



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Von ‚haut-parleur‘ zu ‚hoparlör‘ und zurück:
Sprachlicher Transfer und Wortschatzlernen im
Französischunterricht

verfasst von / submitted by

Corinna Rupnig

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 347 353

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Französisch UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Für Mama

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	9
Inhalt und Methodik.....	10
 1 MEHRSPRACHIGKEIT UND MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK	12
1.1 Definitionen	14
1.2 Typen von Mehrsprachigkeit	18
1.3 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit	22
1.3.1 Migration(shintergrund) und sprachliche Minderheiten	23
1.3.2 Hierarchische Verhältnisse zwischen Sprachen.....	25
1.4 Formen mehrsprachigen Sprechens	27
1.4.1 Das Transferpotential von Sprachen	28
1.4.2 Das Potential mehrsprachiger Sprecher	31
1.5 Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	33
1.5.1 Interkomprehension und ‚transversale‘ Didaktik.....	34
1.5.2 Internationalismusforschung	37
1.5.3 Language (learning) awareness.....	39
1.6 Zusammenfassung.....	40
 2 (FREMD-)SPRACHERWERB.....	42
2.1 Erst- und Zweitspracherwerb	44
2.2 Drittspracherwerb.....	47
2.3 Wortschatzerwerb	50
2.3.1 Das einsprachige mentale Lexikon	52
2.3.2 Das mehrsprachige mentale Lexikon	55
2.3.3 Unterschiede zwischen den Wortschätzen der L1, L2 und L3.....	58
2.3.4 Lernstrategien für das Wortschatzlernen.....	59
2.4 Zusammenfassung.....	63

3 DAS FRANZÖSISCHE AM TÜRKISCHEN.....	65
3.1 Republikgründung und Reformbestrebungen.....	67
3.2 Einführende Betrachtungen zur türkischen Sprache.....	69
3.3 Besonderheiten der türkischen Sprache.....	70
3.4 Wortentlehnungen.....	74
3.4.1 Etymologisches Spektrum des Türkischen.....	77
3.4.2 Französische Lehnwörter.....	78
3.4.2.1 Phonologische und graphische Angleichung.....	79
3.4.2.2 Semantische Angleichung.....	82
3.4.2.3 Grammatikalische und morphologische Angleichung.....	83
3.5 Zusammenfassung.....	84
 4 ANALYSE DES WORTSCHATZES IN <i>ON Y VA! AI</i>.....	 85
4.1 Aufbau der Analyse.....	87
4.2 Beschreibung der Ergebnisse.....	88
4.3 Interpretation der Ergebnisse.....	96
4.3.1 Vorschläge für die Praxis.....	97
4.3.2 Ausblick.....	102
 CONCLUSIO.....	 106
 RESUME EN LANGUE FRANÇAISE.....	 108
Introduction.....	108
Le plurilinguisme et la didactique du plurilinguisme.....	108
L'acquisition de langues (étrangères).....	113
Qu'est-ce qui rend le turc si français ?.....	114
L'analyse lexicale du manuel scolaire <i>On y va ! AI</i>	116
Conclusion et aperçu.....	120
 BIBLIOGRAPHIE.....	 123
Analysematerial.....	123
Monographien.....	123
Beiträge in herausgegebenen Werken.....	126
Artikel.....	131

ANHANG	133
Ergebnisse der etymologischen Analyse.....	133
Fragebogen – Gallizismen im Türkischen	142
 ABSTRACT	 144

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Französische Nasalvokale im Türkischen.	81
Tabelle 2: Adaptation des Nasallautes [ɔ̃] in den Suffixen <-ion> und <-ment> an das Türkische.....	82
Tabelle 3: Ergänzung französischer Verben durch die türkischen „etmek“ und „olmak“	83
Tabelle 4: Erstauswertung der Substantive in <i>On y va! Al</i> in Zahlen.....	89
Tabelle 5: Erstauswertung der Substantive in <i>On y va! Al</i> in Prozenten.....	89
Tabelle 6: Auswertung graphischer und/oder phonologischer Korrespondenzen in Zahlen.	90
Tabelle 7: Auswertung graphischer und/oder phonologischer Korrespondenzen in Prozenten. ..	91
Tabelle 8: Gesamtauswertung in Zahlen und in Prozenten.....	93
Tabelle 9: Beispiele interkomprehensiver Wortbildungsmorpheme: tk. „psik-“, „oto-“ und „foto-“	98
Tabelle 10: Potentielle Arbeitsgebiete zur Förderung sprachlichen Transfers	101
Tabelle 11: Angaben zur Bekanntheit und Verwendung französischer Lehnwörter	103
Tabelle 12: Semantische Angaben zu französischen Lehnwörtern im Türkischen.....	104
Tabelle 13: Häufigkeit der Verwendung versch. Varianten französischer Lehnwörter im Türkischen.....	105

Einleitung

In Zeiten der Globalisierung ist das Interesse an einer Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit größer denn je. Vor allem im bildungspolitischen Kontext wird dem Thema der Mehrsprachigkeit eine höhere Gewichtung zugeschrieben. Besonders Europa befindet sich inmitten eines Paradigmenwechsels, der eine neue Konzeption von Sprachen zulässt. Das wird vor allem durch Initiativen der Europäischen Union in Bezug auf Sprachenlernen deutlich. Dennoch spielt der Status der beteiligten Sprachen eine wesentliche Rolle, da vielmehr elitäre Sprachen – wie Englisch oder Französisch – Einzug in die Unterrichtspraxis finden. Obwohl seitens der österreichischen Regierung Bestrebungen zur Förderung der Herkunftssprachen von Lernenden bestehen, werden diese oft aufgrund von Unentschlossenheit und Protesten verhindert. So führte die Heranziehung türkischer Wörter als Verwendungsbeispiele des Buchstaben ‚ü‘ zu heftigen Protesten (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER 2012: 233). Österreich, davon insbesondere Wien als geographischer Mittelpunkt Europas, zeichnet sich jedoch durch eine von sprachlicher Vielfalt ausgestattete Schülerschaft aus. Neben Deutsch und Bosnisch/Serbisch/Kroatisch (BKS) ist Türkisch die Sprache der drittgrößten Sprechergruppe in Österreich (vgl. ebd.). Nichtsdestoweniger wird Mehrsprachigkeit im österreichischen Unterrichtskontext von prestigeträchtigeren Sprachen, wie Englisch, Französisch und Spanisch dominiert. Die französische Sprache selbst war viele Jahrzehnte die nahezu alleinig vorherrschende Wissenschaftssprache in Europa. Deshalb wurde diese über die Sprachgrenzen Europas hinaus verbreitet. Ein Beispiel für diese Verbreitung ist das Türkische, das eine beachtlich hohe Zahl an Lehnwörter französischer Herkunft besitzt. Davon zeugen Untersuchungen wie die eines einsprachigen türkischen Wörterbuchs aus dem Jahr 1945, die zeigen konnte, dass sogar 41,02% des türkischen Wortschatzes aus anderen Sprachen und davon 14,13% aus dem Französischen stammt (vgl. SAĞLAM 2003: 88).

Aufgrund dieser Tatsache lässt sich ein großes Transferpotential der türkischen Sprache für den Wortschatzerwerb des Französischen erahnen. Zusätzlich dazu legt die hohe Anzahl von Lernenden türkischer Herkunft in Österreich den Einbezug der Herkunftssprache in den Französischunterricht nahe. Von dieser Situation ausgehend, stellen sich nun folgende Fragen:

- Wie funktioniert sprachlicher Transfer? Wie wird eine Sprache für Transferprozesse nutzbar?
- Besitzt die türkische Sprache dieses Potential in Bezug auf den Erwerb des Französischen? Wenn ja, inwiefern?
- Wovon geht die Tertiärsprachenforschung aus? Inwiefern unterscheidet sich Drittspracherwerb vom Zweitspracherwerb?
- Wie funktionieren Prozesse der Wortschatzverarbeitung und -speicherung im mentalen Lexikon?
- Welche Methoden der Fremdsprachendidaktik gibt es, die auf mehrsprachige Lernprozesse Bezug nehmen?
- Welche Strategien des Wortschatzerwerbs gibt es, die auf mehrsprachige Lernprozesse Bezug nehmen?
- Von welchen Methoden und Strategien kann Gebrauch gemacht werden, um das Transferpotential des Türkischen zu nutzen und um den Wortschatzerwerb des Französischen zu fördern?

Inhalt und Methodik

Es soll festgestellt werden, wie Transferpotentiale einer Sprache für den Erwerb von Wortschatz einer Fremdsprache nutzbar gemacht werden können. Aus diesem Grund werden verschiedene Strategien und Methoden aus der Theorie vorgestellt. Diese theoretischen Annahmen werden anhand der Sprachenkonstellation Französisch-Türkisch veranschaulicht. Demnach gilt festzustellen, welche französischen Wörter denn nun Ähnlichkeiten mit den türkischen aufweisen, weshalb eine Untersuchung der zweisprachigen Wortschatzliste des Lehrwerks *On y va! A1* vorgenommen wird. Es werden dementsprechend folgende Untersuchungen unternommen:

- Zunächst werden alle Substantive aus der Wortschatzliste des Lehrwerks markiert
- Für alle diese Substantive werden anschließend die türkischen Übersetzungen mithilfe eines Französisch-Türkischen Wörterbuchs (*Dictionnaire Assimil Kernerman* 2009)

gesucht. Alle türkischen Substantive, die auf graphischer („restoran“) oder phonologischer („şoför“) Ebene oder auf beiden Ebenen eine Ähnlichkeit zu den französischen Substantiven aufweisen, werden markiert und folglich weiter untersucht:

- Anhand etymologischer Wörterbücher der türkischen Sprache (die Wörterbuchreihe von *Kubbealtı Neşriyatı* 2006) soll festgestellt werden, ob es sich an den ausgewählten Wörtern um Lehnwörter aus dem Französischen oder um Begriffe handelt, die aufgrund anderer sprachlicher Beziehungen eine Ähnlichkeit aufweisen. Alle Substantive, die keine Ähnlichkeiten aufweisen, werden in eine dritte Kategorie eingeordnet. Diese Wörter werden als nicht brauchbar für einen Transferprozess im Wortschatzbereich der Sprachkonstellation Französisch und Türkisch markiert.

Um sich dieser praktischen Erarbeitung Zugang zu verschaffen, benötigt es einer Reihe an theoretischer Basis. Der sprachwissenschaftliche Teil der vorliegenden Arbeit behandelt gleichzeitig fremdsprachendidaktische Themengebiete („Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik“). Zunächst werden Definitionen und Typen von Mehrsprachigkeit erläutert. Anschließend wird das Phänomen des sprachlichen Transfers sowie weiterer Formen mehrsprachigen Sprechens auf theoretischer Ebene diskutiert. Abschließend werden methodische Vorschläge aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik behandelt, die unter anderem Transferprozesse ins Zentrum stellen. Der erwerbstheoretischen Teilbereich („[Fremd-]Spracherwerb“) geht der Frage nach, wie sich Mehrsprachigkeit auf den Fremdsprachenerwerb auswirkt. Es soll erläutert werden, inwieweit sich der Drittspracherwerb vom Zweitspracherwerb unterscheidet. Da sich diese Diplomarbeit auf Wortschatzlernen spezialisiert, werden Prozesse der Wortschatzverarbeitung im mentalen Lexikon behandelt. Somit soll geklärt werden, wie mehrsprachige Lernende neuen Wortschatz erwerben und welche Strategien die Theorie anbietet, um diesen Prozess der Verarbeitung und Speicherung zu unterstützen. Im dritten Teilbereich der vorliegenden Arbeit („Das Französische am Türkischen“) nähern wir uns zunehmend der Sprachkonstellation Französisch-Türkisch. Zunächst soll kurz skizziert werden, wie und wann es dazu kam, dass eine so hohe Zahl an französischen Wörtern in die türkische Sprache entlehnt wurde. Aus diesem Grund werden unterschiedliche Etappen der türkischen Sprachreformen thematisiert. Es wird in weiterer Folge eine Übersicht über das etymologische Spektrum sowie der Besonderheiten des Türkischen im Vergleich zum Französischen geboten. Diese Vorgehensweise dient der ersten Sichtbarmachung des Transferpotentials der türkischen Sprache

im Wortschatzerwerb des Französischen, sowie der Nachvollziehbarkeit Entscheidungen im praktischen Teilbereich. Auf diese Weise soll geklärt werden, wieso der Fokus der Analyse auf Substantive und auf graphische, sowie phonologische Ähnlichkeiten zwischen dem Türkischen und Französischen gelegt wird. Das abschließende Kapitel dient der Darstellung der Ergebnisse der Analyse. Dieses Kapitel wird untergliedert in einen analytischen Teil und einen interpretativen Teil. Im analytischen Teil soll gezeigt werden:

- a. wie hoch der Anteil der untersuchten Substantive im Lehrwerk *On y va! A1* ist, der Ähnlichkeiten zum Türkischen auf graphischer und phonetisch-phonologischer Ebene aufzeigt.
- b. ob es Wörter gibt, die Ähnlichkeiten aufweisen, die jedoch nicht auf eine französisch-türkische Lehnbeziehung zurückzuführen sind. Kann festgestellt werden, inwiefern die Ähnlichkeit zustande kam?
- c. wie hoch der Anteil ist, der keine Ähnlichkeiten aufweist.
- d. ob sich semantische und thematische Felder feststellen lassen, die sich aufgrund einer besonders hohen Anzahl von französischen Lehnwörtern auszeichnen.

Abschließend werden alle Informationen zusammengetragen und interpretiert. Anhand der Ergebnisse wird versucht, aus den theoretischen Vorschlägen Schlüsse für die Unterrichtspraxis zu ziehen. Ergänzend wird ein Ausblick über die aktuelle Verwendung französischen Lehnwortguts im Türkischen formuliert, sowie Hypothesen für eine erweiterte Auseinandersetzung mit dem Thema vorgestellt.

1 Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik

Selbst wenn Mehrsprachigkeit aus heutiger Perspektive grundsätzlich als alltäglich präsent Phänomen anerkannt wird, ist es als Forschungsgebiet vergleichsweise jung. Über mehrere Jahre hinweg stand üblicherweise eine Sprache (oder eine Sprachvarietät) im Fokus der Untersuchungen. In frühen sprachwissenschaftlichen Forschungen wurde nach Georg KREMnitz das gleichzeitige Auftreten mehrerer Sprachen als Untersuchungsfeld als „praktische Verkomplizierung“ gewertet, da es der erforderlichen Einheitlichkeit nicht gerecht werden konnte (KREMnitz 1994: 21). Was den schulischen Kontext betrifft, wurde lange Zeit nach monolin-

gualen methodischen Modellen unterrichtet, was vor allem die Unterrichtspraxis vor der Kommunikativen Wende betraf. Dies liefert auch den Grund, weshalb nach Adelheid HU trotz heutiger Bemühungen noch immer viele Fragen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik unbeantwortet bleiben (vgl. HU 2016: 10).

Seit Beginn des 20. Jahrhunderts werden im sprachwissenschaftlichen Kontext immer mehr Arbeiten über den *Bilinguismus* (Zweisprachigkeit) veröffentlicht, die, wie der Name schon sagt, Interaktionsphänomene zweier Sprachen behandelt. Aspekte der Mehrsprachigkeit (*Multilinguismus*, auch oft *Plurilinguismus*), also Interaktionsphänomene von mehr als zwei Sprachen, werden in diesen Arbeiten noch nicht berücksichtigt. Speziell in den letzten drei Jahrzehnten rückte Mehrsprachigkeit als Forschungsgegenstand immer mehr ins Zentrum des Interesses. Als Gründe dafür werden unter anderen Migrationsbewegungen, Globalisierungsprozesse, sowie die daraus resultierenden Sprachkontakte, genannt. Rudolf DE CILLIA macht diesbezüglich eine entscheidende Anmerkung. Er weist daraufhin, dass sich die Wissenschaft in einem großen Paradigmenwechsel hinsichtlich der Mehrsprachigkeitsforschung befindet: Zunächst nennt DE CILLIA den Germanisten Leo WEISGERBER, der sich in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts der Mehrsprachigkeit noch entgegenstellt, davon ausgehend, dass das Wesen des Menschen grundsätzlich monolingual sei (vgl. WEISGERBER 1966: 73). Dem gegenüber stellt DE CILLIA die dreißig Jahre später veröffentlichte Ausgabe der Zeitschrift „Sociolinguistica“ mit folgendem Titel:

„Einsprachigkeit ist heilbar – Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas. Monolingualism is curable – Reflections on the new multilingualism in Europe. Le monolinguisme est curable – Réflexions sur le nouveau plurilinguisme en Europe“ (AMMON/MATTHEIER/NELDE 1997).

Die Herausgeber der Zeitschrift deklarieren hier den *Monolinguisismus* (Einsprachigkeit) als Ausnahme und die Mehrsprachigkeit als Regel (vgl. DE CILLIA 2010: 245). Anhand dieses Beispiels kann man erkennen, dass der Mehrsprachigkeit immer mehr Aufmerksamkeit zu Teil und dementsprechend in verschiedenen Wissenschaftsgebieten aufgegriffen wird. Auch im Bereich der Didaktik besteht großes Interesse an Konzepten der Mehrsprachigkeit, welche trotz entgegenstellender Stimmen versucht werden, in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Trotz dieser Ambitionen gilt festzuhalten, dass bisher noch kein Konsens bezüglich der

Begriffe *Bilinguismus*, *Plurilinguismus* und dem *Multilinguismus* gefunden werden konnte. Je nach wissenschaftlicher Disziplin werden die Begriffe unterschiedlich gebraucht und verstanden. So werden Bilinguismus und Plurilinguismus in der Psycholinguistik oft synonym verwendet, während das Konzept der ‚echten‘ Mehrsprachigkeit (siehe BAUSCH 2016: 285 – 290) davon ausgeht, dass Individuen erst als mehrsprachig betrachtet werden können, wenn diese zumindest zwei Sprachen zusätzlich zu ihrer Muttersprache sprechen (vgl. HU 2016: 10f). Darum ist es nach Adelheid HU das Konzept selbst, das die Basis eines jeden Terminus ausmacht, das sichtbar gemacht und definiert werden muss. In weiterer Folge widmen wir uns genau diesen Begriffen bzw. den Konzepten, die dahinter stehen.

1.1 Definitionen

Bevor wir uns der Mehrsprachigkeit selbst und ihren zahlreichen Ausprägungen widmen, setzen wir uns mit Definitionen zur Zweisprachigkeit auseinander. Die Aufklärung solcher Definitionen ist aus zwei Gründen wesentlich für diese Arbeit. Erstens, setzt jede weitere Diskussion ein Wissen über diese Begriffe voraus und zweitens soll dadurch die Situation türkisch-deutscher Lernenden, von denen im Anschluss die Rede sein wird, besser nachvollziehbar gemacht werden. Um uns dem Bilinguismus und dem Multilinguismus schrittweise zu nähern, werden verschiedene Definitionen diskutiert. Zudem wird überlegt, unter welchen Umständen ein jeweiliges Phänomen auftreten kann. Darüber hinaus soll diskutiert werden, aufgrund welcher Kriterien ein Individuum als zweisprachig oder mehrsprachig betrachtet werden kann. Abschließend widmen wir uns Überlegungen, wie der Bilinguismus und Plurilinguismus vom Multilinguismus abgegrenzt wird. Beginnen wir mit einer Definition Uriel WEINREICHs zum Bilinguismus. Dieser versteht darunter Folgendes:

„The practice of alternatively using two languages will be called bilingualism, and the persons involved, bilingual” (WEINREICH 1979: 1).

WEINREICH zufolge handelt es sich bei Bilinguismus also um eine alternierende, abwechselnde Verwendung von zwei Sprachen. Die Personen, die als bilingual angesehen werden, sind mit der Fähigkeit ausgestattet, zwischen diesen Sprachen abzuwechseln. Über Faktoren, wie der Art und den Zeitraum, sowie den Umstand des Spracherwerbs, gibt diese Definition keine nähere Auskunft. LAMBECK (vgl. 1984) geht diesbezüglich einen Schritt weiter. Ihm zufolge muss ein bilinguals Individuum noch im Kleinkindalter, sowie ohne formaler Ausbildung zwei Sprachen erwerben, um als solches zu gelten. Somit betont LAMBECK, dass das Erwerbs-

alter und der natürliche (in Abgrenzung zum institutionell gesteuerten) Erwerb wesentliche Faktoren des Bilinguismus darstellen, wobei er jedoch nicht genauer definiert, welchen Zeitraum genau das Kleinkindalter umfasst. MÜLLER u.a. fassen diesbezüglich zusammen, dass Linguisten diesen Zeitraum einerseits mit dem Vorschulalter gleichsetzen, also sodass der Erwerb in den ersten drei Lebensjahren erfolgen muss. Andere dehnen diesen Zeitraum auf das Vorschulalter aus, also bis ca. sechs Jahren, in welchem der Spracherwerb erfolgen muss, um als bilingual zu gelten. DE HOUWER (vgl. 1990) fügt noch ein weiteres Kriterium hinzu, das den Faktor Zeit betrifft. Nämlich setzt dieser voraus, dass der zweisprachige Erwerb simultan und nicht zeitversetzt stattfinden soll (vgl. MÜLLER/KUPISCH/SCHMITZ/CANTONE 2011: 15). Das Hauptkriterium scheint jedoch in der regelmäßigen Nutzung mehrerer Sprachen im täglichen Leben zu sein, wie GROSJEAN weiter ausführt:

„Le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux (ou de plusieurs) langues et le bilingue est la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours. Est bilingue, à mon sens, la personne qui doit communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et non celle qui a un certain degré de maîtrise (quelqu'il soit) dans ce même langues. Bilinguisme n'équivaut pas à maîtrise (équivalente ou non) de deux langues mais plutôt à l'utilisation de deux langues (...)“ (GROSJEAN 1987: 115 cit.in WOJNESITZ 2010: 34)

Dieses Zitat ist aus vieler Hinsicht von Bedeutung. Zunächst, weil GROSJEAN auch mehr Sprachen als zwei in seine Definition von Bilinguismus aufnimmt, was uns zeigt, dass die Annahme von Bilinguismus als zwei Sprachen und Multilinguismus als mehr als zwei Sprachen betreffende Regel auch keine Allgemeingültigkeit hat. Darüber hinaus handelt es sich GROSJEAN zufolge bei Bilinguismus um die regelmäßige Verwendung von zwei (oder eben mehreren) Sprachen im täglichen Leben. Dieser Regelmäßigkeitsfaktor steht vor dem Grad der Beherrschung der Sprachen, der – welcher auch immer das sein mag – ihm zufolge nicht wichtig ist. Eine weitere Frage, die sich hier gut anknüpfen lässt, stellt sich bezüglich der Wirkung von Bilinguismus auf die Sprecher, also, ob sich der Erwerb zwei oder mehrerer Sprachen positiv oder negativ auswirkt.

Oftmals wird eine Verbindung zwischen dem Bilinguismus und den individuellen Kompetenzen einer Person hergestellt, also werden Versuche gemacht, das Niveau von bilingualen Sprechern festzulegen. Unter *Kompetenz* versteht man die sprachlichen Fähigkeiten

eines Individuums (das Wissen über Sprache). Diesen Begriff muss man jedoch von der *Performanz* abgrenzen, womit der tatsächliche Gebrauch einer Sprache gemeint ist. Was diese Unterscheidung betrifft, betont KREMnitz (vgl. 1994: 22) außerdem, dass das Kompetenzniveau eines Sprechers nichts über dessen konkreten Gebrauch der Sprache aussagt. TAESCHNER (vgl. 1983: 4f.) warnt zudem vor zu vielen Einschränkungen die Definitionen von Bilinguismus und von bilingualen Sprechern betreffend. Sie betont vor allem, dass Adjektive wie ‚richtig‘ und ‚falsch‘ bei Charakterisierungen von bilingualen Sprechern vermieden werden sollten, da diese unübertragbare Einschränkungen mit sich bringen können. Da wir uns nun mit Definitionen des Bilinguismus aus verschiedenen Perspektiven beschäftigt haben, wollen wir uns nun mit denen des Plurilinguismus, der Mehrsprachigkeit, zuwenden.

Wie wir in den vorhergegangenen Beispielen feststellen konnten, gibt es keinen Konsens über Definitionen von Bilinguismus und von zweisprachigen Individuen. Die Frage ist nun, wie wir uns ein einheitliches Verständnis von Plurilinguismus erwarten können, wenn es diesen selbst beim Bilinguismus nicht gibt? Es ist beachtenswert, dass Forscher in Bezug auf Definitionen von Mehrsprachigkeit viel milder vorgehen. So legt RIEHL (2014a: 11) beispielsweise fest, dass alle Menschen, die „im Laufe ihres Lebens mehrere Sprachen aktiv in ihrem Alltag gebrauchen“ als mehrsprachig gelten, und warnt ausdrücklich vor einem falschen Verständnis von Mehrsprachigkeit, das von „der Idee eines doppelten Muttersprachlers“ ausgeht. Es wird nicht ferner diskutiert, wie weit der aktive Gebrauch von Sprachen im Alltag geht. Zu bedenken ist aber, ob eine Person, die im Laufe ihres Lebens mehrere Sprachen gelernt hat, im Alltag aber nur eine (oder eine Varietät) braucht, denn nicht mehrsprachig ist. Eine weitere Definition aus dem „Metzler Lexikon Sprache“ bezeichnet Mehrsprachigkeit als Kapazität, sich mehrerer Sprachen im Alltag zu bedienen, seien es individuelle Personen oder eine gesamte Sprachgemeinschaft (vgl. GLÜCK 2016: 449). Hiermit wird Mehrsprachigkeit als eine besondere Fähigkeit einer oder mehrerer Personen bezeichnet, sich für die Verwendung der einen oder der anderen Sprache entscheiden zu können. Im Gegensatz zum Bilinguismus, der häufig eine gleiche oder nahezu gleiche Kompetenz in beiden Sprachen einfordert, findet dies nicht immer Erwähnung in Definitionen der Mehrsprachigkeit. Eine Ausnahme dazu stellt Maximilian BRAUN dar, der in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts Mehrsprachigkeit als „aktiv vollendete Gleichbeherrschung zweier oder mehrerer Sprachen“ versteht, äußert sich aber später wieder milder, indem er anmerkt, dass diese Form von Mehrsprachigkeit nur äußerst selten vorkommt (BRAUN 1937: 115). Nämlich kön-

nen sich die Niveaus vieler Definitionen von Mehrsprachigkeit zufolge in den verschiedenen Sprachen auch unterscheiden. Beispielsweise können nach CORNILL und KÜSTER (2010) die rezeptiven oder produktiven Fertigkeiten in der einen Sprache ausgeprägter sein, als in der (oder den) anderen.

Neben dem *Bilinguismus* und dem *Plurilinguismus*, bleibt noch der *Multilinguismus* zu diskutieren, der auch immer wieder in wissenschaftlichen Texten genannt wird. VAN DE CRAEN und MONDT unterscheiden wie folgt:

„This term [plurilingualism] refers to individual plurilingualism while multilingualism rather refers to societal multilingualism“ (VAN DE CRAEN/MONDT 2003: 210).

Wie wir hier feststellen können, sind in der englischen Sprache unterschiedliche Begriffe gebräuchlich, um verschiedene Typen von Mehrsprachigkeit zu bezeichnen. Man verwendet den Begriff *multilingualism*, um einen Zustand zu beschreiben, welcher im Deutschen soziale oder territoriale Mehrsprachigkeit genannt wird. Der Begriff *plurilingualism* hingegen wird verwendet, um individuelle Mehrsprachigkeit zu beschreiben. Die unterschiedlichen Typen von Mehrsprachigkeit werden im folgenden Kapitel ausführlicher diskutiert. Im Deutschen gibt es ebenso den Begriff *Multilinguismus*, der oftmals mit Plurilinguismus gleichgesetzt wird. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik selbst unterscheidet zusätzlich noch die Begriffe *Multilingualität* und *Plurilingualität*, die jedoch nicht synonym verwendet werden. Unter Multilingualität wird eine „Vielzahl individueller Sprachkombinationen“ innerhalb einer Gesellschaft, häufig durch Migration ausgelöst, bezeichnet. Plurilingualität hingegen meint „das pädagogisch planbare Ineinandergreifen von Sprachen“ (MEIBNER 2008a: 35), aber dazu mehr im Kapitel zur Didaktik der Mehrsprachigkeit.

Abschließend gilt anzumerken, dass in weiterer Folge die Begriffe Mehrsprachigkeit, Plurilinguismus und Multilinguismus, sowie das Begriffspaar Bilinguismus und Zweisprachigkeit synonym verwendet werden. Außerdem wird vom Begriff *Muttersprache* abgesehen. Zwar handelt es sich bei *Muttersprache* um einen in vielen Sprachen etablierten Begriff (zum Beispiel: mother tongue, langue maternelle, lingua materna, anadil, etc.), jedoch gilt dieser als unzureichend definiert und zu Missverständnissen führend. In der Soziolinguistik wird der Begriff Erstsprache bevorzugt, da man von einer Verbindung zwischen dem Spracherwerb und der psychischen Entwicklung eines Individuums ausgeht (vgl. KREMnitz 1995: 220).

Bilinguismus wird außerdem als Teil der Mehrsprachigkeit betrachtet und somit in weiterer Folge auch so verwendet. Wenn von mehrsprachigen Phänomenen die Rede ist, wird Zweisprachigkeit automatisch miteinbezogen. Wenn in einem Beispiel Bilinguismus oder Zweisprachigkeit genannt wird, dann werden damit auch explizit Phänomene zweier Sprachen gemeint; genauso werden Phänomene, die auf mehr als zwei Sprachen Bezug nehmen, als diese deutlich gemacht.

1.2 Typen von Mehrsprachigkeit

Bevor wir uns mit den teilweise schon zuvor zur Sprache gebrachten Typen von Mehrsprachigkeit beschäftigen, wollen wir uns zunächst zwei wichtige Fragen stellen. Wenn wir von ‚mehreren Sprachen‘ sprechen, was genau meinen wir damit? Oder besser gesagt: Welche Arten von Sprachen werden in Betracht gezogen, wenn von Mehrsprachigkeit die Rede ist? Ist ein Mensch bilingual, wenn dieser mehrere *Standardsprachen* spricht? Oder ist das schon der Fall, wenn dieser verschiedene *Varietäten*, zum Beispiel Dialekte dieser Standardsprache, beherrscht? Angesichts der Tatsache, dass Sprachen ebenso ein schwierig abgrenzbares Phänomen ist, sind Fragen wie diese durchaus legitim. Forschungen zur Zwei- und Mehrsprachigkeit interessieren sich auch für diese Unklarheiten, weshalb WANDRUSZKA (1979) die Unterscheidung zwischen der *äußeren* und der *inneren Mehrsprachigkeit* ausgearbeitet hat. Die äußere Mehrsprachigkeit betrifft demnach zwei Standardsprachen, wohingegen die innere Mehrsprachigkeit auf sprachliche Varietäten, wie Dialekte und Soziolekte, Bezug nimmt. Demzufolge können mehrsprachige Phänomene sowohl auf sprachliche Varietäten, als auch auf Standardsprachen treffen. Unter *Dialekte* versteht RIEHL (vgl. 2014a: 16f.) die Varietät einer Standardsprache, die auf eine Region oder ein gewisses geographisches Gebiet verweist. Ein *Soziolekt* ist ebenfalls eine sprachliche Varietät, die sich jedoch auf eine gewisse Gruppe von Personen bezieht.

Nach dieser wichtigen Unterscheidung von äußerer und innerer Mehrsprachigkeit, wollen wir uns nun weiteren Typen von Mehrsprachigkeit zuwenden, die fernerhin von Bedeutung sein werden. In Forschungsarbeiten der *Sprachkontaktforschung* unterscheidet man gemeinhin folgende drei Haupttypen von Mehrsprachigkeit: *individuelle Mehrsprachigkeit*, *soziale* (oder *territoriale*) *Mehrsprachigkeit* und *institutionelle Mehrsprachigkeit*. Gleich zu Beginn gilt anzumerken, dass sich diese drei Typen häufig vermischen und keineswegs immer in isolierter Form auftreten. So geht beispielsweise die individuelle Mehrsprachigkeit des Öff-

18

teren mit der sozialen/territorialen einher (vgl. RIEHL 2014a: 12). Darüber hinaus erklärt KREMnitz, dass diese drei Typen nicht nur koexistieren, sondern ihre Beziehungen zueinander sich auch häufig widersprechen. Demnach ist eine genaue Unterscheidung überaus wichtig, um ihre Prozesse nachvollziehen zu können und Missverständnisse zu vermeiden. Beispielsweise ist nicht jedes Mitglied einer mehrsprachigen Gesellschaft auch wirklich multilingual, denn dann wäre eine mehrsprachige Organisation in diesem Gebiet nicht mehr notwendig. Genauso wenig lebt jeder Mehrsprachige in einer multilingualen Gesellschaft (vgl. KREMnitz 1994: 23).

Wenden wir uns zunächst der sozialen/territorialen Mehrsprachigkeit zu, die den Umstand bezeichnet, in dem mehrere Sprachen auf demselben territorialen Gebiet gesprochen werden – unabhängig davon, ob es sich um einen Staat, eine Region oder um eine andere territoriale Einheit handelt. Meist ist dies dort der Fall, wo Sprachminderheiten leben – wie im Baskenland oder in Südtirol (vgl. RIEHL 2014b: 63). Die sprachliche Situation der Schweiz, wie auch die Belgiens, wird ebenfalls häufig herangezogen, um sozialer/territorialer Mehrsprachigkeit ein Beispiel zu geben. Zwar werden Französisch, Deutsch und Italienisch (u.a.) im Staatsgebiet der Schweiz gesprochen, jedoch leben die unterschiedlichen Sprachgemeinschaften örtlich ziemlich voneinander getrennt. Im Sinne des Territorialitätsprinzips bestimmt die Schweiz die offiziellen Sprachen für die einzelnen Kantone für sich. Obwohl in den vier Kantonen Wallis, Bern, Freiburg und Graubünden mehr als eine Sprache offiziell sind, bleiben die Sprachgrenzen relativ deutlich ausgewiesen (vgl. RIEHL 2014b: 64). Also kann davon ausgegangen werden, dass die Schweizer Bevölkerung in ihren Gebieten genauso monolingual leben, wie die Menschen in anderen Ländern. Es kann durchaus angenommen werden, dass es in Europa kein Land gibt, in dem nicht die eine oder andere Form von Mehrsprachigkeit herrscht, denn kaum ein Staatsgebiet stimmt mit Sprachgrenzen überein (vgl. CICHON 2006: 175). Gehen wir nun zur institutionellen Mehrsprachigkeit über, welche zustande kommt, wenn die offiziellen administrativen Organe eines Landes ihre Dienstleistungen in mehreren Sprachen anbieten. Beispiele hierfür sind die UNO, das Europäische Parlament und wieder die Schweiz, wo eine mehrsprachige Organisation Voraussetzung ist. Hier können wir wieder auf KREMnitz verweisen, welcher, wie wir zuvor gesehen haben, eine mehrsprachige Organisation eines Landes für notwendig hält, wenn eben nicht alle ihrer Mitglieder mehrsprachig sind. Letztens gibt es noch die individuelle Mehrsprachigkeit, die die Fähigkeit eines Individuums bezeichnet, sich in mehreren Sprachen auszudrücken und/oder mehrere Sprachen zu

verstehen. Wie LÜDI und PY (vgl. 1984: 8) anmerken, kann individuelle Mehrsprachigkeit in unterschiedlichen Situationen auf ganz unterschiedliche Weise vorkommen: in ‚einsprachigen Situationen‘ (A oder B), in ‚mehrsprachigen Situationen (A und B), oder in Form einer ‚Wochenendsprache‘ und einer ‚Wochentagssprache‘, die je nach Situation mit anderen Menschen gesprochen werden, um einige Beispiele zu nennen (vgl. RIEHL 2014b: 75).

Aufgrund der Bedeutung individueller Mehrsprachigkeit für diese Arbeit, ist es unabdingbar, weitere Aspekte diesbezüglich zu thematisieren. Beispielsweise rückte die Frage nach dem Sprachniveau im Zuge der Definitionen von Zwei- und Mehrsprachigkeit immer wieder ins Zentrum. Welches Sprachniveau muss ein Individuum erreichen bzw. welchen Fertigkeiten muss dieses Individuum besitzen, um als zwei- oder mehrsprachig zu gelten? Dadurch, dass diese Fragen auch in den vergangenen Jahren vermehrt wiederkehrten, haben sich folgende Unterscheidungen durchgesetzt: Es gibt zunächst eine minimale Form von individueller Mehrsprachigkeit, dessen Sprecher man unter dem englischen Begriff *incipient bilinguals* zusammenfasst. Es handelt sich hier um Sprecher, deren Sprachkenntnisse lediglich rudimentär sind, sich etwa auf Redewendungen oder Begrüßungsfloskeln beschränken. Es gibt ebenso eine maximale Form individueller Mehrsprachigkeit, die sich auf Individuen mit erstsprachlichen Kompetenzen (*native like*-Kompetenzen) beziehen. Der Erwerb von erstsprachlichen (im Sinne von ‚perfekten‘) Kenntnissen einer Fremdsprache bildet jedoch die Ausnahme und keineswegs den Regelfall (vgl. BAUSCH 2016: 286). Diese maximale Form individueller Mehrsprachigkeit wird auch unter dem Begriff *near nativeness* zusammengefasst.

Darüber hinaus können wir zwischen der *ausgeglichenen/symmetrischen Mehrsprachigkeit* und der *dominanten/asymmetrischen Mehrsprachigkeit* unterscheiden. Ersteres bezeichnet ein mehr oder weniger ausgeglichenes Niveau in zwei oder mehreren Sprachen. Meistens ist es bei Kindern, die im Sinne des doppelten Erstspracherwerbs zweisprachig aufwachsen, der Fall. Diese Form von Mehrsprachigkeit ist Peter CICHON (vgl. 2007: 1) zufolge jedoch fragil und verliert sich meist im Laufe der Generationen. Infolgedessen erklärt WOJNIEWSKI (vgl. 2010: 35), dass man in dieser Form von Mehrsprachigkeit die zwei Sprachen meist in verschiedenen Kontexten braucht. Dadurch würde ein Wortschatz entstehen, der unter den Sprachen eher ergänzend funktioniert, als sich überschneidet. Denn man müsse wohl „zwei

Leben leben, um sich eine „muttersprachliche“ Kompetenz in zwei Sprachen auf Dauer zu bewahren“ (WOJNESITZ 2010: 35).

Dem gegenüber stehen die dominant oder asymmetrisch mehrsprachigen Individuen, deren Niveau in einer Sprache besser ist, als in der anderen. Somit wird die besser beherrschte Sprache zur dominanten. Diese Sprachdominanz kann sich außerdem je nach sozialer oder geographischer Umstände verschieben. Diese Form von Mehrsprachigkeit findet man häufig unter Migrationsgesellschaften, deren Mitglieder mehrere Sprachen gleichzeitig lernen (vgl. BAUSCH 2016: 287). Wenn vom Sprachniveau eines Mehrsprachigen die Rede ist, stellt sich auch die Frage, ob oder inwiefern sich diese Sprachen gegenseitig beeinflussen. In frühen Forschungsarbeiten zum Bilinguismus, ging man häufig von einem doppelten Monolinguis-mus aus. Dieser Perspektive zufolge, nahm man an, dass die beiden Sprachen relativ unbe-rührt im Gehirn präsent sind, dass es sich sozusagen um zwei Sprachsystemen handelte, die voneinander getrennt wären. Von diesem Standpunkt ausgehend, wurde angenommen, dass jede sprachliche Interaktion negative Folgen haben müsste. Diese Annahme wurde auch von Forschungen aus Skandinavien und Nordamerika gestärkt, deren Ergebnisse Defizite bei Zweisprachigen in beiden betroffenen Sprachen aufwiesen (vgl. JEBNER 1998: 150). In diesem Zusammenhang entstand der Begriff *Semilinguismus*, oder auch *Halbsprachigkeit*. Semilin-gual oder halbsprachig werden jene Individuen bezeichnet, die in allen Sprachen qualitative und quantitative Defizite aufweisen. Die Sprachkompetenzen von semilingualen Sprechern werden mit jenen kompetenter monolingualer Sprecher verglichen und gemessen (vgl. BAUSCH 2016: 287). Dementsprechend ist das Verständnis von Semilinguismus immer an einer idealisierten Form von Sprachkompetenz gebunden. Nach LAMBERT ist ein ausgegliche-ner Zweisprachiger immer eine Person mit gleichwertigen Kompetenzen in beiden Sprachen, auch wenn diese nicht ‚perfekt‘ sind (vgl. ROMAINE 1995: 261f. und 264).

Wie wir schon im Zuge der Definitionen von Bilinguismus gesehen haben, gibt es noch weitere Abgrenzungen, die in diesem Kontext nicht unerwähnt bleiben dürfen. Damit sind der *simultane* (gleichzeitige) und *sukzessive* (aufeinanderfolgende), sowie der *natürliche* und der *gesteuerte* (zuvor *institutionell* genannte) Spracherwerb gemeint. Einen doppelten Erstspracherwerb betreffend, geht man davon aus, dass der simultane Spracherwerb nur natür-lich sein kann – also ohne formeller Bildung. Damit meint man, dass im Bildungssystem der meisten europäischen Länder, der gesteuerte Erwerb erst ab einem gewissen Alter beginnt. Da

der Erstspracherwerb üblicherweise vor Einschulungen in verschiedene Bildungsinstitutionen geschieht, gehen MÜLLER u.a. (2011: 15) davon aus, dass ein simultaner Ersterwerb mehrerer Sprachen natürlich sein muss. Der sukzessive (also aufeinanderfolgende) Erwerb mehrerer Sprachen kann sowohl natürlich als auch gesteuert sein. Als Beispiel für einen sukzessiven natürlichen Erwerb mehrerer Sprachen, wäre wenn sich eine Familie in einem Land niederlässt, in dem sich die Umgebungssprache von ihrer Familiensprache unterscheidet. Die Kinder können beide Sprachen unter natürlichen Umständen lernen. Diese Unterscheidung ist wichtig, wenn wir in weiterer Folge über eine hypothetische Gruppe von Schülern sprechen, die mit Türkisch als Erstsprache, Französisch als zweite, dritte (oder schon weitere) Sprache lernen.

Abschließend können wir sagen, dass der Mehrsprachigkeitsbegriff jede Gebrauchsform von mehr als einer Sprache beinhaltet – sei es auf sozialer/territorialer, individueller oder institutioneller Ebene. Es gibt dennoch keine einheitliche Definition, die alle betroffenen Sprecher miteinbezieht. Folglich ist es sehr wichtig, die unterschiedlichen Typen von Mehrsprachigkeit zu unterscheiden, für die man verschiedene Kriterien festlegt. In dieser Hinsicht kann man beispielsweise die gesellschaftlichen Bedingungen und die Umstände des Spracherwerbs unterscheiden. Genauso können Abweichungen in den Sprachkompetenzen und der Stellung der Sprachen festgemacht werden.

1.3 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Bevor wir uns mit der *lebensweltlichen Mehrsprachigkeit* selbst auseinandersetzen – die Begrifflichkeit ist auf Ingrid GOGOLIN (vgl. 2004: 55, Fußnote 1) zurückzuführen – werden wir uns einigen anderen Erklärungen zuwenden, die in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind. Bezogen auf eine Gruppe junger türkischsprachiger Menschen, die in Österreich eingeschult wird, ist ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit unweigerlich (ob direkt oder indirekt) mit *Migration* verbunden. Doch was ist Migration eigentlich genau und was versteht man unter *Migrationshintergrund*? Wie ebenso bereits zur Sprache gebracht wurde, werden von sozialen Gruppen einige Sprachen eher bevorzugt, als andere. Das Prestige von Sprachen spielt demnach nicht nur für die individuelle Mehrsprachigkeit einer Person eine wesentliche Rolle, sondern auch für den Umgang der jeweiligen Sprachen im gesellschaftlichen und schulischen Umfeld. Darum werden wir uns in diesem Kapitel auch mit Sprachhierarchien be-

schäftigen, wie diese zustande kommen und welche Auswirkungen sie auf das Bildungssystem haben.

1.3.1 Migration(hintergrund) und sprachliche Minderheiten

Mit *Migration* im weiteren Sinne bezeichnen LAMBECK und MARIK-LEBECK (vgl. 2007: 145) den Wechsel des Wohnsitzes einer Gruppe von Menschen, wobei hier die nationale (überregionale) von der internationalen Migration unterschieden werden muss. Im Kontext dieser Arbeit ist die nationale Migration nicht repräsentativ, weshalb diese Form in weiterer Folge unberücksichtigt bleibt. Eine Person, die einen sogenannten Migrationshintergrund besitzt, hat im Ausland geborene Eltern oder wurde selbst in einem anderen Land als (aus unserer Perspektive gesehen) Österreich geboren. Auch hier kann wieder weiter in Migranten erster Generation (selbst im Ausland geboren) und Migranten zweiter Generation (beide Eltern im Ausland geboren) unterschieden werden (vgl. BRUNEFORTH u.a. 2016: 26). Für diese Arbeit sind beide Gruppen von Migranten, also erster und zweiter Generation, relevant. Grundsätzlich wird ein Fokus auf Lernende gelegt, die mit der türkischen Sprache als Erstsprache im österreichischen Bildungskontext Französisch lernen. Ein besonderer Fokus wird aber auf jene Lernende gelegt, die Französisch als dritte Sprache lernen, das heißt, welche neben der türkischen Sprache häufig auch die deutsche erwerben und somit in einem bilingualen Erwerbskontext leben. Nach GOGOLIN (vgl. 2004: 56-57) gibt es aufgrund der laufenden Globalisierungsprozesse einen neuen Typ von Migration, welchen sie unter dem Begriff der „Transmigration“ einführt. Nach heutiger Sicht sind Migrationsprozesse nicht mehr hauptsächlich unidirektional. Aufgrund der sich rasch weiterentwickelnden Kommunikations- und Transportmöglichkeiten, pendeln Migrationsgesellschaften häufig zwischen Herkunfts- und Ankunftsgebieten, weshalb es sich nach GOGOLIN inzwischen um komplexe Netzwerke handelt. Einige Untersuchungen (wie GOGOLIN/NEUMANN 1997) widmen sich genau solchen Migrationssituationen und stellen sich die Frage, wie sich diese auf die Verwendung ihrer Sprachen auswirkt. Gogolin und Neumann konnten feststellen, dass ihre Sprachen unterschiedliche Funktionen übernehmen und somit eher komplementär funktionieren als sich gegenseitig zu konkurrieren (vgl. GOGOLIN 2004: 57).

Eine weitere Unterscheidung, die mit Migration und Migrationssprachen einhergeht, ist die der *sprachlichen Minderheiten*. In Österreich gehören dem Bundeskanzleramt zufolge nachstehende Sprachen dazu: Burgenlandkroatisch im Burgenland, Slowenisch in Kärnten

und der Steiermark, Ungarisch im Burgenland und in Wien, Tschechisch in Wien, Slowakisch in Wien und Romanes im Burgenland. Ziel der sogenannten Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen ist es, Minderheitensprachen in Europa zu schützen und somit das kulturelle Erbe in Kenntnis zu halten (vgl. BUNDESKANZLERAMT ÖSTERREICH 2015: 11). Darüber hinaus kann in diesem Zusammenhang zwischen *allochthonen* und *autochthonen Minderheiten* unterschieden werden. Zu autochthonen Minderheiten zählt man Gruppen, die schon längere Zeit in dem Gebiet eines Staates leben, d.h. nicht erst in kürzerer Vergangenheit zugezogen sind. In manchen Fällen besiedelten autochthone Minderheiten das Gebiet eines Landes schon bevor überhaupt ihre Staatsgrenzen gezogen wurden. Aus diesem Grund besitzen autochthone Minderheiten eher juristische Rechte in dem jeweiligen Land als allochthone Minderheiten. Letztere sind Gruppen von Menschen, die sich wiederum erst in kürzerer Vergangenheit in einem bestimmten Staatsgebiet niederlassen. Häufig handelt es sich hier um Kriegsmigration (vgl. RIEHL 2014b: 71).

Bezüglich Minderheitensprachen beschreibt Klaus-Börge BOECKMANN in „Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen“ die Halbwahrheit, dass

„[...] Menschen, die Zweitsprachen lernen oder erwerben (d. h. sich mit oder ohne Unterricht aneignen) [...] Angehörige von *Minderheiten*, ihre Erst- bzw. Herkunftssprachen folglich Minderheitensprachen [sind]“. (BOECKMANN 2008: 23).

Demzufolge stellt das Türkische in Österreich keine sprachliche Minderheit, sondern eine Migrationssprache dar und fällt somit durch das Gitter der rechtlichen Grundlagen von Minderheitensprachen (siehe „Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen“ des BUNDESKANZLERAMTS ÖSTERREICH). Darüber hinaus stellt sich das Verständnis von Minderheit, der als Begriff in Opposition zu Mehrheit steht, im oben demonstrierten Kontext als Halbwahrheit heraus. BOECKMANN erklärt in seinem Text, dass in vielen Fällen Migrantengruppen eine lokale sprachliche Mehrheit bilden und weist dabei auf die Forschung Irma OLMEDOS (2006) hin. Sie konnte feststellen, dass es in vielen US-amerikanischen Schulklassen eine monolinguale Schülerschaft gibt, die jedoch häufig spanischsprachig ist. BOECKMANN führt OLMEDOS Forschung als Beispiel auf, wie die Gesamtsumme von Minderheiten gemeinsam eine Mehrheit bildet und weist darauf hin, dass es ähnliche (aber abgeschwächtere) Formen dieser monolingualen Schulklassen inzwischen auch im deutschsprachigen Raum gibt (vgl. ebd.).

1.3.2 Hierarchische Verhältnisse zwischen Sprachen

Eine Hierarchiebildung ergibt sich meist bei mehreren Sprachen, die am selben Ort vertreten sind, die jedoch nicht auf die Sprachen selbst zurückzuführen sind, sondern repräsentiert die sozialen Stellungen der Sprechergruppen. Britta SCHNEIDER (2005: 30) erklärt treffend: „Language hierarchies are not linguistic hierarchies; they are social hierarchies.“ Somit sind Sprachhierarchien ein Abbild der sozialen Hierarchie von Gesellschaften, die diese Sprachen verwenden. SCHNEIDER erklärt weiter, dass solche Hierarchien innerhalb der Generationen meist reproduziert werden, da den Mitgliedern einer sozialen Gruppe, die mit einer bestimmten Sprache assoziiert werden, der Aufstieg dadurch erschwert wird. Laut SCHNEIDER werden autochthonen Minderheiten in einigen europäischen Ländern gewisse rechtliche Grundlagen zugesichert (siehe „Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen“ des BUNDESKANZLERAMTS ÖSTERREICH), für Migrationsminderheiten – wie dem Türkischen in Österreich – ist dies jedoch kaum zutreffend (vgl. SCHNEIDER 2005: 30-31).

Aus österreichischer und deutscher politischer Perspektive, wird Mehrsprachigkeit (zumindest auf dem Papier) als ein förderungswürdiges Gut betrachtet. Aber auch hier stellt das Prestige einer Sprache einen wesentlichen Faktor für dessen Förderungswürdigkeit dar, wie OPPENRIEDER und THURMAIR zusammenfassen:

„In der deutschen Bildungspolitik ist zwar von der frühen Förderung der Mehrsprachigkeit die Rede, aber es sind natürlich nur ganz wenige Sprachen, die derart förderungswürdig sind; gleichzeitig gewinnt man den Eindruck, dass die selbstverständliche Basis das Kind mit Deutsch als einziger ‚Muttersprache‘ ist.“ (OPPENRIEDER/THURMAIR 2003: 44).

Aus europäischer Perspektive, wird die Förderung von Mehrsprachigkeit auf ein Konzept der *Trilingualität* gestützt. Das heißt, dass europäische Bürger dazu hingeführt werden sollen, erstens, ihre Landessprache, zweitens, eine überregionale Verkehrssprache, und drittens, eine Nachbarschaftssprache oder Familiensprache, die nicht eine der ersten beiden Sprachen sind, zu lernen (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER 2012: 233).

Herkunftssprachlicher Unterricht findet im deutschsprachigen Raum kaum Berücksichtigung. Kinder mit Migrationshintergrund, die in Österreich zur Schule gehen, werden vorwiegend in der deutschen Schriftsprache sozialisiert. Diesen Kindern bleibt so eine Bildung in ihrer Herkunftssprache vorenthalten, da sie meist in ihrer Umgebungssprache alphabe-

tisiert werden (vgl. RIEHL 2014b: 77). Wie bereits erwähnt sind die beiden größten Sprachgruppen in Österreich neben der deutschen die bosnisch/serbisch/kroatische Sprechergruppe und die türkische (vgl. HERZOG-PUNZENBERGER 2012: 233). Obwohl in der Europäischen Union und in Österreich grundsätzlich Initiativen über die Förderung dieser Sprachgruppen im Gange waren, wurden diese teilweise wieder abgewehrt. So führte im Volksschulunterricht die Verwendung türkischer Wörter als Beispiele für den Erwerb des Buchstaben ‚ü‘ zu heftigen Protesten und wurde sogar bis in die Parlamentsparteien heftig diskutiert (vgl. WINKLER-HERMADEN 2012).

Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Tatsache kommt in allen Ländern vor, die Einwanderungsstaaten sind (vgl. GOGOLIN 2004: 55). Etwa ein Fünftel der österreichischen Bevölkerung hat Migrationshintergrund, rund 15% der Bevölkerung gehören der sogenannten ersten Generation an und weitere 5% der zweiten. Die Verteilung der Menschen mit Migrationshintergrund ist in den Bundesländern unterschiedlich. So ist der Migrationsanteil in Wien etwa doppelt so hoch wie der Durchschnitt der übrigen Bundesländer (vgl. BRUNEFORTH u.a. 2016: 26). In größeren Städten bilden sich immer mehr Schulklassen, deren Schülerschaft nicht mehr ausschließlich Deutsch als Familiensprache spricht. Diese Welt, in der sich das Leben heutiger Lernenden in Österreich bewegen, ist von Zwei- oder Mehrsprachigkeit geprägt. Ingrid GOGOLIN hat diesem Kontext zufolge die Begriffe der *lebensweltlichen Zweisprachigkeit* und der *lebensweltlichen Mehrsprachigkeit* in Gespräche gebracht. Sie definiert die Begriffe wie folgt:

„[...] Für die Beschreibung eines Menschen, der in mehr als einer Sprache aufwächst und lebt, habe ich vor etlichen Jahren den Begriff „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ vorgeschlagen, und „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ soll die gesellschaftliche Konstellation kennzeichnen, in der er lebt.“ (GOGOLIN 2004: 55, Fußnote 1).

Aus GOGOLINS Sicht steht das Lehren und Lernen von Sprachen in einem unauflöslichen Zusammenhang mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen, weshalb eine Neukonzipierung von Mehrsprachigkeit mit diesen beiden Begriffen notwendig war. Wie wir sehen konnten beeinflussen diese Verhältnisse vor allem didaktisch-methodische Konzepte, den Zugang zu lernpsychologischen Fragestellungen, sowie sprachbildungspolitische und schulorganisatorische Sachverhalte. Darüber hinaus, haben diese Verhältnisse nicht nur einen maßgeblichen Einfluss auf die Art und Weise wie Sprachen gelehrt und gelernt werden sondern

auch darauf welche Sprachen schlussendlich für den Unterricht ausgewählt werden (vgl. GOLIN 2004: 55). Welchen Einfluss die Erstsprache auf die kognitive Entwicklung von Kindern und somit auf den weiteren Spracherwerb hat, zeigt Jim CUMMINS in seiner Interdependenzhypothese und seiner Schwellenhypothese. Inwieweit diese Hypothesen als Argument für einen stärkeren Einbezug von Erstsprachen im Unterricht stehen, werden wir in Kapitel 2 ausführlicher diskutieren.

1.4 Formen mehrsprachigen Sprechens

Zu Beginn soll angemerkt werden, dass in wissenschaftlichen Texten auch häufig zwischen *Lernen (learning)* und *Erwerben (acquisition)* von Sprachen unterschieden wird. Eine Sprache lernt man demzufolge in einem gesteuerten, institutionellen Kontext (zum Beispiel in der Schule oder Universität), wohingegen Spracherwerb natürlich, also ohne formeller Bildung stattfindet (vgl. RIEHL 2014b: 76-77). Bisher wurde hauptsächlich von natürlicher Mehrsprachigkeit ausgegangen, wobei wir uns jetzt dem Lernen von Fremdsprachen nähern und Schritt für Schritt untersuchen, inwiefern der Erwerb von (mehreren) Sprachen das Lernen neuer beeinflusst.

Deshalb werden wir im folgenden Unterkapitel erläutern, was hinter den Begriffen *Transfer*, *Transferenz*, *Inferieren* und *Interferenz* steht. Was sind *Transferbasen* und was versteht man unter *crosslinguistic influence*? Inwieweit stehen Sprachen in gegenseitiger Beeinflussung und ab wann äußert sich diese in negativer oder positiver Weise? Dieses Unterkapitel legt jedoch den Fokus auf die linguistische Ebene. Die kognitive und erwerbstheoretische Bedeutung von Mehrsprachigkeit (der Frage nachgehend, wie der Wortschatz mehrerer Sprachen im Gehirn repräsentiert und gespeichert ist und wie darauf zugegriffen wird) steht im Zentrum des darauffolgenden Kapitels. Inwieweit eine mehrsprachige Person fähig dazu ist, auf das Transferpotential ihrer Sprachen zuzugreifen, wird nur soweit diskutiert, wie es für Argumentationen im darauffolgenden Unterkapitel zu Mehrsprachigkeitsdidaktik nötig ist. Da Formen mehrsprachigen Sprechens wie *Code-Switching* für diese Arbeit nur sekundär ist, wird dieses Phänomen hier nicht genauer ausgeführt. Eine kurze Erläuterung des Begriffs wird jedoch im Rahmen der Unterscheidung von Lehnwort, Fremdwort, ad-hoc Entlehnung und Code-Switching in Kapitel 3.4 vorgenommen.

1.4.1 Das Transferpotential von Sprachen

Wenn wir wissen wollen, worin das Transferpotential einer Sprache liegt, ist es natürlich zunächst notwendig, den Begriff *Transfer* genauer zu definieren, um anschließend festzustellen, unter welchen Umständen dieser auftreten kann. Nach RIEHL ist ein sprachlicher Transfer ein

„Prozess, in dem ein bestimmtes sprachliches Element (z. B.: ein Wort, ein Laut oder ein Morphem), eine abstrakte sprachliche Struktur (z. B.: Aspektmarkierung oder Auslautverhärtung) oder eine Regel (z. B.: wann man Futur verwendet) von einer Sprache in die andere übertragen wird (RIEHL 2014a: 108).

Grundsätzlich wird der Begriff Transfer für die Übertragung von Wörtern, Strukturen, Bedeutungen oder anderen Elementen als Folge von Sprachkontakt bezeichnet. Wenn diese Übertragung die Kommunikation oder den Erwerb der jeweiligen Sprachen unterstützt, handelt es sich um einen sogenannten *positiven Transfer*. Wenn die Übertragung jedoch eine negative Auswirkung auf die Kommunikation oder auf den Spracherwerb hat, handelt es sich um einen *negativen Transfer* - auch *Interferenz* genannt (vgl. RÖSLER 2012: 242). Manche Experten lehnen jedoch den Begriff der Interferenz ab, da dieser negativ konnotiert ist, da dieser schon in seiner wortwörtlichen Übersetzung „Einmischung“ bedeutet. Darüber hinaus wurden frühe Arbeiten zur Mehrsprachigkeit (vor allem in Bezug auf den Drittspracherwerb) häufig mit negativem Transfer und mit dem Begriff Interferenz in Verbindung gebracht (vgl. HUFSEISEN 1998: 172). Dementsprechend schlug CLYNE den Begriff der *Transferenz* vor:

„*Transference* is employed for the process of bringing over any items, features or rules from one language to another, and for the results of this process. Any instance of transference is a *transfer*“ (CLYNE 1991:160, Hervorhebung im Original).

Die Begriffe können demnach sehr unterschiedlich gebraucht werden. In einigen Fällen wird mit dem Terminus Transfer die positive Übertragung sprachlichen Materials in eine andere Sprache bezeichnet und mit Interferenz die negative. In anderen Fällen wird der Begriff Transfer für den Prozess der Übertragung allgemein verwendet, unabhängig davon, ob das Ergebnis nun positiv oder negativ ist. Dasselbe gilt für den Begriff der Transferenz, wobei dieser seltener mit negativen oder positiven Effekten in Verbindung gebracht zu werden scheint. In dieser vorliegenden Arbeit wird der Terminus Transfer für den allgemeinen Prozess der Übertragung verwendet. Sollten positive oder negative Effekte speziell gemeint sein, werden diese auch als solche kenntlich gemacht.

Nun gilt es noch den Begriff der *Inferenz* von den zuvor genannten abzugrenzen. Dieser wird vom Lateinischen „inferre“ (dt. „hinzufragen“, „folgern“) und dem Englischen „inference“ (dt. „Schlussfolgerung“) abgeleitet. Der Inferenzbegriff beschreibt den kognitiven Sprachverarbeitungsprozessen. Nach Hadumod BUßMANN handelt es sich demnach um die

„Erschließung von Wissen aus einer gegebenen Information, speziell als kognitive Operation bei der Textverarbeitung: (Re-)Konstruktion von voraussetzbaren und ergänzbaren, im Text aber nicht ausgedrückten Inhalten [...]. Inferenzziehung ist grundlegend für die Herstellung von Kohärenz“ (BUßMANN 2002: 303).

Unter Inferenz versteht man demnach einen Prozess des Schlussfolgerns, durch welchen bereits vorhandenes Wissen verarbeitet und neues generiert wird. Der Inferenzbegriff ist demnach vor allem in Bezug auf sprachübergreifendes Lernen und im Kontext interkomprehensiver Konzepte von Bedeutung. Somit stellt der Inferenzbegriff neben dem des Transfers Schlüsselwörter im interkomprehensiven Mehrsprachigkeitserwerb dar, wie wir später sehen werden (vgl. REISSNER 2007: 56-57).

Neben diesen Transfererscheinungen gibt es nach RIEHL (vgl. 2014b: 95) auch Vermeidungsstrategien und hybride Formen von Sprachkontakten. Mit hybriden Formen meint RIEHL Strukturen, die weder in der einen noch in der anderen Sprache wirklich existieren. Als Beispiel nennt RIEHL hier das Phänomen der *Interlanguage* (dt. *Interimsprache*). Der von Larry SELINKER (1972) eingeführte Begriff bezeichnet eine Art Zwischensprache, die einem ständigen Entwicklungsprozess ausgesetzt ist. Diese Zwischensprache enthält sowohl Strukturen der Erstsprache, als auch welche der Zweitsprache, sowie Strukturen die keiner der beiden Sprachen angehören. Lernende versuchen sich mithilfe dieser Interimstufen dem Erwerb der Zweitsprache schrittweise zu nähern (vgl. RIEHL 2014b: 87). All diese bisher genannten Phänomene des Sprachkontakts können unter dem Begriff *crosslinguistic influence* zusammengefasst werden. Es handelt sich demnach um Sprachkontakte, die eine gegenseitige Beeinflussung nach sich ziehen. Es soll jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass die sprachlichen Auswirkungen nicht nur interlingual (zwischen mehreren Sprachen), sondern auch intralingual (eine Sprache betreffend) sein kann. In dieser vorliegenden Arbeit wird dem interlingualen Transfer besondere Aufmerksamkeit geschenkt, jedoch ist der intralinguale Einfluss nicht unwesentlich für den Erschließungsprozess interkomprehensiven Spracherwerbs (vgl. REISSNER 2007: 60).

Inwiefern beeinflussen sich Sprachen aber nun gegenseitig? Wie äußert sich dieser Einfluss auf positive und wie auf negative Weise? Bezüglich des Einflusspotentials zuvor erworbener Sprachen auf das Lernen neuer, unterscheidet Sigrid DENTLER sechs relevante Faktoren:

1. Die genetische Verwandtschaft der involvierten Sprachen
2. Die L2- bzw. L3-Kompetenz
3. Die Art der Sprachproduktion
4. Zur Systematizität der lexikalischen Fehlertypologien
5. Die inhärenten Klassifikationsprobleme
6. Die Prognostizierbarkeit der Fehler

(DENTLER 1998: 32-34)

Unter L1 versteht DENTLER die ‚Muttersprache‘, also die ersterworbene Sprache eines Individuums. L2 ist die erste und L3 die zweite gelernte Fremdsprache. DENTLER führt als Grundlage positiven Transfers zunächst an, dass der Einfluss der L1 und L2 auf die L3 (oder L_x) mit dem Grad der Verwandtschaft höher wird. Wenn die L1 und L2 derselben Sprachfamilie entstammen, nicht jedoch die L3, so ist die Einwirkung meist nur gering. Wenn L2 und L3 miteinander verwandt sind, steigert sich der Einflussgrad. Wenn alle drei Sprachen von derselben Familie stammen, ist der Einfluss am höchsten. Je nach Kompetenz der ersten oder zweiten Fremdsprache verschiebt sich das Einflusspotential zwischen den Sprachen. Die Art der Sprachproduktion spielt auch eine Rolle hinsichtlich des Einflusses. So erklärt DENTLER, dass bei mündlicher Kommunikation der Einfluss der L1 und der L2 zunimmt. Demnach ist der Einfluss zwischen Sprachen bei mündlicher Produktion höher als beispielsweise bei schriftlicher. Die Übertragung sprachlicher Informationen funktioniert aber nicht immer positiv, das heißt, sprachlicher Transfer kann die Kommunikation in gewisser Weise auch behindern, indem dieser zur Fehlerquelle wird. Hinsichtlich der Fehlertypologien stellt DENTLER fest, dass sich diese auf vier Grundtypen zusammenfassen lassen, nämlich dem *individuellen borrowing*, den *false friends*, der *semantic extension* und der *loan translation* (vgl. RINGBOM 1983: 209). Bezüglich Fehlerproduktionen, merkt DENTLER an, dass ihre Quellen bzw. ihre Ursachen nicht immer identifizierbar sind, weshalb eine Klassifikation dieser auf Probleme stößt. Im Zuge eines sprachlichen Transfers ist es somit oft schwierig, eine intralinguale Übergene-

ralisierung von einer interlingualen Kontrastnivellierung zu unterscheiden. Schließlich ist eine Fehlerquelle auch nicht vorhersehbar (vgl. DENTLER 1998: 32-34).

Wie bereits erwähnt, legt diese Arbeit einen besonderen Fokus auf lexikalischen Transfer. Uriel WEINREICH unterscheidet hinsichtlich des Transfers zwischen der Übertragung von *simple words* (einfache Wörter) und *compound words and phrases* (zusammengesetzte Wörter und Sätze), wobei hier auch Lehnwörter und Lehnübertragungen hinzuzuzählen sind (vgl. WEINREICH 1979: 47-51). Abgesehen von den Begriffen des Transfers und der Interferenz, ist in wissenschaftlichen Texten auch oft von *borrowing* die Rede. Im Metzler Lexikon Sprache ist *borrowing* (auch Entlehnung, Transferenz) „Übernahme eines Wortes, eines Morphems oder einer syntakt[ischen] manchmal auch graphemat[ischen] Struktur aus einer Spr[ache] in eine andere“ (GLÜCK 2016: 178). RIEHL führt weiter aus, dass dieser Transfer, diese Übertragung von Sprachmaterial, weiter in *matter borrowing* und in *pattern borrowing* unterteilt werden kann. Im Zuge eines matter borrowings wird konkretes Sprachmaterial von einer Sprache in eine andere transferiert. Ein pattern borrowing bezeichnet jedoch die Übertragung von sprachlichen Mustern oder Wortbedeutungen. In der Morphosyntax werden häufig syntaktische Strukturen, wie zum Beispiel gewisse Wortstellungssysteme übertragen. Für diese Arbeit ist natürlich der Wortschatz entscheidend, in welchem sowohl ganze Wörter, als auch ihre Bedeutungen transferiert werden können. In vielen Fällen kommt es aber auch vor, dass sich die Bedeutungen in der neuen Sprache teilweise oder komplett verändern (vgl. RIEHL 2014a: 108). Wie wir später im Kapitel zum mehrsprachigen mentalen Lexikon sehen werden, sind die lexikalischen Einträge stark miteinander verknüpft, was einen großen Einfluss darauf hat, wie diese von einer Sprache in die andere übertragen werden. Besonders an der Definition von borrowing im Metzler Lexikon Sprache ist, dass sie das Phänomen hier nicht nur als Prozess der Übertragung sehen, sondern auch das Resultat der Übertragung, was in unserem Fall eine große Rolle spielt, zumal wir von bereits übertragenem Vokabular sprechen werden.

1.4.2 Das Potential mehrsprachiger Sprecher

Nun wollen wir uns mit den mehrsprachigen Sprechern beschäftigen und uns die Frage stellen, wie Lernende mit dem Transferpotential bereits bekannter Sprachen denn umgehen. Von welchem sprachlichen Potential können Mehrsprachige grundsätzlich verfügen, das diese von Einsprachigen unterscheidet? Damit Lernende in der Lage sind, einen sprachlichen Transfer

zu vollziehen, benötigt es sowohl an deklarativen als auch prozeduralen Wissensbeständen. Mehrsprachige Lernende müssen demnach nicht nur über das nötige deklarative Wissen (das Wissen über Sprache) verfügen, sondern auch ein gewisses strategisches Wissen über sprachlichen Transfer. Diese nötigen Wissensbestände werden auch *Transferbasen* genannt und bilden somit die Basis für den sprachlichen Transfer (vgl. REISSNER 2007: 78). Nach REISSNER (vgl. 2007: 80) spielt das deklarative Wissen über die Erstsprache hier eine wesentliche Rolle, da Lernende bei jedem Kontakt mit einer fremden Sprache auf die Erstsprache zurückgreifen. REISSNER fügt jedoch hinzu, dass dieser Vorgang meist unbewusst verläuft. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass sich mit jeder weiteren erworbenen Sprache das Potential für Transferprozesse erhöht. Je mehr sprachliches und prozedurales Material zur Verfügung steht, desto vernetzter und effizienter können Transferprozesse sein. Dies gilt aber nicht nur für Lernende, die im Rahmen eines doppelten Erstspracherwerbs mehrsprachig geworden sind, sondern auch für jene, die mehrere Sprachen sukzessiv erworben haben. Auch ist die Fähigkeit, auf sprachlichen Transfer zurückzugreifen, nicht vom Alter des Transferierenden abhängig. So können sowohl Jugendliche als auch Erwachsene von Transferprozessen profitieren, wenn die Voraussetzungen dafür erfüllt sind (vgl. CICHON 2005: 5-6).

Bezüglich Untersuchungen zum Potential mehrsprachiger Sprecher bietet Andrea ENDER (vgl. 2007: 52-56) einen guten Überblick. Untersuchungen zu den Effekten von Mehrsprachigkeit konnten zeigen, dass erfahrene Lernende den Unerfahrenen aufgrund ihrer Vorkenntnisse in mehreren Sprachen im Vorteil sind (vgl. MIBLER 1999: 79). Dies äußert sich auf unterschiedliche Weise. Zum einen konnten mehrsprachige Lernende schon eine gewisse Zahl an Lernstrategien erproben, zum anderen kommen diese aufgrund ihrer Erfahrungen in Lernsituationen besser zurecht, die beispielsweise keinen ausführlichen Arbeitsanweisungen nachfolgen (vgl. ENDER 2007: 52). Waltraut TIMMERMANN erklärt diesbezüglich, wie wir bereits bei Sigrid DENTLER sehen konnten:

„Der Transfer findet seinen notwendigen Platz sowohl in der Sprachverarbeitung wie im Spracherwerb: Die Muttersprache bzw. zuvor gelernte Fremdsprachen bilden Wissensbestände, auf die ein Lerner bei der Kommunikation in der Fremdsprache zurückgreifen kann, und im Lernprozeß muß sein neues fremdsprachliches Wissen an das bereits vorhandene Sprachwissen angegliedert werden.“ (TIMMERMANN 2000: 172).

Worin setzen sich denn nun diese Wissensbestände genau zusammen, auf die Mehrsprachige beim Erwerb neuer Sprachen zurückgreifen können? Nach CICHON (vgl. 2005: 7-8) lassen

sich zwei konkrete Bereiche herausfiltern, die in diesem Zusammenhang relevant sind. Zum einen geht es um metalinguistisches Bewusstsein und kognitive Flexibilität, die bei Mehrsprachigen grundsätzlich höher ausgeprägt ist als bei Einsprachigen. Zum anderen sind mehrsprachige Individuen im Spracherwerb überhaupt erfahrener. Demzufolge sind Mehrsprachige eher in der Lage, über Sprache nachzudenken und ihre Charaktereigenschaften festzustellen. Konkret sind hier der arbiträre Charakter der sprachlichen Zeichen, sowie die Veränderbarkeit von Sprache gemeint. Mehrsprachigen Individuen ist somit eher bewusst, dass Informationen in verschiedenen Sprachen unterschiedlich formuliert werden können. Es ist naheliegend, dass monolinguale Sprecher diesen Bewusstwerdungsprozess nicht auf dieselbe Weise erleben. Mit der ausgeprägteren Erfahrung im Spracherwerb meint CICHON, dass Mehrsprachige grundsätzlich mehr Lernstrategien erproben und sich dadurch über ihre Stärken und Schwächen im Klaren werden können. Hier sind im Konkreten kognitive Strategien, metakognitive Strategien und Kommunikationsstrategien gemeint. Kognitive Strategien umfassen die Fähigkeit von Mehrsprachigen, durch Inferenzen, Schlussfolgerungen zu ziehen, sowie Informationen her- und abzuleiten. Metakognitive Strategien beinhalten das Bewusstsein der Sprecher über die Wirkung ihrer Worte, also ob sie sich formal richtig und pragmatisch angebracht ausdrücken. Mehrsprachige Sprecher sind darüber hinaus in der Lage, auf flexible Weise unterschiedliche Kommunikationsstrategien anzuwenden. Sie können sich somit eher an unvorhersehbare Situationen anpassen und beispielsweise Defizite im Wortschatz durch Paraphrasierung auszugleichen (vgl. ebd.).

Auf Grundlage dieser sprachlichen und kognitiven Ausstattungen von Mehrsprachigen haben sich bereits einige didaktisch-methodische Konzepte und Programme herausgebildet. Diese haben zum Ziel, Lernende auf sprachlichen Transfer und auf ihr Potential aufmerksam machen und dieses so weit wie möglich zu fördern. Der Großteil der methodischen Vorschläge ist jedoch auf Sprachkonstellationen derselben Familien ausgerichtet. Welche davon in der Literatur besonders ins Zentrum gerückt sind und wie darauf in Türkisch-Französischen Kontexten zurückgegriffen werden kann, untersuchen wir im folgenden Unterkapitel.

1.5 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Wie bereits vielfach erwähnt, gibt es eine Reihe von Initiativen der Europäischen Union, die darauf abzielen, Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen zu fördern. So wird auf sprachpolitischer Ebene in der Schlussakte von Helsinki aus 1975 betont, Sprachenlernen begünstigen zu

wollen, um die europäischen Kulturen zu schützen (vgl. MEIBNER 2003: 9). Darüber hinaus wurde im Weißbuch 1995 festgehalten, dass jeder europäische Bürger neben seiner ‚Muttersprache‘ mindestens zwei weitere in Europa gesprochene Sprachen lernen sollte (vgl. HALLET/KÖNIGS 2010: 303). Diese Entwicklungen hatten aber nicht nur zum Ziel, ein multilinguales Europa zu schaffen, sondern auch, sprachliche Minderheiten gegen die Dominanz der großen europäischen Sprachen, Englisch und Französisch, zu stärken (vgl. GNUTZMANN/BEINHOFF 2005: 101ff.). Dies motivierte Forschende zunehmend, sich mit linguistischen und lernpsychologischen Themenfeldern auseinanderzusetzen, um festzustellen, wie von einem mehrsprachigen Potential eines Individuums geschöpft werden könnte. Dieses Zugreifen auf mehrsprachiges Vorwissen liegt verschiedenen kognitiven Schemata zugrunde, weshalb Peter DOYÉ (2001) die *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (welcher Begriff auf Mario WANDRUSZKA (1979) zurückzuführen ist) auch als *Transferdidaktik* bezeichnet (vgl. MEIBNER 2003: 93). Die Auseinandersetzung mit diesem Transferpotential von Sprachen hat schlussendlich verschiedene Konzepte für den Unterricht hervorgebracht, die zur Förderung von Mehrsprachigkeit durch Mehrsprachigkeit herangezogen werden können. Einige davon mögen nun vorgestellt werden. Darüber hinaus stellen wir uns die Frage, auf welche dieser methodischen Vorschläge zurückgegriffen werden kann, um mehrsprachige Lernprozesse zu unterstützen, die über die Grenze des Verwandtschaftsgrads zwischen Sprachen hinausgehen.

1.5.1 Interkomprehension und ‚transversale‘ Didaktik

Die zunehmende Forderung Europas nach Mehrsprachigkeit äußert sich zum einen darin, dass europäische Bürger zusätzlich zu ihrer Erstsprache mindestens zwei weitere lernen sollen, zum anderen aber auch darin, dass diese in der Lage sein sollen, „rasch und effizient weitere Sprachen hinzuzulernen“ (MEIBNER 2008b: 67). In der Praxis soll dies mittels Teilkompetenzunterricht umgesetzt werden, beispielsweise in einer besonderen Ausbildung von Lese- und Hörverstehenskompetenzen. Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* eignet sich hier als Messinstrument der Teilfertigkeiten. Um dieser Vorstellung von Mehrsprachigkeit gerecht zu werden, müssen didaktische Methoden folgen, wobei hier der *Interkomprehension* große Bedeutung zugeschrieben wird (vgl. ebd.). Die Idealvorstellung von Interkomprehension geht von einer solchen Ausbildung von rezeptiver Mehrsprachigkeit aus, dass jeder an einem Gespräch beteiligte Sprecher in seiner Erstsprache kommunizieren kann und wird von den Gesprächspartnern aufgrund ihrer rezeptiven Kompetenzen weitgehend verstanden. Sprachpolitiker sehen in dieser Form der Kommunikation einen Gegenvorschlag

zur Überhand ergreifenden *lingua franca* Englisch (vgl. NIEWELER 2006: 28). Interkomprehension meint demnach die

„Fähigkeit, eine sprachliche Varietät oder eine Sprache zu verstehen, ohne sie in ziel-sprachlicher Umgebung auf natürliche Weise erworben oder mittels Fremdsprachenunterricht erlernt zu haben“ (MEIBNER/TESCH/VÁZQUEZ 2011: 81-82).

Konzepte des Interkomprehensionsunterrichts, die auf formale und funktionale Ähnlichkeit zwischen Sprachen als Transferbasis abzielen, kommen vor allem bei romanischen (aber auch slawischen und skandinavischen) Sprachen zur Anwendung. Im romanischsprachigen Kontext stützt dies besonders auf Untersuchungen von Franz-Joseph MEIBNER (vgl. 1989: 387), der gezeigt hat, inwiefern sich das Französische als Brückensprache beim Lernen anderer romanischer Sprachen eignet (vgl. NIEWELER 2006: 28). Im Sinne einer Didaktik nahverwandter Sprachen sind nach MEIBNER (vgl. 2008b: 74) zunächst einerseits mehrsprachige Lehrwerke wie *Eurom4* und *Galatea* zu nennen und andererseits die Konzeptionen von *EuroCom*. Letztere geht jedoch über die romanischen Sprachgrenzen hinaus und bilden neben *EuroComRom* Angebote wie *EuroComGerm* und *EuroComSlav* und werden je nach Zielgruppe und Zielsprache verwendet. Es handelt sich demnach um Konzeptionen, die darauf abzielen, das Wissen über sprachlichen Transfer nicht romanophoner Lernender zu fördern (vgl. REISSNER 2007: 81). Bei Projekten von EuroCom stehen vor allem rezeptive Fertigkeiten mit einem besonderen Fokus auf das Lesen im Vordergrund. Zudem sind sie dreiteilig konzipiert und behandeln sowohl linguistische, als auch sprachdidaktische und sprachpolitische Hintergründe, um den Lernenden die Bedeutung von Mehrsprachigkeit zu vermitteln (vgl. KLEIN 2002: 29-44). Das Lesen gilt bei interkomprehensiven Strategien als Grundfertigkeit, die zunächst ausgebildet wird, um auf den jeweiligen Fertigkeiten aufzubauen. Die Strategien, die hier vermittelt werden orientieren sich stark an die unterschiedlichen Phasen des textuellen Erschließens, der wie folgt zustande kommt: Der Leser bildet zunächst Hypothesen über die ihm unbekannte Sprache, in der ein jeweiliger Text formuliert ist. Es werden beispielsweise Wörter aus dem Kontext inferiert. Diese Phase der Hypothesenbildung betrifft aber nicht nur die Lexik, sondern das gesamte Sprachsystem der unbekannten Sprache. Im Zuge dieser Hypothesenbildung, versucht der Leser auf bereits vorhandenes Vorwissen zuzugreifen. In der nächsten Phase versucht der Leser grammatische Regeln, wie zum Beispiel in Bezug auf Wortbildungen, abzuleiten. Diese Hypothesen werden in einem sogenannten Intersystem (einer Art Zwischensystem) gespeichert. Es wird danach versucht, das bereits vorhandene Wis-

sen auf die neue, unbekannte Sprache zu übertragen, was schlussendlich den Transferprozess ausmacht. Letztlich basiert diese Methode auf Wiedererkennen, Vernetzen und Neuorganisieren von (meta-)sprachlichen und kontextualen Wissen in Bezug auf das Lesen von Texten unbekannter Sprachen (vgl. REISSNER 2007: 62-64). Die dahinterstehende Didaktik der Interkomprehension versucht, das dafür nötige Werkzeug, etwa Strategien, zu vermitteln. Obwohl diese Methoden für unterschiedliche Sprachfamilien konzipiert sind, greifen sie doch nahverwandte Sprachen wieder auf. Das Türkische und das Französische weisen zwar Ähnlichkeiten im Bereich der Lexik auf; ob diese interkomprehensive Lesestrategie in unserem Fall umsetzbar ist, bleibt zweifelhaft. Es gilt die Annahme, dass die Ähnlichkeiten hier zu rudimentär sind, da grammatische Hypothesen – außer vielleicht in Ausnahmefällen, wie etwa der Wortbildung – außen vor gelassen werden müssen.

Ein weiteres Konzept entwickelt von Eve BEARNE (1999) soll hier nicht unerwähnt bleiben, weil es auch Kritiken erfahren hat, die in unserem Zusammenhang von Bedeutung sind. BEARNES Unterrichtskonzept *language across the curriculum* zielt systematisch darauf ab, bereits gelernte Sprachen der Lernenden in den Französischunterricht einzubeziehen. Hauptsächlich geht es darum, Unterrichtsfächer nicht isoliert voneinander zu unterrichten, sondern beispielsweise Französisch auch als Sachsprache zu verwenden oder andere in der Schule gelernte Sprachen in den Französischunterricht zu integrieren. Es werden gelegentlich sogar die Herkunftssprachen der Lernenden, meist handelt es sich auch hier um Migrantensprachen, in das Unterrichtsgeschehen miteinbezogen. Dieses Konzept stößt aber auf Kritiken, die sich vor allem auf die Kompetenzen der Lehrperson beziehen, dessen Rolle sich in diesem Unterrichtsgeschehen verändert. Es wird hauptsächlich kritisiert, dass Lehrpersonen nicht ausreichend Sachkenntnis über die Herkunftssprachen besitzen. Demnach müssen sie sich zu sehr auf Informationen verlassen, die von den Lernenden kommen, ohne eine Überprüfungsmöglichkeit zu haben (vgl. NIEWELER 2006: 27).

Die Frage, die sich hier stellt, ist, inwieweit die Herkunftssprachen der Lernenden in den Unterricht integriert werden können, sofern Lehrpersonen keine Kenntnisse haben, wovon jedoch größtenteils ausgegangen werden muss. Inwiefern fördert die Integration der Herkunftssprachen den Ausbau (meta-)kognitiv-sprachlichen Wissens der Lernenden und inwieweit kann diesbezüglich im Regelunterricht Französisch ein Beitrag geleistet werden? Das Sprachenpaar Französisch und Türkisch entstammt nicht derselben Sprachfamilie, weshalb es

zweifelhaft ist, ob Konzeptionen der Interkomprehensionsdidaktik umgesetzt werden können. Entscheidend ist dieses Sprachenpaar betreffend die Auseinandersetzung mit dem lexikalischen Transfer. Theorien zum Wortschatzerwerb werden wir im darauffolgenden Kapitel genauer besprechen. Im folgenden Unterkapitel soll aber ein weiteres Forschungsgebiet vorgestellt werden, dass sich mit Wortschatz in einer interkomprehensiven Weise auseinandersetzt.

1.5.2 Internationalismusforschung

Die Internationalismusforschung beschäftigt sich mit Ähnlichkeiten, die in mehreren verschiedenen Sprachen auftreten. Diese sprachlichen Gemeinsamkeiten – meist sind hier lexikalische Einheiten gemeint – haben sich größtenteils aufgrund einer Vielzahl an Sprachkontakten entwickelt. Das Ziel der Internationalismusforschung ist es, eine gewisse Regelmäßigkeit in den wiederkehrenden sprachlichen Ähnlichkeiten aufzuzeigen, um diese für den Spracherwerb nutzbar zu machen (vgl. REISSNER 2007: 97-98). Die Internationalismusforschung stützt sich jedoch hauptsächlich auf europäische Sprachen, sie ist jedoch für den Kontext des französisch-türkischen Sprachkontakt durchaus relevant.

Es gibt viele unterschiedliche Ansätze, den Internationalismusbegriff zu definieren, wobei jedoch kein Konsens bezüglich einer einheitlichen Definition besteht. Nach Günter FROHNE sind Internationalismen

„[j]ene Benennungseinheiten, die beim Vergleich mehrerer Sprachen erkennbare ähnliche lautliche und/oder graphische Struktur und eine identische oder weitgehend gleiche Bedeutungsstruktur besitzen [...]“ (FROHNE 1989: 439)

FROHNE zufolge charakterisieren sich Internationalismen durch ihre lautliche und/oder graphische Ähnlichkeit und dadurch, dass deren Bedeutung weitgehend ohne expliziter Übersetzung ableitbar ist. FROHNE fügt hinzu, dass es sich meist um Lehnwörter aus dem Griechischen und Lateinischen handelt oder um Neubildungen aus Morphemen dieser Sprachen (vgl. FROHNE 1989: 441). Natürlich ist davon auszugehen, dass die Bedeutung ähnlicher Elemente in den verschiedenen Sprachen nicht immer dieselbe ist. Darüber hinaus sind Phänomene der Internationalismen nicht nur auf die lexikalische Ebene zu beschränken (vgl. REISSNER 2007: 99). Trotz dieser relativ nachvollziehbaren Definition von FROHNE ist es dennoch schwierig, Internationalismen von Phänomenen wie Lehnwörtern, Fremdwörtern oder dem sogenannten panromanischen Wortschatz abzugrenzen (Definitionen diesbezüglich werden in Kapitel 3.4

genauer angeführt). Der panromanische Wortschatz beschränkt sich auf Ähnlichkeiten in romanischen Sprachen, wohingegen Internationalismen grundsätzlich alle Sprachen und Sprachfamilien berücksichtigen (vgl. REISSNER 2007: 101).

Welche Bedeutung haben nun solche Internationalismen für die Interkomprehensionsdidaktik? Je ähnlicher sich Wörter sind, desto eher besitzen sie das Potential, als Transferbasis für den Spracherwerb herangezogen zu werden. Demnach haben Internationalismen diesbezüglich einen hohen Stellenwert. Internationalismen im Bereich des Wortschatzes werden auch *Interlexeme* genannt, da es sich um lexikalische Einheiten handelt, die den Übergang zu einer unbekannten Sprache ermöglichen (vgl. REISSNER 2007: 100). Dadurch, dass andere Ebenen als die lexikalische in diesem Kontext nur sekundär von Bedeutung sind, werden diese nicht ferner diskutiert. Verständlicherweise beschäftigt sich die Internationalismusforschung hauptsächlich mit nahverwandten Sprachen, weil hier Ähnlichkeiten in hohem Maße zu erkennen sind. REISSNER (vgl. 2007: 100) zufolge konnte sich jedoch ein relativ junger Ansatz der Internationalismusforschung herausbilden, der sich unabhängig von den Sprachfamilien mit der Thematik beschäftigt. Beispiele hierfür werden leider keine angeführt. Entscheidend für die praxisorientierte Perspektive ist jedoch, dass aufgrund von Ähnlichkeiten zwischen Sprachen Transferprozesse vollzogen werden können, unabhängig davon, welche Idiome konkret davon betroffen sind. Interlexeme haben demnach ein enormes Wiedererkennungspotential und stellen somit eine Schlüsselfunktion interkomprehensiven Lernens dar. Ob Lernende schlussendlich in der Lage sind, diese Ähnlichkeiten zu erkennen und sie zu ihrem Vorteil zu nutzen, hängt von einer Vielzahl an Faktoren ab (vgl. REISSNER 2007: 103). Wie wir bereits sehen konnten, spielen neben verschiedenen Formen von Lern- und Kommunikationsstrategien, auch Sprachhierarchien und soziale Faktoren eine wesentliche Rolle. Dementsprechend grundlegend ist in diesem Zusammenhang das Sprach(lern)bewusstsein, das ausführlicher im nächsten Unterkapitel behandelt wird.

Abschließend soll noch diskutiert werden, inwiefern diese Ansätze für die Sprachkonstellation Französisch und Türkisch von Bedeutung sind. Ob grundsätzlich ein Transferpotential auf Basis von Internationalismen Sinn macht, werden wir erst in Kapitel 3 und 4 versuchen, festzustellen. Es sei dahingestellt inwieweit Internationalismen in den beiden Sprachen auftreten, jedoch sind selbst die Untersuchungsmethoden der Internationalismusforschung in unserem Kontext von Bedeutung. Demnach werden wiederkehrende Suffixe und

Präfixe in verschiedenen Sprachen analysiert und versucht, Regelmäßigkeiten festzustellen (vgl. ebd.). Möglicherweise kann die Bewusstmachung wiederkehrender Präfixe und Suffixe in französischen Lehnwörtern im Türkischen für den Französischunterricht förderlich sein („psiko-“, „sosyo-“, „-(s)(i)yon“, etc.) Dadurch, dass lebende Sprachen einem dynamischen Prozess unterliegen und sich ihr Wortschatz demnach stetig verändert, kann das Wiedererkennen ähnlicher Wörter durch lautliche und graphische Verschiebungen erschwert werden. Dementsprechend stellt auch hier die Bewusstmachung auf graphische und lautliche Korrespondenzen im Unterricht eine wesentliche Rolle.

1.5.3 Language (learning) awareness

Wie bereits besprochen, müssen Lernende häufig auf das Transferpotential bisher gelernter oder erworbener Sprachen aufmerksam gemacht werden, um auf diese zurückgreifen zu können. Denn beim transversalen Sprachenlernen handelt es sich um „bewusstheitsgesteuertes Lernen“ (MEIBNER 2003: 92). Dieses wesentliche Element der Bewusstmachung wird auch häufig unter dem Terminus *language awareness* zusammengefasst. Das heißt, dass den Lernenden ein gewisses Bewusstsein über die Sprachen geschaffen werden muss, die sie sprechen oder in denen sie schon Kenntnisse jeglicher Art besitzen. Hadumod BUBMANN (2002: 615) versteht unter dem Begriff *Sprachbewusstsein* oder auch *linguistic awareness* eine metasprachliche Fähigkeit „im Sinne von „Wissen über Sprache““, die eine jeweilige Person dazu befähigt über Sprache nachzudenken, um daraus neue Erkenntnisse zu generieren. Eric HAWKINS (1984) meint, dass dieses Bewusstsein durch einer vergleichenden und fragenden Haltung des Lernenden konstruiert werden kann. HAWKINS bezieht sich auf empirische Untersuchungen, die zeigen konnten, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Großbritannien die besten Leistungen in Englisch erbrachten, die intuitiv auf ihre Erstsprache zurückgreifen, dadurch Hypothesen aufstellen und diese auf das Englischlernen transferieren konnten. Language (learning) awareness hat demnach viel mit *intuitivem Wissen* zu tun und steht somit in Opposition zum *strukturierten* und *expliziten Wissen*, dass man unmittelbar und bewusst lernen kann (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 211). Die Idealvorstellung von language (learning) awareness im Unterricht zielt demnach nicht nur darauf ab, auf Sprache aufmerksam zu machen, sondern auch auf ihre Lernprozesse und Lernstrategien. Demnach unterscheiden DECKE-CORNILL und KÜSTER (vgl. 2010: 213) zwischen *linguistic awareness* (sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten), *communicative awareness* (Wissen unter anderem über Kommunikations-, Diskurs-, Dominanzstrategien) und *learning awareness* (Wissen über Lern-, Denk- und

Problemlöseprozesse und Strategien zu deren Anwendung). Unter Lernstrategien versteht Rebecca OXFORD (1990: 8) „specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations.“ Welche dieser Strategien vor allem auf das Lernen von Wortschatz durch Transfer umsetzbar sind, werden wir im folgenden Kapitel untersuchen.

1.6 Zusammenfassung

Neben der Bedeutung von Mehrsprachigkeit auf europäischer Ebene, konnte zudem deutlich gemacht werden, welche Rolle migrationsbedingte bzw. lebensweltliche Mehrsprachigkeit für den weiteren Spracherwerb eines Individuums hat. Methoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik zielen also darauf ab, Transfer zwischen mehreren Sprachen als Förderungsgut lebensweltlicher Mehrsprachigkeit zu nutzen. Es wird im Sinne eines lernökonomischen Vernetzens, beim Sprachenlernen auf Vorwissen zurückgegriffen. Somit sollen Lernende einerseits auf das Transferpotential andererseits auf Interferenzgefahren von Sprachen aufmerksam gemacht werden (vgl. MEIBNER 2008b: 72). MEIBNER (vgl. 2003: 94) führt weiter aus, dass dieses Bewusstmachen von Sprachenkenntnissen und Lernstrategien durch Such-, Zuordnungs- und Vergleichsprozesse gewonnen werden kann und, wie HAWKINS angemerkt hat, sollen Lernende eine grundsätzlich fragende Haltung diesbezüglich einnehmen. Dennoch muss dieses Lernverhalten längerfristig und bewusst in den Unterricht integriert werden, um tatsächlich Früchte tragen zu können. CICHON (vgl. 2005:5) erklärt, dass zumindest zwei Voraussetzungen erfüllt werden müssen, um von Mehrsprachigkeit tatsächlich profitieren zu können. Erstens müssen die Sprachkenntnisse soweit gefestigt sein, dass sie in gewisser Weise automatisiert sind. Zweitens müssen die Sprachen eines mehrsprachigen Individuums in der Gesellschaft positiv konnotiert sein. Darüber hinaus wiederholen sich drei essentielle Faktoren, wenn die Frage gestellt wird, wie denn nun diese Vernetzung zwischen mehreren Sprachen stattfindet. Zunächst muss sprachliches Material mental verfügbar sein, woraus sich Hypothesen ableiten lassen, die letztendlich transferiert werden können. Zweitens muss eine Ähnlichkeit zwischen den Sprachen gegeben sein, die aktiv miteinander vernetzen werden können. Grundsätzlich gilt die ‚Regel‘: je ähnlicher sich Sprachen sind, desto höher ist ihr Transferpotential. Drittens, benötigt es zudem an kompetenten Lehrkräften, die den Transferprozess auf sprachlicher und didaktischer Ebene steuern (vgl. MEIBNER 2003: 93-94). MEIBNER kritisiert zudem, dass Lehrwerke zu wenig Bezug auf interlingualen Transfer machen und erklärt

„In welch stupendem Maße der immer nur auf den eigenen Lernzielkontext blickende einzelzielsprachliche Unterricht aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu kurz greift, zeigt sich schon daran, dass die einzelzielsprachliche Didaktik nie die Frage der **Sicherung und Pflege vorgelernter Sprachen** stellte. Lerner einer dritten oder vierten Fremdsprache entwickeln daher wenn überhaupt, bislang auf sich gestellt, kaum Strategien zur Sicherung vorhandenen prozeduralen Sprachwissens.“ (MEIBNER 2002: 7; Hervorhebung im Original)

Dies hebt in besonderem Maße hervor, welche wichtige Stellung die Lehrperson und die Bewusstmachung von Transferpotential im Unterricht ist, denn

„Vieles hängt davon ab, ob und wie der reguläre Unterricht Sprachenbrücken sichtbar macht, ob er zu Sprachenbewußtheit und Etymologiebewußtheit erzieht, ob er das Wechselspiel von deklarativem und prozeduralem Sprachwissen unterstützt, ob er das im interlingualen Vergleich erworbene Wissen dem Fertigkeitsbereich in einer konkreten Zielsprache zuführt.“ (MEIBNER 1998: 235)

Wie wir hier und bereits zuvor sehen konnten, hängt es keineswegs nur an der Erstsprache selbst, ob ein positiver interlingualer Transfer seinen Verlauf nehmen kann. Peter DOYÉ fügt diesbezüglich noch hinzu, dass auch ein niedrigerer Verwandtschaftsgrad zwischen Sprachen schon Aufschlüsse für den Fremdspracherwerb liefern können und dass nicht nur nahverwandte Sprachen zielführend sind:

„Ein bedingender Faktor ist die Verwandtschaft von Ausgangssprache und Zielsprache. Es gibt Verwandtschaftsbeziehungen verschiedenen Grades zwischen den Sprachen. Die Zugehörigkeit zur gleichen Sprachfamilie ist hilfreich, aber nicht die einzig relevante Form von Verwandtschaft. Der Faktor Sprachverwandtschaft sollte daher künftig nicht mit Zugehörigkeit zur gleichen Sprachfamilie gleichgesetzt werden.“ (DOYÉ 2008: 230)

Grundsätzlich sind Methoden interkomprehensiven Lernens, die auf nahverwandte Sprachen abzielen, schwierig auf das Sprachenpaar Französisch und Türkisch umzusetzen, da zu bezweifeln ist, dass die Ähnlichkeiten dieses Sprachenpaares denen nahverwandter Sprachen gleichkommt. Dennoch können vereinzelte Anwendungsbereiche, die auf einen Lexiktransfer abzielen, für uns von Interesse sein. Methoden der Internationalismusforschung dürften hier einer größeren Bedeutung zugeschrieben werden, da diese unter anderem mit Suffixen und Präfixen arbeiten. Neben diesen Teilbereichen der Interkomprehensionsdidaktik wollen wir im folgenden Kapitel Strategievorschläge des Wortschatzerwerbs untersuchen, die in mehr-

sprachigen Lernprozessen umsetzbar sind. Bevor wir uns jedoch den Wortschatzerwerbsstrategien zuwenden, wollen wir uns mit theoretischen Lern- und Erwerbsprozessen zweier oder mehrerer Sprachen beschäftigen. Gibt es Unterschiede in der mentalen Repräsentation, Speicherung und Vernetzung von Wortschatz bei Einsprachigen und Mehrsprachigen? Welchen Einfluss hat Mehrsprachigkeit auf psycholinguistischer Ebene auf das Lernen unbekannter Sprachen?

2 (Fremd-)Spracherwerb

In diesem Kapitel werden wir uns nun mit der Frage beschäftigen, wie sich aus lerntheoretischer Sicht Mehrsprachigkeit auf den Fremdspracherwerb auswirkt. Es soll zunächst erläutert werden, welche Rolle der Erstsprache für den Erwerb/das Lernen weiterer Sprachen zugesprochen werden kann sowie inwieweit sich der Drittspracherwerb (sowie der Erwerb weiterer Sprachen) vom Zweitspracherwerb unterscheidet. Wie auch schon teilweise im vorhergegangenen Kapitel thematisiert wurde, werden wir uns auch hier mit der Frage beschäftigen, ob sich durch Sprachlerntheorien Schlüsse in Bezug auf mehrsprachige Lernende im Vergleich zu einsprachigen Lernende ableiten lassen. Da sich diese vorliegende Diplomarbeit auf Wortschatzlernen spezialisiert, werden Prozesse der Wortschatzverarbeitung und Wortschatzspeicherung im mentalen Lexikon behandelt. Somit soll geklärt werden, wie mehrsprachige Lernende neuen Wortschatz erwerben und welche Strategien die Theorie anbietet, um diesen Prozess der Verarbeitung und Speicherung zu unterstützen. Bevor wir uns diesen Fragestellungen widmen, soll aber noch eine spezielle Unterscheidung geklärt werden, die in diesem Zusammenhang grundlegend ist.

Was ist denn nun eine Erstsprache, eine Zweitsprache oder eine Drittsprache? Wie unterscheiden sich diese von einer Fremdsprache und wieso sind diese Abgrenzungen so wichtig? Wie wir zuvor schon feststellen konnten, ersetzt der Begriff Erstsprache häufig den, so vielen Meinungen zufolge, missverständlichen Begriff der Muttersprache. Wobei auch der Begriff Erstsprache zum Teil zu Missverständnissen führen kann, weil dieser die Annahme zulässt, ein Mensch könne nur *eine* Sprache als seine erste bezeichnen. Darüber hinaus unterstützt der Begriff die Annahme, die Erstsprache eines Individuums wäre die am besten beherrschte, wovon nicht grundsätzlich ausgegangen werden kann (vgl. WOJNESITZ 2010: 28). DIETRICH (vgl. 2004a: 306) versteht unter Erstsprache ganz einfach die Sprache, die ein Indi-

viduum als erstes lernt. Gleichzeitig handelt es sich um die Sprache, die die jeweilige Bezugsperson des Säuglings bzw. Kleinkindes spricht. Darüber hinaus erklärt DIETRICH, dass das grammatikalische Wissen der Erstsprache bei einem gesunden Kind bei einem Alter von fünf Jahren vollendet sei. Bis zu diesem Zeitpunkt enthält der aktive Wortschatz des Kindes ca. 3000 Wörter und der passive Wortschatz bis zu 14000 (vgl. AITCHISON 1997: 22). Der Begriff der Erstsprache steht somit in zwei dichotomen Beziehungen. Erstens stehen sich Erstsprache und Muttersprache gegenüber, wie wir bereits gesehen haben. Zweitens, steht der Begriff der Erstsprache noch in Abgrenzung zur Zweitsprache. Aus gesellschaftlicher Perspektive besitzt die Erstsprache meist einen höheren politischen und sozialen Status als die Zweitsprache (vgl. DIETRICH 2004a: 309). Die individuelle Mehrsprachigkeit betreffend, bezeichnet die Zweitsprache jene Sprache, „die ein Mensch nach Abschluss des Erwerbs seiner ersten Sprache, also ab dem Alter von ca. 5 Jahren, erwirbt. [...] Zweitsprachliche Kompetenz umfasst immer die mündliche Kommunikationsfähigkeit, Schreib- und Lesefähigkeit können enthalten sein.“ (DIETRICH 2004b: 312). DIETRICH setzt eine klare Grenze zwischen der Erst- und der Zweitsprache bei einem Alter von fünf Jahren. Dies lässt darauf schließen, dass ihm zufolge ein bilingualer Spracherwerb in den ersten fünf Lebensjahren eines Menschen im Sinne eines doppelten Erstspracherwerbs erfolgen muss. Eine Fremdsprache steht der Erst- und der Zweitsprache insofern in Abgrenzung, da diese überwiegend im Klassenzimmer, also institutionell gesteuert gelernt wird. Die hauptsächlichen Unterschiede zwischen Fremdsprache, Erst- und Zweitsprache liegen in den Inputbedingungen (vgl. DIETRICH 2004b: 312). Dies steht der grundsätzlich häufigen Annahme gegenüber, die Grenze eines Erstspracherwerbs liege bei einem Alter von etwa 3 Jahren. Wenn zwei Sprachen vor einem Alter von 3 Jahren gelernt werden, spricht man nach RIEHL von einem bilingualen Erstspracherwerb. Wenn eine Sprache nach dieser Altersgrenze erworben wird, handelt es sich demnach bei dieser Sprache um eine Zweitsprache. Des Weiteren unterscheidet RIEHL zwischen einem „frühkindlichen Zweitspracherwerb (bis zum Alter von 6 Jahren) und dem Erwerb in einem späteren Stadium als älteres Kind oder Erwachsener“ (RIEHL 2014b: 87). Die Grenzen sind insofern schwer zu ziehen, zumal schon jedes Kind unterschiedliche kognitive Fähigkeiten aufweist bzw. das Umfeld eines jeden Kindes anders ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der *Erstspracherwerb* (L1) grundsätzlich die erste erworbene Sprache eines Kindes sein kann – diese Form des Erwerbs findet im natürlichen und ungesteuerten Kontext statt. Unter Zweisprachigkeit versteht man den simulta-

nen Erwerb zweier (oder manchmal mehrerer) Sprachen. In diesem Sinne wird auch oft der Begriff *doppelter/bilingualer Erstspracherwerb* verwendet. Die *Zweitsprache* (L2) grenzt man insofern von der *Fremdsprache* ab, als letztere im gesteuerten, institutionellen Kontext erworben wird, die Zweitsprache jedoch unter natürlichen Gegebenheiten. Somit darf man die Zweitsprache nicht grundsätzlich mit der zweiten gelernten Sprache gleichsetzen, denn es kann auch eine Fremdsprache die zweite gelernte Sprache sein. Je nachdem von welchem Ausgangspunkt die Phänomene betrachtet werden, können diese Begriffe unterschiedlich verstanden werden.

2.1 Erst- und Zweitspracherwerb

Wie funktioniert denn nun das Lernen von Sprachen und inwiefern beeinflussen sich die Sprachen gegenseitig? Welche Rolle spielt die Erstsprache im Erwerb der späteren Sprachen und gibt es nun einen Unterschied zwischen Drittspracherwerb und Zweitspracherwerb?

In der traditionellen Bilinguismusforschung ging man davon aus, dass zweisprachige Individuen von zwei getrennten Sprachsystemen verfügen. Demnach wurden nach Ulrike JEBNER (vgl. 1998: 150) sämtliche mehrsprachige Interaktionen als negativ markiert, wie erste Arbeiten zu Interferenzen und Code-Switching zeigen. Dieselbe Annahme ist der Grund dafür warum Bilinguismusforschung erst relativ spät mit der Zweitspracherwerbsforschung assoziiert wurde, während ja eine gemeinsame Untersuchung beider Phänomene naheliegen würde, da „die Grenzen zwischen Zweitspracherwerb und Bilingualismus [...] eher fließend“ verlaufen. (JEBNER 1998: 150). Auf individueller Ebene konnte gezeigt werden, dass sich Bilinguismus positiv auf die Entwicklung eines Menschen auswirkt, weshalb in aktuellen Forschungen vom zuvor schon diskutierten Begriff *Semilinguismus* zunehmend abgesehen wird. Zur Wiederholung soll gesagt werden, dass der Begriff im Rahmen von Forschungen in Nordamerika und Skandinavien entstand, die gezeigt haben, dass mehrsprachige Kinder Defizite sowohl in der einen wie auch in der anderen Sprache hatten. Dieser *Semilinguismus* bezeichnet demnach eine Form von *Halbsprachigkeit*, die entsteht, wenn Menschen/Kinder aufgrund der Mehrsprachigkeit in beiden Sprachen defizitäre Kompetenzen entwickeln (vgl. JEBNER 1998: 150).

Der Erstspracherwerb ist für uns insofern von Bedeutung, da, wie bereits erwähnt, die Erstsprache einen grundlegenden Einfluss darauf hat, wie die weiteren Sprachen gelernt wer-

den. Diesbezüglich hat Jim CUMMINS zwei Hypothesen aufgestellt, die zum Ziel haben, diese Annahme zu verdeutlichen. Das ist zum einen die *Interdependenzhypothese* (*linguistic interdependence hypothesis*) und die inzwischen klassische *Schwellenhypothese* (*threshold hypothesis*). Letztere geht davon aus, dass es eine Art kritische Schwelle für den Erwerb von Sprachen gibt. Das heißt, dass ein Kind (wenn gewisse Umstände gegeben sind) kognitive Vorteile, aber auch Nachteile aus der Zweisprachigkeit ziehen kann:

„[...] there may be threshold levels of linguistic competence which bilingual children must attain both in order to avoid cognitive deficits and to allow the potentially beneficial aspects of becoming bilingual to influence their cognitive growth.“ (CUMMINS 1979: 229).

Diese Hypothese geht davon aus, dass es verschiedene Schwellen (*threshold*) gibt, die überschritten werden müssen, damit Zweisprachigkeit eine positive Auswirkung auf kognitive Fähigkeiten und somit auf den weiteren Spracherwerb hat. Wenn die erste Schwelle in beiden Sprachen überschritten wird, so hat Zweisprachigkeit weder positive noch negative kognitive Folgen. Es herrscht somit *Dominanzbilingualismus* (*dominant bilingualism*). Positive kognitive Auswirkungen hat Zweisprachigkeit erst dann, wenn die nächsthöhere Schwelle überschritten wurde. So entsteht der sogenannte *additive Bilingualismus* (*additive bilingualism*). Die Vorteile, die dadurch entstehen, erklärt CUMMINS mit „a more analytic orientation to linguistic and perceptual structures“ (CUMMINS 1979: 228). Wenn diese Schwellen jedoch unterschritten werden, kann Bilingualismus auch negative Auswirkungen auf die kognitivsprachliche Entwicklung eines Kindes haben. Die unterste Schwelle muss ein Kind in beiden Sprachen überschreiten, um negative Konsequenzen zu vermeiden. Wird diese Schwelle nicht überschritten, entsteht *Semilinguismus*. In zahlreichen Studien konnte belegt werden, dass die Erhaltung der Kenntnisse in der Erstsprache, meist handelt es sich hier um Minderheitenssprachen, zu erheblichen Zugewinnen für die kognitive Entwicklung der betreffenden Kinder und Jugendlichen führt (vgl. CUMMINS 1979: 231, vgl. WOJNESITZ 2010: 60). Das Modell von CUMMINS selbst gilt nach WOJNESITZ jedoch als überholt, da diese Hypothesen nie empirisch nachgeprüft wurden. CUMMINS (2000) korrigiert sich später selbst und erklärt, dass seine Hypothese nicht zum Ziel habe, Kinder und Jugendliche so lange wie möglich in ihrer Erstsprache zu unterrichten, geschweige denn, sie in dieser zu alphabetisieren (vgl. WOJNESITZ 2010: 61). REICH und ROTH (vgl. 2002: 41) machen diesbezüglich darauf aufmerksam, wie wichtig dennoch die Erst- und Zweitsprache für die weitere sprachliche Entwicklung ist, weil sie sich

gegenseitig im Sinne von Transferprozessen beeinflussen (vgl. WOJNESITZ 2010: 60-61). Der fehlende Bezug zur Erstsprache oder das Nicht-Gebrauchen dieser kann sogar zu einem sogenannten *Sprachverlust* (*language attrition* [der Begriff steht dem des *language shift* gegenüber, welcher den Sprachverlust über mehrere Generationen hinweg bezeichnet]) führen. In einer empirischen Untersuchung von Alexandra WOJNESITZ zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien äußert sich ein Schüler mit türkischem Migrationshintergrund wie folgt zu seinem Sprachgebrauch:

„Na ja, ich hab, bis ich neun war, war ich halt, hab ich halt in der Türkei gelebt und da hab ich halt Lesen und Schreiben gelernt und so und je weiter – dann bin ich hierher gekommen, hab mich nur aufs Deutschsprechen konzentriert und da hab ich nur mehr deutsche Bücher gelesen, nur mehr Deutsch geschrieben, nur mehr Deutsch gesprochen praktisch, dadurch ist es halt so geworden, dass ich das Türkische verlernt hab.“ (befragter Schüler türk. Herkunft in: WOJNESITZ: 2010: 63)

Die zweite von Jim CUMMINS formulierte *Interdependenzhypothese* postuliert, dass der Stand der Erstsprache einen erheblichen Einfluss auf die zweite erlernte oder erworbene Sprache hat. Das heißt, dass sich ab der ersten Begegnung der L1 und der L2 die beiden Sprachen in einem Abhängigkeitsverhältnis befinden. Diese Annahme basiert auf Untersuchungen von Wassilios FTHENAKIS (1985: 49), der bereits feststellen konnte, dass „ein hoher ursprünglicher Stand in der Entwicklung der Muttersprache eine gute Zweitsprachen-Entwicklung“ nach sich ziehe. Serhat KARHAN zufolge sind an der Interdependenzhypothese jedoch auch Schwächen abzulesen, die sich vor allem auf individuelle und soziokulturelle Faktoren beziehen, die hier keine Berücksichtigung finden. Um am Unterrichtsgeschehen teilnehmen zu können, muss ein Schüler nicht nur die notwendigen sprachlichen Fertigkeiten besitzen, sondern muss auch in der Lage sein, mit dieser Sprache zu denken, das heißt, kognitive-akademische (hier: schulbezogene) Sprachfertigkeiten entwickeln. Diese Fertigkeiten werden unterteilt in BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), welche in der alltäglichen Kommunikation gebraucht werden. Dem gegenüber stehen die CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), also die kognitive-schulbezogene Sprachfertigkeiten, die gebraucht werden, um an sachbezogenen Inhalten im Unterricht teilnehmen zu können (vgl. KARHAN 2016: 11-12). Jim CUMMINS Empfehlung an Schulen lautet demnach wie folgt:

„[...] schools should attempt to encourage minority students to develop their L1 abilities to as great an extent as possible both to stimulate transfer to L2 and to reap the significant

personal and more subtle educational benefits of additive bilingualism.“ (CUMMINS 1991: 86).

2.2 Drittspracherwerb

„Was ist das Spezifische an L3? Was ist an L3 anders als an L2? Wenn L3-Lernen sich fundamental von L2-Lernen unterscheidet, wie unterscheidet es sich vom L4- bzw. Lx-Lernen ($Lx=L3+n$)? Basiert das L3-Lernen nur auf einer etwas komplexeren Interlanguage?“ (HUFEISEN 1998: 169)

Die Frage, die wir uns nun stellen, ist die, inwiefern es denn Sinn macht, den Drittspracherwerb und den Erwerb weiterer Sprachen vom Zweitspracherwerb abzugrenzen. Unterscheiden sich diese Erwerbsprozesse so maßgeblich, dass sich der Drittspracherwerb als Forschungsgegenstand etablieren kann? Auch hier stehen sich gegenteilige Meinungen der Experten gegenüber. Einige sind der Ansicht, dass eine Unterscheidung zwischen Zweitspracherwerb auf der einen Seite und Drittspracherwerb auf der anderen nicht notwendig ist. Manche jedoch sehen hier maßgebliche Abweichungen und stehen für die Legitimität von Drittspracherwerb als eigenständigen Forschungsgegenstand ein (vgl. LINDEMANN 1998: 161). Festzustellen ist jedoch, dass vor allem in den letzten Jahren Forschungen zum Drittspracherwerb soweit zugenommen haben, dass sich ein eigenständiger Forschungsgegenstand entwickeln konnte. Einen wesentlichen Zugang zu diesem Forschungsbereich findet sich in Arbeiten von Charlotte HOFFMANN und Britta HUFEISEN.

Frühe Erkenntnisse zum Drittspracherwerb sind eher nebenbei im Rahmen anderer Untersuchungsziele entstanden. Meist wurde im Zuge dessen darauf aufmerksam gemacht, dass das Lernen weiterer Fremdsprachen einen negativen Einfluss auf bisher erlernte Sprachen haben kann. Somit wurden frühe Erkenntnisse zum Drittspracherwerb meist mit Interferenzen in Verbindung gebracht (vgl. HUFEISEN 1998: 172). Britta HUFEISEN gilt als Pionierin der Tertiärspracherwerbsforschung und stellt diesbezüglich grundlegende Fragen. Was sieht sie als Drittsprache? In ihren Arbeiten wird die Drittsprache als die dritte erworbene Sprache gesehen und bezieht sich somit auf die Reihenfolge des Erwerbs. Es gibt auch Kriterien bezüglich der Sprachkompetenzen, aber wie wir bereits sehen konnten, ist die Abgrenzung durch diese zweifellos herausfordernd. HUFEISEN sieht die Unterteilung in Kompetenzen ebenfalls als unzureichend, da Sprecher oft nicht in der Lage sind, ihre Kenntnisse zu bewer-

ten. Ebenfalls für Schwierigkeiten einer Kategorisierung nach Kompetenzen ergibt sich aus der Tatsache, dass Sprecher häufig in verschiedenen Fertigkeiten unterschiedliche Kompetenzen aufweisen. So kann eine Person in einer Sprache eine höhere Lesekompetenz – beispielsweise durch das häufige Lesen englischer Fachliteratur – und in der anderen eine höher ausgeprägte mündliche Kompetenz besitzen – aufgrund von häufigen Urlaubsaufenthalten an einem bestimmten Ort. Darüber hinaus haben wir schon festgestellt, dass in der Fachliteratur häufig zwischen dem Erwerb und dem Lernen von Sprachen unterschieden wird. Hufeisen behält diese Abgrenzung bei und fügt hinzu, dass es mehr Sinn macht, sich mit dem L3-Lernen zu beschäftigen, als vergleichsweise mit dem L3-Erwerb, da ersterer leichter gesteuert und somit beeinflusst werden kann (vgl. HUFSEIN 1998: 169-170).

Anhand des Faktorenmodells erklärt Britta HUFSEIN, inwiefern sich das L3-Lernen vom L2-Lernen unterscheidet und erklärt, dass sich die Bedingungen und die Einflüsse auf den Lernprozess anders auswirken. L2-Lernende sind L3 (und Lx)-Lernenden insofern voraus, als letztere schon mehr Lebens- und Lernerfahrungen sowie Lernstrategien in ihrem Repertoire haben, die das Lernen weiterer Fremdsprachen maßgeblich begünstigen. Darüber hinaus erklärt HUFSEIN, dass sich das L2 und das L3-Lernen mehr voneinander unterscheiden, als jenes von L3 und L4. Es ist zwar anzunehmen, dass die Lernerfahrungen bei mehr als drei Sprachen noch ausgereifter sind, aber der wesentliche Unterschied besteht noch immer zwischen den L2 und L3-Lernern, da L2-Lerner noch nicht über solche Strategien verfügen, die bei der L3 hinzukommen und bei einem weiteren Lernen ausgefeilt werden können (vgl. HUFSEIN 1998:171-172).

Wie wir bereits im Unterkapitel „Das Transferpotential von Sprachen“ sehen konnten, gibt es bereits verschiedene Untersuchungen, die zeigen konnten, dass mehrsprachige Lernende in Bezug auf ihr prozedurales und kognitives Wissen den einsprachigen Lernenden gegenüber im Vorteil sind (vgl. MIBLER 1999: 79). Diese Vorteile beziehen sich neben dem sprachlichen auch auf das metasprachliche Wissen, sowie auf die Ausbildung einer gewissen pragmatischen Sensibilität und auf die Entwicklung von Sprachlernstrategien. Dennoch sind diese Vorteile zweisprachiger Kinder (Jugendliche und Erwachsene) einsprachigen gegenüber an zwei Voraussetzungen gebunden. Zunächst müssen die Kompetenzen beider Sprachen soweit ausgebildet sein, dass sie überwiegend automatisiert sind, um negative Einflüsse ausschließen zu können. Abgesehen davon spielt die gesellschaftliche Assoziation der Sprachen

eine wesentliche Rolle. Diese müssen „möglichst positiv und zugleich gleichrangig sein. Eine hierarchische und mehr noch eine konfliktive Bewertung der Sprachen wirkt sich negativ auf das Bewusstsein der Sprecher aus und kann ihr kognitives Potential blockieren.“ (CICHON 2005: 5).

Inwiefern verhalten sich Mehrsprachige anders als Einsprachige, sodass ihnen ein Vorteil beim Fremdsprachenlernen zugesagt werden kann? In Bezug auf das metalinguistische Bewusstsein entwickeln Mehrsprachige viel eher ein Werkzeug, mit welchem sie formale Unterschiede oder Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen festmachen können, indem sie „flexibel und abstrakt“ über Sprache nachdenken und sich demnach „auf Sprache als Objekt zu beziehen“ (JEBNER 1998: 153). Darüber hinaus, verhalten sich Mehrsprachige auf pragmatischer Ebene viel sensibler, als einsprachige Lernende. So entwickeln Mehrsprachige viel eher ein Gefühl dafür, was in welcher Situation gesagt werden kann und welche Art von Sprache dafür gewählt werden soll. Hervorzuheben sind hier GENESEE, TUCKER und LAMBERT (1975), die in ihren Untersuchungen zu diesem Ergebnis gekommen sind. Hinsichtlich der Sprachlernstrategien, die ebenfalls bereits zur Sprache gebracht wurden, gilt abschließend zu wiederholen, dass Mehrsprachige viel autonomer agieren, als Einsprachige. Aufgrund ihrer Erfahrungen sind sie in der Lage, ihr eigenes Lernen zu strukturieren und reagieren auf Lernsituationen ohne Instruktionen viel flexibler und selbstständiger. Mehrsprachige sind außerdem in der Hinsicht flexibler, dass sie Strategien wie das *Paraphrasieren*, *Code-Switching* oder *Foreignizing* umsetzen können. Unter *Foreignizing* versteht man den Prozess, grammatische Regeln der L1 auf die L2 zu übertragen. Ein Beispiel für Foreignizing bei Wortbildungen wäre nach Riehl (2014a: 91) „er collectet das Buch“ (Hervorhebung im Original). Diese Flexibilität und Autonomie kommt beispielsweise auch im Bereich der Autosemantisierung in besonderem Maße zur Anwendung. Bei Mehrsprachigen vollzieht sich das Lernen neuer Sprachen viel impliziter als bei Einsprachigen (vgl. JEBNER 1998: 153-154). Das Lernen von Fremdsprachen ist bei Mehrsprachigen von vielen anderen Faktoren geprägt, die bei Monolingualen kaum oder gar nicht ausgeprägt sind. Im darauffolgenden Unterkapitel wollen wir uns nun der Frage widmen, wie sich individuelle Mehrsprachigkeit konkret auf den Wortschatzerwerb einer Fremdsprache auswirken kann.

2.3 Wortschatzerwerb

Dadurch, dass es beim mehrsprachigen Lernen im Sinne einer Nutzung von Transferbasen auf kognitive Schemata ankommt, die miteinander verknüpft werden müssen (vgl. MEIBNER 2003: 93), werden wir nun genauer untersuchen, wie diese Verknüpfung auf Basis des Wortschatzes funktioniert. Darüber hinaus soll kurz skizziert werden, inwiefern sich das einsprachige mentale Lexikon vom mehrsprachigen mentalen Lexikon unterscheidet, um festzustellen, ob sich das Wortschatzlernen bei Einsprachigen und Mehrsprachigen unterscheidet. Abschließend wollen wir noch Lernstrategien im Wortschatzlernen untersuchen. Hier werden wir uns vor allem Entdeckungs- und Konsolidierungsstrategien, sowie Verarbeitungsstrategien, wie Inferieren und Nachschlagen zuwenden.

Doch bevor wir dazu kommen, möchten wir uns noch den Einheiten des mentalen Lexikons zuwenden. Was ist ein Wort oder eine lexikalische Einheit und was versteht man unter Wortschatz genau? Andrea ENDER zufolge ist ein *Wort* aus sprachwissenschaftlicher Perspektive nicht leicht zu definieren, obwohl die meisten Sprecher (unabhängig der Sprache) rein intuitive Kenntnis davon haben, was der Begriff bedeutet. Für die Untersuchung, was nun ein Wort aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist, gibt es verschiedene Zugänge, die allesamt Schwierigkeiten aufwerfen, wenn diese sprachübergreifend anwendbar sein sollen. Zunächst kann bezüglich der Erscheinungsformen eines Wortes zwischen *Types* und *Token* unterschieden werden. Wenn in einem Textabschnitt die Begriffe *Buch*, *Bücher* und *Buch* vorkommen, kann man sagen, dass es sich hier um zwei verschiedene *Types* (Buch, Bücher) aber um drei *Token* (Buch, Bücher, Buch) handelt. Unter *Lexem* wird eine Einheit verstanden, die in unterschiedlichen Flexionsformen auftreten kann. Buch und Bücher wären also zwei verschiedene Formen des Lexems Buch (vgl. ENDER 2007: 58). Des Weiteren gibt es die Möglichkeit ein Wort aufgrund *formal-orthographischer Gegebenheiten* zu unterscheiden. Dieser Ansatz geht davon aus, dass ein Wort daran erkennbar ist, dass diese durch ein Leerzeichen voneinander getrennt sind. Dieser Ansatz weist insofern Lücken auf, da es Sprachen gibt, für die diese Unterscheidung unanwendbar ist. Ein Beispiel wäre das Chinesische, aber auch das Türkische. Gleichzeitig könnte man auf *phonetischer Ebene* sagen, dass sich Wörter durch eine einheitliche Lautfolge definieren und wären somit durch Pausen voneinander getrennt. Diese Definition ist ebenso lückenhaft, da beim natürlichen Sprechen keine Pausen in dem Maße gemacht werden, dass einzelne Wörter daraus erkennbar wären. Der *phonologische Ansatz* geht davon aus, dass ein Wort durch die Akzentsetzung von anderen abgegrenzt werden kann,

50

da in vielen Sprachen ein Wort nur an einer Stelle akzentuiert wird. Aber auch dieser Ansatz stößt bei sprachübergreifender Anwendung an ihre Grenzen. Es gibt sogar Wörter einer selben Sprache, die auf unterschiedliche Weise akzentuiert werden. Der *semantische Ansatz* geht davon aus, dass ein Wort als solches gesehen werden kann, wenn dieses eine bedeutungstragende Einheit darstellt. Hier stellt man sich jedoch die Frage, wie mit gebundenen Morphemen oder mit Komposita umgegangen werden soll. Der *grammatikalische Ansatz* scheint am wenigsten heikel zu sein. Dieser meint, dass ein Wort durch sogenannter *positional mobility* und *uninterruptability* charakterisiert ist. Das heißt, dass das Wort innerhalb eines Satzes die Position grundsätzlich ändern kann, nicht aber die Position der Buchstaben innerhalb des Wortes. Beispielsweise kann der Satz *Morgen bringe ich dir das Lehrbuch* auch so formuliert werden *Ich bringe dir das Lehrbuch morgen*. Das Wort *morgen* kann in sich aber nicht zu **nogrem* und das Wort *Lehrbuch* nicht zu **Buchlehr* werden (vgl. ENDER 2007: 58-61). Aufgrund dieser teilweise problematischen Definitionen, wird die Verwendung des Begriffs *lexikalische Einheit (lexical units)* vor allem in Bezug auf das Sprachenlernen präferiert. Nach CRUSE (1986) wird eine lexikalische Einheit nach den oben genannten grammatikalischen und semantischen Gegebenheiten charakterisiert. Folglich muss eine lexikalische Einheit zumindest ein bedeutungstragendes Element enthalten und zumindest eine Eigenschaft der zuvor beschriebenen grammatikalischen Voraussetzungen entsprechen. Somit ist ein Wort nicht gleich eine lexikalische Einheit. Da ein Wort mehrere Bedeutungen haben kann, handelt es sich um mehr als nur eine lexikalische Einheit (vgl. ENDER 2007: 62). Diese Unterscheidung wird in dieser Arbeit im Folgenden beibehalten.

Zu einem Wortschatz gehören nach Andrea ENDER „all jene Wörter, die einer Person zum Verstehen und zur Kommunikation zur Verfügung stehen“ (ENDER 2007: 63). Dieses Inventar enthält Einträge, die nicht nur einer, sondern mehreren Sprachen zugeordnet werden können. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass die Einträge unterschiedlicher Sprachen keine absolut übereinstimmenden Entsprechungen sind, sondern durch willkürliche Zuordnung zu einer gewissen Vorstellung ihren Bedeutungsgehalt bekommen (vgl. ebd.). Zudem kann zwischen dem *aktiven*, *passiven* und dem *potentiellen Wortschatz* unterschieden werden. Der aktive Wortschatz wird auch *produktiver Wortschatz* genannt, weil dieser „die gesamte Anzahl an Wörtern [umfasst], die ein Mensch aktiv selbst benutzt“ (FÄCKE 2011: 142). Der passive oder auch *rezeptive Wortschatz*, meint „die Menge aller Wörter, die Lernende verstehen, jedoch selbst nicht anwenden können und würden“ (ebd.). Der passive

Wortschatz wird demnach auch häufiger bei Hör- oder Leseverstehen aktiviert, wohingegen der aktive Wortschatz, der ist, der beim Sprechen zur Anwendung kommt. Darüber hinaus gibt es noch den potentiellen Wortschatz, der „Wörter [umfasst], die zwar noch nicht gelernt wurden, jedoch beim ersten Hören verstanden werden“ (ebd.). Zum potentiellen Wortschatz gehören meist Synonyme, ähnlich lautende Wörter oder Internationalismen. Oft kann aufgrund von lautlicher oder auch graphischer Ähnlichkeit von Wörtern, die Bedeutung des bisher unbekannten Wortes abgeleitet werden. Johannes Müller-Lancé (2006) beschreibt den potentiellen Wortschatz demnach berechtigterweise als Inferenzquelle. Einem Schätzwert zufolge, verfügt ein gebildeter erwachsener Mensch mit Englisch als Erstsprache über einen potentiellen Wortschatz von 50000 Wörtern (und möglicherweise sogar mehr). Diese hohe Zahl legt die Annahme nahe, dass der menschliche Wortschatz systematisch strukturiert sein muss (vgl. AITCHISON: 1997: 9).

2.3.1 Das einsprachige mentale Lexikon

In diesem Unterkapitel möchten wir genauer untersuchen, wie Wortschatz im mentalen Lexikon repräsentiert, gespeichert und aktiviert wird. Da in der Forschung zum menschlichen Gehirn noch immer Fragen unbeantwortet sind, ist es ebenfalls schwierig, konkrete Antworten auf die oben genannten Kernfragen zu finden. Dennoch lassen sich einige Annahmen herleiten, die vor allem Jean AITCHISON in seinem Werk „Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon“ zugänglich beschreibt.

Unter dem *mentalen Lexikon* versteht man den menschlichen Wortspeicher, der alle Wörter des deklarativen und des prozeduralen Wissens einer Person speichert und organisiert. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass dieses mentale Lexikon Informationen aus vier verschiedenen Dimensionen abspeichert: damit sind semantisch-lexikalische, syntaktische, morphologische und phonologisch-graphemische Informationen gemeint (vgl. BÖRNER/VOGEL 1997: 4). AITCHISON nennt zwei Gründe, weshalb anzunehmen ist, dass das mentale Lexikon nicht wahllos und willkürlich aufgebaut sein muss. Zum einen enthält es schlichtweg zu viele Wörter und zum anderen wird auf diese in Bruchteilen von Sekunden zugegriffen. Aus diesen Gründen ist davon auszugehen, dass das mentale Lexikon nach einer gewissen Ordnung und Struktur aufgebaut sein muss, die zusätzlich flexibel und erweiterbar ist (vgl. AITCHISON 1997: 5). Ein mentales Lexikon ist aber nicht alphabetisch geordnet, wie wir es aus Wörterbüchern kennen. Wenn beim Sprechen unabsichtlich das falsche Wort ge-

52

wählt wird, handelt es sich normalerweise nicht um den alphabetisch nächstgelegenen Eintrag. Wenn das mentale Lexikon also alphabetisch geordnet wäre, würde man anstatt „Wanst“ (im Sinne eines dicken Bauchs) das Wort „Wannenbad“ oder „Want“ wählen. Dieser Vorgang ist zwar möglich, aber doch sehr unwahrscheinlich. Häufiger sind Versprecher, die aufgrund ähnlicher Anlaute oder Auslaute von Wörtern passierten, indem man „Periskop“ statt „Stethoskop“ oder „Antipode“ statt „Anekdote“ verwendet. Dies legt nahe, dass Aspekte wie die Lautstruktur, also Anlaut- und Auslautformen, oder Akzentmuster eine wesentliche Rolle im Aufbau des mentalen Lexikons spielen. Ebenfalls entscheidend ist die Bedeutung der Wörter, was sich daran erkennen lässt, dass in manchen Fällen ähnliche Wörter gewählt werden, die in einem jeweiligen Kontext jedoch keinen Sinn machen, wie in „Die Einwohner des Autos waren unverletzt“, in welchem Beispiel das Wort „Einwohner“ statt „Insassen“ gewählt wurde (vgl. AITCHISON 1997: 13). Abgesehen davon ist das mentale Lexikon wesentlich komplexer, weil viel mehr Komponenten implizit berücksichtigt werden, als es bei einem Wörterbuch möglich wäre. Darüber hinaus ist das mentale Lexikon viel flexibler, weshalb viel einfacher und schneller neue Einträge gemacht werden können.

Um der Frage nachzugehen, wie Wörter im mentalen Lexikon nun miteinander verknüpft sind, werden wir zwei Theorien anführen: zum einen die sogenannte *Atomkugelhypothese* und zum anderen die *Spinnennetztheorie*. Anhänger der Atomkugelhypothese gehen davon aus, dass Wörter wie aus verschiedenen Bedeutungsatomen bestehen. Verwandte Wörter besitzen demnach übereinstimmende ‚Atome‘. Spinnennetztheoretiker behaupten hingegen, dass verwandte Wörter daran erkennbar sind, dass ihre Sprecher sie miteinander in Beziehung bringen (vgl. AITCHISON 1997: 94). Die Annahme, dass Wörter aus einer Ansammlung von Bedeutungsatomen bestehen, trifft vor allem auf das Problem, dass diese bedeutungstragenden Atomkugeln bislang nicht definiert werden konnten. Es konnte somit nicht nachgewiesen werden, dass diese im mentalen Lexikon tatsächlich existieren (vgl. ebd.: 104). Die Spinnennetztheorie hat sich als Alternative zur teils fehlerhaften Atomkugelhypothese durchgesetzt. Im Zuge von Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass Wörter offensichtlich nach semantischen Feldern eingeteilt sind. Es werden Gruppen von Konjunkten gebildet (z. B.: Wochentage, Monatstage, Jahreszeiten, Zeiteinheiten [heute, morgen, gestern], Feste [Weihnachten, Ostern], usw. ...), die dann durch Kollokationen miteinander verknüpft werden (z. B.: Dass Weihnachten im Dezember ist; Weihnachten selbst kann dann mit anderen Festen wie Ostern in Verbindung gebracht werden). Beim Lernen neuer Wörter oder

Wortbedeutungen, geht man davon aus, dass diese mit bereits bekannten Begleitwörtern in Verbindung gebracht werden. Somit bildet das mentale Lexikon ein komplexes System aus logischen Relationen, die aus Synonymie (Leopard = Panther), Antonymie (lebendig = nicht tot), Meronymie (Teile von Dingen) und Hyponymie (Leopard → Tier) besteht, sowie in der Lage ist, Inkompatibilität (Leopard ≠ Löwe) festzustellen. Manche Verbindungen sind jedoch schwächer ausgeprägt als andere, wie zum Beispiel die Beziehung zwischen Hyponymen und Hyperonymen (vgl. ebd.: 114-125). Welche Rolle Wortarten im mentalen Lexikon spielen, ist nicht eindeutig geklärt, es besteht jedoch die Annahme, dass eine Unterscheidung zwischen Funktionswörtern und Inhaltswörtern getroffen wird (vgl. ebd.: 140).

Abschließend möchten wir uns noch mit der Frage beschäftigen, welche Prozesse durchlaufen werden müssen, um auf das mentale Lexikon zuzugreifen. Im Wesentlichen müssen die Wörter zunächst erkannt werden, bevor sie schlussendlich produziert werden können. Diese beiden Vorgänge scheinen sich nach AITCHISON (vgl. 1997: 257) wie ein Spiegelbild gegenüber zu stehen. Wenn ein Wort produziert wird, also für den Gebrauch ausgewählt wird, steht die Bedeutung vor der Lautung. Im Zuge des Erkennungsprozesses geht man jedoch von der Lautung aus, die schließlich zur Bedeutung des Wortes führt. Wenn Sprache produziert werden soll, aktiviert der Sprecher eine Reihe von potentiellen Wörtern, die er für seine Aussage benötigt. Meist werden hier mehr Wörter aktiviert, als am Ende verwendet werden. Die nicht ausgewählten Wörter werden dann wieder unterdrückt. (vgl. ebd.: 288-289). Ein Modell, das nach AITCHISON sowohl in Bezug auf die Worterkennung als auch auf die Wortproduktion von Bedeutung ist, nennt sich *interaktives Aktivierungsmodell* und funktioniert wie folgt: Wenn nach einem bestimmten Wort gesucht wird (also ein Wort produziert werden soll), werden auf der semantischen Ebene zunächst alle potentiellen Wörter aktiviert. Anschließend fließt der Strom in die phonologische Ebene, in der eine weitere Reihe von Wörtern aktiviert wird. Der Strom bewegt sich stetig zwischen den beiden Ebenen hin und zurück. Die aktivierten Wörter werden durch diese Vorwärts- und Rückwärtsbewegung nicht nur aktiviert, sondern auch überprüft. Relevante Wörter werden demnach immer stärker erregt, wohingegen ungeeignete Wörter schwächer werden. Dieser Prozess dauert so lange bis ein Wort ausgewählt wird. Dieses interaktive Aktivierungsmodell hat sich gegen das *Trittsteinmodell* und das *Wasserfallmodell* durchgesetzt. Dem Trittsteinmodell zufolge muss eine Phase immer abgeschlossen sein, bevor die nächste beginnt. Ein Kontinuum von Wörtern wird demzufolge zunächst auf der semantischen Ebene festgelegt, bevor dieses in der phonologischen eingegrenzt

wird. Der Prozess der Wortaktivierung ist aber viel interaktiver, weshalb das Trittsteinmodell ungeeignet ist. Das Wasserfallmodell berücksichtigt zwar die Interaktivität der Ebenen, jedoch verläuft hier der Wortaktivierungsprozess nur in eine Richtung. Das interaktive Aktivierungsmodell scheint hier Lösungen zu bieten, indem der Wortaktivierungsprozess wie ein elektrisches Netzwerk gesehen wird (vgl. ebd.: 264-271).

Nun haben wir uns mit Fragen zur Repräsentation, zur Speicherung und Aktivierung von Wörtern im mentalen Lexikon beschäftigt. Im Anschluss möchten wir uns nun mit dem mentalen Lexikon von Mehrsprachigen beschäftigen, um aufzuzeigen, welche Unterschiede hier bestehen. Inwiefern können Mehrsprachige in Bezug auf den Wortschatzerwerb Einsprachigen im Vorteil sein?

2.3.2 Das mehrsprachige mentale Lexikon

In Forschungen wird häufig diskutiert, ob Zwei- oder Mehrsprachige über ein getrenntes oder ein fusioniertes Sprachsystem verfügen, also ob die Informationen beider Sprachen getrennt voneinander abgespeichert werden oder nicht. In Bezug auf das mehrsprachige mentale Lexikon wollen wir uns nun die Fragen stellen, wie die Speicherung von Wörtern mehrerer Sprachen im Gehirn funktioniert, wie diese Wörter miteinander vernetzt sind und welchen Einfluss Mehrsprachigkeit schließlich auf das Wortschatzlernen weiterer Sprachen hat.

Kognitionspsychologische Untersuchungen basieren oftmals auf sogenannten *Priming-Experimenten*. Anhand dieser Experimente wird untersucht, inwieweit ein Vorreiz (z.B.: ein Wort oder Morphem) einen Einfluss auf die Verarbeitung eines neuen Reizes (z. B.: ein Wort oder Morphem einer anderen Sprache) hat (vgl. LUTJEHARMS 2006: 6). Basierten die Testaufgaben auf das Erinnern von Wörtern, so konnte kein grundlegender Unterschied zwischen Einsprachigen und Mehrsprachigen festgestellt werden. Zielen die Aufgaben auf Worterkennung oder auf Überlegungen bezüglich der Existenz von Begriffen ab, so konnte festgestellt werden, dass Mehrsprachige eine längere Verarbeitungszeit benötigen. Man konnte darauf schließen, dass multilinguale Personen aktivierte Wörter aus der jeweils nicht gefragten Sprache zunächst unterdrücken müssen, woraus die zeitliche Verzögerung entsteht (vgl. RIEHL 2014a: 40). Madeline LUTJEHARMS zufolge ist aus heutiger Sicht der grundlegende Status sprachlicher Vorkenntnisse für das weitere Sprachenlernen unumstritten. So konnte auch bei Priming-Experimenten gezeigt werden, dass nahverwandte Wörter verschiedener

Sprachen die Verarbeitung des Zielwortes auf positive Weise unterstützen. Demnach wird größtenteils von einer gemeinsamen Speicherung verschiedener Sprachen ausgegangen, wobei von „einem bestimmten Niveau der Sprachbeherrschung an [...] einzelne Sprachen relativ autonom funktionieren [dürften]“ (LUTJEHARMS 2006: 7).

In Bezug auf die Annahme eines fusionierten mentalen Lexikons, gilt es die von Michel PARADIS (vgl. 2004: 210ff) entwickelte *Subset-Hypothese* zu nennen. Wenn Wörter häufig gemeinsam verwendet werden, werden diese in eigene Untergruppen (*Subsets*) desselben mentalen Lexikons gespeichert. Diese Klassifizierung in Untergruppen betrifft aber nicht nur Wörter verschiedener Sprachen, sondern auch Sprachregister oder Wortarten. Ebenso geht man davon aus, dass syntaktische, morphologische und phonologische Informationen unabhängig gespeichert werden. Dennoch sind sie miteinander vernetzt, da wir auf die eine oder andere Information je nach Aussagewillen zugreifen können (vgl. RIEHL 2014a: 29). Neben dieser Hypothese besteht auch der Vorschlag von David GREEN (1998), der erklärt, dass jedes Lemma (jeder Eintrag im mentalen Lexikon) eine Sprachmarkierung erhält. So wird bei der Sprachproduktion der Zugriff auf Wörter der richtigen Sprache ermöglicht. (vgl. RIEHL 2014a: 42). Grundsätzlich gilt auch, dass konkrete Begriffe im Gegensatz zu abstrakten Begriffen leichter memoriert werden. Genauso werden Substantive eher als Verben als konkrete Begriffe aufgefasst. Verben dürften demnach schwieriger in Erinnerung gerufen werden als Nomen (vgl. RIEHL 2014a: 40-41).

Das von Annette DE GROOT und Judith KROLL (1997) entwickelte *Distributed Feature Model* geht ebenso von einer Speicherung in ein Untergruppensystem aus. DE GROOT und KROLL erklären, dass hier die Ähnlichkeit der Wörter auf konzeptueller Ebene eine wesentliche Rolle spielt. Sie gehen demnach davon aus, dass die Begriffe der unterschiedlichen Sprachen teils von denselben sogenannten *Bedeutungsbausteinen* (*semantic features*) verfügen. Je ähnlicher sich Begriffe sind, desto mehr gemeinsame Bausteine haben Wörter unterschiedlicher Sprachen und desto leichter können diese auch miteinander in Verbindung gebracht und abgerufen werden. In einigen Untersuchungen zu Wiedererkennung von Wörtern oder zu Übersetzungen konnte ebenfalls gezeigt werden, dass vor allem lautlich und orthographisch ähnliche Wörter in besonderem Maße miteinander verbunden sind. Dies ist vor allem bei sogenannten *cognates* und *interlingual homographs* der Fall (dt. *Kognate* und *interlingual homographie Wörter*). Unter *cognates* versteht man etymologisch verwandte Wörter in zwei

Sprachen (vgl. RIEHL 2014a: 29). Als Beispiele können hier die englischen Begriffe „water“ und „sun“ zum deutschen „Wasser“ und „Sonne“ genannt werden. *Interlingual homographs* sind Wörter, die in beiden Sprachen Ähnlichkeiten aufweisen, jedoch anderen Übersetzungsäquivalenten angehören, wie das spanische „red“ („Netz“) zum englischen „red“ („rot“) oder das niederländische „room“ („Sahne“) zum englischen „room“ („Raum“) (vgl. RIEHL 2014a: 44-45).

Nun soll noch untersucht werden, wie die Vernetzung von Wörter mehrerer Sprachen bei Individuen aussieht, die nicht im Sinne eines doppelten Erstspracherwerbs mehrsprachig geworden sind. Das *Revised Hierarchical Model* (RHM) von Judith KROLL und Erika STEWART (1994) wurde für sogenannte Spätmehrsprachige entwickelt. Dieses Modell zeigt beispielsweise anhand eines Zweisprachigen, dass die Lexeme im Gehirn in der einen Sprache stärker mit einem Konzept verbunden sein können als die der anderen Sprache. Einer Person mit Deutsch als L1 und Englisch als L2 fällt es demnach leichter, ein deutsches Übersetzungsäquivalent für einen englischen Begriff zu finden als umgekehrt. Dieses Modell berücksichtigt aber auch die Möglichkeit, dass die Verbindung von Wörtern der L2 zu dem jeweiligen Konzept durch den Lernprozess gefestigt werden können. Durch gesteuertes Lernen können diese neuronalen Verbindungen der jeweiligen Wörter zum Konzept intensiver gestärkt werden als bei ungesteuerten Erwerbsprozessen (vgl. RIEHL 2014a: 43). Darüber hinaus macht es offensichtlich einen wesentlichen Unterschied, auf welche Art eine jeweilige Sprache gelernt wird. Tests zur Vernetzung von Wörtern im mentalen Lexikon konnten zeigen, dass Bereiche des linken Gehirnareals aktiviert werden, wenn man auf Wörter zurückgreift, die durch Lesen gelernt wurden (der linke untere Frontallappen ist zum Beispiel auch für assoziatives Lernen verantwortlich). Rechte Gehirnareale werden vor allem dann aktiviert, wenn man auf Wörter zurückgreift, die ein Individuum durch das Einprägen schriftlicher Übersetzungsäquivalente gelernt hat (vgl. RIEHL 2014a: 44). Auch nach LUTJEHARMS (vgl. 2006: 7) spielt die Wortfrequenz und der Lernstil – beide sind überaus personen- und situationsbezogen – eine wesentliche Rolle für die Aktivierung von Wörtern im mentalen Lexikon und somit auch für das weitere Sprachenlernen. Dementsprechend bestätigt sich die von Kees DE BOT, Wander LOWIE und Marjolijn VERSPOOR (2007) entwickelte *Dynamic Systems Theory*, durch die dargestellt wird, dass das mentale Lexikon ein dynamisches System ist (vgl. RIEHL 2014a: 44).

Es besteht dementsprechend ein weitgehender Konsens darüber, dass mehrere Sprachen in einem mentalen Lexikon gespeichert sind. Die Einträge sind aber dennoch miteinander vernetzt, weshalb phonologische, syntaktische und morphologische Informationen abrufbar sind. Man geht demnach davon aus, dass Wörter im mentalen Lexikon in Subsystemen organisiert sind. Wenn die Sprachen in gewisser Weise automatisiert sind, funktionieren diese trotzdem autonom. Aus kognitionspsychologischer Perspektive hängt der Zugriff auf das mehrsprachige mentale Lexikon von einer Vielzahl von Faktoren ab. Dazu gehören die Art und Weise des Wortschatzlernens und die Häufigkeit der gemeinsamen Verwendung der Begriffe. Wie intensiv Wörter miteinander vernetzt sind, hängt auch davon ab, wie gefestigt ein Individuum in den jeweiligen Sprachen ist, sowie davon, wie hoch der Verwandtschaftsgrad zwischen den beteiligten Sprachen ist.

2.3.3 Unterschiede zwischen den Wortschätzen der L1, L2 und L3

„And yet one soon comes to realize, in learning a foreign language, that there are distinctions of meaning made in one language that are not made in another; that learning the vocabulary of another language is not simply a matter of acquiring a fresh set of labels to attach to familiar meanings” (LYONS 1968, 55).

Auch wenn im Fremdsprachenunterricht größtenteils mit Übersetzungsäquivalenten beim Wortschatzerwerb gearbeitet wird (meist werden klassische Vokabellisten angelegt), so muss trotzdem die Tatsache angemerkt werden, dass es exakte Bedeutungsäquivalente in zwei Sprachen nur selten gibt. Manchmal sind die Bedeutungsunterschiede nur minimal, aber manchmal wird mit einem vermeintlichen Wort „derselben Bedeutung“ in der anderen Sprache ein völlig anderes Konzept in Verbindung gebracht. Wenn man also eine neue Sprache lernt, darf nicht davon ausgegangen werden, dass man eine Liste neuer Wörter erwirbt, die an eine Liste von bekannten Konzepten aus zuvor gelernten Sprachen angeknüpft werden kann, wie LYONS treffend formuliert. Die meisten lexikalischen Interferenzfehler passieren aufgrund dieser vermeintlichen Übersetzungsäquivalenten. So wird ein neues Wort in einer Fremdsprache L(b) gelernt, das mit einem bereits bekannten Wort der L(a) in Verbindung gebracht wird. Wenn die Entsprechung des Wortes der L(a) aber nur teilweise auf den neuen Begriff übertragbar ist, dann kann dies zu Verständnisschwierigkeiten führen (vgl. ENDER 2007: 64). Nan JIANG (vgl. 2000: 67) teilt die neu erworbenen Wörter in *strangers*, *real friends* und *false friends* ein. Letztere werden meist mit interlingual homographen Wörtern

gleichgesetzt, also mit Wörtern, die zwar orthographische Ähnlichkeiten aufweisen, jedoch keine Übersetzungsäquivalente sind. *False friends* sind sich auf orthographischer Ebene zwar ähnlich, haben aber unterschiedliche Bedeutungen. *Real friends* bezeichnen demnach Begriffe zweier Sprachen, die entweder ein Übersetzungsäquivalente besitzen oder zumindest von semantisch sehr ähnlichen Wörtern verfügen. Die Kategorie *strangers* umfasst neu gelernte Begriffe einer L(b), die in einer zuvor erworbenen L(a) nicht existieren. Entweder, weil der Begriff in der L(a) nicht kodiert worden ist oder, weil das Konzept an sich nicht existiert (vgl. ENDER 2007: 64-65). Darüber hinaus weist Andrea ENDER darauf hin, dass es ebenso Wörter gibt, die in unterschiedlichen Sprachen zwar grundsätzlich Übersetzungsäquivalente sind, aber unterschiedlich assoziiert werden. Sie führt dabei einen Vergleich zweier Wörter aus dem Deutschen und dem Französischen an: „Biene“ und „abeille“. Wenn man eine Person mit Deutsch als Erstsprache fragen würde, was diejenige mit einer Biene verbindet, würden wohl Adjektive wie „fleißig“, Verben wie „summen“ und „stechen“ und das Nomen „Honig“ fallen. Es mag angenommen werden, dass dies auch im französischsprachigen Kontext der Fall sein würde, jedoch repräsentiert dort eher die Ameise das Tier, das mit Eigenschaften wie „fleißig“ in Verbindung gebracht wird (vgl. ebd.).

2.3.4 Lernstrategien für das Wortschatzlernen

Zumindest seit der kommunikativen Wende spielt der Wortschatz im Fremdsprachenunterricht keine Nebenrolle mehr, wie es größtenteils bei der vorhergehenden Grammatikübersetzungsmethode noch der Fall war. Im Zuge dieser wesentlichen Veränderung des Fremdsprachenunterrichts hat sich in der Theorie auch eine Reihe von strategischen Vorschlägen herausgebildet, wie das Lernen von Wortschatz unterstützt werden kann. Das Interesse wird vor allem den Strategien zu Teil, die auf das Lernen einer Fremdsprache positiven Einfluss ausüben. In der Literatur wird auch manchmal zwischen *Lernstrategie* und *Lerntechnik* unterschieden. So weist Günther ZIMMERMANN (1997: 100) darauf hin, dass Strategien „interne Planungs- und Informationsverarbeitungsvorgänge“ wären, Techniken würden jedoch eher „äußere“, beobachtbare Handlungen, wie ‚im Wörterbuch, in der Grammatik nachschlagen‘, ‚auswendig lernen‘, [oder] ‚Karteien verwenden‘ [...]“ bezeichnen. Häufig wird auf die Unterscheidung zwischen Lernstrategie und Lerntechnik keine Rücksicht genommen. Auch in dieser vorliegenden Arbeit ist die Abgrenzung der Begriffe nicht wesentlich, weshalb der Begriff Lernstrategie als Überbegriff dieser Techniken und Strategien verwendet wird. Die theoretischen Vorschläge bezüglich Lernstrategien beziehen sich vor allem auf das Herleiten und

Verstehen von Bedeutungen eines Begriffs der Fremdsprache, sowie auf Merkstrategien, um diese Wörter bei Bedarf auch wieder abrufen zu können. Diese Strategien mögen im Folgenden diskutiert werden.

Michael O'MALLEY und Anna CHAMOT (vgl. 1990: 122) zufolge sind Wortschatzstrategien die am häufigsten verwendete Art von Strategien bei Lernenden. Diesen sind demnach Strategien für Wortschatzverarbeitung bzw. -speicherung eher bewusst, als Strategien andere Bereiche betreffend. Dies liegt vermutlich daran, dass sich das Wortschatzlernen grundsätzlich leicht von anderen Sprachlerntätigkeiten trennen lässt. Die Auseinandersetzung mit Vokabellernstrategien macht vor allem bei Wörtern Sinn, die nicht so häufig gebraucht werden. Paul NATION (vgl. 1990: 160-161) argumentiert hier, dass für nicht so häufig vorkommende Wörter einer Fremdsprache im Regelunterricht kaum Zeit ist. Durch die Bewusstmachung von Vokabellernstrategien kann auch hier in gewinnbringendem Maße gearbeitet werden. NATION nennt drei Bereiche von Lernstrategien, die hier von Bedeutung sind. Erstens soll Lernenden bewusst gemacht werden, dass Begriffsbedeutungen häufig aus dem Kontext erraten werden können, zweitens kann mit Gedächtnisstrategien gearbeitet werden und drittens können Lernende durch Wortteilanalysen an die Begriffsbedeutung herangeführt werden. Dementsprechend rentiert es sich im Fremdsprachenunterricht allemal, auf Lernstrategien systematisch hinzuweisen. Wenn diese gut eingesetzt werden, kann ein lernstrategiegesteuerter Fremdsprachenunterricht sogar ertragreicher sein, als einer durch traditionelle Wortschatzvermittlung geprägter Unterricht (vgl. ENDER 2007: 37-38).

Nach Rebecca OXFORD (1990) kann grundsätzlich zwischen *Entdeckungsstrategien* (*discovery strategies*) und *Konsolidierungsstrategien* (*consolidation strategies*) unterschieden werden, wobei diese durch Norbert SCHMITT (1997) von *Determinierungsstrategien* ergänzt werden. Entdeckungsstrategien kommen zur Anwendung, wenn Wortbedeutungen erörtert werden sollen und Konsolidierungsstrategien werden herangezogen, wenn auf das Merken von Wortbedeutungen abgezielt wird. Determinierungsstrategien werden ebenfalls zur Erörterung von Wortbedeutungen angewandt, jedoch werden diese von sozialen Formen (wie Fragen an die Lehrenden oder Klassenkollegen) abgegrenzt. Als Determinierungsstrategien gelten folgende:

- Analysieren von Satzteilen und ihren Verbindungen
- Analysieren von Affixen und Wurzeln
- Suchen nach L1-Kognaten
- Analysieren von vorhandenen Bildern und Gesten
- Raten aus dem Kontext
- Verwenden eines bilingualen Wörterbuchs
- Verwenden eines monolingualen Wörterbuchs

(SCHMITT 1997: 207-208)

Das Arbeiten mit Kognaten (also mit etymologisch verwandten Wörtern) aus der Erstsprache ist nach Andrea ENDER eine besonders ertragreiche Quelle sowohl für das Erarbeiten neuen Vokabulars sowie für das Merken dieser. Welche dieser Strategien schlussendlich aber Früchte tragen, hängt auch im erheblichen Maße von den Schülern selbst ab und verändert sich je nach Nähe oder Distanz zu den jeweiligen Sprachen, die sie bereits erworben oder gelernt haben. Viele der oben genannten Determinierungsstrategien sind vor allem beim Lesen fremdsprachiger Texte relevant, da sich die Bedeutung eines Wortes häufig aufgrund des Kontextes ergibt, aus dem inferiert werden kann. Dieses „Raten aus dem Kontext“ setzt aber voraus, dass die Lernenden mit dem Thema in gewisser Weise vertraut sind, da sonst nicht aus dem Kontext geschlossen werden kann. Abgesehen davon, müssen die Lernenden schon über eine gewisse Sprachfertigkeit verfügen, um den umliegenden Text überhaupt dekodieren zu können. Das Raten aus dem Kontext ist demnach für Lernende als Strategie nicht selbstverständlich. Grundsätzlich kann daraus geschlossen werden, dass den Schülern ein Wissen über die Strategien vermittelt werden muss, damit sie diese selbständig überhaupt erst anwenden können. Die Unterscheidung dieser Strategietypen bedeutet trotz allem nicht, dass sie immer abgrenzbar sind. In manchen Bereichen macht eine Abgrenzung aber auch keinen Sinn. Einige Strategien zur Erarbeitung von Wortschatz werden von Lernenden auch als Konsolidierungsstrategie als nützlich und anwendbar anerkannt – wie es beispielsweise beim Suchen von L1-Kognaten der Fall ist. (vgl. ENDER 2007: 38-41).

Wortschatz wird aber nicht nur gezielt durch Strategien gelernt, sondern kann auch beiläufig erweitert werden. Es handelt sich demnach um Wortschatzlernen, das nicht das vor-

rangige Ziel einer bestimmten Übung ist, sondern inzidentell passiert. In der englischsprachigen Fachliteratur wird dieser Vorgang als *incidental vocabulary acquisition* bezeichnet (vgl. ENDER 2007: 43). Inzidentelles bzw. beiläufiges Lernen von Vokabular kommt am häufigsten bei Aktivitäten vor, bei der rezeptive Fertigkeiten geübt werden, so bei Hörübungen oder beim Lesen fremdsprachiger Texte. Dieser Vorgang des beiläufigen Lernens von Wortschatz kommt am ehesten vor, wenn der Lernende über ein gewisses Wissen die Zielsprache betreffend verfügt (beispielsweise über verwandte Begriffe), wenn der Kontext in gewissem Maße bekannt ist oder, wie bereits mehrmals angemerkt, wenn sich Kognaten zwischen der Erstsprache und der Zielsprache feststellen lassen (vgl. GASS 1999: 322). Der Unterschied zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Lernenden ist hier die Tatsache, dass mehrsprachige nicht nur auf ihre Erstsprache zurückgreifen können, sondern auch auf die anderen bereits gelernten oder erworbenen (vgl. ENDER 2007: 44). Die häufigste Erschließungsstrategie beim Lesen fremdsprachiger Texte ist demnach das Inferieren, das entweder auf intralingualer, auf interlingualer oder auf extralingualer Ebene vorkommen kann. Lernende haben ein sehr breites lexikalisches Wissen, das nicht unterschätzt werden darf und sind durchaus in der Lage, durch Autosemantisierung die Bedeutung einer Vielzahl an fremdsprachigen Wörtern selbst zu erschließen. Carol FRASER (1999) zufolge finden extralinguale Erschließungsstrategien (die eine Verbindung zwischen Wort und Kontext bzw. Weltwissen herzustellen versuchen) häufiger statt als inter- oder intralinguale. Wenn ein Lernender einen Begriff aufgrund eines Vergleichs mit der L1 identifizieren konnte, bleibt dieses Wort besser im Gedächtnis verankert (etwa 50%), als bei einer Identifikation aufgrund der L2 (39%) oder aufgrund des Kontextes (28%). Daraus kann geschlossen werden, dass sich Lernende wortgebundene Erschließungen besser merken, als sinngebundene. FRASER (vgl. 1999: 238) erklärt, dass dies möglicherweise an den bereits vorhandenen Strukturen vorher gelernter oder erworbener Sprachen liegt (vgl. ENDER 2007: 45-47).

Auch Nachschlagen in einsprachigen oder mehrsprachigen Wörterbüchern ist hier eine häufig angewandte Strategie. Der Vorteil am Arbeiten mit Wörterbüchern ist der, dass viel detailreichere Informationen zu den Einträgen gesammelt werden können. Allerdings ist diese Form von Strategie viel zeitaufwändiger und erfordert ein hohes Maß an verschiedenen Kompetenzen. Schließlich brauchen Lernende ein Wissen über Morphologie und Syntax der Einträge, sowie ein Wissen über den Aufbau von Wörterbüchern, um das gesuchte Wort zu finden. Dann muss noch der richtige Eintrag gewählt werden und dieser mit dem gebrauchten

Kontext in angemessener Weise verknüpft werden. Die Summe all dieser Kompetenzen führen schließlich dazu, dass das Auswählen des geeigneten Übersetzungsäquivalents sogar zu einer zweitrangigen Herausforderung wird (vgl. ENDER 2007: 48-49).

Alles in allem ist das Lernen von Wörtern eine komplexe Angelegenheit, da nicht ‚einfach nur‘ das Wort eingeprägt werden muss. Es handelt sich vielmehr um das Einprägen einer Lautfolge mit mindestens einem Wortakzent, der richtigen Abfolge von Buchstaben, einer Bedeutung, die manchmal sogar in eine Grundbedeutung und eine übertragene Bedeutung geteilt werden kann (vgl. NIEWELER 2006: 176). Zudem gibt es Wörter, die sogenannten *mots de civilisation*, also Wörter, die kulturbedingt sind und oftmals in der Sprache der anderen Kultur keine Entsprechung haben (vgl. REINFRIED 1995: 54). In diesen Fällen muss auch das Konzept hinter dem Wort mitgelernt werden. Dies rechtfertigt die Notwendigkeit von Methoden und Strategien, zeugt aber auch vom großen Potential von Wörtern für das Lernen von Fremdsprachen überhaupt.

2.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel haben wir uns mit der zentralen Frage beschäftigt, wie sich der Erwerb einer dritten Sprache von dem einer Zweit- oder Erstsprache unterscheidet. Der Prozess des Erstspracherwerbs, der in der Regel im natürlichen Kontext in den ersten Lebensjahren stattfindet, wurde hier nicht ausführlicher diskutiert. Im Zuge der Auseinandersetzung mit der *Interdependenzhypothese* und der *Schwellenhypothese* von Jim CUMMINS (vgl. 1979: 229) konnten wir jedoch feststellen, dass die Erstsprache eine zentrale Rolle für den weiteren Spracherwerb innehat, da auf dieser im späteren Verlauf aufgebaut und zurückgegriffen wird. REICH und ROTH (vgl. 2002: 41) führen diesen Gedanken weiter und erklären, dass neben der Erstsprache auch die Zweitsprache (ob es nun die zweite gelernte oder erworbene Sprache ist) einen erheblichen Einfluss auf den weiteren Spracherwerb hat. Diese stellen nämlich die Grundlage für jegliche Transferprozesse dar. Menschen, die aufgrund von Migration mehrsprachig geworden sind, droht in Extremfällen sogar ein sogenannter Sprachverlust, wenn deren Erstsprache über einen längeren Zeitraum kaum bis gar nicht gebraucht wird (vgl. WOJNESITZ 2010: 62-63). Die Konsequenzen mögen erheblich sein, wenn von der enormen Bedeutung der Erstsprache für den weiteren Spracherwerb ausgegangen wird. Dem Drittspracherwerb selbst wurde in frühen Forschungen zur Mehrsprachigkeit kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Grundsätzlich wurde Zwei- oder Mehrsprachigkeit lange als negativ angese-

hen, da dieser meist mit Interferenzerscheinungen in Verbindung gebracht wurde. Britta HUF-EISEN (1998: 169-183) war im deutschsprachigen Raum eine der ersten, die sich mit Tertiärsprachen beschäftigt hat. Ihre Studien zielen darauf ab, zu zeigen, welche Vorteile Mehrsprachigkeit auf den Erwerb weiterer Sprachen hat. An ihrem *Faktorenmodell* kann abgelesen werden, dass mit jeder erlernten oder erworbenen Sprache sowohl das (meta-)linguistische, als auch das strategische Wissen zunimmt. Demnach ändern sich mit jeder gelernten Sprache die Bedingungen des Lernprozesses, denn jedes Wissen über Sprache(n) wirkt auf den weiteren Erwerb ein. Mehrsprachige Personen können aufgrund dieses Wissens einsprachigen gegenüber im Vorteil sein. Grundsätzlich gilt aber, dass dieses Wissen bei jeder mehrsprachigen Person anders ausgeprägt ist. Darüber hinaus, gibt es viele unterschiedliche Faktoren (wie die Nähe und Distanz zu den bekannten Sprachen, sowie das Sprachprestige, wie wir in Kapitel 1.3.2 sehen konnten), die einen Einfluss darauf haben, ob Mehrsprachige am Ende wirklich im Vorteil sind.

Des Weiteren sind wir der Frage nachgegangen, wie denn Wörter im mentalen Lexikon verarbeitet und gespeichert werden. Im Zuge dessen haben wir uns mit Modellen des einsprachigen und des mehrsprachigen mentalen Lexikons beschäftigt. Das mentale Lexikon – ob einsprachig oder mehrsprachig – ist ein überaus komplexes System, das eine unzählbare Menge von Wörtern speichert und dazugehörige semantische, syntaktische, morphologische und phonologisch-graphische Informationen über diese Wörter vernetzt. AITCHISON (vgl. 1997: 9) geht davon aus, dass das mentale Lexikon nach einer bestimmten Struktur organisiert sein muss, weil sonst das sekundenschnelle Zugreifen auf gespeicherte Informationen kaum möglich wäre. Es gibt unterschiedliche Theorien darüber, wie die Wörter im mentalen Lexikon miteinander verknüpft sind. Die nachvollziehbarste scheint die Spinnennetztheorie zu sein. Wörter sind scheinbar nach semantischen Feldern im Gehirn gespeichert, je nachdem wie oft ein Sprecher welche Wörter miteinander in Verbindung gebracht hat. Man geht ebenso davon aus, dass das mentale Lexikon aus einer Art Subsystemen (Untergruppierungen von Wörtern) besteht, wodurch Begriffe verschiedener Sprachen unterschieden werden können. Dies gilt zum Beispiel auch für Wortarten oder Sprachregister (vgl. AITCHISON 1997: 94)

Wie wir ebenso sehen konnten, spielt neben der Verwandtschaft von Sprachen, auch die Art und Weise, wie Sprachen gelernt werden, eine wesentliche Rolle für das weitere Wortschatzlernen. In Hinblick auf Lernstrategien kann Rebecca OXFORD (1990) zufolge zwi-

schen *Entdeckungsstrategien* (*discovery strategies*) und *Konsolidierungsstrategien* (*consolidation strategies*) unterschieden werden. Norbert SCHMITT (1997) ergänzt diese noch durch *Determinierungsstrategien*. Ob schließlich aus dem Kontext geraten wird, ob Wörterbücher verwendet werden, ob Affixe analysiert oder L1-Kognaten gesucht werden, hängt in erheblichem Maße von den Schülern selbst ab bzw. auf die Möglichkeiten, die die jeweiligen Sprachen bieten. Grundvoraussetzungen für die selbstständige Anwendung solcher Strategien scheinen jedoch automatisierte Sprachkenntnisse der Lernenden, sowie das Wissen über die Lernstrategien selbst zu sein. Welche Strategien letztlich für die Sprachenkonstellation Französisch und Türkisch nutzbar sind, werden wir in Kapitel 4.4 genauer diskutieren.

3 Das Französische am Türkischen

Die über mehrere Jahrhunderte andauernde Vorherrschaft der französischen Kultur in der Welt wurde schon früh von französischen Autoren kommentiert. Aufgrund ihrer demographischen Bedeutung, aufgrund der Qualität ihrer Sprache, die sich durch ihre *clarté* (dt. „Klarheit“) und ihre *pureté* (dt. „Reinheit“) auszeichnet, sowie aufgrund ihrer bedeutenden Kunst und Literatur sei ihre Vorherrschaft gerechtfertigt. Türkischsprachige Autoren äußerten sich differenzierter zu ihrer bilateralen Beziehung und erklärten, dass die wirtschaftliche und politische Freundschaft zwischen den Gebieten eine erhebliche Rolle spiele, wodurch sich eine kulturelle und sprachliche Nähe der beiden entwickelte. Zwei Fragen sind an dieser Stelle zentral: Erstens wollen wir in Erfahrung bringen, welche Beziehung die Türkei (bzw. das Osmanische Reich) und Frankreich denn in den vergangenen Jahrhunderten gepflegt haben, die dazu führte, dass eine so große Zahl an französischen Lehnwörtern im Türkischen aufgenommen wurde. Zweitens wollen wir untersuchen, wieso das Vorherrschen der französischen Kultur und Sprache im Osmanischen Reich so zeitversetzt mit ihrer Hegemonie in Europa stattfand. Nämlich kann der Höhepunkt der französischen Kultur und Sprache im Osmanischen Reich gegen Ende des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts festgestellt werden, wohingegen ihr Höhepunkt in Europa im 18. Jahrhundert zu verankern ist (vgl. AKSOY 2007: 57-66).

Im 17. Jahrhundert stellten England und Österreich aufgrund ihrer Vormachtstellung in Europa eine erhebliche Konkurrenz für Frankreich dar. England konnte teilweise verhindern, dass Frankreich wirtschaftlich in die Neue Welt expandierte, weshalb sie ihren Handel

über traditionelle Wege fortsetzen mussten, die durch Gebiete führten, die größtenteils unter osmanischer Herrschaft standen. Dadurch, dass das Osmanische Reich im 17. Jahrhundert von wirtschaftlichen und politischen Krisen geprägt war und es mit Frankreich einen gemeinsamen Feind, nämlich die Habsburger, hatte, verbündeten sich die beiden Mächte (vgl. AKSOY 2007: 57-66). In Zeiten vor dieser Krise lernten muslimische Osmanen kaum europäische Sprachen, da diese damals als die Sprachen der ‚Ungläubigen‘ angesehen waren. Darüber hinaus wurden aufgrund des hohen Handelsinteresses von Seiten der Europäer spezielle Übersetzer in Sprachen wie Latein, Italienisch, Arabisch, Persisch, Armenisch und Türkisch ausgebildet – weshalb auch aus ökonomischer Sicht das Lernen europäischer Sprachen nicht nötig war (vgl. ebd.). Unter Soliman dem Prächtigen stand das Osmanische Reich im 16. Jahrhundert auf seinem Höhepunkt. Dieser fand jedoch im Jahr 1697 sein Ende, als das Reich vor Wien eine große Niederlage erlitt. Dies bedeutete den Rückzug der Osmanen und das Vordringen der Europäer. Im Osmanischen Reich stellte man jedoch nicht nur die Qualitäten der Armee in Frage, die für diese Niederlage verantwortlich gemacht wurde, sondern man begann an der Staatsmacht überhaupt zu zweifeln. Es folgten erste Bestrebungen, das Reich nach europäischem Vorbild zu reformieren. (vgl. SAĞLAM 2003: 89-90). Es kam zu Initiativen, die französische Sprache und Kultur im Osmanischen Reich zu stärken, was schließlich im 18. Jahrhundert erste Früchte trug. So wurden Schulen gegründet und Französisch wurde in einigen Militärschulen zum Pflichtgegenstand. Darüber hinaus hatte Frankreich einen erheblichen Einfluss auf Militärreformen. Diese erste Einflussperiode Frankreichs dauerte bis 1820 an. Die zweite Einflussperiode dauerte ca. bis 1929, als Frankreich und die französische Sprache durch die mit der Republikgründung einhergehenden Novellierungen ihr Monopol schrittweise verloren (vgl. AKSOY 2007: 57ff.). Diese zweite Einflussperiode lässt sich insofern von der ersten abgrenzen, als sie auf die Expansion des Französischen abzielte (vgl. ebd.). Durch einen im Jahr 1839 von Sultan Abdülmecit verfügten Erlass, schickte man zunehmend Studenten unterschiedlicher Disziplinen an europäische Universitäten, darunter viele nach Frankreich. Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurde die französische Sprache von den westlich orientierten Gebildeten bevorzugt (vgl. SAĞLAM 2003: 90). Die französische Sprache wurde nicht nur ein internationales Kommunikationsmittel, sondern auch innerhalb des Reiches als gemeinsame Sprache der verschiedenen ethno-kulturellen Gruppen gebraucht. Die offizielle Sprache war zwar das Türkische, jedoch gab es erhebliche Unterschiede zwischen den Dialekten sowie zwischen dem gesprochenen und geschriebenen Türkisch. So wurde die französische Sprache an einigen Schulen zur Unterrichtssprache, Wissenschaftssprache und

Sprache der Presse im Osmanischen Reich. In verschiedenen Institutionen wurde sie selbst zur Arbeitssprache, wie beispielsweise im Außenministerium zwischen 1854 und 1910 (vgl. AKSOY 2007: 57ff.).

Aufgrund des Ersten Weltkriegs, der dem Osmanischen Reich ein Ende setzte und zur Gründung der Republik Türkei führte, verlor Frankreich in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts sein Monopol und das Französische seinen Status als Sprache der Eliten. Von der einst großen Bedeutung der französischen Sprache im Osmanischen Reich ab dem 17. bis ins 20. Jahrhundert zeugen jedoch die vielen Spuren, die sie in der türkischen Sprache hinterlassen hat (vgl. ebd.).

3.1 Republiksgründung und Reformbestrebungen

Nur wenige Sprachreformen sind so rasant und teilweise auch so radikal vonstattengegangen, wie die der türkischen Sprache ab den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts. In mancher Literatur ist sogar von einer Sprachrevolution, einer sogenannten *dil devrimi*, die Rede. Dass eine Sprachreform jedoch notwendig war, zeigte sich an der Tatsache, dass sich das osmanische Türkisch der Eliten in solchem Maß von türkischen Sprachvarietäten des Volkes unterschied, dass es die Kommunikation erheblich behinderte. Hinzu kam das Bedürfnis, eine Sprache zu normieren, die die Türkei als moderne aufstrebende Nation repräsentierte, was natürlich erheblich mit den politischen Entwicklungen der Zeit verbunden war. Unter dem General und späteren ersten türkischen Präsidenten Mustafa Kemal Atatürk fanden zahlreiche Modernisierungen statt, die von nationalistischen, laizistischen und anti-osmanischen Zielen geprägt waren (vgl. BAZIN 1994: 393-394). Nach Salih AKIN und Mehmet-Ali AKINCI betrafen diese Modernisierungsprozesse die politische, die gesellschaftliche, die wirtschaftliche und natürlich die sprachliche Ebene. So wurden das Sultanat und das Kalifat abgeschafft, die Republik Türkei ausgerufen und die Kirche von staatlichen Entscheidungen ausgenommen. Dem Volk wurde verboten, traditionelle osmanische Kleidung zu tragen, wie zum Beispiel den Fez-Hut. Auf ökonomischer Ebene wurden das Eisenbahnwesen ausgebaut und Firmen gegründet. Die grundlegendste Modernisierungsmaßnahme die türkische Sprache betreffend, war wohl die Einführung der lateinischen Schrift, die die zuvor verwendete arabische Schrift ablöste. Die wesentlichen Ziele Mustafa Kemal Atatürks waren demnach, die ‚Reinheit‘ der türkischen Sprache wiederherzustellen, indem vor allem persische und arabische Einflüsse minimiert werden sollten. Diese ‚reine‘ Sprache sollte offizielle Standardsprache werden. Zudem sollte

der Unterschied zwischen der verwendeten Sprache der Eliten und der des Volkes weitgehend reduziert werden, sowie ein Sprachpflegeinstitut gegründet werden, das sich dieser sprachpuristischen Aufgaben annimmt (vgl. AKIN/AKINCI 2003: 76-77).

Als im Jahr 1923 die Republik Türkei gegründet wurde, war ihre Bevölkerung stark multiethnisch (darunter unter anderen Türken, Kurden, Armenier, Tscherkessen und Georgier) und natürlich plurilingual (vgl. AKIN/AKINCI 2003: 77). Der Nationalstaat setzte sich jedoch zum Ziel eine Kultur und eine Sprache als die ihr zugehörige auszuwählen und diese zu normieren. Der erste Schritt in diese Richtung wurde durch die am 24. März 1924 veröffentlichte Verordnung vorgenommen, die die ausschließliche Verwendung der türkischen Sprache in Schulen, Organisationen und Publikationen vorschrieb. Diese Bestimmungen provozierten jedoch zahlreiche Aufstände, vor allem seitens der Kurden, die wiederum blutig niedergeschlagen wurden. Die ausschließliche Verwendung der türkischen Sprache in Schulen, Publikationen und Organisationen, setzt natürlich eine umfangreiche Normierung voraus. Es konnte schnell festgestellt werden, dass die arabische Schrift für eine Normierung ungeeignet war, da sie eine Verschriftlichung von nur drei Vokalen zuließ. Das Türkische enthält aber acht kurze und drei lange Vokale. Aus diesem Grund wurde die lateinische Schrift bevorzugt und im Jahr 1928 offiziell eingeführt und im selben Jahr auch schon unterrichtet. Dieses Gesetz vom 1. November 1928 verbot aber gleichzeitig den öffentlichen Gebrauch von arabischen Schriftzeichen. Im Jahr 1932 wurde schließlich ein Sprachpflegeinstitut, das sogenannte *Türk Dili Tetkik Cemiyeti* gegründet, das heute unter dem Namen *Türk Dil Kurumu* (TDK „Türkische Sprachgesellschaft“) bekannt ist. Mit der Gründung der Sprachpflegeinstitution begann das Sammeln türkischer Wörter. Um die türkische Sprache von orientalischen Elementen zu bereinigen, suchte man nach ‚echt türkischen‘ (öz *Türkçe*) Wörtern vor allem in älteren Texten, anatolischen Dialekten oder in anderen Turksprachen (vgl. JOHANSON 2002: 313). Als ‚rein türkisch‘ wurde grundsätzlich „toute langue, ancienne ou moderne, appartenant à la famille turque“ gesehen, also alles das zur Familie der Turksprachen gehörende, wobei man sich zur Normierung einer Standardsprache jedoch größtenteils an der Sprachvarietät Istanbuls orientiert hat (AKIN/AKINCI 2003: 79). Dass Mustafa Kemal Atatürk eine nationalistische und laizistische Haltung vertrat, zeigte sich daran, dass nicht nur Türkisch als Schulsprache eingeführt, sondern auch der Unterricht in der arabischen und persischen Sprache verboten wurde. Mustafa Kemal Atatürk war überzeugt davon, dass die islamische konservative Kultur verantwortlich für den wirtschaftlichen, sozialen und militärischen Rückstand der Türken sei

(vgl. ebd.: 78). Vor allem in den ersten Jahren der Sprachreformen galt die Arbeit der Puristen als „unwissenschaftlich und willkürlich“ (JOHANSON 2002: 313). Von 1935 bis 1936 wurde die Arbeit sogar vorübergehend eingestellt, da Mustafa Kemal Atatürk die *Sonnensprachtheorie* (*Güneş Dil Teorisi*) ausrief, die das Türkische als „Mutter aller Sprachen“ sah (ebd.). Der erste Präsident der Türkei hatte seine Sprachpolitik bis zu seinem Tod 1938 weitergeführt, wie es auch sein Nachfolger İsmet İnönü später tat. Im Jahre 1950 gelang es der demokratischen Partei an die Macht zu kommen, weshalb sprachpuristische Vorgänge erheblich zurückgingen und harte Kritik an ihnen geübt wurde. Am 27. Mai 1960 wurde die demokratische Regierung jedoch vom Militär gestürzt, was dazu führte, dass erneut eine kemalistisch ausgerichtete Regierung an die Macht kam (vgl. BAZIN 1994: 397-399). Dieser Sprachnormierungsprozess im Sinne einer ‚Bereinigung‘ von der hohen Zahl an Lehnwörtern dauert nach AKIN und AKINCI (vgl. 2003: 78) bis heute an. BAZIN merkt hier aber an, dass diese Sprachnormierungsprozesse heute eher im Hintergrund verlaufen und nicht mehr so deutlich auf politischer Ebene ausgetragen werden. Es handle sich vielmehr um eine Debatte, die von der Bevölkerung selbst oder von Intellektuellen geführt wird. Grundsätzlich kann aber festgestellt werden, dass sich konservativ ausgerichtete, sowie demokratische Parteien eher dagegen und sich laizistische, republikanische Parteien eher für Sprachnormierungsbestreben aussprechen (vgl. BAZIN 1994: 399).

Die französische Sprache hat also ab den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts zwar nach und nach ihren elitären Status verloren und wurde von diesem Fokus auf das Türkische überschattet, jedoch war das Französische nicht primäres Ziel der Reformbestrebungen. Die kemalistische Orientierung strebte eine umfangreiche Modernisierung der Türkei an und das hieß vor allem, sämtliche osmanische, arabische und persische Einflüsse zu verdrängen und sich westlichen Entwicklungen anzunehmen. Die beträchtliche Zahl der französischen Lehnwörter im Türkischen, die heute noch in Wörterbüchern angeführt oder sogar gebraucht werden, ‚bedrohen‘ die ‚Reinheit‘ der türkischen Sprache heute vielleicht viel mehr als das arabische oder persische (vgl. AKIN/AKINCI 2003: 83).

3.2 Einführende Betrachtungen zur türkischen Sprache

Die türkeitürkische Sprache (*Türkiye Türkçesi*) gehört zur ogusischen (südwestlichen) Gruppe der Turksprachen. Mit der Bezeichnung Türkeitürkisch meint man die Amtssprache der Republik Türkei und Nordzyperns, also die Standardsprache, die aus dem Istanbul Dialekt als

Vorbild hervorgegangen ist. Für diese Standardsprache wird in weiterer Folge vereinfacht die Bezeichnung Türkisch/türkische Sprache verwendet. Zu dieser ogusischen Gruppe der Turksprachen gehört neben dem Türkischen unter anderem auch Gagausisch, Aserbaidshanisch, Chorassantürkisch, Türkmenisch und weiterer südogusische Dialekte, die vor allem im Iran gesprochen werden. Die Sprachfamilie der Turksprachen beinhaltet weitere Sprachgruppen, die nach Lars JOHANSON (vgl. 2002: 311) vor allem in Sibirien, in Mittel- und Zentralasien und im Kaukasus- und Wolgagebiet gesprochen werden. Die Annahme einer Verwandtschaft mit den altaischen Sprachen, wie mit dem Mongolischen und dem Tungusischen, konnte nicht eindeutig belegt werden. Das Türkische ist als Amtssprache der Türkei und Nordzyperns Erst- und Zweitsprache von mind. 55 Millionen Sprechern (vgl. ebd.). Die türkische Verfassung aus dem Jahr 1924 legt die türkische Sprache als offizielle Sprache der Republik fest (vgl. ILERI 2007: 577ff.). Türkisch wird neben der Türkei und in Nordzypern auch auf dem Balkan und durch jüngste Migration auch in Nordwesteuropa, vor allem in Deutschland, gesprochen (vgl. THIELE 2015: 139). Darüber hinaus gibt es im Gebiet der Türkei weitere regionale Dialekte, die zunächst in rumelische (balkantürkische) und anatolische Dialekte unterteilt werden können. Bezüglich der anatolischen Dialekte kann ferner in westanatolische, zentralanatolische, nordostanatolische und ostanatolische Varietäten unterschieden werden. In Ostanatolien geht das türkische Sprachgebiet schrittweise in Aserbaidshanisch über. JOHANSON zufolge besitzt mindestens ein Zehntel der türkischen Bevölkerung eine andere Erstsprache als Türkisch oder einen türkischen Dialekt. In diesem Zusammenhang sind besonders Kurdisch und Arabisch hervorzuheben (vgl. JOHANSON 2002: 311).

3.3 Besonderheiten der türkischen Sprache

Die türkische Sprache enthält seit der Einführung des lateinischen Alphabets insgesamt 29 Buchstaben. Im Gegensatz zum deutschen Alphabet, das aus 26 Buchstaben besteht, enthält das türkische Alphabet zusätzlich folgende Grapheme: <ç> [tʃ], das sogenannte *yumuşak ge* (weiches g) <ğ> [-j, -w, -], <ı> [i] und <ş> [ʃ]. Dahingegen gibt es Buchstaben wie <q>, <w> und <x> im Türkischen nicht (vgl. THIELE 2015: 140). Die türkische Schriftsprache ist vergleichsweise einfach zu lernen, da auf eine möglichst ganzheitliche Phonem-Graphem-Entsprechung geachtet wird. Das heißt, dass sich die Schriftsprache überwiegend an der gesprochenen türkischen Sprache orientiert (vgl. DELEN KARAAĞAÇ 2013: 110). Eine Ausnahme bildet hier das *yumuşak ge* (weiches g) <ğ>. Es handelt sich nach Songül ROLFFS um einen postvelaren stimmhaften Reibelaut, der nur nach Vokalen steht. Gemäß des Istanbuler Dia-

lekts (aus dem schließlich die Standardsprache hervorging) wird das *yumuşak ge* nach dunklen Vokalen aber nicht artikuliert. In diesem Fall wird der vorangehende Vokal gedehnt ausgesprochen. Beispiele dafür sind „dağ“ (dt. „Berg“), „soğuk“ (dt. „kalt“) und „kuğu“ (dt. „Schwan“). Nach hellen Vokalen wird das *yumuşak ge* wie ein [j] artikuliert, wie in „eğitmen“ (dt. „Erzieher/in“), „öğüt“ (dt. „Rat“) und „düğme“ (dt. „Kopf“) (vgl. ROLFFS o.J.: 8).

Es gibt zwei Sprachcharakteristika, die für das Türkische typisch sind und nun besprochen werden wollen. Zum einen wird die *Vokalharmonie* beschrieben. Zum anderen handelt es sich beim Türkischen, wie es nach Lars JOHANSON (vgl. 2002: 311) bei den meisten Turksprachen der Fall ist, um eine *agglutinierende Sprache*. Helmut GLÜCK zufolge versteht man unter Vokalharmonie (auch *Synharmonismus*) den „Prozess der Vokangleichung“ also die „Angleichung der Vokale der Suffixe an den Vokal des Stammes“ (GLÜCK 2016: 757). Eine agglutinierende Sprache ist, ebenfalls nach GLÜCK, ein

„[s]ynthetischer Sprachtyp, der durch die Ankettung von Affixen an den Wortstamm v.a. des Verbs und/oder des Nomens gekennzeichnet ist. Im [Gegensatz] zu fusionierenden (flektierenden) Sprachen sind a[gg]lutinierende S[prachen] in der Regel leicht zu segmentieren, d.h. Wortstamm und Affix bzw. Affixe haben klar erkennbare Formen und Grenzen, und die Affixe tragen jeweils meist nur eine grammat[ischen] Bedeutung“ (GLÜCK 2016: 19)

Morphologisch betrachtet unterscheidet sich die türkische Sprache im Wesentlichen aufgrund ihrer agglutinierenden Konstruktion von den indoeuropäischen Sprachen, wie dem Französischen. Wörter bzw. Sätze bestehen im Türkischen demnach aus einem Wortstamm, an dem bedeutungstragende Suffixe angehängt werden. Der Wortstamm selbst kann aber auch allein stehen und hat eine eigene Bedeutung. Diese Bedeutung kann durch das Anhängen von Suffixen verändert oder erweitert werden und enthält zum Beispiel Informationen über die Zeit, die Zahl oder darüber, ob es sich um eine Interrogation handelt. Abgesehen davon können dem Wortstamm Fallendungen (Genetiv, Akkusativ, Lokativ, Direktiv, Ablativ, etc.) angehängt werden. Somit können einzelne Wörter eine Länge einnehmen, die in anderen Sprachen eher ganzen Sätzen gleicht (vgl. DELEN KARAAĞAÇ 2013: 114). Darüber hinaus können durch Suffigierung im Türkischen Substantive zu Adjektiven und Adjektive wiederum zu Substantiven werden. So wird das Nomen „ev“ (dt. „Haus“) durch das Anhängen des Suffixes „-li“ zum Adjektiv „evli“ (dt. „verheiratet“). Durch die weitere Anfügung des Suffixes „-lik“ wird das

Adjektiv wiederum zum Substantiv „evlilik“ (dt. „Ehe“) (vgl. GÜNEŞDOĞDU 2012: 25). Besonders sind an dieser Stelle die oben diskutierten Definitionszugänge eines Wortes von Andrea ENDER in Erinnerung zu rufen. Bei einer Bildung von Sätzen oder Wörtern durch Suffigierung wäre die graphische Abgrenzung von Wörtern durch Leerzeichen undenkbar. Selbst der grammatische Ansatz stößt hier an seine Grenzen. Dieser Ansatz besagt nach ENDER (vgl. 2007: 62), dass ein Wort zwar innerhalb eines Satzes grundsätzlich die Position verändern kann, nicht aber die Position der Buchstaben innerhalb des Wortes. Letzteres mag auch auf die türkische Sprache zutreffen. „Teşekkürler“ kann nicht einfach *Ştükelekrer werden. Fraglich ist jedoch, inwiefern die Position eines ‚Wortes‘ innerhalb eines Satzes verschoben werden kann, wenn es sich um eine agglutinierende Sprache handelt, also um eine Sprache, in der Wörter und Sätze durch Anbindungen von Suffixen gebildet werden.

Als zweites möchten wir noch das Phänomen der *Vokalharmonie* diskutieren. DELEN KARAAĞAÇ (vgl. 2013: 110-111) führt diesbezüglich aus, dass im Türkischen ein Wort dann vokalharmonisch ist, wenn die Vokale der Suffixe an die des Wortstammes angeglichen werden. Und zwar kommt es hier darauf an, ob der letzte Vokal eines Wortes ein heller Vokal (<e, i, ö, ü>) oder ein dunkler Vokal (<a, ı, o, u>) ist. Das heißt, wenn im Zuge der Suffigierung Wortteile an den Wortstamm angefügt werden, müssen sich die Suffixvokale an den Vokalen des Wortstammes orientieren. Als Beispiel soll hier die Pluralbildung dienen, die durch die Suffixe „-ler“ oder „-lar“ ausgedrückt werden:

Kleine Vokalharmonie (Palatalharmonie)

nach a, ı, o, u → lar avukat**lar** = Anwälte / kız**lar** = Mädchen / doktor**lar** = Ärzte / Rus**lar** = Russen
 nach e, i, ö, ü → ler ev**ler** = Häuser / İngiliz**ler** = Engländer / şoför**ler** = Fahrer / Türk**ler** = Türken

(vgl. ENTSCHIEW u.a. 2016: 212)

Das Plural zu „avukat“ lautet „avukatlar“, da der letzte Vokal im Wortstamm „a“ ein dunkler Vokal ist, genauso wie in der folgenden Pluralendung. Das Substantiv „şoför“ besteht zwar aus einem dunklen Vokal „o“ und einem hellen „ö“. Dadurch, dass der letztere Vokal ein heller ist, wird die Pluralendung „ler“ hinzugefügt, die ebenfalls einen hellen Vokal enthält. Dementsprechend orientiert man sich in der Angleichung immer am letzten Vokal des Wortstammes (vgl. ebd.). Darüber hinaus wird zwischen der *kleinen Vokalharmonie* (auch *Palatalharmonie*) und der *großen Vokalharmonie* (auch *Labialharmonie*) unterschieden. Die oben

beschriebene Angleichung gehört zur kleinen Vokalharmonie und tritt beim dritten, fünften und sechsten Fall, sowie bei Infinitiv- und Pluralformen auf (vgl. KARAKURT o.J.: 7).

Große Vokalharmonie (Labialharmonie)			
<u>Nach a und ı → ı</u>		<u>Nach o und u → u</u>	
Alman ım	Ich bin Deutsche/r	İspanyol um	Ich bin Spanier/in
Fransız ım	Ich bin Franzose/-ösin	Rus um	Ich bin Russe/-in
<u>Nach e und i → i</u>		<u>Nach ö und ü → ü</u>	
Sekreter im	Ich bin Sekretär/in	Profösör üm	Ich bin Professor/in
İngiliz im	Ich bin Engländer/in	Türk üm	Ich bin Türke/-in
(vgl. ENTSCHIEW u.a. 2016: 213)			

Die große Vokalharmonie, der wir uns jetzt zuwenden, ist etwas komplexer. Im Unterschied zur kleinen Vokalharmonie kommt die große beim zweiten und vierten Fall, sowie größtenteils bei Fragepartikeln (bei Entscheidungsfragen) und Zeitformen (v.a. Vergangenheitsformen) vor (vgl. KARAKURT o.J.: 7). Zehra ENTSCHIEW u.a. (vgl. 2016: 213) machen in ihrem Türkisch-Lehrwerk zusätzlich die Anmerkung, dass einige Lehnwörter mit dunklen Vokalen (also a, ı, o, u) auch Endungen mit hellen Vokalen annehmen. Diese gelten demnach als Ausnahmen. Einige Beispiele sind folgende: „saat“ → saatler (Uhren), alkol → alkollü (mit Alkohol), kalp → kalbi (sein Herz), seyahat → seyahatım (meine Reise).

Aufgrund der türkischen Silbenstruktur kommen Doppelvokale sowie Doppelkonsonanten in der Regel nur in Silbenfugen vor. Die durch den Prozess der Agglutination aufeinander treffenden Vokale werden im Türkischen häufig durch einen Bindelaut getrennt. Meist handelt es sich hier um ein <y> ein pronominales <n> oder ein <s>, wie in „ıy-ı-im“, „arabas-ı-n-ı“ oder „araba-s-ı“. Sollte es dennoch zu Anhäufungen von Vokalen oder Konsonanten kommen, handelt es sich meist um Lehn- oder Fremdwörter aus anderen Sprachen (vgl. ROLFFS o.J.: 7). Es gibt auch Bestrebungen, Doppelvokalen und Doppelkonsonanten aus anderen Sprachen durch Konsonanten- oder Vokaleinschüben entgegenzuwirken. Inwieweit dies vonstattengeht, wird anhand von Lehnwörtern französischer Herkunft in Unterkapitel 3.4.2.1 thematisiert. Darüber hinaus kennt die türkische Sprache grundsätzlich keine Diph-

thonge, es sei denn, sie werden durch den Gleitlaut [j] getrennt, wie bei <ay> [aj], <iy>, [ij] <ey> [ej], <oy> [oj], <öy> [øj], <uy> [uj] und <üy> [yj]. ROLFFS führt folgende Beispiele an: „ayran“ [ajran], „iyi“ [iji], „eylem“ [ɛjlɛm], „oymak“ [ojmak], „öyle“ [øjlɛ] „uygun“ [ujgun] und „üye“ [yjɛ] (vgl. ROLFFS o.J.: 8).

3.4 Wortentlehnungen

Bevor wir uns dem etymologischen Spektrum des Türkischen und der französischen Lehnwörter beschäftigen, müssen wir noch klären, was genau unter einem *Lehnwort* zu verstehen ist. Darüber hinaus werden wir uns die Fragen stellen, wie Lehnwörter von *Fremdwörtern*, von sogenannten *ad-hoc Entlehnungen* und von *Code-Switching* abgegrenzt werden können.

Claudia Maria RIEHL erklärt, dass Lehnwörter und Fremdwörter im Zuge des Prozesses lexikalischen Transfers entstehen. Das heißt, wenn ein Wort von einer Sprache in die andere transferiert wird, handelt es sich hierbei um ein Lehnwort bzw. um ein Fremdwort. RIEHL macht demnach auf einen synonymen Gebrauch der Begriffe aufmerksam, weist aber auch darauf hin, dass es definitorische Unterschiede gibt. Demnach kommt es für viele Experten darauf an, inwieweit ein Wort in die Nehmersprache assimiliert und integriert wurde, um es als Lehnwort oder Fremdwort zu deklarieren (vgl. RIEHL 2014b: 39-40).

RIEHL selbst erklärt, dass diesem lexikalischen Lehnprozess eine Reihe von Faktoren zugrunde liegt, die nun kurz vorgestellt werden wollen. Zunächst spielt die Gebrauchsfrequenz der Lexeme eine Rolle. Demnach wird im Deutschen das Wort „Jeans“ um einiges öfter verwendet als zum Beispiel „obsolet“. Hier spielt auch die soziale Diffusion eine Rolle. Es stellt sich die Frage, ob das Lehnwort nur in bestimmten sozialen Gruppen verwendet oder von der Allgemeinheit aufgenommen wird. Ein weiterer Faktor ist das Bewusstsein der Sprecher über den Lehnstatus der Wörter. Vielen Sprechern ist möglicherweise klar, dass „T-Shirt“ aus dem Englischen entlehnt wurde, wohingegen das deutsche „Tante“ aus dem Französischen „tante“ nicht so deutlich als Lehnwort im Bewusstsein der Sprecher verankert ist. Der Gebrauch eines Lehnwortes hängt ebenfalls von dem Faktor ab, ob es in der Nehmersprache synonyme Begriffe dazu gibt. Anhand der Beispiele „Bike“ und „Fahrrad“ lässt sich erkennen, dass auch die Konnotation der als synonym geltenden Wörter nicht gänzlich dieselbe ist. In manchen Fällen verdrängt das synonyme Wort der Nehmersprache den aus einer ande-

74

ren Sprache entlehnten Begriff. Ein weiterer Faktor zeigt sich an der Flexion, sowie an der Intonation des entlehnten Wortes. Haben sich Endungen an die Nehmersprache angepasst (z.B.: „Cappuccini“ und „Cappuccinos“) bzw. wird der Wortakzent der Geber- oder der Nehmersprache entsprechend gesetzt (z.B.: „Büró“ und „Pízza“)? Hier stellt sich die Frage nach dem Grad der Assimilation und Integration des Lehnwortes. RIEHL fügt außerdem hinzu, dass auch die Gebrauchssituation eine Rolle spielt. Demnach stellt sich die Frage, ob ein entlehntes Lexem in Fach- oder Alltagsdiskursen auftritt. Vor allem der letzte von RIEHL angeführte Faktor zu Lautkonstellationen spielt für das Sprachenpaar Französisch-Türkisch eine wesentliche Rolle. Hier stellt sich die Frage, ob Lautkombinationen der Lehnwörter mit den Normen der Nehmersprache vereinbar sind (vgl. RIEHL 2014b: 40). Wie wir bereits sehen konnten, erlaubt die türkische Sprache grundsätzlich keine Doppelkonsonanten und Doppelvokale und vor allem nicht im Wort- und Silbenanlaut. Dennoch lassen sich im türkischen Wortschatz französische Lehnwörter wie „spor“ (fr. „sport“), „prospektüs“ (fr. „prospectus“) oder „bluz“ (fr. „blouse“) finden. Wie das Türkische mit solchen Fällen umgeht, werden wir in den folgenden Unterkapiteln ausführlicher diskutieren.

Trotz dieser Faktoren lassen sich die Grenzen zwischen einem Lehnwort und einem Fremdwort nur sehr schwer ziehen. Shana POPLACK (1988: 122) führt diesbezüglich an, dass eine Entlehnung als solche gelten kann, wenn ein Wort vom Großteil der Sprecher verwendet wird und sich dieses sowohl morphologisch als auch phonologisch in die Nehmersprache angepasst hat. RIEHL (vgl. 2014b: 40) kritisiert diese Definition jedoch, da es auch Formen gibt, die sich morphologisch und phonologisch angepasst hat, wie „Fillüre“, die den Sprechern des Deutschen aber kaum bekannt sind. Andere Formen wie beispielsweise „Restaurant“ sind sehr weit verbreitet, haben sich wiederum aber nicht morphologisch und phonologisch angepasst. Peter von POLENZ (1967: 15) macht demnach folgende Unterscheidung: Ein Fremdwort gilt als solches, wenn es gelegentlich, für eine spezielle Kommunikationssituation, für die Vermittlung einer bestimmten Information herangezogen wird. Wenn jedoch ein Wort von zumindest einem großen Teil der Sprecher einer Gesellschaft dauerhaft verwendet wird und dieses demnach zum Vokabular der Nehmersprache gezählt werden kann, dann handelt es sich um ein Lehnwort. Abgesehen davon sind mehrsprachige Individuen in der Lage, Formen zu verwenden, die aus einer fremden Sprache stammen und sich äußerlich nicht von einem Lehnwort unterscheiden, es aber trotzdem nicht sind. Ein wichtiges Kriterium scheint demnach die allgemeine Akzeptanz des Lehnwortes von der Sprachgemeinschaft zu sein. Wenn

ein äußerlich wie ein Lehnwort auftretende Form nur von einer einzigen mehrsprachigen Person verwendet wird, handelt es sich um eine sogenannte *ad-hoc-Entlehnung* (vgl. RIEHL 2014b: 41).

Ad-hoc Entlehnungen unterscheiden sich demnach formal nicht wesentlich von Lehnwörtern. Ein weitgehender Konsens besteht jedoch darin, dass sich Lehnwörter grundsätzlich in der Nehmersprache etabliert haben müssen, worin der wesentliche Unterschied zu ad-hoc Entlehnungen besteht, die eher spontan vorgenommen werden. Manchen Experten zufolge handelt es sich bei spontanen Einzelwortentlehnungen aber auch um eine Form von Code-Switching. Letzteres wird in der Literatur zu Code-Switching intensiv diskutiert, da oft die Frage gestellt wird, ob dieses Phänomen nun auch Einzelwörter betrifft oder erst bei Phrasen oder Teilsätzen als solches gelten kann (vgl. RIEHL 2014b: 22). Nach RIEHL (vgl. ebd.: 24) kann Code-Switching sowohl Einzelwörter, als auch Einheiten von mehreren Wörtern und ganze Sätze betreffen. Lexikalische Entlehnungen hingegen betreffen nur Einzelwörter oder zusammenhängende idiomatische Einheiten, aber in der Regel keine Sätze. Darüber hinaus nähert sich GROSJEAN (1995) einer Zuschreibung weiterer Eigenschaften, um Code-Switching von Entlehnungen zu unterscheiden. Ihm zufolge ist die phonologische Integriertheit von Lehnwörtern wesentlich. Wenn sich ein Wort demnach eher an der Nehmersprache orientiert, handelt es sich um eine Entlehnung. Wenn sich ein Wort aber eher an die Regeln der Gebersprache hält, ist es Code-Switching. Hier soll wieder auf das Argument RIEHLS aufmerksam gemacht werden: Sowohl „Restaurant“ und „Pendant“ haben sich in der deutschen Sprache als Lehnwörter etabliert und haben den Nasallaut [ã] aus dem Französischen beibehalten. RIEHL (vgl. 2014b: 23) zufolge ist die phonetische Integration weniger von Bedeutung als zum Beispiel die morphologisch-syntaktische und fügt hinzu, dass

„[...] in diesem Zusammenhang von Transfer [...] zu sprechen [ist]: Ein individueller Sprecher übernimmt Elemente aus der einen Sprache und passt sie in das System der anderen Sprache ein, d.h. er schaltet nicht in die andere Sprache um, wie es der Terminus Code-„Switching“ nahe legt, sondern er überträgt sprachliche Zeichen von der einen Sprache in die andere.“ (RIEHL 2014b: 24).

Abschließend möchten wir uns noch zwei Begriffsabgrenzungen zuwenden, die in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind. Es handelt sich zum einen um den bereits bekannten Terminus des *Internationalismus*, der nochmals in Erinnerung gerufen werden soll und zum

anderen werden wir klären, was unter einem sogenannten *Gallizismus* zu verstehen ist. Helmut GLÜCK zufolge handelt es sich bei Internationalismen um ein Kontinuum von Entlehnungen, die „in sehr vielen Spr[achen] Usus (und daher für die internationale Verständigung nützl[ich])“ ist (GLÜCK 2016: 204). Dazu gehörten Wörter, wie beispielsweise Taxi, Hotel, Computer und Ticket. Häufig handelt es sich auch um Begriffe, die als Ganzes oder deren Affixe lateinischen oder griechischen Ursprungs sind. Es gibt auch Sprachen, die kaum Internationalismen enthalten, wie das Isländische oder das Armenische (vgl. ebd.). Der Begriff *Gallizismus* benennt konkrete Entlehnungen aus der französischen Sprache (vgl. GLÜCK 2016: 219). Lehnwörter aus dem Französischen können demnach auch Gallizismen genannt werden. Diese Unterscheidungen sind deshalb von Bedeutung, da im Zuge der Analyse im letzten Kapitel versucht wird festzustellen, worin der Ursprung der lexikalischen Ähnlichkeiten der französischen und türkischen Sprache liegt. Inwieweit eine Angleichung französischer Lehnwörter an die türkische Sprachnormen stattgefunden hat, werden wir in den folgenden Unterkapiteln diskutieren.

3.4.1 Etymologisches Spektrum des Türkischen

Das Türkische enthält zahlreiche Entlehnungen aus dem Arabischen und dem Persischen. Durch aktiven Handel im Mittelmeerraum kamen laufend venezianische und griechische Lehnwörter hinzu. Aufgrund der zunehmenden Bedeutung der französischen Kultur und Sprache im Osmanischen Reich kamen im 19. und 20. Jahrhundert auch französische Lehnwörter hinzu (vgl. THIELE 2015: 139). Nach Musa Yaşar SAĞLAM kann der Einfluss fremder Wörter vor allem in zwei historischen Abschnitten untersucht werden. Zum einen fanden wesentliche Beeinflussungen während der Islamisierung der türkischen Bevölkerung im 10. Jahrhundert bis zum Ende des Osmanischen Reichs statt und zum anderen ab der Republikgründung bis heute (vgl. SAĞLAM 2003: 86). Eine von SAĞLAM durchgeführte Untersuchung des türkischen Wörterbuchs TÜRKÇE SÖZLÜK aus dem Jahr 1945 zeigte, dass 41,02% der Einträge fremdsprachigen Ursprungs sind. Den größten Einfluss auf die türkische Sprache übte die arabische aus (5.202 von 25.684 Einträgen). Es handelt sich somit um zwei Drittel (59,99%) des gesamten Lehnwortkontinuums. Dieser hohe Einfluss des Arabischen überrascht nicht, da die türkische Bevölkerung über mehrere Jahrhunderte vorrangig unter islamischen Einfluss stand. Den zweitgrößten Einfluss übte die französische Sprache mit 1.226 Einträgen aus (14,13% des Lehnwortguts). SAĞLAM zufolge fällt auf, dass der französische Lehnwortschatz vor allem Bereiche der Medizin, Astronomie, Botanik, Biologie, Philo-

sophie, Physik, Geologie, Chemie und Mathematik umfasst (vgl. SAĞLAM 2003: 88-89). Die weiteren Einflüsse stammen in absteigender Reihenfolge aus dem Griechischen, Persischen, Italienischen, Englischen, Lateinischen, Spanischen und dem Deutschen (vgl. ebd.). Natürlich handelt es sich hier um einen Spiegel der Zeit und die Frage, wie viele dieser Lehnwörter heute noch verwendet werden, bleibt unbeantwortet. Man geht davon aus, dass der Einfluss der deutschen Sprache aufgrund ihrer Beziehung zueinander gestiegen sein muss. Darüber hinaus stellt SAĞLAM (vgl. 2003: 93) Studien von IMER (1973) und AKSAN (2002) vor, die feststellen konnten, dass in Zeitungen der Anteil türkischer Wörter über die Jahrzehnte von 1931 bis 2000 mit 35% auf 70% stetig anstieg. Die europäischen Entlehnungen, die seit der Republikgründung bis zur zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in die türkische Sprache aufgenommen wurden, scheinen sich nach Ümit ÖZEN sehr stark etabliert zu haben. ÖZEN erklärt diesbezüglich, dass europäische Lehnwörter „unabhängig vom Bildungsstand von allen Bevölkerungsschichten immer benutzt [werden] und zwar ohne zu wissen, daß [sic!] es sich dabei um Entlehnungen handelt.“ (ÖZEN 1999: 28). Seit Ende des zweiten Weltkriegs bis heute scheint das amerikanische Englisch den größten Einfluss auf das Türkische zu haben. SAĞLAM (vgl. 2000: 51f.) begründet dies durch hohen Prestigewert der englischen Sprache und der schnellen Entwicklung der Technik, für welche Neuheiten es im Türkischen keine Begriffe gibt. Diesen Einfluss hat das amerikanische Englisch aber natürlich nicht ausschließlich auf die türkische Sprache. SAĞLAM steht diesen Entwicklungen dennoch kritisch gegenüber und spielt damit auf die Bedeutung der Anpassung von Fremdwörtern an die türkischen Regeln und Rechtschreibung an:

„Dies sollte jedoch nicht so verstanden werden, dass es nicht nötig wäre, gegen die Flut von Amerikanismen in Presse, Werbung, Fernsehen, Sport, Technik, usw. zu Massnahmen [sic!] zu greifen. Fremdwörter dürfen auch nicht ohne weiteres mit der jeweiligen fremden Regel und Rechtschreibung aufgenommen werden, sonst würde das Türkische Gefahr laufen, mit der Zeit ausgehöhlt zu werden“ (SAĞLAM 2000: 55).

3.4.2 Französische Lehnwörter

Die französischen Ursprünge türkischer Wörter kommen in unterschiedlichen Bereichen des Wortschatzes vor. Wie wir zuvor schon feststellen konnten, ist ein Großteil der französischen Lehnwörter, die im Jahr 1945 gebraucht wurden, dem Fachvokabular verschiedener Domänen zuzuteilen. In einer aktuelleren Studie aus dem Jahr 2015 über Gallizismen im Türkischen

und im Deutschen von Marlene MUSSNER und Helmut WEINBERGER konnte diese Tendenz wiederholt festgestellt werden. So fanden sich die meisten Gallizismen unter anderem in Bereichen der Medizin, Chemie, Musik, Handel und Wirtschaft, Geologie, Physik, Sport, Anatomie, Mathematik sowie der Philosophie (vgl. MUSSNER/WEINBERGER 2015 : 334). Nach Sylvia THIELE (vgl. 2015: 139) und Ayşe GÜREL (vgl. 2017: 106) treffen französische Lehnwörter des Alltags besonders auf Spiel- und Sportgeräte wie „paten“ (fr. „patin“, dt. „Inlineskates“), „paraşüt“ (fr. „parachute“, dt. „Fallschirm“) oder „trotinet“ (fr. „trottinette“, dt. „Roller“) auf Musikinstrumente wie „flüt“ (fr. „flûte“) oder „gitar“ (fr. „guitare“) oder auf Tiere wie „fok“ (fr. „phoque“) oder „penguen“ (fr. „pingouin“) zu. Durch die von THIELE und GÜREL durchgeführten Studien an deutschen Schulen konnten folgende Auffälligkeiten festgehalten werden: Bei vielen Lehnwörtern kann man bereits aufgrund des ähnlichen Schriftbilds eine etymologische Verbindung feststellen. Werden die türkischen Wörter gemäß der türkischen Ausspracheregeln artikuliert, so können ähnliche (wenn nicht sogar dieselben) Laute des französischen Ausgangswortes erkannt werden. Viele Lehnwörter haben demnach die französische Lautung größtenteils beibehalten, wobei sie sich aber an die türkische Orthographie angepasst haben. Anhand dieser Studien kann gezeigt werden, dass es vor allem auf graphischer und phonologischer Ebene Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen gibt.

Darüber hinaus konnte in der von MUSSNER und WEINBERGER durchgeführten Studie festgestellt werden, dass die meisten Gallizismen Substantive betreffen. In absteigender Reihenfolge umfassen französische Lehnwörter nach Substantiven Adjektive, Verben, Adverbien und Interjektionen (vgl. MUSSNER/WEINBERGER 2015: 335). In den folgenden Unterkapiteln möchten wir Erkenntnisse aus unterschiedlichen Wortschatzuntersuchungen französischer Lehnwörter im Türkischen vorstellen. Das Hauptaugenmerk gilt hier den phonologischen und graphischen Angleichungen der Lehnwörter an die türkische Sprache. Es werden jedoch auch Aspekte der semantischen sowie der grammatikalischen und morphologischen Angleichung vorgestellt, um zu zeigen, wie weit der Einfluss des Französischen auf das Türkische bis heute greift.

3.4.2.1 Phonologische und graphische Angleichung

Ein Wort türkischen Ursprungs enthält im Normalfall keine Doppelkonsonanten und keine Doppelvokale. Wenn aber doch eines davon auftritt, kann davon ausgegangen werden, dass es

sich um ein Lehnwort handelt. Ein Beispiel hierfür wäre das schon zuvor angeführte „saat“ (dt. „Uhr“) aus dem Arabischen (vgl. DELEN KARAAĞAÇ 2013: 115).

Was passiert aber mit den französischen Lehnwörtern, die in das Türkische aufgenommen wurden? Inwieweit haben sich diese an türkische Sprachnormen angepasst? In Bezug darauf nennt Nurcan DELEN KARAAĞAÇ (vgl. 2013: 115-116) zwei simple Möglichkeiten. Entweder, das Wort passt sich gänzlich an, sodass es den türkischen Regeln entspricht, wie zum Beispiel „kamyon“ (fr. „camion“, dt. „Lastkraftwagen“). Das Lehnwort bricht mit keiner phonologischen oder orthographischen Regel des Türkischen und wird somit als solches behandelt. Oder, das Lehnwort behält Merkmale der Gebersprache. Dies ist bei „istasyon“ (fr. „station“, dt. „Haltestelle“) der Fall. Es enthält zwei aufeinanderfolgenden Konsonanten und wurde somit nicht gänzlich an das Türkische angeglichen. Weitere Beispiele dazu, die aus dem französischen entlehnt wurden und Doppelkonsonanten aufweisen, sind: „spor“ (fr. „sport“, dt. „Sport“), „bluz“ (fr. „blouse“, dt. „Bluse“) oder „tren“ (fr. „train“, dt. „Zug“, „Eisenbahn“) (vgl. ebd.).

In manchen Fällen werden die Lehnwörter angeglichen, um den Regeln des Türkischen zur Vokalverwendung gerecht zu werden. Um Doppelvokale in Lehnwörtern zu vermeiden, werden diese durch Konsonanteneinschübe, also durch <y>, <v>, <n> oder <s> getrennt. Ein Beispiel wäre hier das aus dem Französischen entlehnte „bourgeois“ (dt. bürgerlich), das im Türkischen zu „burjuva“ wird. Die Herkunft aus dem Französischen wird dadurch um einiges unkenntlicher gemacht. Ein weiteres Beispiel wäre das französische „diète“ (dt. Diät), das im Türkischen zu „diyet“ wird. Hier wird der Doppelvokal vom Konsonanten -y- getrennt, wodurch die Verwandtschaft der Wörter auf phonologischer Ebene erkenntlicher ist, als zum Beispiel bei „burjuva“. In vielen Fällen französischer Lehnwörter wurde die Aussprache der Gebersprache übernommen, lediglich die Orthographie wurde an das Türkische angepasst. Beispiele hierfür sind „jinekolog“ („fr. „gynécologue“, dt. „Gynäkologe“), „operasyon“ (fr. „opération“, dt. „Operation“), „prospektüs“ (fr. „prospectus“, dt. „Prospekt“), etc. Hier bleibt die Verwandtschaft zum Französischen vor allem bei der Aussprache der türkischen Äquivalente erkenntlich (vgl. ebd.).

Sowohl Nurcan DELEN KARAAĞAÇ, als auch Andreas TIETZE nennen Beispiele französischer Lehnwörter im Türkischen, die durch Vokaleinschübe getrennte Doppelkonsonanten

aufweisen, um somit den Regeln der türkischen Sprache zu entsprechen. DELEN KARAAĞAÇ (vgl. 2013: 115-116) führt diesbezüglich Wörter, wie „sıpor“ (fr. „sport“), „buluz“ (fr. „blouse“) und „tiren“ (fr. „train“) an und TIETZE (vgl. 1952: 232) Begriffe wie „alektirik“ (fr. „électrique“) und „pisikoloji“ (fr. „psychologie“). Jedoch lässt sich keines dieser Beispiele in aktuellen Wörterbüchern, wie das in der folgenden Analyse verwendeten von Asimil Kdictionaries oder das Online-Wörterbuch von Pons (Deutsch-Türkisch, Türkisch-Deutsch), nachweisen. Es soll somit darauf aufmerksam gemacht werden, dass weder Vokal- noch Konsonanteneinschübe bei französischen Lehnwörtern einer nachvollziehbaren Regelmäßigkeit folgen.

Französische Nasallaute, die dem Türkischen grundsätzlich unbekannt sind, werden durch ähnliche Laute ersetzt. Nach Marlene MUSSNER und Helmut WEINBERGER (vgl. 2015: 324) handelt es sich hier meist um die Kombination eines Vokals und eines nasalen Konsonanten (<m> oder <n>). MUSSNER und WEINBERGER fügen jedoch hinzu, dass es sich hierbei keinesfalls um eine allgemeingültige Regel handelt, selbst wenn es bei auffallend vielen Wörtern auftritt. In der Wortschatzuntersuchung von MUSSNER und WEINBERGER lassen sich folgende Auffälligkeiten feststellen:

Nasalvokal	Französisch	Türkisch
/ã/	ambulance [ãbylãs] amphithéâtre [ãfitea:tʁ]	ambülans anfiteatr
/ɛ̃/	cylindre [silẽdʁ] inflation [ẽflasjõ]	silindir enflasyon
/ɔ̃/	attraction [atraksjõ] appartement [apartẽmã]	atraksyon apartman
/œ̃/	commun [kõmœ̃] parfum [parfœ̃]	komün parfüm

Tabelle 1: Französische Nasalvokale im Türkischen (MUSSNER/WEINBERGER 2015: 324).

Anhand dieser Beispiele der lautlichen Veränderung französischer Lehnwörter im Türkischen kann festgestellt werden, inwieweit sich die türkischen Begriffe an der französischen Original lautung orientieren. Besonders interessant sind die letzten beiden Beispiele „komün“ (fr. „commun“) und „parfüm“ (fr. „parfum“). MUSSNER und WEINBERGER gehen davon aus, dass sich das türkische „komün“ am französischen Ausgangswort „commune“ ([kõmyɛ] → tr. „komün“), sowie das türkische „parfüm“ am französischen Verb „parfumer“ ([parfyme] → tr. „parfüm“) orientiert, wodurch die Lautverschiebungen nachvollziehbar werden (vgl. MEISS-

NER/WEINBERGER 2015: 324). Eine relativ durchgängige Regelmäßigkeit lässt sich bei französischen Substantiven mit den Suffixen <-ion> und <-ment> erkennen, die durch den Nasallaut [ɔ̃] wiedergegeben werden. Die französische Endung <-ion> wird im Türkischen zu [-on] und <-ment> zu [-an], wie durch folgende Beispiele verständlich gemacht werden soll:

Französisch	Türkisch	Deutsch	Französisch	Türkisch	Deutsch
adaptation	adaptasyon	Anpassung	abonnement	abonman	Abonnement
action	aksiyon	Aktion	engagement	angajman	Engagement
activation	aktivasyon	Aktivierung	argument	argüman	Argument

Tabelle 2: Adaptation des Nasallautes [ɔ̃] in den Suffixen <-ion> und <-ment> an das Türkische
(vgl. MUSSNER/WEINBERGER 2015: 325)

3.4.2.2 Semantische Angleichung

Es kommt häufig vor, dass die Bedeutung eines Lehnwortes nicht zur Gänze mit der des ursprünglichen Wortes der Gebersprache übereinstimmt. Manchmal wird nur ein Teil der Bedeutung des Herkunftswortes transferiert (und in manchen besonderen Fällen sogar nur die Bedeutung, also das Konzept hinter dem Wort, nicht aber das Wort selbst (= *semantischer Transfer*) (vgl. RIEHL 2014b: 102). Der partielle Transfer von Bedeutungen passiert meistens im Bereich von Metaphern oder Metonymien (vgl. DELEN KARAAĞAÇ 2013: 116).

In Bezug auf das Sprachenpaar Französisch-Türkisch lässt sich hier das Beispiel „abiye“ nennen, dessen Ursprung auf das französische „habillé“ zurückzuführen ist. Der türkische Begriff hat die ursprüngliche Bedeutung verloren, da das französische Partizip Perfekt „habillé“ (dt. „angezogen“) im Türkischen zu einem Nomen „abiye“ (dt. „Abendkleid“) wird. Ein weiteres Beispiel lässt sich am türkischen „alyans“ (dt. „Verlobungsring“, „Ehering“) aus dem französischen „alliance“ festlegen. Das französische Ausgangswort meint ein Bündnis im allgemeinen Sinne, wohingegen das türkische „alyans“ den Verlobungs- oder Ehering bezeichnet, der dieses Bündnis symbolisiert (vgl. MUSSNER/WEINBERGER 2015: 324). In beiden Fällen handelt es sich also um sogenannte Bedeutungsrestriktionen. Es gibt darüber hinaus auch französische Lehnwörter im Türkischen, deren Bedeutungen sich ferner verschoben haben. Als Beispiel lässt sich hier das türkische „magazin“ aus dem französischen „magazine“ nennen. Das Ursprungswort bezeichnet eine Zeitschrift, wohingegen das türkische „magazin“ auch den Umstand bezeichnet, über Neuigkeiten aus dem Privatleben von Künstlern zu plaudern (vgl. DELEN KARAAĞAÇ 2013: 117). Als weiteres Beispiel einer Bedeutungs-

verschiebung ist der Begriff „materyalist“ aus dem Französischen „matérialiste“ zu nennen. Im Türkischen wird damit eine Person bezeichnet, die immerzu auf Geld bedacht ist, wohingegen mit dem französischen Ursprungswort ein Anhänger der materialistischen Ideologie gemeint ist (vgl. ebd.).

3.4.2.3 Grammatikalische und morphologische Angleichung

Wie wir bereits feststellen konnten, ist der Wortschatz einer Sprache keineswegs unveränderlich, sondern charakterisiert sich durch eine stetige Dynamik. Anhand des Sprachgebrauchs verschiedener Generationen macht sich schon die Verwendung anderen Vokabulars bemerkbar. Dementsprechend naheliegend ist die Veränderung und Weiterentwicklung von entlehntem Wortschatz zwischen Sprachen, wie wir in den obigen Beispielen schon sehen konnten. Diese Veränderung trifft aber nicht nur die Aussprache, die Schreibweise und die Bedeutung, sondern im Verlauf des Transferprozesses kann ein Wort zum Beispiel auch die syntaktische Klasse wechseln. Dies erklärt DELEN KARAAĞAÇ am bereits erwähnten Beispiel „abiye“ (fr. „habillé“), welches sich aus dem französischen Partizip Perfekt im Türkischen zum Substantiv entwickelte. Andere Beispiele zeigen, dass Wörter, die im Französischen Komposita sind, im Verlauf des Lehnprozesses zu Einzelwörtern werden. Ein Beispiel dafür stellt das französische Kompositum „rouge à lèvres“ dar. Im Türkischen hat sich nur „rouge“ durchgesetzt, das wiederum der türkischen Graphie angepasst und zu „ruj“ wurde (vgl. ebd.).

Es lassen sich außerdem viele französische Verben der ersten Gruppe (solche, die mit -er enden) im Türkischen wiederfinden. Diese werden an die türkische Orthographie angepasst und zusätzlich durch türkische Verben „etmek“ (dt. „machen“) und „olmak“ (dt. „sein“) ergänzt. DELEN KARAAĞAÇ nennt unter anderem folgende Beispiele:

Französisch	Türkisch	Deutsch wortwörtl.	Deutsch
imposer	empoze etmek	*verlangen machen	verlangen
organiser	organize etmek	*organisieren machen	organisieren
adapter	adapte olmak	*adaptieren sein	adaptiert sein
irriter	irite olmak	*irritieren sein	irritiert sein

Tabelle 3: Ergänzung französischer Verben durch die türkischen „etmek“ und „olmak“
(vgl. DELEN KARAAĞAÇ 2013: 118-119)

In der folgenden Analyse werden Verben nicht ferner untersucht, weshalb Adaptionen hier nicht weiter diskutiert werden. Die oben genannten Beispiele sollen vielmehr verdeutlichen,

wie tief die französische Sprache im Türkischen verankert ist. Ähnliche morphologische Adaptionen scheinen aber auch französische Substantive zu betreffen. Einige Beispiele dafür lassen sich aus der Studie von Mussner und Weinberger entnehmen. Diese werden aber auch häufig mit einem weiteren türkischen Verb, nämlich „yapmak“ (dt. „machen“, „tun“) kombiniert. Ein Beispiel hierfür ist tk. „ambalaj yapmak“ (dt. „verpacken“). Das türkische „ambalaj“ hat seinen Ursprung im französischen Substantiv „emballage“ (dt. „Verpackung“) und erfüllt im Türkischen in Kombination mit „yapmak“ die Funktion eines Verbs (vgl. MUSSNER /WEINBERGER 2015: 326).

3.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel konnten wir auf sprachgeschichtlicher Ebene feststellen, aus welchen Gründen eine so hohe Zahl französischer Lehnwörter in die türkische Sprache aufgenommen wurde. Die erste Einflussperiode lässt sich vom 17. Jahrhundert bis 1820 verankern, die durch die Verbündung Frankreichs mit dem Osmanischen Reich aufgrund von wirtschaftlichen und politischen Krisen charakterisiert werden kann. Die zweite Einflussperiode, die bis 1929 andauerte, als Frankreich schrittweise seine Vormachtstellung in der Türkei verlor, zielte darauf ab, die französische Sprache systematisch zu verbreiten. So wurden Schulen gegründet, die Französisch als Pflichtgegenstand einführten. Der Einfluss ging so weit, dass die französische Sprache nicht nur ein internationales Kommunikationsmittel, sondern auch innerhalb des Reiches als gemeinsame Sprache der verschiedenen ethno-kulturellen Gruppen und Sprachgemeinschaften gebraucht wurde. Mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs und der Republikgründung unter dem ersten türkischen Präsidenten Mustafa Kemal Atatürk, verschwand das Französische aus dem politischen Leben der Türkei. Durch die Modernisierungsbestrebungen seit der Republikgründung wurden jedoch bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts Wörter aus dem Französischen entlehnt (vgl. AKSOY 2007: 57-66). Wie auf viele andere Sprachen auch, scheint heute jedoch das amerikanische Englisch den größten Einfluss auf das Türkische auszuüben (vgl. SAĞLAM 2000: 51f.). Wir konnten dementsprechend sehen, dass Lehnwörtern im Türkischen bis heute eine wesentliche Rolle zugeschrieben werden kann, auch wenn es nach wie vor Bestrebungen zur ‚Bereinigung‘ der türkischen Sprache gibt.

Darüber hinaus konnten wir anhand vorangegangener Studien feststellen, auf welchen Ebenen Wortentlehnungen aus dem Französischen stattgefunden haben und inwieweit sich diese an die türkische Graphie und Phonologie, sowie auf semantischer, grammatikalischer

und morphologischer Ebene angepasst haben. Weitgehend unbeantwortet bleibt jedoch die Frage, welche konkreten Ähnlichkeiten denn nun zwischen dem Französischen und dem Türkischen festzustellen sind. Um dies exemplarisch zu veranschaulichen, wird der Wortschatz des Französischlehrwerks *On y va!* des Niveaus A1 analysiert, indem wir die darin vorkommenden französischen Substantive mit türkischen Äquivalenten gegenüberstellen, wie im Folgenden genauer dargelegt wird.

4 Analyse des Wortschatzes in *On y va!* A1

Die Übertragung von Sprachwissen von einer Sprache in die andere kommt vor allem mittels formaler Ähnlichkeiten zustande. Aus der Perspektive von Lernenden kann angenommen werden, dass Verbindungen hauptsächlich an ‚ähnlich klingenden‘ oder ‚ähnlich aussehenden‘ Elementen festgemacht werden. Das Ziel der hier vorgestellten Analyse ist es, genau solche ähnlichen Elemente zwischen dem Türkischen und dem Französischen festzustellen, die schließlich als Transferbasis für den Französischunterricht genutzt werden können. Die in den vorhergehenden Unterkapiteln behandelte Beziehung zwischen Frankreich und der Türkei sowie die Reformbestrebungen unter Mustafa Kemal Atatürk erklären die Etablierung einer hohen Zahl von französischen Lehnwörtern in der türkischen Sprache. In diesem Kapitel wird exemplarisch untersucht, ob nach wie vor eine so hohe Zahl französischer Elemente im Türkischen erkennbar ist. Dementsprechend wird auf Grundlage der Wortschatzliste des Französischlehrwerks *On y va!* A1 nach türkischen Äquivalenten gesucht, die auf graphischer und/oder lautlicher Ebene Ähnlichkeiten zum Französischen aufweisen. Genauer gesagt werden in einem ersten Schritt alle in der Wortschatzliste des Lehrwerks vorkommenden Substantive gesammelt und nach türkischen Entsprechungen gesucht.¹ Die sich ähnelnden Wortpaare werden in einem zweiten Schritt analysiert. Anhand etymologischer Wörterbücher der türkischen Sprache soll festgestellt werden, ob die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen aufgrund einer Lehnbeziehung aus dem Französischen zustande kamen oder ob andere Sprachkontakte grundlegend waren. Bevor wir jedoch den Aufbau der Analyse und ihre Ergebnisse vorstellen, sollen die Rahmenbedingungen der Wortschatzanalyse erläutert werden.

Als Untersuchungsgegenstand gelten grundsätzlich alle vorkommenden Substantive der nach Lektionen geordneten Wortschatzliste des Französischlehrwerks *On y va!* A1. Die

¹ Damit sind keine 1:1 Entsprechungen im Sinne von Übersetzungsäquivalenten gemeint. In erster Linie wird

Wahl fiel auf Substantive, da aufgrund ihres konkreten Charakters angenommen werden kann, dass Lernende an diesen am ehesten Ähnlichkeiten zwischen Sprachen erkennen können. Im Unterkapitel 2.3.2. zum mehrsprachigen mentalen Lexikon konnten wir feststellen, dass konkrete Begriffe grundsätzlich leichter erkannt und memoriert werden als abstrakte und dass Substantive eher als konkrete Begriffe wahrgenommen werden als andere Wortarten (vgl. RIEHL 2014a: 40-41). Darüber hinaus wurde an vorangehenden Untersuchungen zum türkischen Wortschatz festgestellt, dass Substantive die Kategorie mit der höchsten Zahl an Wörter fremdsprachigen Ursprungs sind, gefolgt von Adjektiven und Verben (vgl. MUSSNER/WEINBERGER 2015: 335). Um den Einfluss der französischen Sprache auf die türkische exemplarisch aufzuzeigen, scheint die Untersuchung von Substantiven nahe zu liegen. Abgesehen davon konnte in mehreren Untersuchungen zum türkischen Wortschatz festgestellt werden, dass der Großteil der vorkommenden Gallizismen Fachbereichen wie beispielsweise der Medizin, Astronomie, Botanik, Biologie, Philosophie, Physik, Geologie, Chemie und Mathematik zuzuordnen ist (vgl. SAĞLAM 2003: 88-89). Diesbezüglich bemerken Sylvia THIELE (vgl. 2015: 139) und Ayşe GÜREL (vgl. 2017: 106) jedoch, dass das Gallizismen umfassende Vokabular auch in alltäglichen Themengebieten zu finden ist, wie bei Spiel- und Sportgeräten, Musikinstrumenten und Tierbezeichnungen. Die Wahl der Analyse fiel unter anderem deshalb auf ein Lehrwerk des Niveaus A1, da angenommen wird, dass bereits im Bereich des Grundwortschatzes für sprachlichen Transfer nutzbares Material in Bezug auf das Sprachenpaar Französisch und Türkisch zu finden ist. Darüber hinaus wird angenommen, dass speziell zu Beginn des Fremdsprachenlernens sämtliche Bezüge zu bekanntem sprachlichen Material für das Erlernen einer neuen Sprache hilfreich sind. Aus welchem Grund ist nun die Wahl auf ein Lehrwerk der Reihe *On y va!* gefallen? Im Gegensatz zu vielen anderen Französischlehrwerken beinhaltet das ausgewählte neben einer alphabetischen Wortschatzliste auch eine nach Lektionen und Themengebieten geordnete. Dies soll uns die Möglichkeit geben, Themenfelder zu finden, die für einen Einbezug des türkischen Wortschatzes für das Französischlernen am geeignetsten sind.²

² Untersuchungsgegenstand ist demnach die nach Lektionen geordnete Wortschatzliste des Lehrwerks *On y va! A1*, nicht jedoch die alphabetisch organisierte.

4.1 Aufbau der Analyse

Die vorliegende Analyse zielt darauf ab, exemplarisch festzustellen, ob nach wie vor eine hohe Zahl an Gallizismen in der türkischen Sprache zu erkennen ist. Gallizismen meinen hier Entlehnungen, die sowohl aus dem Französischen als auch über das Französische in das Türkische gelangt sind. Das heißt, es werden ebenso Wörter als französische Lehnwörter gewertet, die zwar ursprünglich aus einer Drittsprache stammen, jedoch über die französische Sprache Einzug in das Türkische fanden.

Bevor wir jedoch die Ergebnisse der Analyse diskutieren, sollen die Untersuchungsmerkmale besprochen werden. Nach welchen Kriterien wurden die untersuchten Elemente ausgewählt und analysiert? Zunächst soll geklärt werden, welche Substantive aus der Wortschatzliste in die Analyse aufgenommen wurden. Dies ist insofern wichtig, da die Wortschatzliste nicht nur aus isolierten lexikalischen Einheiten besteht, von denen schließlich Substantive auszuwählen wären, sondern auch ganze Sätze sowie Komposita beinhaltet. In Sätzen vorkommende Nomen werden in die Analyse integriert, indem sie aus dem Gefüge genommen und in ihrer isolierten Form untersucht werden. Das Ziel der vorliegenden Analyse besteht darin, graphische und lautliche Ähnlichkeiten zwischen türkischen und französischen Substantiven festzustellen. Semantische Ähnlichkeiten und Unterschiede sind nicht vorrangiges Ziel der Untersuchung, weshalb eine Isolierung der Nomen aus ihrem Satzgefüge gerechtfertigt werden kann. Komposita werden jedoch sowohl in ihrer ganzheitlichen Form untersucht als auch in ihre Einzelteile zerlegt und ihre Substantive in isolierter Form in die Analyse integriert. So ergibt das Kompositum „chauffeur de taxi“ drei zu untersuchende Einheiten: „chauffeur“, „taxi“ und „chauffeur de taxi“. Dies soll die Möglichkeit geben, ganzheitliche Übernahmen von französischen Komposita ins Türkische zu erkennen, wie es zum Beispiel bei „podösüet“ (fr. „peau de Suède“), „salamanje“ (fr. „salle à manger“) und „kartpostal“ (fr. „carte postale“) der Fall ist. Es wird grundsätzlich die Singularform der Substantive untersucht. Pluralformen werden nicht berücksichtigt, da auch nicht angenommen werden kann, dass diese Form in der Aufnahme in den türkischen Wortschatz eine repräsentative Rolle gespielt hat. Das grammatikalische Geschlecht wird hingegen schon berücksichtigt, da sich dabei das Lautbild der französischen Substantive maßgeblich unterscheidet. Dies kann Rückschlüsse auf den Lehnprozess des jeweiligen Wortes zulassen. So kann an Gallizismen im Türkischen erkannt werden, ob die männliche oder weibliche Form als Ausgangswort gedient hat. Neologismen im Französischen, die hauptsächlich aus Anglizismen bestehen, werden

ebenso in die Analyse integriert. Es kann hier zwar von vornherein vermutet werden, dass keine direkte Lehnbeziehung zwischen dem Französischen und dem Türkischen bestanden hat, jedoch sind diese repräsentativ, wenn weitere Gründe für Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen festgestellt werden wollen. Darüber hinaus will noch angemerkt werden, dass in den Lektionen doppelt vorkommende Begriffe nur einmal in der Analyse berücksichtigt werden. Dementsprechend werden diese der Lektion zugeordnet, in welcher der jeweilige Begriff als erstes zu finden ist.

Wie bereits erwähnt, wird für die Suche nach türkischen Äquivalenten das Wörterbuch *Assimil Kernerman Turc-Français Français-Turc* (2009) herangezogen. Da ein Wörterbuch kaum alle Begriffe enthalten kann, wurde zur Gegenkontrolle (bei Nicht-Auffinden eines Begriffs oder in Zweifelsfällen) ein Online Wörterbuch von Pons verwendet. Die Onlineversionen von Pons bieten jedoch keine direkten Übersetzungen vom Französischen ins Türkische (und umgekehrt), weshalb hier das Deutsche als Zwischensprache gedient hat. Dementsprechend werden die Gegenkontrollen mithilfe der Online Wörterbücher Deutsch-Türkisch / Türkisch-Deutsch, sowie Deutsch-Französisch / Französisch-Deutsch von Pons durchgeführt. Ebenfalls enthält kein etymologisches Wörterbuch alle existierenden Begriffe, weshalb neben der hauptsächlich verwendeten Reihe von *Kubbealtı Neşriyatı* (2006) das ebenfalls online verfügbare etymologische Wörterbuch der türkischen Sprache unter www.etimolojiturkce.com herangezogen wurde. Auf diese Weise wird versucht, ein breites Spektrum des türkischen Wortschatzes zu berücksichtigen. Ebenfalls erwähnenswert in Bezug auf die Anwendung des Türkisch-Französischen Wörterbuchs von Assimil scheint die Tatsache zu sein, dass Ähnlichkeit aufweisende Wörter oft nicht im Bereich der Übersetzungen vom Französischen ins Türkische zu finden waren. Dementsprechend gab das Wörterbuch als Übersetzung für fr. „chauffeur“ das tk. „sürücü“ an. Im Bereich der Übersetzungen vom Türkischen ins Französische war jedoch unter dem Suchbegriff tk. „şoför“ das fr. „conducteur“ zu finden. Diese Umstände haben die Heranziehung eines weiteren Wörterbuchs als Gegenkontrolle teilweise sogar notwendig gemacht.

4.2 Beschreibung der Ergebnisse

An dieser Stelle werden nun die Ergebnisse der Analyse vorgestellt. Wir werden uns zunächst der ersten Etappe der Untersuchung widmen. Insgesamt wurden 743 Substantive aus dem Lehrwerk *On y va! A1* ausgewertet. Die erste Abgrenzung beinhaltete die Trennung der pho-

nologisch und graphisch ähnlichen Wörter der beiden Sprachen von den phonologisch und graphisch nicht ähnlichen Wörtern. Ähnliche Wörter wurden weiter in direkt ähnliche und indirekt ähnliche Wörter untergliedert (genaue Erläuterung unten). Die Summe der direkt und indirekt ähnlichen Einträge wurde in einer zweiten Etappe auf ihre Etymologie untersucht. Folgende Ergebnisse der Erstausswertung konnten festgehalten werden:

	Wortanzahl gesamt	Keine Ähnlichkeit	Direkte Ähnlichkeit	Indirekte Ähnlichkeit	Direkte und indirekte ges.
Lektion 1	84	38	43	3	46
Lektion 2	66	46	17	3	20
Lektion 3	85	52	31	2	33
Lektion 4	110	79	30	1	31
Lektion 5	109	78	27	4	31
Lektion 6	68	49	18	1	19
Lektion 7	46	36	9	1	10
Lektion 8	96	65	24	7	31
Lektion 9	79	59	16	4	20
Summe	743	502	215	26	241

Tabelle 4: Erstausswertung der Substantive in *On y va! A1* in Zahlen

	Wortanzahl gesamt	Keine Ähnlichkeit	Direkte Ähnlichkeit	Indirekte Ähnlichkeit	Direkte und indirekte ges.
Lektion 1	84	45,24 %	51,19 %	3,57 %	54,76 %
Lektion 2	66	69,70 %	25,76 %	4,55 %	30,30 %
Lektion 3	85	61,18 %	36,47%	2,35 %	38,82 %
Lektion 4	110	71,82 %	27,27 %	0,91 %	28,18 %
Lektion 5	109	71,56 %	24,77 %	3,67 %	28,44 %
Lektion 6	68	72,06 %	26,47 %	1,47 %	27,94 %
Lektion 7	46	78,26 %	19,57 %	2,17%	21,74 %
Lektion 8	96	67,71%	25,00 %	7,29 %	32,29%
Lektion 9	79	74,68 %	20,25 %	5,06 %	25,32 %
Summe	743	67,56 %	28,94 %	3,50 %	32,44 %

Tabelle 5: Erstausswertung der Substantive in *On y va! A1* in Prozenten.

Grundsätzlich konnten Substantive festgestellt werden, deren Entsprechungen in Französisch und Türkisch keine Ähnlichkeiten aufweisen. Von den 743 untersuchten Substantiven trat dies auf 502 zu. Dementsprechend kamen 67,56 % des Wortschatzes für eine weitere Untersuchung nicht mehr in Frage. 241 der untersuchten Substantive weisen Ähnlichkeiten auf lautlicher und/oder auf graphischer Ebene auf. Es handelt sich somit um einen stolzen Prozentsatz von 32,44 % des untersuchten Wortschatzes. Wie Tabelle 4 und 5 abzulesen ist, werden diese in *direkte* und *indirekte Ähnlichkeit* aufweisende Substantive unterteilt. Im Zuge der Analyse trat häufig der Fall auf, dass die türkischen Entsprechungen zwar keine Ähnlichkeit

mit dem französischen Ausgangswort aufweisen, jedoch an ein anderes französisches Substantiv erinnern und somit für eine weitere Untersuchung in Frage kommen. Beispielsweise führt die Wortschatzliste in *On y va! A1* das fr. „vélo“ (dt. „Fahrrad“) auf. Die türkische Entsprechung dafür lautet jedoch „bisiklet“. Diese Entsprechung weist weder auf graphischer noch auf lautlicher Ebene Ähnlichkeiten mit dem französischen Ausgangswort „vélo“ auf, jedoch mit dem fr. „bicyclette“, das wiederum als Synonym für „vélo“ gesehen werden kann. Somit kommt die türkische Entsprechung „bisiklet“ für eine weitere Untersuchung durchaus in Frage, fällt jedoch in die Kategorie der *indirekten Ähnlichkeiten*. Die Kategorie der *direkten Ähnlichkeiten* beinhaltet solche türkischen Entsprechungen, die dem gesuchten Ausgangswort ‚direkt‘ ähnlich sind. Diese Unterscheidung passiert im Sinne der Nachvollziehbarkeit, da der Wortschatzliste aus *On y va! A1* schließlich keine Substantive fälschlicherweise aufgeladen werden wollen.

Diese 241 von 743 untersuchten Substantive können grundsätzlich aufgrund ihres graphischen und phonologischen Charakters als Basis für einen sprachlichen Transfer gelten, jedoch sind nicht alle davon Gallizismen. Welchen Ursprung diese Substantive haben, wurde in einer zweiten Etappe untersucht und führte zu folgendem Ergebnis:

	Gesamt	Französisch	Keine Angabe	Italienisch	Englisch	Arabisch	Griechisch
Lektion 1	46	38	2	5	1	0	0
Lektion 2	20	8	8	3	1	0	0
Lektion 3	33	21	2	5	3	1	1
Lektion 4	31	23	2	1	5	0	0
Lektion 5	31	22	1	5	2	0	1
Lektion 6	19	16	0	1	3	0	0
Lektion 7	10	10	0	0	0	0	0
Lektion 8	31	24	1	4	2	0	0
Lektion 9	20	15	2	3	0	0	0
Summe	241	177	18	27	17	1	2

Tabelle 6: Auswertung graphischer und/oder phonologischer Korrespondenzen in Zahlen.

	Gesamt	Französisch	Keine Angabe	Italienisch	Englisch	Arabisch	Griechisch
Lektion 1	46	82,61 %	4,35 %	10,87 %	2,17 %	0,00 %	0,00 %
Lektion 2	20	40,00 %	40,00 %	15,00 %	5,00 %	0,00 %	0,00 %
Lektion 3	33	63,64 %	6,06 %	15,15 %	9,09 %	3,03 %	3,03 %
Lektion 4	31	74,19 %	6,45 %	3,23 %	16,13 %	0,00 %	0,00 %
Lektion 5	31	70,97 %	3,23 %	16,13 %	6,45 %	0,00 %	3,23 %
Lektion 6	19	84,21 %	0,00 %	5,26 %	15,79 %	0,00 %	0,00 %
Lektion 7	10	100 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Lektion 8	31	77,42 %	3,23 %	12,90 %	6,45 %	0,00 %	0,00 %
Lektion 9	20	75,00 %	10,00 %	15,00 %	0,00 %	0,00 %	0,00 %
Summe	241	73,44 %	7,47 %	11,20 %	7,05 %	0,41 %	0,83 %

Tabelle 7: Auswertung graphischer und/oder phonologischer Korrespondenzen in Prozenten.

Den verwendeten etymologischen Wörterbüchern zufolge handelt es sich bei 177 der untersuchten Substantive um Entlehnungen aus dem Französischen. Es handelt sich somit um 73,44 % der Ähnlichkeit aufweisenden Substantive und um 23,82 % des Gesamtwortschatzes von 743 untersuchten Substantiven aus *On y va! Al* (wie Tabelle 8 unten zu entnehmen ist). Insgesamt 18 der untersuchten Substantive konnten in keinem der beiden etymologischen Wörterbücher gefunden werden und somit kann auch keine etymologische Angabe gemacht werden. Beispielsweise konnte zu tk. „kruvaziyer“ (fr. „croisière“, dt. „Kreuzfahrt“) keine etymologische Angabe gefunden werden, jedoch wird im etymologischen Wörterbuch von Kubbealtı Neşriyatı (2006) als französisches Lehnwort tk. „kruvazör“ (fr. „croiseur“, dt. „Kreuzer“) angeführt.³ Aufgrund dieses Eintrags kann angenommen werden, dass auch tk. „kruvaziyer“ französischer Herkunft ist. Da das gesuchte „kruvaziyer“ unter dem Online etymologischen Wörterbuch www.etimolojiturkce.com jedoch gar nicht zu finden ist, stellt sich die Frage, inwieweit dieser Begriff auch tatsächlich bekannt ist und verwendet wird. Dementsprechend fällt dieser in die Kategorie *Keine Angabe*. Grundsätzlich finden sich in dieser Kategorie Neologismen, nicht nachweisbare Anglizismen, Abkürzungen, sowie Städte- und Ländernamen, wie „CD-ROM“ (fr. „CD-ROM“), „marketing“ (fr. „marketing“), „emay“ (fr. „mél“, „e-mail“), „Müni“ (fr. „Munich“) und „Fransa“ (fr. „France“).

Eine wichtige Rolle in Bezug auf Ähnlichkeiten zwischen der französischen und türkischen Sprache scheinen Lehnwörter aus dem Italienischen zu spielen. Auch Musa Yaşar SAĞLAM (vgl. 2003: 88) konnte im Zuge seiner Untersuchung eines türkischen Wörterbuchs

³ tk. „kruvazör“/fr. „croiseur“ gehören nicht zum untersuchten Wortschatz aus *On y va! Al*

aus dem Jahr 1945 feststellen, dass Italienisch den fünftgrößten Einfluss auf den türkischen Wortschatz hat (nach Arabisch, Französisch, Griechisch und Persisch, in absteigender Reihenfolge). Nachdem Italienisch und Französisch derselben Sprachfamilie angehören sind Ähnlichkeiten diese Sprachen betreffend nachvollziehbar. Andere romanische Sprachen haben nach SAĞLAM (vgl. 2003: 88) nur einen geringen Einfluss auf die türkische Sprache, weshalb diese in unserer Untersuchung als direkte Übermittlersprache sogar absent bleiben. In die Kategorie der direkten Entlehnungen aus dem Italienischen fallen vor allem Bezeichnungen für Nahrungsmittel sowie für Sprachen, wie „çikolata“ (it. „cioccolata“), „krema“ (it. „crema“), „limonata“ (it. „limonata“), „bira“ (it. „birra“) „İngilizce“ (it. „inglese“) und „Fransızca“ (it. „francese“). Eine weitere wichtige Rolle kann der englischen Sprache zugeschrieben werden. In der von SAĞLAM durchgeführten Studie zum türkischen Wortschatz hat das Englische nach dem Italienischen den sechstgrößten Einfluss auf die türkische Sprache. In der vorliegenden Untersuchung sind vor allem Bezeichnungen für Sport- und Freizeitaktivitäten betroffen, wie „kamping“ (engl. „camping“), „sörf“ (engl. „surf“) und „maç“ (engl. „match“), aber auch Bezeichnungen im Bereich der Technologie, wie „faks“ (engl. „fax“) oder „İnternet“ (engl. „Internet“). Ein Sonderfall kommt in Lektion 6 vor. Das tk. „radyo“ wird in beiden etymologischen Wörterbüchern sowohl dem Englischen als auch dem Französischen als Herkunftssprache zugeordnet. Dementsprechend werden in diesem Fall auch beide als Gebersprachen gewertet.

Die griechische und arabische Sprache nimmt bezüglich des Einflusses auf die türkische Sprache insgesamt eine wichtige Rolle ein. Um dies zu verdeutlichen, soll ein weiteres Mal auf die von SAĞLAM (vgl. 2003: 88) durchgeführte Studie aufmerksam gemacht werden. Wie wir bereits sehen konnten, zeigt diese, dass die arabische Sprache den größten und das Griechische den drittgrößten Einfluss auf den türkischen Wortschatz hat. Auch in der vorliegenden Untersuchung sind Ähnlichkeiten zwischen französischen und türkischen Wortpaaren aufgrund von griechischen und arabischen Lehnbeziehungen festzustellen. In diesem Zusammenhang sind zunächst tk. „patates“ (fr. „patates“, „pommes de terre“, dt. „Kartoffeln“) und tk. „domates“ (fr. „tomates“, dt. „Tomaten“) zu nennen. Den herangezogenen etymologischen Wörterbüchern zufolge sind beide Begriffe von den Spaniern nach Europa gebracht worden. Beide Wörter wurden auch in die griechische Sprache übernommen. Wie schon das Griechische, hat auch das Französische aus dem Spanischen entlehnt (vgl. BLOCH u.a. 1991: 467). Die letzte Übermittlungsinstanz in das Türkische war jedoch das Griechische, weshalb auch

diese Sprache und nicht etwa das Spanische als Gebersprache gewertet wurde. Ein für unseren Korpus besonderer Fall ist bei tk. „kahve“ (fr. „café“, dt. „Kaffee“) festzustellen. Hier handelt es sich nicht um einen Gallizismus im Türkischen, woran die Ähnlichkeit festgemacht werden könnte, sondern um einen sogenannten Turzismus, also um ein türkisches Lehnwort im Französischen. Das Türkische selbst hat aus dem Arabischen „kahwa“ entlehnt. Ins Französische gelangte das Wort im 17. Jahrhundert. Ab 1669 begann sich das Wort in Paris zu etablieren, nachdem Soliman Muta Ferraca das Getränk am Hof vorgestellt hatte. Die ersten öffentlichen Orte, an denen Kaffee konsumiert wurde, eröffneten in Paris kurz darauf (vgl. BLOCH u.a. 1991: 98). Grundsätzlich gilt noch anzumerken, dass die Herkunftsangaben der Begriffe ineinander übergehen. Wie bereits erwähnt, wird in diesem Kontext die letzte Übermittlungsinstanz gewertet. Viele Einträge stammen ursprünglich aus dem Lateinischen oder Griechischen, sind aber über das Französische, Italienische oder Englische in das Türkische gelangt. Beispielsweise stammt das tk. „gram“ ursprünglich aus dem Griechischen, als Übermittlungssprache ins Türkische wird jedoch das fr. „gramme“ angegeben. Genauso stammt das tk. „video“ ursprünglich aus dem Lateinischen „video“ (1. Pers. Sing. von „videre“, dt. „sehen“). Das substantivierte tk. „video“ wurde den verwendeten etymologischen Wörterbüchern zufolge jedoch vom Englischen in das Türkische übertragen.

Abschließend möchten wir noch eine Gesamtauswertung sowie die Anteile von Gallizismen in den einzelnen Lektionen kommentieren. Den folgenden Tabellen kann entnommen werden, wie hoch der Anteil von graphischen und phonologischen Korrespondenzen sowie der Anteil von Gallizismen in Bezug auf die Gesamtzahl der untersuchten Einträge ist:

	Substantive gesamt	Graphische und phonolog. Kor- respondenzen	Gallizismen
Lektion 1	84	46 (54,76 %)	38 (45,24 %)
Lektion 2	66	20 (30,30 %)	8 (12,12 %)
Lektion 3	85	33 (38,82 %)	21 (24,71 %)
Lektion 4	110	31 (28,18 %)	23 (20,91 %)
Lektion 5	109	31 (28,44 %)	22 (20,18 %)
Lektion 6	68	19 (27,94 %)	16 (23,53 %)
Lektion 7	46	10 (21,74 %)	10 (21,74 %)
Lektion 8	96	31 (32,29 %)	24 (25,00 %)
Lektion 9	79	20 (25,32 %)	15 (18,99 %)
Summe	743	241 (32,44 %)	177 (23,82 %)

Tabelle 8: Gesamtauswertung in Zahlen und in Prozenten

Von der Gesamtzahl der untersuchten Einträge ausgehend weisen 241, also 32,44 %, graphische und/oder lautliche Ähnlichkeiten auf. Ebenfalls von dieser Summe ausgehend handelt es sich bei 177 Einträgen, also bei 23,82 % der Gesamtsumme, nachweislich um Entlehnungen aus dem Französischen. Darüber hinaus kann Tabelle 8 entnommen werden, dass 45,24 % der untersuchten Einträge der ersten Lektion Gallizismen sind. Somit weist die erste Lektion die meisten Entlehnungen aus dem Französischen auf. Dem Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks *On y va! A1* kann entnommen werden, dass in der ersten Lektion Wortschatz der Bereiche *Berufe, Nationalitäten, Sprachen, Grußformeln* sowie *Zahlen von 1 bis 20* behandelt werden (vgl. BERNSTEIN-HODAPP u.a. 2009: 5). Eine Einteilung der Gallizismen in semantische Felder scheint hier weniger Sinn zu machen, da für eine repräsentative Unterscheidung ein größerer Datensatz nötig wäre. Die zweite Lektion weist mit 8 von 66 untersuchten Einträgen im Vergleich zu den anderen Lektionen die niedrigste Zahl an Gallizismen auf. In dieser Lektion wird der Wortschatz der Themenfelder *Grußformeln, Familie, Familienstand, Alter, Gegenstände im Kursraum* sowie *Zahlen von 20 bis 100* behandelt (vgl. ebd.). Bis auf tk. „familya“ (von it. „famiglia“, dt. „Familie“) weist kein Eintrag zum Thema *Familie* und *Familienstand* Ähnlichkeiten zwischen dem Türkischen und dem Französischen auf. Für diesen Eintrag gibt es jedoch auch ein türkisches Äquivalent, nämlich tk. „aile“ (dt. „Familie“). Hier bleibt jedoch die Frage unbeantwortet, inwieweit dieses Ähnlichkeit aufweisende Pendant verwendet wird und inwiefern es sich semantisch von seinem Ursprungswort unterscheidet. Bezüglich Zahlen und Altersangaben konnten keine Ähnlichkeiten festgestellt werden. In der ersten Lektion scheinen besonders Berufsbezeichnungen eine hohe Zahl an Gallizismen zu enthalten: Dies trifft unter anderem auf „manken“ (fr. „mannequin“, dt. „Model“), „psikiyatır“ (fr. „psychiatre“, dt. „Psychiater“), „şoför“ (fr. „chauffeur“, dt. „Chauffeur“), „röportajcı“ (fr. „reporter“, dt. „Reporter“), „operatör“ (fr. „chirurgien“, dt. „Chirurg“), „müzisyen“ (fr. „musicien“, dt. „Musiker“), „profesör“ (fr. „professeur“, dt. „Professor“) und „kuaför“ (fr. „coiffeur“, dt. „Friseur“) zu. Bezüglich der Übernahme der weiblichen oder männlichen Form des Französischen kann anhand dieser Beispiele angenommen werden, dass eher männliche Formen als Ausgangswort gedient haben. Das Lautbild des tk. „müzisyen“ orientiert sich beispielsweise stark an die französische männliche Form „musicien“. Im Türkischen kann mit „müzisyen“ aber auch eine Musikerin gemeint sein. Darüber hinaus ist die siebte Lektion erwähnenswert, da in dieser alle 10 Ähnlichkeit aufweisenden Einträge französischer Herkunft sind. Inhaltlich werden in dieser Lektion Situationen im Restaurant behandelt (vgl. BERNSTEIN-HODAPP u.a. 2009: 7). Einige Beispiele der Lexeme der siebten Lektion sind tk. „dekor“ (fr. „décor“, dt.

„Dekor“), „file“ (fr. „filet“, dt. „Filet“) und „garnitür“ (fr. „garniture“, dt. „Garnitur“), etc. Auffallend ist hier, dass auch viele deutsche Äquivalente das Themenfeld betreffend französischer Herkunft sind. Bezüglich der untersuchten Komposita konnten lediglich zwei ganzheitlich übernommene festgestellt werden. Es handelt sich hier um das tk. „kartpostal“ (fr. „carte postale“, dt. „Postkarte“) aus der neunten Lektion und um tk. „şezlong“ (fr. „chaise longue“, dt. „Liegestuhl“) aus der zweiten Lektion. Eine vollständige Angabe zu den Themenfeldern und Wortschatzbereichen der einzelnen Lektionen kann im Anhang ab Seite 133 nachgelesen werden.

Abschließend möchten wir noch diskutieren, inwieweit sich die Gallizismen aus unserem Korpus an die türkische Orthographie, Phonologie und Morphologie angepasst haben, um in weiterer Folge Schlüsse für die Unterrichtspraxis zu ziehen. Wie wir im Kapitel 3.3 zu den Besonderheiten der türkischen Sprache sehen konnten, gibt es im Türkischen außer in Silbentugen grundsätzlich keine Doppelvokale oder Doppelkonsonanten. Sollten solche in Lehnwörtern doch auftreten, werden diese häufig durch Konsonanten- oder Vokaleinschübe getrennt. In unserem Korpus kommen vor allem Gallizismen vor, deren Doppelvokale durch den Konsonanten <v> getrennt werden. Als Beispiele lassen sich hier das tk. „kruvaziyer“ (fr. „croisière“, dt. „Kreuzfahrt“), „tuvalet“ (fr. „toilette“, dt. „Toilette“) und tk. „turnuva“ (fr. „tournoi“, dt. „Turnier“) anführen. Bezüglich der Vokaleinschübe lassen sich aus unserem Korpus vor allem zwei Beispiele nennen: tk. „tiren“ (fr. „train“, dt. „Zug“) und „buluz“ (fr. „blouse“, dt. „Chemise“, dt. „Bluse“). Wobei hier in den verschiedenen konsultierten Wörterbüchern sowohl Versionen mit Vokaleinschüben, als auch Varianten ohne (tk. „tren“ und „bluz“) gefunden wurden. Dies lässt darauf schließen, dass es sich hier keinesfalls um eine durchgängige Regel des Türkischen handelt. Morphologische Adaptionen lassen sich vor allem an Berufsbezeichnungen erkennen. Durch das Anhängen des Suffixes <-ci> (auch <-cı>, <-cü>, <-cu>, <-çi>, <-çı>, <-çü>, <-çu>) an Substantive lassen sich neue Substantive bilden. Nach MUSSNER und WEINBERGER (2015: 327) bezeichnet *Xci* = „eine Person, die etwas in Zusammenhang mit X macht / einen Bezug zu X hat“. Unserem Korpus lassen sich folgende Beispiele entnehmen: tk. „bisikletçi“ (fr. „cyclist“, dt. „Fahrradfahrer“), „röportajcı“ (fr. „reporter“, dt. „Reporter“), „fotoğrafçı“ (fr. „photographe“, dt. „Fotograf“). In unserem Korpus lassen sich aber auch Berufsbezeichnungen finden, die nicht durch die Suffigierung mit <-ci> gebildet, sondern ganzheitlich aus dem Französischen übernommen wurden, wie das oben

bereits angeführte tk. „müzisyen“ und das für das Türkische atypische „psikiyatır“⁴. Weiters lassen sich bei Bezeichnungen von Sprachen die Suffixe <-ce> (<-ca>, <-çe> und <-ça>) erkennen. MUSSNER und WEINBERGER (2015: 327) zufolge bedeutet dieses Suffix nach der Formel X_{ce} = „nach Art von X, dem X ähnlich, wie ein X“. Unserem Korpus lassen sich unter anderem folgende Beispiele entnehmen: tk. „Fransızca“ (fr. „français“, dt. „Französisch“), „Almanca“ (fr. „allemand“, dt. „Deutsch“) und „İtalyanca“ (fr. „italien“, dt. „Italienisch“). Das Ortssuffix <-li> lässt sich in unserem Korpus an zwei Beispielen erkennen: „tk. „Belçikalı“ (fr. „belge“, dt. „Belgier/in“ [„aus Belgien“ wortwörtlich] und tk. „Portekizli“ (fr. „portugais/e“, dt. „Portugiese/-in“ [„aus Portugal“ wortwörtlich]).

Wie bereits erwähnt, nimmt die semantische Ebene in dieser Untersuchung eine sekundäre Rolle ein. Es muss jedoch davon ausgegangen werden, dass neben graphischen, phonologischen und morphologischen Anpassungen auch semantische Adaptionen stattgefunden haben. Im Zuge des analytischen Vergleichs von türkischem und französischem Vokabular, konnten jedoch im Zuge der Wortschatzanalyse semantische Abweichungen festgestellt werden. So bezeichnet man in der Türkei mit „sosyete“ eher die gehobene Gesellschaft, als die Gesellschaft überhaupt. Mit dem türkischen „klima“ verbindet man eher die Klimaanlage als für ein bestimmtes Gebiet typisches Wetter. Darüber hinaus kann eine türkische „vizite“ wie auch im Deutschen eine ärztliche Visite bezeichnen, nicht aber den Besuch im Allgemeinen, was jedoch beim französischen Ursprungswort der Fall ist. Von solchen Bedeutungsverschiebungen (seien es Restriktionen oder Erweiterungen) ist bei der Übertragung sprachlichen Materials in fremde Sprachen immer auszugehen.

4.3 Interpretation der Ergebnisse

Die Auseinandersetzung mit der Etymologie von Wörtern zeigt in besonderem Maße wie vernetzt Sprachen miteinander sind. Denn neben den Sprachen, aus denen direkt ins Türkische entlehnt wurde, fanden sich in den Herkunftsangaben auch etymologische Beziehungen zu Sanskrit, Nahuatl, Altfranzösisch, Spanisch, Holländisch und Deutsch. Dementsprechend sind nicht nur Latein, Arabisch und Griechisch zu finden, von denen wir wissen, dass sie neben Französisch, Italienisch und Englisch für das Türkische eine wichtige Rolle spielen. Dies

⁴ Atypisch ist nach MUSSNER und WEINBERGER (vgl. 2015: 337) die Konsonantenfolge [tr], die nicht durch einen Sprossvokal (etwa dem <ı>) getrennt wird.

zeigt, welch große Reise Wörter teilweise zurücklegen. Aufgrund des beachtlichen Anteils von 23,82 % an französischen Lehnwörtern in den 743 untersuchten Substantiven kann davon ausgegangen werden, dass das Türkische durchaus als Transfersprache für das Wortschatzlernen im Französischen genutzt werden kann – und das nicht nur im Bereich von Fachsprachen, sondern bereits im Bereich des Grundwortschatzes. Dementsprechend möchten wir uns nun mit der Frage beschäftigen, inwiefern das Türkische nun konkret als Brückensprache für das Französischlernen und insbesondere für das Wortschatzlernen nutzbar ist. Welche Schlüsse lassen sich aus der Theorie und aus der Wortschatzanalyse für die Unterrichtspraxis ziehen?

4.3.1 Vorschläge für die Praxis

Die Dimensionen lexikalischer Kompetenz lassen sich mindestens in zwei Bereiche gliedern: Zum einen in die Breite des Wortwissens und zum anderen in die Tiefe des Wortwissens. Während die Breite des Wortwissens grundsätzlich die Summe der bekannten Wörter meint, bezeichnet die Tiefe des Wortwissens „den Grad, bis zu welchem die einzelnen Detailinformationen eines Wortes bekannt sind“ (ENDER 2007: 68). Diese Unterscheidung ist für uns insofern von Bedeutung, da wir uns sowohl mit Vorschlägen auseinandersetzen, die die Breite des Wortwissens ansprechen, als auch mit Vorschlägen, die das Wissen über Wörter vertiefen sollen. Alle diese Anregungen für die Unterrichtspraxis setzen sich zum Ziel, auf Mehrsprachigkeit als Ressource sowie konkret auf das Transferpotential der türkischen Sprache für das Französischlernen aufmerksam zu machen.

Zunächst möchten wir uns mit der Breite des Wortwissens auseinandersetzen und auf Aspekte der Internationalismusforschung zurückkommen, die wir in Kapitel 1.5.2 bereits ausführlicher behandelt haben. Die Internationalismusforschung beschäftigt sich mit in vielen Sprachen wiederkehrenden lexikalischen Einheiten, die auf graphischer und/oder phonologischer Ebene gleich oder ähnlich sind und deren Bedeutung aufgrund dieser Ähnlichkeit ableitbar ist. Aufgrund dessen bedarf es für Internationalismen keiner expliziten Übersetzung (vgl. REISSNER 2007: 97-98; vgl. FROHNE 1989: 439). Nach FROHNE (vgl. 1989: 441) handelt es sich meist um Lehnwörter aus dem Griechischen und Lateinischen oder um neue Wortbildungen mit Morphemen dieser Sprachen. In unserem Korpus lassen sich einige Wörter finden, von denen anzunehmen ist, dass sie nicht nur in denselben Sprachfamilien vorkommen, sondern auch in verschiedenen Kultursprachen verwendet werden. Nach den oben angeführten Definitionen können folgende Wörter Internationalismen sein: tk. „atmosfer“ (fr. „atmo-

sphère“, dt. „Atmosphäre“), „gram“ (fr. „gramme“, dt. „Gramm“), „parlamento“ (fr. parlement“, dt. „Parlament“), „problem“ (fr. „problème“, dt. „Problem“), „maraton“ (fr. „marathon“, dt. „Marathon“), „université“ (fr. „université“, dt. „Universität“), „kilo“, (fr. „kilo“, dt. „Kilo“), „meteoroloji“ (fr. „météorologie“, dt. „Meteorologie“), etc. Ein für unseren Kontext interessanter Aspekt der Internationalismusforschung ist neben den ganzheitlichen Internationalismen, die über die Grenzen der Sprachfamilien hinaus verständlichen Wortbildungsmorpheme. Es werden in Tabelle 9 drei Präfixe vorgestellt, die sowohl in der türkischen als auch in der französischen Sprache vorkommen. Meist passen sich diese den phonologischen und graphischen Regeln der jeweiligen Sprache an, sodass sie sich zwar unterscheiden, aber dennoch Wiedererkennungspotential haben, auch wenn im Unterricht erst darauf aufmerksam gemacht werden muss. Es werden auch Beispiele der deutschen Sprache hinzugefügt, um den interlingualen Bedeutungswert dieser Präfixe aufzuzeigen:

Morphem	Sprachen	Beispiele
„psik-“	Türkisch „psik-“	psikiyatr, psikiyatri, psikolog, psikoloji, psikolojik, psikopat, etc.
	Französisch „psych-“	psychanalyse, psychédélifique, psychodrame, psychologie, psychologique, psychopathe, etc.
	Deutsch „psych-“	Psychologie, Psychopath, psychologisch, Psychose, psychisch, Psychiater, Psychiatrie, etc.
„oto-“	Türkisch „oto-“	otoban, otobiyografi, otobur, otobüs, otogar, otokontrol, otokrasi, otokritik, otomasyon, otomat, otomobil, otomotiv, otonom, otopsi, etc.
	Französisch „auto-“	autobiographie, autobus, autochthone, autonomie, autocratique, automate, etc.
	Deutsch „auto-“	Auto, Automobil, Autobahn, automatisch, Autokrat, Autonomie, Autopsie, Autophilie, etc.
„foto-“	Türkisch „foto-“	fotoğraf, fotoğraf makinesi, fotoğrafçı, fotojenik, fotokopi, fotomodel, fotoroman, fotosentez, etc.
	Französisch „photo-“	photographie, photocopier, photochromique, photochimie, photogénique, photographie, etc.
	Deutsch „foto-“	Fotoalbum, Fotoapparat, fotogen, Fotothek, Fotosynthese, Fotoshooting, fotografieren, Fotomodell, etc.

Tabelle 9: Beispiele interkomprehensiver Wortbildungsmorpheme: tk. „psik-“, „oto-“ und „foto-“.

Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass die Lernenden an eine solche Vergleichsarbeit zwischen Sprachen erst herangeführt werden müssen. Es ist nicht selbstverständlich, dass diese zwischensprachlichen Ähnlichkeiten von jedem erkannt werden geschweige denn die Bedeutung der jeweiligen Präfixe jedem bewusst ist. Lernende könnten so beispielsweise durch *Mindmapping* die Breite ihres Wortwissens feststellen und im Idealfall

auch erweitern. Es können noch weitere Präfixe für eine solche Untersuchung herangezogen werden, wie etwa „büro-“, „tele-“, „biyo-“, „filo-“, „mono-“, „mili-“, „pro-“, „poli-“, „para-“, „tekn(o)(i)-“, etc. Die Frage für welche Niveaustufe solche Gegenüberstellungen geeignet sind, lässt sich wohl am besten an der Klasse selbst feststellen. Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass solche Übungen in jeder Niveaustufe einsetzbar sind, die Ergebnisse werden aber jeweils andere sein. Die Arbeit mit Internationalismen bzw. mit interkomprehensiven Wortbildungsmorphemen ist insofern von Bedeutung, da im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik Verbindungen zwischen mehreren Sprachen hergestellt werden können. Es ist auch deshalb für uns entscheidend, da viele dieser türkischen lexikalischen Einheiten eine auffallend große Ähnlichkeit zu französischen Äquivalenten erkennen lassen; auch abseits der Substantive: z.B.: „psikoloji“ (fr. „psychologie“), „psikolojik“ (fr. „psychologique“), „otogar“ (fr. „autogare“), „otokrasi“ (fr. „autocratie“), „fotojenik“ (fr. „fotogénique“), „fotosentez“ (fr. „photosynthèse“).

Im Sinne der Determinierungsstrategien von Norbert SCHMITT (siehe Kapitel 2.3.4. über Lernstrategien für das Wortschatzlernen) gehört der oben vorgestellte Vorgang zu „Analysieren von Affixen und Wurzeln“, da diese interkomprehensiven Wortbildungsmorpheme im Idealfall im Unterricht ferner diskutiert werden (vgl. SCHMITT 1997: 207-208). Andrea ENDER konnte in ihrer Studie zum Strategieeinsatz bei mehrsprachigen Lernenden beim Lesen fremdsprachiger Texte feststellen, dass neben dem „Ignorieren lexikalischer Einheiten“, das „Nachschlagen in Wörterbüchern“ und das „Raten aus dem Kontext“ die am häufigsten angewandten Determinierungsstrategien sind. Im Vergleich zum „Nachschlagen in Wörterbüchern“ ist das „Raten aus dem Kontext“ um einiges seltener, wobei das Raten jedoch im Hinblick auf den Lernerfolg (Behalten der Bedeutung des jeweiligen Wortes) um einiges hilfreicher ist. ENDER konnte zeigen, dass das Nachschlagen im Vergleich zu anderen Determinierungsstrategien am seltensten zum gewünschten Lernerfolg führt (vgl. ENDER 2007: 204-205). Im Idealfall bringen Lehrpersonen Lernende dazu, im Zuge der Auseinandersetzung mit den Ähnlichkeiten zwischen der türkischen und französischen Sprache, die Bedeutung eines Wortes eigenständig zu erraten. Das systematische Bewusstmachen von Ähnlichkeiten zwischen diesen Sprachen mag das Nutzen des Türkischen als Brückensprache im Französischlernen fördern. Die Gestaltungsmöglichkeiten sind hier vielfältig.

Wie wir in Kapitel 1.5.3 sehen konnten spielt *language (learning) awareness* eine wesentliche Rolle für das Sprachenlernen überhaupt und insbesondere für die Nutzung von Transfermöglichkeiten zwischen Sprachen. Hadumod BUBMANN (vgl. 2002: 615) beschreibt *Sprachbewusstsein* oder auch *linguistic awareness* als eine metasprachliche Fähigkeit, die es einer Person ermöglicht, über Sprache nachzudenken, um daraus neues Wissen zu generieren. Darüber hinaus konnte Eric HAWKINS (1984) in seiner Studie feststellen, dass Lernende mit Migrationshintergrund in Großbritannien, die systematisch auf ihre Erstsprache zurückgreifen konnten, bessere Leistungen in Englisch erzielten. HAWKINS schließt daraus, dass diese Leistungssteigerung durch Sprachbewusstsein und durch eine vergleichende und fragende Haltung des Lernenden hervorgerufen wird (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 211). Für unseren Kontext steht dementsprechend das Bewusstmachen auf Ähnlichkeiten zwischen dem Türkischen und Französischen an vorderster Stelle, um demnach den Lernenden das Rüstzeug für sprachliche Transfers zu bieten. Welche Gebiete sich etwa in den Französischunterricht integrieren ließen, soll in folgender Tabelle exemplarisch vorgestellt werden:

Arbeiten mit französischen Suffixen	
fr. <-ion> „action“	tk. <-yon> „aksiyon“
fr. <-ment> „engagement“	tk. <-man> „angajman“
fr. <-ique> „photogénique“	tk. <-ik> „fotojenik“
Arbeiten mit türkischen Suffixen	
fr. „reportage“	tk. „röportajcı“ ⁵
fr. „Allemand“	fk. „Almanca“ ⁶
Arbeiten mit Doppelkonsonanten und –vokalen im Türkischen	
fr. „bourgeois“	tk. „burju-v-a“
fr. „toilette“	tk. „tu-v-alet“
fr. „rythme“	tk. „rit-i-m“
Arbeiten mit Nasalvokalen des Französischen	
/ã/ fr. „ambulance“	tk. „ambülans“
/ê/ fr. „inflation“	tk. „enflasyon“
/õ/ fr. „appartement“	tk. „apartman“
/œ/ fr. „commun“	tk. „komün“
Arbeiten mit Komposita des Französischen	
fr. „rouge à lèvres“	tk. „ruj“
fr. „carte postale“	tk. „kartpostal“
fr. „salle à manger“	tk. „salamanje“

⁵ Xci = „eine Person, die etwas in Zusammenhang mit X macht, einen Bezug zu X hat“ (MUSSNER/WEINBERGER 2015: 327).

⁶ Xce = „nach Art von X, dem X ähnlich, wie ein X“ (MUSSNER/WEINBERGER 2015: 327).

Arbeiten mit Verbkonstruktionen im Türkischen	
fr. „irriter“	tk. „irite olmak“
fr. „organiser“	tk. „organize etmek“
fr. „emballage“	tk. „ambalaj yapmak“

Tabelle 10: Potentielle Arbeitsgebiete zur Förderung sprachlichen Transfers

Welche Arbeitsgebiete in welchem Detail im Französischunterricht thematisiert werden können, hängt in erheblichem Maße von der Klasse selbst und von der jeweiligen Lehrperson ab. Darüber hinaus lassen sich die Vorschläge der Tabelle 10 durch weitere Arbeitsgebiete und Beispiele ergänzen. In Tabelle 10 wurden nur jene vorgestellt, die im Zuge der Beschäftigung mit vorangehenden Studien und im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung besonders hervorzuheben schienen. Für eine Vertiefung der einzelnen Themengebiete ist der Beitrag von Marlene MUSSNER und Helmut WEINBERGER mit dem Titel „Gallizismen im Deutschen und Türkischen – eine lexikographische Untersuchung“ aus 2015 besonders zu empfehlen.

Es mag diskutabel sein, inwieweit türkische Suffixe in den Französischunterricht integriert werden wollen. In Hinblick auf die Wiedererkennung französischer Lehnwörter scheint es jedoch sinnvoll zu sein. Möglicherweise sind dadurch Gallizismen leichter zu erkennen und ihre semantische Weiterentwicklung in der Nehmersprache nachvollziehbarer. Das Arbeiten mit französischen Suffixen ist insofern relevant, da dadurch die Verbindung zwischen den Sprachen klarer wird. Interessant in diesem Zusammenhang sind auch ganzheitlich übernommene Adjektive, d.h. Gallizismen, die die Adjektivendung aus der Gebersprache beibehalten haben, wie in tk. „fotojenik“ (fr. „photogénique“, dt. „fotogen“). Ein Bewusstsein über Doppelvokale und Doppelkonsonanten im Französischen und in Gallizismen des Türkischen scheint für einen sprachlichen Transfer hilfreich zu sein. Besonders ist dies in Fällen hervorzuheben, in denen durch Konsonanteneinschübe die Verbindung zum Französischen um einiges schwieriger zu erkennen ist, wie in tk. „burju-v-a“ und in „tu-v-alet“. Das detaillierte Arbeiten mit der Weiterentwicklung von französischen Nasalvokalen in Lehnwörtern mag sekundär sein, jedoch können auch Hinweise diesbezüglich hilfreich sein. Hier können Vergleiche mit weiteren Sprachen zu gewinnbringenden Diskussionen führen. Während sich in Gallizismen des Türkischen Nasallaute häufig zu einer Kombination eines Vokals und eines nasalen Konsonanten (<m> und <n>) entwickelt haben, blieb der jeweilige Nasallaut in deutschen Äquivalenten erhalten: fr. „restaurant“ (tk. „restoran“, aber dt. „Restaurant“) oder fr. „appartement“ (tk. „apartman“, aber dt. „Appartement“) (vgl. MUSSNER/WEINBERGER 2015: 324-

325). Auch im Bereich der Verbbildungen des Türkischen lassen sich Verbindungen zum Französischen herstellen. Hier werden französische Lehnwörter teilweise ganzheitlich übernommen und mit den türkischen Verben „etmek“ (dt. „machen“, „tun“) und „olmak“ (dt. „sein“) kombiniert. Wie wir feststellen konnten, werden konkrete Begriffe leichter memoriert als abstrakte. Substantive werden eher als Verben als konkrete Begriffe aufgefasst (vgl. RIEHL 2014a: 40-41). Dadurch, dass Verben aufgrund dieser Abstraktheit grundsätzlich schwieriger erlernt und memoriert werden, ist es durchaus nützlich, Bezüge zur Erstsprache herstellen zu können.

Die oben genannten Beispiele sollen lediglich als Vorschläge für eine mögliche Sichtbarmachung des sprachlichen Transfers zwischen Türkisch und Französisch gesehen werden. Darüber hinaus soll gesagt werden, dass auch nicht jeder Lernende jedes der oben angeführten Lehnwörter kennt, da angenommen werden muss, dass es regionale Unterschiede gibt. Auch die Nähe bzw. die Distanz zur türkischen Sprache spielt diesbezüglich eine wichtige Rolle. Ob die oben beschriebenen Vorschläge schließlich tatsächlich im Unterricht eingebracht werden können und für sprachlichen Transfer förderlich sind, kann in diesem Rahmen nicht beantwortet werden.

4.3.2 Ausblick

„Kein Wörterbuch einer lebenden Sprache kann jemals vollkommen sein, denn während es seiner Publikation entgegeneilt, blühen gerade einige neue Wörter auf, während andere verwelken“ (JOHNSON 1755 zit. n. AITCHISON 1997: 14).

Im Zuge der Wortschatzanalyse wurde den Einfluss der französischen Sprache auf das Türkische aus verschiedenen Perspektiven untersucht. Die wesentliche Frage danach, welche dieser Gallizismen denn heute noch verwendet werden, blieb weitgehend unbeantwortet. Um dennoch aufzuzeigen, welche Tendenzen in Bezug auf die Verwendung einiger Lehnwörter unseres Korpus festzustellen sind, wurde eine Umfrage in einem kleinen aber repräsentativen Rahmen durchgeführt. Insgesamt wurden 13 Personen mit Türkisch als Erstsprache im Alter von 20 bis 35 Jahren zur Bekanntheit, Verwendung und Bedeutung türkischer Lehnwörter bzw. Varianten der Lehnwörter befragt. Angaben über das Land, in dem die Befragten zur Schule gingen bzw. aufwuchsen sind in Bezug auf die Ergebnisse nicht aussagekräftig genug,

weshalb diese nicht berücksichtigt wurden. Für eine solche Abgrenzung ist eine höhere Zahl an Samples eindeutig notwendig.

Zunächst wurden einige Wörter nach ihrem Bekanntheitsgrad untersucht. Vor allem wurden hier Wörter gewählt, die entweder in etymologischen Wörterbüchern nicht angeführt wurden oder um Wörter, für die häufig ebenso türkische Äquivalente angegeben wurden. Aus diesen Umständen resultiert die Frage, inwiefern die französischen Lehnwörter denn bekannt sind und gebraucht werden. Die Ergebnisse zeigt folgende Tabelle:

	Kenne ich und verwende ich	Kenne ich, ver- wende ich nicht	Kenne ich, ver- wende anderes	Nichts zutref- fend
kruvaziyer	0	1	0	12
ekskürsiyon	4	3	5	1
formüler	6	2	2	3
kasiyer	10	1	0	2
ritme	1	2	2	8
şoför	12	1	0	0
jurnal	2	6	5	0

Tabelle 11: Angaben zur Bekanntheit und Verwendung französischer Lehnwörter

Eindeutig zu erkennen ist, dass tk. „kruvaziyer“, das zwar im Wörterbuch *Assimil Kernerman* (2009) als Übersetzung für frz. „croisière“ genannt wird, 12 von 13 befragten Personen unbekannt ist. Lediglich eine Person gab an, das Wort zu kennen, verwendet es allerdings nicht. Auch das türkische Substantiv „ritme“ scheint relativ unbekannt zu sein, denn 8 von 13 Personen gaben an, Wort weder zu kennen, noch zu verwenden. Alle weiteren untersuchten Wörter sind dem Großteil der Befragten bekannt. Bezüglich tk. „jurnal“ ist auffallend, dass es allen Befragten zwar bekannt ist, aber lediglich von 2 Personen auch verwendet wird. 5 Personen gaben an, eher tk. „gazete“, ein Lehnwort aus dem Italienischen, zu verwenden. Besonders hervorzuheben sind tk. „kasiyer“ und tk. „şoför“, die jeweils 10 bzw. 12 der befragten Personen nicht nur kennen, sondern auch verwenden.

Der zweite Teil des Fragebogens bezieht sich auf französische Lehnwörter, von denen angenommen werden kann, dass sich ihre Bedeutung von der des Ausgangswortes unterscheiden. Die Annahme basiert auf Angaben in verwendeten Wörterbüchern im Zuge der Wortschatzanalyse. Eine Zusammenfassung zeigt folgende Tabelle:

	Keine Angabe	Definition 1		Definition 2	
kostüm	0	Verkleidung	11	Zweiteilige Kleidung (eher schick)	9
profesör	1	Lehrer (allgemein)	2	Lehrender an Universität	11
butik	2	Ausstellungsraum	2	Kleines Modegeschäft	8
klima	0	Klimaanlage	8	Wetter(vorhersage)	5
kozmetik	0	Schönheitspflege	11	Produkt zur Schönheitspflege	2
sosyete	0	Gesellschaft (allgemein)	3	„High Society“	10
şarküteri	3	Wurstwarengeschäft	5	Feinkost/Delikatessen	5
mağaza	0	Geschäft (allgemein)	11	Einkaufszentrum	2
egzersiz	1	Übung (allgemein)	2	Training/sportl. Übung	10
servis	0	Dienstleistung	9	Bedienung (Restaurant)	5
vizite	3	Besuch	2	Arztvisite	8

Tabelle 12: Semantische Angaben zu französischen Lehnwörtern im Türkischen

Wesentliche Bedeutungsunterschiede zu französischen Ausgangswörtern sind bei tk. „profesör“, „sosyete“, „egzersiz“ und „vizite“ zu erkennen. Bei allen vier Beispielen handelt es sich um Bedeutungsrestriktionen. 11 der befragten Personen gaben an, unter „profesör“ einen Lehrenden an Universitäten zu verstehen. Im Französischen gibt es grundsätzlich verschiedene Bezeichnungen für Lehrende, „professeur“ kann aber auch Lehrende im allgemeinen Sinn benennen. Interessant ist die Bedeutungsverschiebung von tk. „sosyete“. 10 der befragten Personen erklärten, dass dieses Lehnwort aus dem Französischen die hohe Gesellschaftsschicht, also die „High Society“, bezeichnet, wohingegen es in ihrer Ausgangssprache die Gesellschaft im Allgemeinen meint. Auch das tk. „egzersiz“ hat im Zuge des Lehnprozesses eine Bedeutungsrestriktion erlebt. 10 der 13 Befragten gaben an, darunter sportliche Tätigkeiten im Sinne von Trainingseinheiten zu verstehen. Während im Türkischen also eher sportliche Übungen gemeint sind, versteht man unter fr. „exercice“ Übungen im weiteren Sinne, auch etwa eine Übung im Unterricht. Abschließend gilt noch tk. „vizite“ zu nennen. Es scheint die Tendenz zu bestehen, darunter den Besuch eines Arztes zu meinen, was 8 der befragten Personen angaben. Im Französischen kann damit jedoch auch der Besuch eines beliebigen anderen Kontextes gemeint sein.

Abschließend haben wir uns französischen Lehnwörtern zugewandt, die in verschiedenen Varianten vorkommen. Vor allem in Bezug auf Gallizismen mit Doppelkonsonanten

konnten wir bereits feststellen, dass die Einschübe durch Vokale keiner nachvollziehbaren Regelmäßigkeit folgen (siehe Kapitel 3.4.2.1) Nun wurde der Versuch unternommen, eine Tendenz festzustellen:

6	buluz	7	bluz
4	tiren	9	tren
3	film	10	film
2	gurup	11	grup
13	ritim	0	ritm
13	kuaför	0	kuvaför
0	atelye	13	atölye
12	menü	2	mönü

**Tabelle 13: Häufigkeit der Verwendung versch. Varianten
französischer Lehnwörter im Türkischen**

Die Befragten wurden gebeten, die häufiger verwendete Variante anzugeben. Bei paralleler Verwendung beider Varianten bestand die Möglichkeit, auch beide anzukreuzen. Bezüglich der Lehnwörter mit Doppelkonsonanten ist das Beispiel tk. „ritim“ hervorzuheben, das von allen 13 Befragten als die häufiger verwendete Version angegeben wurde. Auch scheint eher eine Tendenz für tk. „film“ und „grup“ zu bestehen, also für die Varianten ohne Sprossvokal. Es lässt sich aber dennoch keine eindeutige Regelmäßigkeit erkennen. Auffallend ist ebenfalls, dass eine Tendenz für tk. „kuaför“ besteht, also für die Variante, die sich mehr am Französischen orientiert, dem also kein Konsonant zur Trennung des Doppelvokals hinzugefügt wurde. Dem gegenüber stehen die Varianten von tk. „burjuva“ und tk. „tuvalet“, für die keine Varianten ohne Einschub des Konsonanten <v> gefunden werden konnten. Abschließend wurden die Varianten tk. „atelye“ und „atölye“, sowie tk. „menü“ und „mönü“ gegenübergestellt. Alle 13 Personen gaben an, eher tk. „atölye“ zu verwenden. Eine ähnliche Tendenz ist für tk. „menü“ zu erkennen, obwohl eine Person angegeben hat, eher „mönü“ zu verwenden und eine Person verwendet sogar beide Varianten.

Wie bereits erwähnt, konnten wir in diesem Zusammenhang lediglich Tendenzen feststellen. Um die Frage zu beantworten, welche dieser Wörter bereits verwelkt sind und welche neue möglicherweise gerade aufblühen, werden ein breiteres Untersuchungsdesign, sowie eine größere Zahl an Teilnehmer vorausgesetzt. Neben einer genaueren Untersuchung zum aktuellen Gebrauch französischer Lehnwörter, ist es interessant zu ergründen, weshalb für manche Gallizismen verschiedene Varianten kursieren. Schlussendlich konnte jedoch gezeigt

werden, dass die französische Sprache im Türkischen nach wie vor präsent ist und dass letztere durchaus als Transfersprache genutzt werden kann.

Conclusio

Die vorliegende Arbeit widmet sich der zentralen Frage inwieweit das Türkische als Brückensprache im Französischunterricht, insbesondere auf der Ebene des Wortschatzes, genutzt werden kann. Die ausführlich diskutierten Ähnlichkeiten zwischen der französischen und türkischen Sprache zeugen von dem hohen Transferpotential des Türkischen. Bereits im Bereich des Grundwortschatzes können Bezüge zwischen den Sprachen hergestellt werden, was vor allem im Rahmen der Wortschatzanalyse des Lehrwerks *On y va! A1* gezeigt werden konnte. Von 743 untersuchten Substantiven lässt sich bei 241 (also 32,44 %) ein Bezug zwischen der türkischen und französischen Sprache aufgrund ihrer graphischen und/oder phonologischen Ähnlichkeit herstellen. 23,82 %, also 177 der 743 untersuchten Substantive, sind den konsultierten etymologischen Wörterbüchern zufolge französischer Herkunft. Neben dem Französischen als Gebersprache finden sich auch Italienisch und Englisch in den Herkunftsangaben, die zusätzlich für die Ähnlichkeiten zwischen dem Türkischen und dem Französischen verantwortlich sind. In Bezug auf die Integration dieser Gallizismen im Französischunterricht sind vor allem der Vergleich der beiden Sprachen und die Bewusstmachung ihrer ähnlichen Elemente gewinnbringend. Die *Internationalismusforschung*, sowie Aspekte der *language (learning) awareness* bieten methodische Vorschläge, die durchaus auf das Sprachenpaar Französisch und Türkisch anwendbar sind, um das Transferpotential des Türkischen zu nutzen und das Wortschatzlernen des Französischen zu fördern. Konkrete Strategievorschläge zum Wortschatzlernen bieten Rebecca OXFORD (1990) und Norbert SCHMITT (1997) mit ihren *Entdeckungs-*, *Konsolidierungs-* und *Determinierungsstrategien*, die für unseren Kontext durchaus inspirierend sind.

Inwieweit in die Tiefe des Wortwissens gegriffen wird, hängt in erheblichem Maße von der Klasse selbst und von der jeweiligen Lehrperson ab. Dies führt uns abschließend zu einer Frage, die häufig gestellt wird, wenn es zu Diskussionen über die Einbeziehung von Herkunftssprachen der Lernenden im Unterricht kommt. Welchen Beitrag können Lehrende leisten, insbesondere, wenn sie den Herkunftssprachen nicht mächtig sind? Einige Gedanken diesbezüglich sollen das Thema abschließen.

Wie wir sehen konnten, spielt die Hierarchisierung von Sprachen eine wesentliche Rolle dafür, ob Mehrsprachige ihre sprachlichen Ressourcen tatsächlich zu ihrem Vorteil nutzen können. Dementsprechend empfehlenswert ist es, diese Hierarchisierung wahrzunehmen und im Unterricht kontrovers zu diskutieren. Darüber hinaus können Lehrende wiederholt darauf aufmerksam machen, dass individuelle Mehrsprachigkeit eine wertvolle Ressource ist und eher die Regel darstellt als die Ausnahme. Lehrpersonen können versuchen, ungünstigen Ursachenzuschreibungen für schlechte Erlebnisse beim Sprachenlernen entgegenzuwirken. Ein Beispiel hierfür ist die Annahme, dass Sprachtalent eine wesentliche Lern- und Leistungsvoraussetzung wäre. Eine solche Spracheinstellung kann die Motivation, sich ferner mit Sprachen zu beschäftigen bzw. weitere Sprachen zu lernen, in erheblichem Maße mindern. Vielmehr ist auf das Nutzen einer breiten Sprachbildung und auf das Potential von Mehrsprachigkeit für das Erlernen weiterer Sprachen hinzuweisen. Der erste Schritt, der Sprachhierarchisierung entgegenzuwirken, soll durch die Vermittlung von einem Gefühl der Wertschätzung Lernenden und ihren Sprachen gegenüber getan werden. Und das kann grundsätzlich jeder, ob Mathematik- oder Sprachenlehrender, ob dem Türkischen und/ oder anderer Herkunftssprachen mächtig oder nicht.

Résumé en langue française

Introduction

Ce travail traite le sujet de la didactique du plurilinguisme. Le but principal de ce mémoire est premièrement de montrer comment le plurilinguisme individuel peut influencer l'apprentissage d'une langue tertiaire. Deuxièmement, nous voulons répondre la question de savoir ce qui rend une langue utile pour le processus de transfert linguistique. Pour illustrer ces propos, nous allons étudier plus en détail les mots d'emprunt français dans la langue turque en examinant la liste de vocabulaire dans le livre scolaire *On y va ! A1*. Le premier et le deuxième chapitre visent à montrer le potentiel des élèves plurilingues dans l'apprentissage d'une langue tertiaire. Par contre, dans le troisième et le quatrième chapitre nous voulons démontrer le potentiel de la langue turque d'être utilisé comme langue de transfert dans l'apprentissage du français.

Nous étudierons donc le phénomène du plurilinguisme et la didactique selon différents points de vue. Tout d'abord, nous allons aborder le sujet par les définitions de base du *plurilinguisme*, de la *didactique du plurilinguisme* et du *transfert linguistique*. Dans ce chapitre nous traiterons également des propositions méthodologiques qui visent à intégrer le transfert linguistique dans la classe de langue. Puis, dans la deuxième partie, nous allons discuter des aspects théoriques sur l'acquisition des langues afin de voir comment l'acquisition d'une langue tertiaire diffère de celle d'une langue secondaire. De plus, nous traiterons la question de savoir comment les mots sont représentés et mémorisés dans le lexique mental. Dans la troisième partie, nous nous approcherons au contact linguistique du français et le turc. Tout d'abord nous voulons savoir quand et comment tous ces mots d'emprunt français sont entrés dans la langue turc. Puis, nous allons voir quelles ressemblances et quelles différences existent dans les deux langues afin de constater leur potentiel de transfert. À la fin de ce travail, nous présenterons les résultats de l'analyse du vocabulaire français-turc et nous discuterons sur la possibilité de transférer tout cela dans la classe de Français Langue Étrangère (FLE).

Le plurilinguisme et la didactique du plurilinguisme

Pour commencer, il faut dire qu'il n'y a pas encore de consensus en ce qui concerne les définitions des termes du *bilinguisme*, du *plurilinguisme* et du *multilinguisme*. Ils peuvent donc

être compris de manières différentes. Cela dépend de la discipline scientifique dans lesquelles les termes sont prononcés. Selon Uriel WEINREICH, le bilinguisme désigne la pratique d'utiliser deux langues d'une manière alternée et les personnes impliquées sont bilingues (vgl. WEINREICH 1979 : 1). Klaus LAMBECK (1984) nous offre une définition qui nous mène plus loin : Selon lui, un locuteur bilingue doit acquérir deux langues pendant sa petite enfance sans avoir obtenu de formation formelle. Selon MÜLLER (vgl. 2011 : 15), d'autres linguistes concrétisent la période d'apprentissage à l'âge préscolaire (avant six ans). En outre, quelques linguistes comme DE HOUWER (1990) revendiquent qu'une personne bilingue doit avoir acquis les deux langues simultanément (et non successivement) pour être considérée comme telle. Il est souvent établi un lien entre le bilinguisme et la compétence individuelle linguistique. Sous compétence on entend la capacité d'un locuteur de pratiquer une langue. Selon KREMnitz, le niveau de la *compétence* ne nous donne pourtant aucune indication sur la *performance* – c'est-à-dire, l'emploi réel d'une langue (vgl. KREMnitz 1995 : 22). Il est intéressant de constater qu'en définissant le plurilinguisme, les experts procèdent souvent de manière plus indulgente. C'est ainsi que RIEHL (vgl. 2014a : 11) détermine les locuteurs plurilingue disant que tout être-humain qui utilise plusieurs langues de façon active au cours de sa vie quotidienne doit être considéré plurilingue. Dans le « Metzler Lexikon Sprache », le plurilinguisme s'entend une capacité particulière d'un locuteur de pouvoir se décider quelle langue utiliser dans quelle situation (vgl. GLÜCK 2016 : 449). En principe, le plurilinguisme concerne des phénomènes linguistiques de plus d'une langue (que se soient deux ou plus) pendant que le bilinguisme ne se réfère qu'à deux langues. Mais il faut également mentionner GROSJEAN qui utilise le terme du bilinguisme même pour désigner des phénomènes de plus de deux langues (vgl. GROSJEAN 1987: 115). Il est donc toujours important de définir le concept qui est derrière un tel terme.

Puis, on peut différencier plusieurs types du plurilinguisme dont il faut principalement mentionner le *plurilinguisme extérieur* (concernant deux langues standards) et le *plurilinguisme intérieur* (concernant des variétés linguistiques, telles les *dialectes* et les *sociolectes*). Cette différence terminologique a été instaurée par Mario WANDRUSZKA (1979) (vgl. RIEHL 2014a : 16 – 17). Ensuite, on peut différencier le *plurilinguisme individuel*, le *plurilinguisme social/territorial* et le *plurilinguisme institutionnel*. Le terme du *plurilinguisme social/territorial* désigne l'existence et l'emploi de plusieurs langues dans un seul et même territoire – que ce soit un État, une région ou d'autre unité territoriale. Tel peut être le cas dans les territoires où vivent des minorités linguistiques, comme le Pays basque ou le Tyrol du Sud

(vgl. RIEHL 2014b : 63). Deuxièmement, on parle d'un *plurilinguisme institutionnel* lorsque les organisations administratives officielles d'un pays offrent les services dans différentes langues. Tel est le cas dans les pays comme la Suisse ou dans des organisations internationales comme l'ONU et le Parlement Européen. Finalement, le plurilinguisme individuel qui désigne la capacité d'une personne même de s'exprimer dans plusieurs langues, est un phénomène profondément traité dans les travaux de recherche (vgl. RIEHL 2014b : 63f.). Il y a même une forme minimale du plurilinguisme individuel dont on essaye de résumer les locuteurs sous le terme anglais *incipient bilinguals*. Il s'agit de locuteurs dont les compétences linguistiques ne sont que rudimentaires. Puis, il y a également une forme maximale qui fait référence à des individus qui ont des compétences linguistiques *native like*, donc comme des locuteurs natifs. Il s'agit pourtant d'un but idéalisé qui ne doit pas être entendu comme cas général (vgl. BAUSCH 2016 : 286). C'est la raison pour laquelle le terme du *near nativeness* s'est imposé décrivant des locuteurs parlant à l'égal d'un natif. De plus, nous pouvons différencier d'une part le *plurilinguisme équilibré* ou *symétrique* et d'autre part le *plurilinguisme dominant* ou *asymétrique*. Le premier groupe décrit la maîtrise relativement égale de plusieurs langues. Le deuxième groupe inclut des individus qui savent s'exprimer dans plusieurs langues, mais d'une manière asymétrique, c'est-à-dire, qu'une langue est plus dominante que l'autre. La dominance d'une langue ou de l'autre peut varier selon des circonstances sociales et géographiques (vgl. BAUSCH 2016 : 287). Il est apparu un autre terme sous le nom du *semi-linguisme* par lequel on décrit des individus qui ont des déficits qualitatifs et quantitatifs dans toutes les langues dont ils se servent (vgl. JEBNER 1998 : 150).

Le terme allemand *lebensweltliche Mehrsprachigkeit* qui s'est imposé par l'intermédiaire d'Ingrid GOGOLIN fait référence à un concept qui intègre les conditions sociales dans lesquelles un bi- ou plurilingue vit (vgl. GOGOLIN 2004 : 55, note en bas de page 1). Dans de nombreux cas, cette forme du plurilinguisme est en lien direct avec la migration. En conséquence, il faut différencier les *langues des migrants* et les *langues minoritaires* dont les dernières reçoivent certains droits (voir « Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen », BUNDESKANZLERAMT ÖSTERREICH). Dans le cas de l'Autriche, les langues minoritaires reconnues sont le croate au Burgenland, le slovène en Carinthie et en Styrie, le hongrois au Burgenland et à Vienne, le tchèque à Vienne, le slovaque à Vienne et la langue des Roms au Burgenland (vgl. BUNDESKANZLERAMT ÖSTERREICH 2015 : 11). La langue turque appartient donc au groupe des langues migrantes. Cette différenciation est importante

au moment où nous réfléchissons sur les langues que les élèves autrichiens apprennent à l'école. Même s'il y a des initiatives en ce qui concerne la formation dans la langue primaire des élèves, ces initiatives ne sont pas suffisantes et constantes. Les élèves sont donc alphabétisés dans une langue qui n'est pas leur langue primaire. Tenant pourtant en compte les hypothèses de Jim CUMMINS (*Interdependence Hypothesis* et *Threshold Hypothesis*) sur l'acquisition des langues, on voit l'importance du niveau de la langue primaire pour l'acquisition d'autres langues.

De plus, nous avons examiné les différentes méthodes, programmes et concepts de la didactique du plurilinguisme qui voient le processus du transfert comme un avantage dans l'acquisition d'une langue étrangère. C'est pour cela que tout d'abord nous nous sommes posé la question comment fonctionne exactement ce transfert linguistique. Il s'agit donc d'un processus par lequel on transfère un élément linguistique concret (comme un mot, un morphème ou un son), une certaine structure linguistique (comme le dévoisement final typique de l'Allemand) ou une règle grammaticale d'une langue à l'autre (vgl. RIEHL 2014a : 108). Le transfert est *positif* quand il soutient la communication ou l'acquisition de la deuxième langue et le transfert est *négatif* quand il ne les soutient pas. Le cas négatif d'un transfert est également connu sous le nom de *l'interférence linguistique*. Le degré du potentiel de transfert d'une langue est généralement basé sur leur degré de similarité. Plus de similarités obtiennent les deux langues, plus d'éléments peuvent être transférés (vgl. MEIBNER 2003 : 93-94). La question de savoir si certaines informations d'une langue sont positivement transférables dans une autre langue, ne trouve pas seulement de réponses dans des conditions linguistiques, mais aussi dans son locuteur même. D'une part les locuteurs bi- ou plurilingues doivent être conscients de ce potentiel linguistique, de l'autre ils doivent connaître des stratégies afin de pouvoir utiliser le potentiel de transfert d'une langue. C'est la raison pour laquelle la conscience linguistique joue un rôle primordial. C'est également le point auquel les méthodes didactiques et pédagogiques doivent s'apprêter.

Il y a également d'autres phénomènes que l'on doit délimiter, c'est d'abord celui de *l'inférence linguistique*. Le terme désigne le processus d'accès aux connaissances préalables pour déduire des informations sur la nouvelle langue inconnue. Ce processus est un mécanisme facilitant l'apprentissage linguistique (vgl. REISSNER 2007: 56-57). Selon RIEHL (vgl. 2014b: 95) il y a encore d'autres hypothèses en ce qui concerne l'apprentissage de nouvelles

langues. Certains experts opinent qu'en apprenant une nouvelle information linguistique, les plurilingues activent leurs connaissances préalables et mémorisent des liens entre les langues. C'est-à-dire, les plurilingues créent un certain inter-système pour y enregistrer les informations linguistiques de la nouvelle langue et de ceux qu'ils ont appris auparavant. L'inter-système linguistique qui s'appelle en anglais *Interlanguage* et en allemand *Interimsprache* est donc une sorte de langue-pont qui devrait également faciliter l'apprentissage de la langue inconnue. Tous ces phénomènes qui résultent de contacts linguistiques peuvent être groupés sous le terme *crosslinguistic influences*.

Ingrid DENTLER (vgl. 1998: 32-34) nous livre une réponse à la question de savoir comment les langues d'un individu s'influencent mutuellement. Elle nous explique que la parenté des langues impliquées joue un rôle primordial. Plus grand est le degré de la parenté, plus facile est le processus de transfert linguistique. L'influence est plus grande dans le cas où la langue secondaire et tertiaire sont de la même famille linguistique que dans le cas où la langue primaire et secondaire ont un lien de parenté. DENTLER déclare également que dans la production orale, l'influence des langues est encore plus grande que dans la production écrite. Pourtant, le transfert linguistique ne se déroule pas toujours de façon positive. La ressemblance des langues peut également être trompeuse et peut causer des erreurs. Ainsi, des phénomènes comme les *faux-amis* peuvent en résulter. Il s'agit de mots de deux langues qui ne diffèrent pas fondamentalement dans les domaines phonologiques ou orthographiques, mais ils peuvent avoir une signification toute différente. Dans ce cas, le transfert linguistique a été négatif (vgl. RINGBOM 1983: 209).

En dehors de cela, nous nous sommes posés la question de savoir quels avantages peuvent avoir les plurilingues vis-à-vis des monolingues en ce qui concerne l'apprentissage des langues. Selon Peter CICHON (vgl. 2005: 7-8), il y a au fond deux domaines concrets qui sont concernés : c'est premièrement la conscience métalinguistique et la flexibilité cognitive qui peuvent être plus développées, et deuxièmement, les plurilingues connaissent probablement plus de stratégies d'apprentissage linguistique. Plus concrètement, cela veut dire que les plurilingues sont plutôt conscients du fait que la langue est un système de signe dont les mots sont arbitraires. Ils savent par exemple que les manières de s'exprimer peuvent varier d'une langue à l'autre. Pour donner un exemple, les plurilingues sont plutôt capables de compenser des déficits linguistiques en utilisant des paraphrases. De plus, les individus plurilingues con-

naissent non seulement plus de stratégies d'apprentissage, mais aussi de stratégies de communication, ainsi que des stratégies cognitives et métacognitives. Ils sont plutôt conscients de leurs points forts et de leurs points faibles. Les plurilingues sont en mesure de tirer des conclusions grâce à leurs expériences linguistiques et ils sont plutôt en courant que certains mots sont corrects et appropriés dans une certaine situation.

L'acquisition de langues (étrangères)

Dans le deuxième chapitre, nous nous sommes posés la question de savoir comment l'acquisition d'une langue tertiaire diffère de celle d'une langue secondaire. En abordant cette question nous avons pu constater que la langue primaire joue un rôle central pour la suite de l'apprentissage linguistique. Par rapport à cela Jim CUMMINS (vgl. 1979: 229) a élaboré deux hypothèses qui sont connues sous les noms de *linguistic interdependence hypothesis* et de *threshold hypothesis*. Un individu doit donc acquérir un certain niveau dans la langue primaire pour que ce locuteur ne soit pas affecté négativement par le plurilinguisme. Ces conséquences négatives peuvent mener jusqu'au *semilinguisme*. REICH und ROTH (vgl. 2002: 41) expliquent également que toutes langues acquises antérieurement ont des effets sur la poursuite de l'apprentissage. Les premières recherches sur l'acquisition de langues tertiaires sont encore relativement récentes. En principe, le bilinguisme ainsi que le plurilinguisme ont longtemps été considérés comme négatifs parce qu'ils ont été associés avec des phénomènes d'interférence. Dans l'espace germanophone, c'est Britta HUFSEIN qui est considérée comme précurseur dans la recherche sur les langues tertiaires dont les études visent à montrer les facteurs du plurilinguisme sur l'acquisition d'autres langues. Par rapport à cela, HUFSEIN a élaboré un dénommé modèle de facteurs (all. *Faktorenmodell*). Elle a pu montrer qu'avec chaque langue apprise ou acquise⁷ le savoir (méta-) linguistique et le savoir stratégique grandit. En raison de ce savoir, les plurilingues peuvent avoir des avantages sur les monolingues (vgl. HUFSEIN 1998: 169-183).

En dehors de cela, nous voulons examiner dans ce chapitre comment des mots sont représentés et mémorisés dans le lexique mental d'un individu. Est-ce qu'on peut constater des différences entre le lexique mental d'un monolingue et d'un plurilingue ? Le lexique mental

⁷ Dans la littérature on délimite le terme de *l'apprentissage* (qui se déroule dans le contexte naturelle) de celui de *l'acquisition* (qui se passe dans le contexte institutionnel) (vgl. RIEHL 2014b: 76-77)

est un système complexe qui se trouve dans le cerveau. Il contient non seulement tous les mots connus d'un individu, mais aussi les informations sémantiques, syntaxiques, morphologiques, phonologiques et graphiques correspondantes. AITCHISON (vgl. 1997: 9) suppose que le lexique mental doit être organisé selon une certaine structure sinon on ne serait pas capable d'y accéder aussi vite. Il y a plusieurs théories sur l'organisation du lexique mental. La plus vérifiable s'appelle en allemand *Spinnennetztheorie* et suppose qu'il doit s'agir d'un système en réseau. Plus les mots sont utilisés en commun, plus forte est la connexion. Selon PARADIS (vgl. 2004: 210ff.), le lexique mental est également organisé selon des sous-systèmes. Il en ressort que les mots de différentes langues ainsi que les mots de différentes catégories grammaticales reçoivent une sorte de démarcation. S'il s'agit de rappeler des mots, on n'a pas constaté de différence entre les monolingues et les plurilingues. Pourtant, en ce qui concerne la reconnaissance de mots ou bien la réflexion sur l'existence d'un mot, les plurilingues semblent avoir besoin de plus de temps. Selon RIEHL (vgl. 2014a: 40), on peut supposer que les plurilingues doivent d'abord supprimer tous les mots de la mauvaise langue avant d'arriver à une conclusion.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage de vocabulaire il faut mentionner Rebecca OXFORD (1990). Elle différencie les stratégies qui visent à découvrir la signification d'un mot (*discovery strategies*) des stratégies qui ont pour but de consolider cette signification (*consolidation strategies*). Norbert SCHMITT (1997) ajoute les dénommées stratégies de détermination dont il s'agit par exemple de deviner la signification selon le contexte, de trouver des cognates dans la langue primaire, d'analyser les affixes et son étymologie et de consulter des dictionnaires (vgl. ENDER 2007: 38-41). Puisque nous voyons plus tard, c'est surtout l'analyse des affixes et de reconnaître ses étymologies qui sont primordialement important dans la comparaison du turc et du français. Les conditions essentielles pour que les élèves appliquent ces stratégies de façon autonome, est un savoir linguistique automatisé, ainsi qu'un savoir sur les stratégies mêmes. Nous verrons plus tard, quelles stratégies sont utiles pour l'apprentissage du français à travers le turc.

Qu'est-ce qui rend le turc si français ?

Dans le troisième chapitre nous avons pu examiner plus en détail le contexte historique, linguistique et politique qui expliquent le rapport entre la France et la Turquie (ou bien l'Empire Ottoman). Ainsi, nous avons pu comprendre comment et pourquoi un tel nombre de galli-

cismes s'est établi dans la langue turque. Selon AKSOY (vgl. 2007: 57-66) il y a deux périodes d'influence du français sur le turc. La première période a commencé pendant le XVII^{ème} siècle et a duré jusqu'à 1820. Cette période se caractérise par des crises économiques et politiques dans l'Empire ottoman. De plus, pendant cette période de temps, la France et l'Empire ottoman ont eu un ennemi commun, à savoir la maison Habsbourg, la raison pour laquelle les deux pouvoirs politiques ont formé une alliance. La deuxième période d'influence a duré de 1820 à 1929, quand la France a perdu petit à petit son monopole dans la République de Turquie, proclamée peu auparavant. Pendant la deuxième période d'influence, la langue et la culture française était en pleine expansion. Ainsi, le français est devenu la langue de la presse, la langue de travail dans les écoles, ainsi que dans le ministère des Affaires étrangères (entre 1854 und 1910) et le français est devenu langue des recherches scientifiques (vgl. ebd.). Suite à la Première Guerre Mondiale et à la politique nationaliste de Mustafa Kemal Atatürk après la création de la République en 1923, la langue française a perdu sa position de monopole. Sous le premier président de la Turquie, Mustafa Kemal Atatürk, de nombreuses modernisations du pays ont été effectuées. Ces modernisations se caractérisent par la politique laïque, nationaliste et anti-ottoman du premier président et concernent les domaines politiques, économiques, sociaux et linguistiques. Ainsi, le califat et le sultanat sont abrogés, l'Église est exceptée de décisions publiques et les vêtements qui rappellent l'Empire ottoman ont été interdits par le gouvernement (vgl. BAZIN 1994: 393-394). Le plus grand changement dans le domaine linguistique était l'introduction de l'alphabet latin qui a remplacé l'alphabet arabe utilisé jusque-là. Le principal objectif de la politique linguistique de Mustafa Kemal Atatürk était de récupérer la 'pureté' de la langue turque. On a donc commencé à réduire au strict minimum toutes influences du perse et de l'arabe sur la langue turc en cherchant des équivalents 'purement turcs' (*öz Türkçe*). 'Purement turc' était „toute langue, ancienne ou moderne, appartenant à la famille turque“ (AKIN/AKINCI 2003: 79), mais on s'est surtout centré sur le dialecte d'Istanbul. Bien que le français ait perdu son monopole pendant les années 20 du XX^{ème} siècle, la langue française n'était pas objectif prioritaire de la purification du turc. Le nombre considérable de gallicismes⁸ dans la langue turque qui sont principalement encore en usage aujourd'hui, menace la pureté du turc peut-être même plus que l'arabe ou le perse (vgl. AKIN/AKINCI 2003: 83).

⁸ Lors d'une analyse lexicale du dictionnaire turque TÜRKÇE SÖZLÜK de 1945, Musa Yaşar SAGLAM a pu montrer que 5.202 de 25.684 entrées sont des mots d'emprunts. Il s'agit donc de 41,02% du vocabulaire total dont 14,13% sont des gallicismes (vgl. SAGLAM 2003: 88).

Les mots d'emprunts du français dans le turc touchent les domaines les plus divers, mais il s'agit surtout de terminologies techniques. Marlene MUSSNER et Helmut WEINBERGER qui ont fait une analyse de gallicismes dans le turc ainsi que dans l'allemand, ont pu montrer qu'ils apparaissent surtout dans les domaines de la médecine, de la chimie, de la musique, du commerce et de l'économie, de la géologie, de la physique ainsi que du sport, pour n'en citer que quelques-uns (vgl. MUSSNER/WEINBERGER 2015 : 334). Sylvia THIELE (vgl. 2015: 139) et Ayşe GÜREL (vgl. 2017: 106) nomment également des domaines de la vie quotidienne qui contiennent des mots d'origine française. Il s'agit de domaines comme les équipements sportifs, des instruments de musique et les noms d'animaux („paraşüt“ → fr. „parachute“ ou „trotinet“ → fr. „trottinette“, „flüt“ → fr. „flûte“ ou „gitar“ → fr. „guitare“ et „fok“ → fr. „phoque“ ou „penguen“ → fr. „pingouin“, etc.) MUSSNER et WEINBERGER (vgl. 2015: 335) ont également pu démontrer que la plupart des gallicismes sont des substantifs (suivis d'adjectifs, de verbes, d'adverbes et d'interjections).

On peut supposer que des mots d'emprunt s'adaptent à la langue cible sur les domaines graphiques, phonologiques, morphologiques, grammaticaux et sémantiques. Dans ce chapitre nous avons également traité cet aspect à l'exemple des gallicismes dans le turc. Néanmoins, nous y reviendrons par la suite de ce résumé en traitant la question de savoir comment on peut intégrer le turc dans la classe de Français Langue Étrangère. Ainsi, nous allons passer directement aux résultats de l'analyse lexicale du manuel scolaire *On y va ! A1*.

L'analyse lexicale du manuel scolaire *On y va ! A1*

L'analyse présente vise à montrer si on peut encore constater un grand nombre de gallicismes dans le turc, qui justifie l'intégration du turc comme langue pont dans l'apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE). Dans notre analyse nous entendons par gallicismes non seulement les mots turcs qui viennent directement du français, mais aussi les mots qui ont été intégrés dans le turc par le français comme langue médiatrice.

Tous les substantifs qui apparaissent dans la liste de vocabulaire⁹ du manuel scolaire *On y va ! A1* constituent notre objet de recherche. Les substantifs dans des phrases complètes

⁹ Il y a deux listes de vocabulaire dans ce manuel scolaire. La première est organisée selon les sujets des leçons et la deuxième suit l'ordre alphabétique. Pour notre analyse nous avons choisi la première afin de montrer dans quelles leçons l'intégration du turc paraît le plus pertinent.

ont également été intégrés dans l'analyse, ainsi que des formes masculines et féminines. Les formes plurielles n'entrent pas en considération, parce qu'il n'est pas envisageable qu'ils ont fondamentalement influencé le processus d'emprunt ou d'adaptation. Les formes féminines ou masculines sont prises en considération parce que leurs représentations des sons se distinguent fondamentalement. Cela peut permettre des conclusions en ce qui concerne le processus d'emprunt du mot. Nous avons également pris en considération des mots composés du français, parce qu'ils ont parfois été intégrés entièrement dans la langue turc, comme par exemple „podösüet“ (fr. „peau de Suède“), „salamanje“ (fr. „salle à manger“) und „kartpostal“ (fr. „carte postale“). Les mots composés français seront donc examinés trois fois.

Notre corpus contient donc 743 substantifs français. Dans un premier temps, nous avons cherché des équivalents dans la langue turque en consultant le *Dictionnaire Assimil Kernerman Turc-Français Français-Turc* (2009) ainsi que les dictionnaires en ligne de Pons (allemand-turc / turc-allemand et allemand- français / français-allemand) pour la vérification en cas de doute.¹⁰ Tous les équivalents trouvés qui se ressemblent sur le niveau phonologique et/ou graphique seront encore examinés dans un deuxième temps. À l'aide de dictionnaires étymologiques de la langue turque nous voulons constater le nombre des mots sont d'origine française. Nous avons surtout utilisé la série de dictionnaires étymologiques de *Kubbealtı Neşriyatı* (2006). En cas de doute nous avons également vérifié les entrées dans le dictionnaire étymologique en ligne www.etimolojiturkce.com. 241 des 743 entrées examinées se ressemblent sur le niveau phonologique et/ou graphique et entrent donc en ligne de compte pour une analyse étymologique. Nous avons donc pu identifier 177 gallicismes dans le corpus contenant 743 substantifs. Il s'agit donc de 23,82 % du nombre total.

Nous étions ainsi amenés à examiner les raisons pour la ressemblance des mots qui n'ont pas pu identifier comme mots d'emprunts du français. Selon les indications sur les mots cherchés dans les dictionnaires étymologiques, on a pu voir que les langues italienne et anglaise jouent un rôle important. À part le français, le turc a souvent emprunté à l'italien et à l'anglais américain. Dans notre corpus, nous avons pu constater 17 mots d'emprunts d'anglais dans les 241 entrées. Il s'agit donc d'un pourcentage de 7,05 %. Cette dernière a non seulement une assez grande influence sur la langue turque, mais aussi sur beaucoup d'autres

¹⁰ Pons ne dispose pas encore d'un dictionnaire en ligne qui traduit directement du français au turc et vice-versa, c'est pourquoi que nous avons choisi l'allemand comme langue intermédiaire.

comme le français, ce qui explique la ressemblance. Il s'agit surtout de mots du domaine technique. Il y a également un nombre considérable de mots d'emprunts de l'italien dans le turc (27 de 241 entrées : 11,20 %). La raison pour laquelle les mots d'emprunts de l'italien tombent dans les correspondances graphiques et phonologiques entre le turc et le français a deux raisons. D'une part, parce que l'italien a largement influencé le turc, à partir de l'arabe, le français, le grecque et le perse. De l'autre, parce que le français et l'italien se ressemblent en raison de leur appartenance à la même langue de famille. Dans notre corpus, nous avons également trouvé un mot d'emprunt du turc dans le français. Il s'agit du mot « café » qui a été introduit à la France par le turc « kahve » qui originalement vient de l'arabe (vgl. BLOCH u.a. 1991: 98).

Nous voulons montrer maintenant dans quels domaines thématiques l'intégration du turc dans la classe de FLE est probablement le plus pertinent. La première leçon contient de son total un pourcentage de 45,24 % de gallicismes (38 de 84 entrées) et traite les domaines thématiques comme *des métiers, des nationalités, des langues, des manières de saluer et les nombres de 1 à 20*. En ce qui concerne les professions et les métiers il y a un nombre étonnamment de ressemblances entre le français et le turc. La deuxième leçon contient le plus petit nombre de gallicisme. Il s'agit d'un pourcentage de 12,12 % (8 de 66 entrées). Cette leçon traite les domaines thématiques comme *des manières de saluer, la famille, la situation de famille, l'âge, les objets dans la classe et nombre de 20 à 100*. En ce qui concerne les nombres, l'âge et les objets dans la classe, il n'y a presque pas de correspondances phonologiques et/ou graphiques des deux langues. Concernant la famille, il n'y a qu'un seul exemple trouvé, à savoir « familya » (fr. « famille ») dont il y a également un équivalent en turc qu'est « aile » (fr. « famille »). Il n'est donc pas clair dans quelle mesure cette correspondance est en usage et si le mot turc diffère sémantiquement du mot français.

Le dernier point de ce résumé traite les adaptations des gallicismes aux règles orthographiques, phonologiques et morphologiques de la langue turque. Quels domaines linguistiques peuvent être intégrés dans la classe du FLE pour prendre conscience des similarités entre le turc et le français et pour favoriser le savoir des élèves sur le transfert linguistique ?

Les doubles consonants et les doubles voyelles dans le turc

Si l'on trouve des doubles consonants et des doubles voyelles dans la langue turque, il s'agit très probablement de mots d'emprunts, tel est le cas dans « spor » (fr. « sport »), « bluz » (fr. « blouse ») et « tren » (fr. « train ») (vgl. DELEN KARAAGAÇ 2013: 115-116). Certains de ces mots s'adaptent à la phonologie du turc en intercalant une voyelle, comme dans « ritim » (fr. « rythme »). On trouve également des gallicismes dont les doubles voyelles sont intercalées par un consonant, comme dans « burjuva » (fr. « bourgeois ») et « tuvalet » (fr. « toilette »). Cette adaptation ne suit pourtant pas d'une régularité compréhensible. Parfois on trouve les deux versions dans les dictionnaires.

Les suffixes du turc et du français

Le savoir sur les gallicismes dont les suffixes ont également été empruntés peut être favorable pour reconnaître les similarités et pour respectivement réaliser le transfert linguistique. Il s'agit souvent de mots terminant en <-ion>, <-ment> et <-(i)que> : « aksyon » (fr. « action »), « angajman » (fr. « engagement ») et « fotojenik » (fr. « photogénique »). Souvent, on ajoute des suffixes turcs aux mots empruntés du français, comme dans « Almanca » (fr. « allemand » *la langue allemande*) et « röportajcı » (fr. « reportage » *celui qui fait un reportage*). C'est pour cela que faire prendre conscience de ce développement devrait favoriser également le transfert linguistique.

La construction de verbe dans le turc

Généralement, il n'y a moins de gallicismes dans le domaine des verbes que dans le domaine des substantifs et des adjectifs (vgl. MUSSNER/WEINBERGER 2015: 335). Néanmoins, il y a quelques emprunts de verbes français qui sont complétés par les verbes turcs « etmek » (fr. « faire ») et « olmak » (fr. « être »). Les verbes français « organiser », « adapter » et « irriter » deviennent en turc « organize etmek », « adapte olmak » et « irite olmak ». Comme il est plus difficile de mémoriser les concepts des verbes, car ils sont généralement plus abstraits que les concepts des substantifs, il est recommandé d'intégrer ces exemples dans la classe de FLE, dont il y a encore beaucoup d'autres (vgl. Riehl 2014a: 40-41).

Voyelles nasales du français

On peut discuter la pertinence de traiter en classe les adaptations des voyelles nasales dans le turc, parce que cela mène assez loin. En général, on peut dire qu'une voyelle nasale du fran-

çais est représentée dans le turc par une combinaison d'une voyelle et d'un consonant nasal <m> ou <n>. Il semble intéressant de comparer les adaptations des gallicismes contenant des voyelles nasales dans les différentes langues cibles. Contrairement aux gallicismes dans le turc « restoran » et « apartman », les équivalents allemands « Restaurant » et « Appartement » ont gardé la nasalité de la langue de départ.

Pour conclure, il faut dire que ce sont surtout les approches méthodologiques des recherches des internationalismes qui semblent pertinentes dans notre contexte. Le travail avec les suffixes et les préfixes paraît très enrichissant pour élargir le savoir lexical. Au sens des recherches sur les internationalismes, on pourrait donc choisir des préfixes qui sont compréhensibles dans un grand nombre de langues – à l'écart de la paternité des langues, comme par exemple « psik » (fr. « psych- », dt. « psych- »), « oto » (fr. « auto- », dt. « auto- » et « foto » (fr. « photo- », dt. « foto- »). Par *mindmapping*, on pourrait demander les élèves de noter autant de mots que possible commençant par ces préfixes. L'avantage de cet exercice est qu'il n'est pas limité à un certain nombre de langues. Peu importe la ou les langues premières des élèves.

Conclusion et aperçu

Dans ce travail nous nous sommes posés la question de savoir comment le plurilinguisme individuel peut influencer l'apprentissage d'une langue tertiaire. Dans un premier temps nous avons traité la théorie du plurilinguisme et sa didactique, ainsi que de l'acquisition d'une langue (étrangère), afin de voir si un individu plurilingue a des avantages vis-à-vis aux monolingues. Pour démontrer l'effet didactique du transfert linguistique dont les similarités entre des langues constituent la base, nous avons analysé les mots d'emprunts français dans le turc. Nous avons donc analysé les substantifs dans la liste de vocabulaire du manuel scolaire *On y va ! A1*. On a pu identifier 23,82 % de gallicismes dans un total de 743 entrées analysées. Nous avons également traité les particularités du turc ainsi que les adaptations des gallicismes aux règles de la langue cible afin de constater les domaines favorables pour le transfert linguistique. Il a été démontré que les possibilités d'intégrer certains de ces domaines dans la classe de FLE sont variées.

Néanmoins, la question de savoir quels mots d'emprunts de notre corpus sont encore en usage reste sans réponse. Afin de donner quand même une impression, on a réalisé une

120

enquête à petite échelle. 13 personnes de 20 à 35 ans ont participé à l'enquête. Ils nous ont donné des informations sur la notoriété, la signification et l'usage de certains gallicismes. On a pu montrer que certains mots d'emprunts français ont changé leurs significations dans la langue cible. Tel est le cas dans « profesör » (fr. « professeur »), « sosyete » (fr. « société »), « egzersiz » (fr. « exercice ») et « vizite » (fr. « visite »). Les mots français suivent plutôt de sens général ou bien ils peuvent être utilisés dans des contextes toutes différentes. En turc les significations semblent être plus restreintes. Par exemple, le mot « profesör » désigne plutôt un professeur de l'université, « sosyete » est la haute société, « egzersiz » est l'entraînement sportif, ainsi que « vizite » ne désigne plutôt la visite médicale. Il s'agit donc de restrictions sémantiques. Comme nous avons déjà constaté, l'adaptation des doubles voyelles et des doubles consonants à la langue turque ne suit pas de régularité compréhensible. Dans le cadre de l'enquête réalisée, on n'a pas constaté de régularité générale non plus. On a pourtant observé des tendances pour des exemples précis. Toutes les 13 personnes interrogées ont déclaré plutôt utiliser le mot « ritim » que « ritm ». 11 des 13 personnes interrogées ont déclaré plutôt utiliser « grup » que « gurup » et 10 des 13 répondants utilisent plutôt « film » que « filim ».

Il serait donc intéressant de rechercher plus en détail l'usage actuel des gallicismes en turc ainsi que les raisons pour l'existence parallèle de plusieurs versions. On a tout de même pu montrer que le français est encore très présent dans la langue turque et que ce dernier est certainement utile pour le transfert linguistique dans la classe de FLE.

Bibliographie

Analysematerial

UNTERSUCHTES LEHRWERK *On y va! A1*

BERNSTEIN-HODAPP, Birgit/LAUDUT, Nicole/PATTE-MÖLLMANN, Catherine (2009). *On y va! A1 Der Französischkurs. Lehr- und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.

WÖRTERBUCH TÜRKISCH-FRANZÖSISCH – FRANZÖSISCH-TÜRKISCH

LANCKRIET, Nathalie/ERDAL, Marcel (u.a.) (2009). *Dictionnaire Assimil Kernerman Turc-Français Français-Turc*. Chennevières-sur-Marne: Assimil Kdictionaries.

ETYMOLOGISCHE WÖRTERBÜCHER DER TÜRKISCHEN SPRACHE

AYVERDI, İlhan/ TOPALOĞLU, Ahmet (Hg.) (2006a). *Asırlar boyu târihî seyri içinde misalli büyük Türkçe sözlük: 1: A – G*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

AYVERDI, İlhan/TOPALOĞLU, Ahmet (Hg.) (2006b). *Asırlar boyu târihî seyri içinde misalli büyük Türkçe sözlük: 2: H – N*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

AYVERDI, İlhan/TOPALOĞLU, Ahmet (Hg.) (2006c). *Asırlar boyu târihî seyri içinde misalli büyük Türkçe sözlük: 3: O – Z*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

ETYMOLOGISCHES WÖRTERBUCH DER FRANZÖSISCHEN SPRACHE

BLOCH, Oscar/WARTBURG, Walther von (1991). *Dictionnaire étymologique de la langue française*. 9. Auflage, Paris: Presses Univ. de France.

NACHSCHLAGEQUELLEN AUS DEM INTERNET

<www.etimolojiturkce.com> (Letzte Abfrage: 22.11.2018)

<www.pons.de/> (Letzte Abfrage: 22.11.2018)

Monographien

AITCHISON, Jean (1997). *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Niemeyer.

BEARNE, Eve (Hg.) (1999). *Use of language across the secondary curriculum*. London: Routledge (u.a.), 1999.

BÖRNER, Wolfgang/VOGEL, Klaus (Hg.) (1997). *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon*. 2. Auflage, Tübingen: Narr.

- BUNDESKANZLERAMT ÖSTERREICH. *Vierter Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 15 Abs. 1 der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*, 2015.
Online: <http://archiv.bundeskanzleramt.at/DocView.axd?CobId=65959>
(letzte Abfrage: 11.10.2018).
- BUBMANN, Hadumod (Hg.) (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3. Auflage, Stuttgart: Kröner.
- CLYNE, Michael G. (1991). *Community languages: the Australian experience*. Cambridge (u.a.): Cambridge Univ. Press. (zit. n. RIEHL 2014b: 35)
- CRUSE, D. Alan (1986). *Lexical semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUMMINS, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon (u.a.): Multilingual Matters Ltd.
- DECKE-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2010). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- DE GROOT, Annette M. B./KROLL, Judith F. (1997) *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives*. Mahwah NJ (u.a.): Erlbaum.
- DE HOUWER, Annick (1990). *The Acquisition of Two Languages from Birth. A Case Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOYÉ, Peter (2008). *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- ENDER, Andrea (2007). *Wortschatzerwerb und Strategieeinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- ENTSCHEW, Zehra/TETIK, Ayşe/LABASQUE, Nicolas (2016). *Kolay gelsin! neu. Türkisch für Anfänger A1 – A2*. Stuttgart: Klett.
- FÄCKE, Christiane (2011). *Fachdidaktik Spanisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- FTHENAKIS, Wassilios (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Hueber.
- GLÜCK, Helmut (Hg.) (2016). *Metzler Lexikon Sprache*. 5. Auflage, Stuttgart: Metzler.
- GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula (Hg.) (1997). *Großstadt – Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster, New York: Waxmann.
- GÜNEŞDOĞDU, Erkin (2012). *Kompaktgrammatik Türkisch zum schnellen Nachschlagen*. Berlin: Cornelsen.
- HALLET, Wolfgang/KÖNIGS, Frank G. (Hg.) (2010). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- HAWKINS, Eric (1984). *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- İLERİ, Esin (2007). *Lehrbuch der türkischen Sprache*. Hamburg: Buske.
- KARAKURT, Mümtaz (o.J.). *Sprachensteckbrief Türkisch*. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Online:
http://www.schulemehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/sprachensteckbriefe/pdf/ssb_tuerkisch_neu.pdf (letzte Abfrage: 25.10.2018).
- KARHAN, Serhat (2016). *Türkische Lehrkräfte der ersten Stunde. Erfahrungen pädagogischer Professionalität in Nordrhein-Westfalen*. Wiesbaden: Springer.
- KREMnitz, Georg (1994). *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte. Ein einführender Überblick*. 2. Auflage, Wien: Braumüller.
- KREMnitz, Georg (1995). *Sprachen in Gesellschaften. Annäherung an eine dialektische Sprachwissenschaft*. Wien: Braumüller.
- LAMBECK, Klaus (1984). *Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung*. Tübingen: Narr.
- LYONS, John (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
 (zit. n. ENDER 2007: 64).
- LÜDI, Georges/PY, Bernard (1984). *Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz)*. Tübingen: Niemeyer.
- MIBLER, Bettina (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- MÜLLER, Natascha/KUPISCH, Tanja/SCHMITZ, Katrin/CANTONE, Katja (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch*. 3. Auflage, Tübingen: Narr.
- MÜLLER-LANCÉ, Johannes (2006). *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenburg.
- NATION, Paul (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- NIEWELER, Andreas (2006). *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- O'MALLEY, J. Michael/CHAMOT, Anna Uhl (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- ÖZEN, Ümit (1999). *Internationalismen. Konzeption einer interlexikologischen Theorie. Dargestellt am Beispiel der Ergebnisse einer empirischen Auswertung von türkischen Zeitungstexten*. Siegen: Universität Dissertation.
 Online: https://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2006/234/pdf/oezen_uemit.pdf
 (letzter Abfrage: 16.11.2018).

- PARADIS, Michel (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam (u.a.): Benjamins.
- REICH, Hans H./ROTH, Hans-Joachim (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. (zit. n. WOJNESITZ 2010: 61).
- REISSNER, Christina (2007). *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsfeld*. Aachen: Shaker.
- RIEHL, Claudia Maria (2014a). *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.
- RIEHL, Claudia Maria (2014b). *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. 3. Auflage, Tübingen : Narr.
- ROLFFS, Songül (o.J.). *Türkisch*.
Online: <http://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Türkisch.pdf> (letzter Abfrage: 16.11.2018).
- ROMAINE, Suzanne (1995). *Bilingualism*. 2. Auflage, Oxford: Blackwell,
- RÖSLER, Dietmar (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart (u.a.): J.B. Metzler.
- SCHNEIDER, Britta (2005). *Linguistic Human Rights and Migrant Languages. A comparative Analysis of Migrant Language Education in Great Britain and Germany*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- TAESCHNER, Traute (1983). *The Sun is Feminine. A Study on Language Acquisition in Bilingual Children*. Berlin (u.a.): Springer.
- WANDRUSZKA, Mario (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München (u.a.): Piper.
- WEINREICH, Uriel (1979). *Languages in Contact. Findings and problems*. Berlin (u.a.): De Gruyter Mouton. Onlineversion:
<https://www-degruyter-com.uaccess.univie.ac.at/viewbooktoc/product/147533> (letzter Abfrage: 14.10.2018)
- WOJNESITZ, Alexandra (2010). „Drei Sprachen sind mehr als zwei“. *Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster (u.a.): Waxmann.

Beiträge in herausgegebenen Werken

- BAUSCH, Karl-Richard (2016). „Formen von Zwei- und Mehrsprachigkeit“. In: BURWITZ-MELZER, Eva/MEHLHORN, Grit/RIEMER, Claudia/BAUSCH, Karl-Richard/KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage, Tübingen: A. Francke Verlag, 285 – 290.
- BAZIN, Louis (1994). „La réforme linguistique en Turquie“. In: BAZIN, Louis/MICHÈLE, Nicolas/VEINSTEIN, Gilles (Hg.). *Les Turcs, des mots, des hommes*. Budapest: Akad. Kiadó, 393-413.

- BRUNEFORTH, Michael/LASSNIGG, Lorenz/VOGTENHUBER, Stefan/SCHREINER, Claudia/BREIT, Simone (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- Online:https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/09/NBB_2015_Band1_v3_final_WEB.pdf (letzte Abfrage: 11.10.2018).
- CICHON, Peter (2005). „Welche Vorteile haben bilinguale gegenüber monolingualen Kindern im Fremdsprachenunterricht?“ In: ŠTEFÁNIK, Jozef (Hg.). *Individuálny a spoločenský bilingvizmus*, Bratislava: Univerzita Komenského, 5-9.
- CICHON, Peter (2006). „Traditionen des sozialen und politischen Umgangs mit Mehrsprachigkeit in Europa“. In: CICHON, Peter (Hg.). *Gelebte Mehrsprachigkeit. Akten des Wiener Kolloquiums zur individuellen und sozialen Mehrsprachigkeit, 5./6. XI. 2005*. Wien: Praesens-Verlag, 173-183.
- CICHON, Peter (2002). „Bewältigung(sversuche) von Sprachkonflikten im Bewusstsein bilingualer Sprecher“. In: ŠTEFÁNIK, Jozef (Hg.). *Bilingvizmus – minulosť, prítomnosť a budúcnosť (Zweitsprachigkeit – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft)*, Kolloquium an der Comenius-Universität Bratislava, 22.2.2002, 29-36 (zit. n. WOJNESITZ 2010: 35).
- DE CILLIA, Rudolf (2010). „Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen“. In: DE CILLIA, Rudolf/GRUBER, Helmut/ KRZYŻANOWSKI, Michał/MENZ, Florian (Hg.). *Diskurs, Politik, Identität. Festschrift für Ruth Wodak = Discourse, politics, identity*. Tübingen: Stauffenburg, 245-255.
- DENTLER, Sigrid (1998). „Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen“. In: HUFESSEN, Britta/LINDEMANN, Beate (Hg.). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 31-46.
- DIETRICH, Rainer (2004a). „Erstsprache – Muttersprache/First Language – Mother Tongue“. In: AMMON, Ulrich/DITTMAR, Norbert/MATTHEIER, Klaus J./TRUDGILL, Peter (Hg.). *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society/ Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin (u.a.): Mouton de Gruyter, 305-311.
- DIETRICH, Rainer (2004b). „Zweitsprache – Fremdsprache/Second Language – Foreign Language“. In: AMMON, Ulrich/DITTMAR, Norbert/MATTHEIER, Klaus J./TRUDGILL, Peter (Hg.). *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society/ Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin (u.a.): Mouton de Gruyter, 311-313.
- DOYÉ, Peter (2001). „Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts“. In: EDELHOFF, Christoph (Hg.). *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht. Qualitätsentwicklung – Erfahrungsebene – Praxis*. Hannover: Schroedel, 47-54.

- GNUTZMANN, Claus/BEINHOFF, Bettina (2005). "English and Other Languages. On the Feasibility of Plurilingualism in Europe". In: SMEDS, John/ KOSKENSALO, Annikki (Hg.). *Multicultural Communities, Multilingual Practice. Monikulttuuriset yhteisöt, monikielinen käytäntö*. Turku: Turun Yliopisto, 101 – 111.
- GOGOLIN, Ingrid (2004). „Lebensweltliche Mehrsprachigkeit“, In: BAUSCH, Karl-Richard/KÖNIGS, Frank G./KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.). *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 55-61.
- GROSJEAN, François (1987). „Vers une psycholinguistique expérimentale du parler bilingue. In: LÜDI, Georges (Hg.). *Devenir bilingue – parler bilingue. Actes du 2e Colloque sur le Bilinguisme*. Tübingen: Niemeyer, 115-132.
- GROSJEAN, François (1995). „A psycholinguistic approach to code-switching. The recognition of guest words by bilinguals“. In: MILROY, Lesley/MUYSKEN, Pieter (Hg.). *One Speaker, Two Languages. Cross-disciplinary Perspectives on Code-switching*. Cambridge: CUP, 259-275. (zit. n. RIEHL 2014b: 23).
- GÜREL, Ayşe (2017). „Die Migrationssprache Türkisch im Französischunterricht. Ein Praxisbericht“. In: SCHLAAK, Claudia/THIELE, Sylvia (Hg.). *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Strategien für den schulischen Unterricht und die Hochschullehre*. Stuttgart: ibidem, 105-121.
- HERZOG-PUNZENBERGER, Barbara (Hg.) (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam. Online: https://www.bifie.at/wpcontent/uploads/2017/05/NBB2012_Band2_gesamt_20121217.pdf (letzte Abfrage: 11.10.2018).
- HU, Adelheid (2016). „Mehrsprachigkeit“. In: BURWITZ-MELZER, Eva/MEHLHORN, Grit/RIEMER, Claudia/BAUSCH, Karl-Richard/KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage, Tübingen: A. Francke Verlag, 10-14.
- HUFEISEN, Britta (1998). „L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?“ In: HUFEISEN, Britta/LINDEMANN, Beate (Hg.). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 169-183.
- JOHANSON, Lars (2002). „Türkeitürkisch“, In: JANICH, Nina/GREULE Albrecht (Hg.). *Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch*. Tübingen: Narr, 311-315.
- JEBNER, Ulrike (1998). „Bilingualismus und Drittspracherwerb. Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene“. In: HUFEISEN, Britta/LINDEMANN, Beate (Hg.). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 149-158.
- KLEIN, Horst G. (2002). „EuroCom – Europäische Interkomprehension“. In: RUTKE, Dorothea (Hg.). *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker, 29-44.
- LEBHART, Gustav/MARIK-LEBECK, Stephan (2007). „Zuwanderung nach Österreich. Aktuelle Trends“. In: FASSMANN, Heinz (Hg.): *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Rechtliche*

- Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, sozioökonomische Strukturen. 2. 2001-2006*, Klagenfurt: Drava, 145-163.
- LINDEMANN, Beate (1998). „L2 – L3 und ihre zwischensprachliche Interaktion. Probleme und Herausforderungen in bezug auf Untersuchungsdesigns“. In: HUFSEISEN, Britta/LINDEMANN, Beate (Hg.). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 159-168.
- LUTJEHARMS, Madeline (2006). „Überlegungen zur Mehrsprachigkeit aus psycholinguistischer Sicht. Erkenntnisse zum mentalen Lexikon bei Mehrsprachigen“. In: Martinez, Hélène/Reinfried, Marcus. *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 1-11.
- MEIBNER, Franz-Joseph/REINFRIED, Marcus (1998). „Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Fremdsprachen“. In: MEIBNER, Franz-Joseph/REINFRIED, Marcus (Hg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 9-22.
- MEIBNER, Franz-Joseph (2002). „EuroComDidact“. In: RUTKE, Dorothea (Hg.). *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen – Konzepte – Dokumente*. Aachen: Shaker, 45-64.
- MEIBNER, Franz-Joseph (2003). „La didactique du plurilinguisme – un outil pour maîtriser le quadrolinguisme entre le Rhin et la Meuse. – Où en sommes-nous?“ In: MEIBNER, Franz-Joseph./PICAPER, Ilse (Hg.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne*. Tübingen: Narr, 9-19.
- MEIBNER, Franz-Joseph (2008a). „Französischunterricht im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten“. In: TESCH, Bernd/LEUPOLD, Eynar/KÖLLER, Olaf (Hg.). *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen Verlag, 35-43.
- MEIBNER, Franz-Joseph (2008b). „Mehrsprachigkeitsdidaktik“, In: TANZMEISTER, Robert (Hg.). *Lehren, Lernen, Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesens-Verlag, 63-93.
- MEIBNER, Franz-Joseph/TESCH, Bernd/VÁZQUEZ Graciela (2011). „4. Interkomprehension und Kompetenzförderung mit Blick auf die Konstruktion von Lehrwerken.“ In: MEIBNER, Franz-Joseph/KRÄMER, Ulrich (Hg.). *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze: Kallmeyer, 81-122.
- MÜLLER-LANCÉ, Johannes (2002). „Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge“. In: MÜLLER-LANCÉ, Johannes/RIEHL, Claudia Maria (Hg.). *Ein Kopf – viele Sprachen. Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker, 133-149.

- MUSSNER, Marlene/WEINBERGER, Helmut (2015). „Gallizismen im Deutschen und Türkischen – eine lexikographische Untersuchung“. In: ANREITER, Peter/MAIRHOFER, Elisabeth/POSCH, Claudia. *Argumenta Festschrift für Manfred Kienpointner zum 60. Geburtstag*. Wien: Praesens-Verlag, 309-344.
- OSKAAR, Els (1980). „Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt“. In: NELDE, Peter H. (Hg.), *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: Steiner, 43–52.
- OLMEDO, Irma. M. (2006). „Creating contexts for studying history with students learning English“ In: LANMAN, Barry Allen (u.a.) (Hg.). *Preparing the next generation of oral historians. An anthology of oral history education*. Lanham (u.a.): Altamira.
- OPPENRIEDER, Wilhelm/THURMAIR, Maria (2003). „Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit“. In: JANICH, Nina (Hg.). *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Narr, 39-60.
- POPLACK, Shana (1988). „Contrasting patterns of code-switching in two communities“. In: HELLER, Monica (Hg.), *Codeswitching. Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin (u.a.): de Gruyter, 215–244.
- REINFRIED, Marcus (1995). „Psycholinguistische Überlegungen zu einer sprachbezogenen Landeskunde“ In: BREDELLA, Lothar/CHRIST, Herbert (Hg.). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr, 51-67.
- SCHMITT, Norbert (1997). „Vocabulary Learning Strategies“ In: SCHMITT, Norbert/MCCARTHY, Michael (Hg.). *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 199-227.
- THIELE, Sylvia (2015). „Was ist französisch an türkisch *duş*? – Allochthone Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht nutzen“. In: FERNÁNDEZ AMMANN, Eva Maria/KROPP, Amina/MÜLLER-LANCÉ, Johannes. *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 137-157.
- TIMMERMANN, Waltraud (2000). „Transfer. Ein altbekanntes Konzept im Kontext neuerer kognitiver Sprach(erwerbs)theorie“, In: RIEMER, Claudia (Hg.). *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 171-185.
- VAN DE CRAEN, Piet/MONDT, Katrien (2003). „Multilingual education, learning and the brain. The end of (language) education as a pre-scientific field“. In: MONDADA, Lorenza/PEKAREK DOEHLER, Simona (Hg.). *Plurilinguisme. Enjeux identitaires, socioculturels et éducatifs*. Tübingen: A. Francke Verlag, 209 - 217.
- ZIMMERMANN, Günther (1997). „Anmerkungen zum Strategienkonzept“ In: RAMPILLON, Ute/ZIMMERMANN, Günther (Hg.). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber.

Artikel

- AKIN, Salih/AKINCI Mehmet-Ali (2003). „La réforme linguistique turque“. In: *Glottopol. Revue de Sociolinguistique en ligne*, 1, 76-86.
Online : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_1/gpl1_06akin.pdf (letzte Abfrage: 24.10.2018).
- AKSOY, Ekrem (2007). „La francophonie en Turquie de l'Empire à nos jours“. In: *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 38/39, 57-66.
Online : <https://journals.openedition.org/dhfls/138> (letzte Abfrage: 23. 10. 2018).
- AMMON, Ulrich/MATTHEIER, Klaus J./NELDE, Peter H. (Hg.) (1997). „Einsprachigkeit ist heilbar – Überlegungen zur neuen Mehrsprachigkeit Europas. Monolingualism is curable – Reflections on the new multilingualism in Europe. Le monolinguisme est curable – Réflexions sur le nouveau plurilinguisme en Europe“. In : *Sociolinguistica*, 11. (zit nach DE CILLIA 2010: 245).
- BOECKMANN, Klaus-Börge (2008). „Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen“. In: *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 158/1-2, 21-28.
Online: <http://m.oebv.at/sixcms/media.php/504/boeckmann.pdf> (letzte Abfrage: 11.10.2018).
- BRAUN, Maximilian (1937). „Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit“. In: *Göttingische Gelehrte Anzeigen*, CIC, 115-130 (zit. n. KREMnitz 1994: 21).
- CUMMINS, Jim (1979). „Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children“. In: *Review of Educational Research*, 49/2, 222-251.
- CUMMINS, Jim (1991). „Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts“. In: *AILA-Review 8: Reading in Two Languages*, 75-89. (zit. n. WOJNESITZ 2010: 64).
- DE BOT, Kees/LOWIE, Wander/VERSPoor, Marjolijn (2007). „A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition“. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 10/1, 7-21.
- DELEN KARAAGAC, Nurcan (2013). „À propos de quelques emprunts du français en turc“. In : *Anadiss* 1/15, 108-122.
- FRASER, Carol A. (1999). „Lexical Processing Strategy Use and Vocabulary Learning through Reading“. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 21/2, 225-241.
- FROHNE, Günter (1989). „Die Internationalisierungstendenz des Wortschatzes und die sog. Internationalismen“. In: *Fremdsprachenunterricht*, 8/9, 439ff. (zit. n. REISSNER 2007: 98-99).
- GASS, Susan (1999). „Incidental Vocabulary Learning“. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 21/2, 319-333.
- GENESEE, Fred/TUCKER G. Richard/LAMBERT Wallace E. (1975). „Communication Skills of Bilingual Children“. In: *Child Development*, 46/4, 1010-1014.

- GREEN, David W. (1998). „Mental Control of the Bilingual Lexico-Semantic System”. In: *Bilingualism. Language and Cognition*, 1/2, 67-81.
- JIANG, Nan (2000). „Lexical Representation and Development in a Second Language”. In: *Applied Linguistics*, 21/1, 47-77.
- KROLL, Judith F./STEWART, Erika (1994). „Category Interference in translation and picture naming. Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations”. In: *Journal of Memory and Language*, 3/2, 149-174 (zit. n. RIEHL 2014a: 42).
- MEIBNER, Franz-Joseph (1989). „Grundwortschatz und Sprachenfolge. Eine statistische Quantifizierung zum lexikalischen Transfer: Französisch/Englisch – Englisch/Französisch, Spanisch, Italienisch“ In: *französisch heute* 4, 377-387.
- POLENZ, Peter von (1967). „Fremdwort und Lehnwort sprachwissenschaftlich betrachtet“. In: *Muttersprache*, 77, 65–80. (zit. n. RIEHL 2014b: 40).
- RINGBOM, Hakan (1983). „Borrowing and Lexical Transfer”. In: *Applied Linguistics* 4/3, 207-212.
- SAĞLAM, Musa Yaşar (2003). „Eine lexikologische Wortschatzuntersuchung einsprachigen türkischen Wörterbuches TÜRKÇE SÖZLÜK aus dem Jahre 1945“, In: *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 20/1, 85-94.
- SAĞLAM, Musa Yaşar (2000). „Ein geschichtlicher Überblick über das fremde Wortgut im Türkischen“. In: *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 17/2, 41-56. Online: <http://www.edebiyatdergisi.hacettepe.edu.tr/index.php/EFD/article/viewFile/281/172> (letzte Abfrage: 16.11.2018).
- SELINKER, Larry (1972). „Interlanguage“. In: *International Review of Applied Linguistics* 10, 209–231.
- TIETZE, Andreas (1952). „Die formalen Veränderungen an neueren europäischen Lehnwörtern im Türkischen“. In: *Oriens*, 5/2, 230-268.
- WEISGERBER, Leo (1966). „Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit“. In: *Wirkendes Wort*, 16, 273-289.
- WINKLER-HERMADEN, Rosa (2012). *Türkische Wörter im Unterricht: "Das ist die Zukunft"*, 23. August. Online: <https://derstandard.at/1345164817026/Tuerkische-Woerter-im-Unterricht-Das-ist-die-Zukunft> (letzte Abfrage: 11.11.2018).

Anhang

Ergebnisse der etymologischen Analyse

Fr.	<i>Fransızca</i> , dt. „Französisch“	İsp.	<i>İspanyolca</i> , dt. „Spanisch“
Lat.	<i>Latince</i> , dt. „Latein“	Ar.	<i>Arapça</i> , dt. „Arabisch“
İng.	<i>İngilizce</i> , dt. „Englisch“	Alm.	<i>Almanca</i> , dt. „Deutsch“
İtal.	<i>İtalyanca</i> , dt. „Italienisch“	<i>Hollanda dili</i>	dt. „Holländisch“
Yun.	<i>Yunanca</i> , dt. „Griechisch“	<i>Sanskritçe</i>	dt. „Sanskrit“
Ven.	<i>Venedikçe</i> , dt. „Venezianische Sprache“		

() Angaben in runden Klammern:

- (a) AYVERDI, İlhan/ TOPALOĞLU, Ahmet (Hg.) (2006a). *Asırlar boyu târihî seyri içinde misalli büyük Türkçe sözlük: 1: A – G*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- (b) AYVERDI, İlhan/TOPALOĞLU, Ahmet (Hg.) (2006b). *Asırlar boyu târihî seyri içinde misalli büyük Türkçe sözlük: 2: H – N*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- (c) AYVERDI, İlhan/TOPALOĞLU, Ahmet (Hg.) (2006c). *Asırlar boyu târihî seyri içinde misalli büyük Türkçe sözlük: 3: O – Z*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

(Werkangabe, k.A.)

Das gesuchte Wort wird in dem jeweiligen Werk nicht angeführt.

(Werkangabe, Seitenzahl) (k.A.)

Das gesuchte Wort wird zwar angeführt, enthält aber keine expliziten etymologischen Angaben (meist handelt es sich hier um durch Suffixe erweiterte Wortstämme)

[] Angaben in eckigen Klammern:

Aus dem online etymologischen Wörterbuch www.etimolojiturkce.com

[k.A.] keine Angabe im online etymologischen Wörterbuch

Kursiv geschriebene Wörter:

kommen nicht in der Form im Lehrwerk *On y va! A1* vor. Siehe *indirekte Ähnlichkeiten*, Seite 89f.

LEKTION 1 (vgl. BERNSTEIN-HODAPP u.a. 2009: 199-200)**Gesamt:** 46 Einträge**Französische** Lehnwörter: 38 Einträge**Themenfelder der Lektion:** erste Begegnung**Wortschatzbereiche:** Berufe, Nationalitäten, Sprachen, Grußformeln, Zahlen von 1 bis 20 (ebd.: 5)

Türkisch	Französisch	Werkangabe, Seitenzahl	Etymologische Angaben
profesör	professeur/e	(c, 2528)	(Fr. <i>professeur</i> < Lat.)
asistan	assistant/e	(a, 182)	(Fr. <i>assistant</i>)
kuaför	coiffeur	(b, 1775)	(Fr. <i>coiffeur</i>) auch: tk. kuvaför
fuaye	foyer	(a, 980)	(Fr. <i>foyer</i> < Lat.)
müzişyen	musicien/-ienne	(b, 2279)	(Fr. <i>musicien</i>)
Berlin	Berlin	(a, k.A.)	[k.A.]
butik	boutique	(a, 431)	(Fr. <i>boutique</i>)
spor	sport	(c, 2843)	(Fr. <i>sport</i> < İng.)
konser	concert	(b, 1740)	(Fr. <i>concert</i> < İtal. concer- to)
Fransızca	français (langue)	(a, 978)	(k.A. siehe <i>Fransız</i> (Fr.))
İngilizce	anglais (langue)	(b, 1410)	(k.A. aber: <i>İngiliz</i> (İtal. <i>inglese</i>))
İspanyolca	espagnol (langue)	(b, 1439)	(k.A. siehe <i>İspanyol</i> (Fr.))
İtalyanca	Italien (langue)	(b, 1471)	(k.A. siehe <i>İtalyan</i> (Fr.))
Almanca	allemand	(a, k.A.)	(siehe: <i>Alman</i> (Fr.))
büro	bureau	(a, 436)	(Fr. <i>bureau</i> < Lat.)
Fransız	français/e	(a, 978)	(İtal. <i>Franses</i>) [Ven. <i>franzès</i> > İtal. <i>francese</i>]
Alman	allemand/e	(a, 116)	(Fr. <i>allemand</i>)
İspanyol	espagnol/e	(b, 1439)	(Fr. <i>espagnol</i> < Lat.)
İtalyan	italien/ne	(b, 1471)	(Fr. <i>italien</i> < İtal. <i>Italiano</i>)
alfabe	alphabet	(a, 102)	(Fr. <i>alphabet</i> , Yunan al- fabesinin ilk iki harfi olan <i>alfa</i> ve <i>beta</i> 'dan ¹¹)
parlamento	parlement	(c, 2462)	(İtal. <i>parlamento</i> < Fr.)
restoran	restaurant	(c, 2576)	(Fr. <i>restaurant</i>)
manken	mannequin	(b, 1933)	(Fr. <i>mannequin</i> < Hollanda dili)
fotoğrafçı	photographe	(a, 977)	(k.A., siehe <i>fotoğraf</i> (Fr.))
psikiyatr	psychiatre	(c, 2531)	(Fr. <i>psychiatre</i>)
şoför	chauffeur	(c, 2963)	(Fr. <i>chauffeur</i>) auch: tk. şöför
taksi	taxi	(c, 3012)	(Fr. <i>taxi</i>)
pilot	pilote		(Fr. <i>pilote</i> < İtal. < Yun.)
otobüs	bus	(c, 2405)	(Fr. <i>autobus</i>)
enformasyon	information	(a, 857)	(Fr. <i>information</i> < Lat.)
transport	transport	(c, 3193)	(Fr. <i>transport</i>)
teknik	technique	(c, 3092)	(Fr. <i>technique</i> < Yun.)
turizm	tourisme	(c, 3202)	(Fr. <i>tourisme</i> < İng.)

¹¹ dt.: „aus den ersten beiden Buchstaben des griechischen Alphabets *alpha* und *beta*“

moda	mode	(b, 2090)	(İtal. <i>moda</i> < Lat.)
otel	hôtel	(c, 2405)	(Fr. <i>hôtel</i> < Lat. <i>hospitale</i>)
stres	stress	(c, 2846)	(İngl. <i>stress</i>)
masaj	massage	(b, 1945)	(Fr. <i>massage</i> < massez < Ar. maşş)
maske	masque	(b, 1947)	(Fr. <i>masque</i>) auch: tk. mask
kozmetik	cosmétique	(b, 1759)	(Fr. <i>cosmétique</i> < Yun.)
Belçikalı	belge	(a, k.A.)	[k.A.]
milyon	million	(b, 2075)	(Fr. <i>million</i> < İtal.)
bulvar	boulevard	(a, 425)	(Fr. <i>boulevard</i>)
klima	climat	(b, 1719)	(Fr. <i>climat</i> < Lat. < Yun.)
<i>gazeteci</i>	<i>journaliste</i>	(a, 1010)	(k.A. siehe <i>gazete</i> (İtal))
<i>röportajcı</i>	<i>reporter</i>	(c, 2596)	(k.A. vermutl. von <i>röportaj</i> Fr. <i>reportage</i> < İngl.)
<i>operatör</i>	<i>chirugien/-ienne</i>	(c, 2394)	(Fr. <i>opérateur</i> < Lat.)

LEKTION 2 (vgl. BERNSTEIN-HODAPP u.a. 2009: 200-202)

Gesamt: 20 Einträge

Französische Lehnwörter: 8 Einträge

Themenfelder der Lektion: sich näher kennenlernen, im Kursraum

Wortschatzbereiche: Grußformeln, Familie, Familienstand, Alter, Gegenstände im Kursraum, Zahlen von 20 bis 100 (ebd.: 5)

Türkisch	Französisch	Werkangabe, Seitenzahl	Etymologische Angaben
familya	famille	(a, 918)	(İtal. <i>famiglia</i> < Lat.)
sör	sœur	(c, 2837)	(Fr. <i>sœur</i> < Lat.)
Portekizli	portugais/e	(c, k.A.)	[k.A.]
Münih	München	(b, k.A.)	[k.A.]
CD	CD	(a, k.A.)	[k.A.]
ajanda	agenda	(a, 63)	(Fr. <i>agenda</i> < Lat.)
numara	numéro	(b, 2364)	(İtal. <i>numero</i> < Lat.)
telefon	téléphone	(c, 3096)	(Fr. <i>téléphone</i> < Yun.)
CD-ROM	CD-ROM	(a, k.A.)	[k.A.]
problem	problème	(c, 2528)	(Fr. <i>problème</i> < Lat. < Yun.)
kaset	cassette	(b, 1594)	(Fr. <i>cassette</i> < İtal.)
Fransa	France	(a, k.A.)	[k.A.]
Korsika	Corse	(b, k.A.)	[k.A.]
Almanya	Allemagne	(a, k.A.)	[k.A.]
kurs	cours	(b, 1796)	(İng. <i>course</i> / Fr. <i>cours</i>)
adres	adresse	(a, 32)	(Fr. <i>adresse</i>)
emay	mél / E-Mail	(a, k.A.)	[k.A. aber: tk. E-mail < İng. e-mail]
<i>papa</i>	<i>pape</i>	(c, 2455)	(İtal. <i>papa</i> < Yun.)
<i>fiş</i>	<i>fiche</i>	(a, 956)	(k.A.) [Fr. <i>fiche</i>]
<i>şezlong</i>	<i>chaise-longue</i>	(c, 2947)	(Fr. <i>chaise longue</i>)

LEKTION 3 (vgl. BERNSTEIN-HODAPP u.a. 2009: 202-203)**Gesamt:** 33 Einträge**Französische Lehnwörter:** 21 Einträge**Themenfelder der Lektion:** im Café, Vorlieben und Abneigungen**Wortschatzbereiche:** Getränke, Aktivitäten, Verben des Mögens und Nichtmögens (ebd.: 5)

Türkisch	Französisch	Werkangabe, Seitenzahl	Etymologische Angaben
kahve	café	(b, 1517)	[Ar. <i>kahwa</i>]
kart	carte	(b, 1590)	(Fr. <i>carte</i> < Lat. <i>charta</i>)
limonata	limonade	(b, 1871)	(Ital. <i>limonata</i> < limone)
domates	tomates	(a, 743)	(Meksika yerlilerinin dilindeki tomatl'dan İspanyolca aracılığıyla Avrupa dillerine giren kelime Türkçe'ye Yunanca telaffuzu ile geçmiştir ¹² (Yun.))
krem	crème (pour la peau)	(b, 1772)	(Fr. <i>crème</i>)
krema	crème (lait)	(b, 1772)	(Ital. <i>crema</i>)
çikolata	chocolat	(a, k.A.)	[Ital. <i>cioccolata</i> < İsp. < Nahuatl]
bira	bière	(a, 380)	(Ital. <i>birra</i> < Alm. <i>bier</i>)
alkol	alcool	(a, 108)	(Fr. <i>alcool</i> < Lat. < Ar. <i>el-kuhl</i>)
aperitif	apéritif	(a, 149)	(Fr. <i>apéritif</i>)
tuvalet	toilette	(c, 3210)	(Fr. <i>toilette</i>)
televizyon	télé(vision)	(c, 3098)	(Fr. <i>télévision</i>)
portre	portrait	(c, 2522)	(Fr. <i>portrait</i>)
kasyer	caissier/-ière	(b, k.A.)	[k.A.]
sinema	cinema	(c, 2803)	(Fr. <i>cinéma</i> < cinématographe)
film	film	(a, 692-693)	(İng. <i>film</i>) auch: tk. <i>film</i>
konfor	confort	(b, 1738)	(Fr. <i>confort</i> < İng. < Lat.)
lüks	luxe	(b, 1880)	(Fr. <i>luxe</i> < Lat.)
riziko	risque	(c, 2593)	(Ital. <i>rischio</i>)
risk	risque	(c, 2590)	(Fr. <i>risque</i> < Ital. <i>risco</i>)
karakter	caractère	(b, 1570)	(Fr. <i>caractère</i> < Lat. < Yun.)
Internet	Internet	(b, 1420)	(İng. <i>International Network</i>)
kamping	camping	(b, 1543)	(İng. <i>camping</i>)
garson	serveur/-euse	(a, 1002)	(Fr. <i>garçon</i>)
rezervasyon	réservation	(c, 2583)	(Fr. <i>réservation</i> < İng.)
seminer	séminaire	(c, 2727)	(Fr. <i>séminaire</i> < Lat.)
formüler	formulaire	(a, k.A.)	[k.A.]
sosyete	société	(c, 2831)	(Fr. <i>société</i> < Lat.)

¹² dt. „Der von den mexikanischen Einheimischen gebrauchte Begriff „tomatl“ ist von den Spaniern nach Europa gebracht worden. Die Griechen haben den Begriff ebenfalls übernommen. Die griechische Aussprache davon hat sich in der türkischen Sprache etabliert“

gramer	grammaire	(a, 1095)	(Fr. <i>grammaire</i> < Lat. < Yun.)
piyano	piano	(c, 2514)	(Fr. <i>piano</i>)
flüt	flûte	(a, 972)	(Fr. <i>flûte</i>)
salon	<i>Salle (salon)</i>	(c, 2660)	(Fr. <i>salon</i> < İtal. < Lat.)
menü	<i>carte des consommations (menu)</i>	(b, 2096)	(Fr. <i>menu</i> < Lat.) auch: tk. mönü

LEKTION 4 (vgl. BERNSTEIN-HODAPP u.a. 2009: 203-205)

Gesamt: 31 Einträge

Französische Lehnwörter: 23 Einträge

Themenfelder der Lektion: Sport, Freizeitgestaltung

Wortschatzbereiche: Sportarten und Freizeitaktivitäten, Wochentage, Uhrzeit (ebd.: 6)

Türkisch	Französisch	Werkangabe, Seitenzahl	Etymologische Angaben
Inliner	roller	(b, k.A.)	[k.A.]
jogging	jogging	(b, k.A.)	[İng. <i>jogging</i>]
halter	haltère	(b, 1161)	(Fr. <i>haltère</i> < Lat. < Yun.)
dans	danse	(a, 629)	(Fr. <i>danse</i>)
futbol	foot(ball)	(a, 982)	(Fr. <i>football</i>)
marş	marche	(b, 1942)	(Fr. <i>marche</i> „yürü!“)
yoga	yoga	(c, 3429)	(Fr./ İng. <i>yoga</i> < Sanskritçe) [İng. <i>yoga</i>]
jimnastik	gym(nastique)	(b, 1490)	(Fr. <i>gymnastique</i> < Lat. < Yun.)
polis	police	(c, 2519)	(Fr. <i>police</i> < Lat. <i>politia</i> < Yun. <i>politeia</i> < polis)
polisiye	policier/-ière	(c, 2519)	(Fr. <i>policier</i>)
kabine	cabinet	(2,1497)	(Fr. <i>cabinet</i> < İtal.)
fotoğraf	photo	(a, 976)	(Fr. <i>photographie</i> < Yun.)
montaj	montage	(b, 2094)	(Fr. <i>montage</i>)
video	vidéo	(c, k.A.)	[İng. <i>video</i> < Lat.]
blog	blogue	(a, k.A.)	[İng. <i>blog</i>]
maraton	marathon	(b, 1938)	(Fr. <i>marathon</i>) [Fr. <i>marathon</i> < Yun.]
ekskürsiyon	excursion	(a, k.A.)	[k.A.]
grup	groupe	(a, 1096)	(Fr. <i>groupe</i>) auch: tk. gurup
müze	müsée	(b, 2277)	(Fr. <i>musée</i> < Lat. < Yun. <i>mouseion</i>)
balon	ballon	(a, 274)	(Fr. <i>ballon</i> < İtal.)
perspektif	perspective	(c, 2491)	(Fr. <i>perspective</i> < Lat.)
atölye	atelier	(a, 211)	(Fr. <i>atelier</i>) auch: tk. atelye
prodüksiyon	production	(c, 2528)	(Fr. <i>production</i> < Lat.)
sörf	surf	(c, k.A.)	[İng. <i>surf</i>]
üniversite	université	(c, 3269)	(Fr. <i>université</i> < Lat.)
tiyatro	théâtre	(c, 3175)	(İtal. <i>teatro</i> < Lat. < Yun.)
gitar	guitare	(a, 1057)	(Fr. <i>guitare</i> < İsp. < Yun.)
turnuva	tournoi	(c, 3202)	(Fr. <i>tournoi</i>)

randevu	Rendez-vous	(c, 2554)	(Fr. <i>rendez-vous</i>)
duş	douche	(1,769)	(Fr. <i>douche</i>)
bisiklet	<i>vélo (bicyclette)</i>	(a, 385)	(Fr. <i>bicyclette</i>)

LEKTION 5 (vgl. BERNSTEIN-HODAPP u.a. 2009: 205-207)

Gesamt: 31 Einträge

Französische Lehnwörter: 22 Einträge

Themenfelder der Lektion: auf dem Markt, unterwegs in einer französischen Stadt

Wortschatzbereiche: Lebensmittel, Geschäfte, städtische Gebäude und Einrichtungen, einige Ortsadverbien, Ordnungszahlen, Zahlen ab 100 (ebd.: 6)

Türkisch	Französisch	Werkangabe, Seitenzahl	Etymologische Angaben
jambon	jambon	(b, 1487)	(Fr. <i>jambon</i>)
rozbif	rosbif	(c, 2596)	(Fr. <i>rosbif</i> < İng. roast-beef)
salata	salade	(c, 2653)	(İtal. <i>salata</i>)
soşis	saucisse	(c, 2831)	(Fr. <i>saucisse</i> < Lat.)
süpermarket	supermarché	(c, 2878)	(İng. <i>supermarket</i>)
şarküteri	charcuterie	(c, 2913)	(Fr. <i>charcuterie</i>)
salam	salami	(c, 2652)	(İtal. <i>salame</i> < Lat. sal „tuz)
kilo	kilo	(b, k.A.)	[Fr. <i>kilo</i>]
gram	gramme	(a, 1095)	(Fr. <i>gramme</i> < Yun.)
okul	école	(c, 2382)	(<oku-l, Fr. <i>école</i>)
diskotek	discothèque	(a, 721)	(Fr. <i>discothèque</i>)
gar	gare	(a, 997)	(Fr. <i>gare</i>)
direksiyon	direction	(a, 718)	(Fr. <i>direction</i> < Lat.)
posta	poste	(c, 2523)	(İtal. <i>posta</i> < Lat.)
şato	château	(c, 2917)	(Fr. <i>château</i> < Lat.)
plaj	plage	(c, 2516)	(Fr. <i>plage</i> < İtal. < Yun.)
mağaza	magazin	(b, 1893)	(İtal. <i>magazin</i> < Ar. mehâzin)
bar	bar	(a, 279)	(İng. <i>bar</i>)
katedral	cathédrale	(b, 1602)	(Fr. <i>cathédrale</i> < Lat.)
spesiyalite	spécialité	(c, 2843)	(Fr. <i>spécialité</i> < Lat.)
arşiv	archives	(a, 170)	(Fr. <i>archives</i> < Lat. < Yun.)
fotokopi	photocopie	(a, 977)	(Fr. <i>photocopie</i>)
enerji	énergie	(a, 856)	(Fr. <i>énergie</i> < Lat. < Yun.)
vitamin	vitamine	(c, 3327)	(Fr. <i>vitamine</i> < İng. < Lat. vita)
ofis	office	(c, 2378)	(Fr. <i>office</i> < Lat.)
banka	banque	(a, 277)	(İtal. <i>banca</i>)
istasyon	station	(b, 1442)	(Fr. <i>station</i> < Lat.)
şampanya	<i>crément (champagne)</i>	(c, 2907)	(Fr. <i>champagne</i>)
patates	<i>pommes de terre (patates)</i>	(c, 2469)	(k.A.) [Yun. patâtes]
park	<i>jardin public (parc)</i>	(c, 2461)	(Fr. <i>parc</i> < İng. <i>park</i>)
marketing	marketing	(b, k.A.)	[k.A.]

LEKTION 6 (vgl. BERNSTEIN-HODAPP u.a. 2009: 207-209)**Gesamt:** 19 Einträge**Französische Lehnwörter:** 16 Einträge**Themenfelder der Lektion:** der Alltag, vom vergangenen Wochenende erzählen**Wortschatzbereiche:** Verben zum Tagesablauf, Tageszeiten, Zeitangaben (ebd.: 6)

Türkisch	Französisch	Werkangabe, Seitenzahl	Etymologische Angaben
radio	radio	(c, 2543)	(Fr. – İng. <i>radio</i>)
gazete	journal (gazette)	(a, 1010)	(İtal. <i>gazeta</i>)
jurnal	journal	(b, 1490)	(Fr. <i>journal</i> < Lat.)
kantin	cantine	(b, 1554)	(Fr. <i>cantine</i> < İtal.)
form	forme	(a, 974)	(Fr. <i>forme</i> < Lat.)
kramp	crampe	(b, 1771)	(Fr. <i>crampe</i> < Alm.)
maç	match	(b, 1887)	(İng. <i>match</i>)
ekran	écran	(a, 822)	(Fr. <i>écran</i>)
egzersiz	exercice	(a, 810)	(Fr. <i>exercice</i> < Lat.)
paten	patin	(c, 2470)	(Fr. <i>patin</i>)
rulet	roulette	(c, 2602)	(Fr. <i>roulette</i>)
faks	fax	(a, k.A.)	[İng. <i>fax</i> < Lat.]
formasyon	formation	(a, 975)	(Fr. <i>formation</i> < Lat.)
not	note	(b, 2362)	(Fr. <i>note</i> < Lat.)
tren	train	(c, 3193)	(Fr. <i>train</i>)
bloknöt	bloc-notes	(a, 391)	(Fr. <i>bloc-notes</i> < İng.)
blok	bloc	(a, 391)	(Fr. <i>bloc</i>)
meteoroloji	météo(rologie)	(b, 2039)	(Fr. <i>météorologie</i> < Yun.)
ceket	<i>Jacke (jaquette)</i>	(a, 465)	(Fr. <i>jaquette</i> < caket < ceket)

LEKTION 7 (vgl. BERNSTEIN-HODAPP u.a. 2009: 209-210)**Gesamt:** 10 Einträge**Französische Lehnwörter:** 10 Einträge**Themenfelder der Lektion:** im Restaurant, eine schriftliche Einladung, am Telefon**Wortschatzbereiche:** einfache französische Gerichte, Adjektive zum Thema *Essen* (ebd.: 7)

Türkisch	Französisch	Werkangabe, Seitenzahl	Etymologische Angaben
dekor	décor	(a, 654)	(Fr. <i>décor</i> < Lat.)
servis	service	(c, 2753)	(Fr. <i>service</i> < Lat.)
ekip	équipe	(a, 819)	(Fr. <i>équipe</i>)
kalite	qualité	(b, 1532)	(Fr. <i>qualité</i> < Lat.)
melon	melon	(b, 1994)	(Fr. <i>melon</i> < Lat.)
file	filet	(a, 962)	(Fr. <i>filet</i>)
garnitür	garniture	(a, 1001)	(Fr. <i>garniture</i>)
mesaj	message	(b, 2022)	(Fr. <i>message</i> < Lat.)
okazyon	occasion	(c, 2380)	(Fr. <i>occasion</i> < Lat.)
atmosfer	<i>ambiance (atmosphère)</i>	(a, 210)	(Fr. <i>atmosphère</i> > Yun.)

LEKTION 8 (vgl. BERNSTEIN-HODAPP u.a. 2009: 210-212)**Gesamt:** 31 Einträge**Französische Lehnwörter:** 24 Einträge**Themenfelder der Lektion:** Anzeigen lesen, Personen beschreiben, Wohnen: Nachbarn und Umgebung**Wortschatzbereiche:** Kleidung, Farben, Materialien, Adjektive zur Personen- und Wohnortbeschreibung, Wohnen, Computer (ebd.: 7)

Türkisch	Französisch	Werkangabe, Seitenzahl	Etymologische Angaben
pantolon	pantolon	(c, 2454)	(Fr. <i>pantolon</i>) auch: tk. pantolon
blucin	jean	(a, 391)	(İng. <i>blue-jeans</i>)
kostüm	costume	(b, 1752)	(Fr. <i>costume</i> < İtal. <i>costume</i>)
keşmir	cachemire	(b, 1600)	(Fr. <i>cachemire</i> < İng.) auch: tk. kaşmir
marka	marque	(b, 1940)	(İtal. <i>marca</i> < Alm.)
tayyör	tailleur	(c, 3060)	(Fr. <i>tailleur</i>)
manto	manteau	(b, 1936)	(Fr. <i>manteau</i> < Lat.)
ritm	rythme	(c, 2591)	(Fr. <i>rythme</i> < Lat. < Yun.) auch: tk. ritim
ritme	rythme	(c, k.A.)	[k.A.]
parola	parole	(c, 2464)	(İtal. <i>parola</i>)
balkon	balcon	(a, 274)	(Fr. <i>balcon</i> < İtal.)
manyak	manique	(b, 1936)	(Fr. <i>manique</i> < Lat.)
tip	type	(c, 3171)	(Fr. <i>type</i> < Yun.)
banliyö	banlieue	(a, 278)	(Fr. <i>banlieue</i> < Lat.)
trafik	trafic	(c, 3192)	(Fr. <i>trafic</i> < İtal.)
jest	geste	(b, 1489)	(Fr. <i>geste</i> < Lat.)
hoparlör	haut-parleur	(b, 1284)	(Fr. <i>haut-parleur</i>)
klavye	clavier	(b, 1719)	(Fr. <i>clavier</i> < Lat.)
bar	barre	(a, 279)	(Fr. <i>barre</i> < Lat.)
format	format	(a, k.A. → format) (a, 975 → forma)	(İtal. <i>format</i> < Lat.)
kabin	cabine	(b, 1497)	(Fr. <i>cabine</i> < İng.)
minimum	minimum	(b, 2079)	(Fr. <i>minimum</i> < Lat.)
hol	hall	(b, 1283)	(İng. <i>hall</i>)
afiş	affiche	(a, 35)	(Fr. <i>affiche</i>)
jüpon	jupon (<i>jupe</i>)	(b, 1491)	(Fr. <i>jupone</i>)
bluz	chemisier (<i>blouse</i>)	(a, 391)	(Fr. <i>blouse</i>) auch: tk. buluz
berber	coiffeur (<i>barbe</i>)	(a, 334)	(İtal. <i>barbiere</i>)
program	émission (<i>programme</i>)	(c, 2528)	(Fr. <i>programme</i> < Yun. <i>programma</i>)
dosya	fichier (<i>dossier</i>)	(a, 747)	(Fr. <i>dossier</i>)
direktif	instruction (<i>directive</i>)	(a, 718)	(Fr. <i>direktif</i> < Lat.)
rant	retraite (<i>rente</i>)	(c, 2554)	(Fr. <i>rente</i> < Lat.)

LEKTION 9 (vgl. BERNSTEIN-HODAPP u.a. 2009: 212-213)**Gesamt:** 20 Einträge**Französische Lehnwörter:** 15 Einträge**Themenfelder der Lektion:** Wochenende in einer europäischen Stadt, im Hotel, Postkarten schreiben**Wortschatzbereiche:** Ländernamen, touristische Aktivitäten, Verkehrsmittel, das Wetter, die Monatsnamen, das Datum, Hotel und Hotelzimmer (ebd.: 7)

Türkisch	Französisch	Werkangabe, Seitenzahl	Etymologische Angaben
kruvaziyer	croisière	(b, k.A.)	[k.A.] (aber : kruvazör (Fr. <i>croiseur</i>)
bütçe	budget	(a, 438)	(Fr. <i>budget</i> < İng. < eski Fr. ¹³)
tur	tour	(c, 3200)	(Fr. <i>tour</i> < Lat. < Yun.)
motorsiklet	moto	(b, 2096)	(Fr. <i>motocyclette</i>)
banyo	bain	(a, 278)	(Ital. <i>bagno</i> < Lat.)
katalog	catalogue	(b, 1601)	(Fr. <i>catalogue</i> < Lat. Yun.)
acente	agente	(a, 12)	(Ital. <i>agente</i>) auch: tk. <i>acenta</i>
formül	formule	(a, 975)	(Fr. <i>formule</i> < Lat.)
büfe	buffet	(a, 434)	(Fr. <i>buffet</i>)
asansör	ascenseur	(1,177)	(Fr. <i>ascenseur</i>)
sezon	saison	(c, 2767)	(Fr. <i>saison</i> < Lat.)
kartpostal	carte postale	(2,1591)	(Fr. <i>carte postale</i>)
Ramblas	Ramblas	(c, k.A.)	[k.A.]
pano	panneau	(c, 2453)	(Fr. <i>panneau</i> < Lat.)
plan	plan	(c, 2516)	(Fr. <i>plan</i> < Lat.)
doktor	docteur	(a, 734)	(Fr. <i>docteur</i> < Lat.)
karnaval	carnaval	(b, 1586)	(Fr. <i>carnaval</i> < Ital.)
vizite	visite (<i>médicale</i>)	(c, 3327)	(Ital. <i>visita</i>)
bisikletçi	cyclist (<i>bicyclette</i>)	(a, 385)	(k. A.), siehe <i>bisiklet</i> (Fr.)
resepsiyon	accueil (<i>réception</i>)	(c, 2574)	(Fr. <i>réception</i> < Lat.)

¹³ tk. „eski Fransızca“: dt. „Altfranzösisch“

Fragebogen – Gallizismen im Türkischen

Angaben zur Person:

Alter:

Erstsprache/n:

Herkunftsland und -region:

Herkunftsland und -region der Eltern:

Schulbildung in:

1. Kennst du und verwendest du folgende Wörter? Kreuze Zutreffendes an und beantworte gegebenenfalls die Frage in der rechten Spalte:

	Kenne ich	Verwende ich	Nichts zutreffend	Kenne ich, verwende aber ein anderes Wort (<i>füge das Wort unten ein</i>)
kruvaziyer				
ekskürsiyon				
formüler				
kasiyer				
ritme				
şoför				
jurnal				

2. Was bedeuten die folgenden Wörter? Erkläre ihre Bedeutung(en) anhand von kurzen Sätzen, Stichwörtern, Beispielen und/oder Übersetzungen ins Deutsche:

	Bedeutung(en):
kostüm	
profesör	
butik	
klima	

kozmetik	
sosyete	
şarküteri	
mağaza	
egzersiz	
servis	
vizite	

3. Welchen der gegenübergestellten Begriffe verwendest du häufiger? Kreuze an:
(Verwendest du beide Varianten, kreuze beide an)

☐	buluz	☐	bluz
☐	tiren	☐	tren
☐	filim	☐	film
☐	gurup	☐	grup
☐	ritim	☐	ritm
☐	kuaför	☐	kuvaför
☐	atelye	☐	atölye
☐	menü	☐	mönü

Abschließende Anmerkungen:

Vielen Dank für die Teilnahme!

Abstract

Diese vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit sprachlichem Transfer und Wortschatzlernen im Französischunterricht. Aufgrund sprachgeschichtlicher und politischer Vorgänge lässt sich besonders in der türkischen Sprache eine hohe Zahl an französischen Lehnwörtern feststellen. Dementsprechend liegt das Sprachenpaar Französisch-Türkisch im Fokus dieser Arbeit. Zunächst will exemplarisch gezeigt werden, wie viele französische Lehnwörter in einem ausgewählten Korpus zu finden sind und welche Themenfelder diese am häufigsten ansprechen. Darüber hinaus wird in dieser Arbeit über Möglichkeiten diskutiert, wie die türkische Sprache als Transfersprache im Französischunterricht genutzt werden kann. Anhand einer Wortschatzanalyse der Vokabelliste des Lehrwerks *On y va! A1* wurden insgesamt 743 französische und türkische Substantive auf ihre graphische und lautliche Ähnlichkeit untersucht. Im Zuge dieser konnte festgestellt werden, dass 241 Substantive (32,44 %) des untersuchten Gesamtwortschatzes auf graphischer und/oder lautlicher Ebene Ähnlichkeiten aufweisen. Eine weitere etymologische Untersuchung der türkischen Äquivalente konnte zeigen, dass 177 von 743 Substantiven (23,82%) französischer Herkunft sind und es sich dementsprechend um Gallizismen handelt. Vor allem in Berufsbezeichnungen sind Gallizismen im Türkischen zu finden. Darüber hinaus konnte festgestellt werden, dass vor allem in Präfixen, wie „oto-“, „psiko-“ und „foto-“ graphische und lautliche Ähnlichkeiten erkennbar sind. Eine Untersuchung der Adaption französischer Lehnwörter an das Türkische legt die Annahme nahe, dass unter anderem das Arbeiten mit Affixen, Nasallauten, Komposita sowie mit Doppelkonsonanten und –vokalen des Französischen zur Förderung sprachlichen Transfers nützlich sein kann. Die Frage, inwieweit diese Gallizismen im Türkischen heute noch in Verwendung sind, konnte im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht beantwortet werden.