

Türkisch für SprachtherapeutInnen – Grammatische Eigenschaften der Herkunftssprache in der Zweitsprachdiagnostik Deutsch berücksichtigen

Elisabeth Fleischhauer

Zusammenfassung:

Dieser Artikel stellt Überlegungen an, wie grammatische Aspekte der Herkunftssprache mehrsprachiger Kinder in der Diagnostik der Zweitsprache Deutsch berücksichtigt werden könnten. Die Überlegungen werden am Beispiel des Türkischen konkretisiert. Dieses Vorgehen basiert auf der theoretisch hergeleiteten und empirisch noch zu untermauernden Annahme, dass die Erstsprache einen Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch haben kann. Im Anschluss wird ein selektiver Einblick in die Grammatik des Türkischen gegeben, und zwar bezüglich der linguistischen Phänomene, die auch als „Meilensteine des Grammatikerwerbs“ bezeichnet werden. Schließlich skizzieren wir ein Vorgehen, wie grammatische Eigenschaften einer Erstsprache in der Diagnostik der Zweitsprache Deutsch punktuell berücksichtigt werden könnten.

Schlüsselwörter:

Mehrsprachigkeit, Diagnostik, Grammatik

Zitation:

Fleischhauer, E. (2015) Türkisch für SprachtherapeutInnen – Grammatische Eigenschaften der Herkunftssprache in der Zweitsprachdiagnostik Deutsch berücksichtigen. Sprachtherapie aktuell: Schwerpunktthema: Aus der Praxis für die Praxis (2)2: e2015-12; doi: 10.14620/stadbs151012

1. Einführung

SprachtherapeutInnen arbeiten oft mit mehrsprachigen Kindern zusammen, die erst ab dem Alter von drei oder vier Jahren systematisch mit dem Deutschen in Kontakt kommen („später kindlicher Zweitspracherwerb“, Haberzettl 2014). Unterschiedliche Spracherwerbserfahrungen und -verläufe in die Diagnostik einzubeziehen ist wichtig um mehrsprachig aufwachsende Kinder mit Sprachentwicklungsstörung frühzeitig und korrekt als sprachentwicklungsgestört zu identifizieren. Wenn SprachtherapeutInnen Mehrsprachigkeit in der Diagnostik berücksichtigen, dann meist bezüglich des Erwerbalters, der Kontaktdauer und der Inputquantität und -qualität. Mehrsprachige Kinder sind aber nicht wie einsprachige Kinder, die nur später anfangen Deutsch zu erwerben oder deren Input eine geringere Quantität oder Qualität aufweist. Mehrsprachige Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, haben eine Erstsprache. Theorien zum mehrsprachigen Ererb (wie die Interdependenzhypothese von Cummins 1979 oder die Interlanguage hypothesis von Selinker, Swain & Dumas 1975) haben die Vermutung formuliert, dass die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache in bestimmten Aspekten beeinflussen kann. Wenn dies so ist, sollte dieser Einfluss in der Diagnostik berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund bespricht dieser Artikel drei Fragen: (1) Ist es möglich, dass die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache Deutsch beeinflusst? (2) Wie könnte ein Einfluss der Erstsprache, am Beispiel des Türkischen, auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch aussehen? (3) Wie könnte die Erstsprache in der Diagnostik der Zweitsprache Deutsch berücksichtigt werden?

2. Ist es möglich, dass die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache Deutsch beeinflusst?

Vertreter der *Interdependenzhypothese* nehmen an, dass das Sprachsystem der Erstsprache und das Sprachsystem der Zweitsprache bilingualer Sprecher zwar getrennt, aber nicht vollkommen unabhängig voneinander sind (Cummins 1979). Eine Abhängigkeit zeigt sich

im Einfluss des Erstsprachwissens auf den Zweitspracherwerb, wie es bei erwachsenen Lernern typischerweise zu beobachten ist (vgl. Schwartz 1998). Die Frage stellt sich, ob die Erstsprache auch Aspekte des späten kindlichen Zweitspracherwerbs beeinflussen kann. Ein Aspekt des Zweitspracherwerbs, der in mehreren Studien beschrieben wurde und von der Erstsprache beeinflusst zu sein scheint, ist die basale Wortstellung. Gawlitzek-Maiwald & Tracy (1996) haben Spontansprachaussagen von dem Mädchen Hannah mit der Erstsprache Englisch und der Zweitsprache Deutsch analysiert. Sie haben neben vielen korrekten deutschen und englischen Aussagen, auch gemischt deutsch-englische Aussagen gefunden, die ein grammatikalisch interessantes Phänomen aufwiesen. Sie berichteten, dass Hannah die linke Satzklammer des deutschen Aussagesatzes, die sich u.a. an der korrekten Position von Auxiliärverben und Modalverben zeigt, entlehnt und sie, zumindest temporär, in das System des Englischen einfügt, in der sie diese Konstruktion noch nicht vollständig erworben hat. So produziert Hannah im 2. Lebensjahr die Sätze unter (1), die korrekte, linke Satzklammer des Deutschen beinhalten aber die Englischen Wortfolge.

- (1) Ich hab gemade you much better.
 ‚Ich habe gemacht dich viel besser.‘
 (Hannah, 2;4.17, Gawlitzek-Maiwald & Tracy 1996: 911)

Die Eingangsfrage dieses Abschnitts, ob die Erstsprache den Zweitspracherwerb Deutsch beeinflusst, soll an dieser Stelle vorläufig mit „ja“ beantwortet werden. Allerdings ist wichtig anzumerken, dass empirische Evidenz nötig ist um die Bedingungen für einen Übertrag genauer zu beschreiben. Ein Übertrag von der Erstsprache in die Zweitsprache kann zu zielsprachlichen Äußerungen oder zu nicht-zielsprachlichen Äußerungen führen. Wenn die entlehnte Struktur in beiden Sprachen ähnlich ist, dann kann aus einem direkten Übertrag aus der Erstsprache in die Zweitsprache Deutsch eine korrekte Äußerung folgen. In diesem Fall lässt sich nicht nachvollziehen, ob ein Übertrag stattgefunden hat. Wenn die entlehnte Struktur in beiden Sprachen nicht gleich ist, dann kann aus einem direkten Übertrag aus der Erstsprache in die Zweitsprache Deutsch keine zielsprachliche Äußerung werden. Das Beispiel unter (2) zeigt, wie ein solcher positiver Übertrag aussehen kann. Die Struktur eines einfachen englischen Hauptsatzes ist gleich der einer deutschen Hauptsatzstruktur: Subjekt-Verb-Objekt. Ein Übertrag führt in beiden Sprachen zu einer zielsprachlichen Äußerung. In diesem Fall haben wir keinerlei Hinweis, ob ein Übertrag stattgefunden hat. Unter (3) findet sich ein Beispiel für einen negativen Übertrag. Die Struktur des Nebensatzes ist in den beiden Sprachen unterschiedlich: Subjekt-Verb-Objekt im Englischen, Subjekt-Objekt-Verb im Deutschen. Der Übertrag der Nebensatzstruktur aus dem Englischen ins Deutsche führt also zu der nicht-zielsprachlichen Äußerung „obwohl er sieht mich“. Lange wurden sprachlicher Übertrag, der zu nicht-zielsprachlichen Äußerungen führt, unter dem Label ‚Sprachverwirrung‘ zusammengefasst. Gawlitzek-Maiwald & Tracy (1996) betonen dagegen die Kompetenz, die sich anhand eines solchen Übertrags zeigt: Die bilingualen Kinder erkennen, welche grammatische Struktur der Zweitsprache ihnen nicht zur Verfügung steht, identifizieren, welche grammatische Struktur deren Äquivalent in der Erstsprache ist, und übertragen sie in die Zweitsprache.

- (2) Englisch: He_[Subjekt] sees_[Verb] me_[Objekt].
 Deutsch: Er_[Subjekt] sieht_[Verb] mich_[Objekt].
- (3) Englisch: although he_[Subjekt] sees_[Verb] me_[Objekt].
 Deutsch: obwohl er_[Subjekt] sieht_[Verb] mich_[Objekt].

Die theoretische Erklärung dieser Phänomene ist strittig und kann an dieser Stelle nicht ausführlich diskutiert werden. Gawlitzek-Maiwald & Tracy (1996) interpretieren die Beobachtung dahingehend, dass das Kind mit dieser Entlehnung eine Lücke im grammatischen System der Zweitsprache füllt. Haberzettl (2014) formuliert, dass ein Zweitsprachler, im Gegensatz zum Erstsprachler, bereits eine Einstiegshypothese zu einem bestimmten grammatischen Phänomen haben kann. Die Einstiegshypothese zu diesem grammatischen Phänomen kann unterschiedlich stark von der Struktur in der Zweitsprache abweichen und dessen Erwerb dementsprechend unterschiedlich „aufwändig“ sein.

Bei der Begutachtung der Spontansprache mehrsprachiger Kinder leitet sich also ab, dass eine erworbene Grammatikstruktur aus der L1 in die L2 Deutsch übertragen werden kann und dieser Übertrag auch zu nicht-zielsprachlichen Äußerungen führen kann. Wenn diese Phänomene richtig eingeordnet werden, sind sie wichtige Indikatoren für aktuell stattfindende Erwerbsprozesse (vgl. Kracht & Rothweiler 2003). Überträge sind erst durch sprachvergleichende Betrachtungen erkennbar und erklärbar und sollten in der Analyse mehrsprachiger Fähigkeiten und in der Sprachförderung besonders berücksichtigt werden (vgl. Schmidt 2010). Eine solche sprachvergleichende Betrachtung soll im nächsten Abschnitt für eine der häufigsten Herkunftssprachen, das Türkische, angestellt werden und damit die Frage beantwortet werden, wie ein Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch konkret aussehen könnte.

3. Wie könnte ein Einfluss der Erstsprache, am Beispiel des Türkischen, auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch konkret aussehen?

Tabelle 1 gibt eine chronologische Übersicht über wichtige Entwicklungsschritte des Grammatikerwerbs im Deutschen (Kauschke 2012). In der linken Spalte ist das ungefähre Alter angegeben, in der zweiten Spalte ist der Meilenstein benannt, in der dritten Spalte ist ein deutsches Beispiel gegeben, das in der rechten Spalte auf Türkisch übersetzt ist. Die Wort-für-Wort-Übersetzung unterhalb der türkischen Äußerung soll einen Vergleich mit den Deutschen ermöglichen und anzeigen wie ein direkter Übertrag aus der Erstsprache in die Zweitsprache Deutsch aussehen könnte.

Wie in Tabelle 1 beschrieben, ist der Einstieg in den Grammatikerwerb durch Wortkombinationen und einen folgenden Anstieg der mittleren Äußerungslänge ein Phänomen, das in allen Sprachen beobachtet wird, auch dem Türkischen. Eine weitere Beobachtung im deutschen Erstspracherwerb ist, dass die Auslassung obligatorischer Konstituenten, wie z.B. das Subjekt oder der obligatorische Artikel in Nominalphrasen, zurückgehen. Im Türkischen dagegen sind diese Konstituenten nicht obligatorisch. Personalpronomen werden, außer in markierten Sätzen, nicht overt realisiert, da das Subjekt eindeutig über die Verbendung identifiziert wird. Artikel werden nicht als definite Artikel realisiert, sondern höchstens in markierten Kontexten als Demonstrativpronomen (*bu elmar* dieser Apfel). Ähnliches gilt für den Rückgang der Auslassungen von Funktionswörtern im Deutschen. Einige Funktionswörter werden im Türkischen als eigenständiges Wort realisiert (*çünkü* weil, *büyükdan* deshalb), andere werden als Suffix realisiert wie unter (4) dargestellt.

(4)	<i>eve</i>	<i>benimle</i>	<i>yapabilirim</i>
	<i>ev-e</i>	<i>benim-le</i>	<i>yap-abilir-im</i>
	Haus-nach	mir-mit	machen-kann-ich
	,nach Hause'	,mit mir'	,ich kann machen'

Eine grammatische Kategorie, die im Deutschen und im Türkischen regelgeleitet durch Flexionsmorpheme markiert wird, ist das Tempus. Der Erwerb im deutschen Spracherwerb

dauert lange, da es durch einen hohen Anteil unregelmäßiger Formen gekennzeichnet ist, die für jede unregelmäßige Verbform als Abweichung von der Regel gelernt werden. Im Türkischen wird das Tempus vollkommen regelmäßig über Suffigierung gebildet. Im engen Zusammenhang mit dem deutschen Tempuserwerb steht der Erwerb der Personalflexion, bei dem vor allem die grammatische Kategorie der Person in Verbindung mit der Kategorie Numerus relevant ist, die durch Suffigierung am Verb ausgedrückt werden. Im Türkischen wird das Tempus ebenfalls durch Suffigierung am Verb ausgedrückt. Die Verbzweitstellung im deutschen Aussagesatz mit einem flexibel besetzten Vorfeld findet sich im Türkischen nicht. Im Türkischen steht das Verb dagegen im Aussagesatz meist in der Verbendstellung (auch wenn das Verb grammatikalisch an andere Satzpositionen gestellt werden darf). Die Kasusrealisierung im Deutschen wird am Artikel realisiert und ist ein Lerngegenstand, der viel Zeit im deutschen Erstspracherwerb einnimmt, da er abhängig vom Genus realisiert wird und eine Form verschiedene Funktionen tragen kann (z.B. „der“ trägt die Funktionen „Maskulinum, Singular, Nominativ“, „Femininum, Singular, Genitiv“ und „Femininum, Singular, Dativ“). Im Türkischen wird der Kasus am Nomen durch Suffigierung realisiert, ist hier aber vollkommen regelmäßig. Ein ähnlicher Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Türkischen tut sich auf, wenn wir das Pluralsystem betrachten. Im Deutschen wird es, wie im Türkischen, über Suffigierung realisiert. Im Deutschen verfügt es allerdings über eine Vielzahl von Regelmäßigkeiten, geht teilweise mit Stammveränderungen einher und muss weitgehend für jedes Nomen gelernt werden. Im Türkischen dagegen ist die Pluralbildung komplett regelmäßig und wird, in direkter Abhängigkeit der vorangegangenen Vokale im Wort, als *-ler* oder *-lar* realisiert.

Tabelle 1 - Meilensteine des deutschen Grammatikerwerbs mit Übersetzungen ins Türkische

Ungefähres Alter	Meilenstein	Deutsch	Türkisch
1;6 – 2;0	Wortkombinationen		universal
im 3. LJ	Anstieg der Äußerungslänge		universal
Im 3. LJ	Rückgang: Auslassungen oblig. Konstituenten	<u>Du</u> kommst.	Geliyorsun.
Im 3./4. LJ	Rückgang: Auslassungen Funktionswörter	<u>Weil</u> du kommst.	Kommst _[2. P.Sg.] <u>cünkü</u> geliyorsun. Weil kommst _[2. P.Sg.]
		<u>Zum</u> Haus.	Eve Haus _[Dat]
ca. 2;0 – 4;0	Tempus	Er schrieb.	Yazdı. schrieb _[3. P.Sg.]
Im 3. LJ	Personalflexion	Ich esse.	(ben) yiyorum. esse _[1. P.Sg.]
2;6	V ₂ , variables Vorfeld	Gestern sah ich ein Buch.	Dün kitap gördüm. Gestern Buch sah _[1.P.Sg.]
ca. 3;0 – 6;0	Kasussystem Nomen	der Mann den Mann dem Mann	Adam Adamı Adama
ca. 2;0 – 5;0	Plural	Mütter Menschen	anneler insanlar

Aus diesem Vergleich erkennen wird, dass verschiedene grammatische Strukturen im Deutschen und im Türkischen sich unterschiedlich stark „ähneln“. Der Erwerb von Wortkombinationen und der Anstieg der Äußerungslänge sind in beiden Sprachen gleichermaßen zu erwarten. Ähnlichkeiten sind auch im Erwerb des Tempus zu erkennen.

Dieser ist zwar im Deutschen stark von unregelmäßigen Formen geprägt, wird aber in beiden Sprachen durch Suffigierungen gebildet. Größere Unterschiede zwischen dem Türkischen und dem Deutschen sehen wir in Bezug auf Funktionswörter, Personalmarkierungen und das Kasussystem. In beiden Sprachen werden sie zwar regelhaft gebildet, sind im Deutschen von Unregelmäßigkeiten gekennzeichnet und werden unterschiedlich realisiert (z.B. im Türkischen als Suffix, im Deutschen auch als eigenständiges Wort). In der Pluralbildung unterscheiden sich das Deutsche und das Türkische sehr stark. In beiden Sprachen wird dieser zwar über Suffigierung gebildet. Diese ist im Türkischen vollkommen regelmäßig, während sie im Deutschen nahezu für jedes Wort gelernt werden muss.

Im folgenden Absatz schlagen wir ein Vorgehen vor, wie diese sprachvergleichenden Betrachtungen in der Analyse mehrsprachiger Fähigkeiten und in der Diagnostik besonders berücksichtigt werden können.

4. Wie kann die Erstsprache in der Diagnostik der Zweitsprache Deutsch berücksichtigt werden?

An dieser Stelle wird ein Vorschlag gemacht, wie die Erstsprache in der Diagnostik der Zweitsprache Deutsch berücksichtigt werden kann. Dieser Vorschlag ist als Ergänzung zu dem bisherigen diagnostischen Vorgehen zu verstehen. Weder ersetzt es bisherige Komponenten der Diagnostik noch steht es mit diesen in Konflikt. Außerdem wird dieses Vorgehen hier theoretisch hergeleitet und grob skizziert, wartet aber noch auf seine empirische Fundierung.

Wie in Abbildung 1 dargestellt, geht es bei der Diagnostik der Spontansprache mit einsprachigen Kinder geht es – grob gesagt – um zwei Fragen: (1) Ist die vorliegende Äußerung eine zielsprachliche Äußerung? (2) Kennen wir die nicht-zielsprachliche Äußerung aus dem ungestörten Erstspracherwerb? Wenn dies nicht der Fall ist, ist sie ein Hinweis auf eine Spracherwerbsstörung. Wenn dies der Fall ist, und sie ist nicht mehr im zeitlichen Rahmen des Erstspracherwerbs, ist sie ein Hinweis auf eine zeitliche Verzögerung. In beiden Fällen besteht Handlungsbedarf

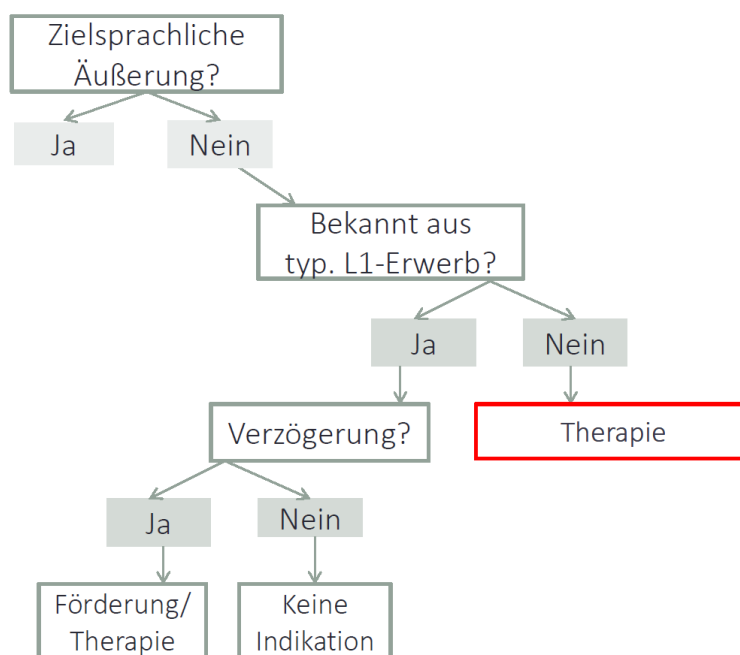


Abbildung 1 - Entscheidungsbaum für die Analyse spontansprachlicher Äußerungen einsprachiger Kinder

Bei mehrsprachigen Kindern können wir nun, wie in Abbildung 2 dargestellt, mithilfe des sprachtypologischen Vergleichs eine zusätzliche Frage stellen und zusätzlich die Erstsprache in der Diagnostik der Spontansprache berücksichtigen. Wenn eine nicht-zielsprachliche Äußerung vorliegt, die nicht aus dem Erstsprachererb bekannt ist, stellen wir zusätzlich die Frage: Lässt sich die nicht-zielsprachliche Äußerung in der Spontansprache durch einen Übertrag aus der Erstsprache erklären? Wenn die nicht-zielsprachlichen Äußerungen durch einen Übertrag aus der Erstsprache erklärt werden können, dann ist diese Äußerung kein belastbarer Hinweis auf eine Spracherwerbsstörung und das Kind braucht eventuell nur mehr Input bzw. Zeit um die fraglichen Strukturen der Zweitsprache Deutsch zu erwerben. Wenn die Fehler aber nicht durch einen Übertrag aus der Erstsprache erklärt werden können, dann hat möglicherweise eine fehlerhafte Regelableitung stattgefunden und diese ist ein belastbarer Hinweis auf eine vorliegende Sprachentwicklungsstörung. In beiden Fällen weisen systematische Fehler auf eine Lücke im Deutschen hin, aber nur in einem Fall wäre der systematische Fehler ein Hinweis auf eine Spracherwerbsstörung.

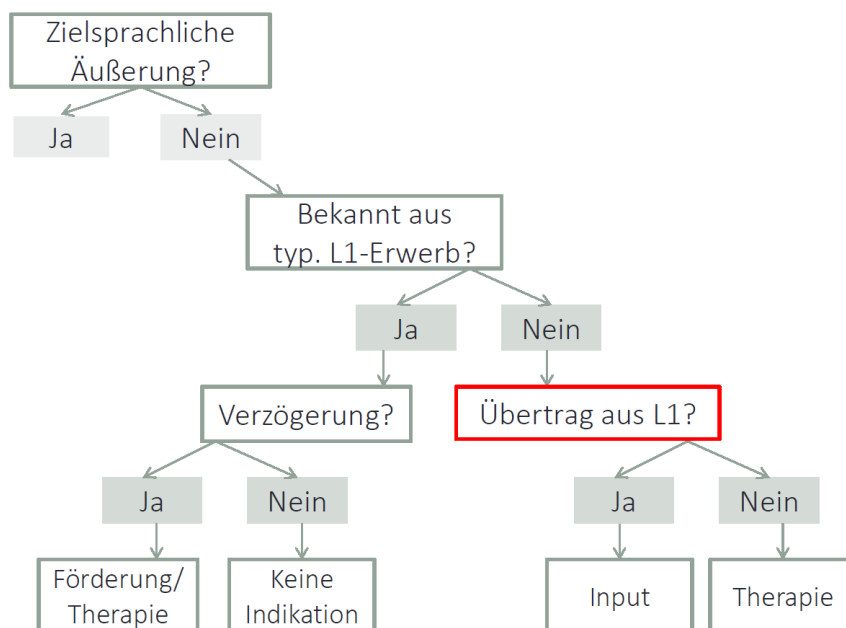


Abbildung 2 - Entscheidungsbaum für die Analyse spontansprachlicher Äußerungen mehrsprachiger Kinder

5. Ausblick

Zu diesem Zeitpunkt sind diese Überlegungen theoretischer Natur und noch nicht ausreichend durch empirische Daten gestützt. Viele Fragen sind zu klären. Zunächst sollten empirische Daten gesammelt werden, die Rückschlüsse auf die Bedingungen sprachlichen Übertrags im ungestörten und gestörten mehrsprachigen Erwerb zulassen. Es gilt zu klären, welche Meilensteine des Erwerbs von welchen Einflussfaktoren, wie den Inputbedingungen oder der Struktur der Erstsprache, abhängig sind.

Außerdem müsste eine Reihe von Herkunftssprachen sprachtypologisch fundiert untersucht werden um Ähnlichkeiten und Unterschiede bezüglich relevanter sprachlicher Merkmale herauszuarbeiten. Die sprachtypologischen Aspekte der Herkunftssprachen müssten so aufbereitet werden, dass sie auch ohne tiefgehendes linguistisches Wissen zugänglich sind und in der Praxis leicht eingesetzt werden können.

6. Literatur

- Chilla, S., & Habertzettl, S. (Eds.). (2014). *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen: Mehrsprachigkeit*. München: Elsevier GmbH.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children // Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Gawlitzeck-Maiwald, I., & Tracy, R. (1996). Bilingual bootstrapping. *Linguistics*, 34(5).
- Habertzettl, S. (2014). Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In S. Chilla & S. Habertzettl (Eds.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit* (pp. 3–18). München: Elsevier GmbH.
- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen: Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Germanistische Arbeitshefte: Vol. 45*. Boston: De Gruyter.
- Kracht, A., & Rothweiler, M. (2003). Diagnostische Fragen zur kindlichen Grammatikentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. In B. Warzecha (Ed.), *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive* (pp. 189–204). Hamburg: Waxmann.
- Schmidt, M. (2010). *Kontextoptimierte Gruppentherapie zur Förderung früher grammatischer Fähigkeiten in der Erst- und Zweitsprache. Eine randomisierte Interventionsstudie* (Inauguraldissertation). Universität zu Köln.
- Schwartz, B. D. (1998). The second language instinct. *Lingua*, 106(1-4), 133–160.
- Selinker, L., Swain, M., & Dumas, G. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, 25(1), 139–152.

Korrespondenzadresse:
 Dr. Elisabeth Fleischhauer
 Akademische Mitarbeiterin
 Bergische Universität Wuppertal
 Gaußstraße 20
 42119 Wuppertal
 elisabeth.fleischhauer@uni-wuppertal.de

Turkish for Speech and Language Therapists – Considering grammatical properties of the first language in second language German diagnostics

Key words:

Bilingualism, diagnostics, grammar

Summary:

This article suggests how bilingual children's first language could be respected when assessing development in their second language German. This procedure is based upon the assumption that second language acquisition in German is not completely independent of the first language's grammatical properties. The article includes a brief overview of the Turkish grammar, specifically regarding the linguistic phenomena which are referred to as the "milestones of grammatical development" and suggests how these properties can be considered when assessing language performance in the second language German.



Elisabeth Fleischhauer arbeitet seit April 2015 an der Bergischen Universität Wuppertal am Institut für Bildungsforschung. Sie ist Patholinguistin und hat 2014 an der Universität Potsdam in Allgemeine Sprachwissenschaften promoviert. Elisabeth Fleischhauer forscht zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in Therapie und Unterricht, zur Rolle der Morphologie im Leseerwerb von GrundschülerInnen sowie zur Diagnostik und Förderung früher Lesefähigkeiten.