

Zur Relevanz des bewussten Einsatzes des Englischen im Unterricht "Deutsch als zweite Fremdsprache" bei Muttersprachlern des Türkischen

Ergün Serinda•, Çukurova Universität Adana

Der wichtigste einzelne, das Lernen beeinflussende Faktor ist,
was der Lernende bereits weiß.

Bringe dies in Erfahrung und unterrichte demgemäß.

(Krumm 1990: 104)

Einführung

In der Folge neuerer Forschungen zum Fremdspracherwerb verlieren derzeit strikt einsprachige Unterrichtsmethoden zu Gunsten der Mehrsprachigkeit an Bedeutung. Man geht dabei davon aus, dass nicht nur die Muttersprache einen Einfluss auf das Lernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache hat, sondern dass auch durch Erfahrungen mit dem Lernen anderer Fremdsprachen eine bedeutende Wirkung erzielt wird. Dies ist besonders zu Beginn des Lernens der zweiten Fremdsprache zu beobachten.

Als Deutschlehrer fallen uns sowohl im Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache als auch bei den Korrekturen von Arbeiten der Studenten auf, dass bewusst oder unbewusst die erst gelernte Fremdsprache Englisch zu Hilfe genommen wird und dass dabei auch Interferenzfehler aus dem Englischen gemacht werden. Das heißt, es wird in Unsicherheitsfällen eher ein englisches als türkisches Element in die Produktion des Deutschen übertragen. Dies hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass das Englische als germanische Sprache dem Deutschen relativ näher steht als das Türkische. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag mit empirischen Befunden und Beispielen versucht, nachzuweisen, dass die bewusste Ausnutzung der Englischkenntnisse in der Sprachenkonstellation Türkisch-Englisch-Deutsch einen lernfördernden Effekt hat. Unseren statistischen Auswertungen zufolge kann man mit bewusster Ausnutzung des Englischen Deutsch relativ leichter, schneller und mit wenigen Fehlern lernen kann als ohne Hilfe des Englischen. Der Ablauf der Arbeit gestaltet sich so, dass im 1. Teil anhand verschiedener Beispiele ein Überblick über die Ähnlichkeit bzw. den Zusammenhang zwischen dem Deutschen und Englischen mit gleichzeitigen Hinweisen auf die Distanzen zum Türkischen gegeben wird. Der Überblick beschränkt sich auf den Elementarbereich der Grammatik, des Wortschatzes und der Orthografie, auf den die Deutschlerner besonders in der Anfangsphase des Lernens zurückgreifen können¹. Im zweiten, empirischen Teil wird – nach einer Beschreibung des Untersuchungsortes, der Untersuchungsgruppen und der methodischen Vorgehensweise – eine Fehleranalyse bei schriftlichen Prüfungen durchgeführt. Die Ergebnisse der Fehleranalyse werden einer statistischen Auswertung unterzogen, in der versucht wird, nachzuweisen, dass der Anteil der Interferenzfehler durch bewusste Ausnutzung der Englischkenntnisse, besonders in den im 1. Teil aufgeführten Bereichen, relativ niedriger ist.

1. Zur Relevanz des Englischen bei der Sprachenkonstellation Türkisch - Englisch-Deutsch

Die Erkenntnis, dass sprachliche Übereinstimmungen, die bei einigen europäischen Sprachen zu beobachten sind, den Lernprozess fördern, ist nicht neu: "Verwandte Sprachen weisen eine große Übereinstimmung auf; wenn man eine von ihnen kennt, können die übrigen leicht hinzugelernt werden, wie Französisch und Italienisch mit Latein und dieses mit Griechisch, Englisch aber mit Deutsch" (Seidemann 1724: 2; zit. nach Zapp 1983: 194). Das Englische (L2) steht dem Deutschen (L3) typologisch und genetisch näher als das Türkische (L1). So weisen beide Fremdsprachen Ähnlichkeiten in der Grammatik und dem Wortschatz auf. Entsprechend kann sich Englisch beim Deutschlernen erleichternd auswirken (vgl. Neuner 1999: 15; Rohs 2001; Hufeisen 1994; Carls 1976: 119). Darüber hinaus orientieren sich türkische Deutschlerner beim Deutschlernen mit hoher Wahrscheinlichkeit nach weniger an der muttersprachlichen als an der englischsprachigen Welt (siehe dazu Neuner 1996: 212). Dies hängt damit zusammen, dass das Lernen des Englischen bereits eine kulturelle bzw. geographische Distanz zu den deutschsprachigen Ländern mit sich bringt. Gleichzeitig nimmt, wer eine zweite Fremdsprache lernt, "ganz selbstverständlich auf alle Sprachelemente Bezug, die er (oder sie) im Kopf gespeichert hat und aktiviert alle bisherigen Lernerfahrungen aus dem Lernprozess mit vorausgegangenen Fremdsprachen" (Neuner 1999: 15). Entsprechend gewinnt die

Betrachtung der Lernprozesse des Lerners an Bedeutung. Bei der Lernkonstellation Deutsch nach Englisch bedeutet das, dass das Lernen eines neuen Wortes oder einer neuen Struktur des Deutschen mit Hilfe einer Analogiebildung durch Heranziehung entsprechender Elemente aus dem Englischen erfolgt. Lernenden wird ein sogenanntes "Aha-Erlebnis" ausgelöst, wodurch das "bereits vorhandene Sprachpotential motiviert" (Hufeisen 1994: 6) wird und der Lernende das Gefühl bekommt, dass er schon vieles verstehen bzw. ausdrücken kann.

Es liegt also auf der Hand, dass man durch Heranziehung der entsprechenden Phänomene aus dem Englischen einem neu zu lernenden Element des Deutschen im Gedächtnis einen Ankerpunkt geben kann und demzufolge das Merken des Neuen leichter fällt (vgl. Vester 1978: 93ff).

1.1 Einige Beispiele aus der Grammatik

1.1.1 Artikel

Das Türkische ist eine Sprache, die weder über maskuline, noch feminine, noch neutrale Substantive verfügt. Im Gegensatz zu den bestimmten Artikeln *der, die, das* im Deutschen und *the* im Englischen gibt es im Türkischen gleichzeitig keinen bestimmten Artikel.

Türkisch:	masa	çanta	kitap
Englisch:	the table	the bag	the book
Deutsch:	der Tisch	die Tasche	das Buch

Obwohl dem bestimmten Artikel *the* im Englischen drei Artikelvariationen im Deutschen gegenüber stehen, kann es sich durchaus als sinnvoll erweisen, bei Einführung des Artikels im Deutschunterricht darauf zu verweisen, dass man im Deutschen genau wie im Englischen den bestimmten Artikel gebraucht und dessen Gebrauch, abgesehen von einigen Ausnahmen, im allgemeinen dem Englischen entspricht.

Während für die unbestimmten Artikel im Englischen die Formen *a* und *an* und im Deutschen *ein*, *eine* zur Verfügung stehen, gibt es im Türkischen nur die Form *bir*:

Türkisch:	bir elma	bir çanta	bir kitap
Englisch:	an apple	a bag	a book
Deutsch:	ein Apfel	eine Tasche	ein Buch

Im Allgemeinen entspricht der Gebrauch des unbestimmten Artikels im Deutschen und im Türkischen dem Englischen.

1.1.2 Genus

Während im Deutschen drei grammatische Genera vorhanden sind, macht das Englische bei Substantiven wie das Türkische vom Genus keinen Gebrauch. Deshalb scheint eine Heranziehung des Englischen auf den ersten Blick nicht sinnvoll zu sein. Im Gegensatz zu dem Türkischen, in dem das Personalpronomen der dritten Person Singular durch ein einziges Wort, *o*, ausgedrückt wird, kennt das Deutsche die Unterscheidungen *er, sie, es*:

Deutsch	Türkisch
Der Fussballer spielt. Er spielt.	
Die Frau spielt. Sie spielt.	O oynuyor
Das Kind spielt. Es spielt.	

Auch das Englische kennt die Genusunterscheidung bei den Personalpronomina der dritten Person Singular (*he, she, it*). So stellt das Genus für die türkischen Deutschlerner kein neues und fremdes Phänomen dar. Es muss allerdings auf die Substantive übertragen werden.

1.1.3 Unpersönliches Subjekt *es*

Besondere Aufmerksamkeit muss der Wiedergabe des Wörtchens *es* zuteil werden. Denn das unpersönliche Subjekt *es* des Deutschen hat im Türkischen keine genaue Entsprechung. Die

Wiedergabe erfolgt durch die Heranziehung eines bestimmten Subjekts, das bei deutschen Verben in den lexikalisch-semantischen Inhalt eingebettet ist (vgl. Tekinay 1987: 16):

Deutsch	Türkisch	Deutsch	Türkisch	*Deutsch
Regnen	ya•mur ya•mak	Es regnet.	Ya•mur ya••yor.	*Regen regnet
Schneien	kar ya•mak	Es schneit.	Kar ya••yor.	*Schnee regnet
Hageln	dolu ya•mak	Es hagelt.	Dolu ya••yor.	*Hagel regnet

Auch bei Zeitangaben fehlt im Türkischen das unpersönliche Subjekt *es*. Die Zeitangabe wird entweder durch die Heranziehung eines bestimmten Subjekts *saat* „Uhr“ ersetzt oder sie wird zum bestimmten Subjekt des türkischen Satzes:

Türkisch:	Saat kaç?	Saat sekizi çeyrek geçiyor	Sabah idi.	Gece yar•s•yd•.
*Deutsch:	*Uhr wie viel.	*Uhr acht viertel nach.	*Morgen war.	*Mitternacht war.
Deutsch:	Wie spät ist es?	Es ist Viertel nach acht.	Es war morgen.	Es war Mitternacht.

Dagegen hat das Englische die Entsprechung *it*. Obwohl *it* im Englischen weniger gebräuchlich ist als das unpersönliche Subjekts *es* im Deutschen, entspricht sein Gebrauch dem Deutschen vielfach:

Deutsch:	Es regnet.	Es schneit.	Es hagelt.	Es ist fünf Uhr.	Es ist Viertel nach acht.	Es war Mitternacht.
Englisch:	It rains.	It snows.	It hails.	It is five o'clock.	It is a quarter past eight	It was midnight.

Es sei jedoch angemerkt, dass das unpersönliche Subjekt *es* bei persönlichen Ausdrücken, bei denen dann das den gedanklichen Inhalt gebende Subjekt (meist als Infinitiv) folgt, sowohl im Türkischen als auch im Englischen und im Deutschen identisch gebraucht wird:

Englisch :	It is easy to forget.	It is my own fault to miss the train.
Deutsch :	Es ist leicht zu vergessen.	Es ist mein eigener Fehler den Zug zu verpassen.
*Türkisch :	*(O) kolay(d•r) unutmak.	*(O) benim kendi hatam(d•r) treni kaç•rmak.
Türkisch :	Unutmak kolay(d•r).	Treni kaç•rmak) benim kendi hatam(d•r).

Sieht man von den Infinitivteilen in diesen Beispielen ab, so erkennt man, dass in türkischen Sätzen das unpersönliche Subjekt als Personalpronomen weggelassen ist. Trotz dieser Identität ist es aber zu beachten, dass die Wortstellung des Deutschen mehr dem Englischen als dem Türkischen entspricht. Ausgehend von den oben genannten Ausführungen liegt es nahe, das Englische zur Erklärung des unpersönlichen Subjekts *es* heranzuziehen.

1.1.4 Steigerung der Adjektive

Wie es im Türkischen den Positiv, den Komparativ sowie den Superlativ eines Adjektivs gibt, existieren auch im Deutschen und im Englischen diese drei Formen. Bei der Gegenüberstellung dieser drei Sprachen fällt am ehesten die Tatsache ins Auge, dass die Steigerung im Englischen und im Deutschen im Prinzip gleich funktioniert (vgl. Hufeisen 1991: 121). Zunächst sei angemerkt, dass das Adjektiv im Türkischen in der Steigerung unverändert bleibt, während die Adjektive im Englischen und im Deutschen bestimmte Suffixe erhalten.

Während die erste Stufe der Steigerung, der Komparativ, im Türkischen durch die Voranstellung der Partikel *daha* gebildet wird und man die zweite Stufe, den Superlativ, durch die vorangestellte Partikel *en* ausdrückt, erfolgt die Grundform der Steigerung im Englischen durch die Endung *-er* und *-est* und im Deutschen durch das Anfügen der Suffixe *-er* und *-ste*:

	Positiv	Komparativ	Superlativ
Türkisch:	büyük, küçük	<i>daha</i> büyük, <i>daha</i> küçük	<i>en</i> büyük, <i>en</i> küçük
Englisch:	big, small	bigger, smaller	biggest, smallest

Deutsch: groß, klein größer, kleiner größte, kleinste

In diesem Zusammenhang sei jedoch noch einmal angemerkt, dass es noch eine Variante der Steigerung im Englischen gibt, die es im Deutschen nicht gibt und die eine auffällige Gemeinsamkeit mit der Steigerung im Türkischen aufweist. Nach dieser Variante werden die Hilfswörter *more* im Komparativ und *most* im Superlativ dem unverändert bleibenden Adjektiv vorangestellt:

	Positiv	Komparativ	Superlativ
Türkisch:	güzel	<i>daha</i> güzel	<i>en</i> güzel
Englisch:	beautiful	<i>more</i> beautiful	<i>most</i> beautiful
Deutsch:	schön	schöner	schönste

Die Komparation im Türkischen erfolgt durch die Voranstellung eines Ablativs als Vergleichswort und nach dem Ablativ-markierten Substantiv steht die Partikel *daha*. Dem Ablativsuffix *-den/-dan* entspricht im Englischen *than* und im Deutschen *als*:

Türkisch	Englisch	Deutsch
Ali Veli'den daha uzundur.	Ali is taller than Veli.	Ali ist größer als Veli

Während Eigenschaften im Türkischen mit Hilfe der Postposition *kadar*, wenn Größe, Maß, Menge, Grad bezeichnet wird, oder durch Postposition *gibi*, wenn Art und Ähnlichkeit bezeichnet wird, verglichen werden, werden sie im Deutschen durch *so ... wie* und im Englischen durch *as ... as* ausgedrückt:

Türkisch	Englisch	Deutsch
Claudia anesi kadar güzel (dir).	Claudia is as beautiful as her mother.	Claudia ist so hübsch wie ihre Mutter.
Claudia anesi kadar güzel de•il(dir).	Claudia isn't as beautiful as her mother.	Claudia ist nicht so hübsch wie ihre Mutter.

In der Verneinung verhält sich das Deutsche genau so wie das Englische: Der zur Bildung des Superlativs dienende Partikel *en* wird im Türkischen vor das unveränderte Adjektiv gesetzt. Im Deutschen und im Englischen dagegen erhalten die Adjektive ein bestimmtes Suffix und ggf. einen vorangestellten bestimmten Artikel:

Türkisch	Englisch	Deutsch
Bu araba en ucuz(udur).	This car is the cheapest.	Dieses Auto ist das billigste.

Sowohl im Türkischen als auch in beiden Fremdsprachen drückt man den absoluten Superlativ durch Voranstellung einiger Zusätze aus:

Türkisch	Englisch	Deutsch
Çok zor bir soru.	A most difficult question.	Eine sehr schwierige Frage.

Darüber hinaus zeigen das Englische und das Deutsche einige wenige Unregelmäßigkeit der zu steigernden Adjektive, die das Türkische nicht kennt:

	Positiv	Komparativ	Superlativ
Türkisch:	iyi	<i>daha</i> iyi	<i>en</i> iyi
Englisch:	good	better	(the) best
Deutsch:	gut	besser	(der, die, das) beste

Wir können zusammenfassen, dass die deutsche Steigerung durch vergleichende Heranziehung des Englischen dem türkischen Deutschlerner bewusst gemacht werden kann. Sie ist kein neues Phänomen.

1.1.5 Negation

Um Verneinung oder Ablehnung auszudrücken bedienen sich die einzelnen Sprachen spezieller Formen der Negation. Die Kodierung der Negation im Deutschen unterscheidet sich von der Negation im Türkischen mehr als von der im Englischen (vgl. Balç• 1993: 137). Ohne auf die Stellung des Negationswortes *nicht* einzugehen², dessen Lernen bzw. Anwendung für die türkischen Deutschlerner ein kompliziertes Problem darstellt, werden in diesem Abschnitt diejenigen Negationswörter im Deutschen thematisiert, deren strukturelle Unterschiedlichkeit zu dem Türkischen zu Interferenzen für die türkischen Lerner führen und deren ähnliche Strukturen zum Englischen den positiven Transfer für sie steuern. Denn, wie Hufeisen feststellt, “wenn die Lernenden erkannt haben, wie viele Parallelen es zwischen den Sprachen gibt, sind die positiven Transfer zahlreicher als die negativen Interferenzen“ (Hufeisen 1994: 5 f.).

Im allgemein wird die Verneinung eines Verbs im Türkischen durch die Verneinungspartikel *-me-(-ma-)* bewirkt, die an dem Stamm des Verbs angefügt wird. Während Indefinitpronomen wie *hiçbir •ey* (=nothing = nichts), *hiçbir zaman* (=never =niemals), *hiç kimse* (=nobody =niemand, keiner) usw. in verneinten Sätzen im Türkischen die Satzaussage allein nicht negieren können und immer mit verneintem Verb gebraucht werden müssen, bedienen sich die deutschen und englischen Entsprechungen nicht des verneinten Verbs. Das heißt, sie können den Satz allein negieren:

Türkisch	Deutsch	Englisch
O, <i>hiçbir •ey</i> yemek istemiyor.	Er will <i>nichts</i> essen.	He wants to eat <i>nothing</i> .
<i>Hiç kimse</i> ona yardım etmiyor.	<i>Niemand</i> hilft ihm.	<i>Nobody</i> helps him.
O, <i>hiçbir zaman</i> gelmeyecek.	Er wird <i>niemals</i> kommen.	He will <i>never</i> come.
O, <i>hiçbir yere</i> gitmiyor.	Er geht <i>nirgendwohin</i> .	He goes <i>nowhere</i> .

Nach Balç• (1993: 145) und nach einer empirischen Untersuchung von Serinda• (2001: 244 f.) ruft dieses grammatische Phänomen Lernschwierigkeiten bzw. Interferenzen bei türkischen Deutschlernern hervor. Sie bilden häufig Doppelnegationen wie **Er will nichts nicht essen, *Niemand hilft ihm nicht*.

Eine ähnliche Schwierigkeit besteht bei der Anwendung der Konjunktion *weder ... noch*. Im Gegensatz zum Deutschen und Englischen wird im Türkischen das Verb bei der Verwendung der Konjunktion *ne ... ne* (= weder ... noch = neither ... nor) sowohl verneint als auch bejaht, also zuweilen sind beide Formen möglich³:

Türkisch: Ne dün ne de bugün kimse telefon etmedi.	O, ne kitab• ne de kur•un kalemi gördü.
Deutsch: Weder gestern noch heute hat jemand angerufen.	Er sah weder das Buch noch den Bleistift.
Englisch: Neither yesterday nor today has anybody phoned.	He saw neither the book nor the pencil.

Die Lernschwierigkeit kommt meistens bei den Fällen vor, wo das Verb verneint gebraucht werden muss. Während im Deutschen die Konjunktion *weder ... noch* selbst die Negation trägt, tendieren türkische Deutschlerner zu Beispielen wie **Weder gestern noch heute hat niemand nicht angerufen*. Zur Vermeidung derartiger Fehler könnte der Vergleich des Gebrauchs der oben genannten Negationswörter im Deutschen mit dem Gebrauch der entsprechenden Negationswörter im Englischen bei der Vermittlung der Negation nutzbringend eingebracht werden.

1.1.6 Trennbare Verben

Ein weiterer Strukturbereich des Deutschen, der für die türkischen Lerner des Deutschen zu Schwierigkeiten führt, ist der richtige Gebrauch der trennbaren Verben. Da das türkische Verbsystem keine trennbaren Verben kennt, bildet diese Verbgruppe ein didaktisches Problem. Es stellt sich zum einen in der Satzkonstruktion, wo “die trennbare Vorsilbe entweder nicht getrennt oder im Satz falsch lokalisiert [wird]“, zum anderen bei der “Identifizierung der trennbaren Verben aufgrund der bedeutungsändernden Vorsilbe“ (Tekinay 1987: 45)⁴.

Eine Hinzuziehung des Englischen erscheint auf den ersten Blick nicht sinnvoll zu sein, da die trennbaren Verben im englischen Verbsystem nicht direkt existieren. Im Unterschied zum Türkischen aber kennt das englische Verbsystem die sogenannten "phrasal Verbs", deren verbale Partikel an das Satzende gestellt werden. Diese Stellung entspricht der für die trennbaren Präfixe im Deutschen typischen Struktur:

Türkisch	Englisch	Deutsch
O, televizyonu kapat•yor.	She turns the television off.	Sie schaltet den Fernseher aus.

Aus dem Gesagten folgt, dass es sich durchaus als sinnvoll erweist, im Deutschunterricht bei Einführung der trennbaren Verben vergleichend oder kontrastierend auf die englische "phrasal Verbs", die dem türkischen Deutschler bereits aus dem Englischen bekannt sind, zu verweisen. Bei der Gegenüberstellung der trennbaren Verben und der "phrasal Verbs" wird den Lernenden bewusst gemacht, dass dies kein neues Phänomen für sie ist.

1.1.7 Präpositionen

Die richtige Verwendung von Präpositionen stellt für türkische Deutschler ein großes Problem dar. Präpositionen werden meist entweder ausgelassen oder falsch verwendet. Die Ursache für die Auslassung bzw. falsche Verwendung von Präpositionen könnte zum einen darin zu sehen sein, dass die grammatischen Relationen zwischen Wörtern und Wortgruppen, die im Deutschen durch Präpositionen bewirkt werden, im Türkischen meistens durch Kasusendungen bzw. Postpositionen hergestellt werden⁵. Es entstehen fehlerhafte Sätze wie **Er geht Schule nach*, **Er geht Arzt nach*. In diesen Sätzen fügt der Lerner an das Substantiv einfach die richtungsweisende Präposition *nach* an, da er einmal gelernt hat, dass dem türkischen Dativ *-e/-a/-ye/-ya*, der eine Richtungsform darstellt, das Wort *nach* entspricht. In Zusammenhang damit sind weitere fehlerhafte Sätze wie **Er geht nach Garten*, **Er geht nach Tafel*, **Wir arbeiten nach Prüfung* zu beobachten. Sie resultieren aus der generalisierenden Gleichsetzung des türkischen Dativs mit der deutschen Präposition *nach*. Was die fehlerhafte Auslassung bzw. Verwendung von Präpositionen betrifft, scheint es naheliegend zu sein, das Englische vergleichend heranzuziehen⁶, da das Englische genauso wie das Deutsche eine präpositionale Sprache ist. Darüber hinaus kann man eine vergleichend-kontrastierende Auflistung von Präpositionen in beiden Sprachen erstellen, die das Bewusstsein für die unterschiedliche Verwendung von Präpositionen im Deutschen und Englischen schärft⁷.

Eine weitere fehlerhafte Verwendung von Präpositionen hat ihre Ursache darin, dass eine große Anzahl der deutschen Präpositionen wechselnde Kasus verlangt. Obwohl alle Präpositionen im Englischen den Akkusativ nach sich ziehen, kann die Heranziehung des Englischen nach Rohs (2001) auch in diesem Fall positiv wirken.

1.1.8 Wortstellung

Das Türkische ist eine SOV-Sprache. In einem standarttürkischen Satz steht das Verb am Ende des Satzes. Insgesamt ist die türkische Wortstellung jedoch sehr frei und stark von pragmatischen Faktoren wie der Herausstellung oder der Kontrastierung von Information bestimmt. Vergleicht man das Deutsche mit dem Englischen, so fallen vor allem die Entsprechungen in einfachen Sätzen auf. Beide Sprachen weisen die Ordnung SVO (Subjekt-Verb-Objekt) auf. Dagegen widerspricht die Wortstellung eines türkischen Satzes den wörtlichen Äquivalenten eines deutschen bzw. englischen Satzes:

Deutsch:	Ich bin in Deutschland.	Das ist Frau Müller.	Mein Name ist nicht Müller.
Englisch:	I am in Germany.	This is Mrs. Müller.	My Name is not Müller.
Türkisch:	Ben Almanya'day•m.	Bu, bayan Müller'dir.	Benim ad•m Müller de•ildir.
*Deutsch:	*Ich Deutschland-in-bin.	*Das Frau Müller-ist.	*Mein Name Müller nicht-ist.

Ist ein Fragewort Subjekt des Satzes, so ist die Übereinstimmung (bzw. Differenz) des Deutschen mit dem Englischen (bzw. mit dem Türkischen) ebenfalls deutlich:

Deutsch:	Wer ist dieser Herr?	Wo ist das Buch?
-----------------	----------------------	------------------

Englisch:	Who is this gentleman?	Where is the book?
Türkisch:	Bu bay kimdir?	Kitap nerededir?
*Deutsch:	Dieser Herr wer-ist?	Das Buch wo-ist?

Wie man sieht, weicht die türkische Übersetzung in der Struktur erheblich ab. Im Gegensatz zum Türkischen kommt es im Deutschen wie auch im Englischen bei der Frage zu einer Inversion des Subjekts und des Hilfs- und Modalverbs, mit Ausnahme in den einfachen Zeiten (Präsens, Präteritum), wo eine Umschreibung mit *to do* bzw. *sein* nötig ist. Das entsprechende Hilfs- und Modalverb tritt vor das Subjekt:

Deutsch	Englisch	Deutsch	Englisch
Er ist gegangen.	He has gone.	Ist er gegangen?	Has he gone?
Er kann lesen.	He can read.	Kann er lesen?	Can he read?
Das ist Frau Müller.	This is Mrs. Müller.	Ist das Frau Müller?	Is this Mrs. Müller?

An dieser Stelle sei jedoch angemerkt, dass das Englische wesentlich fester an die SVO-Folge gebunden ist als das Deutsche. Der gesamte Prädikatskomplex steht im Englischen an zweiter Stelle. Im Deutschen findet dagegen eine Klammerbildung statt, bei der der nichtfinite Teil des Prädikats am Satzende steht: *Ich kann Englisch sprechen / I can speak English* (S V1 O V2 / S V1 V2 O). So entstehen bei Deutschlernern fehlerhafte Sätze wie **Ich kann sprechen Englisch*, **Ich muss lesen dieses Buch*, die auf die Übernahme der englischen Wortstellung zurückzuführen sind. Von daher ist es sinnvoll, für die verschiedenen Satzarten die Wortstellung im Englischen und im Deutschen vergleichend gegenüberzustellen. In diesem Sinne schlägt auch Hufeisen (1991) für die Didaktisierung vor, dass es sich anbieten könnte, “[...] für die Lernenden eine Lernhilfe bzw. -erleichterung, entweder durch ein kontrastives Beispiel oder durch expliziten Hinweis deutlich zu machen, dass der deutsche Satz eigene Regeln hat und nicht englische übernommen werden kann“ (Hufeisen 1991: 122).

1.1.9 Tempus

Was die Bildungsregeln der Zeitformen betrifft, weisen das Deutsche und das Englische mehr Gemeinsamkeiten auf als das Türkische. Während man bei der Bildung aller Zeitformen im Türkischen das entsprechende Zeitmorphem an den Verbstamm anhängt, verwenden das Deutsche und das Englische zum Teil ein Hilfsverb:

	Perfekt	Plusquamperfekt	Futur I
Türkisch:	(Ben) Almanca ö•rendim	(Ben) Almanca ö•renmi•im	(Ben) Almanca ö•renece•im
Englisch:	I <i>have</i> learned German	I <i>had</i> learned German	I <i>will</i> learn German
Deutsch:	Ich <i>habe</i> Deutsch gelernt	Ich <i>hatte</i> Deutsch gelernt	Ich <i>werde</i> Deutsch lernen
*Türkisch:	*Ben var Almanca ö•rendi	*Ben vard• Almanca ö•rendi	*Ben -ecek Almanca ö•renmek

Ohne auf den unterschiedlichen Gebrauch des deutschen Perfekts und Präteritums und des englischen present perfect und simple present einzugehen⁸, werden in diesem Abschnitt auf die Zeitformen Präsens und Futur I aufmerksam gemacht, die für die türkischen Deutschler besonders interferenzanfällig zu sein scheinen. Die größten Schwierigkeiten ergeben sich eigentlich bei Konvergenz; d.h. zwei Zeitformen •*imdiki zaman* (das Präsens) und *geni• zaman* (Aorist) im Türkischen und *present continuous* und *simple present* im Englischen stehen nur einer Form, dem Präsens, im Deutschen entgegen. Während mit dem türk. •*imdiki zaman* und engl. *present continuous* Handlungen ausgedrückt werden, die sich im Augenblick der Aussage abspielen und türk. *geni• zaman* und engl. *simple present* eine allgemein gültige Handlung oder einen allgemein gültigen Zustand bezeichnen, werden diese Handlungen im Deutschen in Präsensform ausgedrückt:

türk. *geni• zaman* / engl. *simple present* türk. •*imdiki zaman* / engl. *present continuous*

Türkisch: (Ben) Almanca ö•renirim
Englisch: I learn German
Deutsch: Ich lerne Deutsch

(Ben) Almanca ö•reniyorum
I am learning German

Aus diesem Grund tendieren die türkischen Lerner dazu, die Struktur der *present continuous* Form im Präsens zu übertragen, sodass Sätze wie **Ich bin lernen Deutsch jetzt; *Wo sind Sie wohnen?* entstehen.

Darüber hinaus werden bei der Verwendung von Futur I Interferenzfehler gemacht. Während das englische *will* nur für Sachverhalte benutzt wird, die sich auf die Zukunft beziehenden, ist das deutsche *will* ein Modalverb und wird dann benutzt, wenn jemand etwas besonders gerne möchte. Wie Hufeisen (1994:34) hinweist, gibt es aufgrund der Kognaten *will* und der flektierten Form von *wollen* auch häufige Verwechslung. Sätzen wie **Ich will Sie nicht vergessen* statt *Ich werde Sie nicht vergessen* begegnet man häufig.

Zur Verdeutlichung beider Interferenzbereiche kann eine Gegenüberstellung von Englisch und Deutsch eine große Hilfe leisten.

1.2 Beispiele aus dem Wortschatz

Alle, die eine Fremdsprache unterrichten, sind wohl einer Meinung, dass neben der Aneignung des notwendigen Wissens und Könnens im Bereich der Grammatik der Erwerb eines ausreichenden Wortschatzes als Basis für sprachliches Handeln notwendig ist. Einigkeit besteht auch darüber, dass Defizite im Bereich der Vokabelkenntnisse sowohl rezeptive Fertigkeiten (Hör- und Leseverständnis) als auch produktive Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) vermindern.

In diesem Sinne gewinnt die enge Verwandtschaft des Deutschen mit dem Englischen besonders bei Entsprechungen im Wortschatzbereich an Bedeutung (vgl. Neuner 1996: 215; 1999: 15). Siehe hierzu das entsprechende Zitat in "PONS Basiswortschatz im Griff": „Auch wenn Ihr Deutsch noch nicht sehr gut ist, verstehen Sie schon sehr viel. Deutsch hat, wie andere europäische Sprachen, viele Internationalismen. Das sind Wörter griechischen oder lateinischen Ursprungs. Vielleicht können Sie Englisch? Then German is no Problem. Denn Sie können dann schon ungefähr 1000 Wörter“ (zit. nach Rohs 2001: 13).

So ist es besonders im Hinblick auf die Erschließung von deutschen Texten sinnvoll, wenn die türkischen Deutschlerner die Wörter einsetzen, die sie bereits aus der ersten Fremdsprache, dem Englischen, in gleicher oder ähnlicher Form kennen (vgl. Hufeisen 1994: 39). Im Vergleich zum Englischen und Deutschen sind die Entsprechungen des Wortschatzes des Türkischen und des Deutschen sehr gering. Dies zeigt sich z.B. bei der Vermittlung und Lehre folgender Wörter des Deutschen:

Türkisch:	tereya••	top	el	s•cak	getirme	iyi	ev	tart••ma
				k				
Englisch:	the butter	the ball	the hand	warm	to bring	good	the house	the discussion
Deutsch: ⁹	die Butter	der Ball	die Hand	warm	bringen	gut	das Haus	die Diskussion

Wie man sieht, sind Englisch und Deutsch einander sehr viel näher als das Türkische und das Deutsche. Bei diesen Entsprechungen weist Hufeisen (1994) daraufhin, dass man "zwischen dem Verstehen von Gehörtem und dem Verstehen von Geschriebenen" (Hufeisen 1994: 39f.) unterscheiden muss. In diesem Sinne kann das englische Wort *the butter* für die türkischen Deutschlerner nur dann hilfreich sein, wenn sie das entsprechende deutsche Wort *die Butter* im Text lesen, denn nur vom Hören her ist es schwierig eine Verbindung zwischen beiden Wörtern herzustellen. An dieser Stelle können einem die Wörter in den Sinn kommen, die sehr ähnlich aussehen oder sich gleich anhören, aber verschiedene Bedeutung haben. Eine große Gefahr, so Neuner (1999: 20), bilden diese "falsche Freunde" nicht, da ihre Zahl relativ gering ist und sie nur zu einem kleinen Teil zum elementaren Wortschatz gehören. Zur Vermeidung von Interferenzfehlern durch "falsche Freunde" kann man anhand der Beispielsätze bzw. der Situationstexte in beiden Sprachen den Lernenden die Bedeutungsunterschiede zeigen¹⁰.

Aufgrund der soeben skizzierten Sachlage liegt es nahe, bei der Wortschatzvermittlung die bereits vorhandene Vertrautheit der türkischen Deutschlerner mit dem bekannten Wortschatz aus der ersten Fremdsprache Englisch auszunutzen.

1.3 Beispiele aus der Orthografie

Eine der größten Schwierigkeiten der türkischen Lernenden des Deutschen nach dem Englischen stellt die Wirkung des phonologischen Systems auf die deutsche Orthografie dar. Es handelt sich hier überwiegend um die Fehler, die durch bestimmte Laute oder Buchstabenkombinationen des Englischen produziert werden. Z.B. stehen im Englischen für die Phoneme /j/ und /v/ die Grapheme *y* und *f*. So passten die Lerner die Schreibweise der deutschen Lexeme teilweise an die Orthografie ihrer ersten Fremdsprache Englisch an, indem sie *j* durch *y*, *v* durch *f*, *sch* durch *sh*, *k* durch *c*, *ei* durch *i* substituierten.

Beispiele: **Yahr*, *ya* (statt *Jahr*, *ja*); **fater* (statt *Vater*), **Nine* (statt *nein*) **Flashe*, *washen*, *maschine*, *Caffee* (statt *Flasche*, *waschen*, *Maschine*, *Kaffee*); **sied* (statt *seid*)

In diesem Bereich erscheint eine Hinzuziehung des Englischen auf den ersten Blick nicht sinnvoll zu sein. Jedoch könnten die Übertragungen des englischen Systems verhindert werden, wenn man durch das Bewusstmachen, dass es zwischen Lauten der englischen Sprache und der deutschen Sprache gewissermaßen regelmäßige Übereinstimmungen gibt (siehe dazu Berger/Colucci 1999), bestimmte Laute und Buchstabenkombinationen speziell übt.

2. Empirische Befunde

Im 1. Teil dieser Arbeit wurde anhand verschiedener Beispiele im Elementarbereich der Grammatik, des Wortschatzes und der Orthografie auf die Relevanz des Englischen beim Deutschlernen und -lernen hingewiesen. In diesem Zusammenhang, besonders wenn die beiden Sprachen aufgrund ihrer genetischen Verwandtschaft eine große Übereinstimmung aufweisen, was im Englischen und im Deutschen der Fall ist, geht man davon aus, dass man mit bewusster Ausnutzung des Englischen Deutsch relativ leichter, schneller und mit wenigen Fehlern lernen kann als ohne Hilfe des Englischen. Das Hauptziel dieses Teils ist also, diese Tatsache empirisch zu untersuchen.

2.1 Untersuchungsort und -gruppe

Die Untersuchung stützt sich auf zwei Probanden-Gruppen (eine Kontrollgruppe, eine Experimentalgruppe), die aus Studierenden des zweiten Jahrganges der Abteilung für Englischlehrerausbildung an der Çukurova Universität in Adana gebildet wurden. Alle Studierenden haben Deutsch als Wahlpflichtfach gewählt. Dabei wurde besonders darauf geachtet, dass innerhalb der Gruppen Homogenität in Bezug auf die Fremdsprachenkenntnisse besteht. Um zu gewährleisten, dass keine Gruppenmitglieder Deutsch-Vorkenntnisse hatten, wurde ein Einstufungstest (EINSTUFUNGSTEST DAAD) durchgeführt. Zusätzlich wurde ein Einstufungstest in Englisch durchgeführt (MICHIGAN TEST OF ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY). An beiden Tests nahmen 26 Studenten aus der Gruppe A und 28 Studenten aus der Gruppe B teil. Nach diesen Tests wurden die Studenten nach ihren Sprachkenntnissen in beiden Sprachen eingestuft. Zur Bildung der Kontroll- und Experimentalgruppen wurden 11 Studenten aus der Gruppe A (Kontrollgruppe) und 11 Studenten aus der Gruppe B (Experimentalgruppe) als Versuchspersonen ausgewählt, die keinerlei Vorkenntnisse im Deutschen und gleiches Niveau im Englischen hatten.

2.2 Methodische Vorgehensweise

An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Unterricht mit anderen Studenten, die ja nicht als Versuchspersonen ausgewählt waren, in den Gruppen A (Kontrollgruppe) und B (Experimentalgruppe) durchgeführt wurde, da die Versuchspersonen nichts von ihrem Status wussten. Unser Hauptziel bestand darin, festzustellen, ob die Experimentalgruppe, in der wir beim Unterrichten Englisch bewusst zu Hilfe nahmen, Deutsch leichter, schneller und mit wenigen Fehlern lernen würden als die Kontrollgruppe, die den Deutschunterricht ohne bewussten Einsatz des Englischen machen mussten. Dazu wurden zwei Punkte in Betracht gezogen:

1. Während des Unterrichts in der Experimentalgruppe (Gruppe B) ging man nach den didaktisch-methodischen Leitlinien/Prinzipien für den Tertiärsprachenunterricht vor (siehe Neuner und Hufeisen 2001: 179).

2. In beiden Gruppen wurden die üblichen, im Rahmen des Curriculums vorgesehenen schriftlichen Prüfungen durchgeführt. Der Inhalt der Prüfungen bestand aus den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Leseverstehen und Aufgaben, nach denen sie sich frei äußern konnten¹¹. Als Methode bei der Korrektur wurde die Fehleranalyse verwendet.

Diese Art des unterschiedlichen Unterrichts dauerte zwei Semester. Sowohl in der Gruppe A als auch in der Gruppe B widmeten die Studenten dem Deutschunterricht großes Interesse. Zum einen waren sie sich dessen bewusst, dass man sich heutzutage nicht mit einer einzigen Fremdsprache begnügen kann. Auch schienen wohl die Noten eine besondere Rolle zu spielen – die Deutschnote am Ende des Semesters bzw. Studienjahres hat relativ großes Gewicht im Rahmen des Gesamturteils. In beiden Gruppen wurden die gleichen Prüfungsaufgaben gestellt und die Prüfungen zur gleichen Zeit abgelegt. Auf diese Weise haben wir insgesamt sechs schriftliche Prüfungen für alle Studierenden durchgeführt. Dies hatte zur Folge, dass wir einerseits die sprachliche Entwicklung der Lernenden besser beobachten konnten, andererseits hatten wir genügend Daten darüber, ob und inwieweit die Leistungen der Studenten durch die Heranziehung des Englischen beeinflusst wurden. An der Auswertung der Prüfungen nahm neben erfahrenen Deutschlehrern aus der Abteilung Deutschlehrerausbildung auch eine Muttersprachlerin teil. In der Auswertung der schriftlichen Leistungen gingen wir folgendermaßen vor:

Von jeder Versuchsperson in beiden Gruppen wurde die Zahl der in den Prüfungen geschriebenen Wörter wie auch der Fehler gezählt. Das Verhältnis zwischen der Zahl der geschriebenen Wörter und der Zahl der Fehler stellte die Fehlerdichte dar, die wir in Prozentsätzen ausgedrückt haben.

Anschließend wurde aus der Gesamtzahl der Fehler die Zahl derjenigen Fehler herausgefiltert, die tatsächlich aus dem Englischen stammten. Das Verhältnis von der Zahl der Interferenzfehler¹² zu der Gesamtzahl der Fehler wurde ebenfalls in einem Prozentsatz ausgedrückt.

Bei der Klassifizierung der Interferenzfehler machten wir folgende Gruppierungen:

Fehler, die unmittelbar durch Ausnutzung englischer Grammatik entstanden sind:

Interferenzbereiche	identifizierte Abweichung	deutsche Korrektur
Artikel	Ich bin <i>ein</i> Student Meine Mutter ist <i>eine</i> Lehrerin Sie liebt <i>der</i> Mann	Ich bin Student Meine Mutter ist Lehrerin Sie liebt den Mann
Genus	<i>Die</i> Mädchen spielt Tennis Das ist mein Tisch. <i>Es</i> ist groß	Das Mädchen spielt Tennis Das ist mein Tisch. Er ist groß
Steigerung der Adjektive	Das ist das <i>meist interessant</i> Buch Ein Ferrari ist <i>mehr teuer</i> als ein Mercedes	Das ist das interessanteste Buch Ein Ferrari ist teurer als ein Mercedes
Negation	Er will nichts <i>nicht</i> essen Sie ist weder in Bonn noch in Berlin <i>nicht</i> gewesen	Er will nichts essen Sie ist weder in Bonn noch in Berlin gewesen
Trennbare Verben	Ich nehme <i>teil in</i> Unterricht Er kann <i>nicht teilnehmen an</i> Unterricht	Ich nehme an dem Unterricht teil Er kann an dem Unterricht nicht teilnehmen
Präpositionen	Er geht Arzt <i>nach</i> Ich gehe <i>zu</i> das Kino	Er geht zum Arzt Ich gehe ins Kino
Wortstellung	Wenn ich <i>höre</i> etwas im Fernsehen, ... Kann ich <i>gehen</i> ins Kino <i>samstags</i> ? Danach ich <i>gehe</i> ins Kino	Wenn ich etwas im Fernsehen höre, ... Kann ich samstags ins Kino gehen? Danach gehe ich ins Kino
Tempus	Ich <i>bin schreiben</i> Was <i>bist</i> du <i>machen</i> jetzt? Ich <i>will</i> nicht vergessen <i>Sie</i>	Ich schreibe gerade Was machst du jetzt? Ich werde Sie nicht vergessen

Fehler, die durch den englischen Wortschatz entstanden sind:

identifizierte Abweichung	deutsche Korrektur
Wie <i>large</i> ist die Wohnung?	Wie groß ist die Wohnung?

Es ist <i>half</i> zehn	Es ist halb zehn
Es ist <i>halb nach</i> zehn	Es ist halb elf
<i>neunzehndreiundzwanzig</i>	neunzehnhundertdreiundzwanzig
Ich trinke morgens <i>tea</i>	Ich trinke morgens Tee

Fehler, die durch Übertragung der englischen Orthografie entstanden sind:

identifizierte Abweichung	deutsche Korrektur
Mein <i>fater</i> ist Lehrer	Mein Vater ist Lehrer
<i>Yahr, ya</i>	Jahr, ja
<i>Nine</i> , ich spreche Deutsch	Nein, ich spreche Deutsch
<i>Flashe, washen, machine, Caffee</i>	Flasche, waschen, Maschine, Kaffee
Biegen Sie nach rechts <i>up</i>	Biegen Sie nach rechts ab
<i>Sied</i> ihr	Seid ihr
Woher <i>commen</i> Sie?	Woher kommen Sie?
<i>Whem, when, where</i>	Wem, wenn, wer
Ich <i>been</i>	Ich bin

2.3 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Wie bereits erwähnt wurde, stellt die Summe der Zahl der in den schriftlichen Prüfungen gebrauchten Wörter den Ausgangspunkt der statistischen Analyse dar. Wegen der kleinen Gruppengrößen konnte die Gesamtzahl der in den schriftlichen Prüfungen gebrauchten Wörter und gemachten Fehler gezählt werden. Folgende Verhältnistabellen veranschaulichen die Durchschnittswerte der Gesamtabweichungen und den Durchschnitt der erzielten Noten nach einzelnen Prüfungen. Darüber hinaus wird hier, um den signifikanten Unterschied zwischen beiden Gruppen zu verdeutlichen, auch der MANN - WHITNEY U –TEST herangezogen¹³.

Tabelle 1. Fehlerverteilung

	Gruppe	Σ der	Σ der Fehler	Σ der	Fehler pro	E-D
	n	gebrauchten		Interferenzfehle	100 Wörter	Interferenzfehl
		Wörter		r		er pro 100
						Wörter
1. Prüfung	A	2525	294	38	11,64	12,92
	B	2463	194	9	7,87	4,63
2. Prüfung	A	1298	191	41	14,71	21,46
	B	1251	129	28	10,31	21,70
3. Prüfung	A	1231	145	9	11,77	6,20
	B	1159	97	6	8,36	6,18
4. Prüfung	A	2921	206	26	7,05	12,62
	B	2832	125	2	4,41	1,6
5. Prüfung	A	3648	120	21	3,28	17,5
	B	3653	64	6	1,75	9,37
6. Prüfung	A	3052	231	34	7,56	14,71
	B	3171	81	15	2,55	1,85

**Tabelle 2. Durchschnitt der erzielten Noten nach einzelnen Prüfungen
Prüfungen A B**

1	81,27	85,82
2	81,55	85,91
3	78,18	84,45
4	76	81,36
5	81,09	83,64
6	76,09	79,09

Der Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass die Kontroll- und Experimentalgruppen sich nach der Gesamtzahl ihrer in den Prüfungen gebrauchter Wörter nicht sehr unterscheiden. Dies bestätigt, dass wir beide Gruppen bezüglich der Wortschatzarbeit nahezu gleich behandelt haben. Demnach haben die Versuchspersonen in der Kontrollgruppe insgesamt 14 675 Wörter gebraucht, während diese Summe in der Experimentalgruppe 14 529 betrug. Dass die Versuchspersonen in der Kontrollgruppe 146 Wörter mehr gebraucht haben, hat keinen statistischen Wert. Diese Differenz könnte dadurch erklärt werden, dass die Versuchspersonen in der Kontrollgruppe für diejenigen Wörter, die ihnen zum jeweiligen Zeitpunkt nicht in den Sinn kommen konnten, solche Wörter gebraucht haben könnten. Dagegen könnten die Versuchspersonen in der Experimentalgruppe aufgrund ihres bewussten Umgehens mit der Sprache relativ weniger Wörter gebraucht haben.

Obwohl die Summe der gebrauchten Wörter in beiden Gruppen fast gleich ist, stellt die Tabelle 1 den signifikanten Unterschied dar, dass die Kontrollgruppe in jeder Prüfung mehr und insgesamt fast doppelt so viele fehlerhafte Wörter verwendet haben wie die Experimentalgruppe (die Kontrollgruppe hat insgesamt 1187 Fehler, die Experimentalgruppe hat insgesamt 690 Fehler). In einem Prozentsatz ausgedrückt ergibt sich daraus, dass durchschnittlich 9,34% der gebrauchten Wörter in der Kontrollgruppe, durchschnittlich 5,88% der gebrauchten Wörter in der Experimentalgruppe fehlerhaft sind. Wenn wir davon ausgehen, dass ein Fremdsprachenlerner in jedem Stadium seines Lernprozesses Fehler machen kann, kann die Feststellung des Verhältnisses von der Gesamtzahl der gemachten Fehler zu der Zahl der Interferenzfehler uns einen Schritt näher ans Untersuchungsziel führen.

Die Tabelle 1 veranschaulicht auch den Anteil der Interferenzfehler. Demnach stellen sich durchschnittlich 14,24% der fehlerhaft gebrauchten Wörter in der Kontrollgruppe als Interferenzfehler aus dem Englischen dar, während dieser Anteil in der Experimentgruppe nur bei 7,56% liegt. Nach einer Signifikanzprüfung ergibt sich daraus, dass sich die beiden Gruppen voneinander signifikant unterscheiden.

Diese Ergebnisse geben unserer These Glaubwürdigkeit, dass der bewusste Einsatz des Englischen im Deutschunterricht dazu führt, dass die Lernenden in ihrem Lernprozess des Deutschen nach dem Englischen relativ weniger (fast um die Hälfte) Fehler machen. Dies lässt sich auch durch einen Vergleich mit anderen Untersuchungen bestätigen. Beispielsweise liegt bei Hufeisen (1991) der Anteil aller produzierten Fehler, die mit einer normgerechten englischen Äußerung übereinstimmen, bei knapp 9%, und bei Marx (2000) sind es 19%.

Überträgt man all diese Ergebnisse in die Bewertungen der Prüfungen, so erlauben sie uns die Schlussfolgerung, dass die Versuchspersonen in der Experimentalgruppe verhältnismäßig erfolgreicher sind als die Versuchspersonen in der Kontrollgruppe. Der Tabelle 2 kann entnommen werden, dass die Experimentalgruppe in den Prüfungen höhere Durchschnittsnoten als die Kontrollgruppe hat. Das hat zur Folge, dass der Erfolgsunterschied beider Gruppen auch signifikant ist.

Die obigen Ergebnisse unterstützen die Haupthypothese der Untersuchung, dass sich die bewusste Ausnutzung der ersten Fremdsprache Englisch beim Lernen des Deutschen als zweiter Fremdsprache bei den türkischsprachigen Lernern lern- und erfolgsfördernd auswirkt.

Dass die bewusste Ausnutzung des Englischen als erste Fremdsprache ein "schnelleres Lernen" zustande bringt, kann wie folgt erklärt werden: Im Gegensatz zu dem von Michiels (1999) dargestellten Verständnis von dem Begriff "schnelleres Lernen" und zu anderen Untersuchungen in dieser Richtung, stützt sich unser Argument auf die Beobachtungen, Erfahrungen und Prüfungsergebnisse im Unterricht "Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch", in den wir uns selbst als Deutschlehrer zwei Semester lang begeben haben. Denn im Unterricht haben wir festgestellt,

dass die Versuchspersonen in der Experimentalgruppe, in der wir das Englische bewusst als Lernbrücke eingesetzt haben, ein parallel behandeltes Thema schneller verstanden haben, als die Versuchspersonen in der Kontrollgruppe. Das schlossen wir daraus, dass die Versuchspersonen in der Experimentalgruppe öfter den Bedarf zum Erlernen weiterer Themen geäußert haben. Da aber der Unterricht in beiden Gruppen parallel verlaufen musste, haben wir in der Experimentalgruppe relativ mehr Zeit gehabt, um mündliche und schriftliche Übungen bezüglich des behandelten Themas zu machen. Diesen Übungen zufolge machten die Versuchspersonen in der Experimentalgruppe verhältnismäßig weniger Fehler und waren erfolgreicher als die Versuchspersonen in der Kontrollgruppe.

Die Erklärung dafür, dass die Versuchspersonen in der Experimentalgruppe Deutsch schneller, leichter und mit wenigen Fehlern lernen als Versuchspersonen in der Kontrollgruppe, liegt also eher in der bewussten Verwendung des Englischen als in der genetischen Verwandtschaft des Englischen und des Deutschen. Denn die bewusste Ausnutzung des Englischen im Deutschunterricht sorgt dafür, dass die Lernenden bestimmte Phänomene im Deutschen vergleichend und offensiv erklärt bekommen und infolge dessen bestimmte sprachliche Schwierigkeiten leichter überwinden können

3. Fazit

Ausgehend von der Tatsache, dass Deutsch in struktureller und pragmatischer Hinsicht dem Englischen näher steht als dem Türkischen und Deutsch in der Türkei im Regelfall nach Englisch als zweite oder weitere Fremdsprache gelernt wird, wurde aufgezeigt, dass die bewusste Ausnutzung des Englischen als erster Fremdsprache den türkischen Deutschlernenden die Möglichkeit eröffnet, Deutsch relativ leichter, schneller und mit wenigen Fehlern zu lernen als ohne bewussten Rückgriff auf das Englische. Ein gezielter Rückgriff auf die vorhandenen Englischkenntnisse und Erfahrungen aus dem Englischunterricht hilft auch dabei, Hemmungen und Vorurteile gegenüber der angeblich schweren deutschen Sprache abzubauen.

Unter der Voraussetzung, dass die türkischen Deutschlehrer über ausgebaute Englischkenntnisse verfügen, wäre es wünschenswert, wenn man in der Türkei diese Vorgehensweise zur Methode erheben würde.

Literatur

Balc•, Tahir. (1990). *Linguistisch-didaktische Bearbeitung sprachlicher Interferenzfehler bei fortgeschrittenen Lernern des Deutschen als Fremdsprache unter den Sprechern des Türkischen*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität für Bildungswissenschaften, Klagenfurt.

Balc•, Tahir. (1993). *Abriß der Türkisch-Deutschen kontrastiven Grammatik. Ein Lehrbuch für Studierende des Deutschen als Fremdsprache*. Diyarbak•r: Dicle Üniversitesi Yayınlar•.

Berger, Maria Cristina; Colucci, Alfredo (1999). *Übungsvorschläge "Deutsch nach Englisch"*. Erhältlich unter http://xoomer.virgilio.it/alfrcolu/Ex_3.htm. Stand: 15 Juni 2004.

Carls, Uwe. (1976). Das Problem der sprachlichen Interferenz, dargestellt am Deutschen und Englischen. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanismus*, 24, 119-123.

Hufeisen, Britta. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt: Lang.

Hufeisen, Britta. (1994). *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett.

Krumm, Hans-Jürgen. (1990). Die Nutzung vorhergehender Sprachlernerfahrungen für Deutsch als zweite oder dritte Fremdsprache. In Bausch, Karl.-Richard; Manfred Heid. (Hrsg.). (1990). *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache* (2. Aufl.) Bochum: Brockmeyer, 93-104.

Marx, Nicole. (2000). Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 5, 1, 19pp. Erhältlich unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/marx.htm>. Stand: 04 April 2002.

Michiels, Bruno. (1999). Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französischsprachigen Lernern von Deutsch als L3. Eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 3, 3, 111 pp. Erhältlich unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/mich1.htm>. Stand: 04 April 2002.

Neuner, Gerhard. (1996). Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch – Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die Drittsprache Deutsch. *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 211-217.

Neuner, Gerhard. (1999). Deutsch nach Englisch. Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 20, 1, 15-21.

Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta. (Hrsg.). (2001). *Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenlernen. Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel Deutsch nach Englisch. Teil 1. Linguistische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzeption. Erprobungsfassung*. München: Goethe Institut Inter Nationes.

Rohs, Kai. (2001). Vom Nutzen der Berücksichtigung der Sprachlernerfahrungen in der ersten Fremdsprache Englisch im DaF-Unterricht in Südkorea. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 6, 1, 19 pp. Erhältlich unter http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_1/beitrag/rohs1.htm. Stand: 09 April 2004.

Seidelmann, C.F. (1724). *Tractatus philosophico - philologicus de methodo recte tractandi Linguae Exoticas*. Wittenberg (Deutsche Übersetzung der zitierten Textstelle von Zapp (1983) ; eine zweisprachige Ausgabe erschien in der Reihe Augsburgs I&I Schriften).

Serinda, Ergün. (2001). Türkçe ve Almanca Dil Kullanımında "Olumsuzluk" Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çözümleme: Olumsuzluk Türkçe ve Almancada Verili Biçimi ve Dil Öğretimi Açısından Önemi., In *XIV. Dilbilim Kurultayı* 27-28 Nisan 2000 . Çukurova Üniversitesi Adana, 243-253.

Tekinay, Alev. (1987). *Sprachvergleich Deutsch-Türkisch. Grenzen und Möglichkeiten einer kontrastiven Analyse*. Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert Verlag.

Vester, Frederic. (1978). *Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich?* (1. Aufl.). München: DTV.

Wode, Henning. (1985). Zweitsprachenerwerbsforschung im Rückblick. In Ralf Eppeneder. (Hrsg.). *Lernersprache. Thesen zum Erwerb einer Fremdsprache*. München: Goethe-Institut, 7-66.

Zapp, Frank Josef. (1983). Sprachbetrachtung im lexikalisch-semantischen Bereich; eine Hilfe beim Zweit- und Drittsprachenerwerb. *Der fremdsprachliche Unterricht*, 17, 193-199.

1 Die Auswahl der Beispiele beruht unmittelbar auf zwei jährigen Beobachtungen bzw. Lehrerfahrungen im Unterricht "Deutsch als zweite Fremdsprache" mit türkischen Studenten, die an der Çukurova Universität an der Abteilung für Englischlehrerausbildung studieren.

2 Für einen ausführlichen Vergleich der Negationswörter im Türkischen und im Deutschen siehe Balçık (1993: 137-145).

³ Das Verb wird in der Regel verneint, wenn zwischen dem letzten ne(de) und dem Verb noch eine Reihe weiterer Begriffe steht (vgl. dazu Serinda 2001: 246).

4 Tekinay (1987) weist zwar darauf hin, dass es sich Wiedergabemöglichkeit durch Verben bietet, (nach ihr gibt es im Türkischen drei Wiedergabemöglichkeiten für die trennbaren Verben) die aus zwei Teilen bestehen, aber sie werden nicht wie ihre deutsche Entsprechungen ans Satzende gestellt, sondern vor dem Prädikat erscheinen. Dazu gibt sie die Verben *hinausgehen-dışarı çıkmak* (Ali geht hinaus – Ali dışarı çıkıyor) und *hineingehen-içeri girmek* (Wir gehen hinein – Biz içeri giriyoruz) als Beispiel an (vgl. dazu Tekinay 1987: 41ff.).

5 Im Gegensatz zu unseren Beobachtungen meint Balçık (1993: 58), dass der Unterschied, dass das Türkische Postpositionen und das Deutsche Präpositionen hat, keine Schwierigkeiten beim Deutschlernen verursacht.

6 Nach Rohs (2001) ist es zu bedenken, dass die Verwendung korrekter Präpositionen gerade auch für Lerner, die eine andere präpositionale Sprache sprechen, mit nicht unerheblichen Schwierigkeiten verbunden ist.

7 In diesem Zusammenhang schlägt Hufeisen (1991: 120) vor, dass einige Beispiele mit dem Hinweis aufgeführt werden sollten, dass Präpositionen aus dem Englischen nicht problemlos ins Deutsche übertragen werden können.

⁸ Für nähere Erklärungen siehe Neuner und Hufeisen (2001: 62ff).

9 Hufeisen hat Listen vieler Wörter im Englischen und Deutschen zusammengestellt, die ähnlich sind und von den Lernenden unmittelbar verstanden werden können und sich deshalb zur schnellen Erweiterung des Wortschatzes gut eignen (vgl. Hufeisen 1994: 45-77).

10 Siehe dazu Neuner (1999: 20).

11 Beispiel zur freien Äußerung: "Sie sind in der Universität und jemand fragt Sie nach dem Weg zur Bibliothek. Schreiben Sie, welcher Dialog zwischen Ihnen und dieser Person geführt werden kann!"

12 Um die Fehler zu identifizieren bzw. zu erklären, gingen wir von folgenden Fehlerdefinitionen aus: „[...] eine auffällige Besonderheit aller Nicht-L1-Erwerbstypen ist, daß es bei ihnen zu einem Rückgriff auf zuvor gelernte Sprachen bzw. ihre Strukturen kommt. Transfer bezeichnet den zugrunde liegenden Prozeß, Interferenz sein Produkt. Ob es sich bei derartigen Beobachtungen tatsächlich um Interferenzen handelt, läßt sich immer dann leicht erklären, wenn die entsprechende Struktur in der Zielsprache nicht vorkommt und in den L2 - Kombinationen nur dort zu beobachten ist, wo die zuvor gelernte L1 diese Struktur besitzt“ (Wode 1985: 21; zit. nach Michiels 1999: 16). Ausgehend von dem Kriterium Wodes definiert Hufeisen (1991: 68) die

Interferenzfehler aus dem Englischen, wenn man Deutsch lernt, wie folgt: "Eine L2 -L3-Interaktion wird dann konstatiert, wenn die Überführung der Struktur der abweichenden Produktion in das Englische eine korrekte Äußerung ergibt". Modifiziert haben wir auch die Definition von Michiels (1999: 66), der sie in seiner Arbeit als "Arbeitsdefinition" für die Konstellation Französisch -Niederländisch-Deutsch benutzte: "[...] diejenigen Abweichungen, deren Entstehen (teilweise oder ganz) auf die schon vorhandenen *Englischkenntnisse* zurückgeführt werden kann und bei deren Erklärung sich 'ein mentaler Umweg' des Lernalters über das *Englische* nachweisen läßt. Die objektive, nahe Verwandtschaft zwischen dem Deutschen und dem *Englischen*, und folglich die zahlreichen phonologischen, graphemischen, morphologischen und syntaktischen Äquivalente zwischen den beiden Sprachen, führen dazu, daß sie auch subjektiv als nah empfunden werden, was dann den (negativen) Transfer verursacht" (meine Modifizierung).

13

Tabelle 1. Statistische Werte für die Summe der gebrauchten Wörter							
U-Test (Mann-Whitney) UR=19 < UT=29 und P > α=0,05							
	N	Rangmittel	U	Mittelwert	% 95 Vertrauen(±)	Std.Fehler	Std.Abw.
Kontrollgruppe	6	6,666666667	19	2445,83	1032,33	401,5816577	983,6701514
Experimentgr.	6	6,333333333	17	2421,50	1071,54	416,8353592	1021,033937
		Z				P	
		-0,160128154				0,872780124	
Bemerkung: Hier wird der größere Wert (UR=19) zur Signifikanzprüfung herangezogen. Laut in jedem Statistikbüchern zu findender Tabelle liegt bei zweiseitiger Testung, einem α-Niveau von 0,05 der kritische Wert bei 29 (=UTabelle). Somit, da UR < UT und P > α ist, unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht signifikant. Im Folgenden wird genauso vorgegangen.							
Tabelle 2. Statistische Werte für die Summe der gemachten Fehler							
U-Test (Mann-Whitney) UR=31 > UT=29 und P < α=0,05							
Kontrollgruppe	6	8,666666667	31	197,83	65,22	25,37113408	62,14633269
Experimentgr.	6	4,333333333	5	115,00	48,36	18,81311599	46,08253465
		Z				P	
		-2,081665999				0,037372988	
Tabelle 3 Statistische Werte für die Summe der Interferenzfehler							
U-Test (Mann-Whitney) UR=31,5 > UT=29 und P < α=0,05							
Kontrollgruppe	6	8,75	31,5	28,17	12,58	4,895008796	11,99027384
Experimentgr.	6	4,25	4,5	11,00	9,84	3,829708431	9,38083152
		Z				P	
		-2169328448				0,030057757	
Tabelle 4 Statistische Werte für den Durchschnitt der erzielten Noten nach einzelnen Prüfungen							
U-Test (Mann-Whitney) UR=31 > UT=29 und P < α=0,05							
Kontrollgruppe	6	4,333333333	5	79	2,82	1,095445115	2,683281573
Experimentgr.	6	8,666666667	31	83,33	2,94	1,145037602	2,804757862
		Z				P	
		-2,107618314				0,035064018	