

**Hypothesen zur Organisation des mentalen Lexikons bei türkisch-deutsch-englischen
trilingualen Jugendlichen
Gülay Cedden, Sevil Onaran
Middle East Technical University Ankara**

1. Einleitung

Die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts erlebte einen enormen Durchbruch in Forschungen, deren Ziel es war, die linguistischen Regelsysteme, deren Erwerb, Störungen und Ausfall und die neuronalen Abläufe von Sprachperzeption und -produktion, zu erfassen. Die bemerkenswerten Fortschritte, die in diesen Bereichen erzielt wurden, haben gezeigt, dass die Kooperation der Fachbereiche für Neurologie und Sprachwissenschaft von großer Notwendigkeit ist.

Neuere Forschungsarbeiten der letzten Jahrzehnte haben sich auf dem Gebiet von Sprache und Gehirn darauf spezialisiert, Störungen von linguistischen Komponenten in der Aphasie zu erfassen, um eine Struktur der Sprache im Gehirn erstellen zu können. Zum derzeitigen Zeitpunkt steht weitgehend fest, dass ein konkretes Aggregat von Neuronen, also eine funktionale Struktur des neuronalen Systems im menschlichen Gehirn vorhanden ist, die den Sprachperzeptions-, -verarbeitungs- und -produktionsmechanismus verwirklicht. Der Begriff 'mentales Lexikon', der sowohl diesen Mechanismus umschreibt, als auch ganz allgemein als der Speicher im Langzeitgedächtnis für die mentale Repräsentation der Wörter einer Sprache definiert werden kann, rückt jetzt immer mehr ins Zentrum sprachwissenschaftlicher und neuropsychologischer Forschungen.

Die Organisation des trilingualen Lexikons ist der zentrale Punkt unserer Forschung. Der Schwerpunkt aber liegt aber auf folgender Frage: "Wie ist es möglich, dass unterschiedliche Sprachen mit ihren eigenen Lexemen und Regelsystemen gleichzeitig abgerufen werden können?" Könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass unterschiedliche Sprachen miteinander vernetzt im Gehirn abgespeichert werden und nicht voneinander getrennt?"

An Fehlern, die bei mündlichen Äußerungen von trilingualen Studenten aufgetreten sind, versuchen wir darzustellen, wie eng vernetzt Sprachen gespeichert sind.

In dieser Arbeit werden wir zuerst einige Modelle beschreiben, die die Funktionsweise der Mechanismen des mentalen Lexikons oder des Sprachproduktionsprozesses zu erfassen suchen. Anschließend werden wir von unserer Studie an der Middle East Technical University in Ankara (Türkei) berichten und uns im letzten Teil auf die dargestellten Modelle beziehend Schlussfolgerungen ziehen.

2. Modelle zur Organisation des mentalen Lexikons

Wenn man die Fachliteratur zum Thema 'mentales Lexikon' liest, ist nicht zu übersehen, dass der Begriff 'mentales Lexikon' oder auch 'inneres Lexikon' unterschiedlich definiert wird. Wir wollen uns aber auf die oben genannte Definition festlegen und uns intensiver mit unterschiedlichen Hypothesen zur Organisation des mentalen Lexikons beschäftigen.

Levelt (zit. nach Pechmann 1994: 78-80) unterteilt den Sprachproduktionsprozess in drei Makrostufen, die er Konzeptualisierung, Formulierung und Artikulation bezeichnet.

Die Stufe der Konzeptualisierung ist die prä-linguistische Stufe. Hier wird über den Inhalt der späteren Äußerung entschieden. Das Ergebnis dieser ersten Stufe ist der Input für die zweite, der Formulierung. Hier findet die Transformation der bis dahin nicht sprachlichen Information in eine sprachliche Äußerung statt. Levelt unterteilt den Formulierungsprozess in zwei Teilprozesse: die grammatische und die phonologische Enkodierung. Die grammatische Enkodierung ist ihrerseits noch einmal unterteilt in zwei Teilprozesse: die Aktivierung von Lemmas (lexikalische Einheiten, die semantisch und syntaktisch, nicht aber phonologisch spezifiziert sind) und der Aufbau einer syntaktischen Struktur.

Aktivierte Lemmas senden Anweisungen, die die syntaktischen Prozeduren in Gang setzen. Man kann sich das so vorstellen, dass die syntaktischen Prozeduren nach einem Lemma suchen, das als

Kopf einer Phrase fungieren kann. Wenn ein solches Lemma gefunden wird, wird eine entsprechende Phrasenstruktur aufgebaut und nach weiteren Lemmas gesucht, mit denen potentielle Lücken der Phrase gefüllt werden können.

In der positionalen Stufe wird die Oberflächenstruktur erstellt, welche die phonologische Einkodierung einleitet. Hier werden die lexikalischen Einheiten (Morpheme) phonologisch spezifiziert und syntaktisch richtig aneinander gereiht.

Die Artikulationsstufe ist der Prozess, wo entsprechende motorische Programme aktiviert werden, die für die Koordination der Sprechmuskulatur sorgen, um die Äußerung akustisch realisieren zu können.

Levelt (zit. nach Pechmann 1994: 80) ist weiterhin der Ansicht, dass die Sprachproduktionsprozesse von einem Monitor überwacht werden, dessen Hauptfunktion es ist, Fehler im Verlauf des Sprachproduktionsprozesses schnell zu entdecken und zu korrigieren. Der holländische Linguist Kees de Bot (zit. nach Fabbro 1999: 213) hat auf der Basis von Levelt's Modell ein 'bilinguales Produktionsmodell' vorgeschlagen. Er spricht von einer Existenz von drei Subsystemen bei der Sprachproduktion, dem Konzeptualisierer, Formulator und dem Artikulator.

Der Konzeptualisierer enthalte alle Informationen, die sprachlich ausgedrückt werden können, aber selbst nicht sprachlich sein müssen (präverbale Information). Bei Bilingualen sei dieses System auch verantwortlich für sprachspezifische Konversation und für die Wahl der Sprache, die für die Äußerung nötig ist.

Der Formulator wandle die präverbale Information in einen Sprechplan um. Dabei werden passende Wörter und lexikalische Einheiten gesammelt und grammatischen und phonologischen Regeln angepasst. De Bot (zit. nach Fabbro 1999: 214) meint, es könne bei Bilingualen ein Formulator und ein getrenntes Lexikon für jede einzelne Sprache vorhanden sein, oder aber es gäbe ein einziges großes System, welches alle Daten der verschiedenen Sprachen speichere. Sowohl Erwerbsalter und Erwerbskontext als auch der Gebrauchskontext der verschiedenen Sprachen würden die Organisation dieses Formulators und des Lexikons beeinflussen. Wenn andere Sprachen als die L1 schon im frühen Kindesalter erworben wurden, so sei anzunehmen, dass ein gemeinsamer Formulator in den zerebralen Strukturen vorhanden ist. Die verschiedenen Sprachen wären dann durch neurofunktionale Mechanismen voneinander getrennt. Bei Sprachen, die nach dem 10. Lebensjahr erworben werden, scheint das neurofunktionale System, welches für Grammatik und Phonologie verantwortlich ist, auch auf neuroanatomischer Ebene getrennt zu sein. Auf der anderen Seite sei wahrscheinlich, dass bei kompetenten Bilingualen das Lexikon in gemeinsamen neuralen Strukturen gespeichert sei.

Der Artikulator wandle den Sprechplan in die im Augenblick gesprochene Sprache um. Es könnte auch sein, dass während des verbalen Ausdrucks, bei Bilingualen sowohl die derzeit benötigte, als auch die nicht gebrauchte Sprache in allen Stufen aktiviert werde, mit Ausnahme des artikulatorischen Subsystems.

Es wird weiterhin angenommen, daß das mentale Lexikon ein Vermittler zwischen Konzeptualisierung und grammatikalischer, morphologischer und phonologischer Formulierung ist. Eine weitere Annahme ist, dass Bilinguale über ein einziges mentales Lexikon verfügen, also dass lexikalische Einheiten von L1 und L2 demselben Lexikon angehören und dass diese je nach der momentan gesprochenen Sprache aktiviert werden. Also sei das Lexikon sprachunabhängig. De Bot und Schreuder (1993) argumentieren, dass unterschiedliche Sprachen in verschiedenen Formen lexikalisiert werden und dass unterschiedliche Spracheinheiten in ihren Aktivationswerten differieren. Sie geben an, dass die Information, die die Sprachwahl betrifft, in der präverbalen Phase in einem Sprachcode enthalten sei, welche wiederum nicht sprachspezifisch sei. Weiterhin behaupten sie, dass Wörter, die einer bestimmten Sprache angehören, eine Untergruppe bilden.

David Green (zit. nach Fabbro 1999: 212) hat im Jahr 1986 ein Modell entwickelt, das die Sprachproduktion von Bilingualen darstellt. Er hat dieses Modell mit Daten und Hypothesen aus der Psycholinguistik und Neurolinguistik untermauert.

Dieses Modell stützt sich auf einen modularen Ansatz und setzt interagierende Subsysteme voraus. Greens Rahmenmodell besteht aus drei Arten von Relationen in den verschiedenen Subsystemen. Diese sind

i.) die Aktivierung.

ii.) die Hemmung.

iii.) der Quellengenerator.

Zur Aktivierungskomponente: Paradis (zit. nach Fabbro 1999: 212) behauptet, dass jedes Wort, daraus folgend jede Sprache, einen spezifischen Aktivierungsschwellenwert besitze, der von der Gebrauchsfrequenz und vom letzten Gebrauch abhängt. Er behauptet sogar, dass auch bei zerebralen Läsionen nicht von Verlust an der Sprache die Rede sei. Eine zerebrale Läsion könne den Aktivierungsschwellenwert einer Sprache dermaßen senken, dass der normale Aktivierungsschwellenwert den Zugriff zu dieser Sprache nicht mehr ermögliche. Im allgemeinen sei die Aktivierungsschwelle für das Sprachverständnis niedriger als die für die Sprachproduktion. Dies erkläre auch, warum bilinguale Aphasiker zwar eine Sprache verstehen könnten, aber nicht in der Lage wären dieselbe zu sprechen.

Die Hemmungskomponente: Wenn ein Wort, z.B. 'Apfel' gewählt wird, werden sowohl alle semantisch in Bezug stehende Wörter (Orange, Banane) oder phonologisch ähnliche Wörter (Affe, Opfer) deaktiviert. Bei Bilingualen wird bei der Wahl einer Sprache die deaktivierte Sprache gehemmt. Dieser Hemmeffekt ist allgemein automatisch und soll Interferenzen zwischen zwei Sprachen vermeiden.

Die Komponente des Quellengenerators: Green (zit. nach Fabbro 1999: 213) ist der Ansicht, dass diese mechanischen und lebenden Systeme Energie brauchen um arbeiten zu können. Er meint weiter, dass die Quelle für jede Sprache begrenzt sei, welche sich bei jeder Aktivierung der Sprache verringert. Wenn z.B. die Quellen für den verbalen Ausdruck von L1 'ausgehen' werden Schwierigkeiten beim Ausdruck auftreten, so dass es für den Betroffenen einfacher sei, von einer anderen Sprache (L2) Gebrauch zu machen.

Die Linguistin Rachelle Waksler (1999) kommt zu der Erkenntnis, dass manche Wörter als ganze Wörter im mentalen Lexikon repräsentiert seien, aber dass es auch getrennt gespeicherte Morpheme gebe, die in Form von morphologischem Code-Switching auftreten. Basierend auf ihrer cross-linguistischen Studie spricht sie von einem „dualen Auflistungsmodell“ ('dual listing model') im mentalen Lexikon.

Einer Studie von Bastiaanse und Zonneveld (2003) zufolge ist bei Broca-Aphasikern die Produktion von Verben oft ernster beeinträchtigt als die Produktion von Nomen. Die Wissenschaftler begründen dies mit der grammatikalischen Komplexität und folgern weiter, dass bei der Produktion von grammatisch komplexeren Einheiten auch größere Schwierigkeiten entstehen könnten. Ausgehend davon, dass grammatische Informationen zusammen mit dem Lemma gespeichert und gebraucht werden können, müsste man erwarten, dass bei einer Läsion sowohl das Verstehen als auch die Produktion desselben Verbs gestört ist. Da dem nicht so sei, müsse die Beeinträchtigung entweder auf Ebene der Lemmawahl sein, oder von der grammatischen Enkodierung abhängen. Den Broca-Aphasikern in dieser Studie fiel es leichter eingebettete Sätze (Objekt-finites Verb) wie 'Das ist der Mann, der die Tomaten schneidet und das ist der Mann (der das Brot schneidet)' zu vervollständigen. Bei Matrix Sätzen (finites Verb-Objekt) 'So, dieser Mann schneidet die Tomaten und dieser Mann (schneidet das Brot)' hatten sie größere Schwierigkeiten. Außerdem war es schwer für sie, intransitive Sätze (Subjekt-Verb) wie 'Die Glocken läuten' zu bilden, als transitive (Subjekt-Verb-Objekt) wie 'Der Priester läutet die Glocken'.

Hieraus schließen die Forscher, dass es nicht an der Auswahl der Lemma liegen dürfte, sondern, dass die grammatische Enkodierung die beeinträchtigte Ebene sei.

3. Gegenstand der Studie

Die Middle East-Technical University (METU) in Ankara ist eine renommierte Universität in der Türkei, welche in englischer Sprache unterrichtet. Es gibt zahlreiche Studenten an dieser Universität, die von einem deutschsprachigen Gymnasium kommen, dem sogenannten Almanca Anadolu Lisesi (AAL). In der sechsten Klasse dieser AAL besuchen die Schüler ein Jahr lang die Vorbereitungsklasse für Deutsch. Dann haben sie 3 Jahre lang die naturwissenschaftlichen Fächer auf Deutsch und einen intensiven Deutschunterricht. (10 Stunden in der Woche) Ab Klasse 9 bis 11 haben sie dann 8 Stunden Deutschunterricht, der zum größten Teil auch von deutschen Lehrern erteilt wird.

Diese Studenten, die von den oben genannten Schulen kommen, machen an der METU ein Jahr lang die Vorbereitungsklasse in Englisch, da sie zu Beginn ihres Studiums so gut wie keine Englischkenntnisse besitzen. Danach beginnen sie mit ihrem Studium, wo sie dann nur noch Englisch als Unterrichtssprache haben. Einige von diesen Studenten entscheiden sich ab dem 3. oder 4. Semester das Nebenfach für Deutsch zu studieren. Zum einen wollen sie damit ihre Deutschkenntnisse noch einmal auffrischen und zum zweiten, das ist wohl schwerwiegender, wollen sie damit bessere Berufschancen erlangen, oder aber die Gelegenheit bekommen in einem deutschsprachigen Land zu promovieren oder zu arbeiten. (Die meisten Studenten studieren Ingenieurwesen oder BWL. Einige wenige studieren Soziologie, Psychologie oder Philosophie) Die Studenten sind motiviert und zeigen großes Interesse am Nebenfach Deutsch. Nur fällt uns immer wieder auf, wie sehr die Deutschkenntnisse dieser Studenten in einem Zeitraum von 2 Jahren zurückgegangen sind. Das zweite interessante Phänomen ist, dass es den Studenten zum großen Teil auch sehr schwer fällt die 'fossilierten' Kenntnisse wieder abzurufen. Wenn man bedenkt, dass fast alle dieser Studenten von den deutschsprachigen Gymnasien auch das Sprachdiplom für Deutsch besitzen, hatten wir Schwierigkeiten nachzuvollziehen, welche Gründe den Abruf der erworbenen Deutschkenntnisse so schwierig machen. Das Englische ist im Verlauf der zwei Jahre so dominant geworden, dass auch sehr geläufige bzw. oft gebrauchte Wörter bei der mündlichen Sprachproduktion oft durch die englische Entsprechung ersetzt werden. (z.B. 'I' für 'ich', 'my' für 'mein, meine, meinem...', 'yes' für 'ja', 'e.t.c.).

Global gesehen kann man die Fehler, die am häufigsten vorkommen, folgenderweise unterteilen (Eine genauere Unterteilung mit Beispielen folgt unter 'Auswertung der Fehler'):

- Probleme im mündlichen und schriftlichen Ausdruck. Der Zugriff auf passende Wörter ist ausnahmslos für alle befragten Studenten das größte Problem. Alle sagen dasselbe aus: 'Uns fällt zuerst das Englische ein'.
- Probleme, die die Satzstruktur betreffen: Die Nebensätze mit Konjunktionen werden nur noch nach der SVO- Struktur gebildet. Das finite Verb bei Nebensätzen ans Ende zu setzen ist für die Studenten besonders im Diskurs ein kaum zu bewältigendes Problem.
- Ein weiteres Problem ist die Verb2 Position nach Adjunkten. Diese Art von Fehlern kommt so häufig vor, dass wir sagen können, dass die korrekte Konstruktion wesentlich seltener gebildet wird als die inkorrekte.

Natürlich werden noch viele andere Fehler gemacht. Aber wir haben uns hier nur speziell auf Fehler konzentriert, die auf den Einfluss des Englischen zurückzuführen sind.

Weitere Fehler, die häufig vorkommen sind die falsche Flexion der Verben (bzw. die Verben werden in der Infinitiv-Form gebraucht), falscher Artikel, falsche Präpositionen u.s.w.

4. Probanden

Untersucht wurden 20 Studenten, die an der METU Deutsch als Nebenfach machen und von einer Anadolu Schule kommen. Sie haben, wie oben bereits gesagt, im 11. Lebensjahr begonnen Deutsch zu lernen. Alle bis auf zwei Studenten haben mit 17 Jahren das Sprachdiplom gemacht. An der METU haben sie die Vorbereitungsklasse für Englisch durchlaufen. Ihre Unterrichtssprache in allen Fächern ist nun Englisch. Diese Studenten sind jetzt 21-23 Jahre alt.

Jeder von ihnen gab an, dass er jetzt über sehr gute englische Sprachkenntnisse verfüge und dass die Deutschkenntnisse nach dem Gymnasium auch sehr gut bis gut gewesen wären.

5. Methode

Das Nebenfach für Deutsch gibt es an der METU seit 10 Jahren. Der Einfluss des Englischen auf die Aussprache, die Wortstellung und die Wortwahl im Deutschunterricht war immer auffallend. Man muss bedenken, dass nach dem Abschluss des Gymnasiums die Deutschkenntnisse dieser Studenten auf dem Stand einer fortgeschrittenen Mittelstufe oder Oberstufe waren. Nach zwei Jahren intensivem Englischgebrauch entsteht bei fast allen dieser Studenten eine Interimsprache. Für diese Studie haben wir mit den Studenten von den AAL, die seit mindestens zwei Semestern die Kurse für Deutsch als Nebenfach belegt haben, kurze Einzelgespräche geführt und diese aufgezeichnet. Die Gespräche haben 10-15 min gedauert. Wir haben ganz allgemeine Fragen zu ihrer Lernergeschichte, ihrer Selbsteinschätzung in Deutsch und Englisch gestellt und uns kurz mit ihnen über ihre Freizeitbeschäftigungen, Bücher, die sie gerade lesen, o.ä. unterhalten. Dabei haben wir das Niveau möglichst niedriggehalten, um wirklich sicher zu gehen, dass die Probanden bei der Wortwahl nicht nach ausgefallenen oder spezifischen Begriffen suchen müssen und diese in weniger komplexen Satzstrukturen ausdrücken können. Untersucht wurde die mündliche Sprachproduktion nach englischen Einflüssen. Die Fehler wurden in acht Gruppen unterteilt:

1. Intrasentential Code-Switching
2. Versprecher
3. Semantischer und formähnlicher Transfer
4. Morphologisches Code-Switching
5. Fehlerhafter Transfer von Konjunktionen und Partikeln
6. VO anstelle von OV in Nebensätzen
7. Verletzungen der V2-Position
8. Falscher Gebrauch von Präpositionen

Wir haben uns auf diese Arten von Fehlern, bzw. Versprechern konzentriert, da sie erstens im Unterricht sehr oft vorkommen und zweitens sehr typisch für diese Gruppe von Lernern sind.. Es kamen natürlich auch viele andere Fehler vor, die auch auf den den Einfluss des Englischen zurück zu führen sind, doch wir haben uns nur auf Wörter und Strukturen konzentriert, bei denen wir uns ganz sicher waren, dass sie von den Studenten vorher erworben waren.

6. Auswertung der Spracheigenschaften während des Dialogs

Auffallend war, dass die Sprachproduktion bis auf 3 Studenten erheblich langsam war. Bei 4 Studenten kann man sie sogar als mühevoll bezeichnen. Mit der Artikulation der Wörter hatten die Studenten weiter keine großen Probleme, und man konnte bei vielen heraushören, dass sie die deutsche Sprache von Muttersprachlern erlernt hatten. Nur Wörter wie *Englisch*, *Ball*, *Türkisch*, die sich lautlich und inhaltlich im Deutschen und Englischen ähneln, wurden immer englisch artikuliert. Der Satzbau war bei vielen geprägt von Verdoppelungen und Verschränkungen von Satzteilen wie ('Ich bin in einem Auto und gehe ich nach Bodrum' oder 'ich weiß nicht, was ich möchte, weil ich zuviel etwas machen möchte' oder 'ich meine, dass Psychologie muss man zuerst, wenn man ein Kind ist und wenn man älter ist, es ist sehr schwierig, schwer wieder ordnen die Psychologie.'). Bei der Wortwahl haben ausnahmslos alle Studenten ausgesagt, dass während des Sprechens zuerst 'die englischen Wörter kommen' würden, und dass ihnen danach erst die deutsche Entsprechung einfallen würde. Das ist auch die Erklärung dafür, warum die Sprachproduktion dermaßen gestört ist. Beim Verstehen wies keiner der Studenten Schwierigkeiten auf.

7. Auswertung der Fehler bzw. Versprecher

7.1. Intrasentential Code- Switching

Intrasentential Code-Switching (CS) wird als Einbettung von einer oder mehreren linguistischen Einheiten einer anderen Sprache während eines Gesprächs definiert. Während unseres kurzen Gesprächs mit den Studenten war CS wohl einer der häufigsten Strategien, die die Studenten während des Gesprächs anwandten, um ihre Information weiterleiten zu können. Aber es ist hervorzuheben, dass bei keinem der Gespräche türkisch-deutsches CS vorgekommen ist. Wir haben die folgenden Beispiele gewählt, weil diese (und auch viele mehr) im Unterricht fast bei jedem Studenten zu beobachten sind. In den Sätzen wie (3), (4), (5), (6) und (7) fällt auf, dass es sich bei den gewichteten Wörtern um Wörter handelt, deren deutsche Entsprechung auf jeden Fall bekannt ist. CS von 'I', 'thank you', 'yes', 'no' u.ä. haben wir hier nicht aufgeführt, aber auch diese werden oft gewichtet gebraucht. Diese Art von CS geschieht spontan und ist deshalb natürlich. Vielmals verwenden die Studenten die englische Entsprechung für ein deutsches Wort, welches ihnen nicht so geläufig ist, vgl. Beispiel (1), (2) und (3). Auch hier sind sie sich dessen oft nicht bewusst. Erst wenn man sie darauf hinweist, können sie sich meistens sofort an das deutsche Wort erinnern. Das bewusste Einsetzen von CS erkennen wir daran, dass sie uns bei der Einbettung des englischen Wortes entweder fragend ansehen, oder dabei lachen. Ansonsten ist davon auszugehen, dass dieser Prozess ganz unbewusst abläuft:

- (1) Deutsch kann ich nicht so gut *spellen*..
- (2) Die *idea* ist geboren davon, dass alte.....
- (3) Für Frauen, es ist *important*, dass der Mann rücksichtsvoll ist. Auch für die Mann, es is *important*, dass die Frau verständnivolll ist. (flüsternd fragend: "important •ngilizce mi Almanca m•yd•?") (War jetzt 'important' Deutsch oder Englisch)
- (4) Es ist schwer für mich in *German* zu denken.
- (5) Ich glaube, dass ich ein bisschen Talent zum *language* Lernen habe.
- (6) Englisch *was* [vaz] leicht, aber es gibt auch Konflikten.
- (7) Und dann *my* Arbeit mit Deutsch ist fertig.
- (8) Sie war sehr aufgeregt und *also* sie hatte viel Angst vor diesem Termin, *so* sie konnte nicht schlafen.

7.2. *Versprecher*

"Die Möglichkeit, dass Versprecher klassifiziert und in Regeln zu bringen sind, zeigt, dass Laute eines Wortes, eines Satzes und auch die Worte untereinander ...verbunden und verknüpft sind." (Leuninger 2001: 67)

Wie oben in den Beispielen für CS sind auch bei den Versprechern englische Wörter dominant, aber mit dem Unterschied, dass der Betreffende es sofort merkt und seinen Fehler korrigiert. Aber gerade diese Fehler zeigen uns, wie eng vernetzt die englischen und deutschen Wörter im mentalen Lexikon abgespeichert sind:

- (9) ...mit den Fremdsprache ich erinnere, *lot of* ...äh...sehr viele *things*.
- (10) Ich glaube nicht, dass ich im *future*, im Zukunft, Informatiker bin.
- (11) Er hat, äh, er ist letzte Jahr nach *France* gegangen, ähh Frankreich (lachend) jetzt erinnere ich.
- (12) Wir sehen die Veränderungen *between* äh zwischen Bilder *in* deutschen Männer.
- (13) Du sagst, dass du seit 2 Wochen nicht da warst, *because* (Lachen), weil, darum komme ich heute..... und so.
- (14) Und auch, wir haben Probleme mit *Menschenrights*, äh rechts.

7.3. *Semantischer und formähnlicher Transfer*

Folgende Beispiele zeigen, dass es auch oft vorkommt, dass nicht direkt das englische Wort oder der Ausdruck gebraucht werden, sondern, dass dessen Bedeutung übersetzt und auf diese Weise gebraucht wird. In Beispiel (18) ist das englische Verb 'to become' auf deutsch artikuliert, aber in der englischen Bedeutung benutzt worden:

- (15) *Im kurz* ich habe auch im Goethe Institut beteiligt.
- (16) *Ich denke* in einem deutschen Firma in der Türkei arbeiten.....

- (17) Es ist besser, wenn man *weiß* eine andere Sprache
(18) Ich will ein Lehrerin *bekommen*. (gemeint ist: ich will Lehrerin werden)

7.4. Morphologisches Code-Switching

Wir können uns der Hypothese eines dualen Auflistungsmodells von Waksler (1999) nur anschließen, denn auch wir haben dieses Phänomen oft beobachten können:

- (19) Mein Deutsch ist *verlost*.
(20) Die Journal in diesen Themas.....
(21) Wenn Sie etwas sagen, ich *notiziere*
(22) Die Zeit *passiert* sehr schell..... (gemeint ist: die Zeit vergeht sehr schnell)
(23) Das Lernen soll *planiert* werden (gemeint ist: geplant)
(24) Ich habe viele Wörterns Bedeutungen vergessen....
(25) In dem letzten Jahr wir hatten eine Chance deutsches Sprachdiplom zu *entern*

7.5. Fehlerhafter Transfer von Konjunktionen und Partikeln

Formähnliche Wörter wie in (6) und (8), so auch formähnliche Konjunktionen und Partikel werden oft aus dem Englischen übertragen und führen so zu Fehlern:

- (26) *Wenn* ich in High-School war,.....
(27) In diesem Text geht es um ein Roboter, *wer* elektronische Butler genannt ist.
(28) METU ist die Universität, *wer* ich studieren möchte.
(29) Aber *when* [wen] sie Essen vorbereiten....., der Sohn ruft an.
(30) Ich habe mit Deutsch Schwierigkeiten und *so* ich erinnere zuerst die englische Wörter.
(31) *So* die Arbeitgeber sollen ihre Arbeiter mehr vertrauen.
(32) Es war in die 50er Jahre, *wann* wir in Schulden geriet.
(33) *Weil* ich studiere', ich hör' auch laute Musik. (gemeint ist 'während ich lerne')

7.6. VO anstelle von OV in Nebensätzen

Der fehlerhafte Transfer des Satzbaus ist der wohl eins der auffallendsten Phänomene bei Lernern mit Englisch als L2 und Deutsch als L3. Interessant ist aber, dass, wie es in unserer Studie der Fall ist, Studenten, die Deutsch als L2 hatten (und auf einem Niveau von Mittelstufe waren und diese Struktur jahrelang auch gebraucht haben) und Englisch erst danach erworben haben, diesen Transfer auch machen. Was aber noch eigentümlicher ist, dass es nur sehr wenigen von ihnen gelingt (erst nach 3-4 Semestern, aber auch nur teilweise) im mündlichen Ausdruck das finite Verb in Nebensätzen ans Ende zu setzen. Bei manchen Studenten können wir sogar behaupten, dass die SVO Reihenfolge die OV Stellung in Nebensätzen ersetzt. Wir stellen die Hypothese auf, dass die SVO Wortfolge leichter zu prozessieren ist, denn während eines Gesprächs ist die Zeit für eine Selbstkontrolle sehr knapp. Wenn das Verb sofort im Anschluss an das Subjekt flektiert gebraucht wird, hat man den wichtigsten Teil im Satz 'geschafft' und kann daraufhin das Objekt bzw. die Objekte aneinander reihen.

Eine Studie von Bastiaanse und Zonnevald (2003) mit Broca Aphasikern (s.o.) belegt weiterhin, dass die Kategorie der Verben aufgrund ihrer grammatischen Komplexität schwerer abrufbar sind als beispielsweise Nomen. Das sei einer der Gründe, weshalb Broca Aphasikern der Zugriff auf Verben schwerer falle als der Zugriff auf Nomen. Daraus ist u.E. zu schließen, dass bedingt durch die grammatische Komplexität der Verben Lerner dazu tendieren, beim Sprechen das Verb direkt im Anschluss an das Subjekt zu gebrauchen um ihren 'memory load' zu reduzieren. Untermauern können wir unsere Hypothese damit, dass diese Art von Fehlern im Schriftlichen nicht so oft vorkommen, wie im Mündlichen. Der Student hat mehr Zeit sich über die richtige Form bewusst zu werden und diese zu gebrauchen:

- (34) Ich weiß nicht, was *ist* für mich die Bessere, weil ich *habe* nicht alles gelesen.
(35) Ich denke immer, dass Männer *spielen* die große Rolle.
(36) Sie achtete auf ihre Körperhaltung, als sie *betrete* den Raum.
(37) Der Onkel denkt, dass das Mädchen *soll* nicht zur Schule gehen.

- (38), deswegen *er* verfolgt Jasemin.
(39) Mein Deutsch, die ich vergessen habe, vielleicht *ich* kann erinnern wieder

7.7. Verletzungen der V2-Position

Die oben aufgeführten Gründe für SVO Wortstellung gelten auch für die Verletzungen der V2-Position, allerdings mit dem Unterschied, dass diese Fehler noch öfter vorkommen. Trotz Hinweise und Korrekturen ist immer wieder zu beobachten, dass der Student sich in dem Moment verbessert, aber im nächsten Satz wieder denselben Fehler macht. Und das auch nach Jahren (diese Erkenntnisse beruhen auf der Fehleranalyse von Studenten, die wir seit 2 Jahren systematisch durchführen):

- (40) Nach meiner Meinung, *wir* können nach 20 Jahren die EU nicht beitreten
(41) Schon heute *türkische* Schülern lernen Englisch, weil Englisch eine weltweit gültige Sprache ist.
(42) In dem vierten Jahr *wir* haben 8 Stunden Deutsch gelernt
(43) Seit 3 Jahren *ich* lerne wieder Deutsch.
(44) Jetzt *es* ist sehr leicht Frankreich gehen.
(45) Nach meiner Meinung, *wir* können nicht die EU beitreten.

7.8. Präpositionen

Anders als bei der Fehlerkategorie 'Konjunktionen und Partikel' ist bei Präpositionen nicht immer genau zu entscheiden, ob es sich um einen Transfer aus dem Englischen handelt, oder ob die Präposition zum Verb bzw. Nomen eigentlich gar nicht bekannt ist. Die große Anzahl von Präpositionen erschwert es auch kompetenten Sprechern im Deutschen die Präpositionen richtig ein zu setzen. Die unten aufgelisteten Fehler sind Beispiele, die uns zeigen, dass häufiger Gebrauch im Unterricht den Transfer aus dem Englischen nicht immer verhindern kann.

- (46) Ich kann mich nicht **an** die deutsche Sprache konzentrieren. (Ersetzung aufgrund von Formähnlichkeit: *to concentrate on*)
(47) ... ein gute Jahr **für** Deutsch zu lernen (die Konjunktion *um...zu* ist bekannt, doch *für* kommt von *a good year for learning German*)
(48) **Bei** dieser Zeit (direkt aus dem Englischen übersetzt *by this time*)
(49) Ich gehe **zu** Bar. (im Englischen *to go to*)

8. Schlussfolgerungen

Obschon alle oben aufgeführten Daten aus den Transkriptionen von Gesprächen mit den Studenten stammen, können wir, anlehnend auf unsere Beobachtungen und Erkenntnisse langer Jahre, belegen, dass es sich keineswegs um Einzelfälle handelt. Ausgangspunkt unserer Studie war die Überraschung, die wir immer wieder erlebten, wenn kompetente L2 Lerner von Deutsch nach einer relativ kurzen Zeit wie 2 Jahren nur noch über geringe Deutschkenntnisse (Grundstufe) verfügten und auch innerhalb von 4-6 Semestern, wo sie unsere Kurse für das Nebenfach für Deutsch belegten, immer noch 'darauf beharrten' Fehler, wie sie oben aufgeführt wurden, zu machen. Was das Erwerbsalter, die Lernergeschichte und den Erwerbskontext betrifft können wir durchaus behaupten, dass unsere Forschungsgruppe recht homogen ist, denn alle Studenten haben mit 11 Jahren Deutsch auf den Anadolu Schulen gelernt, die meisten haben das Sprachdiplom, hatten so gut wie keine Englischkenntnisse, als sie mit ihrem Studium begannen. Alle haben die Vorbereitungsklasse in Englisch gemacht und nach 2 Jahren beschlossen sich wieder mit Deutsch zu beschäftigen.

Unsere Analysen zu dieser homogenen Gruppe von Studenten führten uns zu folgender Hypothese:

Da Englisch und Deutsch derselben Sprachfamilie angehören, weisen sie viele linguistische Ähnlichkeiten auf. Alle befragten Studenten gaben an, dass sie beim Englischlernen (nach Deutsch) so gut wie keine Schwierigkeiten hatten, da das Englische für sie viel einfacher als die

deutsche Sprache gewesen sei. Beim Englischlernen hätten sie zwar einige Probleme mit den Wörtern ('es kamen zuerst immer die deutschen Wörter im Englischunterricht') gehabt, aber die Grammatik wäre ihnen sehr leicht gefallen. Für eine kurze Zeit hätten sie sich noch zuerst an deutsche Wörter erinnert, aber das hätte auch nicht lange gedauert. Keiner der Studenten hat angegeben, dass er beim Englischlernen auf das Türkische zurückgegriffen hätte. Auch wir konnten Fehler, die auf die Muttersprache zurück zu führen sein könnten, kaum feststellen. Dies lässt uns behaupten, dass ihr metalinguistisches Bewusstsein den Studenten erlaubt von Transfermöglichkeiten in beiden Sprachen Gebrauch machen. Sie haben Englisch erlernt, indem sie sich auf ihre Deutschkenntnisse gestützt haben. Jetzt, wo sie wieder ihre Deutschkenntnisse auf zu frischen versuchen, versuchen sie mittels der Transferstrategie aus dem Englischen wieder ihre zum Teil 'fossilierten' Deutschkenntnisse abzurufen. Aufgrund der 'einfacheren Grammatikstrukturen' (Aussage der Studenten) im Englischen fällt es ihnen jetzt aber schwer sich die komplexeren, aber ihnen eigentlich bekannten Strukturen im Deutschen (z.B. Satzstellung) wieder an zu eignen. Deshalb kommt es zu einer Interimsprache, die sowohl Wörter, Strukturen aber auch phonologische und phonetische Eigenschaften aus den Englischen aufweist. All dies deutet darauf hin, dass im mentalen Lexikon beide Sprachen (L2 und L3) während der Sprachproduktion zugleich aktiv sind. Wir stellen uns die Organisation des mentalen Lexikons bei unserer Gruppe von Studenten folgenderweise vor:

Basierend auf den Sprachproduktionsmodellen von Levelt und de Bot (vgl. Abschnitt 2) bilden die unterschiedlichen Sprachen Untergruppen, die aber ein und demselben Speicher angehören. Wird auf der Konzeptualisierungsebene der Satz auf Deutsch geplant, sind beide Speicher für Deutsch und für Englisch aktiv, weil sich der Sprecher von Transferstrategien Gebrauch machen will. Der Speicher für Türkisch ist nicht aktiv, weil der Sprecher sich dessen bewusst ist, dass es ihm nichts nützt, auf seine Muttersprache zurück zu greifen. Ob dieses aber bedeutet, dass der Speicher von L1 getrennt ist, bedarf weiterer Untersuchungen. Aktivierte Lemmas suchen jetzt nach passenden lexikalischen, grammatischen und syntaktischen Einheiten im Formulator. Der Prozess, die präverbale Satzplanung in eine verbale Äußerung zu transformieren, bedarf bei der mündlichen Äußerung einer hohen Geschwindigkeit. Erfolgt der Zugriff auf die gesuchte Einheit nicht schnell genug, oder anders ausgedrückt, schafft das Lemma es nicht den zu hohen Schwellenwert der gesuchten lexikalischen oder grammatischen Einheit zu aktivieren, so wird diese aus der momentan nicht gesprochenen Sprache im Formulator umgewandelt. Es kommt zum Code-Switching oder zum Versprecher. Die englischen Einheiten im Speicher haben somit die Aufgabe der 'Versorgung' bei auftretenden Problemen während der Sprachproduktion und das nicht nur bei der Aktivierung der Lexeme, sondern auch bei der Erstellung der Oberflächenstruktur. Die Wortstellung SVO hat dadurch, dass sie einfacher zu verarbeiten ist, scheinbar auch einen niedrigeren Aktivierungsschwellenwert.

Die Interaktion der linguistischen Einheiten beider Sprachen (Deutsch und Englisch) ist vom Sprecher eigentlich schon vorprogrammiert und veranlasst somit, dass Lemmas im Formulator beider Sprachgruppen (vgl. Abschnitt 2) lexikalische Einheiten und Regelsysteme aktivieren. Je kompetenter der Sprecher sich in der im Augenblick gesprochenen Sprache fühlt, desto niedriger scheint der Aktivierungsschwellenwert der Lexeme der gebrauchten Sprache zu sein. Somit wird ein schnellerer Abruf ermöglicht. Die Hemmungskomponente (s. Teil 2) tritt jetzt ein, was aber nicht heißen muss, dass die nicht gebrauchte Sprache total deaktiviert ist. Wenn dem so wäre, käme es bei Multilingualen nicht zum Code-Switching oder zu Transferfehlern.

Ein einheitliches Modell eines multilingualen mentalen Lexikons kann unserer Meinung nach nicht erstellt werden, da dieser je nach Erwerbssalter, Erwerbkontext, Lernergeschichte und Kompetenz variieren müsste.

Interessant war es für uns heraus zu finden, dass die Studenten in dieser Studie eine Strategie benutzt haben, um Englisch zu lernen. Sie haben es mittels dieser Strategie geschafft, auf schnelle Weise Englisch nach Deutsch zu lernen. Nun wenden sie dieselbe Strategie an, um ihre eigentlich vorhandenen Kenntnisse wieder abzurufen. Diesmal fällt es ihnen nicht so leicht, besser gesagt,

ihre Englischkenntnisse beeinträchtigen den Abruf fossilierter Deutschkenntnisse. Dies ist wahrscheinlich der entscheidende Grund dafür, dass beide Sprachen 'sicherheitshalber' im mentalen Lexikon aktiv bleiben.

Literaturverzeichnis

- Bastiaanse Roelien; Zonnevald Ron. (2004). Broca's aphasia, verbs and the mental lexicon. *Brain and Language* 90, 198-202.
- De Bot Kees; Schreuder Robert. (1993). word production and the bilingual lexicon. In R. Schroeder, B. Weltens (eds). *The bilingual lexicon*. Amsterdam: John Benjamins 191-214.
- Fabbro Franco. (1999). *The neurolinguistics of bilingualism. An introduction*. Sussex: Psychology Press.
- Leuninger Helen. (1996). *Reden ist Schweigen, Silber ist Gold. Gesammelte Versprecher*. München: DTV.
- Pechmann Thomas. (1994). *Sprachproduktion zur Generierung komplexer Nominalphrasen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Waksler Rachelle. (1999). Cross-linguistic evidence for morphological representation in the mental lexicon. *Brain and Language* 68, 68-74.