsamkeit kann auch in der Thematik „die Uhrzeit“ bewusst gemacht und genutzt werden. Zusätzlich zu den Zahlen können in den Formulierungen der Uhrzeitangaben andere Gemeinsamkeiten gefunden werden. Die deutschen Ausdrücke für die Angabe der Uhrzeit, die von der Französischen abweichen, können zu Interferenzen führen. Im Türkischen jedoch ähneln die Formulierungen der französischen Struktur, so dass eher eine Übersetzung als eine Umstrukturierung für die deutschtürkischsprachigen SchülerInnen vonnöten wäre (Vgl. Bazin 1987: 46 f).

Im Bereich der Steigerung (im Komparativ und im Superlativ) kann man ebenso Transfermöglichkeiten zwischen der türkischen und der französischen Sprache feststellen. Im Französischen benötigt man für den Gebrauch des Komparativs die Begriffe mehr, weniger und gleich: „*le/la/les plus...que*“, „*le/la/les moins...que*“ und im Türkischen jene Begriffe „*den...daha*“, „*den...daha az*“ und die von der Semantik und der Steigerungsform her ähneln. (Im Deutschen wird für die Bildung des Komparativs an das Adjektiv „er“ angehängt und der Vergleichspartikel „wie/als“ verwendet. Der Superlativ bietet ähnliche Gemeinsamkeiten zwischen der französischen und der türkischen Struktur auf: Die Begriffe „*les plus*“, „*les moins*“ können mit jenen Wörtern „*en*“, „*en az*“ übersetzt und gleichgestellt werden (Vgl. Forst 2005: 24) (Vgl. Bazin 1987: 47).

Die Forschungsfrage hatte den Anspruch, das zusätzliche Transferpotenzial der SchülerInnen mit Türkischkenntnissen im Französischunterricht zu erforschen. Zugrunde liegt die Annahme, dass der Gebrauch der türkischen Sprache im Französischunterricht nützlich sein kann. Anhand der Analysen in den Französischlehrwerken „*On y va!*“ und „*À plus!*“ konnte festgestellt werden, dass der Einsatz der türkischen Grammatik im Französischunterricht möglich wäre und die Bewusstmachung der türkischen Sprache im Unterricht die kontrastive und lernbewusste Denkweise der Schüler und Schülerinnen fördern würde (Vgl. Laudut und Patte Möllmann 2010) (Vgl. Bernstein-Hodapp u. a. 2009) (Vgl. Bächle u. a. 2004) (Vgl. Bächle u. a. 2005).

Um die Möglichkeit eines sprachbewussteren und mehrsprachig orientierten Unterrichts darstellen zu können, wurden die Übungen in den semantischen Feldern „die Uhrzeit“, „die Zahlen“ und „die Steigerungsformen“ in der vorliegenden Arbeit näher dargestellt und Vorschläge für den Mehrsprachenunterricht gegeben. Der Vergleich der beiden Sprachen in diesen Themenfeldern führte zum Ergebnis, dass die herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten als Transfermittel sehr gut genutzt im Unterricht genutzt werden kann.

Aus diesen Gründen sollte das Sprachbewusstsein der deutschtürkischsprachigen (mehrsprachigen) SchülerInnen unbedingt gestärkt und gefördert werden, um dadurch die Migrationssprache „Türkisch“ mit den anderen Sprachen (wie Englisch, Spanisch, Italienisch, Latein etc.) gleichstellen zu können.

7. Résumé en français

Grâce à la mondialisation les sociétés en Europe sont devenues de plus en plus multilingues. L'Autriche est un des plusieurs pays où le nombre de la population migrante est la raison pour l'hétérogénéité linguistique dans la système scolaire. Le Turc est une des plusieurs langues migrantes en Autriche. Selon l'enquête du bmu:kk 44,5 % des élèves autrichiens parlent une autre langue maternelle qu l'allemand (bmu:kk, 2013)¹⁶.

Pour mieux intégrer les élèves, qui parlent une autre langue comme langue maternelle, le bmu:kk essaye de modifier la politique éducative et les modèles didactiques. Mais les langues maternelles des élèves (comme le turc, bosniaque, slave etc.) semblent de ne pas être assez inclus dans l'enseignement (Vgl. Volgger 2012: 3). Bien que les classes ne soient plus homogènes, les écoles autrichiennes ne tiennent pas compte des potentiels linguistiques des élèves multilingues. Selon les linguistes les langues parlées par les élèves devraient aussi être utilisées et appréciées dans la classe (Bausch u. a. 2003).

Par conséquent le désir d'un enseignement multilingue a augmenté. Le concept « *Language awarness* » fondé par Hawkins dans les années quatre-vingt- dix, se spécialise donc dans la conception positive de multilinguisme, pour que les enseignants fassent prendre conscience aux élèves autrichiens l'importance de leur savoir linguistique. Depuis, beaucoup d'institutions avec les mêmes objectifs ont été constituées (Vgl. Gnutzmann in Bausch u. a. 2003: 338) (Vgl. Adelheit 2003: 45).

16

http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info2-13-14.pdf

Le transfert linguistique

Les théories linguistiques partagent sur le fait que le transfert linguistique peut être utilisé par les apprenants comme outil (stratégie) important dans l'acquisition d'une langue (Vgl. Edmonson und House 2006: 228) (Vgl. Selinker 1972: 216–221).

Les enquêtes prouvent que le transfert linguistique existe dans tous les domaines linguistiques (p.ex. lexique, morphologie, phonologie etc.). Par conséquent, on peut assumer que les langues acquises par les élèves (dans ce cas l'allemand, le turc et l'anglais) influencent l'apprentissage d'une nouvelle langue (le français). D'un point elles (les langues acquises) mènent d'un transfert positif et de l'autre un transfert négatif (interférence) (Vgl. Bickes und Pauli 2009: 97f) (Vgl. Harden 2006: 57).

Si on regarde « la langue » du point de vue de Saussure, on constate que toutes les langues s'influencent comme les pièces d'échec. Avec une nouvelle langue apprise, le répertoire linguistique se fortifie et se modifie. Mais pour modifier le répertoire linguistique le mieux, il faut utiliser toutes les langues acquises (par les élèves) dans l'enseignement (Vgl. Meißner o. J.: 1–6).

C'est pourquoi ce mémoire consiste à présenter la relation entre la langue turque et le français et à observer l'influence de la langue turque dans le cours de français en Autriche. Pour que, non seulement la grammaire turque a été analysée, (dans l'objectif de trouver les points communs entre les deux langues) mais aussi l'histoire linguistique du turc en vue de montrer la relation entre le français et le turc.

L'histoire de la langue turque

A cause de deux grands changements abrupts dans l'histoire linguistique du turc, les linguistes ne peuvent toujours pas définir la normalisation de la langue turque comme conclue (Vgl. Ileri in Flitschen 1994: 20). Le premier changement était

évoqué par l'adhésion des turcs à l'islam au 11^{ème} siècle. Cette adhésion changeait la langue turque. Dans cette période l'islamisation des turcs se déroulait en persan. C'est pourquoi beaucoup de mots persans et arabes ont été adaptés dans le lexique turc. D'ailleurs les poètes étaient fascinés par la langue riche et poétique des Perses et voulaient ainsi bien écrire en persan (Vgl. Lewis 1999: 5). La raison pour l'adaptation des mots arabes dans la langue turque était avant tout le livre consacré (le Coran) des musulmans. Par conséquent, peu à peu, une nouvelle langue « l'ottoman » ou aussi appelée « l'ottoman- turc » s'est développée de ce mélange du turc, persan et de l'arabe. « L'ottoman » parlé par la classe supérieure et intellectuelle consistait beaucoup d'éléments persans et arabes. « l'ottoman » parlé par contre par le peuple avait en majorité d'éléments turcs. Par conséquent il existait beaucoup de malentendus parmi les intellectuels et le peuple (Vgl. Canbulut 2002: 137) (Vgl. Kreiser 2001: 2).

Le deuxième grand changement dans l'histoire linguistique du turque était la réforme linguistique initiée par Kemal Atatürk (le premier président de la République turque) en début du vingtième siècle. Son but était de *moderniser* la Turquie et de s'émanciper de la culture ottomane et orientale. Il changeait d'abord la langue écrite. Atatürk s'est débarrassé de l'écriture arabe et introduisait l'alphabet latin. À l'époque, quatre-vingt-dix pourcent de turcs ne savaient ni écrire ni lire. La raison pour le grand taux d'analphabétismes dans ce pays était surtout la grande différence entre la famille de langue arabe/persane et du turc. Ayant seulement trois voyelles disponibles dans l'écriture arabe, mais huit voyelles dans la langue turque, les citoyens ne pouvaient pas lire ou/et comprendre les journaux ou les livres sans avoir beaucoup de problèmes de compréhension. Ce nouvel alphabet latin permettait/ facilitait la communication parmi les gens mais avant aussi la communication entre l'Europe et la Turquie (Vgl. Lewis 1999: 8, 40).

La deuxième étape vers la *modernisation* de la Turquie était l'abolition des mots persans et arabes du lexique turc et créer la langue turques sans influences arabes et persans, comme dans « l'ottoman ». Fascinés par le purisme les linguistes de cette époque essayaient de purifier leur langue des mots étrangers.

Mais depuis l'adhésion au monde arabe, un grand nombre de mots s'est manifesté dans la langue. Les néologismes créés (pour remplacer les mots persans et arabes) par les linguistes provoquaient plutôt des malentendus que des améliorations dans la communication quotidiennes des utilisateurs. Pour cette raison les linguistes remplaçaient quelques mots persans et arabes par les mots français (Vgl. Aytürk o. J.: 17 ff).

L'histoire linguistique du turc explicite, même si les deux langues se distinguent géographiquement et langagière, que le français a/avait une influence spécifique sur la langue turque. Les turcs du vingtième siècle considéraient la langue française « *comme une langue la plus développée en Europe [...]* » (Saglam 2003: 90) et la culture de la langue française comme modèle parfait pour modifier leur langue eux-mêmes. Les linguistes turcs mettaient « l'Académie Française » comme exemple pour purifier leur langue des influences persans et arabes et créer comme la France une identité turque (Vgl. Canbulut 2002: 138, 142 f) (Vgl. Saglam 2003: 90).

La famille de langue turque

Le turc est un membre le plus important de la famille des langues turques. L'on classe le turc dans la famille ouralo- altaïque. Ce qui est caractéristique pour le turc est la position finale du verbe (L'ordre SOV, sujet-objet-verbe), l'harmonie vocalique et l'agglutination. Les langues turques sont parlées sur un très grand territoire qui s'étend à travers de l'Asie, depuis la Turquie jusqu'à l'ouest de la Chine. Il est parlé par environ 80 millions de personnes. En Allemagne environs 2 millions de migrants parlent le turc (la langue la plus représentative comme langue de 'migrants'), en France on compte environs 150.000 et en Autriche environs 175.000 parlants (Vgl Heyden 2009: 1 f) (Vgl. Gürsoy 2010: 1).

Les caractéristiques pour la langue turque

L'harmonie vocalique

Le turc ne comporte ni de diphtongues ou de trigraphes. Il n'a que des voyelles simples. Les mots turcs sont soumis à des lois d'une *petite harmonie vocalique* et d'une *grande harmonie vocalique*, qui détermine la succession des voyelles dans le mot (Vgl. Moser-Weithmann 2001: 16 f) (Vgl. Bazin 1987: 14).

Voici la petite harmonie vocalique:

e, i, ö, ü	->	e	(p.ex. ders- e = au cours)
a, ı, o, u	>	a	(p.ex. okul- a = à l'école)

La grande harmonie vocalique:

ö,ü	->	ü	o,u -> u	(p.ex. kurtul- du = il est sauvé)
e,ı	->	ı	a, ı -> ı	(p.ex. otur ma=dı = il ne s'est pas assis)

Agglutination (suffixation) :

Le turc n'a pas de genre (il n'a ni féminin, ni masculin, ni neutre). Les règles de nombre (singulier/pluriel) jouent un rôle minuscule. Le turc est soumis à des lois de suffixation. On peut constater deux catégories de mots : le verbe et le nom, qui suivent chacun un système de suffixation différent (Vgl. Bazin 1987 : 22). S'il s'agit par exemple d'un « nom » le système suffixation comporte la structure suivante (Vgl. Bazin 1987: 22):

1. Suffixe de nombre (singulier/pluriel)
2. Suffixe de personne
3. Suffixe de cas

Voici un exemple du système de suffixation (Bazin 1987: 24):

<i>ev = maison/ la maison</i>
<i>ev-ler = les maisons</i>
<i>ev-im = ma maison</i>
<i>ev-ler-im = mes maisons</i>
<i>ev-de = dans la maison</i>
<i>ev-ler-de = dans les maisons</i>
<i>ev-im-de = dans ma maison</i>
<i>ev-ler-im-de = dans mes maisons</i>

La grammaire turque-les convergences entre le français et le turc

Grâce à l'analyse de la langue turque, traitée dans le mémoire présent, l'influence positive de la langue turque dans l'apprentissage de la langue française pouvait être trouvée. Des Convergences entre les deux langues (le français et le turc) existent dans l'emploi de majuscules, dans la phonétique, dans le lexique et avant tout dans ces points grammaticaux: Les nombres, l'heure, le comparatif et le superlatif (Vgl. Bazin 1987) (Vgl. Moser-Weithmann 2001) (Vgl. Forst 2005).

Les nombres:

La convergence des nombres entre le turc et le français consiste dans l'ordre de nombres écrits et parlés (Vgl. Bazin 1987: 42 f). Voici quelques exemples:

Structure de nombres en français et en turc:

« milliers, centaines, dizaines et les unités » : 325 = trois cents vingt-cinq;
üç (3) yüz (cent) yirmi (20) beş (5)).

Structure de nombres en allemand à titre de comparaison:

« milliers, centaines, unités et les dizaines » : 325= dreihundert (3 cents)
und fünfundzwanzig (et 5; 20).

L'heure

Cette convergence (de nombre) peut on aussi appliquer dans le point de grammaire « l'heure ». D'ailleurs, on trouve dans les manuels que les expressions pour définir l'heure montrent des similitudes entre la langue française et turque. Par contre les expressions allemandes se distinguent du français et donc demandent une réorientation (Vgl. Bernstein-Hodapp u. a. 2009) (Vgl. Bächle u. a. 2004).

Voici quelques exemples à titre de comparaison (Vgl. Bazin 1987: 46; meine Übersetzung):

- 13:30 = *il est une heure et demie* / es ist ein Uhr dreißig bzw. ~~es ist halb zwei~~ / *saat bir buçuk* ($\approx$ *une heure moitié*)
- 12:45 = *il est une heure moins le quart* / es ist viertel vor eins/ ~~es ist dreiviertel eins~~ / *bir-e ceyrek* (*quart*) *var*
- 15:15 = *il est trois heures et quart/quinze* / ~~es ist viertel vier~~ / *üç-ü on beş geçiyor*.

Par conséquent les expressions allemandes ne peuvent pas être simplement traduites en français. Cela causera quelques points d'interférences et des malentendus. Les expressions en turc (pour définir l'heure) par contre sont similaires à la structure française et ne présentent pas d'interférences (Vgl. Bazin 1987: 46 f).

Le comparatif

On trouve en plus des similitudes (entre le français et le turc) dans le comparatif et le superlatif (Vgl. Forst 2005: 24) (Vgl. Bazin 1987: 47).

Pour l'usage du comparatif on emploie en français les mots:

- « le/la/les plus (adj.) que »,
- « le/la/les moins (adj.) que »

en turc :

« den daha (adj.) » (signification = que...plus),

« den daha az (adj.) » (signification = que plus moins).

En allemand par contre l'emploi du comparatif se réalise dans l'adjectif. À titre de comparaison, voici la structure de comparatif dans les trois langues :

« klein= kleiner **als**; schön = schöner **als** »

« petit= **plus** petit **que**; beau/belle= **plus** beau/belle **que** »

« küçük= **den daha** küçük ; güzel= **den daha** güzel».

Le superlatif

Pour l'usage du superlatif en français, on emploie ces mots devant l'adjectif :

« le/la/les plus... »

« le/la/les moins... »

Cette structure est comparable à la structure turque :

« en » (le/la/les plus)

« en az » (le/la/les plus moins...)

Voici la structure de comparatif dans les trois langues :

« **le plus** petit ; der klein**ste** ; **en** küçük» ou

«la prof **la plus** sévère ; die streng**ste** Professorin; **en** sert profesör»

C'est pourquoi la langue turque est considérée comme bénéfique pour l'apprentissage du français.

Propositions pour le cours de français :

La méthode la plus effective pour un cours multilingue (p.ex. français, allemand et turc) serait de montrer les avantages de la langue turque (des autres langues,

parlées par les élèves sont peut-être aussi possibles) dans le cours de français, spécialement dans les points de grammaire traités (nombres, l'heure, le comparatif, le superlatif) (Martinez und Reinfried 2006).

Des questions proposées pour le cours de français:

- « Est-ce que la structure française est similaire à la structure turque? »,
- « Si vous compariez la structure française à la structure turque, est-ce que vous voyez des convergences/similarités ? »
- « Dans quelle langue pensez vous en utilisant/apprenant la langue française? »

Conclusion

L'objectif du mémoire était la recherche du potentiel de transfert supplémentaire dans le cours de français grâce aux connaissances de la langue turque et de prouver que l'usage de cette langue facilite et accélère en cours l'acquisition du français pour les élèves qui parlent l'allemand et le turc. Grâce aux analyses dans les livres de cours de français « *On y va !* » et « *À plus !* » l'importance et la nécessité d'intégrer et faire prendre conscience à l'usage de langue turque ont été prouvées (Vgl. Laudut und Patte Möllmann 2010) (Vgl. Bernstein-Hodapp u. a. 2009) (Vgl. Bächle u. a. 2004) (Vgl. Bächle u. a. 2005).

Pour créer dans la classe autrichienne une ambiance plus consciente de la langue et du multilinguisme, des propositions pour les points de grammaire (les nombres, l'horaire (le temps), le comparatif et le superlatif) ont été établies (chapitre 5 l'analyse des livres de cours « *On y va !* » et « *À plus !* »). Les résultats de l'analyse du mémoire présent montrent que les convergences traitées peuvent être utilisées comme un transfert positive dans le cours de français.

Même si les résultats se réfèrent seulement aux quelques points grammaticaux, la conscience de la langue des élèves multilingues (l'allemand et le turc) devrait absolument être animée et cultivée pour qu'ils puissent aussi apprécier la langue turque comme un savoir important et utile dans le cours et dans la vie. Ces concepts didactiques seront profitables aux enfants multilingues si ceux-ci étaient prêts à utiliser leurs différentes langues dans les cours de langues.

8. Bibliographie

Handbücher, Wörterbücher und Lexika:

- Adelheit, Hu (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Linden: Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Attaviriyapap, Korakoch (2009): *Hochdeutsch als Zweitsprache*. Bern: Peter Lang AG.
- Aytürk, Ilker (o. J.): „Politics and Language Reform in Turkey: The „Academy“ Debate“. In: *Wiener Zeitschrift für die Kunde des Morgenlandes*.
- Bächle, Hans; Gregor, Gertraud; Héloury, Michèle; u. a. (2004): *À plus! 1. Lehrwerk für den Französisch-Unterricht an den Gymnasien*. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Bächle, Hans; Gregor, Gertraud; Jorißen, Catherine; u. a. (2005): *À plus! 2. Lehrwerk für den Französisch-Unterricht an den Gymnasien*. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen Hrsg. (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Bazin, Louis (1987): *Introduction à l'étude pratique de la langue turque*. 3. Auflage. Paris: LIBRAIRIE D'AMERIQUE ET D'ORIENT.
- Bernstein-Hodapp, Birgit; Laudut, Nicole; Patte Möllmann, Catherine (2009): *On y va! Der Französischkurs*. 1. Aufl. 85737 Ismaning, Deutschland: Hueber Verlag.
- Bickes, Hans; Pauli, Ute (2009): *Erst-und Zweitsprache*. Paderborn: Wilhelm Find GmbH & Co. Verlags-KG.
- Canbulut, Mehmet (2002): *Formalisierung und Konzeptualisierung von Zeit im Türkischen und im Deutschen*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Chan, Wai Meng (2000): *Metakognition und der DaF-Unterricht für asiatische Lerner: Möglichkeiten und Grenzen*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Edmonson, Willis J.; House, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.
- Europarat, John (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen:lernen, lehren, beurteilen*. Berlin ; Wien [u.a.]: Langenscheidt.

- Forst, Gabriele (2005): *Grammatik kurz&bündig Französisch. Einfach, verständlich, übersichtlich*. A1. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Gippert, Jost; M., Okuka (Hg.) (2002): „Turksprachen“. Klagenfurt (Lexikon der Sprachen des europäischen Ostens).
- Glück, Helmut (Hrsg.) (1993): *Metzler- Lexikon Sprache*. Stuttgart; Weimar: J.B. Metzler.
- Gnutzmann, Claus (1990): *Kontrastive Linguistik*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Gürsoy, Erkan (2010): „Sprachbeschreibung Türkisch“.
- Harden, Theo (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.
- Heyden, Benjamin (2009): „Introduction à la langue turque: classification, données démolinguistiques et description du turc moderne“. In: *Le Journal de Babel*. Lg 27 , S. 7.
- Ileri, Esin (1994): „Türkisch als Fremdsprache. Geschichte und Voraussetzungen“. In: Flitschen, Maren (Hrsg.) *Türkisch als Fremdsprache unter sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten: Materialien und Referate der internationalen Fachtagung, 11.-14. Juni 1992*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Kreiser, Klaus (2001): *Der osmanische Staat 1300-1922*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Laudut, Nicole; Patte Möllmann, Catherine (2010): *On y va! Der Französischkurs*. 1. Aufl. 85737 Ismaning, Deutschland: Hueber Verlag.
- Lewis, Geoffrey (1999): *The Turkish Language Reform. A Catastrophic Success*. New York: Oxford University Press.
- Martinez, Hélène; Reinfried, Marcus Hrsg. (2006): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen: Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph (o. J.): „Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht“. *EuroCom*.
- Moser-Weithmann, Brigitte (2001): *Türkische Grammatik*. Hamburg: Buske Verlag.
- Odlin, Terence (1989): *Language Transfer: Crosslinguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pustka, Elissa (2011): *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Französischen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH.

- Ritchie, William C.; Bahtia,, Teh K (Hrsg.) (1996): *Handbook of Second Language Acquisition*. London: Academic Press.
- Rosen, Évelyne (2007): *Le point sur le Cadre européen cummun de référence pour les langues*. Lassay-les-Châteaux: Clé International.
- Saglam (2003): „Eine lexikologische Wortschatzuntersuchung des einsprachigen türkischen Wörterbuches TÜRKÇE SÖZLÜK1) aus dem Jahre 1945“. In: (1).
- Selinker, Larry (1972): „Interlanguage“. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10 , S. 209–231.
- Szende, Thomas (Hrsg.) (2006): *Le français dans les dictionnaires bilingues*. Paris: Champion.
- Ülkütasir, M. Sakir (2000): *Atatürk ve Harf Devrimi*. 3. Auflage. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Volgger, Marie-Louise (2012): *Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht. Zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlerner(innen)*. Stuttgart: ibidem-Verlag.

Onlinequellen:

Homepage « apprendre le turc » online Türkisch lernen

http://www.apprendreleturc.fr/index.php?page=pages/suffixes_de_cas (Abgerufen am 17.03.14 14:37)

Gürsoy, Erkan (2010): „Sprachbeschreibung Türkisch“:

<https://www.uni-due.de/prodaz/veroeffentlichungen.php> (Abgerufen am 06.02.14 13:26)

Meißner, Franz-Joseph (o. J.): „Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht“. *EuroCom*:

<http://www.eurocomresearch.net/lit/MeissnerTransfer.pdf> (Abgerufen am 11.03.14 12:37)

Homepage der türkischen Sprachgesellschaft:

www.dildernegi.org.tr. (Abgerufen am 10.03.14 um 16:13)

Saglam (2003): „Eine lexikologische Wortschatzuntersuchung des einsprachigen türkischen Wörterbuches TÜRKÇE SÖZLÜK1) aus dem Jahre 1945“:

<http://www.edebiyatdergisi.hacettepe.edu.tr/2003201MusaYasarSaglam.pdf>

(Abgerufen am 19.11.14 14:14)

Karten:

Gippert, Jost; M., Okuka (Hg.) (2002): „Turksprachen“. Klagenfurt (Lexikon der Sprachen des europäischen Ostens).

9. Anhang

9.1. Abbildungsverzeichnis

Abb.1. Das türkische Alphabet	43
Abb.2. Vergleich Türkisch Französisch	47
Abb.3. Vergleich Türkisch-Deutsch	47
Abb.4. Vergleich Deutschtürkisch-Französisch	47
Abb. 5. Die Vokalharmonie und die Kasusendungen S.	49
Abb. 6. Die Silbenstruktur im Türkischen	50
Abb. 7. Die Silbenstruktur im Französischen	51
Abb. 8. Die Silbenstruktur im Deutschen	51
Abb. 9. Die Suffix-Möglichkeiten S.	53
Abb. 10. Das Kasussystem im Türkischen	54
Abb. 11. Die Zahlen „On y va!“	62
Abb. 12. Die Zahlen von 20 bis 100	64
Abb. 13. Die Telefonnummer	65
Abb. 14. Die Zahlen 2	66
Abb. 15. Die Zahlen in einem Reim	67
Abb. 16. Zahlencode und die Tiere	68
Abb. 17. Die Uhrzeit „On y va!“	73
Abb. 18. Die Uhrzeit 2 „On y va!“	74
Abb. 19. Die Tagesordnung	74
Abb. 20. Die Uhrzeit: Das Schaufenster	75
Abb. 21. Der Stundenplan	77
Abb. 22. Die Uhrzeit 3. „On y va!“	78
Abb. 23. Das Plakat und das Filmprogramm	79
Abb. 24. Das Gedicht und der Komparativ	81
Abb. 25. Drei Stufen des Komparativs	83
Abb. 26. La mode	84
Abb. 27. Der Quizztext und der Superlativ	87
Abb. 28. Der Superlativ des Adjektivs	88
Abb. 29. Das Taschengeld und der Superlativ	90

9.2. Abkürzungsverzeichnis

GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
TDK	Türk Dil Kurumu
z.B.	zum Beispiel
SLF	Sprachlehrforschung
vgl.	vergleiche
zit.	zitiert
p.ex	par exemple
u.a.	unter anderem
UMH	Umumi Merkez Heyeti

9.3. Abstract

Der Fokus der vorliegenden Arbeit war es anhand eines Vergleiches verschiedener lexikalischer, phonetischer und grammatikalischer Aspekte der Sprachen Französisch und Türkisch die Gemeinsamkeiten, aber auch die Unterschiede der beiden Sprachsysteme zu finden. Durch die Untersuchung der türkischen Sprachgeschichte und dem Sprachvergleich konnten die Transfermöglichkeiten der (Migranten)Sprache „Türkisch“ im Französischunterricht unter Zuhilfenahme der kontrastiven Linguistik für die SchülerInnen mit Deutsch- und Türkischkenntnissen erarbeitet werden. Gemeinsamkeiten konnten in jenen Punkten festgestellt werden: im Bereich der Groß- und Kleinschreibung, der Phonetik, der Lexik und vor allem in jenen Themenschwerpunkten: Die Zahlen, die Uhrzeit und die Steigerungsformen. Dafür wurden die Lehrwerke „On y va!“ und „À plus!“ analysiert und Vorschläge für einen mehrsprachenorientierten Fremdsprachenunterricht "Französisch" gegeben. Die Untersuchung bietet nur einen exemplarischen Charakter, da lediglich gewisse Aspekte der türkischen Sprachgeschichte, Grammatik, Phonetik und der Lexik untersucht wurden.

9.4. Curriculum Vitae

PERSÖNLICHE DATEN

Nachname/Vorname	Yücel Nuriye
Geburtsdatum	20. März 1988
Geburtsort	Wien
Familienstand	ledig
Staatsbürgerschaft	Österreich
Email:	a0603217@univie.ac.at

BILDUNG & SPRACHAUFENTHALTE

Oktober 2006 –	Lehramtstudium Französisch und Philosophie&Psychologie Hauptuniversität Wien Matrikelnummer: 0603217
Oktober 2011- März 2012	Mobilitätsprogramme des BMBF (Weltweit unterrichten) Sprachassistentz in Paris, Lycée Brassens & Lycée Bergson
2009 – 2010	Erasmus- Auslandstudium an der Sorbonne Nouvelle III (UFR Littérature et Linguistique Françaises et Latines)
2007	L'institut Linguistique du Peyrou (Centre d'enseignement supérieur privé) 3 Wochen Intensivkurs in Montpellier
2002 – 2006	Bundesoberstufengymnasium III Bildnerischer Zweig Landstraße Hauptstraße 70, 1030 Wien

PERSÖNLICHE FÄHIGKEITEN UND INTERESSEN

IT Kenntnisse	Microsoft Office: Word, Excel, PowerPoint (sehr gut) Adobe Photoshop (Grundkenntnisse)
Sprachkenntnisse	Türkisch (1. Muttersprache) Deutsch (2. Muttersprache) Französisch (Niveau C1 DALF Zertifikat 2010) Englisch (Niveau B2) Spanisch (Niveau A1)
Sonstige Interessen Literatur,	Acrylmalerei, Volleyball, Joggen, Reisen, Fotografieren

BERUFSERFAHRUNG

Juni 2005– März 2006	Isma Markt-und Meinungsforschung Position: Interviewerin
Oktober 2008 bis heute	Per4mens group Position: Performerin/Fachberaterin für CANON
Oktober 2006 – Juli 2008	Integral Markt- und Meinungsforschung Position: Interviewerin

Wien, Mai 2014