



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Türkisch im Französischunterricht – Schule im
interkulturellen Lernkontext“

verfasst von / submitted by

Hülya Baysal

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

Wien, 2021 / Vienna, 2021

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

A 190 299 347

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

Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie
UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Plagiatserklärung

Hiermit erkläre ich, die vorgelegte Arbeit selbständig verfasst und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt zu haben. Alle wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommenen Textpassagen und Gedankengänge sind durch genaue Angabe der Quelle in Form von Anmerkungen bzw. In-Text-Zitationen ausgewiesen. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet, bei denen zusätzlich URL und Zugriffsdatum angeführt sind. Mir ist bekannt, dass jeder Fall von Plagiat zur Nicht-Bewertung der gesamten Lehrveranstaltung führt und der Studienprogrammleitung gemeldet werden muss.

Ferner versichere ich, diese Arbeit nicht bereits andernorts zur Beurteilung vorgelegt zu haben.

Wien, 2021

*Für meine Familie
A ma famille
Ailem için*

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	1
FORSCHUNGSINTERESSE UND FORSCHUNGSSTAND	1
AUFBAU DER ARBEIT UND FORSCHUNGSFRAGEN	3
1. SCHULISCHE MAßNAHMEN FÜR MIGRATIONSBEDINGTE HETEROGENITÄT	5
1.1 VON DER „AUSLÄNDERPÄDAGOGIK“ ZUM INTERKULTURELLEN LERNEN	5
1.2 INTERKULTURELLES LERNEN: MERKMALE UND POSITIONIERUNG IM ÖSTERREICHISCHEN LEHRPLAN	7
1.3 BEGRIFFSKLÄRUNG	9
1.3.1 <i>Kultur</i>	9
1.3.2 <i>Interkulturell und multikulturell</i>	12
1.3.3 <i>Transkulturell</i>	13
1.4 AUSEINANDERSETZUNG MIT MIGRATIONSBEDINGTER MEHRSPRACHIGKEIT	15
1.5 INTERKULTURELLES LERNEN IM KONTEXT VON FREMDSPRACHENUNTERRICHT	17
2. MEHRSPRACHIGKEITSDIDAKTIK UND TRANSFER	18
2.1 BEGRIFFLICHE ANNÄHERUNG	18
2.1.1 <i>Mehrsprachigkeit</i>	18
2.1.2 <i>Mehrsprachigkeitsdidaktik</i>	20
2.1.3 <i>Inferenz, Transfer, Interferenz</i>	22
2.2 ENTWICKLUNG DER TRANSFERFORSCHUNG	25
2.3 FAKTOREN, DIE DEN TRANSFER BEEINFLUSSEN: CROSSLINGUISTIC SIMILARITY UND PSYCHOTYPOLOGIE	33
3. DAS SPRACHENPAAR FRANZÖSISCH-TÜRKISCH	37
3.1 SPRACHLICHE BESONDERHEITEN UND VERBREITUNG DES TÜRKISCHEN	38
3.2 TÜRKISCHE SPRACHGESCHICHTE IM ÜBERBLICK	41
3.3 FRANZÖSISCHER EINFLUSS AUF DIE TÜRKISCHE SPRACHE UND REFORMEN AM BEISPIEL FRANKREICHS	45
3.4 FRANZÖSISCHE ELEMENTE IN DER TÜRKISCHEN SPRACHE UND GEMEINSAMKEITEN	54
3.4.1 <i>Schrift und Alphabet</i>	54
3.4.2 <i>Phonologie</i>	58
3.4.3 <i>Wortschatz und Sprachverwendung</i>	70
3.4.4 <i>Morphologie und Grammatik</i>	80
4. UNTERRICHTSMATERIALIEN UND -VORSCHLÄGE FÜR DEN FRANZÖSISCHUNTERRICHT	84
4.1 LEHRPLANBEZUG UND UNTERRICHTSZIELE	84
4.2 ARBEITSBLÄTTER ZUR RECHTSCHREIBUNG UND ZUM ALPHABET	87
4.3 ARBEITSBLÄTTER ZUR PHONOLOGIE	91
4.4 ARBEITSBLÄTTER ZUM WORTSCHATZ	96
4.5 ARBEITSBLÄTTER ZU DEN ZAHLEN UND ZEITANGABEN	105
4.6 ARBEITSBLÄTTER ZU DEN ADJEKTIVEN	109
4.7 ARBEITSBLÄTTER ZUM GERUNDIUM	112
4.8 PROVERBES ET EXPRESSIONS IMAGEES	114
5. CONCLUSIO	115
6. RESUME EN LANGUE FRANÇAISE	118
LITERATURVERZEICHNIS	134
ABSTRACT	149

Einleitung

Forschungsinteresse und Forschungsstand

Aufgrund von Globalisierung, Migration und verstärkter Mobilität in Bezug auf den Wohnsitz nimmt die sprachliche Heterogenität in den europäischen Staaten kontinuierlich zu und somit werden das Phänomen der Mehrsprachigkeit sowie seine Bedeutung immer mehr zum Thema der aktuellen Forschung – dies betrifft nicht nur sogenannte *Elitesprachen*, sondern auch die Migrationssprachen. Die steigende kulturelle und sprachliche Vielfalt wird folglich zu einer großen Herausforderung für die Institution Schule. Laut dem Nationalen Bildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BIFIE) haben „40 % der Volksschulkinder in dicht besiedelten Gebieten Migrationshintergrund. Der Großteil davon sind Migrantinnen und Migranten der 1. Generation. In Wien ist der Anteil mit 45 % höher als im Durchschnitt der weiteren dicht besiedelten Gemeinden“ (NBB 2018, Band 1, 27).

Dem aktuellen Stand nach stammen 76.355 der Wiener*innen aus der Türkei – somit ist sie nach Serbien das zweitwichtigste Herkunftsland der in Wien lebenden Bürger*innen mit Migrationshintergrund (vgl. Stadt Wien 2019, 7).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie mit Migrationssprachen (im Speziellen mit Türkisch als eine der vielen Migrationssprachen in Österreich bzw. Westeuropa) im Unterricht umgegangen wird und wann man sich damit schon auseinandersetzen begann. Wann wurde der interkulturellen Bildung zum ersten Mal Bedeutung zugemessen und was bedeutet dies für die heutige Gesellschaft?

Zweifelsohne ist die sprachliche und kulturelle Vielfalt eine Bereicherung, allerdings kann sie auch die Entstehung von Vorurteilen, Verständnislosigkeit und Isolation befördern. Der schulische Unterricht interkulturellen Schwerpunkts soll daher die Kompetenz von Schüler*innen fördern, interkulturelle Begegnungen zu bewältigen und die Bereitschaft zur interkulturellen Kommunikation stärken. Die Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen soll zu einem besseren gegenseitigen Verständnis beitragen.

Es ist zudem sehr wichtig, einen positiven Zugang zu Mehrsprachigkeit im Unterricht aufrechtzuerhalten und die Vorteile von Mehrsprachigkeit hervorzuheben. In diesem Sinne ist die Funktion der Erstsprache nicht als unbedeutend hinzunehmen oder gar

gänzlich zu ignorieren. Zusätzlich zum Unterrichtsprinzip in Österreich wird die Berücksichtigung der Herkunftssprachen sowohl auf internationaler (Europarat) als auch auf wissenschaftlicher Ebene (mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze) gefordert.

In Übereinstimmung mit dem Europarat bemüht sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik um den Vergleich zwischen mehreren Kulturen und die *Vernetzung des Sprachenlernens* (Doyé 2008, 145): „Sie [die Mehrsprachigkeitsdidaktik] setzt sowohl die zu lernenden Sprachen zueinander in Beziehung als auch die von ihnen vertretenen Kulturen und leistet damit einen wichtigen Beitrag zu der von der Erziehungswissenschaft postulierten interkulturellen Bildung“ (Nieweler 2006, 59; vgl. auch Doyé 2008, 152 ff.).

Erforscht wurden bisher vermehrt Inferenzprozesse zwischen genetisch verwandten oder in der Schule bereits vertretenen Sprachen. Seit einigen Jahren nimmt die Forschung auch die Integration von Migrationssprachen in den fremdsprachlichen Unterricht in den Blick. In diesem Zusammenhang betont Hu (2010) Folgendes:

Sprachvergleiche semantischer, morphologischer, lexikalischer und syntaktischer Art, und zwar nicht nur zwischen den erlernten Schulsprachen oder typologisch verwandten Sprachen, können Spezifika der unterschiedlichen Sprachen erhellen [...] sowie spezifische Blickrichtungen auf die Welt verdeutlichen. (Hu 2010, 216)

Allerdings werden in der Unterrichtspraxis Migrationssprachen wie Türkisch weitgehend ignoriert, oft auch als Hindernis im Sprachenlernen abgewertet. Die Vorstellung von Individuen als Träger*innen einer bestimmten Kultur und von Monolingualismus als *der* Normalzustand an Schulen – Gogolin (1994) bezeichnet dies als den „monolingualen Habitus“ – ist in der Praxis nach wie vor präsent (vgl. Hu 2003, 33; Krumm 1999 zit. nach Hu 2013, 49). Es werden vermehrt Interferenzen in den Blick genommen. Im Allgemeinen wird auf die Verwendung der Herkunftssprachen verzichtet (vgl. de Cillia 2008, 74 ff.; vgl. Woerfel & Woerfel 2019, 501 ff.). Dabei wird jedoch außer Acht gelassen, dass ein konsequenter Verweis auf andere bekannte Sprachen in der Wortschatzerweiterung und -erschließung sowie jedwede kontrastive Grammatikarbeit stärker ausgeprägte Kompetenzen sowie vernetztes Denken begünstigen können (vgl. Nieweler 2006, 60).

Die mitgebrachten Sprachen von den Schüler*innen sind förderlich für das Lernen weiterer Sprachen und diese, oft vernachlässigte Perspektive, soll ich in dieser Arbeit am Beispiel des Türkischen im Französischunterricht demonstriert werden. Aufgrund der Tatsache, dass Türkisch – obgleich linguistisch entfernt – zahlreiche Ähnlichkeiten mit

der französischen Sprache besitzt, und da ich sie als meine Erstsprache gut beherrsche, werde ich eine kontrastive Analyse der beiden Sprachen vornehmen.

De Florio-Hansen bezieht sich auf eine von Nicola Rück durchgeführte Studie mit Teilnehmer*innen mit Türkischkenntnissen (unter anderem) und unterstreicht, dass gewisse Kenntnisse in der türkischen Sprache beim Französischlernen förderlich sein können:

Rück führt die Tatsache, dass Türkischstämmige besonders erfolgreich beim Erlernen des Französischen sind, auf die Verbindung zwischen dem Französischen und dem Türkischen zurück, die sich besonders im lexikalischen Bereich, aber auch in der Morphosyntax zeigt. (De Florio-Hansen 2008, 89)

Aufbau der Arbeit und Forschungsfragen

Der erste Teil dieser Arbeit widmet sich dem seit 1992 in den österreichischen Lehrplänen verankerten Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen* sowie dem Grundsatzerklass *Interkulturelle Bildung* (BMB 2017). Die theoretische Auseinandersetzung mit Interkulturalität in der Schule soll als Grundlage für den praktischen Teil der Arbeit dienen – nämlich für das Präsentieren von Beispielen für interkulturelle Unterrichtsgestaltung sowie von integrativen Lernmaterialien zum vernetzten Fremdsprachenerwerb (Französisch – Türkisch).

Interkulturelles Lernen richtet sich wie bereits erwähnt an alle Schüler*innen und ist nicht nur für jene aus Migrationsverhältnissen relevant. Es geht darum, andere Kulturen kennenzulernen, Neugier an vorhandenen Unterschieden zu wecken und kulturelle Werte zu begreifen. Ziel ist folglich, kulturelle Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen.

Nach der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen* folgt eine eingehende theoretische Beschäftigung mit der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wobei der Begriff des Transfers im Fokus steht. Anschließend wird die türkische Sprache näher beschrieben, und in Anlehnung an die kontrastive Linguistik werden bestehende Gemeinsamkeiten mit dem Französischen hervorgehoben. In diesem Zusammenhang sind die Sprachreformen wie etwa die Latinisierung des Alphabets sowie die französischen Entlehnungen wichtig zu erwähnen. Es besteht nicht nur der potentielle Vorteil, französischen Wortschatz mit mehr Leichtigkeit zu erwerben, sondern auch kompliziertere Phänomene wie den Laizismus besser zu verstehen oder gewisse Strukturen in der französischen Grammatik ohne Mühe anzueignen. Phonologische Konvergenzen zwischen Türkisch und Französisch werden ebenso eingehend beschrieben.

Im letzten und praktischen Teil der Arbeit wird ein Unterrichtskonzept für den Französischunterricht mit selbst erstellten sowie didaktisch aufbereiteten Materialien vorgeschlagen.

Vor diesem Hintergrund widmet sich die vorliegende Arbeit folgenden Forschungsfragen:

Hauptfrage: - *Wie kann man die türkische Sprache im Französischunterricht nützen?*

Unterfragen: - *Welche sprachlichen Ähnlichkeiten gibt es zwischen Türkisch und Französisch?*

- *Welches Transferpotential bietet Türkisch für Französisch?*

- *Wie kann man Unterrichtseinheiten konzipieren, um die Integration der türkischsprachigen Schüler*innen zu fördern?*

1. Schulische Maßnahmen für migrationsbedingte Heterogenität

1.1 Von der „Ausländerpädagogik“ zum Interkulturellen Lernen

Wie eingangs erwähnt, bestehen aufgrund vergangener und gegenwärtiger Migrationsströme, hoher Mobilität und intensiven Austausches mit europäischen sowie außereuropäischen Staaten immer bedeutsamer werdende Wechselwirkungen zwischen den Kulturen und Sprachen.

Mit dieser Entwicklung förderlich umzugehen ist ein wichtiges Anliegen in Österreich. Dementsprechend ist seit 1992 ist das sogenannte *Interkulturelle Lernen* als eigenes Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen zu finden, gefolgt von dem 2017 etablierten Grundsatzterlass *Interkulturelle Bildung*, worin das Unterrichtsprinzip näher beschrieben wird. Beide richten sich an alle Lehrende und Lernende. (Vgl. BMB, Nr. 29/2017, 1 ff.)

Besonders im Rahmen der fremdsprachlichen Bildung wird das systematische Fördern interkultureller Kompetenz als notwendig betrachtet und mit Nachdruck gefordert. Die Verankerung von *Interkulturellem Lernen* als eines der zwölf Unterrichtsprinzipien im Lehrplan für österreichische Schulen stellt jedoch keine absolute Novität dar, denn diese Idee geht zurück auf die sogenannte Ausländer*innenpädagogik, die in den 1980er Jahren vorherrschend war (vgl. Steindl 2008, 8). Allerdings war die einzig angesprochene Gruppe dieser Pädagogik die „ausländischen“ Kinder selbst, die mit dem Ziel der Integration ein breites Angebot an Förderprogrammen (z.B. Vorbereitungsklassen, Hausaufgabenhilfe, Förderung der Muttersprache) bekamen. Unzureichende Deutschkenntnisse galten zu jener Zeit verstärkt als Hauptursache für eine mangelnde Integration. (Vgl. ebd., 8.)

Bezüglich des Programms zur Förderung der Muttersprache wird darauf hingewiesen, dass es aufgrund der damals weitverbreiteten Auffassung, die Gastarbeiter*innen würden nach einer bestimmten Zeit wieder in ihre Heimat zurückkehren, angeboten wurde (vgl. Steindl 2008, 9). Deren Anwesenheit in österreichischen Schulen wurde zu Beginn als temporär erachtet, daher hatte die Frage nach dem Umgang mit der migrationsbedingten kulturellen und sprachlichen Heterogenität in den Schulklassen kein besonderes Gewicht. Die pädagogischen Maßnahmen in den 1980er Jahren waren an jene „Ausländer“ gerichtet, von denen man glaubte, sie würden nicht in Österreich

bleiben. Als deren Anzahl entgegen aller Erwartung immer mehr zunahm, wurde das Unterrichtsprinzip eingeführt. (Vgl. Binder, Luciak 2010, 11.)

Es ist demnach ein allmählicher Entwicklungsprozess zu konstatieren, beginnend bei der defizitorientierten Ausländer*innenpädagogik bis hin zum differenzorientierten Ansatz der sogenannten Interkulturellen Bildung (vgl. Steindl 2008, 8). Diese langsame Wendung beschreibt Steindl mit folgenden Worten:

Anfang der 1980er-Jahre geriet die assimilatorische Politik in Deutschland und in der Folge auch in Österreich immer mehr unter Kritik. Es wurde kritisiert, dass dieser defizitorientierte Ansatz davon ausgeht, dass ausländischen Kindern und Jugendlichen etwas fehlt und dass sie hauptsächlich als Problem dargestellt werden. (Steindl 2008, 8)

Der neue differenzorientierte Ansatz hatte nun zum Ziel, die unterschiedlichen Kulturen und Sprachen als wertvoll erfahrbar zu machen und diese als Bereicherung anzusehen. Zu diesem Zweck wurde die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen und Sprachen, die die Kommunikation und den Dialog erleichtern sollte, zu einem wichtigen Lehrinhalt und -ziel (vgl. Steindl 2008, 8). Bezüglich der Weiterentwicklung des differenzorientierten Ansatzes fügt Steindl Folgendes hinzu: „Der neue Differenzansatz führte aber auch dazu, dass Kultur [...] als Basis für Ausgrenzung diente. In der Pädagogik wurde mit dieser Kritik ein Paradigmenwechsel zur interkulturellen Erziehung (Bildung) eingeleitet“ (ebd., 8).

Interkulturelle Bildung richtet sich an alle Schüler*innen und setzt den Fokus unter anderem auf Themen wie sprachliche Vielfalt und Migrationssprachen, die auch den Schwerpunkt dieser Arbeit darstellen.

Perioden/ Konzepte	Diagnose	Adressaten	Praxis	Ziele	Gesellschaftsmodell
Ausländer- Pädagogik	Defizit	Migrantenkinder	Kompensation/ Fördermaßnahmen/ Erstsprache	Rückkehr und/oder Assimilation	Homogene „Kultur“
Interkulturelle Pädagogik	Differenz	Alle SchülerInnen	Mehrperspektivität/ Kulturrelativismus/ Erstsprache	Anerkennung; Erhalt kultureller Identität	„Multikulturelle Gesellschaft“

Abb. 1: Ausländerpädagogik und Interkulturelle Pädagogik (Diehm, Radtke zit. nach Binder, Luciak 2010, 1)

1.2 Interkulturelles Lernen: Merkmale und Positionierung im österreichischen Lehrplan

Das Unterrichtsprinzip *Interkulturelles Lernen* ist nicht lediglich darauf limitiert, andere Kulturen kennenzulernen, sondern sieht auch vor, das Interesse an der kulturellen Vielfalt sowie den Unterschieden zu steigern und durch diese Auseinandersetzung einen positiven Zugang zu Mehrsprachigkeit zu ermöglichen. Das seit 1992 verankerte Unterrichtsprinzip soll dabei helfen, zu erfahren, „dass Menschen gleichwertig, aber unterschiedlich sind“ (Steininger 2008, 5).

Auf die konkrete Frage, was *Interkulturelle Arbeit* bedeute (ebd., 5), antwortet Steininger folgendermaßen:

Interkulturelle Arbeit heißt, die soziokulturellen Verhältnisse, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, ständig im Auge zu behalten, aber gleichzeitig die SchülerInnen als Individuen und nicht als „VertreterInnen“ einer bestimmten „Kultur“ zu betrachten und zu behandeln [und] eigene Standpunkte und Sichtweisen zu hinterfragen. (Steininger 2008, 5)

Damit wird betont, dass der Mensch nicht nur von seiner kulturellen Zugehörigkeit bestimmt und somit als Träger einer Kultur determiniert ist, sondern auch durch Interaktionen veränderbar ist. Binder und Luciak beziehen sich in deren Handbuch über das Interkulturelle Lernen auf Georg Auernheimer, wenn sie schreiben, dass „[n]icht der Erhalt, die Entwicklung und die Herausbildung einer kulturellen Identität das Ziel interkulturellen Lernens [ist], sondern die Überwindung von kulturellen Schranken und Begrenzungen“ (Auernheimer zit. nach Binder, Luciak 2010, 12).

Zum näheren Verständnis des Konzepts *Interkulturelles Lernen* muss der Lehrplan für österreichische Gymnasien ausführlicher in den Blick genommen werden. Denn es gilt für Lehrpersonen bei der Auswahl der Unterrichtsinhalte und -gestaltung besonders darauf zu achten, dass die im Lehrplan beschriebenen Ziele erreicht werden. Gleichsam wie ein roter Faden sollen sie sich durch den Unterricht ziehen – darunter sind auch Ziele wie *Mehrsprachigkeit, Diversität und Inklusion* oder *Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung* (vgl. BGBl. II, Nr. 107/2019, 12ff.) vorgegeben. Folgendes Zitat beschreibt näher, was das Interkulturelle Lernen ausmacht und bezweckt:

Aufgabe des interkulturellen Lernens ist das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte beim gemeinsamen Lernen und nicht nur die Vermittlung von Kenntnissen über andere Kulturen. Der Zusammenhalt in der Klasse wird dadurch gefördert, dass alle Schülerinnen und Schüler als gleichberechtigte Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Diskursgemeinschaft der Klasse ihre besonderen Fähigkeiten und

Stärken, zum Beispiel ihre Mehrsprachigkeit, einbringen und dafür Anerkennung erfahren. Sensibilität für die psychische und soziale Situation von Kindern mit Migrationshintergrund ist besonders wichtig. (BGBl. II, Nr. 107/2019, 12ff.)

Bezüglich der Kommunikation und Sprachen wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es sich nicht nur um Sprachunterschiede handelt, sondern weitere wesentliche Aspekte berücksichtigt werden müssen, was im folgenden Zitat näher zum Ausdruck gebracht wird:

Interkulturelle Bildung behandelt *nicht nur Fragen der Kommunikation über sprachliche Unterschiede hinweg, sondern auch die Zusammenhänge zwischen Sprachen und ihren kulturellen Hintergründen*, Fragen des Austauschs und des Verstehens zwischen Gruppen verschiedener sprachlicher, sozialer, geographischer oder sonstiger Herkunft und damit Fragen der individuellen und sozialen Identität sowie der Zugehörigkeit und der Strategien zum Umgang mit kulturellen Praktiken. ([Hervorhebung der Verfasserin, H.B.]; BGBl. II, Nr. 107/2019, 13)

An dieser Stelle erweist es sich als notwendig, aus dem dritten Punkt im Lehrplan zu zitieren, um die spezielle Bedeutung von Mehrsprachigkeit im Unterricht aufzuzeigen:

Im Mittelpunkt sollen die Wertschätzung aller Sprachen und die Entwicklung der Fähigkeit aller Schülerinnen und Schüler stehen, mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden. [...] Eine *allfällige Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern wird als wertvolle Ressource gesehen* und in allen Unterrichtsgegenständen genutzt. Besondere Bedeutung kommt der Ermutigung durch die Lehrerinnen und Lehrer zu, sprachliche Ressourcen in der Klasse zu nutzen. ([Hervorhebung der Verfasserin, H.B.]; BGBl. II, Nr. 107/2019, 13)

Die starke Heterogenität in der Gesellschaft spiegelt sich zweifelsohne in den Schulklassen wider und dieser sprachlich-kulturellen Vielfalt ist mit Wertschätzung zu begegnen. Im Unterricht ist daher ein angemessener Umgang mit dieser Realität vonnöten und dementsprechend sind sprachliche Sensibilität, Respekt für andere Sprachen und Plurilingualität zu fördern. Diesbezüglich macht der Lehrplan darauf aufmerksam, dass

Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt sich dann am besten entwickeln können, wenn sie [unter anderem] auf [...] dem Unterricht [...] der Herkunftssprachen von Migrantinnen und Migranten sowie einer Vielzahl von lebenden Fremdsprachen und klassischen Sprachen basieren (BGBl. II, Nr. 107/2019, 13).

Besonders lebende Fremdsprachen – wie beispielsweise das Unterrichtsfach Französisch, wie im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit demonstriert wird – eignen sich gut für die interkulturelle und -linguale Gestaltung des Unterrichts.

Nichtsdestominder soll die Einbeziehung der kulturellen und sprachlichen Mannigfaltigkeit in allen Unterrichtsgegenständen berücksichtigt werden. Da die Kontakte mit unterschiedlichen Kulturen und Sprachen weit über die Schule hinausgehen – vor allem im Zeitalter der Globalisierung und vermehrter Internationalisierung – übernimmt der schulische Unterricht neben der Wissensvermittlung die erzieherische Aufgabe, junge Menschen auf ein Leben in einer heterogenen Gesellschaft vorzubereiten (vgl. Binder, Luciak 2010, 14).

Die Akzentuierung des *pluriformen Ansatzes* ist weitaus effizienter als die Favorisierung eines *Differenz-Ansatzes* (vgl. Binder, Luciak 2010, 15). Ziel Interkultureller Bildung ist unter anderem der Abbau von Vorurteilen und das Hinterfragen von bestehenden Stereotypisierungen. Stehen jedoch Kulturunterschiede im Mittelpunkt der Betrachtung, die in summa als sehr statisch, unwandelbar und gleichbleibend wahrgenommen werden, kann dies zur Folge haben, dass Stereotype, Andersartigkeit und unter Umständen auch Abneigungen begünstigt werden, obgleich diese dem beabsichtigten Zweck zuwiderlaufen (vgl. ebd., 15). Der pluriforme Ansatz hingegen hilft, die kulturelle und sprachliche Vielfalt als Reichtum zu betrachten und das Denken in „wir-sie-Kategorien“ (ebd., 15) zu überwinden.

1.3 Begriffsklärung

1.3.1 Kultur

Die Bezeichnung *Interkulturelles Lernen* enthält das Wort *Kultur*, das einer besonderen Berücksichtigung und genaueren Auseinandersetzung bedarf.

Der Kulturbegriff ist ein vielschichtig besetzter Terminus, der in unterschiedlichen Kontexten auftaucht und dementsprechend verschiedene Bedeutungen innehat. Nicht nur im alltäglichen Sprachgebrauch weist die Verwendung des Begriffs *Kultur* Unterschiede auf – so beispielsweise klassische Kulturangebote wie Theater, Musik, Literatur, Alltagskultur wie Ernährung, Mode oder bestimmten sozialen Gruppen eigene Traditionen und Rituale –, sondern auch in der Wissenschaft ist der Gebrauch des Kulturbegriffs durch eine hohe Komplexität und Vielschichtigkeit gekennzeichnet. Verschiedene wissenschaftliche Ansätze und Herangehensweisen versuchen, die umstrittene Bezeichnung präzise zu beleuchten. (Vgl. Steindl 2008, 3.)

Allgemein wird Kultur von Alexander Thomas als der „von Menschen geschaffene Teil der Umwelt“ (Thomas 1999, 232) bezeichnet. Als eine universelle Besonderheit tritt Kultur an allen von Menschen bewohnten Orten auf und ist fester Bestandteil der menschlichen Existenz, der von Nachfolgenerationen immer fortentwickelt wird. Sie tritt in einem „Bedeutungs- und Orientierungssystem“ (ebd., 232) in Erscheinung, das signifikante Symbole beinhaltet und in den jeweiligen Gesellschaften überliefert wird – als eines der wichtigsten allgemeinen Symbolsysteme nennt Thomas die Sprache. Dieses trägt entscheidend dazu bei, wie man Zugehörigkeit, Werte, Wahrnehmung und dergleichen erlebt. (Vgl. Thomas 1999, 233.)

Göller nähert sich dem Thema aus einer epistemologischen Perspektive und bezieht sich auf den Kulturanthropologen Clifford Geertz, wenn er Kultur im Allgemeinen als ein „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe“ (Geertz zit. nach Göller 2000, 121) definiert, in das der Mensch als Kulturwesen tief verwickelt ist. Nach Göller sind Kulturen „‘ineinandergreifende Systeme auslegbarer Zeichen‘ oder Symbolsysteme bzw. Kontexte mit sozial festgelegten Bedeutungsstrukturen“ (Göller 2000, 121ff.). Menschen lassen als Individuen oder als Kollektiv kulturelle Phänomene entstehen – dies wird „Kulturenkompetenz“ (Göller 2000, 271) genannt – und damit sei ein „spezifisch menschlicher Sinn“ (ebd., 271) verbunden, der durch Herstellung von bestimmten Zeichen- oder Symbolsystemen vermittelt wird.

Insbesondere Sprache sei das grundlegendste *kulturdistinktive* Kennzeichen und nah mit Kultur verbunden, denn menschliche Sinnverständigung – sei es im intra- oder interkulturellen Austausch – ist sprachlich vermittelt (vgl. ebd., 330). Folglich stehen Einzelsprachen „nicht in einem exkludierenden, sondern in einem supplementären Verhältnis zueinander“ (ebd., 451).

Steindl ihrerseits weist darauf hin, dass insbesondere die Kultur- und Sozialanthropologie an der Erforschung von Kulturen sowie zahlreicher Definitionen beteiligt war und bezieht sich auf Sabine Strasser, wenn sie von den *sieben Irrtümern hinsichtlich der Kultur* schreibt. Strasser bringt jene Irrtümer in Erwähnung, die sich auf den Begriff der Kultur beziehen und gewährt gleichzeitig einen Zugang zu den wissenschaftlichen Diskursen bezüglich dieses Themas. Steindl fasst den ersten Irrtum folgendermaßen zusammen: „Als ersten Irrtum benennt sie Kultur verstanden als Gesamtheit aller Phänomene, in der Debatte auch *Holismus* [Hervorhebung der Verfasserin, H. B.] genannt. Dieser geht davon aus, dass es einen Gegensatz zwischen Natur und Kultur gibt“ (Steindl 2008, 3).

Dieser Ansatz, der Natur und Kultur gegenüberstellt und meint, dass sie sich ausschließen, wird nicht mehr gelehrt, da er zum einen deren Gegensätzlichkeit betont und zum anderen kaum einen Beitrag zur Verständlichkeit und Klärung von *Kultur* leistet. (Vgl. Steindl 2008, 3).

Der zweite Irrtum umfasst die Unterscheidbarkeit von Kulturen und daran anknüpfend geht der dritte Irrtum davon aus, dass Kulturen und Gesellschaften *unveränderbar* und *statisch* sind. Damit geht die gängige Argumentation einher, dass Kultur und *kulturelle Identität* verloren gingen. (Vgl. Steindl 2008, 4.)

Ist hingegen von einer *dynamischen Kultur* die Rede, kann man diese nicht verlieren, da sie in permanentem Wandel und fortlaufender Entwicklung ist, „bedingt durch innere Dynamiken und Interaktionen und ebenso durch Interaktionen über diese kulturellen Grenzen hinaus“ (Steindl 2008, 4).

Steindl setzt mit der Benennung der weiteren Irrtümer fort, wenn sie schreibt: „Die Ethnisierung von Kultur, ein vierter Irrtum, ist ebenso kritisch zu hinterfragen wie die Vorstellung von einer abgeschlossenen, homogenen Gemeinschaft als fünfter Irrtum“ (Steindl 2008, 4). Die Vielschichtigkeit des Begriffes wird hiermit erneut deutlich gemacht.

Das Kulturkonzept von Adelheid Hu verweist ebenso auf die Gefahr, den Begriff der Kultur mit „nationaler Zugehörigkeit“ vergleichbar zu machen und diese herkunftsbedingt zu interpretieren – dies schaffe noch mehr Stereotypisierung (vgl. Bechtel 2009, 153).

Die neuen Kommunikationsmedien sowie die fortschreitende Globalisierung haben dazu geführt, dass die Interaktionen über jegliche Grenzen hinweg an Zuwachs gewonnen und eine beachtliche Expansion erfahren haben. Folglich verändern die sprachliche sowie soziale Kommunikation und die Wechselbeziehungen die Menschen und die Kultur, der sie angehören. Dies macht die Vorstellung, dass Träger*innen einer Kultur von dieser bestimmt sind, obsolet. Der sechste Irrtum bezeichnet damit den Determinismus, der von der Sozialanthropologin Strasser im Zusammenhang mit dem Kulturbegriff abgelehnt wird.

Steindl fasst ihren Beitrag mit Verweis auf Strasser durch folgende Worte zusammen: „[D]ie Darstellung von Kultur als eigenständige, organische Instanz verhindert, den Einfluss von politischen und ökonomischen Faktoren wahrzunehmen“ (Steindl 2008, 4). Allerdings habe sich Kultur nie von diesen Sphären unabhängig entfaltet und verlaufen, im Gegenteil hätten ebendiese Faktoren stets bedeutenden Einfluss gehabt.

Kultur ist somit „nicht starr und unveränderlich, sondern dynamisch und in ständiger Veränderung“ (Binder, Luciak 2010, 78). Demzufolge ist im Rahmen des interkulturellen Lernens der dynamische Kulturbegriff zu beachten.

Ein zentraler Grund für Migration ist Arbeit. Hier ist in Verbindung mit Kultur darauf aufmerksam zu machen, dass eine starke Heterogenität auch innerhalb der Migrationskulturen besteht. Die Kultur der Zugewanderten und jene der folgenden Generationen befindet sich in ständiger Entwicklung und wird von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. Binder und Luciak richten die Aufmerksamkeit auf ebendiesen Umstand, wenn sie hervorheben:

So wie jede Kultur, ist auch die Kultur von MigrantInnen heterogen. [...] In Migrationsgesellschaften entstehen viele neue kulturelle Formen, und insbesondere die zweite und dritte Generation entwickelt oft eigenständige Lebensentwürfe und kulturelle Umgangsweisen. (Binder, Luciak 2010, 58)

Die Einflüsse sowohl des Herkunfts- als auch des Einwanderungslandes spielen eine wichtige Rolle und machen die sogenannte Migrationskultur aus (vgl. Binder, Luciak 2010, 78).

Im Zuge der Ausländerpädagogik galt der Kulturbegriff sowohl in wissenschaftlich-pädagogischen Diskursen als auch im administrativen Bereich als gleichbedeutend mit Nationalkultur. Im Fokus der Betrachtung waren demnach die sogenannten *Ausländer*innen*, die nach damaliger Auffassung als Träger*innen ihrer Kultur und Vertreter*innen der tradierten Spezifika ihres Herkunftslandes fungierten. Die Verwendung des Terminus Kultur erfolgte unkritisch und ohne theoretische Einordnung. Dieser Begriffsgebrauch, der Individuen als Vertreter*innen der Herkunftskultur darstellt, sieht über jegliche Differenzierung hinweg, wie beispielsweise die Zugehörigkeit von Personen türkischer Herkunft zu einer sprachlichen Minderheit. (Vgl. Gogolin, Krüger-Potratz 2010, 116 ff.)

1.3.2 Interkulturell und multikulturell

Es wurden unterschiedliche Begriffe entwickelt, um das Verhältnis von Kulturen in der Gesellschaft zu beschreiben. Für das vorliegende Kapitel sind die Begriffe *interkulturell* und *multikulturell* zentral. Mit dem Terminus *interkulturell*, der gleichzeitig Ziele pädagogischer und sozialer Konzepte beinhaltet, wird die Interaktion zwischen mehreren Kulturen bezeichnet. Das gegenseitige Verhältnis zwischen unterschiedlichen Kulturen steht im Vordergrund, wobei es gilt, mit diesen gleichwertig umzugehen.

Gleichwohl werden bestehende Machtverhältnisse (zwischen Einheimischen, Zugewanderten sowie Migrant*innen zweiter/dritter Generation) nicht außer Betracht gelassen und somit wird der Eindruck erweckt, die verschiedenen Kulturen in der Population seien von gleichem Range. Es sei Binder und Luciak zufolge wichtig, nicht lediglich zur interkulturellen Kompetenz zu verhelfen, sondern auch solche Verhältnisse zu thematisieren. (Vgl. Binder, Luciak 2010, 78.)

Die Bezeichnung *multikulturell* hingegen, die ebenso in politischen Debatten gebraucht wird, drückt die „kulturell gemischte gesellschaftliche Situation“ aus (Binder, Luciak 2010, 78). Unterschiedliche Kulturen koexistieren in einer Gesellschaft, wobei diese als voneinander abgegrenzt und in sich einheitlich erscheinen. Die Pluralität sei jedoch nach wie vor herausfordernd und der Separatismus davon die logische Konsequenz. (Vgl. Welsch 1999, 50.)

So besteht die Gefahr der Unkenntnis darüber, dass nicht nur Differenzen, sondern zugleich Gemeinsamkeiten vorhanden sind.

Diese begriffliche Differenzierung ist auch im schulischen Kontext von Bedeutung, denn während die Multikulturalität lediglich den deskriptiven Aspekt unterstreicht, bietet die Interkulturalität pädagogische Konzepte für die Auseinandersetzung mit eben dieser Multikulturalität. Die *multikulturelle* Schule ist demnach eine Lehranstalt mit Angehörigen diverser sprachlicher und kultureller Abstammung und Voraussetzungen, wobei die pädagogischen Intentionen keine Berücksichtigung finden. Das Konzept der Interkulturalität hingegen macht jene Pluralität zu Nutze, indem es das Wahrnehmen von multiplen Sprachen und Kulturen gemeinsam mit ihren Chancen und Herausforderungen favorisiert sowie praktische Gestaltungsmöglichkeiten pädagogischen Handelns ermöglicht. (Vgl. Gogolin, Krüger-Potratz 2010, 110 ff.)

Im französischen Sprachgebrauch wird ebenso wie im Deutschen mit der Bezeichnung *multiculturel* die sprachliche und kulturelle Pluralität festgehalten. Das Synonym *pluri-culturel* drückt dieselbe Tatsache aus, während der Begriff *interculturel* die gegenseitige Interaktion zwischen den Kulturen signifiziert und diesen eine wertschätzende Legitimation gebührt. (Vgl. Gogolin, Krüger-Potratz 2010, 114.)

1.3.3 Transkulturell

Kulturforscher*innen der Moderne, wie unter anderem der Kulturwissenschaftler Arata Takeda, verfolgen eine differenzierte Herangehensweise und sprechen sich für das

Konzept der *Transkulturalität* aus, das auf den Kulturphilosophen Wolfgang Welsch zurückgeht und sich von der Multikulturalität oder der Interkulturellen Kommunikation abhebt, die Takeda zufolge trotz der Anstrengung um Toleranz lediglich das innere Nebeneinandersein von Kulturen fördern.

Wolfgang Welsch vergleicht die Konzepte der Interkulturalität und Multikulturalität mit dem Kugelmodell von Johann Gottfried Herder, der Kulturen wie Kugeln oder Inseln auffasste, die extern strikt abgetrennt und intern homogen sind. Das traditionelle Modell teile mit den genannten Konzepten ein kugelartiges Kulturverständnis, das mehr Trennung und Radikalismus anstiftet. (Vgl. Takeda 2010, 3.)

Herders Kulturkonzept präzisiert Wolfgang Welsch anhand von drei kennzeichnenden Merkmalen, nämlich „stark vereinheitlichend, volksgebunden und separatistisch“ (Welsch 1999, 47).



Abb.2: Kultur(en) als abgeschlossene Kugeln (Felton, Barbara In: Zentrum polis 2016, 3)

In Kontrast dazu geht das Konzept der Transkulturalität davon aus, dass Kulturen inhomogen, das heißt im Inneren eine hohe Heterogenität aufweisend, dynamisch und „nach außen hin grenzüberschreitend“ (Takeda 2010, 3) sind. Herders Kulturbegriff gilt als veraltet und entbehrt jeder Grundlage, denn moderne Gesellschaften sind in derart hohem Maße differenziert, dass deren Homogenisierung zu keiner Zeit realisierbar ist und es ist auch fraglich, ob sie jemals homogen waren (vgl. Welsch 1999, 47).

Es bestehen zudem keine fest umrissenen Grenzen. Kulturen sind nicht trennscharf gegeneinander abzugrenzen, vielmehr sind sie als ständig miteinander verbunden anzusehen. Kulturbedingte Unterschiede seien außerdem historischen sowie sozialen Ursprungs und somit veränderbar, genauso wie Menschen sich immerwährend verändern. (Vgl. Turek 2016, 4.)

Kramer zufolge bestehen ebenso keine homogenen und geschlossenen Kulturen – daher mache es wenig Sinn, von einer *multikulturellen* Gesellschaft zu sprechen, da in dieser keine voneinander abgetrennten Kulturen vorhanden sind, sondern mannigfaltige Kulturprozesse stattfinden. Er unterstreicht den dynamischen Charakter von Kulturen und spricht vielmehr von der *Begegnung von Kulturen* (Kramer 1999, 17). In

Bezug auf das Individuum ist hervorzuheben, dass „das Andere in uns selbst steckt“ (ebd., 17), was bedeutet, dass keine strikte Unterscheidung in fremd und eigen besteht. Kulturen ändern sich fortlaufend und durchdringen sich wechselseitig; dies führt wiederum zur Hinterfragung des eigenen kulturellen Selbstverständnisses. (Vgl. Kramer 1999, 17.)

Rüsen bezeichnet den Ethnozentrismus als eine Trennung der Welt ins Vertraute und ins Fremde, wobei das Anderssein negativ belegt beziehungsweise konnotiert ist und infolgedessen die Achtung vor den eigenen Werten gerechtfertigt wird (vgl. Rüsen 1999, 27).

Takeda erwähnt, dass der dynamische und heterogene Kulturbegriff unter anderem auf Positionen diverser Theoretiker aufbaut, wie beispielsweise auf jene des österreichischen Philosophen Ludwig Wittgenstein oder des amerikanisch-palästinensischen Literaturwissenschaftlers Edward W. Said (vgl. Takeda 2010, 3).

Die Definition von Kultur nach dem Konzept der Transkulturalität resümiert der Kulturwissenschaftler mit folgenden Worten:

Im Zuge der Globalisierung und Migration sind die modernen Kulturen nach innen hin pluralisiert, nach außen hin frei und offen, in ständiger Bewegung und endlosem Austausch. Eine rigorose Trennung zwischen Eigenem und Fremdem besteht nicht mehr, sondern man findet Eigenes in Fremdem wieder und *vice versa*. Es wird auf die Fähigkeit des Einzelnen ankommen, die individuelle Transkulturalität anzunehmen und sich so der gesellschaftlichen Transkulturalität zu stellen. (Takeda 2010, 3)

Takeda plädiert dafür, die Herdersche Vorstellung von Kulturen als abgetrennten Sphären zu überwinden, und diese als miteinander verbunden und grenzüberschreitend anzusehen (vgl. ebd., 6).

1.4 Auseinandersetzung mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit gewinnt im Kontext von Schule immer mehr an Bedeutung. Dies betrifft auch Schulfremdsprachen wie Französisch. Die von Schüler*innen mitgebrachten Sprachen sind daher auch im fremdsprachlichen Unterricht zu berücksichtigen und als Ressource anzusehen. Die positive Hervorhebung jedweder Sprachkenntnis kann zur Steigerung des Selbstwertgefühls von Schüler*innen beitragen – besonders bei Sprachen mit geringem Sozialprestige (vgl. Binder, Luciak 2010, 56).

Die in der Forschung gängige Bezeichnung „monolingualer Habitus der multilingualen Schule“ (Gogolin zit. nach AK Wien, Policy Brief 02 2017, 3) bezieht sich auf die strikte

Ablehnung von Mehrsprachigkeit – ungeachtet der vorhandenen Vorteile – und die Protektion der monolingual und -kulturell geprägten Gesellschaft. Es werden Unterschiede nach außen hin verstärkt hervorgehoben und der Nutzen von Mehrsprachigkeit wird negiert, um eigene Vorstellungen von Gruppenzugehörigkeit, Loyalität oder Macht durchzusetzen. Doch die aktuellen Forschungsergebnisse hinsichtlich der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit gewinnbringend ist, können gerade den Sprachlernprozess und die Lernbereitschaft, insbesondere von zweisprachigen und aus schulbildungsfernen Familien stammenden Schüler*innen, fördern und etwaige Angst diesbezüglich beheben. (Vgl. AK Wien, Policy Brief 02 2017, 3.)

Die Art der Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit hat großen Einfluss auf wichtige Prozesse im Zusammenhang mit dem Spracherwerb, die (un)erwünschte Konsequenzen haben können, wie beispielsweise „Entweder-Oder-Denken, negative Stereotypisierung, Abwertung und Polarisierung oder aber Wertschätzung, Akzeptanz und Ermutigung“ (AK Wien, Policy Brief 02 2017, 4.)

Das Sprechen von mehreren Sprachen führt sowohl in sozialer, wirtschaftlicher und kultureller Hinsicht zu deutlichem Gewinn, als auch für einzelne Individuen, die bereits seit der Kindheit mehrere Sprachen beherrschen, da dies deutlich die kognitiven Fähigkeiten fördert. Nach der im Auftrag der Arbeiterkammer erfolgten Studie *Migration und Mehrsprachigkeit* traf dies im Jahr 2012 auf insgesamt 24 % der Schüler*innen zu, die die achte Schulstufe besuchten. Mit anderen Worten ausgedrückt, betrug die Zahl an mehrsprachigen Schüler*innen, die im Kreis der Familie eine andere Sprache als Deutsch sprechen, in Österreich in toto 24 %, wobei mehr als die Hälfte davon der hierzulande stark repräsentierten Migrant*innengruppe entstammt, die aus Ländern wie der Türkei oder dem ehemaligen Jugoslawien als Arbeitskräfte angeworben wurde. (Vgl. AK Wien, Policy Brief 02 2017, 7.)

Die am stärksten verbreitete Sprachgruppe ist die slawische – darunter fallen neben Serbisch und Kroatisch auch Polnisch, Russisch, Slowakisch und Tschechisch –, gefolgt von Türkisch als eine der meistvertretenen Sprachen in Österreich. Entgegen der landläufigen Vorstellung, türkischsprachige Einwohner*innen seien die größte Zuwanderungsgruppe in Österreich, ist der Anteil an türkischsprachigen Schüler*innen mit 10 % im Bundesland Vorarlberg am höchsten (2012), darauf folgt Wien mit 9%. (Vgl. AK Wien, Policy Brief 02 2017, 7.)

Im Jahr 2012 waren es konkret über 10.000 Lernende in der achten Schulstufe, die eine Sprache aus den eben genannten Anwerbestaaten als Erstsprache sprachen. Es ist zudem keine Seltenheit, dass Schüler*innen Scham für ihre Herkunftssprache empfinden, da diese mit negativen Konnotationen und schlechter gesellschaftlicher Reputation behaftet sind, was dazu führt, dass sie die Erstsprache vermeiden. Eine einsprachig orientierte Schule ist jedoch „keine nachhaltige Strategie für die Ziele des sozialen Zusammenhalts und Wohlbefindens“ (AK Wien, Policy Brief 02 2017, 13).

Aus diesem Grund erweisen sich Verbote von nicht-deutschen Sprachen im Schulgebäude sowie in den Pausen als unzweckmäßig und ineffektiv (vgl. ebd., 13). Folgendes Zitat der Studie verdeutlicht erneut, dass Mehrsprachigkeit positive Auswirkungen auf die Sprachkompetenz und die Identifikation von Personen hat: „Kenntnisse und (abwechselnder) Gebrauch von mehreren Sprachen stehen nicht in Beziehung zu Defiziten oder Inkompetenz oder mangelnder Identifizierung mit einer Sprechergemeinschaft“ (AK Wien, Policy Brief 02 2017, 15).

1.5 Interkulturelles Lernen im Kontext von Fremdsprachenunterricht

In Zusammenhang mit der Fremdsprachendidaktik ist das Kompetenzmodell von Michael Byram erwähnenswert, das für den fremdsprachlichen Unterricht entwickelt wurde. Das Modell beschreibt konkret auf kognitiver, affektiver und konativer Ebene fünf Teilkompetenzen interkulturellen Könnens, die miteinander vernetzt sind und mit der Bezeichnung „savoir“ versehen sind: *savoir*, *savoir être*, *savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire*, *savoir s'engager*. (Vgl. Eberhardt 2009, 256.)

Zu den Teilbereichen interkultureller Kompetenz gehört das Wissen über die eigene Kultur sowie jene der Anderen und die damit verbundenen Interaktionsprozesse (*savoir*). Außerdem kommen die Infragestellung des eigenen Kulturverständnisses und eine offene Haltung gegenüber Differenzen (*savoir-être*) sowie das angemessene Verstehen und Interpretieren von Sachverhalten interkulturellen Inhalts hinzu (*savoir comprendre*). Weitere Komponenten interkultureller Kompetenz sind der fortwährende Wissenserwerb über Kulturen und das adäquate Verhalten in interkulturellen Situationen (*savoir apprendre/faire*). (Vgl. Eberhardt 2009, 256.)

Mit dem letzten Teilbereich „*savoir s'engager*“ bezeichnet Byram „den kritischen Umgang mit kulturellen Praktiken“ (ebd., 256).

2. Mehrsprachigkeitsdidaktik und Transfer

2.1 Begriffliche Annäherung

2.1.1 Mehrsprachigkeit

Der Terminus Mehrsprachigkeit wird in der Forschung nicht einheitlich gebraucht und von den Forscher*innen unterschiedlich kategorisiert (vgl. Hu 2017, 246; Méron-Minuth 2018, 37).

Die Vielschichtigkeit seines Gebrauchs zeigt sich beispielsweise in der Mehrsprachigkeitsdefinition des Europarats (2001) und einer Reihe von Forscher*innen, die zwischen individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit differenzieren, und jener Position, die den Begriff der Mehrsprachigkeit für beide Formen gleichermaßen verwendet (vgl. Méron-Minuth 2018, 38; Fäcke und Meißner 2019, 2).

In der Terminologie des Europarats sowie einzelner Forscher*innen (z.B. Béacco und Byram 2003; Riehl 2009; Hu 2017, 246; de Cillia o. J., 247) wird mit Mehrsprachigkeit (fr. *plurilinguisme*) die *individuelle* Mehrsprachigkeit bezeichnet, „bei der mehrere Sprachen *im mentalen System einer Person interagieren und miteinander vernetzt sind*“ ([Hervorhebung der Verfasserin, H.B.]; Hu 2017, 246). Im Unterschied dazu beschreibt das Wort *Vielsprachigkeit* (fr. *multilinguisme*) „ein gesellschaftliches Phänomen des *additiven Nebeneinanders von Sprachen*“ ([Hervorhebung der Verfasserin, H.B.]; ebd., 246). Damit ist also die Koexistenz mehrerer Sprachen in einem geografischen Raum gemeint, die auch infolge von Migration auftritt (vgl. Fäcke und Meißner 2019, 2; Méron-Minuth 2018, 42). (Individuelle) Mehrsprachigkeit bezieht sich dagegen auf die persönliche Sprachkompetenz von Einzelnen, die „kombiniert und vielfältig transversal vernetzt wird“ (Méron-Minuth 2018, 43). Die individuelle Kompetenz in bestimmten Fremdsprachen wird im schulischen Kontext gefördert (vgl. Fäcke und Meißner 2019, 2).

Allerdings wird diese terminologische Differenzierung nicht in allen Publikationen übernommen. Diese betonen die Interdependenz von Individuum und Gesellschaft (z.B. Europäische Kommission 2005; Bausch 2003, 439). Méron-Minuth zufolge „geht es [hierbei] hauptsächlich um die persönliche Mehrsprachigkeit, die immer in gesellschaftlich mehrsprachigen Kontexten entwickelt bzw. gefördert werden soll“ (Méron-Minuth 2018, 38).

In der vorliegenden Arbeit ist besonders die individuelle Mehrsprachigkeit von Relevanz, konkret wird der Nutzen von Türkischkenntnissen beim Erlernen des

Französischen als L3 im österreichischen Bildungskontext fokussiert. Es geht im Folgenden nicht um die additive, sondern ganzheitliche Konzeptualisierung von Mehrsprachigkeit (de Cillia o. J., 247), wie im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)* des Europarats definiert wird:

Mehrsprachigkeit [...] betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinem kulturellen Kontext erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gemeinschaft bis zur Sprache anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (Europarat zit. nach de Cillia o.J., 247)

Diese Definition beschreibt Mehrsprachigkeit als „eine integrative Kompetenz. [...] Demnach tragen alle Sprachen (die Erstsprache(n) sowie bereits erworbene Zweit-/Fremdsprachen) dazu bei, eine pragmatische Kommunikationsfähigkeit auszubilden“ (Heyder und Schädlich 2014, 184).

Ebenso besteht bezüglich der Frage, ab wie vielen Sprachen ein Individuum als mehrsprachig gelten darf, kein allgemeiner Konsens. Zum einen gibt es jene Position, nach der „mehrsprachig derjenige [ist], der im alltäglichen Leben regelmäßig zwei oder mehrere Sprachen verwendet“ (Méron-Minuth 2018, 46-47; vgl. auch Herdina und Jessner 2002; Tracy 2014, 17). Zum anderen wird die Meinung vertreten, dass eine Person ab dann als mehrsprachig bezeichnet werden kann, wenn sie zusätzlich zu der Erstsprache über mindestens zwei weitere Sprachen verfügt (vgl. Hu 2017, 246).

Die Termini Zwei- und Mehrsprachigkeit werden daher je nach Forschungsgebiet entweder gleichbedeutend oder unterschiedlich verwendet. Der Bilingualismus stellt insbesondere für die Vertreter*innen der Psycholinguistik und der Zweitspracherwerbsforschung eine Form von Mehrsprachigkeit dar. In der Tertiärsprachforschung und Fremdsprachendidaktik dagegen wird Zweisprachigkeit als ein eigenständiges Phänomen aufgefasst und begrifflich von Mehrsprachigkeit unterschieden. (Vgl. Hu 2017, 246.)

Im vorliegenden Kontext geht Mehrsprachigkeit über die Zweisprachigkeit hinaus und meint Kenntnisse in drei oder mehr Sprachen, wobei diese nicht auf demselben Niveau gesprochen werden müssen. Bertrand und Christ (1990) verdeutlichen, dass

unter Mehrsprachigkeit nicht zu verstehen ist, man müsse mehrere Sprachen gleichermaßen beherrschen. Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens

zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder verschiedenen Diskursbereichen hat [...]. (Bertrand und Christ zit. nach Fäcke und Meißner 2019, 3)

Im Fremdsprachenunterricht wird nicht mehr das Ziel der *near nativeness* angestrebt, sondern das Erreichen von Teilkompetenzen (rezeptiv, produktiv, schriftlich, mündlich) sowie interkultureller Kommunikationsfähigkeit. An die Stelle der unrealistischen Idealvorstellung von Perfektion und sprachlicher Fehlerlosigkeit ist die Fähigkeit getreten, kommunikative und interkulturelle Situationen adäquat zu meistern (vgl. Meißner 2019, 57; Hu 2017, 246).

Volgger bringt die in diesem Zusammenhang relevante Definition von Mehrsprachigkeit auf den Punkt: „[...] Mehrsprachigkeit beginnt mit dem Erwerb der dritten Sprache, schließt Teilkompetenzen mit ein und integriert im Sinne des *approche plurilingue* des Europarats alle sprachlichen und kulturellen Erfahrungen der SprecherInnen“ ([Kursiv im Original]; Volgger 2012, 47). In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf jene Lerner gelegt, die migrationsbedingt mit mehr als einer Sprache aufgewachsen sind (z. B. Deutsch, Türkisch, Kurdisch).

2.1.2 Mehrsprachigkeitsdidaktik

Wie das Potential von mehrsprachigen Lernenden im institutionellen Kontext genutzt und gefördert werden kann, wird im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik untersucht. Die Hauptaufgabe ist es, bei der Unterrichtsgestaltung sowie Anfertigung von Lehr- und Lernmaterialien besonders „auf die zwischensprachliche Verzahnung von Wortschatz, Grammatik, Phonetik/Phonologie und Lernstrategien zu achten“ (Volgger 2012, 76). Das mehrsprachige Vorwissen von Schüler*innen soll explizit in den Unterricht eingebaut und somit für das Erlernen der neuen Sprache nutzbar gemacht werden (vgl. Hu 2017, 248; Méron-Minuth 2018, 52). Dies beruht auf der Erkenntnis, dass Sprachen nicht nebeneinander und voneinander isoliert gespeichert werden, sondern eine gemeinsame Kompetenz bilden (vgl. ebd.).

Entwickelt hat sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik im dargestellten Zusammenhang in den 1990er Jahren und sie wurde seitdem häufig in Publikationen thematisiert (vgl. Méron-Minuth 2018, 51; Vetter 2008, 89, 91; Müller-Lancé 2006, 26, 29). Die unterschiedlichen Bezugnahmen auf diesen Begriff führten zu Mehrdeutigkeit und erschweren somit eine übereinstimmende Definition (vgl. Vetter 2008, 89; Volgger 2012, 76).

Meißner, der in Deutschland das Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik (für romanische Sprachen) entwickelt hat, definiert Mehrsprachigkeitsdidaktik als „das vernetzende Sprachenlernen zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts, der Sprachlernkompetenz und der Förderung der produktiven und rezeptiven Mehrsprachigkeit“ (Meißner zit. nach Vetter 2008, 89).

Wichtige Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind somit die Vernetzung beim Sprachenlernen, die Entwicklung der Sprachlernkompetenz und die Lernökonomie. Die Lernenden sollen durch die Bewusstmachung der eigenen Lernprozesse ihre Sprachlernkompetenz erweitern und diese systematisch für ihre eigenen Lernprozesse nutzen. Das vernetzende Lernen soll ermöglichen, aus der Gesamtheit der sprachlichen Ressourcen und der Sprachlernstrategien zu schöpfen. Da mehrsprachiges Arbeiten durch eine hohe Individualität gekennzeichnet ist, steht die Schüler*innenperspektive besonders im Mittelpunkt. (Vgl. Vetter 2008, 89 ff.; Volgger 2012, 76 ff.; Hu 2017, 248; Méron-Minuth 2018, 52.)

In der Mehrsprachigkeitsdidaktik wird davon ausgegangen, dass sich das Erlernen einer neuen Sprache auf der Basis bereits vorhandener Sprachkenntnisse vollzieht. Neue Informationen werden im Lernprozess durch den Rückgriff auf das mehrsprachige Vorwissen verarbeitet und die zwischen den Ausgangssprachen und Zielsprache liegenden kognitiven Schemata verbunden, weshalb Doyé die Mehrsprachigkeitsdidaktik auch als eine *Transferdidaktik* bezeichnet (vgl. Meißner 2004, 105; Berschin 2014, 242).

Mit dem Begriff des *Transfers* ist somit ein weiterer, essenzieller Bestandteil der Mehrsprachigkeitsdidaktik genannt. Bär (2004, 141) bezeichnet den sprachlichen Transfer als *den* Schlüsselbegriff dieses didaktischen Konzepts. Alle Ansätze beruhen darauf, „überall dort systematisch interlingualen Transfer in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen, wo sich Möglichkeiten in lexikalischer, inhaltlicher, (grammatischer) struktureller, lernstrategischer Hinsicht ergeben“ (Rück 2007, 26).

Eine nähere Definition des Begriffs *Transfer* erweist sich für die vorliegende Arbeit als äußerst wichtig und findet sich im nächsten Kapitel. Zentral sind weiterhin Begriffsklärungen von Termini wie *Inferenz* oder *Interferenz*, die im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik von grundlegender Bedeutung sind und ebenso im Folgenden erläutert werden.

Doyé zufolge gab es gewisse *Handicaps* im traditionellen schulischen Sprachunterricht, die u. a. von der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu meistern waren (vgl. Doyé 2008a,

143). Für die vorliegende Arbeit ist vor allem das dritte Handicap¹ bedeutsam, nämlich, „dass die Herkunftssprachen der zahlreichen Migranten nur selten Berücksichtigung finden“ (Doyé 2008a, 143). Im Sinne der Lernerorientierung sollen alle Sprachen, die Schüler*innen mitbringen, in den Unterricht integriert werden. Es gilt, „die Kenntnis der Herkunftssprachen mit dem Erwerb der Zweitsprache sowie dem Lernen der Tertiärsprachen (siehe Hufeisen & Lindemann, 1998) zu verknüpfen, um einen sinnvollen und motivierenden Transfer zu ermöglichen“ (Wojnesitz 2016, 207; vgl. auch Hufeisen 2004, 78; Brüser und Wojatzke 2013, 123). Ziel ist die Förderung von mehrsprachigen Lernprozessen und das vernetzte Sprachenlernen.

2.1.3 Inferenz, Transfer, Interferenz

Der inferentielle Lernbegriff stellt die Grundlage aller mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze dar. Die Bezeichnung *Inferenz* leitet sich vom lateinischen Verb „inferre“ (dt. *hinzufügen, folgern*) und dem englischen Substantiv „inference“ (dt. *Schlussfolgerung*) ab (vgl. Bußmann 2008, 289; Glück und Rödel 2016, 288). Glück und Rödel (2016, 288) definieren den Begriff der Inferenz als „[einen] Schlussfolgerungsmechanismus, mit dessen Hilfe aus bekanntem Wissen ›neues‹ Wissen abgeleitet werden kann.“ Demnach wird ein kognitiver Prozess des Schlussfolgerns beschrieben, bei dem durch Zuhilfenahme von bereits vorhandener Information weiteres Wissen erschlossen wird.

Meißner und Senger (2001, 34) beschreiben den Terminus in ähnlicher Weise, wenn sie festhalten, „dass Inferieren die Verbindung neuer Stimuli mit bereits vorhandenen Wissensschemata meint.“ Ferner betonen sie, dass „[d]ie Entwicklung des Inferenzkonzepts zu einem Grundlagenbegriff der Fremdsprachendidaktik [...] mit der Steigerung des Interesses an Prozessen des Transferbegriffs [korreliert]“ (ebd., 35). Die Inferenz ist nach Meißner durch ihre begriffliche Nähe zu den *Nachbarbegriffen Transfer und Interferenz* gekennzeichnet (vgl. Meißner 2017, 137). Die folgenden Definitionen sollen veranschaulichen, worin sich diese Begrifflichkeiten ähneln bzw. unterscheiden.

Der Terminus *Transfer* wird in der Forschung vielfältig gebraucht. Aus diesem Grund liegen mehrere Definitionen vor, die teilweise in die Kritik geraten sind (vgl. u.a. Odlin

¹ Die zwei anderen Handicaps, die laut Doyé zu überwinden waren, sind „dass die in der Schule gelehrt Fremdsprachen in der Regel ohne Bezug zueinander unterrichtet wurden [und] dass der Fremdsprachenunterricht fast gänzlich ohne Bezug zur Muttersprache erteilt wird“ (Doyé 2008a, 143). Aus der Sicht von Lernenden, für die Türkisch die L1 (Erstsprache) darstellt, ist auch das Letztgenannte im vorliegenden Kontext von Relevanz.

und Yu, 1; de Angelis und Selinker 2001, 42). Hier sei der Fokus auf jene gelegt, die im vorliegenden Zusammenhang brauchbar sind.

Der Begriff stammt laut Bußmann aus der angelsächsischen Psychologie (dt. wörtl.: *Übertragung*) und bezeichnet die verstärkende oder hemmende Wirkung von vorher Gelerntem auf das neue Verhalten. In der Sprachwissenschaft beschreibt Transfer nach Bußmann die „Übertragung von sprachlichen Besonderheiten der Muttersprache auf die Fremdsprache“ (Bußmann 2008, 748). In den aktuelleren Diskussionen spielen jedoch neben der sogenannten *Muttersprache*² auch andere erworbene Sprachen³ eine bedeutsame Rolle (vgl. Chaudhuri 2009, 116). Apeltauer (1997, 149) beschreibt Transfer als die „Übertragung von einem Sprachsystem auf ein anderes.“ Odlin definiert Transfer als einen zwischensprachlichen Einfluss, der auf der Übertragung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen Ausgangs- und Zielsprache beruht: „Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired“ (Odlin 1989, 27).

Die Übertragung von ähnlichen Elementen bzw. Strukturen aus der bereits beherrschten Sprache auf die zu erlernende Sprache kann den Erwerb der jeweiligen Zielsprache erleichtern (vgl. Jarvis und Pavlenko 2008, 176; Bußmann 2008, 748; Apeltauer 1997, 79; Odlin 1989, 36, 153). Der unterstützende Einfluss der vorhandenen Sprache(n) wird als *positiver Transfer* bezeichnet (vgl. Odlin 1989, 36; Chaudhuri 2009, 67). Führt die Übertragung zu Fehlern in der Sprachproduktion und -rezeption, handelt es sich um einen *negativen Transfer* oder *Interferenz*⁴ (vgl. Langöcker 1997, 280; Chaudhuri 2009, 67; Meißner 2017, 145).

Die Begriffe werden unterschiedlich gebraucht – je nachdem, ob der prozess- oder produktorientierte Charakter unterstrichen wird. So meint Transfer in manchen Publikationen die positive Übertragung sprachlicher Eigenschaften und Interferenz die negative. In anderen wiederum, besonders in der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wird die Bezeichnung Transfer neutral verwendet und der allgemeine Prozesscharakter betont, unabhängig davon, ob das Ergebnis der Übertragung positiv oder negativ ist. Hierin

² Der Begriff der *Muttersprache* wird aufgrund seiner affektiven Konnotation vermieden. In der Sprachwissenschaft wird daher der Terminus *Erstsprache* bevorzugt, da dieser keine bewertende Assoziation zulässt. (Vgl. Pustka 2011, 14; Volgger 2012, 54.) Dementsprechend wird in der vorliegenden Arbeit – mit Ausnahme der Zitate – bevorzugt der Begriff der *Erstsprache* verwendet.

³ „*Transfer is not always native language influence.* [...] When individuals know two languages, knowledge of both may affect their acquisition of a third“ (Odlin 1989, 27).

⁴ Die Bezeichnung *Interferenz* geht auf den Linguisten Uriel Weinreich (1953) zurück (vgl. Meißner 2017, 144; Jarvis und Pavlenko 2008, 25).

entspricht Transfer dem Begriff der Inferenz, da beide Begriffe prozessorientiert sind. (Vgl. Ringbom 2016, 42.)

Synonym zum Begriff des Transfers wird in rezenten Forschungsarbeiten die Bezeichnung *Crosslinguistic influence* (CLI) verwendet, da diese nicht mit dem Behaviorismus in Verbindung gebracht und folglich negativ konnotiert wird (Şahingöz, 23; Cook 2016, 25; Jarvis und Pavlenko 2008, 3). Vorgeschlagen wurde diese alternative Benennung erstmals von Sharwood Smith und Kellerman (1986) und bedeutet im Deutschen soviel wie „sprachübergreifender bzw. zwischensprachlicher Einfluss“ (vgl. Şahingöz, 23; Cook 2016, 25; Jarvis und Pavlenko 2008, 3). Die neutrale Bezeichnung CLI ist breiter angelegt, da die Phänomene Transfer und Interferenz darin inbegriffen sind (vgl. Volgger 2012, 61).

In der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt auf der Untersuchung des positiven Transferpotentials, das mehrsprachige Lernende mit zusätzlichen Türkischkenntnissen mitbringen und im Unterricht einsetzen können. Wenn stellenweise auf den negativen Transfereffekt aufmerksam gemacht wird, so wird dieser als solcher oder mit der Bezeichnung *Interferenz* kenntlich gemacht.

Wesentliches Ziel dieser Arbeit ist, Konzepte auszuarbeiten, durch die Schüler*innen diese Transfermöglichkeiten bewusst gemacht werden können. Denn wie Lewicki (2002, 76-77) betont, „verfügen Lernende u. a. über ein muttersprachliches Inferenzpotential, das sie beim Erlernen einer neuen Sprache einsetzen können“. Diese Sprache(n) können, wie bereits erwähnt, auf vielfältige Art „als Transferbasis für die Zielsprache dienen und den Erwerb einer neuen Sprache im gesteuerten Lernprozess unterstützen“ (ebd., 77).

Mit dem Transferphänomen sind einige Besonderheiten verbunden, die für den Fremdsprachenlernprozess entscheidend sind. An dieser Stelle sei erwähnt, dass Transfer (positiv oder negativ) bzw. *Crosslinguistic influence* in *allen* sprachlichen Bereichen auftreten kann, so z. B. auf der Ebene der Lexik, Phonetik und Phonologie, Orthographie, Morphologie und Syntax (vgl. Volgger 2012, 61; Bickes und Pauli 2009, 97ff.; Odlin 1989, 23, 152). Auf weitere Feststellungen in Bezug auf den Transfer wird im Weiteren eingegangen. Vorher soll jedoch die historische Entwicklung der Transferforschung im Überblick beschrieben werden, da diese für die aktuelleren Forschungsarbeiten grundlegend ist.

2.2 Entwicklung der Transferforschung

Im Zusammenhang mit dem Gebrauch des Transferbegriffs erwähnt Odlin, dass dieser erstmals in den Arbeiten der amerikanischen Linguisten William Dwight Whitney und Aaron Marshall Elliott in den 1880er Jahren auftauchte (vgl. Odlin 2016, 4, 16). Wenn- gleich die erste Auseinandersetzung mit dem Begriff des Transfers vor dem Aufkom- men des Behaviorismus (in den 1950er Jahren begründet) begann, wird *Transfer* meist mit den behavioristischen Lerntheorien in Verbindung gebracht. Publikationen bekann- ter Sprachwissenschaftler wie Charles Fries (1945), Robert Lado (*Linguistics across Cultures*, 1957) und Uriel Weinreich (*Languages in Contact*, 1953) haben besonders zur Transferforschung beigetragen und das Phänomen des Transfers in den Mittel- punkt wissenschaftlicher Untersuchungen gerückt (vgl. Odlin 2016, 16; Singleton 2016, 51; Reimann 2014, 14; Doyé 2008b, 39).

Zu dieser Zeit entstand die sogenannte Kontrastive Linguistik, die ihren Ursprung in der ihrerseits dominierenden Strömung, dem Strukturalismus, hat und in engem Bezug zu der damals vorherrschenden Lerntheorie, dem Behaviorismus, stand (vgl. Bickes und Pauli 2009, 97; Riemer 2017, 319; Reimann 2014, 13; Harden 2006, 57; König 1990, 117). Reimann zufolge richtete der Strukturalismus den Fokus auf die Synchronie und auf das Betrachten einzelner Sprachen als Systeme. Damit war es im Bereich der Kontrastiven Linguistik möglich, vielmehr synchronisch als diachronisch sprach- vergleichend zu arbeiten. Reimann (2014, 13) kommentiert den strukturalistischen An- satz innerhalb der Kontrastiven Linguistik wie folgt: „Weiß man, wie einzelne Sprach- systeme funktionieren, kann man sie vergleichend nebeneinander betrachten [...] und aus den Ergebnissen Rückschlüsse für die angewandte Linguistik ziehen.“ Durch exakte strukturalistische Beschreibungen von unterschiedlichen Sprachsystemen konnten nach dieser Auffassung Lernschwierigkeiten, die aus Differenzen zwischen den beteiligten Sprachen resultieren, gezielt im gesteuerten Fremdsprachenerwerb vorgebeugt werden (vgl. Edmonson und House 2011, 222; Harden 2006, 57).

Das Metzler Lexikon Sprache (Glück und Rödel 2016) beschreibt die Kontrastive Lin- guistik, die ab den 1950er Jahren zur wichtigen Bezugsdisziplin für die Fremdspra- chenvermittlung wurde, wie folgt:

Kontrastive Linguistik [...] Ausrichtung der Vergleichenden Sprachwissenschaft, bei der ein Sprachvergleich [...] zum Zwecke der Aufdeckung von *strukturellen Übereinstimmungen und Divergenzen* zwischen zwei, seltener mehreren gegebenen Einzelspr. durchgeführt wird [...]. Ein wichtiges Anwendungsgebiet der k. L. [kontrastiven Linguistik] besteht in der Schaffung von Grundlagen für den FU [Fremdsprachenunterricht]; durch die gezielte Kontrastierung der Zielspr. [...] mit der jeweiligen Ausgangsspr. [...]

hofft sie, *typische Interferenzen* (»Fehler«) vorhersagen und somit in gewissem Maße zu ihrer Vermeidung beitragen zu können. ([Hervorhebung der Verfasserin, H.B.]; Glück und Rödel 2016, 365)

In Anlehnung an die bereits erwähnte behavioristisch orientierte Lerntheorie, wurde *Lernen* im Bereich der Kontrastiven Linguistik als ein Prozess des *habit formation* aufgefasst (Harden 2006, 57). Divergieren demnach alte Gewohnheiten der Erstsprache mit den neu zu lernenden der Fremdsprache, wird das Erlernen der neuen Sprache schwieriger. Harden (2006, 57) bringt es auf den Punkt, wenn er schreibt: „Je größer der Unterschied zwischen den *habits*, umso schwieriger die Aufgabe, diesen zu überwinden.“ Die Kontrastive Linguistik verstand folglich unter dem Begriff des *Transfers* „das unbewusste Übertragen von sprachlichen Gewohnheiten (*habits*) aus der Ausgangssprache in die Zielsprache“ (Bickes und Pauli 2009, 97). Der erstsprachliche Einfluss war kurzum die Wirkung älterer Gewohnheiten, wobei diese für den Sprachlernprozess entweder förderlich oder störend waren, wie Odlin (1989, 15) an folgender Stelle ausdrückt: „Native language influence was thus the influence of old habits, some potentially helpful, some potentially harmful.“

Auf dieser Basis wurde in den 1950er Jahren erstmals die sogenannte *Kontrastivhypothese* formuliert, die auf Fries (1945) und Lado (1957) zurückgeht und heute unter der „starken Version“ der Kontrastivhypothese bekannt ist (vgl. Reimann 2014, 14; Doyé 2008b, 39; Singleton 2016, 51; Edmonson und House 2011, 222). Nach Lado sind interlingual ähnliche Elemente leichter zu erlernen, während Unterschiedlichkeiten zwischen der Erst- und Zweitsprache zu Lernschwierigkeiten bzw. Interferenzen führen (vgl. Reinfried 2017, 348; Gnutzmann 2017, 172). In seiner Monographie *Linguistics across Cultures* verdeutlicht Lado die Grundidee mit folgenden Worten:

We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult. The teacher who has made a comparison of the foreign language with the native language of the students will know better what the real learning problems are and can better provide for teaching them. (Lado zit. nach Odlin 1989, 15)

Laut der Kontrastivhypothese beeinflusst die Grundsprache das Erlernen der Zweitsprache in signifikanter Weise (vgl. König 1990, 118). Im Fokus steht hierbei nicht der/die Lernende, sondern die Beziehung zwischen der Erst- und Zweitsprache. Der/Die Lernende übernimmt „beim Erwerb neuer *habits*“ (Glück und Rödel 2016, 366) die Regeln bzw. Gewohnheiten aus der Erstsprache (vgl. Langöcker 1997, 281). Dem

kontrastiven Vergleich kommt dabei eine zentrale Rolle zu, wie das Metzler Lexikon Sprache klar darlegt: „Mithilfe eines systematischen kontrastiven Vergleichs von Sprachen lassen sich Fehler (>bad habits<) voraussagen und sollen durch geschickte Anordnung des Lernmaterials von vornherein vermieden werden“ (Glück und Rödel 2016, 366).

Ab den 1970er Jahren wurde die behavioristisch ausgerichtete Kontrastivhypothese vermehrt kritisiert⁵, da nur beobachtbares Verhalten als untersuchbar galt und Kognitionsprozesse nicht beachtet wurden (vgl. Reinfried 2017, 348; Müller-Lancé 2006, 65). Laut den Zweitspracherwerbsforscher*innen konnte die (starke) Kontrastivhypothese die Komplexität des Zweitspracherwerbs nicht hinreichend beantworten (vgl. Riemer 2017, 319; Müller-Lancé 2006, 35; Jarvis und Pavlenko 2008, 13). Kritisch betrachtet wurde insbesondere die Idee, dass Lerner*innen lediglich erstsprachliche Gewohnheiten in die Zielsprache transferieren und dass alle Strukturunterschiede notwendigerweise zu Fehlern in der zielsprachlichen Produktion führen (vgl. Müller-Lancé 2006, 34). Als Folge gehäufter Kritik etablierte sich eine „schwächere“ Version der Kontrastivhypothese, „die v. a. [vor allem] auch noch gedächtnisbezogene und lernerstrategische Aspekte in Betracht zieht [und] bis heute eine breitere Akzeptanz gefunden [hat]“ (Reinfried 2017, 348). Es erfolgte ein grundlegender Perspektivenwechsel – Transfer wird fortan laut Bickes und Pauli (2009, 97 ff.) folgenderweise verstanden:

[Das Bild] wandelt sich [...] hin zum Verständnis von Transfer als Strategie des autonomen Lerners und kennzeichnet den konstruktiven Charakter des Erwerbsprozesses. Demzufolge nutzen Lerner sowohl Ähnlichkeiten wie auch Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache beim Aufbau zielsprachlicher Kompetenz, aber auch frühere Sprachlernerfahrungen sowie Wissen, das durch den Erwerb einer bereits gelernten anderen Zweit- oder Fremdsprache verfügbar ist.

Der/Die Lernende rückte immer mehr in den Mittelpunkt. Mit der Entwicklung der Zweit- und Drittspracherwerbsforschung richtete sich die Aufmerksamkeit im Laufe der Jahre auch auf andere bereits erworbene Sprachen sowie die Sprachlernerfahrungen. Zudem hat sich der Versuch, durch kontrastive Verfahren zwischensprachliche Fehler

⁵ Hinsichtlich der heutigen Kritik des behavioristischen Modells wendet Doyé (2008b) ein, dass eine einseitige Betrachtung von Sprachlernprozessen zu vermeiden sei und dass die behavioristische Lerntheorie bestimmte Transferphänomene geeigneter erklärt als die kognitivistische. So erfolge der Transfer auf phonologischer Ebene durch Übertragung von Gewohnheiten: „It is very plausible that one of the opposing theories can explain certain kinds of phenomena better, and that the second can explain others more adequately. [...] phenomena of transfer on the phonological level are usually interpreted in terms of habits, whereas those on the syntactic level are conceived in terms of cognitive structures.“ (Doyé 2008b, 40)

exakt vorauszusagen, in der Empirie als fehlgeleitet herausgestellt. Gnutzmann kommentiert dies wie folgt:

Die Hoffnung, dass erfolgreicher FU [Fremdsprachenunterricht] sich lediglich auf die Vermeidung der durch kontrastive Analysen der sprachlichen Subsysteme ermittelten potenziellen Fehler konzentrieren sollte, erwies sich als trügerisch, weil solche Analysen ausschließlich auf die sprachliche Dimension fokussierten und wegen der Ausblendung der Lernerperspektive keinen direkten Bezug zum Lernprozess herstellen konnten. (Gnutzmann 2017, 172)

Alleinige Ursache von Fehlern ist nicht, wie von der starken Kontrastivhypothese angenommen, der Kontrast zwischen Erst- und Zielsprache (vgl. Langöcker 1997, 281). Neben der stark behavioristischen Sichtweise wurde auch das negative Verständnis von Fehlern Gegenstand wissenschaftlicher Kritik – denn nach der starken Kontrastivhypothese sollten Prognosen potentieller Fehler (durch den Einfluss der Erstsprache verursacht) dazu dienen, diese im Voraus zu verhindern oder bei möglichem Vorkommen im Unterricht sofort zu verbessern (vgl. Riemer 2017, 319; König 1990, 117). Nach heutigem Stand der Forschung wird angenommen, dass Fehlervorhersagen nicht zuverlässig sind (vgl. Odlin 1989, 19; Müller-Lancé 2006, 34; Edmonson und House 2011, 224). Eine objektive Beschreibung von zwischensprachlichen Kontrasten ist nach Apeltauer hilfreich, allerdings ist eine Voraussage darüber, ob und welche Unterschiede zu Interferenzen führen, nicht reliabel. Individuelle und subjektive Bedingungen der Lernenden wie beispielsweise Vorwissen, Motivation und Sprachlernstrategien spielen eine nicht minder wichtige Rolle bei weiteren Sprachlernprozessen⁶ (vgl. Apeltauer 1997, 84 ff.). Dem Phänomen der Interferenz gebührt nach wie vor eine bedeutende Funktion für die Zweit- und Drittspracherwerbsforschung, doch beim aktuellen Forschungsstand wird anstelle des prognostischen Elements das diagnostische bevorzugt (vgl. Odlin 1989, 19; Harden 2006, 61; Edmonson und House 2011, 225). Edmonson und House präzisieren, dass die tatsächlichen Gründe für Fehler oft das „Nicht-Wissen oder inadäquates Wissen um die Regeln und den Gebrauch der Fremdsprache sind“⁷ (Edmonson und House 2011, 225). Grundsätzlich wird eine monokausale Erklärung von Fehlern abgelehnt. Es wird angenommen, dass diese mehrere mögliche Ursachen haben können und daher „plurikausal erklärt werden

⁶ Der folgende Auszug informiert über Näheres: „The idea of a close correlation between difference and difficulty has been heavily criticized as mono-causal in that it disregards other potential reasons for learners' problems in the acquisition of second and further languages such as concentration, motivation, memory, instructional input, complexity of the task, – in short all factors of language learning beyond the relationship of the two systems” (Doyé 2008b, 39).

⁷ Ergänzend erklären Edmonson und House (2011, 225) mit folgenden Worten: „Dieses Argument basiert auf der sog. ‚Ignorance Hypothesis‘ [...], nach der Lerner, die etwas ausdrücken wollen, dies aber noch nicht können, auf alle möglichen Mittel zurückgreifen, so u.a. [unter anderem] auch auf L1-Strukturen.“

[müssen]“ (Langöcker 1997, 280). So können Fehler auch aufgrund von zwischen-sprachlichen Ähnlichkeiten entstehen oder aus den zielsprachlichen Strukturen resul-tieren – bezeichnet als *intra lingualer* Transfer (vgl. Odlin 1989, 17; Edmonson und House 2001, 224; Langöcker 1997, 281; Jarvis und Pavlenko 2008, 11).

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass der Akzent zu sehr auf dem negativen Transfer lag. Untersucht wurden vor allem Differenzen zwischen der Erstsprache und der fremden Sprache, folglich richtete sich die Aufmerksamkeit auf die daraus resultierenden po-tentiellen Interferenzen (vgl. Doyé 2008a, 147). In der modernen Linguistik wird dies laut Doyé nicht mehr unterstützt, zumal auch positive Einflüsse der Ausgangssprache zunehmend anerkannt werden. Doyé konkretisiert, dass Kontraste als mögliche Aus-löser von Lernproblemen nicht ignoriert werden, gleichwohl hinzufügend, dass „ebenso große Beachtung die Gemeinsamkeiten [finden], da sie als Transferbasen für folgen-des Lernen fungieren können“ (ebd., 147). Laut Apeltauer sei der erstsprachliche Ein-fluss auf den Fremdsprachenerwerb umso stärker, „je größer die Ähnlichkeiten zwi-schen der Erstsprache und der zu lernenden fremden Sprache sind“ (Apeltauer 1997, 88).

Die Konzentration der Kontrastivhypothese auf die Differenzen zwischen den unter-schiedlichen Sprachen hat zu der irrtümlichen Annahme geführt, dass Fehler allein aus diesen hervorgehen (vgl. Harden 2006, 91). Folglich wurden andere wichtige Fak-toren wie die bereits erwähnte Lernerperspektive oder der Lernprozess per se als mög-liche Ursachen außer Betracht gelassen (vgl. ebd., 91). Die negative Sicht auf Fehler ist in der Forschung nicht mehr aktuell. Das Bestreben, Sprachfehler immerzu zu be-heben oder sie durch ein absolutes Vermeiden der Erstsprache zu verhindern, gilt nicht als zielführend – Fehler werden nämlich als notwendige Zwischenschritte beim Spracherwerbsprozess angesehen (vgl. Apeltauer 1997, 88; Işigüzel 2012, 61). Eine neue Perspektive hat sich etabliert, nach der Fehler nicht länger als ein „leider unver-meidbares, aber ständig zu bekämpfendes Übel gesehen [werden], sondern als integ-raler Bestandteil eines Prozesses, an dem der Lerner aktiv beteiligt ist“ (Harden 2006, 74).

Reimann (2014, 16) zufolge hat sich der Horizont der Kontrastiven Linguistik in Bezug auf die Fremdsprachenvermittlung weiter zu der sogenannten Interlanguage-Hypo-these entwickelt, die die positive Bedeutung zwischensprachlichen Transfers hervor-hebt. Gutknechts Worte, auf die Reimann verweist, unterstützen diese Feststellung:

Nachdem der Schwerpunkt der kontrastiven Linguistik lange auf der Fehleranalyse gelegen hat, die [...] einzig bestrebt war, „falsches“ Sprechen und schreiben [sic] zu *beseitigen*, ist man heute im Sinne Selinkers (1972) eher bemüht, in der „*Interlanguage*“, der Performanz des Lernalerners in der Zielsprache, etwas Positives im Sinne einer schrittweisen Annäherung zu sehen. ([Hervorhebung im Original] Gutknecht zit. nach Reimann 2014, 16)

Die Bezeichnung „*Interlanguage*“ wurde erstmal vom Sprachwissenschaftler Larry Selinker im Jahre 1972 eingeführt – im deutschen Sprachraum werden oft auch die Begriffe „Lerner-“ oder „*Interimsprache*“ synonym verwendet (vgl. Harden 2006, 73; ebd., 83; Glück und Rödel 2016, 302). Die *Interlanguage*-Hypothese geht davon aus, dass der/die Lernende während des weiteren Spracherwerbs zunächst ein individuelles Sprachsystem, nämlich eine *Interlanguage*, entwickelt, die zum einen Elemente der Ausgangs- und Zielsprache, zum anderen auch von diesen Sprachen unabhängige, neue sprachliche Merkmale aufweist (vgl. Langöcker 1997, 281; Harden 2006, 73). Lernalernersprachen als *eigene sprachliche Systeme* sind geprägt von Systematizität, Variabilität und Durchlässigkeit, wobei Inkonsistenzen auftreten können (vgl. Apeltauer 1997, 127; Işigüzel 2012, 61). Die Annäherung an die Zielsprache erfolgt stufenweise (vgl. ebd.). In Bezug auf Fehler betont Gnutzmann, dass lernalernerspezifische Erscheinungen bzw. Abweichungen als systeminhärent betrachtet werden: „Dass dabei lernerseitig häufig von der linguistischen Beschreibung abweichende, fehlerhafte sprachliche Regeln postuliert werden, wird als ein dem Erwerbsprozess inhärenter Verfahrensvorgang gesehen“ (Gnutzmann 2017, 172).

Der Begriff des Transfers, der insbesondere mit der bereits eingehend beschriebenen Kontrastivhypothese populär geworden ist, spielt auch im Rahmen der *Interlanguage*-Hypothese eine zentrale Rolle. So wird die Lernalernersprache als verbunden mit Transferprozessen aus der L1 angesehen (vgl. Riemer 2017, 319). Sprachliche Strukturen der Erstsprache oder andere bereits erworbene Sprachen werden „in den Prozess integriert“ (Işigüzel 2012, 61) und auf die neu zu erlernende Sprache übertragen. Wiese (1994, 401) definiert den Terminus *Transfer* auf der Grundlage der *Interlanguage*-Hypothese, wenn sie wiedergibt:

Bei der Ausbildung von *Interimsprachen* im Zweitspracherwerb liege Transfer vor genau dann, wenn der Lerner sprachliches Wissen aus zuvor erworbenen Sprachen verwendet. Führt diese Übertragung zu einer Abweichung von der zielsprachlichen Norm, so heiße das Produkt dieses Prozesses Interferenz.

An dieser Stelle ist schließlich wichtig zu erwähnen, dass Selinker (1972) fünf

psycholinguistische Prozesse benennt, die charakteristisch für die Herausbildung der Interimsprache sind (Meißner und Senger 2001, 35):

1. interlingualer Transfer (zwischen der L₁ und einer L_n)
2. auf Lernerfahrung basierender Transfer oder *transfer of training*
3. lernstrategischer Transfer oder *strategies of second language learning*
4. kommunikationsstrategischer Transfer oder *strategies of second language communication*
5. Übergeneralisierung

Mit der Herausbildung der Tertiärsprachenforschung⁸ in den 1990er Jahren hat sich das Forschungsfeld erneut erweitert und eine differenziertere Auseinandersetzung mit dem Transphänomen setzte ein (vgl. Müller-Lancé 2006, 33). Mehrsprachige Lernende können neben der Erstsprache auch auf weitere Sprachen als Transfersprache zurückgreifen (vgl. Odlin 1989, 27). Der Einfluss dieser Sprachen aufeinander ist vielfältig – Jarvis und Pavlenko (2008, 21) präzisieren, in welcher Weise Transferphänomene in Sprachkombinationen mit mindestens drei Sprachen auftreten können: „CLI can occur in any one of a constellation of directions, such as from L1 to L2, from L2 to L3, from L1 to L3, from L3 to L1, from L2 to L1, and so forth.⁹ In order to classify [...] we use the terms *forward transfer*, *reverse transfer*, and *lateral transfer*¹⁰“ ([Kursiv im Original]; vgl. auch Jarvis und Pavlenko 2008, 12; Odlin und Yu 2016, 1).

Die Entwicklung zur Drittspracherwerbsforschung war wesentlich, zumal eine vor allem durch gestiegene Mobilität und Migration bedingte Mehrsprachigkeit weltweit die Realität darstellt. Für die Fremdsprachenvermittlung bedeutet dies, dass alle Sprachen, die Lernende mitbringen, als potentielle Quellen für den zwischensprachlichen Transfer infrage kommen (vgl. Şahingöz 2014, 20). Ausgehend von Erkenntnissen über das sprachlich-kognitive Vermögen von Mehrsprachigen haben sich mehrere mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze entwickelt. In diesem Zusammenhang hat das

⁸ In früheren Publikationen ist die Verwendung der Bezeichnung „Zweitsprache“ geläufig. Eine terminologische Distinktion von „Tertiärsprache“ bestand bis zur Entwicklung der Tertiärsprachenforschung noch nicht. Dementsprechend umfasst „Zweitsprache“ – sei es im Rahmen der *second language acquisition* oder *foreign language learning* – jede weitere Sprache, die nach der Erstsprache *erworben* (ungesteuert) oder *erlernt* (gesteuert) wird. Eine begriffliche Abgrenzung von „Fremdsprache“ wurde und wird auch in aktuellen Publikationen nicht immer vorgenommen. (Vgl. Müller-Lancé 2006, 33; Odlin und Yu 2016, 1.)

Apeltauer (1997, 17) merkt an: „Aus Einfachheitsgründen spricht man gewöhnlich auch dann vom Erwerb einer Zweitsprache, wenn es sich tatsächlich um eine Dritt- oder Viertsprache handelt.“

⁹ Im Rahmen der L3-Forschung werden die einzelnen Sprachen entweder chronologisch mit „L1, L2, L3 (L_n)“ betitelt oder unter „L3“ jede Fremdsprache bezeichnet, anstatt die Sprachen nach der L1 unter „L2“ zusammenzufassen.

¹⁰ Die Richtung sprachensübergreifenden Einflusses kann unterschiedlich sein: Transfer kann von der Ausgangs- zur Zielsprache (*forward transfer*), von der L2 auf die L3 (*lateral transfer*) und von der L2 auf die L1 (*reverse transfer*) erfolgen (vgl. Şahingöz 2014, 22).

sprachvergleichende Verfahren im Fremdsprachenunterricht erneut an Bedeutung gewonnen (vgl. Reimann 2014, 24). Wesentliches Ziel von mehrsprachigkeitsdidaktischen Vorschlägen ist, das mehrsprachige Potential von Lernenden zu unterstreichen und diese auf die Möglichkeit des sprachlichen Transfers aufmerksam zu machen. Besonders umfassend sind die Beiträge hinsichtlich der Transfermöglichkeiten zwischen Sprachen derselben Familie (u. a. romanisch, germanisch und slawisch) (vgl. Reinfried 2017, 348). Nach Reimann (2014, 25) rückt die Mehrsprachigkeitsdidaktik „vereinfacht gesprochen seit etwa 2010 [...] in Ansätzen auch weitere, v. a. [vor allem] migrationsbedingt erworbene Sprachen“ in den Mittelpunkt.

Chaudhuri (2009) zufolge solle nicht die Fehlervermeidung bezweckt werden, sondern der (positive) Transfer und die Vermittlung von kontrastivem Arbeiten als *Fremdsprachenlernstrategie* und *Orientierungshilfe*, die den Ansprüchen der Mehrsprachigkeitsdidaktik entsprechen (vgl. Chaudhuri 2009, 248).

Reimann (2014) verweist auf Königs, wenn er schreibt, dass Kontrastivität im mehrsprachigkeitsdidaktischen Zusammenhang von einer anderen Art sei als die der „traditionellen kontrastiven Linguistik“. In der Mehrsprachigkeitsdidaktik limitiere sich Kontrastivität nicht auf die einzelnen Sprachen, sondern beziehe auch die Lernkontexte und -strategien mit ein (vgl. Reimann 2014, 26). Dies präzisiert Königs (2009) folgenderweise:

[...] Kontrastivität [bedeutet] bei der Fremdsprachenaneignung [...] das Herstellen von Bezügen zwischen mehreren im Kopf der Lernenden im Aufbau befindlichen (Teil-) Systemen unter Einschluss der Modi und Prozesse, unter denen diese Aneignung abläuft. Damit erstreckt sich aus der Lernerwarte Kontrastivität eben nicht nur auf Sprache(n), sondern auch auf die Bedingungen und Situationen, unter denen gelernt wird. (Königs zit. nach Reimann 2014, 26)

Reimann setzt ferner die *Mehrsprachigkeitsdidaktik* mit den beschriebenen Sprachlernhypothesen *Kontrastivhypothese* und *Interlanguage-Hypothese* in Beziehung und fügt hinzu, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik auf diesen aufbaue:

Möchte man einen Bezug zwischen den großen Sprachlernhypothesen und der Mehrsprachigkeitsdidaktik herstellen, so könnte man formulieren, dass letztere sich aus einer (erweiterten) Kontrastivitätshypothese einerseits und der Interlanguage-Hypothese andererseits speist, wobei mehrere interimssprachliche Systeme miteinander interagieren können. (Reimann 2014, 26)

2.3 Faktoren, die den Transfer beeinflussen: Crosslinguistic Similarity und Psychotypologie

Die Transferforschung hat sich in ihrer weiteren Entwicklung verstärkt auf die Untersuchung von Faktoren konzentriert, die sich auf den zwischensprachlichen Transfer auswirken. Die Aufmerksamkeit hat sich nach Jarvis und Pavlenko (2008) von der Dokumentation des Transferphänomens besonders auf die Frage nach der *Transferier-* bzw. *Übertragbarkeit* gerichtet: „One of the most important developments in the history of transfer research was the shift of attention from transfer to transferability“ (Jarvis und Pavlenko 2008, 174). Demnach wirken gewisse Faktoren zusammen, die die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Transfer sowie die Ausprägung desselben bestimmen, wie Jarvis und Pavlenko (2008, 12) festhalten: „CLI interacts with other factors that together determine the likelihood of transfer – or the *transferability* – of a given structure in a given context.“

Zu diesen Faktoren gehören zum einen *lernalterspezifische* Merkmale wie beispielsweise das Alter, das Kompetenzniveau in der Ausgangs- und Zielsprache, die Dauer des Sprachgebrauchs und das metalinguistische Sprachbewusstsein (vgl. Odlin 1989, 153; Jarvis und Pavlenko 2008, 12; Volgger 2012, 62 ff.; Şahingöz 2014, 24 ff.). Zum anderen gibt es *sprachspezifische* Faktoren, die das Ausmaß und die Art des zwischensprachlichen Transfers ebenso beeinflussen; hierzu zählen unter anderem der Abstand bzw. die Ähnlichkeiten zwischen den beteiligten Sprachen und die subjektive Wahrnehmung der sprachlichen Nähe (vgl. ebd.).

Im Folgenden wird der Fokus besonders auf die wissenschaftlichen Erkenntnisse gelegt, die im vorliegenden Kontext von Bedeutung sind. Vorgestellt werden daher die sprachspezifischen Faktoren, die das Ausmaß des Transferphänomens bestimmen, i. e. die (objektive und subjektive) Nähe zwischen Ausgangs- und Zielsprache.

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass die typologische Nähe von Sprachen und die vorhandenen zwischensprachlichen Ähnlichkeiten das Auftreten von (positivem) Transfer begünstigen (vgl. Şahingöz 2014, 34).

Dies bestätigt Odlin (1989), wenn er festhält, dass die Distanz zwischen den Sprachen für den Transfer bestimmend ist: „*Language distance is a factor that affects transfer. [...] [S]imilarity often confers important advantages*“ ([Kursiv im Original]; Odlin 1989, 153). Weiterhin wird betont, dass bestehende typologische Gemeinsamkeiten zwischen der Ausgangs- und Zielsprache die Wahrscheinlichkeit von (positivem) Transfer

erhöhen: „*Typological factors can affect the likelihood of transfer. Transfer is likely to be common when the native language influence involves typologically common patterns [...]*“ ([Kursiv im Original]; ebd., 153). Odlin zufolge erleichtern Ähnlichkeiten von Elementen und Strukturen zwischen beteiligten Sprachen den Lernprozess und ermöglichen Transfer auf allen linguistischen Ebenen. Das Vergleichen dieser Sprachen dient hierfür als Grundlage. Auf welche Weise zwischensprachliche Ähnlichkeiten (*crosslinguistic similarities*) positive Transfereffekte ermöglichen, beschreibt Odlin exemplarisch im folgenden Abriss:

[C]ross-linguistic similarities can produce positive transfer in several ways. Similarities between native language and target language vocabulary can reduce the time needed to develop good reading comprehension [...]. Similarities between vowel systems can make the identification of vowel sounds easier. Similarities between writing systems can give learners a head start in reading and writing in the target language. And similarities in syntactic structures can facilitate the acquisition of grammar. (Odlin 1989, 36)

Apeltauer stimmt mit Odlin überein und hält fest, dass sprachliche Gemeinsamkeiten die „Verarbeitung, Speicherung und [das] Verstehen“ neuer Elemente erleichtern (Apeltauer 1997, 79; vgl. auch ebd., 83).

Neuner (2004) hebt hervor, dass im Bereich der Tertiärsprachendidaktik die vorhandenen Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen – im Kontrast zu den früheren Konzepten der *Kontrastiven Linguistik* – weitaus mehr berücksichtigt werden als die Differenzen. Negativer Transfer bzw. Interferenz spielt hierbei eine eindeutig unbedeutendere Rolle und ist immer mehr in den Hintergrund geraten. Neuner beschreibt die Relevanz von gemeinsamen interlingualen Bezügen insbesondere für didaktische Konzepte wie folgt:

Dans la planification d'une didactique de langue tertiaire, ce n'est *pas* en premier lieu la question des différences entre les éléments, unités et structures des langues qui se trouve au premier plan – contrairement aux premiers concepts de la linguistique contrastive qui partait de l'idée que ces différences constituent la principale source d'erreurs [...]. [L]a question de l'interférence [...] n'est *pas*, initialement, au cœur des considérations didactiques. Le plus important, c'est la question du *transfert* [...] Quels éléments, unités et structures de la langue maternelle (L1) et de la première langue étrangère (L2) peuvent être associés et reliés à des éléments, unités et structures similaires dans la langue tertiaire (L3)?¹¹ ([Kursiv im Original]; Neuner 2004, 25)

¹¹ Bei der Planung von Tertiärsprachendidaktik tritt in erster Linie nicht die Frage nach den Unterschieden zwischen den Elementen, Einheiten und Strukturen der Sprachen in den Vordergrund – im Gegensatz zu den ersten Konzepten der kontrastiven Linguistik, die von der Idee ausgingen, dass diese Unterschiede die Hauptfehlerquelle sind [...]. [D]ie Frage der Interferenz [...] steht zunächst nicht im Mittelpunkt didaktischer Überlegungen. Am wichtigsten ist die Frage des Transfers. [...] Welche Elemente, Einheiten und Strukturen der Muttersprache (L1) und der ersten Fremdsprache (L2) können mit ähnlichen Elementen, Einheiten und Strukturen der Tertiärsprache (L3) assoziiert und verknüpft werden? [Übersetzung der Verfasserin, H.B.]

Es gilt festzuhalten, dass die Forderung nach der Berücksichtigung von sprachlichen Übereinstimmungen stärker geworden ist. Dass besonders verwandte Sprachen, die derselben Familie angehören, für den Transferprozess geeignet sind, ist allgemein bekannt. Wichtige Ergebnisse von Forscher*innen wie u. a. Kellerman (1977) und Ringbom (1987) haben gezeigt, dass nicht allein der objektive Grad der Sprachverwandtschaft bzw. die Sprachähnlichkeiten ausschlaggebend sind, sondern vielmehr die von den Lernenden subjektiv wahrgenommenen Ähnlichkeiten (vgl. Jarvis und Pavlenko 2008, 176; Volgger 2012, 62).

Mit Verweis auf Ringbom thematisiert Kühlwein (1990) die Rolle des subjektiven Empfindens von Sprachlernenden:

Wenn Ringbom (1987) insistiert, in der KL und der Transferforschung doch stärker als bislang auch auf die Ähnlichkeiten zwischen L1 und L2 zu achten, so schließt auch dies subjektive Einschätzung von Ähnlichkeit seitens der Lernenden mit ein [...]. (Kühlwein 1990, 22)

Volgger (2012) informiert, dass die Distanz bzw. Nähe zwischen den Sprachen für den Sprachentransfer zwar von Relevanz ist, doch sei die von dem Lerner *wahrgenommene* Nähe der maßgebende Faktor. Der Terminus *psychotypology*, der erstmals von Kellerman in den 1970er Jahren eingeführt worden ist, bezeichnet ebendiese Wahrnehmung der Lernenden. Ein weiterer kennzeichnender Begriff für wahrgenommene sprachliche Nähe ist *percieved language distance*, wie Volgger (2012, 62) folgendermaßen zum Ausdruck bringt:

So wirkt sich etwa der Abstand zwischen den Sprachen auf die Beziehungen zwischen denselben aus. Vor allem jene Sprachen, die von den LernerInnen als ähnlich wahrgenommen werden, scheinen besonders oft als Transferbasen zu dienen. Diese subjektive Wahrnehmung der sprachlichen Nähe wird mit dem Begriff der *psychotypology* oder *percieved language distance* bezeichnet [...].

Jarvis und Pavlenko (2008) machen schließlich darauf aufmerksam, dass eine der sehr früh festgestellten Bedingungen von Transfer der Grad der Übereinstimmung zwischen Ausgangs- und Zielsprache ist. Dieser Faktor sei seit den 1970er Jahren allgemein anerkannt und werde unterschiedlich bezeichnet, wie die Autoren an folgender Stelle präzisieren:

One of the earliest and most widely recognized constraints on transfer is the relationship or degree of congruence between the source language and recipient language. This factor has variously been called language distance, typological proximity, psychotypology, and crosslinguistic similarity, and its importance has been recognized since the 1970s. (Jarvis und Pavlenko 2008, 176)

Ferner halten sie fest, dass Transfer dort am meisten auftritt, wo die Lernenden selbst die Ausgangs- und Zielsprache als ähnlich empfinden: „The general finding is that, [...] the extent of transfer is highest in most areas of language use when the source and recipient languages are perceived to be very similar by the L2 user” (ebd., 176).

Die subjektive Beurteilung von Sprachlernenden ist demnach für das Auftreten von Transfer entscheidend (vgl. Jarvis und Pavlenko 2008, 178; Şahingöz 2014, 35). Objektive Ähnlichkeiten (und Differenzen) führen laut Jarvis und Pavlenko nicht zur CLI (*Crosslinguistic Influence*), seien aber dafür bestimmend, ob aufgetretener Transfer positiv oder negativ ausfällt:

Crucially, it is [...] rather subjective similarities that generally lead to CLI. [...] The subjective crosslinguistic similarities they [learners] find (or assume to exist) are the basis on which they form interlingual identifications, which serve as the genesis of most types of CLI. [...] Objective similarities and objective differences, on the other hand, do not result in CLI, but they often do determine whether an instance of CLI that has occurred is positive or negative (i.e., acceptable or erroneous). (Jarvis und Pavlenko 2008, 179)

3. Das Sprachenpaar Französisch-Türkisch

Abhängig von dem sprachlichen Vorwissen und der Hintergrundsprache der Schüler*innen, gestaltet sich der Erwerb des Französischen unterschiedlich. Während beispielsweise der französische Satzbau oder die Deklinationen für Schüler*innen mit Deutsch- und Englischkenntnissen nicht mit allzu großen Schwierigkeiten verbunden sind, können sich Türkischsprechende eine beträchtliche Zahl an französischen Vokabeln mit weniger Mühe einprägen oder den ähnlichen Sprachrhythmus des Französischen und Türkischen zum klaren Vorteil bei der Sprachproduktion nutzen. (Vgl. Schroeder und Şimşek 2014, 115.)

In verschiedenen Untersuchungen wird auf den Nutzen von Türkisch beim Französischlernen aufmerksam gemacht. Besonders auffallend ist die große Anzahl der französischen Lehnwörter, die die Bedeutung des französischen Einflusses auf die türkische Sprache (mit dem Ziel der Modernisierung und Überwindung der Rückständigkeit in vielen Bereichen) im 19. und 20. Jahrhundert reflektieren. In diesem Sinne plädieren Brüser und Wojatzke (2013) für den „Einbezug des Türkischen als ‚Brücke‘ für den Wortschatzerwerb des Französischen“ und betonen gleichzeitig, dass „dies den Zielen der Mehrsprachigkeitsdidaktik entspricht“ (Brüser und Wojatzke 2013, 122).

Gürel (2017) stellt in ihrem Praxisbericht im Rahmen eines Unterrichtsprojektes mit dem Schwerpunkt sprachvernetzenden Unterrichts fest, dass „der Lehnwortschatz zwischen Ziel- und Ausgangssprache eine sehr wichtige Rolle spielt. Je höher dieser ist, desto besser kann der Lerner Transfermöglichkeiten nutzen“ (Gürel 2017, 117).

Rück konkludiert aus der mit verschiedenen Schulklassen in Deutschland durchgeführten empirischen Studie, dass türkischsprachige Lernende bessere Noten in Französisch erzielten (vgl. Rück 2007, 142; De Florio-Hansen 2011, 14): „Among the pupils who attained ‚very good‘ we do find a conspicuous number of Turkish learners“ (Rück 2011, 80ff.).

Dieses Kapitel beleuchtet die Frage, worin exakt die Ähnlichkeiten zwischen Französisch und Türkisch bestehen. Das Erforschen der gemeinsamen Eigenschaften ist das Hauptanliegen dieser Arbeit.

Die türkische Sprache soll hierbei auf ihre Verwendbarkeit für den sprachlichen Transfer im Französischunterricht diskutiert werden. Durch den kontrastiven Vergleich und die Hervorhebung der Gemeinsamkeiten sollen die linguistischen Ressourcen von türkischsprachigen Lernenden kenntlich gemacht werden.

Eingehend behandelt werden unter anderem Analogien in den Bereichen der Phonetik, Graphematik/Orthographie, Lexik und Morphologie. Zur besseren Nachvollziehbarkeit dieser Ähnlichkeiten sollen zunächst die Besonderheiten der türkischen Sprache und ihre Sprachgeschichte möglichst kurz, gleichwohl eindeutig erläutert werden. Im praktischen Teil werden die beschriebenen Ähnlichkeiten in konkreten Unterrichtsvorschlägen und in Form von Unterrichtsmaterialien Nutzen finden.

3.1 Sprachliche Besonderheiten und Verbreitung des Türkischen

‚Türkisch‘ bezieht sich in dieser Arbeit auf das 1940 von der Türkischen Sprachgesellschaft (tr. *Türk Dil Kurumu*) benannte ‚Türkeitürkisch‘, das sich als die offizielle Staatssprache der Republik Türkei (sowie der Türkischen Republik Nordzyperns) von anderen Turksprachen unterscheidet (vgl. Johanson 2002, 311; Ileri und Fittschen 1994, 11). Dem Türkeitürkisch kommt unter den Turksprachen – als die zahlenmäßig am meisten gesprochene Sprache – eine besondere Stellung zu. Es fungiert als die Erst- oder Zweitsprache der in der Türkei (84 Mio.)¹² und in Nordzypern (im Jahr 1994: 158.000 Einwohner*innen laut Rolffs o.J., 2) lebenden Einwohner*innen (vgl. Johanson 2002, 311). Darüber hinaus wird die Sprache von etwa einer Million Menschen türkischer Minderheiten auf dem Balkan (Stand 2016 laut Küppers und Schroeder 2016, 561) und von bis zu vier Millionen (Stand 2005: vgl. Göksel und Kerlake 2005) Menschen in Westeuropa gesprochen. Sie gilt als die am meisten gesprochene Migrationssprache in Deutschland; in Österreich und Frankreich ist sie ebenfalls sehr präsent. (Vgl. Moser-Weithmann 2001, 1; Gürsoy 2010, 1.)

Türkisch gehört der südwestlichen oder oghusischen Gruppe der Turksprachen an. Andere Mitglieder dieser Gruppe und somit eng verwandt mit dem Türkischen sind

¹² Ein großer Teil der türkischen Bevölkerung verfügt über eine nichttürkische Erstsprache – dazu zählt unter anderem das Kurdische, das der indoeuropäischen Sprachfamilie angehört. Über die genauere Sprecherzahl wird Folgendes angenommen: „Laut einer Untersuchung des türkischen Meinungsforschungsinstituts KONDA im Auftrag der Zeitschrift *Milliyet* sprechen mindestens zwölf Prozent der Bevölkerung der Türkei Kurdisch als Muttersprache (KONDA 2006) – man darf allerdings getrost annehmen, dass der tatsächliche Anteil bei über 20 Prozent liegt“ (Stand 2014: Schroeder und Şimşek 2014, 117).

Ähnliche Angaben finden sich auch bei Akıncı und Akın: „Le kurde, langue indo-européenne, est la deuxième langue la plus parlée en Turquie après le turc (environ 15 à 20 % de la population)“ (Akın und Akıncı 2013, 84) sowie bei Göksel und Kerlake: „In the largest ethnic minority, that of the Kurds (which is variously estimated to make up between 8 per cent and 20 per cent of the country’s population) a large number of people are bilingual“ (Göksel und Kerlake 2005).

So sprechen auch in Österreich lebende und aus der Türkei eingewanderte Personen Kurdisch als Erstsprache oder sind bilingual in beiden Sprachen – dies gilt es auch im schulischen Unterricht im Sinne des *Interkulturellen Lernens* zu berücksichtigen.

unter anderem Aserbaidtschanisch, Turkmenisch und Gagausisch. (Vgl. u.a. Ersen-Rasch 2004, 1; Johanson 2002, 311; Küppers und Schroeder 2016, 561; Gürel 2017, 106; Şahingöz 2015, 52.)

In vielen Quellen wird angegeben, dass die Turksprachen mit den mongolischen und tungusischen Sprachen die altaische Sprachfamilie bilden. Allerdings herrscht darüber kein allgemeiner Konsens, wie auch von Johanson ausgedrückt wird: „Eine ‚altaische‘ Urverwandtschaft der türkischen Sprachen mit u.a. Mongolisch und Tungusisch ist noch nicht nachgewiesen“ (Johanson 2002, 311; vgl. auch Ersen-Rasch 2004, 1). Akıncı präzisiert, dass Sprachen der ural-altäischen Gruppe vielmehr Ähnlichkeiten in ihrer Struktur aufweisen als genetische Verwandtschaftsbeziehungen (vgl. Akıncı 2013, 825).¹³

Gemeinsam ist dieser Sprachgruppe vor allem der agglutinierende Sprachbau und die Vokalharmonie. Darin unterscheidet sich Türkisch wie die anderen Turksprachen oder das Japanische, Koreanische, Finnische oder Ungarische stark von den Sprachen der indoeuropäischen Familie. Während Deutsch, Französisch und Englisch gemäß der „auf A. W. Schlegel (1767-1845) zurückgehenden morphologisch basierten Typologie“ (Gabrial, Hu, Diao und Thulke 2012, 57) zu den sogenannten fusionierenden Sprachen gezählt werden, ist Türkisch eine agglutinierende Sprache. (Vgl. u.a. Moser-Weithmann 2001, 1; Rolfs o. J., 1; Akıncı 2013, 823; Karaağaç Delen 2013, 110ff.; Gürsoy 2010, 8ff.; Ersen-Rasch 2004, 1.)

Agglutination besagt, dass grammatische Kategorien wie beispielsweise Kasusmarkierungen durch Suffixe ausgedrückt werden, wobei der Wortstamm gleichbleibt. Die Anreihung der Suffixe erscheint dabei nicht willkürlich, sondern folgt einer bestimmten Reihenfolge. Zum Beispiel werden Nomen nach der folgenden Regel suffigiert: „*Stamm + Plural + Possessiv + Kasus*. Ein Beispiel ist *çocuk-lar-ımız-a* (Kind-PLURAL-unsere-DATIV) ‚unseren Kindern‘“ (Schroeder und Şimşek 2014, 124).

Eine weitere Besonderheit der türkischen Sprache ist die bereits erwähnte Vokalharmonie, das bedeutet, dass ein rein türkisches Wort entweder helle oder dunkle Vokale aufweist – die Vokale passen sich aneinander an (vgl. Göksel und Kerlake 2005, 21ff.).

Bezüglich des türkischen Satzbaus ist festzuhalten, dass die Wortstellung relativ frei ist. Grundsätzlich steht das Subjekt an erster Stelle, gefolgt von dem Objekt und dem

¹³ „Les langues ouralo-altaïques ont en commun plutôt la structure que les racines, c’est pourquoi on préfère employer à leur égard le terme de « groupe » et non de « famille ». D’ailleurs jusqu’à aujourd’hui leur origine commune n’est pas démontrée.“ (Akıncı 2013, 825)

Prädikat – die Satzglieder folgen in neutralen Kontexten dieser Reihenfolge: Subjekt – Objekt – Prädikat (S-O-P). Der Satzbau ist im Türkischen, wie die neuesten Studien belegen, nicht so strikt und bindend wie im Deutschen und Französischen (S-P-O). (Vgl. u.a. Gürsoy 2010; Şahingöz 2015, 52; Ersen-Rasch 2004, 2.)

Auf der grammatischen Ebene lassen sich ebenso überwiegend Unterschiede und kaum Ähnlichkeiten mit dem Französischen feststellen. Türkisch besitzt kein Genus und keine Artikel, und Personalpronomina werden nicht nach ‚er/sie‘ (fr. *il/elle*) unterschieden. (Vgl. ebd.)

Zieht man die erwähnten Eigenschaften in Betracht, so erwächst der Eindruck von Andersheit und größter Disparität zwischen der Herkunftssprache Türkisch und der (Schul-)Fremdsprache Französisch. Die typologische Distanz der beiden Sprachen bestätigt die subjektive Wahrnehmung und ohne weitere Beschäftigung mit der türkischen und französischen Sprache erscheinen bedeutende Gemeinsamkeiten zwischen diesen nicht evident und erkennbar. (Vgl. Gabriel et al. 2015, 71.)

Die tiefergehende Auseinandersetzung führt allerdings zu der Feststellung, dass das Türkische zahlreiche Ähnlichkeiten mit dem Französischen in diversen sprachlichen Domänen aufweist. Am auffälligsten ist die Tatsache, „dass das Türkische romanische Elemente im lexikalischen Bereich aufweist“ (Thiele 2015, 137). Grund dafür sind insbesondere Modernisierungs- und Reformbestrebungen, die zu der Aufnahme einer großen Anzahl von französischen Wörtern führten. Ab dem 19. Jahrhundert ist der Einfluss des Französischen auf die türkische Sprache stetig gewachsen und hielt bis zum Zweiten Weltkrieg an. (Vgl. z. B. Thiele 2015, 137.)

Die subjektive Empfindung der Distanz zwischen den beiden Sprachen relativiert sich noch einmal beachtlich, wenn weitere Besonderheiten im Wortschatz berücksichtigt werden oder Gemeinsamkeiten auf anderen sprachlichen Ebenen (z. B. Graphemik, Phonologie, Morphologie) festgestellt werden.

Wie es zu diesen Analogien kommt, lässt sich unter anderem sprachhistorisch erklären. Deshalb soll im Folgenden die türkische Sprachgeschichte dargestellt werden, wobei vor allem der französische Einfluss auf sie in den Fokus genommen wird.

3.2 Türkische Sprachgeschichte im Überblick

Die ältesten schriftlichen Belege des Alttürkischen stellen die Köktürkinschriften (tr. *Köktürkçe*) aus dem 7. und 8. Jahrhundert nach Christus dar. Das *Alt- oder Köktürkische* wurde ab der Mitte des 8. Jahrhunderts vom Uigurischen abgelöst, das am weitesten verbreitet war. Die sibirischen bzw. nordöstlichen Turksprachen sind aus dem Alttürkischen hervorgegangen. Bevor die Wanderung in den Westen begann, waren die Turksprachen von Sprachkontakten mit u.a. dem Chinesischen geprägt. (Vgl. Moser-Weithmann 2001, 3; Johanson 2002, 312; Sağlam 2000, 43ff.)

Das heutige Türkei Türkisch geht auf das *Oghusische*¹⁴ zurück, aus dem sich wiederum das Osmanische (tr. *Osmanlıca*) entwickelt hat. Demnach werden in der Geschichte des Türkei Türkischen drei wichtige Perioden unterschieden, nämlich

1. die alt-anatolisch-türkische Periode (11.–15. Jhd.),
2. die osmanische Periode (15.–20. Jhd.), die ihrerseits in eine alt-, mittel- und späto-osmanische Periode eingeteilt wird, und
3. die republikanische Periode unter Atatürk (ab 1923). (Vgl. u.a. Johanson 2002, 312; Akıncı 2013, 823; Moser-Weithmann 2001, 3ff.; Korkmaz 1972, 101.)

In seiner Entwicklung war das Türkische stark vom Kontakt mit unterschiedlichen Sprachen geprägt, die aus verschiedenen Sprachfamilien stammen. Im Folgenden werden die einzelnen Zeitabschnitte näher erläutert, da sie zum Verständnis des heutigen, modernen türkischen Idioms beitragen.

Alt-Anatolisch-Türkische Periode: Oghusisch

Das alt-anatolische Türkische (tr. *Eski Anadolu Türkçesi*) basiert auf Varietäten der oghusischen Gruppen, die im Jahre 1071 nach Kleinasien einwanderten und das ‚seltschukische Reich‘ gründeten. Die erste Phase war von vielen Elementen aus den östlich-türkischen Sprachen geprägt, doch mit dem Übertritt zum Islam in der zweiten Hälfte des zehnten Jahrhunderts wurden viele Begriffe aus dem Arabischen übernommen. Das Arabische als die Sprache des Koran und das Persische als die Literatursprache gewannen dermaßen an Bedeutung und Prestige, dass das uigurische Alphabet durch das arabische ersetzt wurde. Besonders unter den Gebildeten diente die

¹⁴ Südwestliche Gruppe der Turksprachen

arabische und persische Literatur als Vorbild. (Vgl. Johanson 2002, 312; Sağlam 2000, 44ff.; Moser-Weithmann 2001, 3ff.; Akıncı 2013, 824.)

Gegen Ende des 13. Jahrhunderts wurden das Arabische und das Persische zur Verwaltungssprache, während Türkisch „*die Sprache des einfachen Volkes*“ (Sağlam 2000, 45) war. Es begann eine neue Phase, die in der nachfolgenden, osmanischen Periode fortbestand.

Aus den anatolischen Dialekten des Oghusischen entwickelte sich schließlich das osmanische Türkisch (tr. *Osmanlı Türkçesi*) und nahm ab dem 15. Jahrhundert immer mehr arabische und persische Elemente auf (vgl. Moser-Weithmann 2001, 3ff.).

Osmanische Periode: Osmanisch

In den ersten Jahrhunderten der altosmanischen Periode kam es zu Versuchen, die Verwendung des Türkischen als Verwaltungssprache zu fördern. Durch die Vorherrschaft des Osmanischen Reiches im 15. Jahrhundert entwickelte sich jedoch das osmanische Türkisch bzw. Osmanisch (tr. *Osmanlıca*) zur offiziellen Schriftsprache. Es leitete sich wie bereits erwähnt aus den anatolischen Dialekten des Oghusischen ab und entfaltete sich nach dem arabischen und persischen Vorbild, sodass es allmählich zu einer Mischsprache mit Elementen aus dem Arabischen, Persischen und Türkischen wurde. Aus diesem Grund wird diese Sprache in engerem Sinne auch nicht Türkisch, sondern Osmanisch genannt. (Vgl. Moser-Weithmann 2001, 4; Akıncı 2013, 824; Johanson 2002, 312; Ileri und Fittschen 1994, 16ff.)

Mit der Eroberung Konstantinopels im Jahr 1453 und der Erweiterung des Machtbereichs des Osmanischen Reiches setzte die mittelosmanische Periode (16.–18. Jhd.) ein, in der das Osmanische gewissermaßen als „Lingua Franca“ (Moser-Weithmann 2011, 4) fungierte und überregionale Gültigkeit genoss. Johanson fasst den damaligen Sprachstand treffend zusammen:

Ein erheblicher Ausbau seiner Funktionen, vor allem für wissenschaftliches und administratives Schrifttum, fand statt, wobei zahlreiche Elemente aus den Prestigesprachen Arabisch und Neupersisch konzipiert wurden. [...] Die Folge des Ausbaus und der Entfaltung der Schriftsprache war eine Enttürkisierung, die mit der wachsenden Macht des Reichs immer weiter fortschritt. Die Hochsprache entfernte sich beträchtlich von den gesprochenen Varietäten und war nur den Arabisch- und Persischkundigen verständlich. (Johanson 2002, 312)

Zwischen dem 16. und 18. Jahrhundert erlangte die Hochsprache Osmanisch ihren Höhepunkt und wurde von dem durchschnittlichen türkischen Volk nicht mehr verstanden. Das Türkische in seiner Standardform wirkte als gesprochene Verkehrssprache und in volkstümlichen Dichtungen fort. Da die Mehrheit der Bevölkerung der arabischen und persischen Sprache nicht mächtig war, blieb das Osmanische für diese unverständlich. Nicht nur der Wortschatz stand unter dem Einfluss dieser Sprachen, auch die grammatischen Regeln wurden teilweise übernommen. Die mit dem arabischen Alphabet geschriebene Mischsprache wurde von der gebildeten Schicht bevorzugt. (Vgl. Sağlam 2000, 46ff.; Lewis 1999, 8.)

Es ist daher nicht überraschend, dass „in diesem Zeitabschnitt Bücher geschrieben wurden, in deren Lexik der Anteil der türkischen Wörter kaum einmal fünf Prozent betrug“ (Özen 2003, 205).

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass „sich das Osmanische Reich ab der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts zu einem Reich mit zwei Sprachen entwickelte“ (Sağlam 2000, 47). Einerseits bestand das gesprochene Türkisch als die Sprache des Volkes, das in sehr begrenzter Weise arabisch-persische Wörter aufwies, andererseits das auf die obere soziale Schicht beschränkte Osmanische, das sich unter dem Einfluss der persisch-arabischen Kultur immer mehr zu einer Mischsprache entwickelte. Darüber hinaus war der Anteil an Analphabeten sehr hoch und die Kluft zwischen den Bevölkerungsgruppen schwer überwindbar (vgl. Sağlam 2000, 47).

Die spätosmanische Periode (19.–20. Jhd.): Die osmanisch-türkischen Modernisierungsbemühungen gehen insbesondere auf das 18. und frühe 19. Jahrhundert zurück, denn diese Periode ist „von starken Tendenzen zur Europäisierung geprägt“ (Johnson 2002, 312). Durch bedeutende Kriegsverluste und mit dem Ziel der Verbesserung des Militärwesens begannen die ersten Reformen. Um die technische Modernisierung der Streitkräfte zu gewährleisten, ließ Selim III. (1789–1807) im 18. Jahrhundert Militärschulen errichten, in denen – neben Arabisch – Französisch als Unterrichtsfach eingeführt wurde und ausgebildete französische Lehrpersonen tätig waren. Folglich wurden viele technische und medizinische Fachausdrücke direkt aus dem Französischen übernommen. (Vgl. Esenkova 1959, 4; Ileri und Fittschen 1994, 17; Korkmaz 1972, 105.)

Dessen Nachfolger Mahmud II. (1808–1839) führte die eingeleiteten Reformen und Verwestlichungsprozesse fort. Beispielsweise ließ er Militärakademien nach

französischem Vorbild gründen, in denen Französisch unterrichtet wurde. (Vgl. Esenkova 1959, 4.)

Besonders in der sogenannten Tanzimat-Zeit (1839–1876), eine Phase entscheidender Reformen im Osmanischen Reich, geschah die Modernisierung der Regierung unter starkem Einfluss des Französischen. Esenkova fasst diese Periode so zusammen: „Les années 1839–1876 accélèrent l’influence française aussi bien dans le domaine des idées que dans celui de l’introduction des mots exprimant ces idées“¹⁵ (Esenkova 1959, 29). Besonders in dieser Phase begann die Entlehnung von französischen Wörtern, deren Verwendung auch dazu diente, die aus dem Westen übernommenen Ideen auszudrücken (vgl. Esenkova 1959, 5; Sağlam 2000, 41).

Neben dem Arabischen und Persischen besaß nun auch die französische Sprache hohen Stellenwert im Reich und sollte ab der Gründung der Republik noch bedeutender werden.

Republikanische Periode: Türkei-türkisch

Die Gründung der Türkischen Republik im Jahr 1923 leitete eine neue Periode ein, die endgültig die osmanische Phase des Türkischen beendete (vgl. Johanson 2002, 313; Sağlam 2003, 86).

Mustafa Kemal Atatürk führte eine Reihe von Reformen durch, die die Verwestlichung der neuen Republik beschleunigen sollten. Die Sprachreformen betrafen vor allem die zahlreichen arabisch-persischen Elemente und die arabische Schreibschrift, die für die große Masse im Volk nicht zugänglich waren und für große Missverständnisse sorgten. So wurde 1928 das arabische Alphabet abgeschafft und durch die lateinischen Buchstaben ersetzt. (Vgl. u. a. Johanson 2002, 313; Moser-Weithmann 2001, 5; Göksel und Kerslake 2005.)

Ab den 1930er Jahren folgte eine radikale Reformarbeit, bei der ein Großteil der arabischen und persischen Wörter aus dem türkischen Wortschatz eliminiert wurde. Bei dem Prozess der Sprachpurifizierung wurden neue Wörter kreiert, „echt türkische“ (Johanson 2002, 313) Wörter in den anatolischen Dialekten sowie anderen Turksprachen erforscht oder – dies ist für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz – neue Begriffe aus den europäischen Sprachen, insbesondere dem Französischen,

¹⁵ In den Jahren 1839-1876 wurde der französische Einfluss schneller [vorwärtsgetrieben], sowohl auf dem Gebiet der Ideen als auch bei der Einführung von Wörtern, die diese Ideen ausdrücken. [Übersetzung der Verfasserin, H. B.]

übernommen. Auch die Grammatik war partiell von diesen Reformen betroffen (vgl. Johanson 2002, 314).

Zu diesem Zweck wurde 1932 die Türkische Sprachgesellschaft (tr. *Türk Dil Kurumu*) gegründet (vgl. ebd.).

Die von Atatürk eingeleitete Sprachreform dauerte bis vor Kurzem an. Nach dem aktuellen Stand enthält die türkische Sprache nahezu 5.000 Gallizismen (die exakte Zahl laut Aktaş' Untersuchung aus dem Jahr 2007 beträgt 4.974) (vgl. Aktaş zit. nach Weinberger und Mussner 2015, 309), diese belegen somit den zweiten Platz unter den Lehnwörtern. An erster Stelle steht das Arabische mit 6.455 Lehnwörtern, und Persisch nimmt mit 1.361 Wörtern den dritten Platz ein (Eker 2015, 150). An dieser Stelle ist anzumerken, dass seit den Reformen Atatürks „90% des arabisch-persischen Wortschatzes“ (Moser-Weithmann 2011, 5) herausgestrichen worden ist. Diese Zahlen verdeutlichen, welche Rolle die französische Sprache zunehmend für die entstandene lexikalische Lücke im Türkischen spielte.

3.3 Französischer Einfluss auf die türkische Sprache und Reformen am Beispiel Frankreichs

Ziel dieses Kapitels ist es, den zunehmenden, wirkungsreichen Einfluss des Französischen auf die türkische Sprache und Kultur in seiner zeitlichen Chronologie (bis ins 20. Jahrhundert) wiederzugeben. Dabei soll aufgezeigt werden, welche kulturellen, militärischen oder technischen Beziehungen jeglichen Sprachkontakt zwischen diesen ermöglicht haben bzw. welche staatlichen Entscheidungen und Institutionen bei der Entwicklung des Türkischen wirksam waren.

In erster Linie wird die Periode während der osmanischen Herrschaft auf die bedeutendsten französischen Einflüsse hin untersucht, denn diese war von einzelnen Reformen im Militär- und Bildungswesen sowie von der beginnenden Faszination für ebendiese und auch die französische Literatur geprägt. Danach folgt eine nähere Auseinandersetzung mit der sprachlichen Entwicklung des Türkischen ab der Gründung der Türkischen Republik, die sich durch einschneidende Reformen auszeichnet, die von Atatürk, einem Frankreich-Liebhaber, konsequent durchgeführt wurden. Detailliert soll dargestellt werden, wie sich diese Sprache, die heute als *Türkisch* bezeichnet wird, unter dem Einfluss des Französischen entwickelt hat.

Osmanische Periode

Franz I. und Süleyman I.

Die ersten Begegnungen mit Frankreich geschahen auf Kriegsschauplätzen. Dem französischen König Franz I. (fr. *Francois I*) gelang es zum ersten Mal, die Kriegssituation in Frieden umzuwandeln und mit dem damaligen Sultan des Reiches, Süleyman I., zusammenzuarbeiten. So wurde im Jahr 1535 die Kapitulation unterzeichnet – ein Vertrag, der für beide Seiten freien Handel und freie Schifffahrt erlaubte. (Vgl. Esenkova 1959, 3ff.)

Esenkova (1959) kommentiert das französisch-osmanische Bündnis aus einer linguistisch-kulturellen Perspektive:

François I.er change l'état de guerre en amitié (1535) et Soliman ouvre magnaniment les portes de l'Empire à l'influence française (cf. les Capitulations). La société turque-musulmane elle-même s'ouvre à l'influence européenne. *Tout ce qui vient de l'Occident passe par la France, objet ou pensée et reçoit un nom français. Cette tradition persiste toujours.*¹⁶ ([Hervorhebung der Verfasserin, H. B.]; Esenkova 1959, 29)

Zu dieser Zeit befand sich das Reich in seiner ‚Hochphase‘, die von militärischen Erfolgen geprägt war. Durch die Expansion war die Bevölkerungsanzahl allerdings im 17. Jahrhundert auffallend hoch und damit einhergehend verfiel die Macht des Reiches allmählich. Das 18. Jahrhundert wird als die schwächste Periode angesehen, da kaum noch militärische Erfolge stattfanden, aber gleichzeitig vollzog sich die Annäherung an den Westen. Prägend waren die Kriege gegen Österreich und Russland, die erfolglos endeten. Wichtiger Wendepunkt war die Niederlage vor Wien, die den Rückzug der Osmanen verursachte. Weiterhin ausschlaggebend war der Russisch-Österreichische-Türkenkrieg (1787–1792). (Vgl. Ileri und Fittschen 1994, 17; Sağlam 2003, 89ff.) Daran anschließend gelangte ein neuer Sultan, Selim III., an die Regierung.

Selim III. Erste Reformversuche

Das Osmanische Reich sah ein, dass es im Militär und in der Wirtschaft nicht mehr wettbewerbsfähig war. Gleichzeitig stiegen die Achtung und das Interesse für Europa, und die ersten Reformschritte fanden statt. Die Regierung unter Selim III. (1789–1807) gilt als die erste signifikante Reformperiode in der Geschichte. Er war der Ansicht, dass

¹⁶ Franz I. wandelte den Kriegszustand in einen Zustand von Freundschaft um (1535) und Süleyman öffnete großmütig die Tore des Reiches dem französischen Einfluss (siehe die Kapitulationen). Die türkisch-muslimische Gesellschaft wurde ihrerseits für den europäischen Einfluss offener. Alles, was aus dem Westen kommt – ob Objekt oder Gedanke –, langt über Frankreich an und erhält einen französischen Namen. Diese Tradition bleibt bestehen. [Übersetzung der Verfasserin, H.B.]

das Militär nach französischem Muster ausgebildet werden solle und ließ zu diesem Zwecke Militärschulen gründen, für die er französische Berater anwarb. Französisch wurde auch als Unterrichtsfach verbindlich und französische Lehrpersonen waren tätig. Die Reforminitiativen bezahlte Selim jedoch mit seinem Leben. (Vgl. Esenkova 1959, 4.)

Mahmud II. Orientierung am Westen

Sein Nachfolger Mahmud II. (1808–1839) setzte weitere Reformen durch. Nicht nur das Militärwesen war Grund für die Misserfolge, sondern die gesamte Staatsmacht. Neben den nach französischem Muster errichteten Militärakademien, in denen Französisch die Unterrichtssprache war, ordnete er die Verwaltung nach demselben Vorbild neu. (Vgl. Esenkova 1959, 5.)

Diese Reformen führten zum Aufkommen einer neuen Elite, die – wie in dieser Epoche üblich – Französisch sprach. Der Einfluss des Französischen auf die osmanisch-türkische Sprache und Kultur breitete sich in der oberen Schicht langsam aus (vgl. Göksel und Kerlake 2005, xxviii).

Aksoy bezeichnet die ersten Reformzeiten „cette longue période qui va jusqu’aux années 1820“ treffend als „la période de l’introduction de la culture française en Turquie.“ [Die lange Periode, die bis zu den 1820er Jahren anhielt, kann als die Periode der Einführung französischer Kultur in der Türkei bezeichnet werden.] ([Übersetzung der Verfasserin, H. B]; Aksoy 2007, 3ff.).

Tanzimat-Periode 1839–1876

Eine weitere Reformphase fand in der sogenannten Tanzimat-Zeit (tr. *Tanzimat-ı Hayriye*, wörtl.: *heilsame Neuordnung*) statt, die 1839 durch den Erlass von Gülhane angekündigt wurde. Die Reformen waren fortschrittlich und säkular orientiert. Versprochen wurden vor allem die Gleichstellung muslimischer und nicht-muslimischer Bürger, die Erneuerung des Justiz- und Steuersystems und die Reformierung der Wehrpflicht. (Vgl. Merbitz-Kampf o.J., 14; Esenkova 1959, 5.)

Nach Vorbild des französischen *Code pénal* wurde 1858 ein Strafgesetzbuch revidiert. Ebenso vom französischen Äquivalent inspiriert, wurde ein neues Handels- und Seerecht abgeschlossen. Das Galatasaray-Gymnasium (tr. *Galatasaray Lisesi*) – eine Eliteschule in Istanbul – wurde 1868, während der Phase der Europäisierung, nach französischem Vorbild umgeformt. Französisch und Türkisch sind seitdem die Sprachen,

in denen unterrichtet wird. (Vgl. Sağlam 2000, 47; Memmedova 2009, 124; Dağaşan 2015, 21ff.)

Aus sprachlicher Sicht wird evident, dass die Tendenzen zur Europäisierung und Verwestlichung die Vorherrschaft der französischen Sprache herbeiführten. Es begann ein langsamer Sprachwechsel vom Arabischen und Persischen hin zum Französischen, was die Erfordernisse der neuen Phase ausdrückte. Die moderne Sprache des Reiches sollte imstande sein, die aus dem Westen stammenden Begriffe und Ideen auszudrücken. Französisch diente dazu, wissenschaftlich-technisches Wissen besser anzueignen. (Vgl. Sağlam 2000, 47ff.; Korkmaz 1997, 155; Memmedova 2009, 125.) Französisch als Sprache des Adels in Europa genoss weltweit höchstes Prestige, so auch im Osmanischen Reich. Rückständig war das Reich nicht nur militärisch und wirtschaftlich, auch sprachlich bedurfte es einer umfassenden Reform, da Osmanisch bis auf die Gebildeten für die meisten nicht verständlich war. Obgleich noch keine radikalen Veränderungen hinsichtlich der Sprache durchgeführt wurden, wie sie Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts folgten, so übte Französisch doch einen bemerkenswerten Einfluss auf die Sprache bzw. ihre Verwendung aus. Korkmaz fasst die aufkommende Präferenz für Französisch zusammen:

Tanzimattan sonra Batıdan gelen yeni dünya görüşü ile ilgili gelişmelerde, Batı türleri örnek alınarak ortaya konan şiir, hikaye, roman, tiyatro gibi edebî eserlerde ve diğer alanlarda, Batılı yaşayış ve düşünce tarzının ifadesi olan kavramlar, dilimizde mevcut olmadığından, bu yenilikler Batıdan, Fransızca başta olmak üzere büyük gapta kendi kelimeleri ile birlikte girmiştir.¹⁷ (Korkmaz 1997, 155)

Türkische Literaten, die sich seit der Tanzimat-Zeit mit der französischen Weltliteratur beschäftigen und davon inspiriert waren, verwenden in ihren Werken im 21. Jahrhundert bereits etliche französische Begriffe (vgl. Esenkova 1959, 5ff.; Korkmaz 1997, 155).

In der Periode zwischen der Tanzimat-Phase und der Gründung der Republik 1923 ließ die einflussreiche Wirkung des Französischen in signifikanter Weise nach.

¹⁷ Seit der Tanzimat-Periode werden neue Begriffe, die nicht in unserer Sprache existieren, aber in den durch den westlichen Einfluss entstandenen Poesien, Erzählungen, Romanen, Theatern und anderen Bereichen vorkommen, die die westliche Lebensweise und Mentalität widerspiegeln, direkt aus diesen Sprachen, insbesondere aus dem Französischen übernommen. [Übersetzung der Verfasserin, H.B.]

Republikanische Periode:

Schriftreform

Die türkische Sprache hat im Laufe ihrer Geschichte verschiedene Schriftsysteme kennengelernt. Das uighurische Alphabet wurde mit der Bekehrung zum Islam ab dem 10. Jahrhundert durch die arabische Schreibschrift abgelöst, die über eine sehr lange Periode verwendet worden ist (vgl. Akıncı 2013, 825). Ab der Gründung der Republik erfolgte die Schriftreform unter Mustafa Kemal. Dieser führte nach vielen kontroversen Diskussionen zwischen Konservativen und Westlich-Orientierten schließlich das lateinische Alphabet ein, das seit November 1928 gültig ist (vgl. u.a. Arseven 2017, 175). Es bestanden zwei wichtige Gründe für die Etablierung der auf die lateinischen Buchstaben basierten Schreibschrift: Zum einen sollte der Kontakt zu den europäischen Staaten erleichtert und durch die Distanz zur osmanischen Vergangenheit die Säkularisierung gefördert werden (vgl. Lewis 1999, 27; Bazin 1994, 393ff.), zum anderen sollten die Defizite im Lesen und Schreiben sowie die damit verbundenen Missverständnisse unter dem türkischen Volk selbst behoben werden (vgl. Bazin 1994, 394). Denn nur 9% der Bevölkerung konnten 1924 lesen und schreiben, den deutlich überwiegenden Teil machten Analphabeten aus, für welche die mit den arabischen Buchstaben geschriebene Sprache schwer erlernbar war. Atatürk bezeichnete diesen Mangel als eine schamvolle Tatsache (Arseven 2017, 168) und meinte, „dass eine Nation mit großartigem geschichtlichem Stolz nicht geschaffen wurde, um sich zu schämen“ ([Übersetzung der Verfasserin, H.B.]; ebd., 168). In seiner Rede im Rahmen einer Nationalversammlung 1928 betonte Atatürk, dass die lateinische Schreibschrift für die türkische Sprache am geeignetsten ist; diese Zeilen erschienen im damaligen Amtsblatt:

Bu okuma yazma anahtarı ancak Latin esasından alınan Türk alfabesidir. (Alkışlar) Basit bir tecrübe, Latin esasından Türk harflerinin Türk diline ne kadar uygun olduğunu, şehirde ve köyde yaşlı ilerlemiş Türk evlatlarının ne kadar kolay okuyup yazdıklarını güneş gibi meydana çıkarmıştır.¹⁸ (3 Kasım 1928 tarihli Resmî Gazete) (Arseven 2017, 165)

Sprachwissenschaftler wie Lewis (1999) oder Moser-Weithmann (2001) bestätigen, dass das neue Alphabet zwar nicht einwandfrei, aber am besten vereinbar mit der

¹⁸ Der Schlüssel zur Alphabetisierung ist das auf den lateinischen Buchstaben basierende türkische Alphabet. (Beifall) Ein einfaches Experiment hat gezeigt, wie sehr die dem Lateinischen entnommenen Buchstaben für die türkische Sprache geeignet sind und mit welcher Leichtigkeit die Kinder aus Dörfern und Städten lesen und schreiben lernen. (Amtsblatt mit dem Datum 3. November 1928) [Übersetzung der Verfasserin, H.B.]

Struktur des Türkischen ist. Die lateinische Schreibschrift hat sich nämlich für die Alphabetisierung des Volkes als äußerst vorteilhaft erwiesen (Moser-Weithmann 2001, 5). Die Zahl derer, die lesen und schreiben konnten, ist u.a. seit der Schreibreform rasant angestiegen: „Despite these imperfections, the Latin alphabet is undeniably the best that has ever been used for Turkish and has played a large part in the rise of literacy; according to the official figures, from 9 per cent in 1924 to 65 per cent in 1975 and 82.3 per cent in 1995“ (Lewis 1999, 37).

Mit den lateinischen Buchstaben konnte jeder Laut ausgedrückt werden; die eindeutige Korrespondenz zwischen den gesprochenen Lauten und den geschriebenen Schriftzeichen vereinfachte die Orthographie des Türkischen erheblich. Die schriftliche Wiedergabe der Vokale war mit dem arabischen Alphabet sehr schwierig, denn Türkisch besitzt acht Vokale (a, e, i, o, u, ö, ü, ı) und Arabisch hingegen nur drei (a, u, i). Zudem werden im Arabischen, das eine semitische Sprache ist, nur die Konsonanten geschrieben. Die Vokale werden entweder unter oder über den Konsonanten notiert. (Vgl. Bazin 1994, 400; Akin und Akıncı 2003, 78; Moser-Weithmann 2001, 5.)

Verglichen mit dem französischen oder deutschen Alphabet, die jeweils 26 Buchstaben aufweisen, verfügt das Türkische über 29 Buchstaben. Doppelkonsonanten oder Buchstabenkombinationen wie im Französischen oder Deutschen (z.B. fr. <ch> und dt. <sch> für /ʃ/) kommen im Türkischen nicht vor. Da es im lateinischen Alphabet keine exakte Entsprechung für den Laut /ʃ/ gibt, werden mithilfe diakritischer Zeichen Buchstaben modifiziert: <ş> mit Cedille. Der Buchstabe <ç> ist auch den Französischsprachenden bekannt, allerdings wird er im Türkischen anders ausgesprochen (/tʃ/). (Vgl. ebd.)

Was aber weder im Deutschen noch im Französischen existiert, sind die Buchstaben <ğ> (sog. *weiches g*: /ɣ/) und <ı> ohne Punkt (/w/), die bei einem kontrastiven Sprachvergleich im Unterricht gezielt geübt werden müssten (vgl. Thiele 2015, 139; Gürel 2017, 107). Darüber hinaus ist festzuhalten, dass die türkische Sprache, verglichen mit Französisch und Deutsch, die Buchstaben <q>, <w> und <x> nicht besitzt.

Die Vokale <ö> und <ü>, die im arabischen Alphabet nicht existieren, in der türkischen Sprache jedoch sehr häufig vorkommen, entstammen dem deutschen Alphabet, was beispielsweise folgendes Zitat verdeutlicht: „La réforme paraît avoir été influencée par l’usage allemand pour les voyelles ö / ü [...]“¹⁹ (Akin und Akıncı 2003, 79ff.).

¹⁹ Die Reform scheint bezüglich des Gebrauchs der beiden Vokale ö/ü vom Deutschen beeinflusst worden zu sein. [Übersetzung der Verfasserin, H.B.]

Insgesamt ist hervorzuheben, dass die phonetische Orthographie des Türkischen keine großen Herausforderungen mehr für das Schreiben und Lesen darstellte. Die Schreibweise französischer Lehnwörter erfolgt nach demselben Prinzip, d.h. sie werden so geschrieben, wie sie ausgesprochen werden. Folglich besteht für Türkischsprechende der Vorteil, viele französische Wörter ‚originalgetreu‘ aussprechen zu können, da sie aus dem Türkischen bekannt sind. Beispiele hierfür sind u.a. *ascenceur* (tr. *asansör*), *maquillage* (tr. *makyaj*), *mille-feuille* (tr. *milföy*), *camion* (tr. *kamyon*), *retard* (tr. *rötar*), *surprise* (tr. *sürpriz*), u.v.m.

Sprachreform und Türkische Sprachgesellschaft (Türk Dil Kurumu)

Die Schriftreform zog die Sprachreform nach sich, bei der eine Vielzahl von arabischen und persischen Elementen aus dem Türkischen entfernt wurden, die den signifikanten Unterschied zwischen der osmanischen Hochsprache und dem gesprochenen Türkisch, ergo die bereits erwähnten Missverständnisse verursachten. Eine Reformierung der Schreibrift genügte nicht, denn der Wortschatz bestand zu dieser Zeit zu ungefähr 75% aus Wörtern arabisch-persischen Ursprungs und sollte durch genuin türkisches Wortmaterial ersetzt werden – zum einen als Folge des aufkommenden Nationalismus in der Türkei, zum anderen zur Überbrückung der vorhandenen Sprachbarrieren. (Vgl. u.a. Ileri und Fittschen 1994, 20; Özen 2010, 204ff.; Rühl 1960; Röhrborn 2003, 21.)

Zu diesem Zweck wurde 1932 die sog. Gesellschaft für das Studium der türkischen Sprache (tr. *Türk dil tetkik cemiyeti*) gegründet, die 1936 in „Türk Dil Kurumu/TDK“ (dt. *Türkische Sprachgesellschaft*) umbenannt wurde (vgl. Johanson 2002, 313). Als Vorbild diente hierzu „die 1635 von Richelieu gegründete ‚Académie Francaise‘“ (dt. *Französische Akademie*), die für die Pflege der französischen Sprache und Herausgabe von Wörterbüchern zuständig war (Ileri und Fittschen 1994, 11).

In gleicher Weise wurde sorgfältig darüber entschieden, welche arabisch-persischen Begriffe beibehalten und welche nicht weiterverwendet werden durften. Dabei wurde der Istanbul Dialekt des Türkischen als Standardsprache bestimmt (vgl. Schroeder und Şimşek 2014, 116).

Die Hauptaufgabe der Institution war zunächst die Befreiung der Sprache von den orientalischen Elementen, die sowohl lexikalisch als auch morphologisch zahlreich waren. An deren Stelle wurden sogenannte echt türkische (tr. *öz türkçe*) Wörter gesetzt, die u.a. aus den archaischen Texten, anatolischen Dialekten oder zentralasiatischen Turksprachen selektiert wurden (vgl. Bazin 1994, 393; Röhrborn 2003, 21). Allerdings

waren diese für die Terminologie des 20. Jahrhunderts nicht ausreichend. Außerdem waren die zentralasiatischen Turksprachen oder das Alttürkische in der Türkei wenig angesehen und geläufig, die europäischen Sprachen, primär Französisch, hingegen prestigereich und modern (vgl. Röhrborn 2003, 22). Durch die radikale Substitution arabischer und persischer Wörter verminderten sich die Ausdrucksmöglichkeiten stark (vgl. Özen 2003, 204). Die lexikalische Lücke begünstigte die Aufnahme französischer Vokabeln in die türkische Sprache, die zugleich die Modernisierung und Europäisierung der Türkei förderte. Vielen Historiker*innen zufolge war ohnehin „die hinter der Reform stehende Idee von Anfang an die Europäisierung“ (Röhrborn 2003, 23).

Atatürk selbst sprach fließend Französisch und kann getrost als Frankreich-Liebhaber bezeichnet werden. Seine offene Haltung gegenüber der westlichen Zivilisation wird u.a. im folgenden Zitat deutlich: „Wir sollen die (arabische) Schrift, die uns am Beitritt der westlichen Zivilisation hindert, beseitigen, statt dessen eine lateinische übernehmen und uns mit allem einschließlich unserer Bekleidung nach dem Westen richten“ (Atatürk zit. nach Özen 2003, 206).²⁰

Nach einer grundlegenden Forschung und Nachprüfung kam 1944 das erste türkische Wörterbuch von TDK (tr. *Türkçe Sözlük*) heraus. Die Anzahl von französischen Lehnwörtern stieg auch in den nachfolgenden Jahren. (Vgl. Ileri und Fittschen 1994, 20.)

Von der Sprachreform war nicht nur der Wortschatz betroffen, sondern auch grammatische Konstruktionen, die aus dem Arabischen oder Persischen stammten, wie beispielsweise das arabische Adjektivsuffix *-î* im Wort *siyas-î* (dt. politisch), das durch das französische Suffix *-(s)al* in *siyas-al* (dt. *politisch*) ersetzt wurde. (Vgl. Johanson 2002, 313.)

Das rechts unten abgebildete Propagandaplakat der kemalistischen Regierung demonstriert wie stark der Einfluss des Französischen auf das Türkische bereits war. Es sind vier Wörter abgebildet, davon sind zwei direkte Entlehnungen aus dem Französischen: laik (fr. *laïc*) und demokratik (fr. *démocratique*), die „laizistisch“ und „demokratisch“ bedeuten und seitdem im alltäglichen Sprachgebrauch verwendet werden. An

²⁰ Weitere Reformen, die Atatürk nach westlichem Vorbild einleitete, sind beispielsweise folgende: Aufhebung des Sultanats und des Kalifats (islamische Herrschertitel) (1922-1924), Abschaffung des islamischen Rechts (Scharia) (1924), Neuorientierung der Wirtschaft, Bekleidungsreform (1925), Reformierung des Rechtswesens, Einführung der europäischen Maßeinheiten, Einführung des Nachnamens (Familiennamengesetz 1934; Erst mit diesem Gesetz bekam Mustafa Kemal den Nachnamen „Atatürk“.), Frauenwahlrecht (1934). (Vgl. Steinbach 1996, 123ff.; Akin und Akinci 2003, 76.)

dem Begriff „ulusal“ fällt auf, dass es mit dem Adjektivsuffix *-al* gebildet worden ist. Diese Endung ist eine Nachbildung des französischen Adjektivsuffixes *-el/-al* (z. B. *culturel*). Lediglich das letzte Wort *eğitim* (dt. Erziehung) besitzt keine französischen Elemente. (Vgl. Laut 2012, 279.)



Abb.3: Französischer Einfluss auf die Sprache (Laut 2012, 280)

Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass die französischen Entlehnungen im Allgemeinen von den Fachkräften akzeptiert wurden und heutzutage in allen Bevölkerungsschichten geläufig sind:

It should be noted that there was very little antagonism to the quite conspicuous European borrowings (such as *otobüs*, *gazete*, *elektrik*, *demokrasi*) which had entered the language as part of the general process of modernization from the late eighteenth century onwards, predominantly from French. [Kursiv im Original] (Göksel und Kerlake 2005, xxviii)

Okkasionelle Versuche, türkische Alternativen für die Gallizismen zu finden, haben sich nicht durchgesetzt. Aktuell sind diese im türkischen Wortschatz fest verankert und werden – im Gegensatz zu den früheren arabisch-persischen Lehnwörtern – ungeachtet des Bildungsstandes von allen Menschen verstanden und im täglichen Sprachgebrauch benutzt (vgl. Özen 2003, 210).

Türkischen Fachkräften zufolge ist die Sprachreform weitgehend erfolgreich verlaufen, wenn als Kriterium dafür die Verständlichkeit der modernen Nationalsprache der Türkei dient. Lewis bezeichnet die Sprachreform jedoch als einen „katastrophalen Erfolg“ (*a catastrophic success*), denn im Bestreben um die Standardisierung und „Türkisierung“ der Sprache, erfolgte ein erstaunlich starker Einfluss des Französischen. Özen zitiert Zülfikar, der den radikalen Wandel des Türkischen folgendermaßen beschreibt:

Das Ausmaß, das der arabische und persische Einfluss in der türkischen Lexik in tausend Jahren angenommen hat, hat der neue westliche Einfluss in nur einem Jahrhundert, besonders in den letzten fünfzig Jahren erreicht. (Zülfikar zit. nach Özen 2003, 206)

Laizismus

Ein weiterer wichtiger Einfluss aus Frankreich, welchem besondere Beachtung zusteht, ist der Begriff und das Konzept des Laizismus²¹ (tr. *Laiklik*). Mustafa Kemal hielt

²¹ Frankreich ist seit 1905 per Gesetz, das die strikte Trennung von Staat und Religion festlegt, laizistisch. In der Türkei wurde der Laizismus erstmals 1937 in die Verfassung aufgenommen. Seit 1987 ist im Artikel 2 der Verfassung verankert, dass die Türkei „ein demokratischer, laizistischer und sozialer Rechtsstaat ist“. (Vgl. u.a. Moore und Kazuhito 2015, 208.)

die islamisch orientierte Erziehung hinderlich für den wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und militärischen Fortschritt der Türkei und ersetzte diese durch ein laizistisches Bildungsmodell. Außerdem sollte verhindert werden, dass Religion in öffentlichen Angelegenheiten zur Machtausübung instrumentalisiert wird. Die Mehrheitsreligion Islam sollte in der Bildung und Staatsführung keine Rolle mehr spielen. Aus diesem Grund wurde der Unterricht in Arabisch und Persisch aus dem Lehrplan entfernt. (Vgl. Akın und Akıncı 2003, 78.)

Der islamische Kalender wurde offiziell durch den gregorianischen ersetzt und im Rahmen der Kleiderreform wurde das Tragen von Kleidungsstücken wie Fez und Schleier, die an die osmanisch-islamische Tradition erinnerten, untersagt (vgl. Schroeder und Şimşek 2014, 115). Die Koedukation, d.h. gemeinsame Bildung von Mädchen und Jungen, wurde ebenso ab der Gründung der Republik eingeführt (vgl. Sağlam 2000, 50).

Diese Reformen, für die vor allem Frankreich als Beispiel diente, führten nach und nach zu der von Atatürk beabsichtigten Modernisierung und Verwestlichung des neuen Staates. Ziel war vielen Historiker*innen zufolge von Anfang an, an den okzidental Entwicklungstendenzen teilzuhaben.

Der Zusammenhalt in der Republik sollte durch eine gemeinsame Nationalsprache gesichert werden und dabei „legte Atatürk innerhalb seines Reformwerkes den größten Wert auf die Sprache und machte sogar die Durchsetzung aller Reformen von dem Erfolg der Sprachreform abhängig“ (Özen 2003, 205). Durch die Vereinfachung der Sprache verbesserten sich die Verständigung und die Kommunikation sowohl untereinander als auch mit anderen Staaten.

3.4 Französische Elemente in der türkischen Sprache und Gemeinsamkeiten

3.4.1 Schrift und Alphabet

3.4.1.1 Alphabet und Diakritika²²

Obzwar das türkische Alphabet bei der Übernahme der lateinischen Buchstaben Modifizierungen erfuhr, ist es doch dem Französischen und Deutschen sehr ähnlich (vgl.

²² bestimmte grafische Zeichen, die in Verbindung mit bestimmten Buchstaben als Hinweis auf deren richtige Aussprache dienen (vgl. Duden online 2020)

Bazin 1987, 9; Darcy und Feldhausen 2014, 331). Es verfügt über 29 Buchstaben, davon acht Vokale und einundzwanzig Konsonanten. Die französischen Grapheme <q, w, x> gibt es im Türkischen nicht, daher werden sie bei Bedarf mit <k, v, ks> alterniert. Im Gegenzug enthält Türkisch folgende Grapheme, die das Französische nicht kennt: <ğ, ı, ş, ö, ü>. Die beiden Umlautbuchstaben <ö> und <ü> sind dem Deutschen entlehnt und entsprechen dem französischen <eu> (wie in *acteur*) und <u> (wie in *lune*). Da es in der türkischen Orthographie eine exakte Entsprechung zwischen Graphemen und Phonemen gibt, werden auch aus dem Französischen entlehnte Wörter so geschrieben, wie sie ausgesprochen werden. So wird beispielsweise das französische Wort „*acteur*“ (dt. *Schauspieler*) mit den übereinstimmenden türkischen Buchstaben („*aktör*“) geschrieben. (Vgl. Gürel 2017, 107; Bazin 1987, 9ff.; Halbout und Güzey 2017; Akın und Akıncı 2003, 79ff; Esenkova 1959, 10.)

Verglichen mit dem Deutschen, gibt es jedoch einige Grapheme und Diakritika, die sowohl im Türkischen als auch im Französischen vorkommen. Die Cedille werden in beiden Sprachen verwendet, aber befolgen jeweils unterschiedliche Lautregeln. Der Buchstabe <ç> mit Cedille (tr. *Sedil*) steht im Türkischen für den Laut /tʃ/ (z.B. im französischen Wort *atchoum*). Im Französischen hingegen wird damit das Phonem /s/ realisiert (z.B. fr. *façon*). (Vgl. Bazin 1987, 11; Göksel und Kerlake 2005, xxxix; Ersen-Rasch 2004, 6; Rühl 1960, 11.)

Ferner wird der Zirkumflex (tr. *düzeltme işareti*, fr. *accent circonflexe*) über den Vokalen zur Kennzeichnung einer besonderen Aussprache genutzt. Seine Verwendung im Türkischen und Französischen unterscheidet sich von jener im Spanischen. Der Zirkumflex signalisiert hier nicht den Wortakzent, sondern dient als Längungszeichen der Unterscheidung von beinahe homographischen Begriffen, d. h. von Wörtern unterschiedlicher Bedeutung und Aussprache, die ohne den Zirkumflex eine identische Schreibweise aufweisen würden: „âdet (langes a) ‚Gewohnheit‘ im Vergleich zu adet (kurzes a) ‚Stückzahl‘ “ (Ersen-Rasch 2004, 6). In ähnlicher Weise klingt das /a/ im französischen Wort *pâte* (dt. *Teig*) „langgezogen und tiefer“ (Darcy und Feldhausen 2014, 332) verglichen mit dem Begriff *patte* (dt. *Bein*).

Weitere Beispiele für den Gebrauch des Zirkumflexes im Französischen wären u.a.:

mûr (dt. *reif*) – mur (dt. *Wand*),

sûr (dt. *sicher*) – sur (dt. *auf*),

tâche (dt. *Arbeit*) – tache (dt. *Fleck*),

côte (dt. *Küste; Rippe*) – cote (dt. *Maßzahl*) etc.

Nicht nur in der Orthographie, sondern auch in der Aussprache bestimmter Buchstaben(-kombinationen) kann das Türkische beim Französischlernen transferfähig sein. Der gemeinsame Schrift- und Lautwert dieser Buchstaben kann die richtige Artikulation begünstigen, während die deutsche Aussprache zu Verwechslungen und Interferenzen beim Lesen führen kann. Konträr zum Deutschen werden also in Französisch und Türkisch folgende Buchstaben gleich geschrieben und ausgesprochen: (Vgl. Darcy und Feldhausen 2014, 333; Bazin 1987, 9ff.; Ersen-Rasch 2004, 4; Pustka 2011, 37; Rühl 1960, 10.)

<j> kennzeichnet in beiden Sprachen das Phonem /ʒ/, wie im türkischen Wort „Japonya“ (dt. *Japan*) oder im französischen „Japon“. Das deutsche <j> wird anders ausgesprochen, denn es entspricht dem Phonem /j/ (wie in *Japan*).

<v> ist im Türkischen (z.B. tr. *vazo*) und Französischen (z.B. fr. *vase*) immer /v/, wie im deutschen Wort *Vase*, aber nie /f/ wie beispielsweise in *Vogel*.

<z> kann deutschsprachigen Französischlernenden zu Beginn Schwierigkeiten bereiten (vgl. Pustka 2011, S. 103), im Türkischen wird der Buchstabe genau wie im Französischen ausgesprochen, es entspricht dem Phonem /z/ – wie beispielsweise im türkischen Wort „zorluk“ (dt. *Schwierigkeit*) oder französischen „zèle“ (dt. *Fleiß*). (Bekannt ist dieser Laut auch im Englischen wie im Wort *zoo*.)

<sp> wird in beiden Sprachen „wie in *auspacken*, also /sp/ und nicht wie in dt. *Beispiel* ausgesprochen“ (Darcy und Feldhausen 2014, 333).

<st> entspricht dem Laut /st/ und nicht „/ft/ wie manchmal im Deutschen“ (ebd.).

Im Folgenden soll tabellarisch demonstriert werden, wie das türkische Alphabet aufgebaut ist und welche Ähnlichkeiten mit dem Französischen bestehen.

Französisch	Türkisch	Türkische Phoneme	Aussprache
A, a	A, a	/a/	wie im Fr.
B, b	B, b	/b/	wie im Fr.
C, c	C, c	/dʒ/	Dj wie in: <i>adjectif</i>
-	Ç, ç	/tʃ/	Tch wie in: <i>atchoum</i>
D, d	D, d	/d/	wie im Fr.

E, e	E, e	/ɛ/	È ouvert – offenes e wie in: <i>père</i>
F, f	F, f	/f/	wie im Fr.
G, g	G, g	/g/	1. in Verbindung mit a, ı, o, u hinteres g wie in: <i>gare</i> 2. in Verbindung mit e, i, ö, ü vorde-res g (<i>gu français</i>) wie in: <i>guerre</i>
-	-, ğ	/:, /j/	Dehnungskons. o-der wie y in: <i>cayenne</i>
H, h	H, h	/h/	H aspiré
-	ı, ı	/i/, /w/	Kein gleichwertiger Vokal im Fr.
I, i	İ, i	/i/	wie im Fr.
J, j	J, j	/ʒ/	wie im Fr.
K, k	K, k	/k/	wie im Fr.
L, l	L, l	/l/	wie im Fr.
M, m	M, m	/m/	wie im Fr.
N, n	N, n	/n/	wie im Fr.
O, o	O, o	/ɔ/	wie im Fr.
-	Ö, ö	/œ/	Eu wie in: <i>beurre</i>
P, p	P, p	/p/	wie im Fr.
Q, q	-		
R, r	R, r	/r/	Zungenspitzen-r (kein Zäpfchen-r)
S, s	S, s	/s/	wie im Fr.
-	Ş, ş	/ʃ/	Ch wie in: <i>cheval</i>
T, t	T, t	/t/	wie im Fr.
U, u	U, u	/u/	Ou wie in: <i>toujours</i>
-	Ü, ü	/y/	U wie in: <i>lu</i>
V, v	V, v	/v/	wie im Fr.
W, w	-		
X, x	-		
Y, y	Y, y	/j/	Y Konsonant (<i>y consonne</i>) wie in: <i>cayenne</i>
Z, z	Z, z	/z/	wie im Fr.

Tab.1: Das türkische und französische Alphabet im Vergleich (Quelle: Eigene Darstellung in Orientierung an: Bazin 1987, 9ff.; İleri 2007, 2; Ersen-Rasch 2004, 4; Moser-Weithman 2001)

3.4.1.2 Orthographie: Groß- und Kleinschreibung

In der Groß- und Kleinschreibung besitzen Französisch und Türkisch wesentlich mehr Gemeinsamkeiten als mit der deutschen Sprache. Anders als im Deutschen werden Substantive nicht großgeschrieben. Die großen Anfangsbuchstaben werden im

Türkischen, ähnlich wie im Französischen, nur bei Satzanfängen gebraucht oder um folgende Benennungen hervorzuheben (vgl. Ersen-Rasch 2004, 6; Wendt und Caner 1994, 41; Schroeder und Şimşek 2014, 118):

1. Eigennamen

Vornamen: *Leyla, Laura*

Familiennamen: *Eren, Moreau*

Nationalitätsbezeichnungen: *Fransız, (un/e) Français/e; Amerikalılar, les Américain(e)s*

2. Länder- und Ortsnamen:

Türkiye, Turquie; Avusturya, Autriche; Paris; Istanbul

3. Bezeichnungen von Ämtern und Einrichtungen:

Milli Eğitim Bakanlığı (dt. Nationales Erziehungsministerium); Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (dt. Ministerium für Nationale Bildung, Jugend und Sport); Birleşmiş Milletler, les Nations Unies

4. Titel von Personen:

Mareşal, Maréchal; İlyas Bey, Monsieur Dupont; Sayın Başbakan, le Premier ministre

Im Unterschied zum Französischen werden im Türkischen darüber hinaus Sprachen, Monatsnamen und mehrgliedrige Titel von Aufsätzen, Büchern oder Institutionen großgeschrieben (vgl. ebd). Im Allgemeinen korrespondieren die Vorschriften für die Groß-/Kleinschreibung mit jenen des Französischen.

3.4.2 Phonologie

3.4.2.1 Segmentales: Vokale und Konsonanten

Insgesamt verfügt Türkisch über acht Vokalphoneme²³, davon sind vier palatal, d.h. sie werden vorne im Mund artikuliert (e /ɛ/, i /i/, ö /œ/, ü /y/), und vier hintere Vokale (a /a/, ı /w/, o /ɔ/, u /u/). Sieben der acht Vokale werden wie im Französischen ausgesprochen, allein der Vokal /w/ (<ı>) ist im Französischen (wie auch im Deutschen) unbekannt. Er ist dunkel und wird mit ungerundeten Lippen artikuliert. (Vgl. u. a. Ersen-Rasch 2004, 9; Eker 2015, 199.)

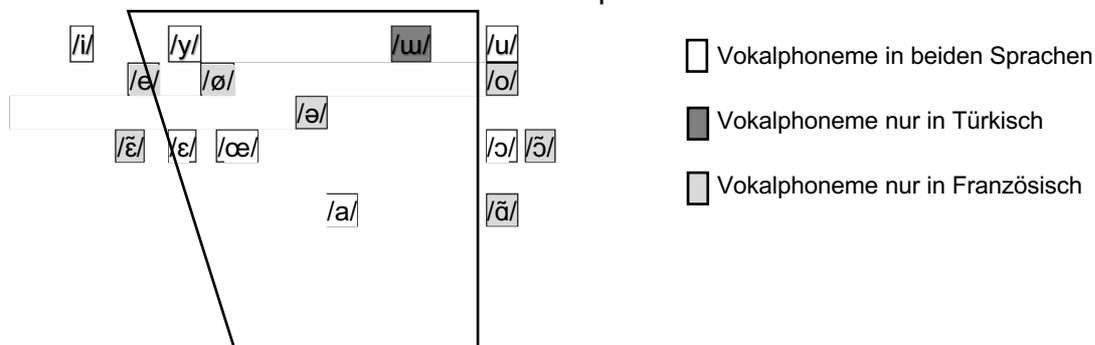
²³ Diese Phoneme können je nach Lippenöffnung (gespreizt – gerundet) und Artikulationsort (hoch – tief; vorne – hinten) unterteilt werden (vgl. Gürsoy 2010, 4).

Das Französische besitzt im Gegenzug drei nasalierte Vokalphoneme /ɛ̃/, /ɑ̃/ und /ɔ̃/, z.B. in *vin* [vɛ̃] (dt. *Wein*), *gens* [ʒɑ̃] (dt. *Menschen*) und *vont* [vɔ̃] (dt. *sie gehen*), die für Türkisch- und Deutschsprechende in gleicher Weise nicht leicht auszusprechen sind. (Vgl. Halbout und Güzey 2017; Pustka 2011, 96.)

Setzt man das deutsche Vokalsystem mit insgesamt neun Elementen (vgl. Pustka 2011, 95) und das Französische mit vierzehn Vokalphonemen (vgl. ebd.) mit dem Türkischen in Relation, stellt man fest, dass Türkisch mit dem Französischen mehr Gemeinsamkeiten hat. Sieben der vierzehn französischen Laute sind Sprecher*innen des Türkischen schon vertraut. Mit dem Deutschen hat das Türkische vergleichsweise weniger Vokalphoneme gemeinsam: jene vier Vokale, die in beiden Sprachen vorkommen, sind /i/, /y/, /u/ und /a/.

Im Folgenden stellen die sogenannten Vokaltrapeze die phonetischen Vokalsysteme des Türkischen, Französischen und Deutschen dar und visualisieren noch einmal die Ähnlichkeiten sowie Unterschiede zwischen diesen Sprachen.

1. Die türkischen und französischen Vokalphoneme:



2. Die türkischen und deutschen Vokalphoneme:

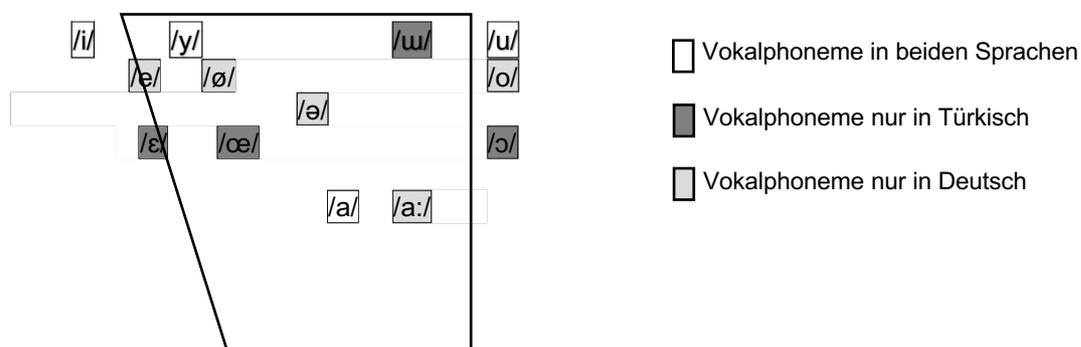


Abb. 4: Vokalsysteme des Türkischen, Französischen und Deutschen (Quelle: Eigene Darstellung in Orientierung an: Pustka 2011, 95)

Die Vokale sind im Türkischen in der Regel kurz und offen und differieren besonders darin mit dem Deutschen. Lange Vokale kommen lediglich in Wörtern persischen und arabischen Ursprungs vor und werden oft mit dem Zirkumflex gekennzeichnet, z.B. in *hikâye* (dt. *Geschichte*). (Vgl. Ersen-Rasch 2004, 9; Schroeder und Şimşek 2014, 121.) Bezüglich der Konsonanten ist anzumerken, dass das Türkische in Summe einundzwanzig Konsonantenphoneme besitzt, die wiederum in stimmhafte (/b/, /dʒ/, /d/, /g/, /:/, /z/, /l/, /m/, /n/, /r/, /v/, /j/, /z/) und stimmlose (/p/, /tʃ/, /t/, /k/, /h/, /ʃ/, /f/, /s/) Konsonanten eingeteilt werden. Im Allgemeinen ist die Aussprache der Konsonanten ähnlich der französischen. (Vgl. Bazin 1987, 9ff.; Ersen-Rasch 2004, 12; Schroeder und Şimşek 2014, 118; Göksel und Kerlake 2005, 3.)

Französisch und Deutsch verfügen jeweils über achtzehn Konsonantenphoneme, die mit Ausnahme von zwei deutschen (/x/, /h/) und zwei französischen (/ɲ/, /ʒ/) Phonemen ident sind: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/, /n/, /ŋ/, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /l/, /ʁ/. (Vgl. Pustka 2011, 100ff.) Französisch und Deutsch haben also sechzehn Konsonantenphoneme gemein.

Das Türkische wiederum teilt fünfzehn Phoneme jeweils mit dem Deutschen und Französischen. Von den 18 französischen Phonemen kommen im Türkischen folgende vor: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/, /n/, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /z/, /l/.

Das Konsonantenphonem /z/ ist durch Fremdwörter wie „*Garage* oder *Genie*“ (Pustka 2011, 101) auch in der deutschen Sprache bekannt, trotzdem „bereitet [es] vielen Deutschen Probleme und wird durch sein stimmloses Pendant /ʃ/ ersetzt“ (ebd., 101). Die Realisierung des /z/ ist dagegen für Türkischsprachige nicht schwierig, da es im türkischen Alphabet fest verankert und im Alltagsvokabular gängig ist.

Insgesamt ist festzuhalten, dass Türkisch mit dem Französischen sieben Vokalphoneme und 15 Konsonantenphoneme gemeinsam hat, in der Gesamtheit werden also 21 Phoneme gleich artikuliert. Mit dem deutschen Phonem-Inventar hingegen teilt das Türkische weniger Gemeinsamkeiten, da insgesamt 19 Phoneme ähnlich ausgesprochen werden.

Die größte Gemeinsamkeit mit dem französischen Phonem-Inventar hat das Deutsch-Türkische zusammengezählt – elf Vokalphoneme und achtzehn Konsonantenphoneme, damit insgesamt 29 Phoneme, sind dem französischen und deutsch-türkischen Phonem-Inventar gemein.

3.4.2.2 Suprasegmentales:²⁴ Rhythmus und Akzentuierung

Phonologische Ähnlichkeiten zwischen Türkisch und Französisch betreffen nicht nur die segmentalen Lauteinheiten, sondern auch die suprasegmentalen Merkmale, die beim Sprechen als Rhythmus perzipiert werden. Der Vergleich zwischen diesen Sprachen lässt erkennen, dass sie über bedeutende Gemeinsamkeiten verfügen, die als positiver Transfer in der Aussprache interpretiert werden können. In diesem Kapitel werden die prosodischen und suprasegmentalen Übereinstimmungen beschrieben, dabei wird besonders auf den Rhythmus näher eingegangen. In den Bereichen, wo das Deutsche stark vom Französischen abweicht bzw. Fehler in der Aussprache auslöst, kann das Türkische aushelfen. Mehrsprachiges Wissen stellt auch in der Phonologie eindeutig keinen Nachteil dar, sondern verschafft im Gegenteil Vorzüge gegenüber jenen, die nicht mehrsprachig sind. (Vgl. Gabriel et al. 2015; Gabriel und Thiele 2015.)

Es werden im Folgenden Studien vorgestellt, die den positiven Transfer belegt haben. Obwohl die Phonologie verglichen mit anderen Bereichen der Sprache (Lexik, Syntax, Morphologie) ein tendenziell vernachlässigtes Forschungsgebiet in der Fremdsprachenvermittlung ist, rückt sie durch die Untersuchungen, die in diesem Kapitel erwähnt werden, immer stärker in den Mittelpunkt.

Zuerst werden die wichtigsten Charakteristika beschrieben, die zum Rhythmustyp von Sprachen wie Türkisch und Französisch gehören, nämlich: Silbenstrukturen und Akzentsysteme der Herkunftssprache Türkisch, der Zielsprache Französisch und der Umgebungssprache Deutsch (zu Vergleichszwecken teilweise auch jene der Schulfremdsprache Englisch). Anschließend wird der Sprachrhythmus dieser Sprachen mit- samt den typischen Merkmalen möglichst anschaulich dargestellt. Das Ziel ist zu zeigen, dass Türkisch trotz der genetischen Distanz zu Französisch in Bezug auf den Sprachrhythmus und andere phonologische Besonderheiten diesem relativ nah ist.

²⁴ „Unter Suprasegmentalia versteht man lautliche Eigenschaften des Sprachsignals, die nicht an einzelnen Segmenten festgemacht werden können. Hierzu zählen vor allem die tonhöhen- und dauerbasierten Charakteristika, d. h. Sprachmelodie (Intonation) und Sprachrhythmus“ (Gabriel et al. 2012, 54).

a) Silbenstruktur

Silben können, neben den Vokalen, unterschiedlich viele Konsonanten beinhalten, wobei mehr Konsonanten zugleich größere Komplexität in der Silbenstruktur bedeuten (Seoudy 2016, 47).

Im Deutschen ist die Verwendung von Konsonanten deutlich häufiger und der Anteil an vokalischem Material geringer als im Französischen und Türkischen. Die deutsche Sprache verfügt im Vergleich zu den erwähnten Sprachen über eine komplexere Silbenstruktur. So können im Silbenanlaut bis zu drei Konsonanten stehen (wie z.B. in *Strumpf*) und im Silbenauslaut bis zu vier (wie z.B. in *bringst*). (Vgl. Schroeder und Şimşek 2014, 120.)

Konsonantenhäufungen dieser Art sind besonders für Deutschlernende mit Türkisch als Erstsprache schwierig auszusprechen, da die türkische Sprache eine sehr einfache Silbenstruktur aufweist (z.B. die Artikulation von dt. *Herbst-strauß*) (vgl. Rolffs o. J., 4). Generell kommen Konsonantenfolgen im Türkischen nicht vor und nur in den seltensten Fällen sind bis zu zwei Konsonanten hintereinander vorzufinden. Die meisten Wörter, die Doppelkonsonanten enthalten, sind Lehnwörter aus anderen Sprachen, wie z.B. in *tren* (dt. *Zug*) aus dem Französischen oder *şart* (dt. *Bedingung*) aus dem Arabischen. Bis auf die Ausnahmen in geringem Umfang ist die türkische Silbenstruktur durchaus homogen und einfach (V, CV, CVC, VC):

98% de toutes les syllabes turques appartiennent à l'un des quatre types simples de syllabe (V, VC, CV, CVC). Selon Durgunoğlu (2006: 221-222), la forme de syllabe la plus fréquente, basée sur les mots présents dans un dictionnaire est, de loin, CV qui représente plus de la moitié des syllabes.²⁵ (Akinci und Oker 2012, 5)

Zwei Konsonanten kommen grundsätzlich mit einem Vokal in der Mitte vor (CVC). Bevorzugte Silbenstruktur ist laut Akinci allerdings das CV-Prinzip (Konsonant-Vokal). Hierin weisen Türkisch und Französisch bedeutende Gemeinsamkeiten auf. Im Gegensatz zum Deutschen besteht in der türkischen und französischen Sprache jeweils die Präferenz für einfache Silbenstrukturen. Insbesondere offene Silben kommen mit größter Häufigkeit vor, denn mit 55% machen die CV-Silben die Mehrheit der im Französischen verwendeten Silben aus (vgl. Seoudy 2016, 48). Auch im Türkischen überwiegen wie erwähnt deutlich CV-Silben, denn sie stellen die Hälfte aller bestehenden

²⁵ „98% aller Silben im Türkischen gehören einem der einfachen vier Silbentypen (C, VC, CV, CVC) an. Nach Durgunoğlu (2006: 221-222) ist der eindeutig am häufigsten vorkommende Silbentyp – untersucht wurden präsenste Wörter in einem Wörterbuch –, die Silbe CV, die mehr als die Hälfte aller Silben ausmacht“ (Akinci und Oker 2012, 5).

Silbenstrukturen dar. Im Unterschied dazu sind im Deutschen geschlossene Silben (CVC) mit 38% der häufigste Silbentyp, während CV-Silben nur zu 29% (ein knappes Drittel) vorkommen (vgl. Pustka 2011, 117).

Für die französische Silbenstruktur gilt, dass „maximal ein weiterer Konsonant vorne oder hinten angefügt werden (CCV, CVC) bzw. vorne weggelassen werden (V, VC) [kann]. Andere Silbentypen kommen nur sehr selten vor, vornehmlich in Fremdwörtern“ (Pustka 2011, S. 128). Komplexe Silbenanfänge wie CCCV sind rar und kommen mehrheitlich in entlehnten Wörtern vor (vgl. Seoudy 2016, 47).

b) Akzentsystem

Akzent leitet sich etymologisch aus dem Lateinischen *ad-cantus* (wörtl. ‚Dazugesungenes‘) ab und ist gleichbedeutend mit „Betonung oder lautlicher Hervorhebung“ (Pustka 2011, 130). Meist wird auch der sinngleiche Begriff *Akzentuierung* gebraucht (vgl. ebd.).

Bezüglich der Platzierung des Akzents sind Türkisch und Französisch weitgehend übereinstimmend, während sich Deutsch deutlich von diesen Sprachen unterscheidet. Sowohl im Türkischen als auch im Französischen fällt der Akzent bei den meisten Wörtern bzw. Wortgruppen auf die letzte Silbe (vgl. u. a. Esenkova 1959, 20ff.; Siğircı o. J., 212). Pustka konkretisiert, dass „Wörter, die auf der letzten Silbe betont sind, in griechisch basierter Terminologie *oxyton*“ (Pustka 2011, 131ff.) genannt werden. Da im Französischen bei isolierten Wörtern immer die letzte Silbe hervorgehoben wird – auch bei Hinzufügen von Suffixen –, haben jene mit Türkisch als Erstsprache bei der Betonung französischer Wörter keine besonderen Schwierigkeiten (vgl. Esenkova 1959, 20-21; Siğircı o. J., 212ff.).

Einige Beispiele für die Akzente im Türkischen wären²⁶ (Esenkova 1959, 21):

antet (fr. en tête)
balerin (fr. ballerine)
direkt (fr. directe)
enteresan (fr. intéressant)

Bis auf Komposita und mehrsilbige Ortsnamen, die auf der ersten oder vorletzten Silbe betont werden, ist im Türkischen die Lage des Akzents immer wie im Französischen (vgl. Rolffs o. J., 5).

²⁶ Akzentuierte Silben sind in den Beispielen jeweils unterstrichen.

Wenn ein isoliertes Wort im Französischen „in eine Wortgruppe tritt, dann [wird] ein Wortgruppenakzent auf der letzten vollen Silbe einer Wortgruppe realisiert“ (Seoudy 2016, 63; vgl. auch Sığircı o.J., 212ff.). Pustka demonstriert dies anhand des folgenden Beispiels: *mille, mille neuf, mille neuf cents, mille neuf cents quatre, mille neuf cents quarante* (Pustka 2011, 132).

Auch Türkisch „operiert auf Phrasenebene“ (Gabriel et al. 2015, 72) und ähnelt damit wiederum dem Französischen. Die beiden Sprachen verfügen kurzum über einen Phrasenakzent, der immer auf die letzte Silbe der Wortgruppe fällt (vgl. Pustka 2011, 132; Gabriel et al. 2015, 72ff.).

Die Akzentuierung des Deutschen ist – wie jene des Englischen – „stärker wortbasiert“ (Gabriel et al. 2015, 72), wobei oxytone Wörter sehr selten und meist bei Lehnwörtern vorkommen, z. B. Elefant. Seoudy (2016) erläutert die Besonderheit des Deutschen folgendermaßen:

Untersuchungen von Delattre (1963) zeigen, dass der Wortakzent im Deutschen eher am Anfang eines Wortes platziert ist, auch wenn die Länge des Wortes zunimmt [...]. Trotzdem ist die Positionierung des Wortakzents im Deutschen nicht immer eindeutig voraussagbar, zumal es auch Wörter gibt, deren Bedeutung sich in Abhängigkeit von der Akzentposition ändert. [...] Es gibt im Deutschen also einen freien Wortakzent (Wunderli 1981, Mengel 2000), der auch erhalten bleibt, wenn ein Wort in eine Wortgruppe aufgenommen wird. (Seoudy 2016, 63)

Anders als im Fall von Französisch und Türkisch ist die Wortakzentuierung im Deutschen bedeutungsunterscheidend, z. B. „übersetzen ‚eine Übersetzung anfertigen‘ vs. übersetzen ‚ans andere Ufer gelangen‘“ (Pustka 2011, 132). Es gibt in der deutschen Sprache keinen Phrasenakzent.

Diese Differenzen in der Akzentuierung können bei deutschsprachigen Französisch-Lernenden negativen Transfer hervorrufen. Da sich die Betonung der beiden Sprachen stark voneinander unterscheidet, haben *deutsche L1-Sprecher* (Pustka 2011, 133) die Tendenz, zu viele Akzente im Französischen zu realisieren (vgl. ebd.). Bei türkischsprachigen Lernenden des Französischen ist im Kontrast dazu ein positiver Transfer zu erwarten, da der Akzent in beiden Sprachen auf der letzten Silbe liegt. Beide Sprachen weisen große Ähnlichkeiten im Rhythmus auf und zählen aufgrund dessen typischerweise zu den sogenannten „silbenzählenden Sprachen“ (vgl. Gabriel et al., 2012, 2015), was im Folgenden näher erläutert wird.

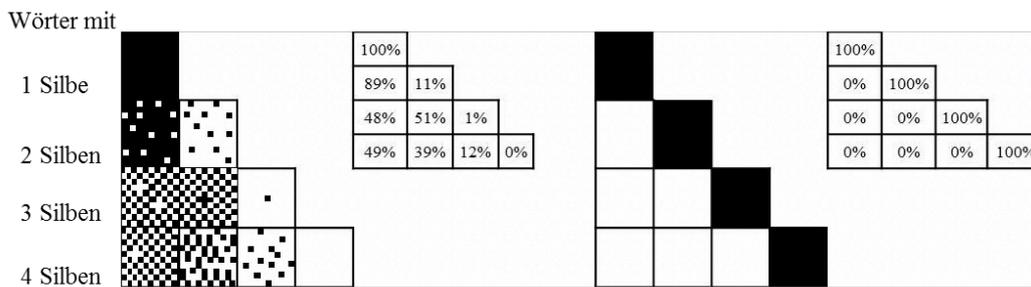


Abb. 5: Platzierung des Wortakzents im Deutschen und Französischen (Seoudy 2016, 64)

c) Rhythmus

Bezüglich des Rhythmus der im Rahmen dieser Arbeit behandelten Sprachen ist hervorzuheben, dass Türkisch und Französisch ähnliche Eigenschaften besitzen und sowohl mit dem Deutschen als auch mit dem Englischen kontrastieren. Ausgehend von spezifischen rhythmischen Merkmalen werden Deutsch und Englisch typologisch zu den akzentzählenden Sprachen und Französisch sowie Türkisch (auch u. a. Chinesisch, Spanisch) den sogenannten silbenzählenden Sprachen zugerechnet. (Vgl. Gabriel et al. 2015, 72; Gabriel und Thiele 2017, 83ff.; Gabriel et al. 2012, 55 ff.) Die Einteilung in *silbenzählend* und *akzentzählend* geht auf die Isochronie-Hypothese zurück, die danach fragt, „ob es Einheiten gibt, die in gleichmäßigem zeitlichen Abstand aufeinander folgen“ (Pustka 2011, 137). Demnach sind akzentzählende Sprachen durch gleiche Zeitintervalle zwischen zwei Akzenten gekennzeichnet, silbenzählende Sprachen hingegen durch die identische Dauer der Silben (vgl. ebd.). Pustka (2011) veranschaulicht dies mit einem Beispiel:

So besteht etwa engl. *bar of chocolate* [ˈbɑː.ʌ.əv. ˈtʃɒk.lət] aus zwei je zweisilbigen – d.h. ähnlich langen – Akzentphrasen, fr. *barre de chocolat* [baːʁ.də.ʃɔ.kɔ.ˈla] seinerseits fast ausschließlich aus CV-Silben – deren Länge ihrerseits vergleichbar sein dürfte. ([Kursiv im Original]; Pustka 2011, 138)

Die zwei unterschiedlichen Rhythmustypen werden metaphorisch auch als *Morsecode-Rhythmus* (aus dem Englischen: *morse code rhythm*) und *Maschinengewehr-Rhythmus* (engl. *machine gun rhythm*) bezeichnet.²⁷ Da bei silbenzählenden Sprachen (engl. *syllable-timed languages*) wie Französisch und Türkisch die Silbendauern gleichlang sind, wird der Eindruck eines Maschinengewehrklangs erweckt. Die konstanten Zeitintervalle zwischen den Anfängen der Tonsilben in akzentzählenden

²⁷ Diese Unterscheidung geht auf Lloy James (1940) zurück (vgl. Seoudy 2016, 14).

Sprachen (engl. *stress-timed languages*) rufen einen Eindruck von Morsecodeklang hervor, da die Zahl von unbetonten Silben zwischen den betonten unterschiedlich sein kann. (Vgl. Seoudy 2016, 14; Pustka 2011, 138.) Dieser Unterschied wird von Gabriel et al. (2012, 60) mit folgendem Schema veranschaulicht:

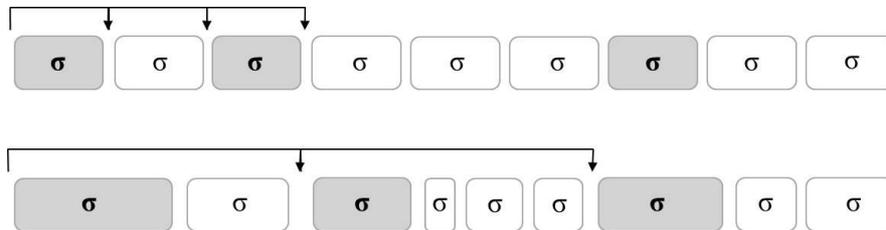


Abb. 6: Schematisierte Darstellung silben- (oben) und akzentzählender Sprachen (unten) (Gabriel et al. 2012 zit. nach Seoudy 2016, 15). Silben sind mit σ markiert, betonte Silben hervorgehoben. In silbenzählenden Sprachen ist die Silbendauer immer gleich lang, während in akzentzählenden Sprachen die Dauer der Betonungsintervalle immer gleich lang ist, aber die Silbendauer variieren kann.

Die Isochronie-Hypothese ist experimentell nicht belegt worden, daher wird angenommen, dass es sich hierbei vielmehr um ein *perzeptives Phänomen* (Pustka 2011, 138) handelt.

Nicht mehr die Abstände zwischen den (betonten und unbetonten) Silbenanfangsrändern werden in der aktuellen Rhythmusforschung als vordergründige Grundeinheiten berücksichtigt, sondern die Dauer vokalischer und konsonantischer Intervalle. Der prozentuale Gesamtanteil vokalischen Materials einer Äußerung wird als %V bezeichnet und die Variation der Länge von Konsonantenfolgen als ΔC . (Vgl. Gabriel et al. 2015, 72-73; Gabriel et al. 2012, 59; Gabriel und Thiele 2017, 84.)

Die Komplexität beziehungsweise die Einfachheit der Silbenstrukturen, auf die im vorliegenden Kapitel bereits näher eingegangen wurde, sind starke Indikatoren für den Rhythmustyp. So weisen Sprachen mit mehr komplexen Silbenstrukturen einen geringeren vokalischen Anteil sowie stärker variierende Konsonantenfolgen auf. Diese Sprachen (Deutsch, Englisch, etc.) werden traditionell als akzentzählend bezeichnet (vgl. ebd.).

Silbenzählende Sprachen wie Französisch und Türkisch haben einfache Silbenstrukturen, daher sind die Konsonantenfolgen ähnlich lang und der vokalische Anteil ist höher: „vgl. z.B. engl. *chocolate* [ˈtʃɒk.lət] mit einer akzentuierenden CCVC-Silbe vs. fr. *chocolat* [ʃɔ.kɔ.la] aus drei CV-Silben“ ([Kursiv im Original]; Pustka 2011, 138).

So ist die traditionelle Rhythmustypologie von James nicht zur Gänze verworfen, sondern mit neuen Entdeckungen von Dauer (1983) und Ramus et al. (1999) neu formuliert worden (vgl. Pustka 2011, 138; Seoudy 2016, 18).

Ferner werden in akzentzählenden Sprachen unbetonte Vokale reduziert (z. B. engl. *phonology* [f^əˈnɒ.lə.dʒɪ] oder gleich elidiert (vgl. engl. *ph(o)nology* [ˈfɒ.lə.dʒɪ]; dt. *Siehst d(u)ihn* [ˈziːstn]), in betonten Silben kommen alle vorhandenen Vokale vor (vgl. Gabriel et al. 2012, 59; Gabriel und Thiele 2017, 84). Delattre (1969) zufolge ist ein Vokal umso reduzierter, je kürzer er ist. Die Veränderung von Vokalen in unbetonten Silben wird mit der Bezeichnung *Vokalreduktion* gekennzeichnet (vgl. Seoudy 2016, 46). Deutsch ist eine Sprache mit Vokalreduktion, folglich ist der vokalische Anteil (%V) geringer als in Sprachen ohne Vokalreduktion, aber gleichzeitig entstehen komplexe Silbenstrukturen mit vielen Konsonanten (vgl. Schroeder und Şimşek 2014, 121; Gabriel et al. 2015, 72). Silbenzählende Sprachen wie Türkisch, Französisch (Chinesisch, u. v. m.) hingegen sind Sprachen ohne Vokalreduktion (Ausnahmen gibt es im Französischen), d. h. alle Vokale, auch unbetonte, werden realisiert. Sie haben einen höheren Anteil an vokalischem Material (%V), weisen einfachere Silbenstrukturen (Neigung zur unmarkierten CV-Silbe) und eine geringe Variabilität konsonantischer Intervalle auf (vgl. z. B. dt. *schimpfst* CVCCCC [ʃɪmpfst] vs. fr. *chocolat* CV.CV.CV [ʃɔ.kɔ.la]) (vgl. ebd., Gabriel et al. 2012, 59).

Zu den beiden beschriebenen Kriterien – *Silbenstruktur und Vokalreduktion* –, die zur Charakterisierung des Rhythmustyps angeführt werden, kommt ein weiteres distinktives Merkmal hinzu: die Akzentuierung von Silben. In den meisten akzentzählenden Sprachen, wie z. B. im Deutschen, gibt es einen freien Wortakzent, in den silbenzählenden dagegen einen Phrasenakzent. (Vgl. Seoudy 2016, 16-17; Pustka 2011, 132.)

Zusammenfassend zeigt sich, dass unterschiedliche phonologische Eigenschaften einer Sprache einen bestimmten Rhythmustyp (silbenzählend vs. akzentzählend) entstehen lassen. Diese Merkmale sollen anhand der folgenden Tabelle noch einmal veranschaulicht werden:

		Silbenstruktur	Vokalreduktion	%V (Vokalanteil)	Akzentuierung
silbenzählend	Türkisch	einfach	nein	%V hoch	Phrasenakzent, Betonung letzte Silbe
	Französisch	einfach	nein	%V hoch	Phrasenakzent, Betonung letzte Silbe
	Chinesisch	einfach	nein	%V hoch	Kein Wortakzent
akzentzählend	Englisch	komplex	ja	%V gering	freier Wortakzent, bedeutungsunterscheidend, Akzent vorwiegend auf erster Silbe
	Deutsch	komplex	ja	%V gering	freier Wortakzent, bedeutungsunterscheidend, Akzent vorwiegend auf erster Silbe

Tab. 2: Eigenschaften silben- und akzentzählender Sprachen (Quelle: Eigene Darstellung in Orientierung an: Gabriel und Thiele 2015, 85)

Untersuchungen zum Transfer im phonologischen Bereich, insbesondere die Realisierung von fremdsprachlichem Rhythmus betreffend, gibt es nur sehr wenige. Bekannt und vor allem für die vorliegende Arbeit bedeutend sind die rezenten Studien von Lloyd-Smith et al. (2016), Gabriel et al. (2015) und Thiele (2015), die den (positiven sowie negativen) Transfer aus der Herkunftssprache Türkisch in den Erwerb des Sprachrhythmus von Englisch und Französisch als Fremdsprachen empirisch erforschten.

Lloyd-Smith verglich in seiner Studie monolinguale Türkischsprechende mit den bilingualen deutsch-türkischen Teilnehmer*innen, die auf ihre Sprachproduktion im Englischen untersucht wurden, und kam zu dem Schluss, dass Bilinguale in Deutsch und Türkisch einen weniger starken Akzent im Englischen aufwiesen als monolingual aufgewachsene türkische Lernende (vgl. Gabriel und Thiele 2017, 82). Daraus wird evident, dass deutsch-türkische mehrsprachige Lernende eindeutig im Vorteil gegenüber monolingualen Lernenden des Englischen sind.

[...] Lloyd-Smith et al. (2016) [...] address the perceived global accent of bilinguals with German as their dominant language and Turkish as their HL when speaking L3 English. Interestingly enough, these speakers' foreign accent was perceived less strong compared with monolingual Turkish learners of English, the transfer source being either German or Turkish, depending on the individual learners' proficiency in their early acquired languages. (Gabriel und Thiele 2017, 82)

Eine nicht minder wichtige und ebenso vorteilhafte Rolle spielt Mehrsprachigkeit beim Erwerb des Sprachrhythmus romanischer Sprachen wie Französisch. In den Untersuchungen von Gabriel et al. standen jeweils deutsch-chinesische und deutsch-türkische Lernende des Französischen im Fokus, die mit monolingual deutschen Proband*innen verglichen wurden. Das Ergebnis ihrer Studien war, dass Schüler*innen mit Chinesisch

und Türkisch als Herkunftssprachen (zusätzlich zum Deutschen) den französischen Sprachrhythmus zielsprachlicher realisierten als die monolingual deutschen Lernenden (vgl. Gabriel et al. 2015, 89). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Schüler*innen mit chinesischem oder türkischem Sprachhintergrund beim Erwerb des Französischen aufgrund der vorhandenen phonologischen Ähnlichkeiten zwischen diesen Sprachen bevorteilt sind. Ausgelegt wird das Resultat dieser Studien als positiver Transfer aus den erwähnten Herkunftssprachen, die – konträr zum Deutschen und Englischen –, genau wie die Zielsprache Französisch dem Rhythmustyp der silbenzählenden Sprachen angehören (vgl. ebd.).

Gabriel et al. zufolge haben jene, die mit silben- und akzentzählenden Sprachen gleichermaßen vertraut sind, in Bezug auf den Rhythmus mehr Vorteile als jene mit einer Sprache, die sich prosodisch von der Zielsprache stark unterscheidet. Deren zu Beginn aufgestellte Hypothese bestätigt sich nach Abschluss der Untersuchung:

Mehrsprachige Lerner, deren Sprachhintergrund sowohl silben- als auch akzentzählende Sprachen umfasst, sind in Bezug auf die Produktion des Sprachrhythmus in den FS [Fremdsprachen] Französisch (silbenzählend) und Englisch (akzentzählend) im Vergleich zu monolingual aufgewachsenen Lernern mit einem von der Zielsprache abweichenden Rhythmus bevorteilt. (Gabriel et al. 2015, 78)

Mit der Herkunftssprache Türkisch als silbenzählende Sprache besteht die Möglichkeit eines positiven Transfers, da Türkisch prosodisch dem Französischen näher ist. Wenn Lernende außer Deutsch und Englisch z.B. die türkische Sprache sprechen, können sie den französischen Sprachrhythmus zielsprachlicher produzieren (vgl. Gabriel et al. 2015, 89).

Das Gelingen eines solchen Transfers hängt wiederum von individuellen Faktoren ab: zum einen von dem Grad des *Mehrsprachigkeits- und phonologischen Bewusstseins* (vgl. Gabriel et al. 2015, 89; Seoudy 2016, 30), zum anderen von der (positiven) Einstellung der Lernenden zu der Herkunftssprache Türkisch und der gelernten Sprache Französisch. Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies wiederum, dass Lehrpersonen mehr auf die Förderung metasprachlichen und phonologischen Bewusstseins sowie auf die Hervorhebung des mehrsprachigen Potenzials in der Klasse achten sollen (vgl. Gabriel et al. 2012, 72).

3.4.3 Wortschatz und Sprachverwendung

3.4.3.1 Französische Lehnwörter

Infolge intensiven Sprachkontakts in der Geschichte sowie aufgrund des hohen Prestiges des Französischen als Bildungssprache hat die türkische Sprache sehr viele französische Wörter übernommen. Die französische Sprache und Kultur galten sowohl im osmanischen Reich als auch in der neuen Republik als vorbildlich und progressiv.

In Bezug auf die chronologische Aufnahme französischer Wörter in die türkische Sprache erwähnt Esenkova (1959) einige Wörterbücher aus unterschiedlichen Epochen bzw. Jahren, in denen die Anzahl französischer Wörter festgestellt worden ist:

L'influence lexicale française s'exerce donc dans diverses époques et sous diverses formes. [...] Le dépouillement d'un certain nombre de Dictionnaires de la langue turque publiés entre 1885 et 1955 met en évidence les chiffres suivants: de 165 mots en 1885 on arrive, au bout de 70 ans, à avoir environ 2500 mots, exception faite des parlars spéciaux des médecins, des hommes de science, des techniciens etc. Nous-mêmes nous avons établi plus de 3000 mots exceptés les mêmes parlars spéciaux. (Esenkova 1959, 30)

An den Zahlen wird ersichtlich, dass immer mehr Wörter aus dem Französischen aufgenommen wurden. Eine Untersuchung über die chronologische Aufnahme einzelner Begriffe beschreibt Esenkova (1959, 8) als *äußerst schwierig*, zumal es dazu kaum Forschungsarbeiten gibt. Der französische Einfluss war in verschiedenen Epochen sichtbar. Als Beispiele hierfür nennt sie die Begriffe „*cartouche*“, „*décadent*“ oder „*volcan*“ (tr. *hartuç*, *dekadan*, *volkan*) (Esenkova 1959, 8 ff.).

Insbesondere seit den Reformen Atatürks stand der Wortschatz stark unter dem Einfluss des Französischen und europäisierte sich maßgeblich. 1920 betrug die Zahl der französischen Lehnwörter noch zirka 720 (vgl. Akıncı und Oker 2012, 6). Der Einfluss des Französischen wurde fortan immer größer.

Im Jahr 1945 lag die Zahl der Französismen im türkischen Wortschatz laut Sağlam bei 1226, dies machte 14,13% des gesamten Wortschatzes aus. Zu diesem Ergebnis kam er infolge einer Analyse des von der Türkischen Sprachgesellschaft (TDK) herausgegebenen einsprachigen türkischen Wörterbuches (tr. *Türkçe Sözlük*). (Vgl. Sağlam 2003, 88.)

Sağlam gibt an, dass sich die Anzahl der französischen Lehnwörter zwischen 1945 und 1998 *verdreifacht* hat (vgl. Brüser und Wojatzke 2013, 122). So zählte man laut Ersoy (2005) im Jahr 1998 exakt 4596 Wörter, die aus dem Französischen entlehnt wurden (vgl. Akıncı und Oker 2012, 6).

Heute umfasst das Türkische Wörterbuch nach Angaben der türkischen Sprachgesellschaft TDK (Stand 2005) 4.974 französische Lehnwörter. Aktaş zufolge befinden sich damit die Entlehnungen aus dem Französischen an zweiter Stelle unter den Lehnwörtern, dicht hinter jenen aus dem Arabischen (6.455) (vgl. Eker 2015, 150).

Erwähnenswert ist an dieser Stelle, dass die Substantive die größte Gruppe der Lehnwörter bilden. Nominale Entlehnungen sind kurzum in der Überzahl, gefolgt von Adjektiven und Verben, die allerdings meist keine direkten Entlehnungen sind, sondern Ableitungen von den übernommenen Nomina. (Vgl. Weinberger und Mussner 2015, 335; Woerfel und Yilmaz Woerfel 2019, 502.)

Semantik

Über die Verteilung der französischen Lehnwörter und deren konkrete Verwendung ist festzuhalten, dass sie in allen Bereichen des Wortschatzes auftauchen: von Fachtermini in den Wissenschaften wie Chemie, Mathematik, Musik oder Medizin (z.B. tr. *doktor* – fr. *docteur* [dt. Arzt], tr. *diyet* – fr. *diète* [dt. Diät], tr. *ambulans* – fr. *ambulance* [dt. Rettungswagen]; tr. *flüt* – fr. *flûte* [dt. Flöte], tr. *gitar* – fr. *guitarre* [dt. Gitarre]; tr. *metre* – fr. *mètre*; tr. *litre* – fr. *litre* [gleiche Maßeinheiten]; etc.) über Spiel- und Sportgeräte (z.B. tr. *paten* – fr. *patin* [dt. Schlittschuh], tr. *paraşüt* – fr. *parachute* [dt. Fallschirm], etc.) oder Tiere (z.B. tr. *fok* – fr. *phoque* [dt. Robbe]) bis zum Bereich des Verkehrs, Handels, der Kunst oder der Technologie (z.B. tr. *tren* – fr. *train* [dt. Zug]; tr. *televizyon* – fr. *télévision* [dt. Fernseher]; etc.). (Vgl. Gürel 2017, 106; Schroeder und Şimşek 2014, 128-129; Thiele 2015, 137; Weinberger und Mussner 2015, 334; Moore und Kazuhito 2015, 205ff.; Karaağaç Delen 2013, 116.)

Alle in diesen Domänen vorkommenden Wörter aufzuzählen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen und eines größeren Umfangs bedürfen. Wichtig ist die Tatsache, dass französische Entlehnungen im Alltagsvokabular fest verankert sind und für allgemein bekannte Gegenstände Verwendung finden (vgl. Esenkova 1959, 25). Sie sind ein wichtiger Bestandteil des türkischen Wortschatzes geworden. Steinbach (1996) beschreibt dies folgendermaßen:

In ihrem Übereifer, die Spuren der alten Sprache zu tilgen, haben die Sprachreformer das Pendel nicht selten ins andere Extrem ausschlagen lassen. Nicht nur in Wissenschaft, Technik und Kultur fanden viele Wörter aus westeuropäischen Sprachen Eingang ins Türkische. Vielmehr sind auch Ausdrucksbereiche des täglichen Lebens der „Europäisierung“ verfallen. (Steinbach 1996, 75)

Nicht nur für alltägliche Gegenstände werden direkte Entlehnungen aus dem Französischen gebraucht, sondern auch für abstrakte Begriffe wie z. B. *Vorteil* (tr. *avantaj* – fr. *avantage*), *Theorie* (tr. *teori* – fr. *théorie*), *objektiv* (tr. *objektif* – fr. *objectif*) (vgl. Moore und Kazuhito 2015, 207).

Lautliche Adaptation von französischen Lehnwörtern

Die meisten Entlehnungen aus dem Französischen sind in der türkischen Sprache lautlich angepasst worden, sodass sie bei korrekter Aussprache leicht zu erkennen sind (vgl. Thiele 2015, 139; Woerfel und Yilmaz Woerfel 2019, 502). Französischsprecher*innen bedürfen keinerlei Übersetzung, wenn sie beispielsweise folgende Wörter lesen oder vernehmen: z. B. *afiş* [afiʃ], *eşarp* [eʃarp], *abajur* [abaʒur], *bagaj* [bagaʒ], *valiz* [valiz]. (Vgl. Akıncı und Oker 2012, 6.) Sprecher*innen mit Kenntnissen in beiden Sprachen sind folglich in der Lage, die Bedeutung solcher Wörter herauszufinden. Die Motivation der türkischsprachigen Schüler*innen im Französischunterricht kann zudem steigen, wenn sie bemerken, dass das Lernen zahlreicher französischer Vokabel zu Beginn mit viel weniger Mühe vonstatten geht (vgl. Arntz o.J., 619).

Im Allgemeinen lassen sich ähnliche oder gleiche Laute im Türkischen diskriminieren. Die französischen Nasallaute, die es im Türkischen nicht gibt, werden „durch eine Kombination aus Vokal + nasalem Konsonanten (m, n) wiedergegeben, also auf dieselbe Art wie im Französischen“ (Weinberger und Mussner 2015, 324). Ein Beispiel hierfür wäre: tr. *ambülans* – fr. *ambulance* [ɑ̃bylɑ̃s] (ebd., 324).

Der Nasalvokal /ɔ̃/ im französischen Suffix -ion wird im Türkischen immer durch -(y)on, im Suffix -ment durch -(m)an wiedergegeben. Als Beispiele dafür lassen sich nennen: tr. *antrenman* – fr. *entraînement*, tr. *arguman* – fr. *argument*; tr. *adisyon* – fr. *addition* (Weinberger und Mussner 2015, 325).

Morphologische Adaptation

Bei der Aufnahme nominaler Wortgruppen wurde keine morphologische Adaptation vorgenommen. Sie wurden direkt übernommen. Da es im Türkischen u.a. kein Genus gibt, bestand diesbezüglich kein besonderer Bedarf. (Vgl. Weinberger und Mussner 2015, 325.)

Konträr dazu mussten Verben, die vergleichsweise einen geringen Umfang der Lehnwörter bilden und im Französischen hauptsächlich zur Gruppe der regelmäßigen Verben auf -er gehören, an das grammatische System des Türkischen angepasst werden (vgl. Karaağaç Delen 2013, 118; Esenkova 1959, 21-22). Deren Neubildung

erfolgte einerseits durch die Ableitung von den entlehnten Wörtern, konkret durch das Anfügen der Suffixe -lemek/-lamak wie in folgenden Beispielen: *plan* – *planlamak* (fr. *planer*, dt. *planen*), *afiş* – *afişlemek* (fr. *afficher*, dt. *aushängen*) (Weinberger und Mussner 2015, 325). Andererseits wurden sie durch die türkischen Hilfsverben *etmek* oder *olmak* ergänzt – diese Form kommt häufiger vor als die Suffigierung (vgl. ebd.). Dieses Merkmal bezeichnet Lewis (2000) laut Weinberger und Mussner (2015, 325-326) als „eine ‚verbal phrase‘, eine feste Wortfügung aus nominalem Element, das aus dem Französischen entlehnt ist und einem verbalen Element“ (Weinberger und Mussner 2015, 325-326). Man vergleiche u. a. folgende Beispiele (Karaağaç Delen 2013, 118-119; Esenkova 1959, 22; Weinberger und Mussner 2015, 326):

abandone		(fr. <i>abandonner</i> , dt. <i>verlassen</i>)
analiz		(fr. <i>analyser</i> , dt. <i>analysieren</i>)
adapte		(fr. <i>adapter</i> , dt. <i>anpassen</i>)
anons		(fr. <i>annoncer</i> , dt. <i>verkünden</i>)
dirije	etmek	(fr. <i>diriger</i> , dt. <i>leiten</i>)
empoze		(fr. <i>imposer</i> , dt. <i>durchsetzen</i>)
enjekte		(fr. <i>injecter</i> , dt. <i>injizieren</i>)
enterese		(fr. <i>intéresser</i> , dt. <i>interessieren</i>)
lanse		(fr. <i>lancer</i> , dt. <i>einführen</i>)
organize		(fr. <i>organiser</i> , dt. <i>organisieren</i>)
sabote		(fr. <i>saboter</i> , dt. <i>sabotieren</i>)
ambale	olmak	(fr. <i>être emballé</i> , dt. <i>verpackt werden</i>)
dejenere		(fr. <i>être dégénéré</i> , dt. <i>entartet sein</i>)

Aus dem Dargestellten folgt für den Französischunterricht konkret die Empfehlung, Türkisch als Brückensprache beim Wortschatzerwerb des Französischen zu integrieren. Die Präsenz von nahezu 5.000 Wörtern französischen Ursprungs bietet ein großes Potential beim Erwerb des Französischen auf der Ebene des Wortschatzes (vgl. Brüser und Wojatzke 2013, 122). Nicola Rück (2007) bestätigt im Rahmen der Untersuchung, dass „türkischsprachige Lernende auffällig oft angeben, die Note ‚sehr gut‘ im Fach Französisch erzielt zu haben“ (Rück 2007, 142). Eine gute Zeugnisnote erzielen laut Rück besonders jene, „welche die französische Sprache anscheinend häufig (vor allem im Bereich der Lexik) als der türkischen Sprache ähnlich empfinden“ (ebd., 141).

Méron-Minuth (2018) betont ebenso das Transferpotenzial des Türkischen im Französischunterricht und fordert, die mitgebrachte Herkunftssprache Türkisch mehr zu berücksichtigen:

[D]ie relative typologisch-lexikalische Nähe zwischen Französisch und Türkisch kann von den Lernenden als Transferstrategie durchaus bewusst eingesetzt werden, um unbekannte Wörter gewinnbringend zu erschließen und zu verstehen. [...] Die Integration der herkunftssprachlichen Türkischkenntnisse der Schülerinnen und Schüler in das Unterrichtsgeschehen hat den positiven Effekt, dass deren Mehrsprachigkeit sichtbar wird, indem die Schule das Türkische neben den anderen gesprochenen (Schul-)Sprachen zulässt. Somit erlebt die lebensweltliche Mehrsprachigkeit türkischstämmiger Schülerinnen und Schüler Wertschätzung und Anerkennung. Das vorhandene, sprachliche Repertoire und die Plurikulturalität dieser Schülerschaft werden gefördert. (Méron-Minuth 2018, 68-69)

Die mehrsprachig deutsch-türkischen Schüler*innen haben einen beachtlichen Vorteil beim Französischerwerb, da sie von ihren mehrsprachigen Ressourcen im Unterricht profitieren und diese sinnvoll nutzen können. Französisch als die bedeutendste Welt-sprache seinerzeit hat nicht nur das türkische Wortgut stark bereichert, sondern auch das deutsche. Die meisten Lehnwörter im Deutschen stammen aus dem Lateinischen und dem Französischen. (Vgl. Weinberger und Mussner 2015, 309.)

Die Schüler*innen sollten sich daher ihrer sprachlichen Ressourcen bewusstwerden und dementsprechend in der Lage sein, diese sowohl im Unterricht als auch außerhalb dessen gezielt in Konversationen einzubringen.

3.4.3.2 Kardinalzahlen, Datum und Uhrzeit

Die Zahlen werden (ab elf) im Türkischen ähnlich gebildet wie im Französischen, nämlich nach dieser Regel: Zehnerstelle + Einerstelle. Genannt werden in beiden Sprachen also zuerst die Zehner (Zwanziger, Dreißiger, etc.) und anschließend die Einer (vgl. Gürsoy 2010, 16). Ausnahmen bilden im Französischen die Zahlen bis sechzehn (fr. *seize*) und von 70 (fr. *soixante-dix*) bis 99, die eine Besonderheit darstellen und in der türkischen Sprache nicht auf diese Art konstruiert werden. Alle anderen Zahlen werden wie im Türkischen regelmäßig und nach demselben Muster gebildet. Außerdem werden sie getrennt geschrieben. (Vgl. Bazin 1987, 42-43.)

Türkischkenntnisse können daher beim Lernen der französischen Grundzahlen hilfreich sein, da es keines Umdenkens bedarf – wie dies im Deutschen der Fall wäre. Die deutsche Regel zur Bildung der zwei- und mehrstelligen Zahlen ist genau umgekehrt: Man nennt die Einer-Zahlen vor den Zehner-Zahlen (d.h. Einerstelle + Zehnerstelle) und schreibt sie in Buchstaben immer zusammen (als ein ganzes Wort).

Folgendes Beispiel soll die Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede in der Zahlenstruktur dieser Sprachen demonstrieren:

	Zahl	Form	Aussprache
Türkisch	27	20 + 7	Yirmi yedi
Französisch	27	20 + 7	Vingt-sept
Deutsch	27	7 + 20	Siebenundzwanzig

Tab. 3: Zahlenstrukturen (Quelle: Eigene Darstellung)

Auch die komplexeren Zahlen werden im Türkischen und Französischen ähnlich gelesen bzw. ausgeschrieben, im Deutschen sind sie anders. Man vergleiche folgendes Beispiel (vgl. Bazin 1987, 42):

318 457 208 917 :

üc yüz on sekiz milyar dört yüz elli yedi milyon iki yüz sekiz bin dokuz yüz on yedi

trois cent dix-huit milliards quatre cent cinquante-sept millions deux cent huit mille neuf cent dix-sept

Dreihundertachtzehnmilliardenvierhunderteinundfünfzigmillionenzweihundertachttausendneunhundertundsiebzehn

Verwendung der Kardinalzahlen bei Datumsangaben: Das Datum wird auf Türkisch ähnlich angegeben wie im Französischen, nämlich mit den Kardinalzahlen. Die einzige Ausnahme bildet im Französischen der erste Tag im Monat. Im Deutschen werden dagegen die Ordinalzahlen gebraucht, um das Datum zu benennen. Vergleiche folgendes Beispiel (Bazin 1987, 45):

25.03.1972 :

Yirmi beş Mart bin dokuz yüz yetmiş iki:

25 Mart 1972

Vingt-cinq mars mille neuf cent soixante-douze :

25 mars 1972

Fünfundzwanzigster März neunzehnhundertzweiundsiebzig:

25. März 1972

Uhrzeitangabe: Die Uhrzeiten werden im Deutschen etwas anders ausgedrückt als im Französischen, sodass sie den deutschsprachigen Lernenden größere Schwierigkeiten bereiten können als jenen, die zusätzlich auch Türkischkenntnisse besitzen. Besonders Formulierungen, die „halb“ und „viertel“ enthalten, können Interferenzen hervorrufen. Im Französischen und Türkischen geht man in der ersten Stundenhälfte immer von der vorangegangenen Stunde aus und addiert eine halbe Stunde dazu, im

Deutschen orientiert man sich an der folgenden Stunde und zieht gewissermaßen eine halbe Stunde ab. (Vgl. Ersen-Rasch 2004, 59; Halbout und Gönen 2017.)

Vergleiche folgende Beispiele:

7:30:

Vorherige Stunde + „halb“

Tr.: Saat **yedi (7) buçuk** (halb).

Fr.: Il est **sept (7) heures et demie**.

„Halb“ + folgende Stunde

Dt.: Es ist **halb acht (8)**.

(Dt.: Es ist sieben Uhr dreißig)

7:15:

Vorherige Stunde + „Viertel“

Tr.: Saat **yediyi (7) çeyrek** (viertel) geçiyor.

Fr.: Il est **sept (7) heures et quart**.

(Dt.: Es ist viertel nach sieben.)

„Viertel“ + folgende Stunde

Dt.: Es ist **viertel acht (8)**.

In der zweiten Stundenhälfte subtrahiert man im Türkischen und Französischen eine viertel Stunde von der folgenden Stunde. Vergleiche:

07:45:

Folgende volle Stunde – „ein Viertel“

Tr.: Sekize (8) **çeyrek var**.

Fr.: Il est huit heures **moins le quart**.

(Dt.: Es ist viertel vor acht.)

„Dreiviertel“ + folgende Stunde

Dt.: Es ist **dreiviertel acht (8)**.

Es fällt auf, dass gewisse deutsche Ausdrücke zur Angabe der Uhrzeit weder im Türkischen noch im Französischen existieren, daher kann das Lernen der französischen Uhrzeit für Deutschsprachige anstrengend sein. Lernende mit zusätzlichen Türkischkenntnissen können angesichts dessen durchaus auf ihr Wissen zurückgreifen. Dies kann sich auch positiv auf die Lernmotivation auswirken.

3.4.3.3 Höflichkeitsform

Ein weiteres bemerkenswertes Merkmal auf der Ebene des Wortschatzes und der Sprachverwendung, das im Türkischen und Französischen Ähnlichkeiten aufweist, sich aber vom Deutschen deutlich unterscheidet, ist die Bildung der Höflichkeitsform. Im Deutschen wird für die höfliche Anrede die 3. Person Plural („Sie“) verwendet und die Pronomen werden immer großgeschrieben. Im Französischen wie im Türkischen wird die Höflichkeitsform mit der 2. Person Plural gebildet („Ihr“) und stets kleingeschrieben (vgl. Bazin 1987, 72). Folgendes Beispiel soll als Vergleich dienen (Darcy und Feldhausen 2014, 342) [Übersetzung ins Türkische von der Verfasserin, H.B.]:

2. Person Plural:

Tr.: Bunu fark ettiniz mi?

Fr.: Est-ce que **vous** avez remarqué ça?

3. Person Plural:

Dt.: Haben **Sie** das bemerkt?

Im Französischen wird für die höfliche Anrede das Pronomen „vous“ und im Türkischen die Endung „-niz“ gebraucht. Wörtlich übersetzt lauteten die Beispielsätze „Habt Ihr das bemerkt?“, doch sinngemäß bedeuten sie „Haben Sie das bemerkt?“. Da hier nicht mehrere Personen angesprochen werden, wäre die wörtliche Übersetzung des türkischen oder französischen Satzes fehlerhaft. Die Verwendung des Pronomens „Ihr“ bei höflicher Anrede war lediglich im Mittelalter üblich, heute wird es in der deutschen Sprache nur als Pluralform verwendet (vgl. ebd., 342).

Ein anderes, gängigeres Beispiel wäre: „Gestatten **Sie**?“. Auf Französisch und Türkisch wiedergegeben, lautet es folgendermaßen: „**Vous** permettez?“ und „İzin/Müsaade verir misiniz?“.

3.4.3.4 Satellite-framed languages vs. verb-framed languages

In der auf Leonard Talmy zurückgehenden Typologie der Sprachen wird zwischen zwei großen Gruppen unterschieden. Infolge vergleichender Untersuchungen, die den sprachlichen Ausdruck und die Verbalisierung von Bewegungsereignissen analysieren, zählt man das Türkische und das Französische (genau wie die gesamten romanischen Sprachen, Koreanisch, Japanisch etc.) zu den sogenannten *verb-framed languages*. Deutsch, Englisch und andere germanische Sprachen (u. a.) dagegen gehören zu der Gruppe der *satellite-framed languages*. (Vgl. Schroeder und Şimşek 2014, 129ff.; Schroeder 2012, 265.)

Die Klassifikation gründet sich darauf, dass die *verb-framed* Sprachen wie Türkisch und Französisch tendenziell die Gerichtetheit einer Bewegung prädikativ ausdrücken, während die *satellite-framed languages* deren Art und Weise hervorheben – daher wird im Deutschen die Gerichtetheit meist außerhalb des zentralen Verbs realisiert, z. B. mithilfe eines Partikels wie „hinauf“. Differenziert wird kurzum danach, ob die Art und Weise einer Bewegungsausführung im Verbstamm selbst fokussiert ist oder ob vielmehr die Richtung der Bewegung im Mittelpunkt steht. (Vgl. ebd.)

Folgende Sätze ([1] Schroeder und Şimşek 2014, 129; [2] Schroeder 2012, 263) dienen als Beispiele für *satellite-framed languages* wie das Deutsche:

(1) Er **stampfte** zur Tür hinaus.
(Art der B.) (Richtung)

(2) Sie **hüpfte** ins Haus hinein.
(Art der B.) (Richtung)

Die Verben *stampfen* und *hüpfen* drücken eine bestimmte Art und Weise der Bewegung aus. *Stampfen* bezeichnet hier ein langsames Wegbewegen mit schweren Schritten (vgl. Duden online) und *hüpfen* lässt an ein springendes Fortbewegen denken – in welche Richtung die Bewegung stattfindet, ist jedoch im Stamm beider Verben nicht enthalten. Diese sind den Satzgliedern zu entnehmen, d. h. die Richtung der Bewegung wird ergänzend mit „zur Tür hinaus“ beziehungsweise „ins Haus hinein“ angegeben. Solche deutschen Verben (*stampfen*, *hüpfen*, *torkeln* etc.) werden in Anlehnung an Snell-Hornby auch *deskriptive Verben* genannt. (Vgl. Schroeder und Şimşek 2014, 129ff.; Schroeder 2012, 263.)

Übersetzt man diese Sätze ins Türkische und Französische, so wird der Unterschied zu den *satellite-framed* Sprachen wie dem Deutschen evident:

Französisch:²⁸

(1) *Le pas lourd*, il **sortait** par la porte.
(Art der B.) (Richtung)

(2) Elle **entraît** dans la maison en sautillant.
(Richtung) (Art der B.)

Türkisch:

(1) *Ağır aksak kapıdan dışarı* **çık**tı.
(Art der B.) (Richtung)

(2) *Seke seke eve* **gird**i.
(Art der B.) (Richtung)

Es fällt auf, dass die zentralen Verben in den französischen und türkischen Sätzen eine gerichtete Bewegung bezeichnen, und zwar hier entweder aus einem Raum hinaus (vgl. *sortir* bzw. *çık*mak [Inf.]) oder in einen geschlossenen Raum hinein (vgl. *entrer* bzw. *girmek* [Inf.]). Schroeder (2012) bezeichnet diese Verben auch als „deiktische Verben“ (Schroeder 2012, 263). Die Information über die Art und Weise der Bewegung ist außerhalb des Prädikatskomplexes, nämlich in Umstandsergänzungen enthalten. So werden die deutschen Verben *stampfen* hier passend mit (fr.) „*le pas lourd*“ bzw. (tr.) „*ağır aksak*“ (wörtl. ‚schwerfällig‘) und *hüpfen* mit (fr.) „*en sautillant*“ bzw. (tr.) „*seke seke*“ (wörtl.: ‚hüpfend‘) übersetzt. Die wörtliche Übersetzung der französischen und türkischen Versionen in der folgenden Tabelle dienen zum Vergleich mit den Originalsätzen, um den beschriebenen Unterschied zu veranschaulichen (Schroeder und Şimşek 2014, 129; Schroeder 2012, 263):

²⁸ Die Übersetzungen ins Französische stammen von der Verfasserin, H.B.

Anfangssätze (im Dt.)**Wörtlich ins Dt. übersetzt (aus Fr. und Tr.)**

(1) <i>Er stampfte zur Tür hinaus.</i>	Er bewegte sich schwerfällig aus der Tür hinaus.
(2) <i>Sie hüpfte ins Haus hinein.</i>	Sie begab sich hüpfend ins Haus hinein.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in verb-framed languages die Informationen über die Bewegungsrichtung im Verb(-stamm) und die Bewegungsart bedarfsweise in zusätzlichen Adverbialen ausgedrückt werden, wohingegen letztere in satellite-framed languages im Verbstamm und die Bewegungsrichtung außerhalb davon angegeben werden. Als sogenannte *Satelliten*, die die Richtung ausdrücken, gelten Partikeln wie *hinein-*, *hinaus-*, *hinauf-*, Präpositionen wie *aus dem Haus*, Präfixe wie *ein-*, *über-* oder Adverbien wie *vorbei* (vgl. ebd.).

Insgesamt sind Türkisch und Französisch reicher an richtungsangehenden Verben, doch diese beiden Sprachen „verfüg[en] über wesentlich weniger Verben wie beispielsweise *stampfen*, *stapfen*, *rumpeln* und *trampeln* als das Deutsche“ (Schroeder und Şimşek 2014, 129; vgl. auch Schroeder 2012, 265). Dieser Aspekt bedarf einer expliziten Beachtung im Französischunterricht, denn durch den Mangel an genauen Entsprechungen der deutschen Ausdrucksweisen können in der Zielsprache Interferenzen entstehen.

Beispielsweise bedeutet das Verb *hüpfen* auf Französisch „sautiller“, gemeint ist allerdings das Springen auf dem Platz. Möchte man die deutsche Wortgruppe *ins Haus hineinhüpfen* korrekt übersetzen, so müsste man auf Französisch die Wendung „*entrer dans la maison en sautillant*“ (nicht: ~~„sautiller dans/vers la maison“~~) verwenden. Deutsch-türkisch mehrsprachige Schüler*innen haben dabei einen Vorteil, da sie unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten kennen und reicher an Erfahrung in Bezug auf solche verbalen Darstellungen (von Bewegungsart und -richtung) sind. In diesem Punkt können sie ihre mehrsprachigen Ressourcen in den Unterricht einbringen.

Die folgende Tabelle ausgewählter Verben, die aufgrund der beschriebenen Differenz im Deutschen anders ausgedrückt werden als im Französischen (und Türkischen), soll im Unterricht auch als Hilfe dienen:

Satellite-framed languages	Verb-framed languages	
Deutsch	Französisch	Türkisch
Ich tastete mich zur Tür.	Je me dirigeai à tâtons vers la porte.	Dokunarak (Gerundium) kapiya dogru yöneldim . [Tastend bewegte ich mich zur Tür.]
Er torkelte nach Hause.	Il rentrait à la maison en titubant .	Sendeleyerek (Gerundium) evine gitti . [Taumelnd ging er zu seinem Haus.]
An der nächsten Haltestelle steigen wir <i>aus</i> .	Nous descendons au prochain arrêt.	Sonraki durakta iniyoruz . [= nach unten gehen, aussteigen]
Ich stieß die Tür auf.	J'ai ouvert la porte d'un coup .	Kapıyı iterek (Gerundium) açtım (Verbum). [Die Tür öffnete ich stoßend.]

Tab. 4: Beispielsätze für Satellite-framed languages und verb-framed languages (Quelle: Eigene Darstellung)

3.4.4 Morphologie und Grammatik

3.4.4.1 Suffix +al/+el

Das Suffix +al/+el wird im Türkischen zur Bildung von Adjektiven verwendet und geht – wie auch zahlreiche andere Elemente in der türkischen Sprache – auf den französischen Einfluss zurück (vgl. Korkmaz 1997, 157; Lewis 1999, 101; Ersen-Rasch 2004, 266-267; Röhrborn 2003, 19). Es sollte das lange -î bei den Adjektiven arabisch-persischen Ursprungs ersetzen – zu diesem Zweck wurde, mangels geeigneter Entsprechung im Türkischen, das französische Suffix in Adjektiven wie *culturel* und *principal* übernommen (vgl. Lewis 1999, 101). Lewis beschreibt diese sprachliche Entwicklung folgendermaßen:

In brief, its origin is the suffix of the French *culturel* and *principal*. The purifiers wanted a native substitute for the Arabic and Persian adjectival suffix -î as in *tarihî* 'historical' and *siyasî* 'political'. They failed to find one, because Turkish, thanks to its use of nouns as qualifiers, has no need of an all-purpose adjectival ending. [...] the reformers took the ending of the French *culturel* and used that. [...] They therefore replaced *siyasî* with *siyasal*. ([Kursiv im Original]; Lewis 1999, 101-102)

a. Beispiele für Adjektive, die ehemals mit dem arabisch-persischen Suffix -î geschrieben wurden und heute das französische +al/+el zu eigen haben, sind u. a.: *dinî* → *dinsel* (dt. *religiös*), *cinsî* → *cinsel* (dt. *geschlechtlich*), *tarihî* → *tarihsel* (dt. *geschichtlich*), *siyasî* → *siyasal* (dt. *politisch*), *ruhî* → *ruhsal* (dt. *seelisch*) (vgl. Ersen-Rasch 2004, 266ff.).

Manche wurden auch komplett durch türkische Wörter ersetzt: *ilmî* → *bilimsel* (dt. *wissenschaftlich*), *tabîî* → *doğal* (dt. *natürlich*), *kanunî* → *yasal* (dt. *legal*), *millî* → *ulusal* (dt. *national*), *mahalli* → *yerel, lokal* (dt. *lokal*) (Vgl. Korkmaz 1997, 157ff.; Lewis 1999, 101ff.; Ersen-Rasch 2004, 266ff.)

b. Allmählich wurden auch bestehende Nomina zu Adjektiven gebildet, wie z. B.: *duygu* (dt. *Gefühl*) → *duygusal* (dt. *emotional*), *öz* (dt. *das Selbst*) → *özel* (dt. *persönlich*), *toplum* (dt. *Gesellschaft*) → *toplumsal* (dt. *gesellschaftlich*), *kişi* (dt. *Person*) → *kişisel* (dt. *persönlich*) (Vgl. ebd.)

c. Ferner sind zahlreiche europäische, vor allem französische Entlehnungen vorhanden: *aktüel* (dt. *aktuell*), *finansal* (dt. *finanziell*), *entellektüel* (dt. *intellektuell*), *eksperimantal* (dt. *experimentell*), *kültürel* (dt. *kulturell*), *orijinal* (dt. *original*) (Vgl. ebd.)

d. Zuletzt gilt es noch zu erwähnen, dass es inzwischen auch Neubildungen gibt, die vom Verbstamm abgeleitet worden sind: *işitsel* (dt. *auditiv*), *görşel* (dt. *visuell*) (Vgl. ebd.)

3.4.4.2 Steigerungsformen

Türkische Adjektive werden im Allgemeinen wie französische Adjektive gesteigert, nämlich mit Hilfe der Wörter „*daha*“ für den Komparativ (fr. *plus*) und „*en*“ für den Superlativ (fr. *le plus*): z. B. „büyük (groß) – daha büyük (größer) – en büyük (am größten)“ (Ersen-Rasch 2004, 52). An die Adjektive werden – anders als im Deutschen – keine Steigerungs-Endungen angefügt. Vergleiche folgendes Beispiel (Bazin 1987, 47):

Komparativ:

Mehmet, Ahmetten **daha büyük**. = Mehmet est **plus âgé** qu'Ahmet. → Adjektive bleiben unverändert und erhalten davor die Ausdrücke „*daha*“ bzw. „*plus*“

Vgl.: Mehmet ist **älter** als Ahmet. → Adjektiv verändert sich und bekommt die Endung -er

Superlativ:

Mehmet, çocuklardan **en** büyüğü. = Mehmet est **le plus** âgé des enfants. → vor den Adjektiven stehen die Wörter „en“ bzw. „le plus“

Vgl.: Mehmet ist der **Älteste** der Kinder. → Adjektiv verändert sich und endet auf -ste(r)

In Bezug auf die Bildung der Steigerungsformen ähnelt Türkisch dem Französischen mehr als das Deutsche. Was die Übereinstimmung der Adjektive mit den zugehörigen Substantiven anbelangt, so gleicht Französisch weder dem Türkischen noch dem Deutschen. Das Adjektiv im Französischen passt sich nach Zahl und Geschlecht dem Nomen an (z. B. *grand, grande*). Dieser Aspekt sollte im Unterricht speziell geübt werden.

Allerdings gibt es im Französischen einzelne Ausnahmen, die unregelmäßig gesteigert werden und im täglichen Vokabular verankert sind. Da sich ihre Formen stark verändern und keine Wörter (wie *plus*) vorangestellt sind, finden sich Parallelen zum Deutschen. Hierzu ein Beispiel: *bon,e – meilleur,e – le/la meilleur,e* (gut – besser – am besten) → vgl. mit Türkisch: *iyi – daha iyi – en iyi(si)*.

3.4.4.3 Gerundium

Zuletzt wird noch ein wichtiger grammatikalischer Aspekt des Türkischen in Betracht gezogen, der besonders in seiner Verwendung Parallelen mit dem Französischen aufweist: das Gerundium. Oft wird das Gerundium auch als „Verbaladverb“ bezeichnet, denn nach Hengirmens (1998) Definition stellt es ein „aus Verben abgeleitetes Wort mit Aufgabe des Adverbs“ dar (Hengirmen zit. nach Aygün 2004, 82).

Seine grammatikalische Funktion besteht in beiden Sprachen vor allem darin, Simultaneität zweier Handlungen auszudrücken. Dabei treten kürzere Sätze in Erscheinung. Bei der Anwendung müssen die folgenden Regeln in allen Konstruktionen mit dem Gerundium unbedingt beachtet werden – sowohl im Türkischen als auch im Französischen (Vgl. Ersen-Rasch 2004, 228ff.; Bazin 1987, 133):

1. Das Gerundium und das Hauptverb beziehen sich immer auf **das gleiche Subjekt**.
2. Gerundien werden nicht konjugiert, sie sind unveränderlich.

Bevor Beispiele genannt werden, soll zur besseren Nachvollziehbarkeit die Bildung der Gerundien in beiden Sprachen erklärt werden. Das französische Gerundium wird

mit „en“ und dem *participe présent* gebildet (z. B. *en faisant*). Im Türkischen wird an den Verbstamm das Suffix *-arak/erek* angehängt (z. B. *yapararak*²⁹) (vgl. ebd.). Eine exakte Entsprechung des Gerundiums gibt es im Deutschen nicht, daher ist eine wörtliche Übersetzung häufig nicht möglich (vgl. Ersen-Rasch 2004, 229; Aygün 2004, 86). Meist wird es durch ein Adverbialpartizip (z. B. *machend*), eine passende Konjunktion (z. B. *während, indem, und, als*) oder Adverbien wiedergegeben (vgl. ebd.). Deutschsprachige Lernende müssen daher in erster Linie etwas umdenken, da sie das französische Gerundium nicht direkt im Deutschen ausdrücken können. Folgende Beispiele zeigen die Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen den erwähnten Sprachen:

(1) Çiçek toplayarak gezdik. = Nous nous sommes promenés tout **en cueillant** des fleurs. (Bazin 1987, 133)

Vgl.: Blumen pflückend, spazierten wir. / Wir spazierten und pflückten dabei Blumen.

(2) Suzan oturarak ütü yapar. = Suzan repasse tout **en étant** assise.

Vgl.: Suzan bügelt im Sitzen / sitzend. (Ersen-Rasch 2004, 228)

(3) Müzik dinleyerek koşuyorum. = Je cours **en écoutant** de la musique.

Vgl.: Ich laufe, während ich Musik höre.

(4) Matthias çok çalışarak sınavı kazandı. = Matthias a réussi son examen **en travaillant** beaucoup.

Vgl.: Matthias lernte fleißig und bestand (dadurch) die Prüfung. (Ersen-Rasch 2004, 229)

(5) Motive olarak kolaylıkla Fransızca öğrenilebilir. = **En étant** motivé, l'on peut apprendre facilement le français.

Vgl.: Mit Motivation / Wenn man motiviert ist, kann man Französisch mit Leichtigkeit lernen.

Für manche Gerundium-Konstruktionen im Türkischen gilt, dass sie nicht wörtlich ins Französische (mit *en + -ant*) übersetzt werden können, sondern (wie im Deutschen) umformuliert werden müssen, z. B.: *Ben avukat olarak çalışıyorum.* (Ich arbeite als Anwalt.) = *Je travaille en tant qu'avocat.* (Vgl. Ersen-Rasch 2004, 229.)

²⁹ *Yapararak* bedeutet so viel wie „machend“, „indem (gleichzeitig) machte“.

4. Unterrichtsmaterialien und -vorschläge für den Französischunterricht

4.1 Lehrplanbezug und Unterrichtsziele

Unterstufe: Lebende Fremdsprache (Zweite lebende Fremdsprache 1. bis 2. Lernjahr)

Didaktische Grundsätze:

Reflektierender Sprachenvergleich

Ein bewusster und reflektierter Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- bzw. Muttersprache) ist zu fördern. Komparative und kontrastive Methoden sind vor allem dort angebracht, wo sie zu einem verbesserten sprachlichen Bewusstsein der Fremdsprache gegenüber führen und den Lernerfolg wesentlich verstärken.

[...] Umgang mit Lehrmaterialien und Lernhilfen

Die Schülerinnen und Schüler sind möglichst früh in den eigenständigen Umgang mit Lehr- bzw. Lern- und Übungsmaterialien [...] einzuführen.

Das rezeptive Beherrschen der internationalen Lautschrift ist als Hilfsmittel bezüglich der Aussprache und Intonation nach Möglichkeit anzustreben. Damit wird das selbstständige Erarbeiten von unbekanntem Wortmaterial gefördert.

Ganzheitlich-kreatives Lernen

Der Einsatz von spielerischen und musischen Elementen bzw. ganzheitlich-kreativen Methoden ist auch im Fremdsprachenunterricht notwendig, um möglichst förderliche Lernbedingungen für Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Multisensorisches Lernen vermag die Aufnahmebereitschaft, Erinnerungsleistung und Motivation zu aktivieren und bringt daher vielschichtigen lernpsychologischen Gewinn. (BGBl. II, Nr. 395/2019, 57-58)

Oberstufe: Lebende Fremdsprache (Zweite lebende Fremdsprache vierjährig und sechsjährig)

Bildungs- und Lehraufgabe (5. bis 8. Klasse):

Interkulturelle Kompetenz

Durch interkulturelle Themenstellungen ist die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die Sprachenvielfalt Europas und der Welt zu verstärken, Aufgeschlossenheit gegenüber Nachbarsprachen – bzw. gegenüber Sprachen von autochthonen Minderheiten und Arbeitsmigrantinnen und -migranten des eigenen Landes – zu fördern und insgesamt das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen zu vertiefen. Die vorurteilsfreie Beleuchtung kultureller Stereotypen und Klischees, die bewusste Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten sowie die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen bzw. mit österreichischen Gegebenheiten sind dabei anzustreben. (BGBl. II, Nr. 395/2019, 126)

Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Sprache und Kommunikation

Bei der Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz als Grundlage von Denk-, Ausdrucks-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit kommt dem Fremdsprachenunterricht im Fächerkanon insgesamt eine tragende Rolle zu.

Mensch und Gesellschaft

Durch die Auswahl geeigneter fremdsprachlicher Themenstellungen ist die Weltoffenheit der Schülerinnen und Schüler sowie ihr Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge zu fördern. Konfliktfähigkeit, Problemlösungskompetenz und Friedenserziehung sind auch im Fremdsprachenunterricht als zentrale Lehr- und Lernziele zu betrachten. Zudem ist im Fremdsprachenunterricht eine Sprachregelung zu vermitteln und zu pflegen, die der Gleichberechtigung der sozialen Geschlechter entspricht. (BGBl. II, Nr. 395/2019, 127)

Didaktische Grundsätze (5. bis 8. Klasse):

Mehrsprachigkeit und Sprachenvergleich

Der reflektierende Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- oder Muttersprache, mit Volksgruppen- und Nachbarsprachen oder mit anderen Fremdsprachen) ist im Unterricht zu fördern. Durch vergleichende Beobachtungen ist die Motivation zum Spracherwerb zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis sowie das Reflektieren über Sprache und Mehrsprachigkeit zu ermöglichen. Dies kann auch durch fächerübergreifende Aktivitäten geschehen.

Beim Erwerb einer zweiten oder weiteren Fremdsprache ist das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen und Kenntnisse in einer eventuell vorhandenen (in der Familie erworbenen) Erstsprache als besonderer lernstrategischer Vorteil bewusst zu machen und konsequent zu nutzen (Tertiärspracheneffekt).

Sprachbezogene kommunikative Kompetenzen

Linguistische Kompetenzen

Lautwahrnehmung, Aussprache und Intonation sind in dem Maße zu schulen, wie sie für das vorgesehene Kompetenzniveau notwendig sind. Eine Annäherung der Aussprache an die Standardaussprache ist anzustreben. (BGBl. II, Nr. 395/2019, 128-129)

Strategien:

- Vergleichen: Auffälliges und Ähnlichkeiten identifizieren
- Hypothesen bilden und verifizieren
- Erschließungstechniken anwenden
- Sprachliches Vorwissen aktivieren (Schöberle 2015, 4)
- Transfer und vernetzendes Denken

Unterrichtsziele und Erreichung der Kompetenzen:

- Förderung der (sprachenübergreifenden) produktiven Kompetenzen Sprechen und Schreiben, rezeptiven Kompetenzen Lesen und Hörverstehen sowie der metakognitiven Kompetenz (vgl. BGBl. II, Nr. 395/2019, 56ff.)
- Sprachlernbewusstheit durch Transferprozesse

Sozialformen: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gespräch im Plenum

4.2 Arbeitsblätter zur Rechtschreibung und zum Alphabet

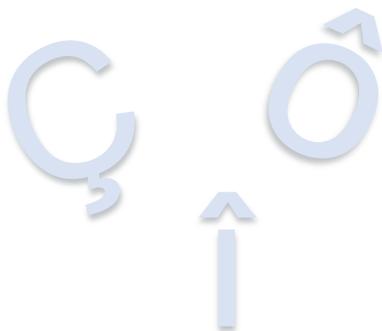
Arbeitsblatt 1: Alphabet und Diakritika

L'alphabet et les signes diacritiques

Exercice 1. Setzen Sie sich genauer mit dem französischen Alphabet und den diakritischen Zeichen auseinander. Welche Ähnlichkeiten erkennen Sie zu anderen, Ihnen bekannten Sprachen? Markieren Sie die Zeichen, die Ihnen besonders auffallen.

Lisez et examinez l'alphabet et les signes diacritiques. Comparez-les avec les langues que vous parlez déjà – qu'est-ce qui vous semble similaire ou bien différent?

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
[a]	[be]	[se]	[de]	[ə]	[ɛf]	[ʒe]	[a]	[i]	[ʒi]	[ka]	[ɛ]	[ɛm]
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
[ɛn]	[o]	[pe]	[ky]	[ɛʁ]	[ɛs]	[te]	[y]	[ve]	[dubløve]	[iks]	[igʁɛk]	[zɛd]



I	I minuscule (Kleinbuchstabe)
L	L majuscule (Großbuchstabe)
ss	deux s (Verdopplung)
é	accent aigu
è	accent grave
ö/ä/ü	o tréma / a tréma / u tréma (Umlaute)
ô	o accent circonflexe
ç	c cédille

Zwei Zeichen ähneln besonders dem Türkischen:

<p>Accent circonflexe Il se place sur <i>a, e, i, o</i> et <i>u</i>. Il précise la prononciation et peut souvent changer le sens.</p>	<p>fêter âge août sûr – sur tâche – tache</p>	<p>Dans la langue turque, l'accent circonflexe sert également à préciser la prononciation et à distinguer les homonymes, comme en français.</p>	<p>âdet – adet ; âşık – aşık</p>
<p>Cédille La cédille indique que le <i>c</i> se prononce [s] devant <i>a, o</i> et <i>u</i>. (Sinon, le <i>c</i> se prononce [k] comme dans « académie, acupuncture ».)</p>	<p>ça français garçon [s]</p>	<p>La cédille signifie „petit c” et se place sous la lettre <i>c</i>. Elle se trouve aussi dans les mots <i>turcs</i>, mais sa prononciation est très différente.</p>	<p>çivi çorba [tʃ]</p>

Exercice 2. L'accent circonflexe :

a. Reliez les termes à leurs définitions. Les différentes orthographes peuvent changer la signification des mots. Cela est pareil en turc.

- | | |
|--|--------|
| 1. Une sensation de malaise et désagréable, une | mûre. |
| 2. Une pomme qui est prête à être mangée, est | tâche. |
| 3. Les caractères héréditaires sont transmis par les | gêne. |
| 4. Un travail et devoir à faire à temps, une | mur. |
| 5. Ouvrage de maçonnerie d'une certaine longueur, un | tache. |
| 6. Marque salie par une substance étrangère, une | gènes. |

b. Choisissez la bonne orthographe.

1. Nicolas adore cuisiner des pâtes / pattes.
2. À la fin de huit jours de jeune / jeûne, il a remarqué avoir maigri.
3. Cette maison n'est pas la notre / nôtre.
4. J'étais toujours sur / sûr que je pouvais compter sûr / sur toi.
5. Éliisa a fait une tâche / tache à son pantalon.

c. Quels mots turcs connaissez-vous, qui s'écrivent avec l'accent circonflexe ?

Exercice 3. La Cédille :

a. Savez-vous comment écrire le c cédille ? Ajoutez des cédilles aux mots soulignés si nécessaire. Réécrivez les mots.

1. Jenny est déçue par sa performance lors de son dernier examen. déçue
2. Les petits garçons jouent à la balancoire dans le parc. _____
3. J'ai vécu pendant trois ans en Suisse romande. _____
4. Je n'ai toujours pas recu son courrier. Ca m'inquiète. _____
5. Cette exercice de français n'est pas très facile. _____

b. Réécrivez en minuscules en ajoutant une cédille, seulement si nécessaire.

1. J'adore la salade NICOISE. _____
2. Amélia parle le TURC, le FRANCAIS et le CATALAN. _____
3. CAMILLE et FRANCOIS sont mes meilleurs amis. _____

c. Quelle différence remarquez-vous dans l'utilisation de c cédille en turc et en français ?

Arbeitsblatt 2: Groß- und Kleinschreibung

L'usage des majuscules et minuscules

Exercice 1. Lisez les deux textes ci-dessous et faites attention à l'emploi des majuscules et minuscules. Le premier est en turc et le deuxième en français. Quelles sont les règles principales pour l'emploi de la majuscule dans les deux langues ? En quoi l'allemand est-il différent ?

Eugène Ionesco 1912 tarihinde **Slatina, Romanya**'da doğdu. Babası **Paris**'te hukuk okurken bir **Fransız** olan annesiyle tanışmıştı. O zamanlar **Romanya**'da **Demir Muhafızların** faşist hareketinin entelektüellere uyguladığı çekiciliğe direndi. **Ionesco**'nun tiyatro kariyeri 1950'de **Kel Kantocu** performansıyla başladı.

Eugène Ionesco est né en 1912 à **Slatina**, en **Roumanie**. Son père avait fait la connaissance de sa mère, une **Française**, pendant ses études de droit, à **Paris**. [...] Il résiste à l'attraction qu'exerce à l'époque, en **Roumanie**, le mouvement fasciste de la **Garde de fer** sur les intellectuels. C'est en 1950, avec la première représentation de **La Cantatrice Chauve**, que commence la carrière théâtrale de **Ionesco**.³⁰

Hypothèses : _____

Exercice 2.

a. Réécrivez les phrases et ajoutez les majuscules nécessaires.

1. les suisses parlent allemand, français, italien et romanche. → **Les Suisses** parlent allemand, français, italien et romanche.
2. leur mariage aura lieu en bretagne, à saint-malo. →
3. en ce moment, je suis en train de lire un roman de franz kafka. le titre est « la métamorphose ». →
4. le bosphore est le symbole d'istanbul qui relie la mer noire à la mer de marmara. →

b. Réécrivez la phrase en minuscules en gardant les majuscules nécessaires.

LE PREMIER MINISTRE PARTICIPE À UNE SEANCE DE L'ASSEMBLEE GENERALE DES NATIONS UNIES.

³⁰ Online unter: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/eduhi/data_dl/WS_LaLecon.pdf

Concernant l'usage des majuscules et minuscules, le français et le turc ont les mêmes règles : Les substantifs s'écrivent en général en minuscule. Des exemples et des mots qui s'écrivent en majuscules sont :

- Début d'une phrase
- Des noms propres
 - Des prénoms et surnoms : Éric Dupont, Leyla Aksu
 - Des titres honorifiques : le Premier ministre, Sayın Başbakan
 - Les noms de peuples : les Français/es, Fransızlar
- Des titres d'œuvre et sous-titres : Madame Bovary, Kürk Mantolu Madonna
- Les noms de pays, de villes, de fleuves, de rivières, de montagnes, de mers :
 - Turquie, Fransa
 - le Danube, Tuna Nehri
 - la mer Égée, Ege Denizi
 - le Grossglockner, Grossglockner Dağı
- Les noms d'institutions : l'Académie française, Türk Dil Kurumu



- ! Pas de majuscules pour les langues en français.
- *Les Jurassiens parlent français.*

Luc est né en **Autriche**, à **Vienne**. Il habite près du **Danube**.
Cet hiver, il veut faire du ski dans les **Alpes**.

4.3 Arbeitsblätter zur Phonologie

Arbeitsblatt 1: Betonung und Satzmelodie

L'accent tonique et l'intonation

Die lautliche Hervorhebung von Silben ist im Französischen anders als im Deutschen. Eine Sprache, die in der Betonung dem Französischen sehr ähnelt, ist Türkisch. In beiden Sprachen (Französisch und Türkisch) wird bei den mehrsilbigen Wörtern der letzte gesprochene Vokal bzw. die letzte Silbe betont: université, bouteille, télévision, intéressant (la-la-la-la) – okul, kalem, defter (la-la).

Vergleichen Sie die Wortbetonung mit dem Deutschen: Schule, Geschäft, Kilometer. Bei unterschiedlicher Betonung ist auch eine unterschiedliche Bedeutung möglich: übersetzen und übersetzen oder umfahren und umfahren.

Bei den Wortgruppen fällt die Betonung auf die letzte Silbe der Gruppe; die vorangegangenen Wörter werden nicht betont: une maison - Il y a une maison. - Il y a une maison très jolie.

Exercice 1. Vous savez maintenant qu'en français, ainsi qu'en turc, l'accent tonique est placé sur la voyelle de la dernière syllabe (*intéressant / enteresan*). Cette syllabe est prononcée un peu plus longue et forte. Quand il s'agit des groupes de mots, l'accent est placé sur la dernière syllabe de chaque groupe de mots.

a. Écoutez et comparez. Essayez de répéter.

Timide

Oui, je suis timide.

Oui, je suis timide et créatif.

L'enfant

Chez l'enfant

Chez les enfants

Ballerine

Ce n'est pas important.

J'aime bien cette robe.

J'aime bien cette robe verte.

J'aime bien cette robe verte en satin.

(deux groupes rythmiques → deux accents)

Çekingen

Evet, çekingenim.

Evet, çekingen ve yaratıcıyım.

Çocuk

Çocukta

Çocuktakiler

Balerin

Bu önemli değil.

Bu eteği beğeniyorum.

Bu yeşil eteği beğeniyorum.

Bu yeşil, satenden eteği beğeniyorum.

b. Marquez les syllabes accentuées.

Mille
mille neuf
mille neuf cents
mille neuf cents quatre
mille neuf cents quarante
mille neuf cents quarante étoiles

Exercice 2.

a. L'accent tonique est placé sur la dernière syllabe de chaque mot ou groupe de mots. Observez le rythme et l'accentuation des exemples. D'après cet exemple, écrivez d'autres mots et groupes de mots.

2 syllabes

--	--

1. Bonjour! 2. Ah bon?

| selam, sevgi, yarın, ...

3 syllabes

--	--	--

3. On y va. 4. Arrêtez !

| nasılsın, gidelim, birakın

4 syllabes

--	--	--	--

5. Vous m'écoutez? 6. Absolument ! | buzdolabı, televizyon, ...

a. Dessinez comme dans l'exemple. Répétez en rythme.³¹

2 syllabes

1. Ca va?

--	--

2. Chantez!

3 syllabes

3. Au secours!

--	--	--

4. défilé

__ syllabes

5. Écoutez bien.

--	--	--	--	--

6. intonation

__ syllabes

7. aromatisant

--	--	--	--	--	--	--

8. normalisation

³¹ Charliac, Lucile et al. (2003): *Phonétique Progressive du Français*. Paris: CLE International.

Arbeitsblatt 2: Die Aussprache bestimmter Konsonanten

La prononciation de certaines consonnes

Im Französischen werden bestimmte Konsonanten anders ausgesprochen als im Deutschen. Für deren Aussprache können Türkischkenntnisse durchaus nützlich und erleichternd sein.

Exercice 1.

a. Hören Sie zu und achten Sie auf die Aussprache. Wie klingen die hervorgehobenen Buchstaben? Ergänzen Sie die Tabelle mit Beispielen aus dem Deutschen und Türkischen.

Écoutez et faites attention à la prononciation des sons ci-dessous. Remplissez le tableau avec des mots allemands et turcs qui contiennent les mêmes sons.

Klingt wie

	Französisch	Deutsch	Türkisch
[ʒ]	orange bonjour Julie		
[v]	Véronique vase réveil		
[z]	zéro maison treize		
[sp]	sportif sponsor espion		
[st]	structure stricte distant		

Die nicht erwähnten Konsonanten sind dem Deutschen sehr ähnlich.

Exercice 2.

b. Un jeu de sons. Écoutez et essayez de répéter. Arrivez-vous aussi à prononcer les vire-langues en turc correctement ?

[ʒ]

Dans la **g**endarmerie,
quand un **g**endarme rit,
tous les **g**endarmes rient
dans la **g**endarmerie.

Jafar **J**unior jardine en jogging **j**aune.

[z]

A seize heures du soir,
Zoé visite les **z**èbres dans un **z**oo,
pendant que sa **c**ousine travaille
avec **z**èle pour son **d**euxième test
dans sa maison.

Jale Japonyalı jandarmadan Ja-
ponca öğrendi.
Zonguldaklı zorba zorlukla zorladı.

c. Un peu plus de vire-langues. Quelles lettres correspondent aux sons [ʒ] et [z] ?

Angèle et Gilles en gilet gèlent. | Serge cherche à changer son siège. |
Zazie causait avec sa cousine en cousant. | Julien joue aux jeux vidéo.

Exercice 3. Écoutez et répétez.

[sp]

espèce
sport
espoir
espace
aspect

[st]

destin
déstabiliser
stable
stade
statut

[v]

vidéo
vérité
avenir
convention
aventure

Exercice 4.

a. Vous voyez quelques sons typiquement français. Remplissez le tableau avec les sons correspondants : [v], [ʒ], [z], [ʃ], [s], [f]

Schreibung	Laut	französische Beispiele
g (+ e, i, y) ge (+ a, o, u) j wie im Türkischen	_____	girafe, genou, âge mangeait je, joli, jeudi, jardin 
ch wie das Deutsche sch sh oder Türkische ş	_____	chat, t-shirt 
x s → (zwischen Vokalen) z wie im Türkischen	_____	deuxième Louise, les enfants bronzé, zèle, zéro 
s wie im Deutschen und Türkischen ce, ci, cy ça, ço, çu sc – t- x	_____	samedi, aussi, si  merci, place, cinéma garçon, reçu, français descendre, patient, soixante
v wie im Türkischen	_____	verre, vin 
f wie im Deutschen und Türkischen	_____	framboise, femme 

b. Voici une liste des mots turcs qui sont prononcés de la même façon que ceux issus du français. Trouvez les termes français pour les mots suivants et écrivez-les dans les colonnes correspondantes du tableau ci-dessus.

Das französische v wird niemals [f] ausgesprochen.

randevu | kuzen | plaj | ambalaj | valiz | anons | şömine | duş | formül | jartiyer

Lösungen : rendez-vous | cousin | douche | formule | jarretière | valise | annonce | valise | emballage | plage | cousin | rendez-vous : rendre-vous | jarretière

c. Écoutez, répétez et indiquez les sons que vous entendez.



femme

[f]



si

[s]



chat

[ʃ]



verre

[v]



zero

[z]



jardin

[ʒ]

1. Suzanne fait un voyage avec un léger bagage.
2. Chantal est jeune et toujours gentille.
3. Venez-vous pour observer le spectacle ce vendredi?
4. Elle l'a fait avant.
5. Elle l'avait avant.
6. Ils sont en retard.
7. Ils ont du retard.
8. Zoé adore recevoir des roses de ses amis d'enfance.

Exercice 5. Mettez une croix à la bonne place.

I.

	frais [fʁɛ]	vrai [vʁɛ]
1		x
2		
3		
4		

II.

	chapeau [ʃapo]	Japon [ʒapɔ̃]
1	x	
2		
3		
4		

III.

	saucisse [sosis]	sosie [sozi]
1		
2		
3		
4		

4.4 Arbeitsblätter zum Wortschatz

Arbeitsblatt 1

Lisez les mots en turc et associez-les aux images. Traduisez les mots en français.

tren	valiz	buket	kolye	şoför	eşarp	priz
bisiklet	manto	bere	berbere	makyaj	pantolon	



tr. _____
fr. _____



tr. _____
fr. _____



tr. _____
fr. _____



tr. _____
fr. _____



tr. _____
fr. _____



tr. _____
fr. _____



tr. _____
fr. _____



tr. _____
fr. _____



tr. _____
fr. _____



tr. _____
fr. _____



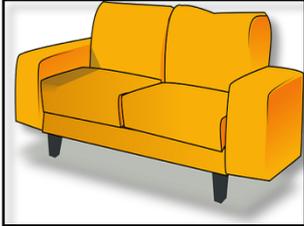
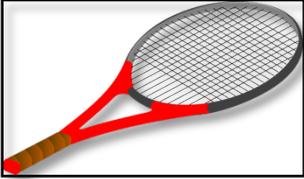
tr. _____
fr. _____



tr. _____
fr. _____

Arbeitsblatt 2

Reliez les mots en turc aux images correspondantes et à leurs équivalents en français.

a) gofret			l'emballage
b) kamyon		—	la raquette
c) kanepce			le canapé
d) hoparlör			la gaufrette
e) raket			le camion
f) sinema			le cinéma
g) ambalaj			le haut-parleur

Arbeitsblatt 3

Aufgabe 1. Welche dieser Begriffe sind Ihnen vertraut? Besprechen Sie zu zweit, was die Wörter bedeuten könnten. Verstehen Sie sie auf Anhieb?



Aufgabe 2. Sie haben die Bilder aus verschiedenen Alltagssituationen betrachtet und die Bedeutung der abgebildeten Wörter gemeinsam besprochen. Diese gängig verwendeten türkischen Wörter sind Entlehnungen aus dem Französischen. Können Ihre aktuellen Kenntnisse hilfreich sein, die folgende Übung zu meistern? Was bedeuten diese Wörter auf Deutsch? Verbinden Sie die französischen Vokabeln mit den deutschen Entsprechungen.

1	Réclame	Kino	A
2	Ascenseur	Ticket	B
3	Garage	Schalter	C
4	gazeux, se	Werbung	D
5	Emballage	Aufzug	E
6	Billet	Wohnzimmer	F
7	Guichet	Juweliergeschäft	G
8	Manucure	Verkehr	H
9	Cinéma	Rollschuh	I
10	Pédicure	Accessoire	J
11	Salon	Rechnung	K
12	Patin	Polizei	L
13	Bijouterie	Friseur	M
14	Addition	Verpackung	N
15	Trafic	mit Kohlensäure	O
16	Accessoires	Handpflege	P
17	Police	Garage	Q
18	Coiffeur	Fußpfleger	R

Arbeitsblatt 4

Exercice 1.

a. Lisez et retrouvez dans les textes les mots qui correspondent aux termes allemands ci-dessous.

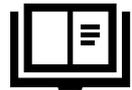
Krebs | Helm | Beistrich | Streik | Liegestuhl | Klammer | Schalter | Babyflasche | Strand | Markt | Eintrittskarte | Werbung | Bahnhof | Detail | Verspätung | Bildschirm | Schloss | Qualität | Plakat | Kamin | Etikett | Training | Absatz | Spitze (textil) | sonnengebräunt | Fahrer | Creme | Badeanzug | Kino |

Nina enfile son **maillot de bain** et se munit de **crème** solaire pour ne pas finir avec un **cancer** de la peau, car le soleil frappe très fort en Turquie. Elle se rend ensuite à la **plage** et se couche confortablement sur une **chaise longue**.

Après sa séance de bronzage, Nina décide d'aller ensuite visiter le **château** de Mamure. Pour cela, elle doit se rendre à la **gare**, prendre le **train**, puis le **métro**. Elle jette un dernier coup d'œil dans le miroir pour admirer son **teint bronzé**. À ce moment-là, elle remarque l'**étiquette** de son t-shirt et l'enlève tout de suite. Avant de partir, elle vérifie encore si son **téléphone** portable a assez de batterie pour son voyage.



À l'école nous apprenons à écrire un texte de **qualité**. Ainsi, nous devons également faire attention à respecter la ponctuation, comme l'utilisation des **virgules** et des **parenthèses**. La maîtresse nous donne les instructions en écrivant les consignes au tableau.



Par la suite nous devons lire un article sur le **Prince** d'Angleterre qui aurait été agressé lors de la **foire** de Paris. La tâche est de le lire en **détail** et d'écrire un commentaire là-dessus.

Après les cours, les étudiants ont envie d'aller au **cinéma**, car ils passent tous les jours devant l'**affiche** du nouveau film « Avengers ». Cependant, une fois arrivés devant le **guichet** du cinéma, ils décident d'aller manger une pizza, car les **billets** sont trop chers.

Lucas, qui n'a pas rejoint ses amis, décide de se rendre à son **entraînement** de hockey. Il se dépêche car il ne veut pas rater son train et arriver en **retard**. Pourtant une fois sur la glace, il remarque qu'il a oublié son **casque**...

La famille Deschamps regardait la **télévision**, confortablement installée sur le **canapé** du **salon**. Ils regardaient un **reportage** sur la **grève** des **chauffeurs** routiers en France lorsqu'une **réclame** de plusieurs minutes est venue interrompre l'émission. Le père, apparemment contrarié, a lancé sa pantoufle sur la télévision et a fissuré **l'écran**. Leur petite fille s'est mise à pleurer, donc la mère lui a donné le **biberon** pour la nourrir et l'apaiser. Les autres enfants ont vite enfilé leur **pyjama** et sont allés dans leur lit.

Pendant ce temps, la voisine du dessus était en train de lire un roman d'Émile Zola – « Nana ». Pendant la lecture de certains **paragrapes**, elle imaginait vivement le monde décrit dans le roman : « Les deux lampes de la **cheminée**, recouvertes d'une **dentelle** rose, les éclairaient faiblement ; et il n'y avait, sur des meubles éloignés, que trois autres lampes [...]. »

b. Examinez les mots en gras dans les textes ci-dessus et comparez-les avec les mots turcs suivants. Qu'est-ce que vous remarquez ?

mayo | krem | kanser | plaj | şezlong | şato | gar | tren | metro | bronz ten | etiket | telefon | kalite | virgül | parantez | prens | fuar | detay | sinema | afiş | gişe | bilet | antrenman | rötör | kask | televizyon | kanepa | salon | röportaj | grev | şoför | reklam | ekran | biberon | pijama | paragraf | şömine | dantel



ş = ch = [ʃ]
v = v = [v]
z = s, z = [z]
j = g, j = [ʒ]

Exercice 2. Jeu de mémoire : les verbes, les adjectifs et les noms en turc et français.

empoze etmek	imposer	abandone etmek	abandonner
enterese etmek	intéresser	fok	phoque
lanse etmek	lancer	metre	mètre
sabote etmek	saboter	litre	litre
anons etmek	annoncer	metre kare	mètre carré
enjekte etmek	injecter	paraşüt	parachute
ambale olmak	être emballé	diyet	diète
dejenere olmak	être dégénéré	avantaj	avantage



Arbeitsblatt 5

Exercice 1.

Champ sémantique : vêtements. Lisez le texte des chansons suivantes et complétez les paroles par les mots manquants. Comment sont-ils nommés en turc ?

Dorothee – La valise

<p>J'ai mis dans ma _____ [valiz] Trois ou quatre chemises Mon _____ [fular], ma _____ [kasket] Une paire de basket Mon anorak et mon _____ [berε] Mon _____ [majo] et mon _____ [bone] [...]</p>  <p>J'ai mis dans ma _____ [valiz] Ma belle jupe grise Ma trousse de toilette Une paire de serviettes La laisse et le _____ [kolje] du chien La photo de Sébastien [...]</p> <p>J'ai mis dans ma valise Mon _____ [eʃarp] cerise Mes balles et ma _____ [raket] Mes _____ s [patε] à roulette Mon magnétophone à cassettes Mes pinceaux et ma palette [...]</p>	<p>J'ai mis dans ma _____ [valiz] Ma _____ [peryk] qui frise Mes pastilles pour la gorge Un bout de sucre d'orge Mon dictionnaire français-anglais Et ma ceinture dorée Un kilo de poires pour la soif Un bouquin et une coiffe Ma télévision portable Et un tee-shirt vert olive Mon stylo mon aide-mémoire Mon col roulé, mon mouchoir Un parapluie si il pleuvait De la _____ [krem] pour bronzer Des cachets pour le mal de tête Des bonbons et mes lunettes Un peu de papier pour écrire Un _____ [piʒama] pour dormir Une paire de chaussures à _____ [krāpō] Et deux ou trois _____ [pātalō] Du mouron pour mon canari Et un gros pull-over gris Et des chaussettes rouges et jaunes à petits pois</p>   
--	---

Texte: Jean-Francois Porry, Gérard Salesses

Mots en turc : valiz, fular, kasket, berε, mayo, bone, kolje, eʃarp, raket, paten, peruk, krem, peryk, piʒama, krampion, pantolon

Amélie-les-crayons: La Garde-robe d'Elizabeth

Elizabeth devant sa _____ [gardərob]
 A 7h32 s'arrache les ch'veux
 Elizabeth devant sa _____ garde-robe
 Sait jamais ce qu'elle veut



Elle a trop d'pulls, de ch'mises et
 de _____ [kylot]
 De chaussettes, de chaussures et
 de frocs
 De _____ x [māto] de nus-dos, de
 débardeurs
 De robe et de tailleurs
 De _____ s [fular], de maillots, de jambières
 Elizabeth désespère



Elle sent ses jambes qui se dérobent
 A 8h07, elle se couche par terre
 Elizabeth devant sa _____
 Les bras en croix le regard en l'air

Elle vient d'entendre la météo
 Qui lui dit ni froid ni chaud
 Aujourd'hui ce sera mitigé
 Décidément elle n'est pas aidée

Elizabeth devant sa _____
 A 8h25, se ressaisit
 Elizabeth devant sa _____
 Décide de s'habiller en gris
 [...]

Texte: Amélie-les-crayons

Mots en turc : gardrop, kylot, manto, fular

Exercice 2. Classez les mots suivants dans le tableau ci-dessous.

ekip — patron — lise — hipertansiyon — la-
 vabo — antre — apandis — Almanya —
 burs (Stipendium) — far (Scheinwerfer) —
 senaryo — moral (Stimmung) — proje — je-
 nerik (Vorspann) — anons — anestezi — an-
 tipatik — sempatik — deterjan (Putzmittel) —
 ekonomi — hoparlör — kürtaj — küvet — de-
 fans — egzersiz — viraj (Abbiegung) — gar-
 diyan (Wächter) — pankart (Schild) — pano
 (Schild)

équipe — patron — lycée — hypertension —
 lavabo — entrée — appendice — Allemagne
 — bourse — phare — scénario — moral —
 projet — générique — annonce — anesthésie
 — antipathique — sympathique — détergent
 — économie — haut-parleur — curetage —
 cuvette — défense — exercice — virage —
 gardien — pancarte — panneau

**La santé et
 la propreté**

**L'éducation et le
 monde du travail**

**Les technologies,
 les médias et le
 monde du spectacle**

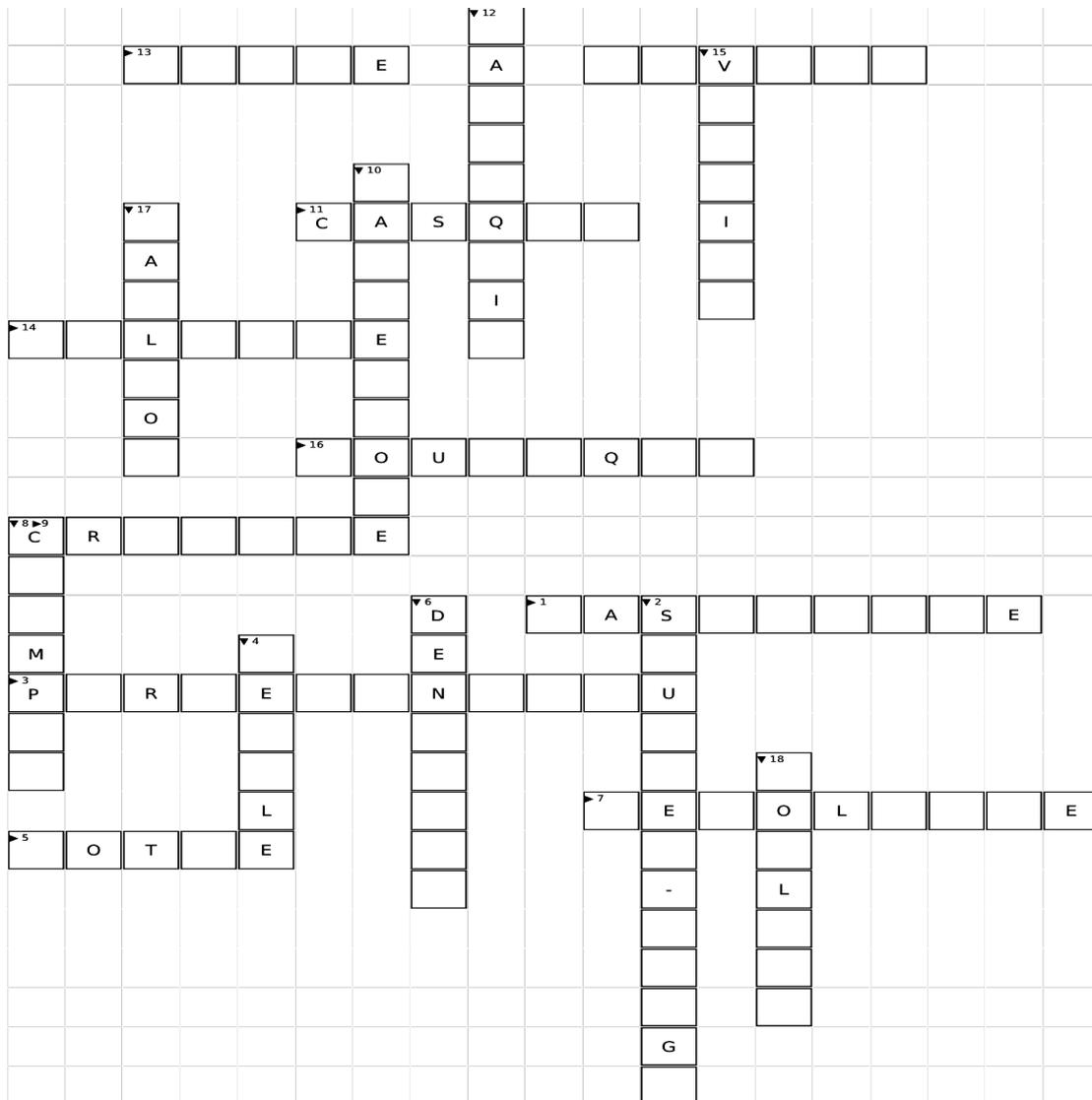
**Le reste des emprunts
 issu du discours quoti-
 dien**

hypertension -
 hipertansiyon,

équipe - ekip,
 lavabo - lavabo

Exercice 3. Mots croisés : Le monde de la mode et la beauté

Complétez la grille de mots croisés à l'aide des termes turcs empruntés du français.



Horizontal ▶

- (1) kasket (Kappe)
- (3) portmanto (Kleiderständer)
- (5) bot (Stiefel)
- (7) dekolte (Ausschnitt)
- (9) kravat (Krawatte)
- (11) kask (Helm)
- (13) ruj (Lippenstift)
- (14) külot (Unterhose)
- (16) butik (Boutique)

Vertikal ▼

- (2) sütyen (Büstenhalter)
- (4) defile (Modeschau)
- (6) dantel (Spitze)
- (8) krampon (Steigeisen für Schuhe)
- (10) gardrop (Kleiderschrank)
- (12) manken (Model)
- (15) vitrin (Schaufenster)
- (17) mayo (Trikot / Badeanzug)
- (18) kolye (Halskette, -band)

4.5 Arbeitsblätter zu den Zahlen und Zeitangaben

Arbeitsblatt 1: Die Grundzahlen von 20 bis 69

Exercice 1. Hören Sie sich die Zahlen von 20 bis 69 an und vervollständigen Sie die Tabelle.

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

- Im Französischen und Türkischen werden die Zahlen getrennt geschrieben. In beiden Sprachen werden zuerst die Zehner genannt.

Zehnerstelle + Einerstelle

Die Konstruktion der französischen Ziffern von 17 bis 69 ähnelt jener des Türkischen!



- Die Zahlen können zur Vereinfachung der Rechtschreibung mit Bindestrich geschrieben werden.

28	vingt-huit (fr.) yirmi sekiz (tr.)
	achtundzwanzig
69	soixante-neuf (fr.) altmış dokuz (tr.)
	neunundsechzig

Exercice 2.

a. Écrivez en lettres.

- a 45 b 32
c 21 d 64

b. Écrivez les nombres.

- a soixante-neuf b quarante-huit
c trente-et-un d vingt-trois

c. Écrivez en toutes lettres.

Ex. : 41 spectateurs : *quarante-et-un spectateurs*

1. 23 km : _____ 3. 36 élèves : _____
2. 67 euros : _____ 5. 65 ans : _____

Arbeitsblatt 2: Das Datum
La date

	Grundzahl		Ordnungszahl
le 4 mai	le quatre mai	4 (dört) mayıs	der vierte / 4. Mai
le 19 juin	le dix-neuf juin	19 (on dokuz) haziran	der neunzehnte / 19. Juni

- Anders als im Deutschen werden zur Angabe des Datums im Französischen die Grundzahlen verwendet. Auch im Türkischen werden die Grundzahlen verwendet.
- Nur für den Ersten des Monats wird die Ordnungszahl *premier* (erster) verwendet.
- Die als Grundzahlen angegebenen Tage werden dementsprechend auch ohne Punkt geschrieben.

Exercice 1. Wie sagt man das auf Französisch und Türkisch?

Qu'est-ce qu'on dit en français et en turc ?

- a) der vierzehnte September b) 22. November c) der 24. Dezember d) erster Juli
- _____
- _____

Exercice 2. Décrivez l'agenda de Meryem.

Oktober Octobre Ekim						2020
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	
19	20	21	22	23	24	
anniversaire de Paul	rendez-vous chez le dentiste	examen d'allemand		rendez-vous chez le coiffeur	Cinéma avec Lucie et Robert	

Arbeitsblatt 3: Die Uhrzeit L'heure

09h00	Il est neuf heures (du matin).	Saat 9 .	Es ist 9 Uhr.
09h05	Il est neuf heures cinq.	Saat 9'u beş geçiyor.	Es ist 9 Uhr fünf.
09h15	Il est neuf heures et quart .	Saat 9'u çeyrek geçiyor.	Es ist viertel 10 .
09h30	Il est neuf heures et demie .	Saat 9 buçuk .	Es ist halb 10 .
09h45	Il est dix heures moins le quart .	10'a çeyrek var.	Es ist Viertel vor 10 (drei viertel 10) .
19h55	Il est huit heures moins cinq .	8'e beş var.	Es ist fünf vor 8 .

TIPP Vergleichen Sie die französische Uhrzeitangabe mit dem Deutschen und Türkischen. Was fällt auf?

- Die Uhrzeit wird im Französischen mit „*heure*“, im Türkischen mit „*saat*“ (die Stunde) angegeben.
- Bei der offiziellen Uhrzeit werden 24 Stunden gezählt, in der Umgangssprache präzisiert man mit „*du matin, de l'après-midi, du soir*“. Dies ist auch im Deutschen und Türkischen ähnlich.
- In der ersten Stundenhälfte werden im Französischen und Türkischen die Minuten (bis halb) hinzugezählt. Die Viertelstunde und die halbe Stunde werden an die volle Stunde angehängt. Dementsprechend bedeutet „*halb zehn (10)*“ auf Französisch „*neuf (9) heures et demie*“ und auf Türkisch „*dokuz (9) buçuk (halb)*“.
- In der zweiten Stundenhälfte (nach halb) werden eine viertel Stunde sowie die Minuten von der folgenden vollen Stunde abgezogen.

Die Angabe der Uhrzeit auf Französisch erfolgt wie im Türkischen!



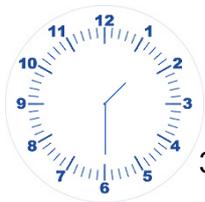
Exercice 1. Quelle heure est-il? Indiquez les heures aussi en allemand et turc.



1. Il est _____.
Saat _____.
Es ist _____.



2. Il est _____.
Saat _____.
Es ist _____.



3. Il est _____.



4. Il est _____.

Exercice 2. Qu'est-ce que dit Amélie et comment se passe sa journée ? Traduisez les phrases suivantes en français. Les notes en turc peuvent aussi être utiles pour indiquer les heures correctement.

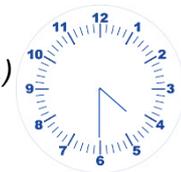
1. Ich wache um halb sieben auf und verlasse das Haus pünktlich um viertel acht.

2. Um acht Uhr komme ich in der Schule an.
Der Unterricht beginnt um viertel neun.

3. Um drei viertel elf gibt es eine lange Pause.
Alle Schüler und Lehrer frühstücken in der Kantine.

4. Um _____ gehe ich nach Hause. (Setze die Zeit ein und übersetze.)

1. Uyanma: altı buçuk; evden çıkma: yediyi çeyrek geçe
2. Okula varış: sekiz; ders başlangıcı: sekizi çeyrek geçe
3. Teneffüs: on bir'e çeyrek kala
4. Eve dönüş: dört buçuk



Exercice 3. Traduisez les phrases suivantes. Que veulent-elles dire en allemand ?

1. Je me lève tous les jours à sept heures et demie pour me préparer.
2. A huit heures et quart je prends le petit-déjeuner.
3. J'arrive dans mon bureau à neuf heures moins le quart. J'y vais en vélo.

4.6 Arbeitsblätter zu den Adjektiven

Arbeitsblatt 1: Suffix +al/+el

Exercice 1. Complétez le tableau suivant et traduisez les adjectifs en allemand. Utilisez un dictionnaire si nécessaire.

manuel minimal vizüel naturel réel minimal maximal
~~medikal~~ mental théâtral mental maximal général
 genel teatral visuel natürel ~~médical~~ manüel reel

Adjectifs en -al et -el	-al ve -el sonlu sıfatlar	Adjektive mit der Endung -al oder -el
<i>médical</i>	<i>medikal</i>	<i>ärztlich</i>
		<i>manuell</i>

Exercice 2. Trouvez les mots français correspondants aux adjectifs turcs finissant en +al ou +el.



1. sosyal - _____ 2. aktüel - _____ 3. entelektüel - _____
 4. kültürel- _____ 5. orijinal- _____ 6. lokal- _____

Exercice 3. Il y a de nombreux adjectifs en +al et +el dérivés de noms. Voici quelques exemples :

- al le centre → central,e (sentral, zentral)
 -el la nature → naturel, le (natürel, natürlich)

professionnel, présidentiel, émotionnel, concurrentiel, circonstanciel, amical, régional (...)

Quels adjectifs en +al et +el en turque sont dérivés de noms ? Donnez quelques exemples : _____

Arbeitsblatt 2: Die Steigerung von Adjektiven

La comparaison

Exercice 1.

a. Le comparatif – der Komparativ : Unterstreichen Sie die Komparativformen in den folgenden Sätzen.

1. Le chocolat blanc est moins sain et plus calorique que le chocolat noir.
2. Le tramway est plus écologique que la voiture.
3. Louise est plus ambitieuse que ses camarades.
4. Cette semaine, les élèves étaient plus nombreux que la semaine passée.

b. Le superlatif – der Superlativ : Unterstreichen Sie die Superlativformen in den folgenden Sätzen.

1. Louise est la plus ambitieuse de ses camarades.
2. La bicyclette est le moyen de transport le plus écologique et le moins polluant.
3. Je suis marié à la plus belle femme au monde.
4. À mon avis, « Boussole » est le livre le plus intéressant de Mathias Enard.

c. Wie werden der Komparativ und der Superlativ im Französischen gebildet? Ergänzen Sie die Sätze. Überlegen Sie anschließend, ob die Bildung der Komparativ- und Superlativformen mit den Ihnen bekannten Sprachen Parallelen aufweist. Wie werden Vergleiche im Deutschen und im Türkischen ausgedrückt?

Französisch:

Der _____ (größer, kleiner/weniger groß / schneller, weniger schnell, langsamer) wird gebildet, indem man die Wörter _____ (= mehr) oder _____ (= weniger) vor das Adjektiv stellt. Daran schließt sich _____ an (deutsch „als“).

Der _____ ist die höchste Steigerungsstufe. Er setzt sich zusammen aus dem _____ (z.B. *le, la, mon, etc.*) und dem Komparativ (_____ / _____ + _____).

Deutsch: _____

Türkisch: _____

Andere Sprachen: _____

Exercice 2.

a. Welches Objekt ist größer? Verwenden Sie den Komparativ und den Superlativ und ergänzen Sie die folgenden Sätze auf Französisch und Türkisch.



Le canapé est _____.

Kanepe _____.

L'abat-jour est _____.

Abajur _____.

La peluche est _____.

Pelüş _____.



b. Mikail und Bünyamin sprechen über ihre Lieblingsfilme. Sie sollen diese noch einmal auf Französisch sagen, damit Amelia, eine Austauschschülerin aus Frankreich, sie auch versteht. Wie sind diese Sätze ins Französische zu übersetzen?

1 *Titanic* ist für mich der traurigste Film aller Zeiten. James Cameron ist ein guter Regisseur, aber damals war er weniger bekannt.

2 Ich finde, dass die Filme von Tarantino interessanter und unterhaltsamer sind. *Inglorious Basterds* ist definitiv sein erfolgreichster (*réussi*) Film.

4.7 Arbeitsblätter zum Gerundium

Bildung des *gérondif*:

	regarder	<u>bak</u>mak	schauen
nous	<u>regard</u> ons	bak +arak/	(siehe unten)
	en regard +ant		

- Französisch: Gebildet wird das Gerundium (*le gérondif*) aus dem **Stamm der 1. Person Plural des Präsens** (regard-) und der **Endung -ant**. Vor der Verbform steht die **Präposition en**.
- Türkisch: An den **Verbstamm** (bak-) wird die Endung -arak/-erek angehängt.
- Das Gerundium ist in beiden Sprachen **unveränderlich**.

Exercice. Lisez et soulignez le sujet dans chaque phrase. Qu'est-ce que vous remarquez? | Unterstreichen Sie die Subjekte in den folgenden Sätzen. Was fällt auf?

1. Pendant que je mange des fruits, je regarde la télé.
→ Je mange des fruits en regardant la télé.
2. Il écoutait de la musique et attendait son ami à l'arrêt de bus.
→ Il écoutait de la musique en attendant son ami à l'arrêt de bus.
3. Je prépare le dîner pendant que tu travailles.
→ *gérondif*
4. Je vous lis un article du journal d'aujourd'hui et vous prenez des notes.
→ *gérondif*

- Eine *gérondif*-Konstruktion ist nur möglich, wenn es sich in beiden Satzteilen um **das gleiche** Subjekt handelt.

Das ist auch im Türkischen so!

- Das Gerundium kann einen Nebensatz ersetzen und den Satz verkürzen.



Gebrauch des *gérondif*:

Die Verbform *gérondif* existiert im Deutschen nicht. Daher werden *gérondif*-Konstruktionen im Deutschen durch ein Partizip (*schauend*) oder eine passende Konjunktion (*während, und, als, etc.*) wiedergegeben. Das *gérondif* drückt u. a. **Gleichzeitigkeit** und die **Art und Weise einer Handlung** aus.

- Gleichzeitigkeit (während, bei, als, immer wenn)

Gérondif		Hauptsatz / Nebensatz	
<i>Kız kardeşim kapıyı</i> çarparak çıktı.	<i>Ma sœur est sortie</i> en claquant la porte.	<i>Ma sœur est sortie</i> et elle a claqué la porte.	<i>Meine Schwester</i> ist weggegangen und hat dabei die Tür zugeknallt.
<i>Annem klasik müzik</i> dinleyerek kitap okur.	<i>Ma mère</i> lit en écoutant de la musique classique.	Pendant que <i>ma mère</i> lit , elle écoute de la musique classique.	<i>Meine Mutter</i> hört klassische Musik, während sie liest / beim Lesen .

- Art und Weise (indem, dadurch, dass, bei)

Gérondif		Hauptsatz / Nebensatz	
Çok kitap okuyarak ve film izleyerek Almanca öğrendim.	En lisant beaucoup de livres et en regardent des films, <i>j'ai appris</i> l'allemand.	<i>J'ai appris</i> l'allemand comme ça / ainsi : J'ai lu beaucoup de livres et j'ai regardé des films.	<i>Ich</i> habe Deutsch gelernt, indem / dadurch, dass <i>ich</i> viele Bücher gelesen und Filme geschaut habe .
İnternette araştırarak , uygun fiyatlı bir araba buldum.	En faisant une recherche sur Internet, <i>j'ai trouvé</i> une voiture à bon prix.	<i>J'ai trouvé</i> une voiture à bon prix comme ça / de cette façon : <i>J'ai fait</i> une recherche sur Internet.	<i>Ich</i> habe ein günstiges Auto gefunden, indem / dadurch, dass <i>ich</i> im Internet recherchiert habe.

Exercice. Transformez les phrases en utilisant le gérondif quand c'est possible. | Formulieren Sie die Sätze um, indem Sie, falls möglich, das *gérondif* benutzen.

1. Pendant qu'elle bricolait, elle répondait aux questions.
2. J'ai travaillé dur et j'ai réussi.
3. Elle téléphone et elle fait du vélo.
4. Il l'a aidé et elle a réussi son examen.
5. Quand je te vois, je me sens heureuse.
6. Elle apprend le turc comme ça : elle peut parler avec son ami.



4.8 Proverbes et expressions imagées

Redewendungen / deyimler

Exercice. Associez les proverbes et les expressions françaises à leurs définitions. Les proverbes et expressions similaires en turc et allemand vous aideront à les reconnaître.

keinen Finger für jdn. rühren	Parmağını bile kıpırdatmamak
[dreimal] auf Holz klopfen	Tahtaya vurmak
Nerven wie Stahl haben	Çelik gibi sinirlerin olması
ein Herz aus Stein haben	Tastan kalpli
Reden ist Silber, Schweigen ist Gold.	Söz gümüşse sükût altındır.
ein Herz aus Gold haben	Altın kalpli
Man erntet, was man sät.	Ne ekersen, onu biçersin.
Aus den Augen, aus dem Sinn.	Gözden irak olan gönülden de irak olur.
Wer Wind sät, wird Sturm ernten.	Rüzgâr eken, fırtına biçer.
Wo Rauch ist, da ist auch Feuer.	Ateş olmayan yerden duman çıkmaz.
einen seelischen Tiefpunkt haben	Moralim sıfır

Ne pas remuer le petit doigt	1
Toucher du bois	2
Avoir des nerfs d'acier	3
Avoir un cœur de pierre	4
Le silence est d'or, la parole est d'argent. (proverbe)	5
Avoir un cœur en or	6
On récolte ce qu'on sème. (proverbe)	7
Loin des yeux, loin du cœur.	8
Qui sème le vent récolte la tempête. (proverbe)	9
Il n'y a pas de fumée sans feu. (proverbe)	10
Avoir le moral à zéro	11

a	Être insensible; rien ne peut émouvoir
b	Avoir très bon cœur
c	Être déprimé(e), ne pas avoir le moral
d	Ne rien faire, ne pas faire d'effort
e	Subir les conséquences d'actions passées
f	Il y a toujours un fond de vérité dans les rumeurs
g	Éviter le malheur; avoir de la chance
h	Subir les conséquences d'un désordre que l'on provoque
i	Il est bien de parler, et meilleur de se taire.
j	Être solide nerveusement, être résistant(e)
k	L'éloignement affaiblit l'affection et l'amour.

5. Conclusio

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, welches Transferpotential die türkische Sprache für das Französische bietet und wie sie im Französischunterricht genutzt werden kann. Ein detaillierter Blick auf die Sprachgeschichte des Türkischen macht zunächst den besonderen Einfluss des Französischen auf die türkische Sprache transparent. Die Weltsprache Französisch diente lange Zeit als Vorbild im Bestreben um die Modernisierung und Entwicklung der Sprache. Sie bereicherte insbesondere den türkischen Wortschatz und übte einen starken Einfluss auf die Ideologie der Sprachpflege aus.

Die eingehend untersuchten Ähnlichkeiten zwischen Türkisch und Französisch zeugen vom hohen Transferpotential der türkischen Sprache. Gemeinsamkeiten bestehen in diversen Sprachbereichen, etwa in Orthographie, Phonologie, Lexik, Morphologie und folgenden Grammatikpunkten: Kardinalzahlen, Datum und Uhrzeit, Steigerung von Adjektiven, Höflichkeitsform und Gerundium. Eine typologische Verwandtschaft zwischen Türkisch und Französisch wurde in zwei Domänen festgestellt. Phonologisch betrachtet gehören das Türkische und Französische zu den sogenannten *silbenzählenden Sprachen* (vgl. u. a. Gabriel und Thiele 2017, 83ff.). Sie teilen gemeinsame rhythmische Eigenschaften. Aus der grammatisch-lexikalischen Perspektive werden die türkische und die französische Sprache zu den *verb-framed-languages* gezählt (vgl. Schroeder und Şimşek 2014, 129). Das bedeutet, dass die Gerichtetheit einer Bewegung im Verb ausgedrückt wird und nicht, wie im Deutschen, außerhalb davon, d. h. in sogenannten *Satelliten*.

Orthographische Ähnlichkeiten betreffen die diakritischen Zeichen *Cedille* und *Zirkumflex* sowie die Regeln der Groß- und Kleinschreibung. Darüber hinaus ist die Graphem-Phonem-Korrespondenz folgender Buchstaben in beiden Sprachen übereinstimmend, während sie im Deutschen abweichend ist: <j>, <v>, <z>, <sp> und <st> stehen bei gleicher Reihenfolge für die Laute /ʒ/, /v/, /z/, /sp/ und /st/ (vgl. Putska 2011, 101, 103; Darcy und Feldhausen 2014, 333). Die Mehrheit der türkischen Buchstaben wird wie im Französischen und Deutschen geschrieben und ausgesprochen. Die Aussprache der Vokale erfolgt, anders als im Deutschen, kurz und offen. Das türkische Vokalsystem hat mit dem Französischen mehr Gemeinsamkeiten.

Ähnlichkeiten im phonologischen Bereich schließen suprasegmentale Merkmale wie Rhythmus, Akzentuierung und Silbenstruktur ein. Im Türkischen und Französischen

kommen vermehrt einfache und offene Silben vor, während die deutschen Silben kompliziert und geschlossen sind. Merkmale der deutschen Sprache wie Konsonantenhäufung und Vokalreduktion sind in der türkischen und französischen Sprache selten beziehungsweise nie zu finden. Bezüglich des Akzentsystems ist festzuhalten, dass der Akzent in türkischen und französischen Wörtern bzw. Wortgruppen meist auf die letzte Silbe fällt. Folglich ist bei Lernenden mit zusätzlichen Türkischkenntnissen ein positiver Transfer zu erwarten. Pustka (2011, 133) zufolge tendieren deutsche L1-Sprecher*innen zur Realisierung von zu vielen Akzenten im Französischen. Silbenzählende Sprachen wie Türkisch und Französisch sind durch die identische Dauer der Silben gekennzeichnet, damit unterscheiden sie sich vom Deutschen als eine sogenannte akzentzählende Sprache mit abweichenden Eigenschaften. Gabriel et al. (2015) belegen in ihrer Studie den positiven Transfer aus der Herkunftssprache Türkisch für die Realisierung des französischen Sprachrhythmus (vgl. *ibid.*, 89).

Die nahezu 5.000 Lehnwörter aus dem Französischen stellen für Türkischsprechende einen Vorteil für die Aneignung des französischen Wortschatzes dar. Méron-Minuth (2018, 68ff.) bekräftigt, dass die „typologisch-lexikalische Nähe zwischen Französisch und Türkisch von den Lernenden als Transferstrategie durchaus bewusst eingesetzt werden [kann], um unbekannte Wörter gewinnbringend zu erschließen und zu verstehen.“

Die Struktur der Kardinalzahlen bildet eine Analogie, da – konträr zum Deutschen – zuerst die Zehnerstelle, danach die Einerstelle genannt wird. Für die Angabe des Datums werden in der türkischen und der französischen Sprache die Kardinalzahlen gebraucht, im Deutschen jedoch die Ordinalzahlen.

Auch für die Uhrzeitangabe können Türkischkenntnisse hilfreich sein, da besonders vom Deutschen abweichende Formulierungen mit „halb“ und „viertel“ im Französischen und Türkischen ähnlich ausgedrückt werden. Eine Umstrukturierung wäre hierin nicht notwendig.

Zuletzt seien morphologisch und grammatikalisch ähnliche Aspekte genannt, die im Französischunterricht gezielt eingesetzt werden können. Für die Höflichkeitsform wird im Französischen das Pronomen „vous“ und im Türkischen „siz“ verwendet, beide stehen in der 2. Person Mehrzahl. Im Deutschen wird die 3. Person Mehrzahl gebraucht, weshalb eine wörtliche Übersetzung fehlerhaft wäre.

Worin Türkischkenntnisse zudem gewinnbringend sein können, zeigt sich im Bereich der Adjektive. Das Suffix *-al* stammt aus dem Französischen und wird zur Bildung von Adjektiven gebildet. Im Unterricht können Adjektive mit der Endung *-al* in den Sprachen Deutsch, Türkisch und Französisch ermittelt werden. Dies kann zur Bewusstmachung der Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen beitragen. Ferner werden Adjektive im Türkischen und Französischen ähnlich gesteigert, nämlich mit Hilfe der Wörter „*daha*“ für den Komparativ (fr. *plus*) und „*en*“ für den Superlativ (fr. *le plus*). An die Adjektive werden, im Gegensatz zum Deutschen, keine Steigerungs-Endungen hinzugefügt. Als letzter Punkt sei erwähnt, dass Ähnlichkeiten zwischen Türkisch und Französisch in der Verwendung des Gerundiums bestehen. Das Gerundium drückt in beiden Sprachen die Simultanität oder die Art und Weise von Handlungen aus, seine Form ist unveränderlich und es bezieht sich immer auf das gleiche Subjekt. Gerundium-Konstruktionen gibt es im Deutschen nicht, daher würde eine direkte Übersetzung Interferenzen verursachen. Sie werden durch passende Konjunktionen oder mit dem Partizip wiedergegeben.

Ausgehend von den ausführlich diskutierten Ähnlichkeiten wurden im praktischen Teil selbst erstellte Arbeitsblätter präsentiert. Sie dienen dazu, Schüler*innen die Gemeinsamkeiten zwischen Türkisch und Französisch aufzuzeigen, ihnen die Möglichkeit des positiven Transfers bewusst zu machen sowie induktives Arbeiten und entdeckendes Lernen zu fördern. Die Aufgaben sind am österreichischen Lehrplan für AHS orientiert. Die verwendeten Visualisierungen sollen zum einen mehrere Sinne ansprechen und dadurch die Behaltensleistung erhöhen, zum anderen dazu verhelfen, neue Vokabeln selbst zu erschließen. Im Mittelpunkt steht die Verknüpfung des neu zu Lernenden mit bereits bekanntem Wissen. Gleichzeitig soll das sprachliche Bewusstsein von Schüler*innen mit zusätzlichen Türkischkenntnissen gestärkt und ihr mehrsprachiges Potenzial genutzt werden.

6. Résumé en langue française

Introduction

Étant un pays d'immigration, l'Autriche compte actuellement 76.355 personnes issues de l'immigration turque (Stadt Wien 2019, 7). Selon le rapport national sur l'éducation 2018 (*Nationaler Bildungsbericht 2018*) 45% des élèves qui fréquent l'école élémentaire à Vienne sont d'origine immigrée et parlent une autre langue première qu'allemand (NBB 2018, Band 1, 27). Par conséquent, le programme scolaire du ministère fédéral de l'Éducation, de la Science et de la Recherche (*BMBWF*) s'adapte continuellement à la diversité linguistique croissante. Il favorise ainsi l'intégration de toutes les langues parlées par les élèves, notamment des langues de migration, comme le turc. Les linguistes soulignent le potentiel linguistique des apprenants plurilingues et recommandent ainsi d'inclure et d'utiliser ces langues dans l'enseignement des langues étrangères. (Cf. de Cillia 2008, 74 ; Hu 2010, 216.)

Le but de ce travail est particulièrement de démontrer l'utilité linguistique du turc dans l'apprentissage du français. D'après les études, le potentiel plurilingue des élèves maîtrisant le turc peut être utile pour le processus de transfert linguistique et ainsi faciliter l'apprentissage du français (cf. Rück 2007; De Florio-Hansen 2011; Brüser et Wojatzke 2013 ; Schroeder et Şimşek 2014; Gürel 2017). Les élèves peuvent donc recourir à leurs connaissances en turc. Par conséquent, le désir de construire des matériaux didactiques et des leçons de français a augmenté. Afin de soutenir l'enseignement plurilingue et l'intégration des élèves de langue maternelle turque, j'ai créé des exercices pour les leçons de français qui se trouve dans le quatrième chapitre. Ces feuilles d'exercice se basent sur une recherche détaillée concernant les similitudes linguistiques entre le turc et le français. Concrètement, le focus est mis sur la question de savoir quels éléments linguistiques du turc sont à transférer en leçon de Français. Cela est présenté dans le troisième chapitre. Toutefois, il convient d'approcher le sujet par les conceptions et définitions de base comme *le plurilinguisme*, *la didactique du plurilinguisme* et *le transfert linguistique*.

La didactique du plurilinguisme et le transfert linguistique

Avant de traiter le sujet de la didactique du plurilinguisme, il est important de distinguer le terme « plurilinguisme » du *multilinguisme* et du *bilinguisme*. Leur utilisation varie selon la discipline scientifique. Dans le présent contexte, le plurilinguisme se réfère à

la connaissance des individus de trois ou plus de langues à des degrés et niveaux divers. Les compétences partielles sont donc également reconnues. Le multilinguisme, par contraste, désigne la coexistence de plusieurs langues dans une société et le bilinguisme est la pratique de parler deux langues de façon courante. (Cf. Conseil de l'Europe 2001; Volgger 2012, 47; Fäcke und Meißner 2019,3.)

Le concept de la didactique du plurilinguisme comprend ainsi la définition donnée du plurilinguisme. L'enseignement monolingue demeure de nos jours une idée reçue, car les recherches montrent que toutes les connaissances et expériences linguistiques contribuent à un meilleur apprentissage d'une nouvelle langue (cf. Hufeisen 2004; Meißner 2017, 137). Il paraît utile de profiter du potentiel plurilingue des apprenants dans le cours de langue étrangère et de les encourager à faire des liens entre les langues parlées dans la classe et la deuxième langue étrangère (L3), puisque les informations sont attachées dans le cerveau. Il s'agit donc d'une compétence plurielle marquée par l'interaction des langues. Les compétences linguistiques ne sont pas juxtaposées et classées séparément – bien au contraire, ils sont en relation et corrélées en continu. Cela veut dire que l'apprenant peut s'appuyer sur sa langue maternelle ainsi que sur toutes les langues déjà acquises pour faciliter l'accès à la nouvelle langue étrangère. Le processus d'apprentissage sera donc enrichi par le savoir linguistique global de l'individu. Les conséquences didactiques en sont particulièrement d'inclure d'avantage les langues maternelles des élèves dans les leçons de langue étrangère et de faire des comparaisons entre les langues pour profiter de leurs corrélations et correspondances. Il est important que les apprenants soient capables d'utiliser leur répertoire langagier, soit le savoir et le savoir-faire linguistique, et de développer une compétence interculturelle. (Cf. *ibid.*)

Peter Doyé (2008) désigne la didactique du plurilinguisme comme une didactique du *transfert*, car la notion du transfert joue un rôle essentiel pour l'apprentissage interconnecté et intégratif des langues. Par conséquent, il serait préférable de sensibiliser les élèves des possibilités du transfert positif entre les langues. (Cf. Meißner 2004, 105 ; Berschin 2014, 242.)

Le transfert (positif) est donc considéré comme une stratégie efficace et avantageuse dans l'acquisition d'une langue étrangère. Le processus de transfert, généralement parlant, décrit la situation où l'on utilise des éléments et des structures linguistiques de la langue L1, L2 ou Ln (de la première langue ou d'une autre langue acquise) pour les

transférer vers la langue étrangère (cf. Odlin 1989, 27). Il s'agit plus précisément de transfert interlinguistique, qui est appelé aussi *cross-linguistic influence*, dans le but d'éviter la connotation behavioriste ou bien négative que peut provoquer le mot du transfert (cf. Jarvis et Pavlenko 2008, 3 ; Cook 2016, 25). D'autres types de transfert sont entre autres le transfert intralinguistique (dans la langue source ou la langue cible), le transfert de training ou d'apprentissage (cf. Selinker cité d'après Meißner et Senger 2001, 35). Dans le contexte présent, le focus est mis sur le transfert interlinguistique.

Le transfert interlinguistique est réussi quand il soutient l'apprentissage de la langue cible, donc appelé *transfert positif*. Le *transfert négatif*, par contraste, ne soutient pas l'acquisition de la langue cible et provoque des erreurs par la suite. Ce dernier est aussi connu sous le nom de *l'interférence*, introduit par Uriel Weinreich. (Cf. Odlin 1989, 36 ; Langöcker 1997, 280 ; Meißner 2017, 145.)

La prise de conscience de la possibilité de transfert positif entre les langues est importante pour l'apprentissage autonome et efficace. Afin de profiter de ce transfert positif, il est utile de comparer les langues et découvrir les similarités entre la langue de départ et la langue cible. Le degré de ressemblance est un facteur crucial dans le processus de transfert positif. Lorsque les similarités entre les langues sont plus nombreuses, il est favorable de transférer d'autant plus d'éléments linguistiques. (Cf. Odlin 1989, 153 ; Şahingöz 2014, 34 ; Neuner 2004, 25.)

Concernant la question de savoir dans quels domaines linguistiques le transfert interlinguistique se manifeste, il est prouvé que celui-ci est possible dans toutes les sphères de la langue comme la phonologie, l'orthographe, le lexique, la morphologie, etc. (cf. Odlin 1989, 23, 152). Comme les langues acquises auparavant influencent la nouvelle langue en cours d'apprentissage, les correspondances graphiques, lexicales ou phonologiques peuvent être transférées. Toutefois, l'apprenant lui-même n'est pas moins important que les propriétés des langues. Le locuteur et sa perception de la similarité entre la langue source et la langue cible jouent un rôle primordial pour la potentialité de transfert positif. Donc il faut que les élèves soient conscients de la probabilité de transfert, des stratégies d'apprentissage et ainsi de leur potentiel linguistique. (Cf. Volgger 2012, 62 ; Jarvis et Pavlenko 2008, 176.)

Finalement il convient d'évoquer d'autres termes proches de la notion du transfert. Le terme de *l'inférence* décrit un processus permettant de déduire de nouvelles informations à partir des connaissances antérieures qui favorise l'acquisition d'une langue (cf.

Glück et Rödel 2016, 288). Le phénomène de *l'interlangue*, qui s'appelle en allemand *Interimsprache*, désigne une phase dans l'acquisition linguistique pendant lequel l'apprenant plurilingue crée une sorte de inter-langue en appliquant les informations linguistiques des langues acquises à la nouvelle langue, modifiant et se rapprochant progressivement de la norme de la langue cible. (Cf. Harden 2006, 73.)

En résumé, il est constaté que les langues s'influencent de façon évidente et chaque nouvelle langue contribue à développer et évoluer le répertoire linguistique. Il est fortement souhaitable d'employer toutes les langues parlées par les élèves dans l'enseignement des langues étrangères. C'est la raison pour laquelle le mémoire présent vise à démontrer la relation entre le Turc et le Français et analyser les analogies entre les deux langues. Quel que soit le statut de la langue dans la société, toutes les connaissances linguistiques dont l'apprenant dispose sont corrélées et utiles. Bien que les langues maternelles aient longtemps été considérées comme responsable des erreurs chez les élèves bi- ou plurilingues, actuellement on accorde une grande importance aux langues acquises auparavant et à la conscience métalinguistique.

Le turc et le français

Particularités linguistiques du turc et sa diffusion dans le monde

La langue turque, parlée principalement en Turquie et en Chypre du Nord, appartient à la famille de langues turques, parmi lesquelles on trouve des langues proches du turc comme l'azéri, le turkmène ou le gagaouze et les plus éloignées comme par exemple le kazakh qui s'étendent toutes sur un grand territoire en Asie. En raison de son rang signifiant parmi les langues les plus parlées au monde, le turc est le membre le plus étendu et important de la famille des langues turques. En dehors de la Turquie avec 84 millions d'habitants et du Chypre du Nord qui comptait 158.000 habitants en 1994, le turc est utilisé par environ un million de gens dans les Balkans et par presque quatre millions d'immigrés en Europe – notamment en Autriche, Allemagne et France. (Cf. Moser-Weithmann 2011, 1 ; Gürsoy 2010, 1 ; Johanson 2002, 311 ; Gürel 2017, 106.)

Dans de diverses sources, il est affirmé que les langues turques forment en union avec les langues mongoles et toundgouses la famille des langues altaïques, pourtant ce n'est pas prouvé selon certains linguistes comme Johanson (2002, 311). Akıncı (2013, 825) précise que les langues ouralo-altaïques (comme par ex. le finnois, le hongrois, le

coréen, le japonais) ne sont pas unies par la même racine – contrairement à beaucoup d'autres familles linguistiques –, mais plutôt par leur structure commune. C'est pourquoi il utilise de préférence le terme de *groupe*, et non pas famille.

Ces langues partagent donc certaines structures linguistiques. Morphologiquement, elles fonctionnent particulièrement par suffixation, donc elles sont des langues agglutinantes. Les langues du groupe ouralo-altaïque, dont fait partie le turc, se différencient typologiquement des langues synthétiques (également appelées fusionnelles) comme les langues romanes, slaves et indo-européennes. L'agglutination permet techniquement de produire des mots relativement longs. (Cf. *ibid.* ; Gürsoy 2010, 8ss.; Ersen-Rasch 2004, 1.)

Concernant la syntaxe du turc et des langues du même groupe, il est constaté que l'ordre des mots est essentiellement sujet-objet-verbe (SOV). Par opposition au français ou allemand, l'ordre des mots est en turc relativement flexible. (Cf. Ersen-Rasch 2004, 2 ; Gürsoy 2010.)

Une autre caractéristique marquante de ces langues est la règle de l'harmonie vocalique, ça veut dire que la succession des voyelles dans les mots est déterminée. L'harmonie vocalique sert à faciliter la prononciation des mots turcs. (Cf. Göksel et Kerslake 2005, 21.)

Enfin, il faut ajouter que le turc ne connaît ni les articles ni le genre grammatical.

À priori, il peut sembler que le français et le turc sont des langues très éloignées, ayant peu en commun. Certes, il y a des divergences évidentes entre les deux langues, mais une analyse contrastive plus approfondie permet de démontrer les nombreuses similarités dans de différents domaines linguistiques. Pourtant, il est d'abord nécessaire d'examiner le contexte historique pour comprendre à quel point la langue française a influencé le turc.

Histoire de la langue turque et les influences françaises

Les plus anciennes traces écrites des langues turques sont les inscriptions gravées de l'Orkhon (*Köktürkinschriften*) datant du septième et huitième siècle. Pour ce système d'écriture, développé par les *Göktürk*, l'on utilisait l'alphabet de l'Orkhon.

Au cours du huitième siècle, celui-ci a été remplacé par l'alphabet ouïghour, adapté de l'alphabet sogdien. Avant le déplacement et l'expansion, les langues turques ont été influencées par les contacts linguistiques avec le chinois. (Cf. Johanson 2002, 312 ; Moser-Weithmann 2001, 3 ; Sağlam 2000, 43.)

Au 11^{ème} siècle, la langue oghouze a été introduite en Anatolie (dont s'est développé le turc ottoman et finalement le turc de Turquie). Avec l'adoption de l'islam, l'alphabet ouïghour a été remplacé par l'écriture arabe et le turc est entré en contact avec les langues arabes et persanes. Durant de nombreux siècles (11. à 20. siècle), le turc a emprunté en grande quantité de mots arabes et persans. Il s'est développé davantage une langue mélangée de turc, d'arabe et de persan, appelé *turc ottoman*, mais étant compliqué et inaccessible aux non-lettrés. L'alphabet arabe n'était pas adapté pour la langue turque, qui est plus riche en voyelles et qui utilise moins de consonnes. Pour cette raison, il y eut des tentatives de réformation de cet alphabet à partir du 19^{ème} siècle, pourtant l'opposition conservatrice de l'Empire ottoman dirigé par le calife n'y était pas favorable. Cinq ans après la fondation de la République de Turquie par Atatürk, en 1928, l'alphabet arabe a été remplacé par les lettres latines qui correspondent mieux à la langue turque. (Cf. Johanson 2002, 312 ; Akıncı 2013, 824.) D'autres réformes importantes ont été effectuées par Mustafa Kemal Atatürk qui seront décrites en détail ci-après. En substance, on peut dire que toutes ces réformes ont façonné la langue que l'on parle actuellement en Turquie. Cet aperçu historique de la langue turque met en évidence que le turc a été confronté avec de nombreux changements radicaux concernant son écriture ainsi que son vocabulaire.

Dans l'ensemble, les linguistes distinguent trois stades de développement de la langue turque (dite *turc de Turquie*):

1. Le turc ancien d'Anatolie (11.–15^{ème} siècle)
2. Le turc ottoman (15.–20^{ème} siècle), qui se divise encore en ancien turc ottoman, en ottoman moyen (étant des périodes d'islamisation et d'influence arabe-persane) et en nouveau turc ottoman à partir du 19^{ème} siècle (une période marquée par des étapes vers la modernisation et l'occidentalisation, notamment à l'exemple de la France).
3. Le turc moderne de Turquie (de 1923 à nos jours) (Cf. *ibid.*)

Bien qu'il y eût des efforts pour utiliser le turc d'Anatolie dans l'administration et comme langue officielle, avec le pouvoir croissant de l'Empire, c'était le turc ottoman qui devenait davantage la langue privilégiée. Lorsque l'Empire ottoman était à l'apogée de sa puissance au 15^{ème} siècle (jusqu'au 19^{ème} siècle), le turc ottoman était devenu la langue officielle. Durant des siècles, de nombreux emprunts lexicaux à l'arabe et au persan ont été adoptés. Pourtant, l'écart immense entre le turc ottoman utilisé uniquement par l'élite intellectuel et la langue turque parlée par le peuple menait aux malentendus mutuels. L'influence de ces deux langues est due au fait que la pratique de

l'islam se déroulait en arabe (langue du Coran), tandis que le persan, considéré comme la langue de la poésie et de la littérature, provoquait plus la fascination des poètes. (Cf. Lewis 1999, 8 ; Moser-Weithmann 2001, 4; Akıncı 2013, 824.)

L'influence du français sur le turc a commencé au 19^{ème} siècle. Ces périodes étaient marquées par des crises économiques, militaires et politiques dans l'Empire ottoman. Les 18^{ème} et 19^{ème} siècles sont décrits comme les phases les plus faibles de l'Empire – surtout sur le plan militaire. L'armée avait perdu considérablement de sa force et les défaites dans les guerres contre l'Autriche et la Russie succédaient. Ainsi, l'Empire a dû reconnaître les développements européens. Des réformes importantes – particulièrement à l'image de la France – ont été effectuées par deux sultans : Sélim III. (1789–1807) et son successeur Mahmud II (1808–1839). Esenkova (1959, 29) résume les ambitions réformistes de Sélim III. ainsi : « L'influence française en Turquie va de pair avec les rénovations turques. Sélim III. [...] inaugure des écoles à enseignement français, fait construire des ateliers à des ingénieurs français, réforme l'armée en s'inspirant des modèles français etc. ». Il a demandé spécialement des experts français pour réformer l'armée et pour créer des écoles sur le modèle français dans lesquels des enseignants français donnaient des cours de français (cf. Aksoy 2007, 138). La langue française devenait dans les écoles militaires une matière obligatoire. Par conséquent, des termes techniques et médicaux ont été empruntés au turc. Mahmud II. continuait à faire des réformes, car il considérait que non seulement les affaires militaires étaient responsables du déclin économique et militaire, mais aussi et surtout la gestion générale de l'Empire. En plus de la construction des écoles militaires, il a réorganisé l'administration publique à l'exemple de la France. Ces réformes ont ainsi mené à l'apparition d'une nouvelle élite qui parlait le français. (Cf. Esenkova 1959, 4 ; Ileri und Fittschen 1994, 17; Korkmaz 1972, 105; Sağlam 2003, 89ss.)

Une série de réformes continuait dans le temps de *Tanzimat* (fr. *réorganisation*) entre 1839 et 1876. Le terme de Tanzimat désigne, comme son nom l'indique, une ère de réformes et de réorganisation conduisant la modernisation et l'occidentalisation de l'Empire relativement affaibli. Pour la première fois en 1839, les nouvelles résolutions étaient annoncées dans l'édit de Gülhâne, dont on peut mentionner par exemple l'égalité de tout le monde devant la loi sans distinction de l'appartenance confessionnelle, la réforme des systèmes fiscaux et judiciaires ainsi que la réforme militaire. En 1858, le Code pénal a été révisé d'après l'exemple de la France. Également inspirés des équivalents français, le Code commercial et le Code de commerce maritime ont été

rédigés. En 1868, le lycée impérial ottoman de Galatasaray – une école d'élite située à Istanbul – a été fondé selon le modèle français. Son influence sur le processus d'occidentalisation était de grande importance et sa contribution au développement des intellectuels et des réformistes ne peut pas être niée. L'enseignement se fait dès lors essentiellement en français. (Cf. Esenkova 1959, 5 ; Merbitz-Kampf o.J., 14; Sağlam 2000, 47; Memmedova 2009, 124; Dağışan 2015, 21ss.)

Concernant l'influence du français sur la langue turque, Esenkova (1959, 29) constate que « les années 1839 – 1876 accélèrent l'influence française aussi bien dans le domaine des idées que dans celui de l'introduction des mots exprimant ces idées. » Les écrivains turcs, fascinés par la littérature française, faisaient aussi usage de termes français dans leurs œuvres. Du prestige de la langue française témoigne en outre les emprunts lexicaux dans la langue turque, qui allaient se multiplier encore après la fondation de la République – car des réformes n'étaient que nécessaires pour les affaires militaires ou économiques, mais aussi pour la langue qui était incompréhensible pour le peuple majoritairement illettré. (Cf. *ibid.* ; Korkmaz 1997, 155.)

La période entre l'ère de Tanzimat et la fondation de la République en 1923 se caractérise par la diminution de l'influence française de manière significative. C'est dans la période républicaine qu'une rénovation profonde modifia pertinemment la langue turque et la gestion de l'État.

La deuxième phase d'influence française sur la langue turque a commencé à partir de la fondation de la nouvelle République sous Kemal Atatürk. Il a initié une série de réformes visant à rapprocher la Turquie davantage de l'Europe et à couper définitivement les ponts avec la tradition ottomane. L'une des premières et les plus radicales réformes a été celle de l'écriture. En 1928, Atatürk a adopté un alphabet à base latine qui est proche de celui du français. Le nouvel alphabet compte 29 lettres. Particulièrement la notation des voyelles est proche de celle de l'allemand – ayant adopté surtout les lettres <ö> et <ü> tréma de l'alphabet allemand, qui n'existaient pas en arabe et qui causaient en conséquence des difficultés dans l'écriture turque. La plupart de consonnes ainsi que certains signes diacritiques – comme l'accent circonflexe sur les voyelles et la cédille sous la lettre <c> – sont identiques en français ou bien ont été empruntés directement du français. (Cf. Bazin 1994, 400; Akın et Akıncı 2003, 78ss.; Moser-Weithmann 2001, 5.)

La réforme de l'alphabet est majoritairement décrite par les linguistes comme bénéfique et avantageuse pour l'alphabétisation de la masse populaire turque.

Effectivement, la motivation linguistique derrière le renouvellement de l'écriture était l'alphabétisation de la population, car le système graphique de l'arabe n'était pas adapté pour transcrire les lettres turques (particulièrement les huit voyelles). Le nouvel alphabet turc est purement phonétique, ça veut dire que chaque lettre écrite est prononcée. Cela permet une lecture immédiate avec les caractères correspondants à un seul son. (Cf. Lewis 1999, 37 ; Moser-Weithmann 2001, 5.)

La réforme de l'orthographe a facilité considérablement l'apprentissage du turc écrit. En même temps, le taux d'alphabétisation a aussi remarquablement augmenté de 9% en 1924 à 65% en 1975 et à 82,3% en 1995 (cf. Lewis 1999, 37).

Enfin, grâce à la réforme, les échanges linguistiques et culturels entre la Turquie et la France se sont intensifiés encore plus.

Cette réforme a été suivie d'une réforme linguistique radicale dans le but de réduire les influences lexicales et grammaticales de l'arabe et du perse sur la langue turque et de les remplacer par les éléments « purement turcs » (cf. Bazin 1994, 393 ; Röhrborn 2003, 21). Le vocabulaire du turc ottoman, qui s'est développé durant des siècles par les emprunts à l'arabe et au persan, était très éloigné du parler turc et donc presque incompréhensible pour le peuple (cf. Akın et Akıncı 2003, 80; Bazin 1994, 394). Pour l'épuration de la langue, une nouvelle institution a été fondée en 1932, à savoir la « Société d'Étude de la Langue Turque » (*Türk Dil Tetkik Cemiyeti*), renommée en 1936 « Fondation de la Langue Turque » (*Türk Dil Kurumu/TKDK*) (cf. Johanson 2002, 313). Comme à l'exemple de l'Académie Française (1635), elle était chargée de l'édition des dictionnaires et de la « purification » du vocabulaire. La tâche principale de l'institution était de recueillir des mots censés être purement turcs afin de se rapprocher de la langue parlée dans les grandes villes (cf. Bazin 1994, 393). Les mots dits turcs (tr. *öz türkçe*) ont été sélectionnés et cherchés dans les textes archaïques des langues turques ou dans les dialectes anatoliens. Un autre moyen était la construction de néologismes. (Cf. *ibid.*)

Pourtant, les emprunts aux langues turques ou internes (soit les dialectes d'Anatolie et les textes du turc ancien) n'étaient pas adéquats pour exprimer les besoins et les idées du 20^{ème} siècle (cf. Röhrborn 2003, 22). L'élimination d'un grand nombre de termes arabo-persans a réduit considérablement les possibilités d'expression (cf. Özen 2003, 204). Ainsi, de nombreux mots ont été empruntés au français pour les intégrer dans la langue turque, transcrits phonétiquement proche du français. Moore et Uni (2015, 200) désignent ce processus comme suit : « [...] un phénomène à la fois

encouragé par la similitude de la phonétique française et turque, et par le rôle joué par le français dans l'économie politique et la diplomatie turques ».

Le français a joué un rôle important pour moderniser et occidentaliser la Turquie. La culture et la langue de la France servaient toujours comme modèle parfait pour le développement linguistique et intellectuel en Turquie. Le statut et le prestige du français comme l'une des langues les plus développées en Europe a favorisé l'adoption de milliers de termes directs. Ainsi, on compte aujourd'hui 4.974 emprunts français au total. En guise de comparaison, il y a 6.455 emprunts à l'arabe et environ 1300 au persan (cf. Eker 2015, 150). (Cf. Röhrborn 2003, 23 ; Özen 2003, 206.)

D'autres mesures de modernisation et réformes à l'image de la France étaient entre autres l'inscription du principe de la laïcité dans la Constitution en 1928. En 1924, Kemal Atatürk a unifié les types d'enseignement et interdit les cours d'arabe et du persan dans les écoles. Les vêtements rappelant l'Empire ottoman ont été supprimés. En 1934, le droit de vote pour les femmes a été introduit. (Cf. Steinbach 1996, 123ss.; Akın et Akıncı 2003, 76.)

En 1982, l'article 2 de la Constitution a été adapté officiellement: « La République de Turquie [...] est un État de droit démocratique, laïque et social ».³²

Similarités linguistiques entre le turc et le français

Alors que le français et le turc sont géographiquement éloignés et n'ont pas de racines communes, ils se ressemblent sous beaucoup d'aspects linguistiques. Une analyse détaillée, présentée dans le travail présent, a permis d'examiner l'influence du français sur la langue turque ainsi que les convergences entre les deux langues. Ainsi, le turc peut être utilisé comme langue de transfert dans l'apprentissage du français. Les similarités concernent les domaines linguistiques suivants :

a. L'alphabet et l'orthographe : Contrairement à la graphie allemande, le turc et le français disposent de certains signes diacritiques, dont l'une a la même valeur dans les deux langues : *l'accent circonflexe*, qui sert à indiquer l'allongement des voyelles. Son utilisation diffère ainsi de l'espagnole, langue dans laquelle il est employé pour indiquer l'accent tonique. (Cf. Ersen-Rasch 2004, 6.)

³² Disponible en ligne sur l'adresse officielle du ministère de l'Intérieur: <https://www.icisleri.gov.tr/kurumlar/icisleri.gov.tr/lcSite/illeridaresi/Mevzuat/Kanunlar/Anayasa.pdf> (consulté le 28/01/2021).

La cédille est un graphème également utilisé dans l'écriture de deux langues, mais la prononciation des lettres est très différente. En turc, on utilise la lettre <ç> pour indiquer le phonème /tʃ/ – à la différence du français où son emploi sert à noter le phonème /s/. (Cf. *ibid.*, ; Bazin 1987, 11 ; Göksel et Kerslake 2005, xxxix.)

En comparant les alphabets, on remarque que *la plupart des lettres* s'écrivent et se prononcent de façon similaire dans les deux langues. Ci-dessous, nous indiquons particulièrement ceux qui peuvent jouer un rôle de pont d'apprentissage et qui sont différemment prononcés en allemand :

<j> signale le phonème /ʒ/, comme dans le mot turc « *Japonya* » ou français « *Japon* ». (En allemand, cette lettre correspond au son /j/ comme dans « *Japan* ».)

<v> se prononce /v/ comme dans « *vazo* » en turc ou « *vase* » en français, et jamais /f/ contrairement à l'allemand.

<z> s'utilise pour noter le phonème /z/ comme dans « *zorluk* » en turc et « *zèle* » en français. Pour les locuteurs allemands, la prononciation de ce son est difficile au début (cf. Pustka 2011, 103).

<sp> indique toujours le phonème /sp/ et <st> indique toujours /st/, et jamais /ft/ comme des fois en allemand (cf. Darcy et Feldhausen 2014, 333).

Concernant *l'usage de majuscules* et de minuscules, on constate qu'en français et en turc – contrairement à l'allemand – les substantifs s'écrivent en minuscules. Certaines exceptions qui s'écrivent en majuscules sont : les noms de personnes ou des titres, les nationalités, les noms géographiques comme pays, villes, fleuves, etc. et les noms des organisations comme des ministères, des associations, etc. (Cf. Ersen-Rasch 2004, 6; Wendt und Caner 1994, 41; Schroeder und Şimşek 2014, 118.)

b. La phonologie : Le français possède au total quatorze *phonèmes vocaliques* (cf. Pustka 2011, 95), dont sept sont identiques en turc. Par contraste, le turc et l'allemand ne partagent que quatre voyelles. De plus, les voyelles turques sont en règle générale brèves et ouvertes ce qui est divergent en allemand, mais similaire en français. Concernant le *système consonantique*, on peut dire que 15 des 21 consonnes du turc se prononcent comme en français. L'allemand et le français ont 18 consonants en commun. Donc, on peut en conclure que le turc et l'allemand ensemble ont le plus en commun avec le français (soit au total 29 phonèmes, dont 11 voyelles et 18 consonnes). Le fait d'être bi- ou multilingue en allemand et turc est un avantage majeur

pour l'articulation et la prononciation du français dont il faut tenir compte à l'école. (Cf. Bazin 1987, 9ss.; Ersen-Rasch 2004, 12; Schroeder et Şimşek 2014, 118.)

En ce qui concerne *la structure syllabique* des langues étudiées, on peut dire qu'elle est plus compliquée en allemand et relativement simple et homogène en français et turc (cf. Schroeder et Şimşek 2014, 120; Rolffs s.d., 4). Selon Akıncı et Oker (2012, 5) 98% des syllabes turques suivent l'une de ces quatre structures simples : « V, VC, CV, CVC. La forme de syllabe la plus fréquente est de loin CV [consonne-vocale] » (ibid., 5). Sur ce point, le français ressemble au turc, car 55% des syllabes françaises suivent aussi la forme CV. Dans la majorité des cas, les syllabes turques et françaises sont ouvertes et une accumulation de consonnes est beaucoup plus rare qu'en allemand. (Cf. Seoudy 2016, 47, 117 ; Pustka 2011, 117, 128.)

Quant à *l'accentuation* des mots, on constate que l'accent tonique tombe en turc et en français le plus souvent sur la dernière syllabe. Dans une phrase, l'accent porte aussi sur la dernière syllabe de chaque groupe de mots. De ce fait, le français est défini comme une langue « ocytone », tout comme le turc. (Cf. Pustka 2011, 131 ; Esenkova 1959, 20ss. ; Sığircı s.d., 212ss.)

Par contre, dans la langue allemande (ainsi qu'en anglais) il y a une tendance générale à placer l'accent sur la première syllabe d'un mot. Néanmoins, la place de l'accent peut varier et donc ne pas être déterminée à l'avance, il s'agit d'un accent libre. Ainsi, selon la position de l'accent, le sens de certains mots allemands peut changer, mais cela n'existe ni en turc ni en français. (Cf. Seoudy 2016, 63 ; Pustka 2011, 132.)

Les divergences accentuelles entre l'allemand et le français peuvent mener aux interférences chez les locuteurs unilingues en allemand, car ils tendent à utiliser trop d'accents en français (cf. Pustka 2011, 133). Dans ce point, les connaissances supplémentaires en turc peuvent être utiles dans la production orale du français.

Ces propriétés phonologiques, plus précisément le système syllabique ainsi que l'accentuation, déterminent avec d'autres qualités rythmiques la *classe rythmique des langues*. Les linguistes distinguent principalement deux classes de langues selon leur rythme : les langues accentuelles comprenant par exemple l'allemand et l'anglais, et les *langues syllabiques* englobant notamment le français et le turc, mais aussi le chinois, l'espagnol et bien d'autres. Le turc et le français construisent leur rythme sur les syllabes. La durée des syllabes est identique et le rythme est régulier. Étant donné que la perception rapide de rythme des langues syllabiques donne l'impression d'un son

de mitrailleuse (*machine gun rhythm*), on les appelle métaphoriquement aussi des langues à rythme de mitrailleuse. Les langues accentuelles comme l'allemand, par contre, se caractérisent par un intervalle identique entre deux accents. L'alternance entre les syllabes accentuées et non-accentuées produit une impression d'irrégularité et un rythme proche du morse, d'où vient le nom métaphorique rythme en code Morse. Les langues accentuelles comme l'allemand se caractérisent par la réduction de voyelles et la complexité de la structure syllabique (beaucoup de consonnes), tout au contraire des langues comme le turc et le français. (Cf. Gabriel et al. 2015, 72; Gabriel et Thiele 2017, 83ss.; Gabriel et al. 2012, 55ss., 59; Pustka 2011, 138; Seoudy 2016, 14, 46; Schroeder et Şimşek 2014, 121.)

Partant du fait que le turc et le français partagent certaines caractéristiques rythmiques, les locuteurs multilingues avec des connaissances supplémentaires en turc auront un avantage pour la production orale du français. En effet, les études avec des locuteurs turcs rapportent que leur acquisition du français se caractérise par les effets de transfert (positif) (cf. Gabriel et Thiele 2017, 82 ; Gabriel et al. 2015, 89). Cela dit, le transfert positif dépend en plus des facteurs individuels de l'apprenant et de la conscience métalinguistique et phonologique (cf. *ibid.* ; Gabriel et al. 2012, 72).

c. Les emprunts lexicaux : Selon la Fondation de la Langue Turque, le dictionnaire turc comportait dans son édition de 2005 exactement 4.974 mots d'origine française (cf. Eker 2015, 150). Les mots français sont souvent transcrits phonétiquement, donc faciles à reconnaître aussi pour les locuteurs français sans recours à la traduction, pour en citer quelques exemples : *afiş* [afiʃ], *eşarp* [əʃarp], *abajur* [abaʒur], *bagaj* [bagaʒ], *valiz* [valiz] etc. La prononciation française a été sauvegardée, tout en utilisant les lettres turques. (Cf. Akinci et Oker 2012, 6 ; Thiele 2015, 139.)

Les mots d'emprunts du français sont utilisés dans tous les domaines de la langue courante. Ils concernent entre autres les termes techniques en chimie, mathématique, musique et médecine, les vêtements, les technologies, les moyens de transport, les équipements sportifs, les installations publiques, et bien plus encore (cf. Thiele 2015, 137 ; Gürel 2017, 106; Schroeder et Şimşek 2014, 128-129.)

Les substantifs sont beaucoup plus nombreux que les adjectifs et les verbes. Les verbes, qui sont en général réguliers finissant par -er, ont été adaptés morphologiquement à la langue turque. Ils s'emploient soit par la méthode de suffixation (-lemek/-lamak) soit à l'aide des verbes auxiliaires turcs comme le montre l'exemple suivant :

abandonner – *abandone etmek*. (Cf. Weinberger et Mussner 2015, 325ss.; Woerfel et Yilmaz Woerfel 2019, 502; Esenkova 1959, 22.)

Sur le plan didactique, les emprunts jouent un rôle de pont d'apprentissage pour le français. Il est avantageux de profiter du potentiel et des ressources linguistiques des élèves multilingues ayant des connaissances additionnelles en turc.

d. Les *nombres cardinaux* se construisent également de façon similaire, par opposition à celle de l'allemand. En turc et en français, l'ordre des nombres est ainsi : d'abord les dizaines, puis les unités (cf. Bazin 1987, 42–43). En allemand, on mentionne d'abord les unités et ensuite les dizaines. Observons les exemples suivants pour illustrer les similarités et les différences : (20+7) vingt-sept = *yirmi yedi* ; (7+20) *siebenundzwanzig*.

Pour indiquer *la date*, on utilise et en français et en turc les nombres cardinaux. En allemand, par contre, les jours sont exprimés avec les nombres ordinaux. Voici un exemple à titre de comparaison : (25.03) vingt-cinq mars = *yirmi beş mart*; *fünfundzwanzigster März*. (Cf. Bazin 1987, 45.)

Concernant *l'expression de l'heure*, le turc et le français montrent de nouvelles similitudes. Pour indiquer les heures en allemand, il y a le besoin d'une réorientation à cause de grandes différences dans ce point. Par conséquent, il n'est pas possible de traduire automatiquement les expressions allemandes en français (ou l'inverse). Toutefois, le turc permet la possibilité d'un transfert positif comme l'exemple ci-après le démontre : (7 :30) Il est sept heures et demie. = *Saat yedi (7) buçuk*. ; *Es ist halb acht (8)*.

e. La formation de la *forme de politesse* en turc montre des parallèles avec celle du français. Pour marquer la politesse, on emploie le pronom à la deuxième personne du pluriel (*vous* ou *siz*) s'écrivant en minuscules (cf. Bazin 1987, 72). Par contraste, en allemand le pronom de politesse s'emploie à la troisième personne du pluriel commençant toujours par la majuscule (*Sie*). Voici un exemple : *Vous* avez compris. = *Siz* anlamadınız. ; *Sie* haben verstanden.

f. Selon la typologie de Leonard Talmy, qui se base sur l'expression du phénomène du mouvement spatial, les langues du monde se divisent en deux familles linguistiques distinctes : les langues à cadrage verbal (*verb-framed languages*), comme le français et le turc, et les langues à satellites, comme l'allemand et d'autres langues germaniques. En particulier, le turc et le français encodent la direction d'un mouvement dans

un verbe, tandis que l'allemand l'encode dans une particule (aussi dit satellite), comme par exemple dans un préfixe verbal (par ex. *hinauf*). Les verbes allemands expriment précisément la manière du mouvement, alors que le turc et le français expriment cette notion à l'aide des constructions comme le gérondif ou le participe. (Cf. Schroeder et Şimşek 2014, 129ss.; Schroeder 2012, 265.)

L'exemple sert à montrer les similarités ou bien les contrastes entre ces langues à la lumière de cette typologie : *Sie hüpfte ins Haus hinein*. (Schroeder 2012, 263) → La trajectoire est exprimée dans la particule et la manière du mouvement, dans le verbe. Cette phrase se traduit dans les langues à cadrage verbal comme suit : *Elle entrait dans la maison en sautillant*. – *Seke seke eve girdi*. [Traduit en français et turc de moi, H.B.]. Les verbes « *Entrer* » et « *girmek* » expriment la direction.

g. Les adjectifs : En turc, le suffixe *+al/+el* est employé pour former des adjectifs (emprunté au français). Ainsi, on trouve de nombreux adjectifs qui pourront être utiles dans l'enseignement du français pour souligner les similarités existantes et faire connaître le potentiel du transfert linguistique. Voici quelques exemples : *aktüel* (*actuel, le*), *orijinal* (*original, e*), *eksperimental* (*expérimental, e*) (Cf. Lewis 1999, 101 ; Korkmaz 1997, 157 ; Röhrborn 2003, 19.)

En plus, il existe des similarités dans l'expression du comparatif et du superlatif. Le comparatif se construit en turc par l'emploi du mot « *daha* » devant l'adjectif et le superlatif avec le mot « *en* » suivi d'un adjectif, voici un exemple pour mieux comprendre : *büyük – daha büyük – en büyük*. Si l'on traduit en français, la similarité dans la construction devient évidente : *grand, e – plus grand, e – le/la plus grand, e*.

En revanche, l'allemand exprime le comparatif sans complément, mais en ajoutant au radical de l'adjectif la terminaison *-er*. Le superlatif se forme avec l'article défini ou le mot « *am* » et le radical de l'adjectif terminant par *-ste*. Prenons l'exemple précédent : *groß – größer – am größten*. (Cf. Bazin 1987, 47.)

h. Le gérondif, une forme adverbiale du verbe, est employé aussi bien en français qu'en turc pour exprimer souvent la simultanéité ou la manière d'une action (cf. Bazin 1987, 133). Dans les deux langues, il doit avoir le même sujet que celui du verbe principal. Puisque cette construction n'existe pas en allemand, il faut traduire les phrases avec un gérondif de différentes manières, comme par exemple avec une conjonction ou le participe présent (ccf. Ersen-Rasch 2004, 229 ; Aygün 2004, 86). Dans ce cas

de figure, le turc peut être utilisé comme langue pont et faciliter la construction des phrases comprenant le gérondif.

Pour comparer les structures, regardons l'exemple suivant : Je cours *en écoutant* de la musique. = Müzik dinleyerek koşuyorum. (gérondif turc: radical du verbe +erek/+arak). En allemand, on utilise dans cet exemple la conjonction « pendant que » : Ich laufe, *während* ich Musik höre.

En partant de ces similarités entre le turc et le français, des exercices concrets ont été présentés afin de les employer dans l'enseignement du français comme langue étrangère en Autriche. Le but est que les élèves puissent développer leurs connaissances du transfert linguistique, apprendre d'autres stratégies d'apprentissage des langues étrangères et de profiter de leurs connaissances en turc. La possibilité de découvrir une autre langue à partir de sa langue maternelle aide à augmenter sa conscience linguistique, mais aussi la motivation. Les exercices servent également à faire prendre conscience des convergences entre le turc et le français que l'on trouve dans divers domaines de la langue. Pendant la création de ceux-ci, les facteurs suivants ont été pris en compte : programme scolaire du ministère fédéral de l'Éducation, de la Science et de la Recherche (*BMBWF*) concernant l'enseignement du français L3, la méthode de visualisation pour soutenir la mémorisation et des exercices déductifs pour activer les apprenants.

Literaturverzeichnis

Alle Internetquellen wurden, wenn nicht anders angegeben, am 12.12.2020 zum letzten Mal aufgerufen.

Akın, Salih; Akıncı, Mehmet-Ali (2003): „La réforme linguistique turque“, in: *Glottopol Revue de sociolinguistique en ligne*. Heft 1. Online unter: glottopol.univrouen.fr/telecharger/numero_1/gpl1_06akin.pdf.

Akıncı, Mehmet-Ali (2013): „Le turc.“, in: Kremnitz, Georg (Hg.): *Histoire sociale des langues de France*. Rennes: Presses Universitaires, 823-830.

Akıncı, Mehmet Ali; Oker, Ali (2012): „Processus implicite de dénomination de mots chez des enfants bilingues franco-turcs de 5 ans“, in: *CogniTextes*, Band 8. Online unter: doi.org/10.4000/cognitextes.626.

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. Online unter: journals.openedition.org/dhfles/138.

Allgäuer-Hackl, Elisabeth; Jessner, Ulrike (2019): „Cross-linguistic Interaction and Multilingual Awareness“, in: Montanari, Simona; Quay, Suzanne (Hg.): *Multidisciplinary Perspectives on Multilingualism*. Boston, Berlin: Walter de Gruyter, 325-350.

Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. Kassel: Langenscheidt.

Arntz, Reiner (o.J.): *"Kontrastsprachen" – Neue Wege in Sprachvergleich und Fremdsprachendidaktik*. Online unter: d-nb.info/1096749246/34.

Arseven, Tülin (2017): „Türk Harf Devriminin Kültürel Temelleri“, in: *Folklor/Edebiyat*. Bd. 23. Heft 90. Online unter: search-proquest-com.uaccess.univie.ac.at/docview/2057900330?rfr_id=info%3Axi%2Fsid%3Aprimo.

Aygün, Mehmet (2004): „Der Gebrauch des Gerundiums -arak/-erek des Türkischen und seine Wiedergabeformen im Deutschen“, in: *Firat University Journal of Social Science* 14/1. Online unter: web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt14/sayi1/081-089.pdf.

Bär, Marcus (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.

Bausch, Karl-Richard (2003): „Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick“, in: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 439-445.

Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr.

- Bazin, Louis (1994): *Les Turcs, des mots, des hommes*. Paris: Éditions Arguments.
- Bazin, Louis (1987): *Introduction à l'étude pratique de la langue turque*. 3., überarb. u. erw. Aufl. Paris: Librairie d'Amérique et d'Orient.
- Bechtel, Mark (2009): „Empirische Untersuchung zu interkulturellem Lernen in deutsch-französischen Tandemkursen mit Hilfe der Diskursanalyse“, in: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Tübingen: Gunter Narr, 139-158.
- Berschin, Benno H. (2014): „Transfer und Kontrast im gesteuerten Tertiärsprachenerwerb – mit Beispielen zum Katalanischen und Portugiesischen“, in: Reimann, Daniel (Hg.): *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch – Deutsch. Studien zu Morphosyntax, Mediensprache, Lexikographie und Mehrsprachigkeitsdidaktik (Spanisch, Portugiesisch, Katalanisch, Deutsch)*. Tübingen: Narr Francke, 241-257.
- Bickes, Hans; Pauli, Ute (2009): *Erst- und Zweitspracherwerb*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Binder, Susanne; Luciak, Mikael (2010): *Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips "INTERKULTURELLES LERNEN"*. Ein Handbuch für den Bereich allgemeinbildende Pflichtschulen und allgemeinbildende höhere Schulen. Online unter: univie.ac.at/alumni.ksa/wp-content/uploads/text-documents/ASSA/ASSA-SN-2010-01.pdf.
- Brüser, Babet; Wojatzke, Julia (2013): „Das Türkische als „Brücke“ zum Wortschatzerwerb im Französischen. Eine empirische Studie mit Berliner Schülerinnen und Schülern des Jahrgangs 10.“, in: Königs, Frank G.; Küster, Lutz; Gnutzmann, Claus (Hg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. Online unter: www.books.google.at.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich* 2019/II (29. April 2019), hg. vom BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Online unter: www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpläne%20%20allgemeinbildende%20höhere%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2022.02.2020.pdf (Zugriff: 02.12.2020) [zitiert mit Sigel: BGBl. II, Nr. 107/2019, Seite].
- Bußmann, Hadumod (Hg.) (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4., erw. Aufl., Stuttgart: Alfred Kröner.
- Caymaz, Birol; Szurek, Emmanuel (2007): „La révolution au pied de la lettre. L'invention de « l'alphabet turc »“, in: *European Journal of Turkish Studies* 6. Online unter: journals.openedition.org/ejts/1363.
- Chaudhuri, Tushar (2009): *Mehrsprachigkeit und Grammatikerwerb. Die Bedeutung der mehrsprachigen Ausgangssituation für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Indien*. Tübingen: Narr Francke.

- Cook, Vivian (2016): „Transfer and the Relationships Between the Languages of Multi-Competence“, in: Alonso, Rosa Alonso: *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 24-37.
- Dağaçan, Zekai (2015): *Das Ansehen des Staates im türkischen und deutschen Strafrecht*. Berlin: Walter de Gruyter (= Bd. 24).
- Darcy, Isabelle; Feldhausen, Ingo (2014): „Das Französische“, in: Krifka, Manfred; Blaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie; Truckenbrodt, Hubert (Hg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer-Verlag, 321-345.
- De Angelis, Gessica; Selinker, Larry (2001): „Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind“, in: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike (Hg.): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 42-58.
- De Cillia, Rudolf (o. J.): *Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen*. Online unter: oesterreichischesdeutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/de_Cillia_Mehrsprachigkeit_in_FS_Wodak_de_Cillia.pdf.
- De Cilia, Rudolf (2008): „Plädoyer für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit an den Schulen“, in: Frings, Michael; Vetter, Eva (Hg.): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentags an der Universität Wien (22. Bis 27. September)*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 69-84.
- De Florio-Hansen, Inez (2008): „Mehrsprachigkeit – ein Gesamtsprachenkonzept für alle. Wie kann der Französischunterricht zur Umsetzung beitragen?“, in: Frings, Michael; Vetter, Eva (Hg.): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentags an der Universität Wien (22. Bis 27. September)*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 85-108.
- De Florio-Hansen, Inez (Hg.) (2011): *Towards Multilingualism and the Inclusion of Cultural Diversity. Interkulturalität und Mehrsprachigkeit*. (= Bd. 3). Online unter: uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-222-9.volltext.frei.pdf.
- Doyé, Peter (2008a): „Die Beziehung der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu ihren Referenzwissenschaften“, in: Frings, Michael; Vetter, Eva (Hg.): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentags an der Universität Wien (22. Bis 27. September)*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 133-160.
- Doyé, Peter (2008b): *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke.
- DUDEN online* (2020): „diakritisch“, Online unter: duden.de/rechtschreibung/diakritisch.

- Eberhardt, Jan-Oliver (2009): „Flaggen, Baguettes, auch wenn's komisch klingt, das Aussehen der Leute erinnert an Frankreich“, in: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Tübingen: Gunter Narr, 253-271.
- Edmonson, Willis J.; House, Juliane (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Vierte, überarb. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto. Download verfügbar unter: www-utb-studi-e-book-de.uaccess.univie.ac.at.
- Eker, Süer (2015): *Çağdaş Türk Dili*. 9. Auflage. Ankara: Grafik-Ofset.
- Ersen-Rasch, Margarete I. (2004): *Türkische Grammatik für Anfänger und Fortgeschrittene*. München: Max Hueber.
- Esenkova, Enver (1959): *Türk dilinde Fransız tesiri. Avec un résumé en Français*. Istanbul: Istanbul Matbaacılık.
- Europarat (Hg.) (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (Hg.) (2019): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke.
- Gabriel, Christoph; Thiele, Sylvia (2017): „Learning and teaching of foreign language pronunciation in multilingual settings: A questionnaire study with teachers of English, French, Italian and Spanish“, in: Schlaak, Claudia; Thiele, Sylvia (Hg.): *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Strategien für den schulischen Unterricht und die Hochschullehre*. Stuttgart: ibidem, 79-104.
- Gabriel, Christoph; Stahnke, Johanna; Thulke, Jeanette; Topal, Sevda (2015): „Positiver Transfer aus der Herkunftssprache? Zum Erwerb des französischen und englischen Sprachrhythmus durch mehrsprachige deutsch-chinesische und deutsch-türkische Lerner“, in: Fernández Ammann, Eva Maria; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes (Hg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 69-91.
- Gabriel, Christoph; Hu, Adelheid; Diao, Lan; Thulke, Jeanette (2012): „Transfer, *phonological awareness* und Mehrsprachigkeitsbewusstsein: Zum Erwerb des französischen Sprachrhythmus durch Schüler/innen mit chinesischem Sprachhintergrund im deutschen Schulkontext – Bericht aus einem laufenden Forschungsprojekt“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 23: 1, 53-76.
- Glück, Helmut; Rödel, Michael (Hg.) (2016): *Metzler Lexikon Sprache*. 5., überarb. Aufl., Stuttgart: Metzler.
- Gnutzmann, Claus (2017): „Kontrastives Lernen“, in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., erw. Aufl., Stuttgart: J. B. Metzler, 172.

- Göller, Thomas (2000): *Kulturverstehen. Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Göksel, Aslı; Kerslake, Celia (2005): *Turkish: A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.
- Gürel, Ayse (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.
- Gürsoy, Erkan (2010): *Sprachbeschreibung Türkisch*. Online unter: uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_tuerkisch.pdf.
- Halbout, Dominique; Güzey, Gönen (2017): *Le turc. Türkçe. Collection Sans Peine*. Slovenien: Assimil.
- Harden, Theo (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke.
- Heyder, Karoline; Schädlich, Birgit (2014): „Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – eine Umfrage unter Fremdsprachenlehrkräften in Niedersachsen“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 19:1, 183-201. Online unter: zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-191/beitrag/Heyder_Schaedlich.pdf.
- Hu, Adelheid (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Linden: Gunter Narr.
- Hu, Adelheid (2017): „Mehrsprachigkeit“, in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., erw. Aufl., Stuttgart: J. B. Metzler, 246-248.
- Hufeisen, Britta (2004): „‘Das haben wir doch immer so gemacht!’ oder ein Paradigmenwechsel in der Sprachforschung?“, in: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 77-87.
- Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (2004): *Le concept du plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais*. Strasbourg: Ed. Du Conseil de l'Europe.
- Ileri, Esin (2007): *Lehrbuch der türkischen Sprache*. Hamburg: Helmut Buske.
- Ileri, Esin; Fittschen, Maren (Hg.) (1994): *Türkisch als Fremdsprache unter sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten. Materialien und Referate der internationalen Fachtagung 11.-14. Juni 1992 in Hamburg*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Interkulturelle Bildung – Grundsatzertlass 2017. Rundschreiben Nr. 29/2017* (2017), hg. vom BMB – Bundesministerium für Bildung. Download verfügbar unter: www.bmbwf.gv.at/

Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2017_29.html [zitiert mit Sigel: BMB, Nr. 29/2017, S.].

İşigüzel, Bahar (2012): „Der Einfluss der Erstsprache als ein Motivationsfaktor auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen“, in: *Dokuz Eylül Üniversitesi SBE Dergisi* 14:2, 53-86.

Jarvis, Scott; Pavlenko, Aneta (2008): *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York, London: Routledge.

Johanson, Lars (2002): „Türkeitürkisch“, in: Janich, Nina; Greule, Albrecht (Hg.): *Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch*. Tübingen: Narr, 311-315.

Johanson, Lars; Rehbein, Jochen (Hg.) (1999): *Türkisch und Deutsch im Vergleich*. Wiesbaden: Harrassowitz (= Bd. 39).

Kahlden, Ute von; Klotz, Ulrike; Maier, Christina; Reutter, Ursula; Schöberle, Wolfgang; Semrau, Bernhard; Wirth, Götz (2015): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett.

Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien (2017): *Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt?* Download verfügbar unter: www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/Migration_und_Mehrsprachigkeit.pdf (Zugriff:) [zitiert mit Sigel: AK Wien, Policy Brief 02 2017, S.].

Karaağaç Delen, Nurcan (2013): *À propos de quelques emprunts du français en turc*. Online unter: litere.usv.ro/anadiss/arhiva/anadiss15/7.%20Delen%20Karaagac,%20Nurcan.pdf.

Karaağaç Delen, Nurcan (2009): „Sur l’innovation lexicale et l’intégration phonétique et sémantique des emprunts lexicaux en français et en turc“, in: *Synergies (Turquie), Revue du GERFLINT*, Heft 2, 147-158. Online unter: search-proquest-com.uaccess.univie.ac.at/docview/2061876026/fulltextPDF/46E631537BA949ABPQ/1?accountid=14682.

König, Ekkehard (1990): „Kontrastive Linguistik als Komplement zur Typologie“, in: Gnutzmann, Claus (Hg.): *Kontrastive Linguistik*. Bd. 19, Frankfurt am Main: Peter Lang, 117-131.

König, Ekkehard (2012): „Zur Standortbestimmung der Kontrastiven Linguistik innerhalb der vergleichenden Sprachwissenschaft“, in: Gunkel, Lutz; Zifonun, Gisela (Hg.): *Deutsch im Sprachvergleich. Grammatische Kontraste und Konvergenzen*. Berlin: Walter de Gruyter, 13-40.

Korkmaz, Zeynep (1997): *Bati dilleri ve Türk dili grameri üzerindeki etkileri*. Online unter: pdfs.semanticscholar.org/0191/7ab43070a8ce2d7d009661a6f54271f8804f.pdf.

Korkmaz, Zeynep (1995): *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu (= Bd. 1).

- Korkmaz, Zeynep (1972): „Dilde ‘doğal gelişme’ ve ‘devrim’ açısından Türk Dil Devrimi“, in: *Türkoloji Dergisi*. Heft 1, 97-114. Online unter: dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/12/839/10625.pdf.
- Kramer, Dieter (1999): „Anderssein, ein Menschenrecht. Zur Diskussion um kulturelle Vielfalt in Zeiten der Globalisierung“, in: Cesana, Andreas: *Interkulturalität - Grundprobleme der Kulturbegegnung. Mainzer Universitätsgespräche. Sommersemester 1998*. Mainz: Studium generale, 7-26.
- Kühlwein, Wolfgang (1990): „Kontrastive Linguistik und Fremdsprachenerwerb – Perspektiven und historischer Hintergrund“, in: Gnutzmann, Claus (Hg.): *Kontrastive Linguistik*. Bd. 19, Frankfurt am Main: Peter Lang, 13-32.
- Küppers, Almut; Schroeder, Christoph (2016): „Türkisch“, in: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto, 561-565.
- Langöcker, Nina (1997): „Fehleranalyse im Französischunterricht vor dem Hintergrund der Spracherwerbtheorien“, in: Stegu, Martin; de Cillia, Rudolf (Hg.): *Fremdsprachendidaktik und Übersetzungswissenschaft. Beiträge zum 1. verbal-Workshop, Dezember 1994*. Bd. 1, Frankfurt am Main: Peter Lang, 279-291.
- Laut, Jens Peter (2012): „Was ist türkisch?“, in: *Jahrbuch der Göttinger Akademie der Wissenschaften*. Bd. 2011, Heft 1, September 2012, 273-285. Online unter: doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/jbg-2011-0025.
- Lewicki, Roman (2002): „Guten Tag. Wie geht’s? – Dziękuję, wszystko w porządku. Zur Entwicklung der rezeptiven bilingualen Kompetenz“, in: Neveling, Christiane (Hg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr, 75-88.
- Lewis, Geoffrey (1999): *The Turkish Language Reform. A Catastrophic Success*. New York: Oxford University Press.
- Meißner, Franz-Joseph; Senger, Ulrike (2001): „Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung“, in: Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus (Hg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr, 21-50.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): „EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie“, in: Rutke, Dorothea; Weber, Peter (Hg.): *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektive für Europa*. Sankt Augustin: Asgard Verlag, 97-116. Online unter: http://eurocomdidact.eu/wp-content/uploads/2019/05/FS_KLein04-EuroCompMSD.pdf.
- Meißner, Franz-Joseph (2017): „Inferenz“, in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., erw. Aufl., Stuttgart: J. B. Metzler, 137-138.

- Meißner, Franz-Joseph (2017): „Interferenz“, in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., erw. Aufl., Stuttgart: J. B. Metzler, 144-146.
- Memmedova, Nermine (2009): „Akraba olmayan dillerin birbirine etkisi ve bu etkileşimin sonuçları. The influences and the results of these influences of non relative languages to each other“, in: *Milli Folklor*, Heft 83, 121- 126. Online unter: millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=83&Sayfa=118.
- Méron-Minuth, Sylvie (2018): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Eine quantitativ-empirische Studie zu Einstellungen von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Merbitz-Kampf, Nicole (o. J.): *Divergente Praktiken in Istanbul. Eine Fallstudie in den Stadtteilen Beyoglu und Fatih*. Diss., Universität Wien. Online unter: d-nb.info/116580915X/34.
- Migrantinnen und Migranten in Wien 2019. Daten und Fakten*. (Oktober 2019), hg. von der Stadt Wien – Integration und Diversität. Download verfügbar unter: www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/daten-fakten-migrantinnen.pdf.
- Moser-Weithmann, Brigitte (2001): *Türkische Grammatik*. Hamburg: Buske.
- Moore, Danièle; Kazuhito, Uni (2015): „L'emprunt linguistique comme pont d'apprentissage. Quelques réflexions à partir de l'étude des emprunts au français, à l'arabe et au persan dans les langues turques“, in: *Revue japonaise de didactique du français. Études françaises et francophones*. Bd. 10., Heft 2, 197-213. Online unter: jstage.jst.go.jp/article/rjdf/10/1-2/10_KJ00010221252/_pdf/-char/ja.
- Müller-Lancé, Johannes (2006): *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärspracherwerb. Lernstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. 2. Aufl., Tübingen: Stauffenburg.
- Neuner, Gerhard (2004): „Le concept de plurilinguisme et la didactique de langue tertiaire“, in: Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard: *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Nieweler, Andreas (Hg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition | Innovation | Praxis*. 1. Aufl. Kempten: Ernst Klett Sprachen.
- Oberwimmer, Konrad; Vogtenhuber, Stefan; Lassnigg, Lorenz; Schreiner Claudia (Hg.) (2019): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam. Download verfügbar unter: www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/04/NBB_2018_Band1_v3_final.pdf [zitiert mit Sigel: NBB 2018, Band 1, Seite].
- Odlin, Terence (1989): *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Odlin, Terence; Yu, Liming (2016): „Introduction“, in: Yu, Liming; Odlin, Terence (Hg.): *New Perspectives on Transfer in Second Language Learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 1-16.
- Özen, Ümit (2003): „Internationalismen in türkischen Tageszeitungen“, in: Braun, Peter; Schaefer, Burkhard; Volmert, Johannes (Hg.): *Internationalismen II. Studien zur interlingualen Lexikologie*. Tübingen: Max Niemeyer, 203- 233.
- Pustka, Elissa (2011): *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Französischen*. Berlin: Erich Schmidt (= Bd. 24).
- Reimann, Daniel (2014): „Kontrastive Linguistik revisited oder: Was kann Sprachvergleich für Linguistik und Fremdsprachenvermittlung heute leisten?“, in: Reimann, Daniel (Hg.): *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch – Deutsch. Studien zu Morphosyntax, Mediensprache, Lexikographie und Mehrsprachigkeitsdidaktik (Spanisch, Portugiesisch, Katalanisch, Deutsch)*. Tübingen: Narr Francke, 9-35.
- Reimann, Daniel (2016): „Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-)Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Rückl, Michaela (Hg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster: Waxmann, 15-33.
- Reinfried, Marcus (2017): „Transfer“, in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., erw. Aufl., Stuttgart: J. B. Metzler, 348-349.
- Reissner, Christina (2015): „Vorwissen im (Fremd)Sprachenunterricht nutzen – Beispiele aus der Praxis sprachenübergreifender Schulprojektseminare im Saarland“, in: Fernández Ammann, Eva Maria; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes (Hg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 207-230.
- Riemer, Claudia (2017): „Spracherwerb und Spracherwerbstheorien“, in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., erw. Aufl., Stuttgart: J. B. Metzler, 317-321.
- Ringbom, Hakan (2001): „Lexical Transfer in L3 Production“, in: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike (Hg.): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd, 59-68.
- Ringbom, Hakan (2016): „Comprehension, Learning and Production of Foreign Languages: The Role of Transfer“, in: Alonso, Rosa Alonso: *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 38-52.
- Röhrborn, Klaus (2003): *Interlinguale Angleichung der Lexik. Aspekte der Europäisierung des türkeitürkischen Wortschatzes*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Bd. 260).
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.

- Rück, Nicola (2011): „Are migrant children the better learners of French? About monolinguals and plurilinguals in the foreign language classroom“, in: De Florio-Hansen, Inez (Hg.): *Towards Multilingualism and the Inclusion of Cultural Diversity. Interkulturalität und Mehrsprachigkeit*. Bd. 3., 75-98. Online verfügbar unter: uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-86219-222-9.volltext.frei.pdf.
- Rück, Nicola (2007): „Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler“, in: De Florio-Hansen, Inez (Hg.): *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit*, Kassel Univ. (= Bd 2).
- Rühl, Philipp (1960): *Türkische Sprachlehre. Grammatische Einführung, Lesestücke und Wörterverzeichnisse*. Heidelberg: Groos.
- Rüsen, Jörn (1999): „Ethnozentrismus und interkulturelle Kommunikation“, in: Cesana, Andreas: *Interkulturalität - Grundprobleme der Kulturbegegnung. Mainzer Universitätsgespräche. Sommersemester 1998*. Mainz: Studium generale, 27-43.
- Sağlam, Musa Yasar (2003): „Eine lexikologische Wortschatzuntersuchung des einsprachigen türkischen Wörterbuches TÜRKÇE SÖZLÜK aus dem Jahre 1945“, in: *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. Bd. 20, Heft 1, 85-94. Online unter: aras-tirmax.com/en/system/files/dergiler/263/makaleler/20/1/arastirmax-eine-lexikologische-wortschatzuntersuchung-des-einsprachigen-turkischen-worterbuches-turkce-sozlu1-aus-dem-jahre-1945.pdf.
- Sağlam, Musa Yaşar (2000): „Ein geschichtlicher Überblick über das fremde Wortgut im Türkischen“, in: *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Ankara, Band 2, 41- 56.
- Şahingöz, Yasemin (2015): *Schulische Mehrsprachigkeit bei türkisch-deutsch bilingualen Schülern: Eine Analyse von transferinduzierten Wortstellungsmustern*. Diss., Universität Hamburg. Online unter: ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2018/9128/pdf/Dissertation.pdf.
- Schneider, Notker (1999): „Über Toleranz und ihre Grenzen“, in: Cesana, Andreas: *Interkulturalität - Grundprobleme der Kulturbegegnung. Mainzer Universitätsgespräche. Sommersemester 1998*. Mainz: Studium generale, 255-274.
- Schroeder, Christoph; Şimşek, Yazgül (2014): „Türkisch“, in: Krifka, Manfred; Blaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie; Truckenbrodt, Hubert (Hg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer-Verlag, 115- 132.
- Schroeder, Christoph (2012): „Ereignisinterne Adjunkte in einem typologisch orientierten Sprachvergleich Deutsch-Türkisch“, in: Gunkel, Lutz; Zifonun, Gisela (Hg.): *Deutsch im Sprachvergleich. Grammatische Kontraste und Konvergenzen*. Berlin: Walter de Gruyter, 239-271.
- Seoudy, Jeanette (2016): *Der Erwerb von Rhythmus und Intonation in Französisch und Deutsch als Fremdsprache*. Diss., Universität Hamburg. Online unter: ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2016/8067/pdf/Dissertation.pdf.

- Singleton, David (2016): „Cross-Lexical Interaction and the Structure of the Mental Lexicon“, in: Yu, Liming; Odlin, Terence (Hg.): *New Perspectives on Transfer in Second Language Learning*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 51-62.
- Sığircı, İlhami (o. J.): *Éléments d'une étude contrastive des unités accentuelles en turc contemporain de Turquie et en français contemporain*. Online unter: dergipark.org.tr/tr/download/article-file/11420.
- Songül Rolffs (o. J.): *Türkisch*. Online unter: research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Türkisch.pdf.
- Steinbach, Udo (1996): *Die Türkei im 20. Jahrhundert. Schwieriger Partner Europas*. Bergisch Gladbach: Gustav Lübbe.
- Steindl, Mari; Helm, Barbara; Steininger, Gertraud; Fiala, Andrea; Venus, Brigitte (2008): *Interkultureller Dialog. Interkulturelles Lernen*. Zentrum polis (Hg.). Online unter: politiklernen.at/dl/KtMrJMJKoIMJqx4KJK/polis_broschuere_screenfinal_09_2008.pdf.
- Takeda, Arata (2010): *Transkulturalität im Schulunterricht. Ein Konzept und vier ‚Rezepte‘ für grenzüberschreitendes Lehren und Lernen*. Migranten machen Schule (Hrsg.). Online unter: nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-48010.
- Thiele, Sylvia (2015): „Was ist französisch an türkisch duş? – Allochthone Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht nutzen“, in: Fernández Ammann, Eva Maria; Kropp, Amina; Müller-Lancé, Johannes (Hg.): *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 137-157.
- Thomas, Alexander (1999): „Von der fremdkulturellen Erfahrung zur interkulturellen Handlungskompetenz“, in: Cesana, Andreas: *Interkulturalität - Grundprobleme der Kulturbegegnung. Mainzer Universitätsgespräche. Sommersemester 1998*. Mainz: Studium generale, 227-254.
- Tracy, Rosemarie (2014): „Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall“, in: Krifka, Manfred; Blaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie; Truckenbrodt, Hubert (Hg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer-Verlag, 13-32.
- Turek, Elisabeth (2016): *Transkulturelles und Interkulturelles Lernen*. Nr. 2/2016 (2. unveränderte Auflage) Zentrum polis (Hg.). Online unter: politiklernen.at/dl/qOINJMJKomLNIJqx4KJK/pa_2016_2_trans_interkulturelles_lernen_web.pdf.
- Ülkütaşır, M. Şakir (2000): *Atatürk ve Harf Devrimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uysal, Sermet Sami (1970): „Recherches sur les emprunts lexicaux du turc au français“, in: *École pratique des hautes études. 4e section, Sciences historiques et philologiques*. Online unter: doi.org/10.3406/ephe.1970.5435.
- Vetter, Eva (2008): *Sprachenbewusstheit von FranzösischlehrerInnen. Chance oder Hindernis für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht?* Habilitationsschrift Wien.

- Volgger, Marie-Luise (2012): *Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht. Zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlerner(innen)*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Weinberger, Helmut; Mussner, Marlene (2015): „Gallizismen im Deutschen und Türkischen – eine lexikographische Untersuchung“, in: Anreiter, Peter; Mairhofer, Elisabeth; Posch, Claudia (Hg.): *Argumenta. Festschrift für Manfred Kienpointner zum 60. Geburtstag*. Wien: Prasens Verlag, 309-344.
- Welsch, Wolfgang (1999): „Transkulturalität“, in: Cesana, Andreas: *Interkulturalität - Grundprobleme der Kulturbegegnung. Mainzer Universitätsgespräche. Sommersemester 1998*. Mainz: Studium generale, 45-72.
- Wendt, Heinz Friedrich; Caner, Muammer (1994): *Langenscheidts Praktisches Lehrbuch. Türkisch. Ein Standardwerk für Anfänger*. Berlin/München/Wien/Zürich: Langenscheidt.
- Wiese, Heike (1994): „Integration des Transfers in eine Theorie des Zweitspracherwerbs“, in: *Info DaF* 21, 4, 397-408. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/237511994_Integration_des_Transfers_in_eine_Theorie_des_Zweitspracherwerbs.
- Woerfel, Till; Yilmaz Woerfel, Seda (2019): „Türkisch“, in: Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 500-504.
- Wojnesitz, Alexandra (2016): „Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden – Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung im mehrsprachigen Zeitalter“, in: Rückl, Michaela (Hg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Bd. 2, Münster: Waxmann, 205-212.
- Zengin, Eyüp (2017): „Türkçenin diğer dillerle etkileşimi ve sonuçları – Interaction of turkish with other languages and results“, in: *The Journal of International Social Research*. Bd. 10. Online unter: sosyalarastirmalar.com/cilt10/sayi52_pdf/1dil_edebiyat/zengin_eyup.pdf.

Bildquellennachweis

*Ich habe mich bemüht, Bilder zu verwenden, die zur freien und kostenlosen Benutzung zur Verfügung stehen, und außerdem die Zustimmung von Inhaber*innen der Bildrechte einzuholen. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.*

Abb. 1: Binder, Susanne; Luciak, Mikael (2010): *Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips "INTERKULTURELLES LERNEN"*. Online unter: uni-vie.ac.at/alumni.ksa/wp-content/uploads/text-documents/ASSA/ASSA-SN-2010-01.pdf (Zugriff: 12.12.2020).

- Abb. 2: Felton, Barbara (2016): „Kultur(en als abgeschlossene Kugeln.“, in: Turek, Elisabeth (2016): *Transkulturelles und Interkulturelles Lernen*. Nr. 2/2016 Online unter: politiklernen.at/dl/qOINJMJKomLNIJqx4KJK/pa_2016_2_trans_interkulturelles_lernen_web.pdf (Zugriff: 12.12.2020).
- Abb. 3: Laut, Jens Peter (2012): „Was ist türkisch?“, in: *Jahrbuch der Göttinger Akademie der Wissenschaften*. Bd. 2011, Heft 1, September 2012, 273-285. Online unter: doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/jbg-2011-0025 (Zugriff: 12.12.2020).
- Abb. 5: Seoudy, Jeanette (2016): *Der Erwerb von Rhythmus und Intonation in Französisch und Deutsch als Fremdsprache*. Diss., Universität Hamburg. Online unter: ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2016/8067/pdf/Dissertation.pdf (Zugriff: 12.12.2020).
- Abb. 6: Seoudy, Jeanette (2016): *Der Erwerb von Rhythmus und Intonation in Französisch und Deutsch als Fremdsprache*. Diss., Universität Hamburg. Online unter: ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2016/8067/pdf/Dissertation.pdf (Zugriff: 12.12.2020).
- Abb. 7: *Collier. Kolye*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 1. Online unter: <https://www.mysilvers.com/tr/kolye/8643-gumus-mavi-kolye-kombini-mys8643.html> (12.11.2020).
- Abb. 8: *Bouquet. Buket*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 1. Online unter: <https://unsplash.com/photos/0IsBu45B3T8> (12.11.2020).
- Abb. 9: *Valise. Valiz*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 1. Online unter: <https://pixabay.com/fr/illustrations/valise-voyage-red-roues-poignée-3961589/> (12.11.2020).
- Abb. 10: *Echarpe. Eşarp*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 1. Online unter: <https://unsplash.com/photos/vdlZZzTij4I> (12.11.2020).
- Abb. 11: *Béret. Bere*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 1. Online unter: https://unsplash.com/photos/tCDF_IUXYil (12.11.2020).
- Abb. 12: *Manteau. Manto*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 1. Online unter: <https://pixabay.com/fr/illustrations/design-l-homme-la-mode-modèle-2725449/> (12.11.2020).
- Abb. 12: *Pantolon. Pantolon*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 1. Online unter: <https://unsplash.com/photos/BciCcl8tjVU> (12.11.2020).
- Abb. 13: *Maquillage. Makyaj*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 1. Online unter: <https://unsplash.com/photos/Yru7SJ3mjUM> (12.11.2020).
- Abb. 14: *Prise. Priz*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 1. Online unter: <https://pixabay.com/fr/vectors/câble-d-extension-électricité-159695/> (12.11.2020).
- Abb. 15: *Bicyclette. Bisiklet*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 1. Online unter: <https://pixabay.com/fr/vectors/vélo-vintage-roues-cyclisme-vélo-161524/> (12.11.2020).

- Abb. 16: *Train. Tren*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 1. Online unter: <https://pixabay.com/fr/photos/train-gare-centrale-gare-de-4256985/> (12.11.2020).
- Abb. 17: *Chauffeur. Şoför*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 1. Online unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Chauffeur> (12.11.2020).
- Abb. 18: *Camion. Kamyon*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 2. Online unter: <https://pixabay.com/fr/vectors/camion-boite-voiture-vehicule-2181037/> (12.11.2020).
- Abb. 19: *Cinéma. Sinema*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 2. Online unter: <https://pixabay.com/fr/vectors/theatre-jouer-drame-cinema-film-158168/> (12.11.2020).
- Abb. 20: *Emballage. Ambalaj*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 2. Online unter: <https://www.bobst.com/chfr/secteurdactivite/emballage-flexible/> (12.11.2020).
- Abb. 21: *Canapé. Kanape*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 2. Online unter: <https://pixabay.com/fr/vectors/canape-meubles-salle-de-sejour-147701/> (12.11.2020).
- Abb. 22: *Gaufrette. Gofret*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 2. Online unter: <https://wishqatar.org/collection/gaufrette.html> (12.11.2020).
- Abb. 23: *Raquette. Raket*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 2. Online unter: <https://pixabay.com/fr/vectors/tennis-raquette-dessin-isole-309621/> (12.11.2020).
- Abb. 24: *Haut-parleur. Hoparlör*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 2. Online unter: <https://pixabay.com/fr/vectors/icone-haut-parleur-corne-son-1628258/> (12.11.2020).
- Abb. 25: *Emballage. Ambalaj atiklari*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 3. Online unter: <http://ipekgeridonsum.net/default.asp?ild=GFGJKJ> (12.11.2020).
- Abb. 26: *Avocat. Avukat*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 3. Online unter: <https://www.tabelaeskisehir.com/avukat-tabelasi/> (12.11.2020).
- Abb. 27: *Manucure. Pédicure. Manikür. Pedikür*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 3. Online unter: <http://www.ruzgarreklam.com/proje/branda-germe-tabela> (12.11.2020).
- Abb. 28: *Bijouterie. Accessoire. Bijuteri. Aksesuar*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 3. Online unter: <http://www.gaziantep-tabela.com/> (12.11.2020).
- Abb. 29: *Billet. Guichet. Bilet. Gise*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 3. Online unter: <http://www.sadereklammerkezi.com/devlet-tiyatrolari-seyyar-ayakli-gise-tabelasi/2460> (12.11.2020).
- Abb. 30: *Cinéma. Sinema*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 3. Online unter: <https://www.pinterest.com/pin/679339925029456252/> (12.11.2020).
- Abb. 31: *Patin. Paten*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 3. Online unter: <https://www.kredikartlari.net/kampanya/clubsporium-isbirligiyle-paten-workshop-u-kozy-de-1581.html> (12.11.2020).
- Abb. 32: *Trafic. Police. Trafik. Polis*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 3. Online unter: <https://tr.sputniknews.com/turkiye/201512081019533367-trafik-polisi-rusvet-iccamasiri/> (13.11.2020).

- Abb. 33: *Addition. Adisyon*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 3. Online unter: <https://www.hepsiburada.com/yyb-adisyon-siparis-fisi-numaratorlu-7-x-15-cm-12-cilt-pm-HB00000V20K2> (13.11.2020).
- Abb. 34: *Garage. Garaj*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 3. Online unter: <https://www.hepsiburada.com/Garaj-kapisi-park-etmeyiniz-levhasi-tabelasi-pm-HB000007L6YN> (13.11.2020).
- Abb. 35: *Eau Gazeuse. Gazoz*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 3. Online unter: <https://www.migros.com.tr/migros-gazoz-15-l-pet-p-7a876c> (13.11.2020).
- Abb. 36: *Réclame. Reklam*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 3. Online unter: <https://www.interactivemedia.az/tr/onlayn-banner-reklamleri/> (13.11.2020).
- Abb. 37: *Ascenseur. Asansör*, Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 3. Online unter: <https://www.uyaritabelasi.com/asansor/5455-zy1173-asansoer-gri-siyah-dikdoertgen.html> (13.11.2020).
- Abb. 38: *Heures. Uhr*. Arbeitsblatt __. Online unter: <https://pixabay.com/fr/vectors/horloge-temps-heure-minute-numéros-42809/> (27.11.2020).
- Abb. 39: *Chaussures à crampon. Krampon*. Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 5. Online unter: <https://pixabay.com/de/vectors/fußball-fußballschuh-klampe-kick-31352/> (30.11.2020).
- Abb. 40: *Maillot. Mayo*. Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 5. Online unter: <https://www.aboutyou.de/about/brand/Seafolly> (30.11.2020).
- Abb. 41: *Garde-robe. Gardrop*. Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 5. Online unter: <https://pixabay.com/de/vectors/antik-möbel-viktorianischen-1296909/> (30.11.2020).
- Abb. 42: *Plage. Plaj*. Arbeitsblätter zum Wortschatz. Arbeitsblatt 4. Online unter: <https://pixabay.com/de/photos/sonnenschirm-liegestühle-mauritius-114136/> (01.12.2020).

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Sprachenpaar Türkisch-Französisch. Durch eine sprachgeschichtliche Untersuchung und das kontrastive Verfahren wurden sprachliche Ähnlichkeiten zwischen Türkisch und Französisch herausgearbeitet. Es finden sich Ähnlichkeiten im Bereich der Orthographie, Phonologie, Lexik, Morphologie und Grammatik. Der Fokus liegt in diesem Zusammenhang auf dem sprachlichen Transfer und den Möglichkeiten des vernetzenden Lernens im Französischunterricht. Dementsprechend wird der Frage nachgegangen, wie Türkisch als Transfersprache im Französischunterricht genutzt werden kann. Zu diesem Zweck wurden Arbeitsmaterialien erstellt, die dafür vorgesehen sind, Schüler*innen mit zusätzlichen Türkischkenntnissen in den mehrsprachenorientierten Französischunterricht zu integrieren. Dadurch sollen diese die Möglichkeit erhalten, ihr sprachliches Potenzial zu nutzen.

The present work deals with the Turkish-French language pair. Linguistic similarities between Turkish and French were found through a study of linguistic history and the contrastive procedure. There are similarities in the areas of orthography, phonology, lexis, morphology and grammar. In this context, the focus is on linguistic transfer and the possibilities of networked learning in French lessons. Accordingly, the question of how Turkish can be used as a transfer language in French lessons is examined. For this purpose, working materials were created that are intended to integrate students with additional knowledge of Turkish into multilingual French lessons.