

© Christoph Gabriel, Jonas Grünke, Claudia Schlaak (Oktober 2020)

Positiver Transfer aus dem Türkischen ins Französische?

Materialien zur individuellen Förderung des Ausspracheerwerbs

Vor mittlerweile knapp zwei Jahrzehnten hat Hu (2003) in ihrer Monografie zum schulischen Fremdsprachenunterricht im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit sowohl die Perspektive der Lehrkräfte als auch die der Lernenden beleuchtet und dabei die – damals schon überfällige – Forderung erhoben, bei der Planung und Durchführung von Fremdsprachenunterricht die spezifischen Bedingungen lebensweltlich mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher mit einzubeziehen. In Anbetracht des demografischen und gesellschaftlichen Wandels der letzten Jahre wird deutlich, dass das von Hu formulierte Anliegen auch heute kaum an Relevanz verloren hat: Bis 2018 ist der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland auf gut ein Viertel der Gesamtbevölkerung angestiegen (20,7 von 81,6 Mio.); städtische Ballungsräume und insbesondere einzelne Viertel in deutschen Großstädten erreichen weit höhere Werte von über 50%.¹ Dabei kommt dem Türkischen nach wie vor eine Schlüsselrolle zu: In zahlreichen Bundesländern (z. B. Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Teile Baden-Württembergs) macht das Herkunftsland Türkei mit über 15% den größten Anteil aus;² in 24,2% der Haushalte in Nordrhein-Westfalen, die eine andere Sprache als das

¹ So beispielsweise die Berliner Bezirke Mitte (58,2%), Friedrichshain-Kreuzberg (50,1%) und Charlottenburg-Wilmersdorf (55,2%); vgl. Statistischer Bericht Berlin Brandenburg A I 5 – hj 2 / 18 (31.12.2018) [https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat_berichte/2019/SB_A01-05-00_2018h02_BE.pdf].

² Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 2.2, 2018, Abb. 6, S. 27. [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220187005.xlsx?__blob=publicationFile].

Deutsche als Verkehrssprache verwenden, wird gemäß der Mikrozensus-Befragung von 2017 überwiegend Türkisch gesprochen.³

Eine Bestandsaufnahme der linguistischen und fachdidaktischen Forschung aus den letzten zwei Jahrzehnten zeigt jedoch, dass empirische Studien zum schulischen Fremdsprachenlernen vor dem Hintergrund migrationsbedingter Mehrsprachigkeit bislang eine eher untergeordnete Rolle spielen. Dies gilt vor allem, wenn es um eine Herkunftssprache wie das Türkische geht, die zu den in Deutschland schwerpunktmäßig gelernten (und allesamt der indoeuropäischen Familie zugehörigen) Fremdsprachen als ‘typologisch distant’ einzustufen ist, d. h. die hinsichtlich des Sprachbaus grundlegend unterschiedliche Strukturen aufweist. Auch fällt auf, dass es fast ausschließlich die Schulfremdsprache Englisch ist, die im mehrsprachigen Lernkontext in den Blick genommen wird (z. B. Sağın Şimşek 2006; Rauch et al. 2010; Kupisch et al. 2013; Gabriel et al. 2015a; Özkul 2015; Siemund & Lecher 2015; Edele et al. 2018; Siemund et al. 2018; Lorenz et al. 2019). Arbeiten zu anderen Schulfremdsprachen wie etwa dem Französischen sind bis heute deutlich in der Minderzahl (vgl. Abschnitt 2). Gerade aus den Bereichen der (anwendungsorientierten) Sprachwissenschaft und der Fremdsprachendidaktik werden aber dringend entsprechende grundlagenforscherische Ergebnisse zu konkreten Strukturbereichen wie Wortschatz, Aussprache und Grammatik benötigt, und das aus zwei Gründen:

- Zwar haben viele Fremdsprachenlehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung sprachliche und kulturelle Heterogenität reflektiert und in einigen Bundesländern (in Nordrhein-Westfalen z. B. seit 2009) eigene Module im Bereich Mehrsprachigkeit/DaZ absolviert, doch verfügen sie meist nicht über hinreichendes Fachwissen zu den Strukturen einzelner Herkunftssprachen, um spezifische Schwierigkeiten, aber auch Vorteile herkunftssprachlichen Lernens zu erkennen und die Kinder und Jugendlichen entsprechend fördern zu können.
- Im (analogen und digitalen) Schulalltag fehlt den Fremdsprachenlehrkräften schlicht und einfach die Zeit, spezifische Angebote für Lernende mit unterschiedlichen Herkunftssprachen zu entwickeln (zum Bereich der Aussprache vgl. Gabriel & Thiele 2017).

³ Pressemitteilung Nordrhein-Westfalen vom 19. März 2019 [<https://www.it.nrw/node/94718/pdf>].

Es wäre wünschenswert, wenn die didaktische Lehramtsausbildung verstärkt genutzt würde, um zukünftige Lehrkräfte zur eigenständigen Erarbeitung von innovativem Material mit gezieltem Bezug auf die herkunftssprachlichen Kenntnisse der Lernenden zu befähigen. Da das hierfür notwendige Hintergrundwissen zu den Strukturen unterschiedlicher Migrationssprachen bei den in der universitären Lehramtsausbildung tätigen Lehrenden jedoch kaum flächendeckend vorausgesetzt werden kann, wollen wir genau an dieser Stelle ansetzen: Ziel dieses Beitrags ist es, Französischlehrkräfte für die Ähnlichkeiten zu sensibilisieren, die die Herkunftssprache Türkisch mit der von ihnen unterrichteten Zielsprache aufweist (Abschnitt 1), bevor wir Ergebnisse aus der aktuellen Forschung zum Französischerwerb durch türkisch-deutsch bilinguale Lernende zusammenfassen (Abschnitt 2) und abschließend einen Satz neu entwickelter Materialien zur individuellen Förderung des Ausspracheerwerbs dieser Lernergruppe vorstellen. Diese befinden sich im Anhang bzw. stehen zum freien Download zur Verfügung ([Abschnitt 3](#)).

1 Türkisch und Französisch: Total anders, aber auch irgendwie ähnlich

Auf den ersten Blick scheint die Herkunftssprache Türkisch weder mit der Unterrichtssprache Deutsch noch mit der Fremdsprache Französisch viel gemein zu haben. In morphologischer Hinsicht unterscheidet sich das Türkische wegen seines sog. agglutinierenden Sprachbaus (lat. AGGLUTINARE ‘ankleben, anhängen’) maßgeblich von den fusionierenden Sprachen Deutsch und Französisch: Während beispielsweise im Französischen eine Endung wie *-e* in (*je, il, elle*) *parle* ‘ich/er/sie spricht’ in komprimierter Form mehrere grammatische Merkmale ausdrückt (Person: 1 oder 3; Numerus: Singular; Tempus: Präsens; Modus: Indikativ oder Konjunktiv), entsprechen türkische Suffixe normalerweise nur einer einzigen Funktion: So wird aus *müdür* ‘Direktor/in’ durch Anfügen des Wortbildungselements *-lük*⁴ das abgeleitete Nomen *müdürlük* ‘Direktion’ gebildet (1.b). An dieses kann dann zur Bildung des

⁴ Dieses ist nur eine von vier möglichen Varianten des Wortbildungselements *-lik*, das wie die meisten grammatischen Elemente des Türkischen der sog. **Vokalharmonie** unterliegt. Darunter versteht man die regelhafte Anpassung des Vokals eines Suffixes an den Vokal der vorangehenden Silbe (vgl. Göksel & Kerslake 2005: 21–25). So erscheint das Wortbildungselement *-lik* in je nach Kontext als *-lik*, *-lık*, *-lük* oder *-luk*, z. B. *şeker|lik* ‘Zuckerdose’, *kitap|lık* ‘Bücherregal’, *müdür|lük* ‘Direktion’ bzw. *tuz|luk* ‘Salzstreuer’. Auch das Französische kennt gewisse vokalharmonische Prozesse, bei denen teils phonologische Oppositionen neutralisiert werden: So wird etwa der mittlere Vokal /ɛ/ in *j’aime* [ʒɛm] ‘ich liebe’ als offenes *e* ausgesprochen, in *nous aimons* ‘wir lieben’ jedoch unter dem Einfluss des vorangehenden hohen Vokals /u/ meist zu [e] angehoben: [nuzemɔ̃]. Da dies keinen Einfluss auf die Schreibung hat – unabhängig von der Aussprache als [e] oder [ɛ] wird durchgehend <ai> notiert –, bleiben derartige Änderungen der Vokalausprache im Französischen meist unbewusst. Anders ist dies im Türkischen: Wer hier die Orthografie korrekt erlernen will, muss sich bewusst mit der Vokalharmonie befassen.

Kompositums *müze müdürlüğü* (‘Museumsdirektion’, wörtlich: ‘Museum seine Direktion’) die Possessivendung der 3. Person Singular *-ü* angefügt werden (1.c). Das so gebildete Kompositum wird dann wiederum entsprechend dem grammatischen Kontext mit einer Kasusendung versehen, z. B. mit dem Akkusativsuffix *-nü*, wenn es sich um ein direktes Objekt handelt (1.d).

1. a. *müdür*
- b. *müdür|lük*
- c. *müdür|lüğ|ü*
- d. *müdür|lüğ|ü|nü*

Das Schriftbild stützt trotz der Verwendung der lateinischen Alphabetschrift den Eindruck der Fremdheit: So wird im Türkischen der phonologische Prozess der Vokalharmonie durchgehend grafisch repräsentiert, was zu (im Französischen oder Deutschen in dieser Form kaum möglichen) Abfolgen identischer Umlautgrafeme wie in (1.d) führen kann.

Gänzlich andersartig sind Französisch und Türkisch auch in Bezug auf die Wortstellung, und zwar insofern als sich beide Sprachen durch die jeweils entgegengesetzte Wortstellung auszeichnen: Während in französischen Verbal- und Präpositionalphrasen das Komplement (Objekt) dem Verb bzw. der Präposition folgt, ist dies im Türkischen umgekehrt, vgl. die Beispiele in (2).

- | | | | | |
|----|-----|----|--|------------------|
| 2. | fr. | a. | [_{VP} [_V <i>acheter</i>] [_{DP} <i>un cadeau</i>]]
‘ein Geschenk kaufen’ | Verb-Objekt (VO) |
| | | b. | [_{PP} [_P <i>pour</i>] [_{DP} <i>ma sœur</i>]]
‘für meine Schwester’ | |
| | tr. | a. | [_{VP} [_{DP} <i>hediye</i>] [_V <i>almak</i>]]
‘(ein) Geschenk kaufen’ (wörtl. ‘Geschenk nehmen’) | Objekt-Verb (OV) |
| | | b. | [_{PP} [_{DP} <i>ablam</i>] [_P <i>için</i>]]
‘für meine (ältere) Schwester’ (wörtl. ‘(ältere) Schwester-meine für’) | |

Das Deutsche kennt sowohl die OV-Anordnung (im Nebensatz und bei Infinitivkonstruktionen: *weil er für seine Schwester* [_O *ein Geschenk*] [_V *kauft*], [_O *ein Geschenk*] [_V *kaufen*]) als auch die VO-Stellung (als eine mögliche Variante des Hauptsatzes: *Der Bruder kauft ein Geschenk*), jedoch sind die (teils grammatisch, teils pragmatisch bedingten) Regeln der Wortstellungsvariation im Deutschen meist weder den lebensweltlich monolingual aufwach-

senden Kindern und Jugendlichen noch den türkisch-deutsch Bilingualen intuitiv zugänglich. Entsprechende Vergleiche würden also auch hier Bewusstmachung voraussetzen.

Bei komplexeren Satzkonstruktionen sind die Unterschiede zwischen den hier betrachteten Sprachen noch auffälliger: Nachgestellte Nebensätze, wie sie im Französischen und im Deutschen den Normalfall darstellen (3.a, b), werden im Türkischen durch vorangestellte Nominalkonstruktionen ausgedrückt (3.c).

3. fr. a. *Je ne veux pas* [_{CP} *qu'elle vienne à la fête*].
 dt. b. *Ich will nicht* [_{CP} *dass sie zur Party kommt*].
 tr. c. *Partiye gelmesini istemiyorum*.
 wörtlich: '[_{Akk-Obj} sein/ihr Zur-Party-Kommen] will-ich-nicht'

Der Eindruck sprachlicher Distanz zwischen dem Französischen und dem Türkischen verringert sich jedoch schlagartig, wenn man die Ebenen des Wortschatzes und der Aussprache in den Blick nimmt: In Bezug auf das Vokabular verfügt das Türkische über zahlreiche französische Lehnwörter, die so im Deutschen nicht vorkommen. Einige Beispiele werden in (4) angeführt; für eine sprachdidaktische Perspektive verweisen wir auf Güzel (2015) und Gürel (2017).

4. Türkisch	Französisch	Deutsch
<i>mayo</i> [ma'jo]	<i>maillot</i> [ma'jo]	<i>Badehose, -anzug</i>
<i>plaj</i> [plaʒ]	<i>plage</i> [plaʒ]	<i>Strand</i>
<i>kamyon</i> [kam'jon]	<i>camion</i> [kam'jɔ̃]	<i>Lastwagen</i>
<i>bagaj</i> [ba'gaʒ]	<i>bagage</i> [ba'gaʒ]	<i>Gepäck</i>
<i>milföy</i> [mil'føj]	<i>millefeuille</i> [mil'føj]	<i>Blätterteigvanillecremeschnitte</i>

Hinsichtlich des Lautsystems fällt auf, dass das Türkische mit dem Französischen einige Segmente teilt, die übereinzelsprachlich gesehen selten sind und die deshalb als 'markiert' gelten. Dies betrifft die vorderen gerundeten Oralvokale /y/, /ø/ und /œ/, die z. B. im Englischen oder Spanischen nicht vorkommen. Während der Vorteil des Türkischen im Vergleich zu englisch- oder spanischsprachigen Französischlernenden (die oft Probleme mit der Aussprache von Wörtern wie *culture* [kyltyʁ] oder *feu* [fø] haben) auf der Hand liegt, relativiert sich dies im türkisch-deutschen Kontext insofern, als auch das Deutsche über die genannten markierten Vokale verfügt (z. B. *Tür* [y], *blöd* [ø], *Götter* [œ]). Allerdings lassen sich auf Ausspracheebene sowohl auf segmentaler als auch auf prosodischer Ebene gewisse Bereiche

festmachen, die in Bezug auf das Französische dem Türkischen ähneln, während das Deutsche von beiden Sprachen abweicht. Diese werden im Folgenden kurz eingeführt:

Anlautende Verschlusslaute (Plosive)

Französisch, Deutsch und Türkisch weisen jeweils einen phonemischen Kontrast zwischen stimmlosen und stimmhaften Verschlusslauten auf: /p t k/ vs. /b d g/. Man spricht auch von starken oder *fortis*- bzw. schwachen oder *lenis*-Plosiven. Auf Schriftebene entsprechen diesem Kontrast die Grafempaare <p b>, <t d> bzw. <k g> (vgl. z. B. fr. *pont* 'Brücke' vs. *bon* 'gut'; dt. *Torf* vs. *Dorf*; tr. *kol* 'Arm' vs. *gol* 'Tor (beim Fußball)'). Auf phonetischer Ebene, d. h. bei der konkreten Realisierung, wird der Stimmhaftigkeitskontrast in den drei Sprachen jedoch unterschiedlich realisiert. Eine Übertragung der Ausspracheeigenschaften aus den Sprachen der Lernenden in die Zielsprache kann zur Ausbildung eines fremdsprachlichen Akzents und im Einzelfall gar zu Verständnisschwierigkeiten führen. Deswegen ist es ratsam, die Lernenden für entsprechende Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu sensibilisieren.

Im Türkischen werden die anlautenden stimmlosen Plosive /p t k/ weniger stark behaucht (aspiriert) als im Deutschen. Die als Behauchung (Aspiration) wahrgenommene Zeit zwischen der Verschlusslösung und dem Einsatz der Stimmhaftigkeit bei Beginn des folgenden Vokals wird als Stimmeinsatzzeit oder engl. **Voice Onset Time** (VOT) bezeichnet. Im Deutschen werden für /p t k/ Werte von 70–100 ms erreicht (lange VOT, auch: engl. *long lag*), während dies im Französischen nur 18–50 ms sind (kurze VOT, auch: engl. *short lag*). Die für das Türkische gemessenen Werte liegen mit ca. 40–70 ms dazwischen. Bei den stimmhaften Verschlusslauten /b d g/ setzt im Türkischen und Französischen die Stimmlippenschwingung vor der Verschlusslösung ein (engl. *pre-voicing*, volle Stimmhaftigkeit), d. h. hier werden jeweils negative VOTs gemessen (für das Französische zwischen –40 und –100 ms; für das Türkische zwischen –10 und –66 ms). Im Deutschen hingegen setzt die Stimmhaftigkeit erst kurz nach der Verschlusslösung ein, d. h. es werden (im Vergleich zu /p t k/) kürzere positive VOTs ermittelt (ca. 15–30 ms; *short lag*).⁵ In Tabelle 1 werden die für unsere drei Sprachen

⁵ Bezüglich der Stimmeinsatzzeiten besteht innerhalb des Deutschen große dialektale Variation. Die hier genannten Werte entsprechen der norddeutschen Standardaussprache. In süddeutschen, schweizerdeutschen und österreichischen Varietäten liegen generell niedrigere VOT-Werte vor, woraus sich potenziell interdialektale Missverständnisse ergeben: So kann die österreichische Standardaussprache des Verbs *packen* aufgrund der kürzeren VOT von einem norddeutschen Hörer als *backen* (miss-)interpretiert werden. Übereinzelsprachlich gilt, dass aus artikulatorischen Gründen die Werte für die am hinteren Gaumen produzierten Verschlusslaute ([k g])

jeweils als systemhaft zugrundeliegend angenommenen Phoneme und die jeweiligen Ausspracherealisationen einander gegenübergestellt.

	negative VOT (pre-voicing)	kurze positive VOT (short lag)	lange positive VOT (long lag)
Französisch	/b d g/ → [b d g] voll stimmhaft	/p t k/ → [p t k] stimmlos	
Türkisch	/b d g/ → [b d g] voll stimmhaft		/p t k/ → [p t k] leicht aspiriert
Deutsch		/b d g/ → [b̥ d̥ g̥] entstimmt	/p t k/ → [p ^h t ^h k ^h] aspiriert

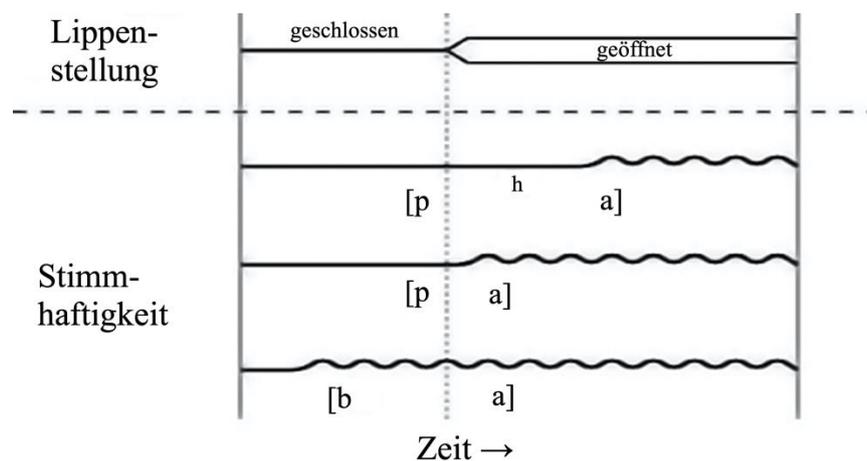
Tabelle 1. Realisierung der stimmlosen oder *fortis*- bzw. stimmhaften oder *lenis*-Plosive im Französischen, Türkischen und Deutschen.

Das Französische realisiert den *fortis-lenis*-Kontrast also primär mithilfe des Merkmals [±stimmhaft]. Gleiches gilt für das Türkische, wobei die *fortis*-Plosive mit etwas längerer VOT produziert werden, als es im Französischen der Fall ist; türkische *fortis*-Plosive werden also leicht aspiriert, jedoch deutlich weniger, als es für das Deutsche zutrifft. Für das Deutsche schließlich ist primär das Merkmal [±aspiriert] relevant, d. h. alle Verschlusslaute werden stimmlos realisiert: Bei den zugrundeliegend stimmhaften Plosiven /b d g/ liegt Entstimmung (auch: Desonorisierung) vor (kurze positive VOT, *short lag*). Der *fortis-lenis*-Kontrast ergibt sich daraus, dass die Serie phonologisch stimmloser Plosive (/p t k/) im Gegensatz zur phonologisch stimmhaften Serie aspiriert, also mit langer VOT (*long lag*) realisiert wird.

höher sind als für ihre bilabialen Gegenstücke ([p b]). Für genauere Informationen und Literaturhinweise zu den hier diskutierten Sprachen vgl. Gabriel et al. (2018).

Hinweis: Die phonetische Realisierung der französischen *fortis*-Plosive (/p t k/) entspricht der der deutschen *lenis*-Plosive (/b d g/). Wenn man also das französische Wort *bon* ‘gut’ mit einem deutlichen deutschen Akzent ausspricht, kann es sein, dass im französischsprachigen Kontext *pont* ‘Brücke’ verstanden wird. Die Tatsache, dass man meistens keine isolierten Wörter verwendet, und derartige Missverständnisse aufgrund des Kontextes in der Realität selten zu echten Verständigungsproblemen führen, sollte uns nicht davon abhalten, an einer guten zielsprachlichen Diktion zu arbeiten.

In Grafik 1 werden die drei besprochenen Realisierungsvarianten der Verschlusslaute schematisch dargestellt.



Grafik 1. Schematische Darstellung der Realisierungsvarianten von Verschlusslauten (von oben nach unten): [p^ha] (aspiriert, lange positive VOT, *long lag*); [pa] (nicht-aspiriert, kurze positive VOT, *short lag*), [ba] (voll stimmhaft, negative VOT). Die vertikale gestrichelte Linie markiert die Verschlusslösung (bei /p b/ deutlich erkennbar als Lösung der Lippen voneinander); der Beginn der Stimmhaftigkeit (Schwingung der Stimmlippen) wird durch den Übergang der durchgezogenen zur wellenförmigen waagrechten Linie angezeigt.

Auslautende Obstruenten

Unter dem Begriff ‘Obstruenten’ fasst man Verschluss- und Reibelaute (Plosive und Frikative) zusammen. Diese gleichen sich darin, dass sie jeweils in Paaren [\pm stimmhaft] vorkommen, z. B. fr. [p]ont ‘Brücke’ vs. [b]on ‘gut’ für die Plosive (siehe oben) bzw. [v]in ‘Wein’ vs. [f]in ‘Ende’ oder [s]el ‘Salz’ vs. [z]èle ‘Eifer’ für die Frikative. Türkisch und Französisch ähneln sich insofern, als beide Sprachen stimmhafte Frikative im Silbenauslaut aufweisen (z. B. frz. *rêve* [ʁɛv] ‘Traum’, tr. *ev* [ɛv] ‘Haus’), was im Deutschen wegen der sogenannten Auslautverhärtung ausgeschlossen ist: Hier treten in der Silbencoda grundsätzlich nur stimmlose Obstruenten auf, vgl. *sie ga[b]en* vs. *er ga[p]*, *bra[v]e Kin[d]er* vs. *Das Kin[t] ist bra[f]* (vgl. Özasan & Gabriel 2019 für einen Überblick). Negativer Transfer dieser Ent-

stimmungsregel ins Französische als Fremdsprache ist nicht nur ein Faktor für fremdsprachigen Akzent, sondern kann auch zu ungrammatischen Strukturen führen: Wenn Lernende beispielsweise die feminine Form des Adjektivs in *la communauté juive* ‘die jüdische Gemeinschaft’ mit Auslautverhärtung realisieren und als [ʒɥif] (statt zielsprachlich [ʒɥiv]) aussprechen, entsteht der Eindruck, sie seien nicht in der Lage, das Adjektiv dem Genus des Nomens anzugleichen, wie es die französische Grammatik verlangt.

r-Vokalisierung

Eine weitere Ähnlichkeit zwischen dem Türkischen und dem Französischen betrifft die Aussprache des silbenauslautenden *r*, das in beiden Sprachen konsonantisch realisiert wird (z. B. frz. *culture* [kyl'tyʁ], tr. *kültür* [kyl'tyɾ]), im Deutschen jedoch der *r*-Vokalisierung unterliegt (*Kultur* [kol'tu:ʁ]; vgl. Gabriel et al. 2020c). Überträgt man die Vokalisierungsregel aus dem Deutschen unbewusst ins Französische (negativer Transfer), entstehen hieraus zwar kaum handfeste Missverständnisse, doch gibt man sich hierdurch ziemlich eindeutig als deutsche*r Muttersprachler*in zu erkennen: Nicht-zielsprachliche Realisierungen wie *culture* als [kyl'ty:ʁ] oder *père* als [pɛʁ] werden in der Regel schnell als ‘typisch deutsch’ erkannt und sollten demnach vermieden werden.⁶

Rhythmus

Die Vokalisierung des auslautenden *r* hat zudem einen Einfluss auf die prosodische Ebene, genauer gesagt auf den Rhythmus, d. h. auf die dauerbasierten Eigenschaften des Sprachsignals: Spricht man *r* als Vokal aus, ergibt sich hieraus eine überlange Vokalfolge (bei *culture*: [y:ʁ]), die im Kontrast zum kurzen *u* steht. Das stetige Abwechseln von kurzen unbetonten und langen betonten Vokalen (bzw. Vokalfolgen) ist typisch für das Deutsche, nicht jedoch für das Französische: Dort sind, ebenso wie auch im Türkischen, alle Vokale tendenziell gleich lang. Sprachen, die sich bezüglich der dauerbasierten Merkmale eher gleichmäßig verhalten, werden traditionell zur Gruppe der sog. silbenzählenden Sprachen gezählt. Sprachen wie das Deutsche, bei welchen unbetonte Vokale kürzer ausgesprochen und manchmal sogar ganz weggelassen werden (z. B. *Apfelkuchen* ['apf|ku:xŋ]), nennt man akzentzählend. Darüber hinaus sind im Deutschen komplexere Konsonantenverbindungen

⁶ Ein weiteres typisches Merkmal deutschen Akzents im Französischen ist die (hier ebenfalls transkribierte) Realisierung des unbetonten kurzen [y] in *culture* als ungespannter Vokal [ɥ], wie er beispielsweise in dt. *Hütte* vorkommt.

möglich als im Französischen und im Türkischen, was ebenfalls zur Wahrnehmung eines anderen Sprachrhythmus beiträgt (vgl. Gabriel et al. 2015b; 2015c; 2020c).

Intonation

In Bezug auf die Sprachmelodie (auch: Intonation) gleichen sich das Französische und das Türkische insofern, als im Normalfall jeweils nur die letzte Silbe innerhalb einer Wortgruppe betont wird, wodurch größere Einheiten wie Sätze in kleinere Akzentphrasen gegliedert werden (fr. *groupes rythmiques, phrases accentuelles* oder *mots phonétiques*). Im Deutschen hingegen hat jedes Inhaltswort eine eigene, im mentalen Lexikon spezifizierte Akzentstelle, was betonungsbedingte Kontraste wie *TeNOR* ('hohe Männerstimme') vs. *TEnor* ('Duktus/Inhalt eines Textes') ermöglicht. Dies ist im Französischen grundsätzlich ausgeschlossen, kommt im Türkischen jedoch durchaus vor; so etwa beim Ortsnamen *ORdu* (Stadt am Schwarzen Meer), der mit dem Wort *orDU* ('Heer') kontrastiert (vgl. Göksel & Kerslake 2015: 26–39). Generell ist im Türkischen (wie auch im Französischen) aber die Endbetonung der Normalfall; die Betonung rutscht auch immer weiter auf die letzte Silbe, wenn weitere Endungen angefügt werden. Betrachten wir hierzu nochmals die türkischen Wörter aus (1), die mit unterschiedlich langen französischen Akzentphrasen kontrastiert werden. Die Betonung ist jeweils durch Großschreibung der betreffenden Silbe angezeigt.

5.	tr.	<i>müDÜR</i>	fr.	<i>cultURe</i>
		<i>müdüRLÜK</i>		<i>cultuREL</i>
		<i>müdürlüğÜ</i>		<i>culturelleMENT</i>
		<i>müdürlüğüNÜ</i>		<i>culturellement acTIF</i>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Türkische in Bezug auf die Intonation eine Mittelposition zwischen dem Deutschen und dem Französischen einnimmt: Im Normalfall ist die Sprachmelodie wie im Französischen durch die phrasale Endbetonung charakterisiert; es gibt jedoch auch Ausnahmen von der Endbetonung,⁷ woraus betonungsbedingte Kontraste wie im Deutschen entstehen.

⁷ Zusätzlich zu lexikalischen Ausnahmen mit von der Endbetonung abweichenden Akzentmustern (z. B. Ortsnamen wie *ORdu* oder *İsTANbul*, Fremdwörter wie *BANka* 'Bank' oder *loKANta* 'Lokal') kennt das Türkische bestimmte Suffixe, die sozusagen die Verschiebung der Betonung nach rechts blockieren. Ein solches Suffix ist das Negationselement *-mi-*, das dafür sorgt, dass verneinte Verbformen auf dem Stamm (und nicht auf der letzten Silbe) betont werden: *geliyoRUM* 'ich komme' (regelmäßige Endbetonung) vs. *GELmiyorum* 'ich komme nicht' (Stambetonung; Negationselement unterstrichen).

2 Ergebnisse aus der Forschung

Die besprochenen Aussprachemerkmale des Französischen, Türkischen und Deutschen lassen die Annahme zu, dass lebensweltlich bilinguale türkisch-deutsche Französischlernende die lautliche Ebene der Zielsprache müheloser erwerben sollten als monolingual Deutsche: Schließlich verfügen sie mit ihrer Herkunftssprache bereits über ein System, das wichtige Merkmale mit der gelernten Fremdsprache teilt.⁸ Entsprechende empirische Studien wurden in den letzten Jahren im Kontext des bildungswissenschaftlich-linguistischen Projekts [“Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf” \(MEZ\)](#) durchgeführt, das 2014–2019 im Rahmen des Schwerpunkts “Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit” vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde (vgl. Brandt et al. 2017; Gogolin et al. 2017). Das übergreifende Projektziel bestand darin, die sprachliche Entwicklung von lebensweltlich mono- und bilingualen Jugendlichen im Sekundarschulalter zu erforschen. Hierzu wurde ein Panel von knapp 2000 Jugendlichen mit monolingual deutschem, russisch-deutschem und türkisch-deutschem Sprachhintergrund hinsichtlich ihrer rezeptiven und produktiven sprachlichen Fähigkeiten untersucht; zudem wurde an einer Teilstichprobe eine linguistische Vertiefungsstudie durchgeführt (Rahbari et al. 2018). Getestet wurde in den Sprachen Deutsch (Umgebungs- und Unterrichtssprache), Türkisch und Russisch (Herkunftssprachen) sowie Englisch (erste Fremdsprache), Französisch oder Russisch (zweite Fremdsprache). Zudem wurden umfangreiche Daten zu individuellen, kontextuellen sowie sprachlichen Einflussfaktoren erhoben. Hinsichtlich des Ausspracheerwerbs im Französischen als Fremdsprache konnte gezeigt werden, dass es deutsch-türkischen Lernenden durchaus gelingt, den silbenzählenden **Rhythmus** (Gabriel et al. 2015c; 2020c) sowie segmentale Eigenschaften wie die konsonantische Realisierung des **silbenauslautenden r** (Gabriel et al. 2020c), die Produktion **anlautender Verschlusslaute** (Dittmers et al. 2018; Gabriel et al. 2018) und die stimmhafte Aussprache **silbenfinaler Obstruenten** (Özaslan & Gabriel 2019) aus ihrer Herkunftssprache ins Französische zu

⁸ Diese Erwartung ist selbstverständlich nur berechtigt, solange sich das Türkische der Bilingualen nicht derart stark der deutschen Aussprache angepasst hat, dass der potenzielle Erwerbsvorteil nicht (mehr) gegeben ist. So weisen die von Gabriel et al. (2018) untersuchten türkisch-deutschen Jugendlichen in ihrem herkunftssprachlichen Türkisch bei den anlautenden Verschlusslauten /b d g/ keine volle Stimmhaftigkeit auf, und auch die VOT-Werte im Französischen sind nicht zielsprachlicher als die der monolingual deutschen Lernenden. Anders ist die Lage bei anlautendem /p t k/: Hier entsprechen die von den Bilingualen im Türkischen produzierten VOT-Werte im Wesentlichen denen des monolingualen Türkisch, und auch die Aussprache im Französischen ist tendenziell zielsprachlicher.

übertragen.⁹ Ein positiver Transfer der überwiegend phrasenbasierten Sprachmelodie des Türkischen ins Französische tritt hingegen nur in seltenen Fällen auf. Stattdessen transferieren deutsch-türkische Französischlernende – ebenso wie ihre lebensweltlich einsprachigen Mitlernenden – vorzugsweise die wortbasierte Intonation des Deutschen in die Fremdsprache (vgl. Gabriel et al. 2020b; 2020c). Dies lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass der Lernprozess fast ausschließlich durch Erklärungen und Ableitungen aus dem Deutschen erfolgt.

Konsequenz für die Lehrkraft: Den türkisch-deutschen Lernenden sollten daher im Französischunterricht Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie sie das Potenzial ihrer Herkunftssprache besser nutzen und implizites sprachliches Wissen, über das sie aus dem Türkischen bereits verfügen, auf das Französische übertragen können.

3 Unsere Materialien

Im Rahmen einer Interventionsstudie (vgl. Gabriel et al. 2020a; 2020b) haben wir ein Lernarrangement entwickelt, dessen Ziel es ist, unter Rückgriff auf digitale Medien wie Online-Wörterbücher, Aussprachetools und Sprachanalysesoftware türkisch-deutsche Französischlernende beim Erwerb der französischen Aussprache und insbesondere der Prosodie in einem autonomen Lernprozess zu unterstützen. Dabei wurden einige der in Abschnitt 1 diskutierten lexikalischen und phonologischen Besonderheiten genutzt, um die Lernenden in sieben Einheiten für bestehende Ähnlichkeiten zwischen dem Türkischen und dem Französischen zu sensibilisieren. Die Aufgaben sind so angelegt, dass sie sich außerhalb des Unterrichts und ohne direkte Mitwirkung einer Lehrkraft bearbeiten lassen. Aufgrund der Komplexität der dargebotenen Inhalte und weil aufseiten der Lernenden eine gewisse Befähigung zum autonomen Arbeiten vonnöten ist, bietet sich der Einsatz der vorgeschlagenen Lerneinheiten in der Sekundarstufe I ab dem dritten Lernjahr an. Da einzelne Aufgaben Hörbeispiele in türkischer Sprache beinhalten, setzt deren eigenständige Bearbeitung herkunftssprachliche Türkischkenntnisse aufseiten der Lernenden voraus.¹⁰ Um möglichen Verständnisproblemen

⁹ Zum Erwerb der französischen Aussprache durch chinesisch-deutsch bilinguale Lernende im deutschen Schulsystem vgl. Gabriel et al. (2014; 2015a; 2015b; 2015c; 2016).

¹⁰ Eine Einbindung der Materialien in den Regel-Französischunterricht mit Lernenden, die *keine* herkunftssprachlichen Kenntnisse des Türkischen aufweisen, und mit dem Ziel, das Sprachbewusstsein *aller* Lernenden durch Sprachvergleiche zu stärken, ist durchaus denkbar, setzt aber voraus, dass die betreffenden Inhalte ins Deutsche übertragen werden (beispielsweise durch die bilingualen Lernenden).

zu begegnen, sind die Arbeitsaufträge in deutscher Sprache abgefasst. Für jede Einheit sind ca. 10–20 min. Bearbeitungszeit vorgesehen. Die Aufgabenblätter sind unter <https://fapf.de/vdf/wp-content/uploads/2020/07/fdt-1-7.pdf> verfügbar; eine zusätzliche Lerneinheit zur Aussprache der Verschlusslaute (vgl. Abschnitt 1) findet sich hier im [Anhang](#).

Neben dem Hauptziel der Ausspracheförderung durch Sprech- und Hörübungen wird besonderer Wert auf die Verwendung unterschiedlicher Übungs- und Aufgabentypen gelegt. Zudem ist in die einzelnen Lerneinheiten ein breites Spektrum an digitalen Formaten und Medien integriert, um den Lernprozess autonom und zugleich variationsreich und motivierend zu gestalten: Die Lernenden setzen sich mit Aussprachetools und Online-Wörterbüchern (Einheiten 1, 2, 8), Podcasts (Einheit 5) und verschiedenen auditiven Stimuli (einzelne Wörter und Phrasen, kurze Geschichten und Erzählungen) auseinander und nehmen sich selbst mithilfe von einfachen Tools wie WhatsApp oder Audacity auf (Einheit 7).

In der folgenden Tabelle werden die einzelnen Lerneinheiten zusammenfassend vorgestellt.

	Titel	Beschreibung	digitale Formate
1	Les mots en français et en turc	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen von Parallelen zwischen dem französischen und dem türkischen Wortschatz 	forvo.com
2	Les sons en français et en turc	<ul style="list-style-type: none"> • Erfassen stimmhafter Frikative am Wortende im Türkischen • Erkennen von Parallelen zum Französischen 	forvo.com, Audiodateien
3	Le rythme	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen rhythmischer Merkmale • Auseinandersetzen mit der Länge von Vokalen und Konsonantenabfolgen im Französischen, Türkischen und Deutschen 	Audiodateien
4	Un peu de théorie	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeiten theoretischer Grundlagen der Intonation • Analyse der französischen Intonation • Vergleich mit der deutschen und türkischen Sprachmelodie 	
5	Écouter un podcast – La famille	<ul style="list-style-type: none"> • Verstehen eines Podcasts (Thema: Familie) • Ermitteln von betonten Silben und prosodischen Grenzen im Französischen • Vergleich eines selbst gelesenen Textes mit einer muttersprachlichen Aufnahme hinsichtlich der Phrasierung 	Podcast, Smartphone
6	Il était une fois...	<ul style="list-style-type: none"> • Verstehen der Audioaufnahme eines Märchens • Gliederung des Textes in Wortgruppen • Erkennen von Pausen und betonten Silben im Französischen 	Audiodatei
7	Enregistrer un texte	<ul style="list-style-type: none"> • Verstehen einer biografischen Erzählung • Einüben der prosodischen Gliederung durch Mitsprechen mit einer muttersprachlichen Aufnahme 	Audiodatei, Sprachanalysesoftware (z. B. Audacity)
8	La prononciation des consonnes turques, françaises et allemandes	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisierung für Unterschiede in der Aussprache anlautender Verschlusslaute im Französischen, Deutschen und Türkischen • Erarbeiten theoretischer Grundlagen (<i>Voice Onset Time</i>) anhand von Visualisierungen 	PONS.com, Sprachanalysesoftware (Screenshots)

Tabelle 2. Kurzbeschreibung der Lerneinheiten. Die Aufgabenblätter 1–7 sind unter <https://fapf.de/vdf/wp-content/uploads/2020/07/fdt-1-7.pdf> verfügbar; Aufgabenblatt 8 befindet sich im Anhang.

Grundsätzlich können die Lernenden ihr Arbeitstempo selbst bestimmen und bei Bedarf einzelne Aufgaben wiederholen. In den Einheiten 2, 4 und 6 wird mittels unterschiedlicher Aufgabenformate (visuelle Stimuli, Ankreuzaufgaben) auf zuvor Gelerntes Bezug genommen. Zudem werden die Lernfortschritte in offener Form reflektiert.

Eine Pilotierung der Materialien im Rahmen der in Gabriel et al. (2020b) beschriebenen Interventionsstudie hat insbesondere deren motivationsfördernde Wirkung aufgezeigt. Durch die außerunterrichtliche Bearbeitung der Arbeitsblätter haben die Teilnehmenden gemäß ihren Rückmeldungen eine positive Lernerfahrung durchlaufen, die sie insbesondere mit der Berücksichtigung und Wertschätzung ihrer individuellen Sprachkenntnisse und Mehrsprachigkeit begründen. Darüber hinaus konnten kleine messbare Verbesserungen der Aussprache im Französischen nachgewiesen werden. Auch wenn mit Sicherheit kaum erwartet werden kann, dass allein der Einsatz unserer Materialien unmittelbar zu langanhaltenden Verbesserungen führt, lässt sich doch auf diese Weise ein Beitrag zur eingangs geforderten stärkeren Berücksichtigung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht leisten. Darüber hinaus eröffnen unsere Lerneinheiten vielfältige Möglichkeiten der Anbindung an andere Lernfelder, so etwa im Sinne fächerübergreifender bzw. -verbindender Projekte mit dem Physikunterricht (Lerneinheit 8 – Bereich Akustik) und dem herkunftssprachlichen Türkischunterricht.

Literatur

- Brandt, H.; Lagemann, M. & Rahbari, S. 2017. Multilingual development. A longitudinal perspective – Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ). *European Journal of Applied Linguistics* 5, 347–357.
- Dittmers, T.; Gabriel, C.; Krause, M. & Topal, S. 2018. The production of voiceless stops in multilingual learners of English, French, and Russian. Positive transfer from the heritage languages? In Belz, M.; Mooshammer, C.; Fuchs, S.; Jannedy, S.; Rasskazova, O. & Zygis, M. Eds. *Proceedings of the 13th Conference on Phonetics and Phonology in the German-Speaking Countries (P&P 13)*, Berlin, 28–29 Sep 2017. Berlin: ZAS, 41–44.
- Edele, A.; Kempert, S. & Schotte, K. 2018. Does competent bilingualism entail advantages for the third language learning of immigrant students? *Language and learning* 58, 232–244.
- Gabriel, C.; Stahnke, J. & Thulke, J. 2014. On the acquisition of French speech rhythm in a multilingual classroom. Evidence from linguistic and extra-linguistic data. In Neveu, F.; Hriba, L.; Gerstenberg, A.; Meinschaefer, J.; Prévost, S. Eds. *Actes du 4^e Congrès Mondial de Linguistique Française*. Berlin, 19-23 juillet 2014. Recueil des résumés CD-ROM des actes. Paris: Institut de linguistique française / EDP Sciences, 1267–1283.
- Gabriel, C.; Stahnke, J. & Thulke, J. 2015a. Acquiring English and French speech rhythm in a multilingual classroom: A comparison with Asian Englishes. In: Gut, U.; Fuchs, R. & Wunder, E.-M. Eds. *Universal or diverse paths to English phonology?* Berlin: De Gruyter, 135–163.
- Gabriel, C.; Stahnke, J. & Thulke, J. 2015b. Assessing foreign language speech rhythm in multilingual learners. An interdisciplinary approach. In Peukert, H. Ed. *Transfer effects in multilingual language development*. Amsterdam: Benjamins, 191–219.
- Gabriel, C.; Stahnke, J.; Thulke, J. & Topal, S. 2015c. Positiver Transfer aus der Herkunftssprache? Zum Erwerb des französischen und englischen Sprachrhythmus durch mehrsprachige deutsch-chinesische und deutsch-türkische Lerner. In Fernández Ammann, E. M.; Kropp, A.; Müller-Lancé, J. Eds. *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 69–91.
- Gabriel, C.; Kupisch, T. & Seoudy, J. 2016. VOT in French as a foreign language: A production and perception study with mono- and multilingual learners (German/Mandarin-Chinese). In Neveu, F.; Bergounioux, G.; Côté, M.-H.; Fournier, J.-M.; Osu, S.; Planchon, P.; Hriba, L. & Prévost, S. Eds. *Actes du 5^e Congrès Mondial de Linguistique Française*. Tours, 4-8 juillet 2016. Recueil des résumés CD-ROM des actes. Paris: Institut de linguistique française / EDP Sciences, 1–14.
- Gabriel, C. & Thiele, S. 2017. Learning and teaching of foreign language pronunciation in multilingual settings. A questionnaire study with teachers of English, French, Italian and Spanish. In Schlaak, C. & Thiele, S. Eds. *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Strategien für den schulischen Unterricht und die Hochschullehre*. Stuttgart: ibidem, 79–104.
- Gabriel, C.; Krause, M. & Dittmers, T. 2018. VOT production in multilingual learners of French as a foreign language. Cross-linguistic influence from the heritage languages Russian and Turkish. *Revue française de linguistique appliquée* 23, 59–72.
- Gabriel, C.; Grünke, J. & Schlaak, C. 2020a. Autonomes digitales Lernen: Materialien zur Förderung der Aussprache deutsch-türkischer Französischlernender. *Französisch heute* 51.3, 32–37.

Gabriel, C.; Grünke, J. & Schlaak, C. 2020b (angenommen). Unterstützt die Herkunftssprache Türkisch den Erwerb der französischen Prosodie? Eine Pilotstudie zur Förderung mit digitalen Aussprachetools. In Schöpp, F. & Willems, A. Eds. *Didaktik der romanischen Sprachen und Inklusion: Rekonstruktion oder Erneuerung?* Stuttgart: ibidem.

Gabriel, C.; Grünke, J. & Karsten, N. 2020c (eingereicht). Acquiring French prosody against the backdrop of heritage bilingualism. The case of German-Turkish learners. In Brandt, H.; Krause, M.; Rahbari, S. & Usanova, I. Eds. *Multilingual development. A longitudinal perspective*. Berlin: Springer.

Gogolin, I.; Klinger, T.; Lagemann, M. & Schnoor, B. 2017. Indikation, Konzeption und Untersuchungsdesign des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) (MEZ Arbeitspapiere 1). Hamburg: Universität Hamburg / Pedocs Volltexte, 26 Seiten.

Göksel, A. & Kerslake, C. 2005. *Turkish. A comprehensive grammar*. London: Routledge.

Gürel, A. 2017. Die Migrationsprache Türkisch im Französischunterricht. Ein Praxisbericht. In Schlaak, C. & Thiele, S. Eds. *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Strategien für den schulischen Unterricht und die Hochschullehre*. Stuttgart: ibidem, 105–122.

Güzel, B. 2015. Fransızcanın gelişimi ve Fransızca öğretiminde motivasyon artırıcı bir yöntem. Fransızcadan Türkçeye geçen kelimeler [Die Entwicklung des Französischen und eine Methode zur Steigerung der Motivation im Französischunterricht. Französische Lehnwörter im Türkischen]. *International Journal of Languages' Education and Teaching* 3, 317–327.

Hu, A. 2003. *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.

Kupisch, T.; Snape, N. & Stangen, I. 2013. Foreign language acquisition in heritage speakers. The acquisition of articles in L3-English by German-Turkish bilinguals. In Duarte, J. & Gogolin, I. Eds. *Linguistic superdiversity in urban areas. Research approaches*. Amsterdam: Benjamins, 99–122.

Lorenz, E.; Bonnie, R.; Feindt, K.; Rahbari, S. & Siemund, P. 2019. Cross-linguistic influence in unbalanced bilingual heritage speakers on subsequent language acquisition: evidence from pronominal object placement in ditransitive clauses. *International Journal of Bilingualism* 23, 1410–1430.

Özaslan, M. & Gabriel, C. 2019. Final obstruent devoicing in French as a foreign language: Comparing monolingual German and bilingual Turkish-German learners. In Gabriel, C.; Grünke, J. & Thiele, S. Eds. *Romanische Sprachen in ihrer Vielfalt. Brückenschläge zwischen linguistischer Theoriebildung und Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: ibidem, 177–209.

Özkul, S. 2015. Einflussfaktoren für den Englischlernerfolg aus der Sicht mehrsprachiger GymnasialInnen mit Migrationshintergrund. In Witzigmann, S. & Rymarczyk, J. Eds. *Mehrsprachigkeit als Chance. Herausforderungen und Potentiale individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit*. Frankfurt: Lang, 251–270.

Rahbari, S.; Gabriel, C.; Krause, M.; Siemund, P.; Bonnie, R.; Dittmers, T.; Feindt, K.; Lorenz, E. & Topal, S. 2018. Die linguistische Vertiefungsstudie des Projekts Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf (MEZ) (MEZ Arbeitspapiere 2). Hamburg: Universität Hamburg / Pedocs Volltexte, 210 Seiten.

Rauch, D. P.; Jurecka, A. & Hesse, H.-G. 2010. Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache: Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei deutsch-türkisch bilingualen Schülern. In Allemann-Ghionda, C.;

Stanat, P.; Göbel, K. & Röhner, C. Eds. Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 55), 78–100.

Sağın Şimşek, Ç. 2006. Third Language Acquisition. Turkish-German bilingual students' acquisition of English word order in a German educational setting. Münster: Waxmann.

Siemund, P. & Lechner, S. 2015. Transfer effects in the acquisition of English as an additional language by bilingual children in Germany. In Peukert, H. Ed. Transfer effects in multilingual language development. Amsterdam: Benjamins, 147–160.

Siemund, P.; Schröter, S. & Rahbari, S. 2018. Learning English demonstrative pronouns on bilingual substrate: Evidence from German heritage speakers of Russian, Turkish, and Vietnamese. In Bonnet, A. & Siemund, P. Eds. Foreign language education in multilingual classrooms. Amsterdam: Benjamins, 381–405.

Anhang

Fiche de travail 8 : La prononciation des consonnes turques, françaises et allemandes

- a) Suche folgende Wörter auf <https://de.pons.com> (oder <https://de.forvo.com>) und höre sie dir auf Türkisch, Französisch und Deutsch an. Tipp: Denke immer daran, die richtige Sprache auszuwählen!

Achte beim Zuhören besonders auf den ersten Laut und sprich anschließend die Wörter jeweils mindestens drei Mal laut nach.

	Türkisch	Französisch	Deutsch
1.	pak	Pâques	Pack
3.	ter	terre	Teer
2.	kasa	casse	Kasse

- b. Welche Unterschiede fallen dir in Bezug auf die Aussprache des ersten Lautes dieser Wörter zwischen den einzelnen Sprachen auf?

In Bezug auf die Aussprache der Anlautkonsonanten /p t k/ fällt mir auf, dass ...

- c. **Wahrscheinlich hast du bemerkt, dass die Konsonanten /p t k/ im Deutschen behauchter, d. h. mit mehr Luft, ausgesprochen werden als im Französischen und im Türkischen. Diese für das Deutsche typische Behauchung nennt man auch „Aspiration“.**



Nimm jetzt ein kleines Blatt Papier und halte es dir (mit nur einer Hand) in einem Abstand von ca. 5 cm vor den Mund. Sprich dann die Wörter aus Aufgabe (a), Zeile 3, noch einmal aus. Du kannst sie dir vorher ruhig auch noch einmal anhören. Wenn du alles richtig machst, flattert der Zettel nur bei der Aussprache des deutschen /k/ in *Kasse*. Beim französischen /k/ in *casse* sollte er sich möglichst nicht bewegen. Das Türkische /k/ in *kasa* liegt sozusagen dazwischen: Hier sollte der Zettel nur ein bisschen flattern.



Tip: Unter dem Link <https://www.youtube.com/watch?v=Svy4UccMmNo> findest du ein Video, in dem es um die Aussprache der deutschen Konsonanten geht. Am Anfang, wenn die Sprecherin *P[h]apier*, *T[h]or* und *K[h]och* ausspricht und damit den Zettel und das Taschentuch zum Flattern bringt bzw. die Kerze auspustet, siehst du, wie die aspirierten Konsonanten des Deutschen ausgesprochen werden. Im Türkischen macht man das **deutlich weniger** als im Deutschen, und im Französischen macht man das **gar nicht**.



Bisher haben wir /p t k/ betrachtet. Wir haben gesehen, dass diese Konsonanten je nach Sprache unterschiedlich ausgesprochen werden. Sie werden aber in allen drei Sprachen **hart** ausgesprochen. Man spricht hier von **stimmlosen** Konsonanten. Daneben gibt es noch eine Serie von ähnlichen Konsonanten: /b d g/. Diese Reihe betrachten wir in den nächsten Aufgaben. Sie klingen **weicher** als /p t k/, und man nennt sie **stimmhaft**.

- d. Suche nun nach den folgenden Wörtern und höre dir auch diese auf Türkisch, Französisch und Deutsch an. Achte auch jetzt besonders auf die Aussprache des ersten Lautes in jedem Wort und sprich es im Anschluss mindestens drei Mal laut nach.**

	Türkisch	Französisch	Deutsch
1.	biz	bise	bis
2.	dün	dune	dünn
3.	gaz	gaz	Gas

- e. Auch bei den stimmhaften Konsonanten /b d g/ gibt es Unterschiede zwischen den Sprachen. Was fällt dir in Bezug auf die Aussprache des ersten Lautes dieser Wörter zwischen den einzelnen Sprachen auf?**
- Tipp: Diesmal ist es nicht die Menge der ausströmenden Luft (d. h. die Behauchung oder Aspiration), die den Unterschied hervorruft.**

In Bezug auf die Aussprache der stimmhaften Anlautkonsonanten /b d g/ fällt mir auf, dass ...

f. Wahrscheinlich hast du bemerkt, dass es bei den stimmhaften Anlautkonsonanten /b d g/ ebenfalls einen Unterschied zwischen den Sprachen gibt. Im Türkischen und im Französischen vibrieren die Stimmbänder bei der Aussprache dieser Laute stark, im Deutschen hingegen nicht. Dort beginnt die Vibration erst mit dem folgenden Vokal. Das kannst du spüren, indem du deine Finger unterhalb des Adamsapfels an den Hals legst, während du die Wörter aussprichst.



Hör dir die Wörter nochmal an, sprich sie nach und probiere aus, ob du die Vibration spüren kannst!

Un peu de théorie ...

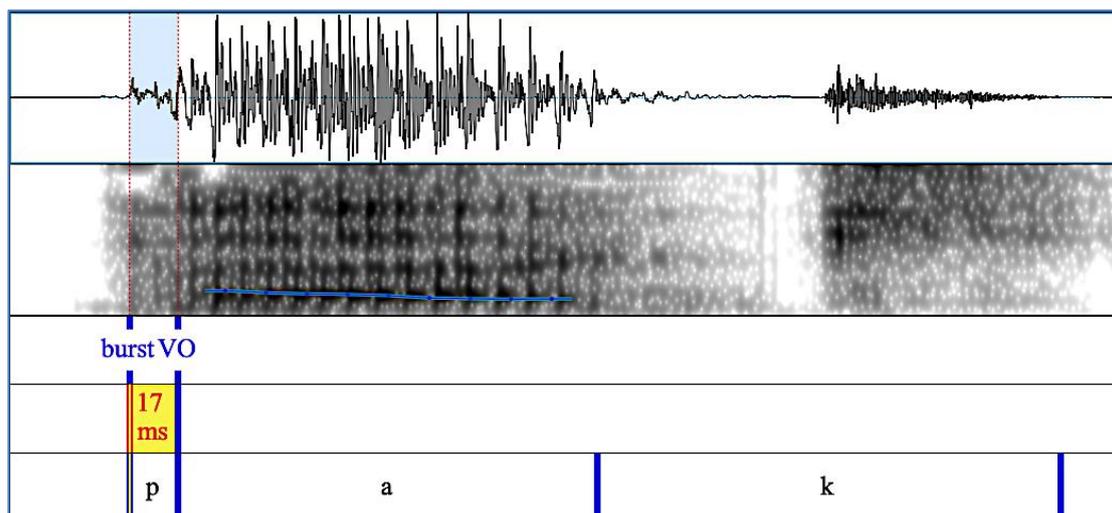


Warum ist das so? Woher kommen diese Unterschiede? In den drei Sprachen Deutsch, Türkisch und Französisch gibt es **stimmlose oder harte (/p t k/)** und **stimmhafte oder weiche (/b d g/)** Verschlusslaute. Das sind Laute, bei denen im Mund erst ein Verschluss gebildet wird, so dass keine Luft mehr durchkommt. Dann wird dieser Verschluss mit einer Art Explosion (engl. **burst**) plötzlich gelöst, was als kleiner Knall hörbar ist.

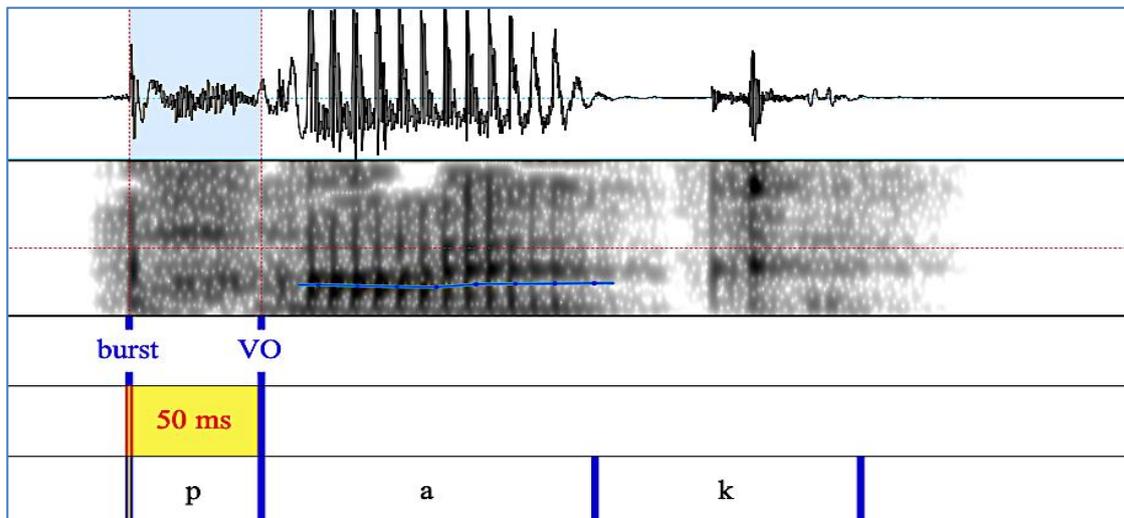
Die konkrete Aussprache der Verschlusslaute in den drei Sprachen unterscheidet sich danach, wie viel Luft zusammen mit dem *burst* ausströmt und wie stark es dabei im Hals vibriert. Diese Unterschiede hängen damit zusammen, wie lange es dauert, bis die Stimmbänder im Hals anfangen zu vibrieren und somit für Stimmhaftigkeit sorgen. Diese Zeit nennt man **Stimmeinsatzzeit** oder auf Englisch **Voice Onset Time**. Man kann sie messen und sogar in den Schallwellen sehen.

Schauen wir uns zuerst die **stimmlosen bzw. harten Verschlusslaute an**. In den folgenden Abbildungen sind noch einmal die Beispiele aus der ersten Zeile von Aufgabe (a) dargestellt.

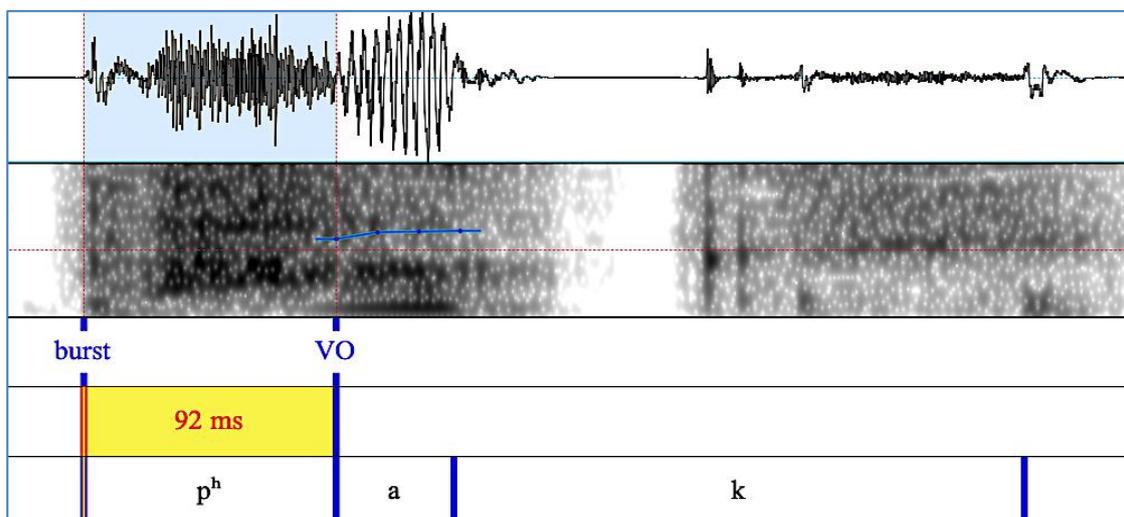
1. Beim französischen Wort *Pâques* sieht man die erste kleine Bewegung in der Schallwelle dort, wo beim Aussprechen des /p/ die Lippen geöffnet werden. Dies ist in der Abbildung als *burst* („Verschlusslösung“) markiert. Fast direkt danach, nach nur **17 Millisekunden**, beginnt schon der Vokal /a/, und die Stimmbänder beginnen zu vibrieren. In der Abbildung steht hier **VO** (= engl. *voice onset*). Das /p/ selbst ist also noch **stimmlos**.



2. Beim türkischen Wort *pak* ist das ähnlich. Zwischen der Verschlusslösung (*burst*) und dem Beginn des Vokals (und damit der Stimmhaftigkeit) vergeht jedoch etwas mehr Zeit (**50 Millisekunden**).



3. Beim deutschen *Pack* kann man sehen, dass **deutlich mehr Zeit** zwischen der Verschlusslösung (*burst*) und dem Beginn des Vokals (und damit der Stimmhaftigkeit) vergeht: stolze **92 Millisekunden**. Das ist fast doppelt so viel wie im Türkischen und mehr als fünf Mal so viel wie im Französischen. Solche Verschlusslaute nennt man **aspiert** oder **behaucht**. Es klingt so, als würde man zwischen dem /p/ und dem /a/ noch ein zusätzliches [h] hören.

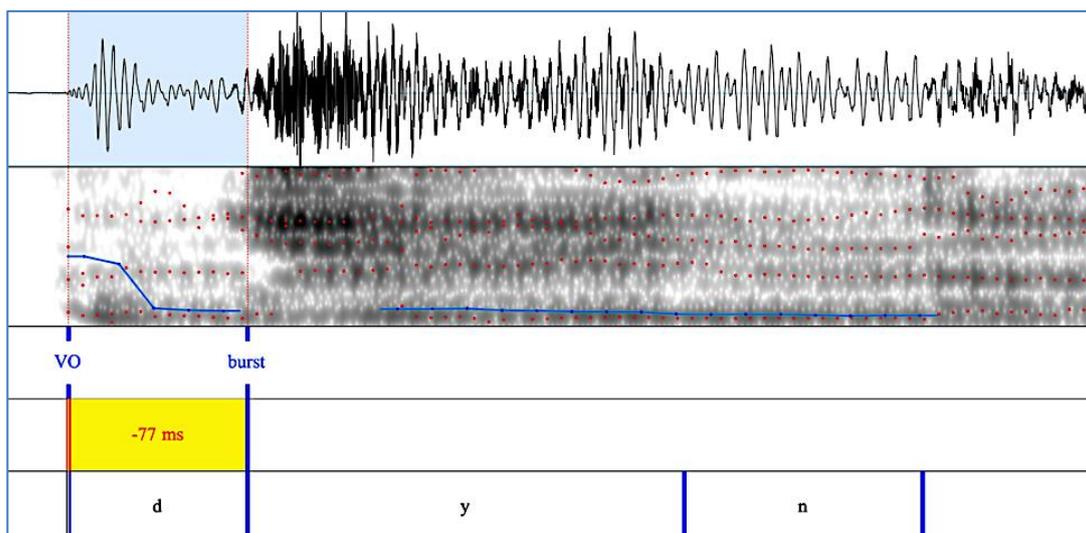


- g. Wie du sehen konntest, unterscheidet sich die Aussprache der stimmlosen bzw. harten Verschlusslaute im Französischen, Türkischen und Deutschen. Erkläre nun in eigenen Worten, worin genau der Unterschied besteht.**

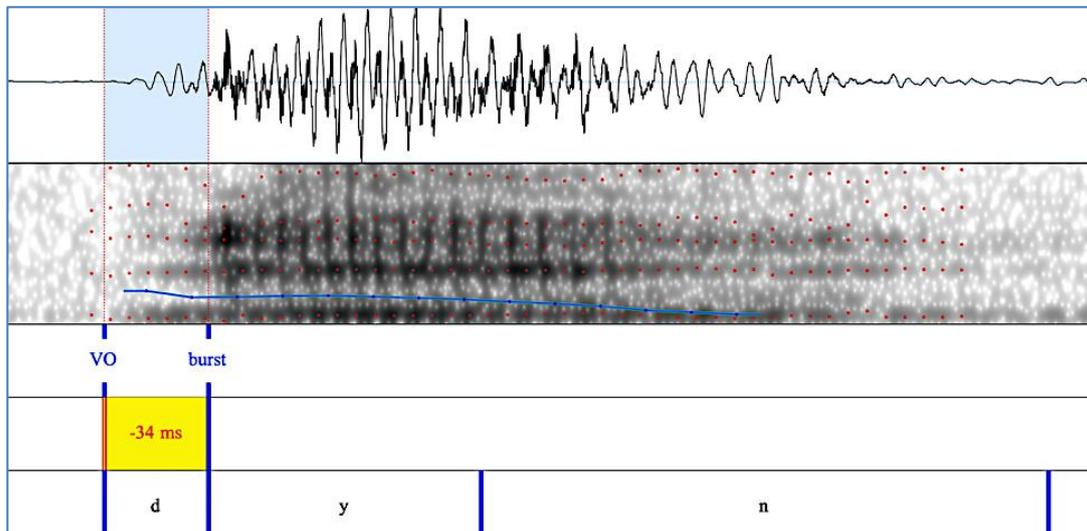
Kommen wir nun zu den stimmhaften bzw. weichen Verschlusslauten.

Dafür gehen wir noch einmal zum zweiten Beispiel aus Aufgabe (d) zurück.

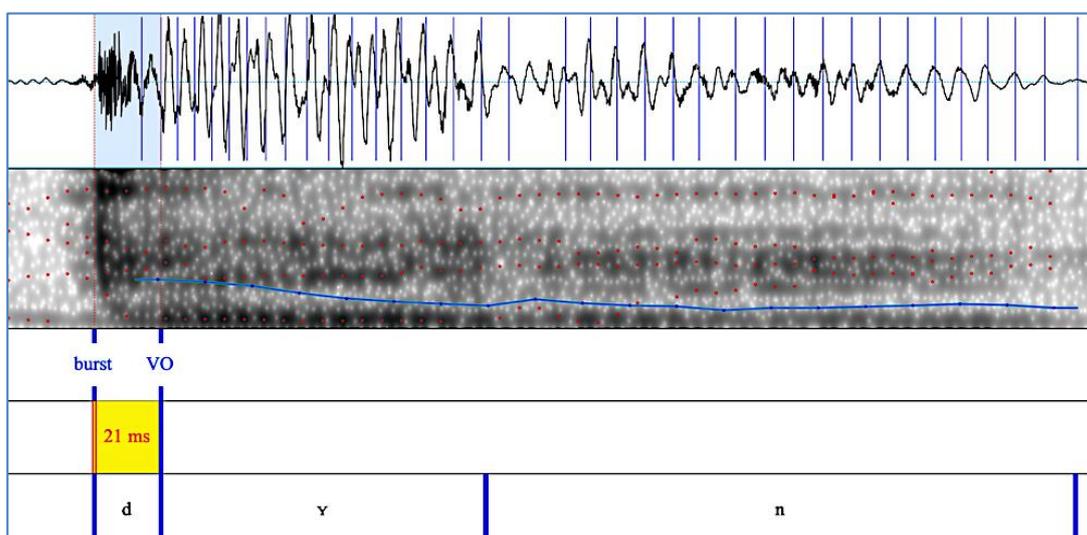
4. Beim französischen Wort *dune* vibrieren die Stimmbänder von Anfang an, nämlich schon dort, wo in der Abbildung **VO** (= engl. *voice onset*) steht. Das ist bereits **77 Millisekunden** VOR der Verschlusslösung (*burst*). Eine solche Aussprache nennt man **voll stimmhaft**.



5. Auch beim türkischen Wort *diin* beginnt die Vibration VOR der Verschlusslösung (*burst*), d. h. der Verschlusslaut wird **voll stimmhaft** realisiert. Hier sind es zwar nur **34 Millisekunden**, aber wichtig ist, dass zuerst die Stimmbänder vibrieren und dann erst das [d] ausgesprochen wird.



6. Beim deutschen Wort *dünn* ist das ganz anders. Hier kommt **zuerst die Verschlusslösung (burst)**, und erst **21 Millisekunden danach** fangen die Stimmbänder an zu vibrieren. Aus französischer und türkischer Sicht klingt das deutsche /d/ also schon fast wie ein stimmloses /t/, weil die Stimmhaftigkeit erst so spät kommt. Eine solche Aussprache nennt man deshalb **entstimmt**.



- h. Auch die Aussprache der stimmhaften bzw. weichen Verschlusslaute unterscheidet sich im Französischen, Türkischen und Deutschen. Erkläre nun in eigenen Worten, worin genau der Unterschied besteht.**

Sternchenfrage

Französisch vs. Deutsch: Welche Sprache ist (sofern ohne Maske gesprochen wird) für das Übertragen von COVID-19 gefährlicher und warum?



Deine Antwort:

Lösung: Die Frage ist natürlich nicht ganz ernst gemeint, aber rein theoretisch ist das Deutsche gefährlicher, weil bei der Aussprache von aspirierten Verschlusslauten mehr Luft aus dem Mund austritt und damit potenziell auch mehr Viren herausgeschleudert werden. Das Türkische liegt hinsichtlich des Corona-Gefahrenpotenzials zwischen dem Französischen und dem Deutschen.