

Schwierigkeiten der deutschen grammatikalisierten Ausdrucksweisen für türkischsprachige DaF-Lerner ¹

Tahsin AKTAŞ² – Muhammet KOÇAK³

1. Einführung

Deutsch und Türkisch sind von der Sprachtypologie her nicht deckungsgleich. Die erstgenannte Sprache hat in ihrer Morphologie überwiegend Stammflexion (Ablaut / Umlaut) und ist als eher flektierend (beugend) zu bezeichnen, sodass die Affixe weitgehend verschmolzen sind und auch innere Beugung vorkommt. Im Nominalbereich werden vier Kasus (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ) und zwei Numeri (Singular, Plural) unterschieden. Die Flexionsformen adnominaler Attribute (Artikel, Adjektive) werden im Singular außerdem durch das Genus der Bezugssubstantive (Maskulinum, Femininum, Neutrum) bestimmt. Des Weiteren verfügt das Deutsche über ein System von Determinativen, die in Genus und Numerus mit dem Kopf der Nominalphrase korrespondieren; die Nominalphrasen sind in der Regel numerusmarkiert, und es besteht eine Numeruskongruenz zwischen Subjekt und finitem Verb (Schwenk, 2010: 5).

Das Türkische hingegen weist eine starke Tendenz zum agglutinierenden (anreihenden) Sprachbau auf, wobei die grammatischen Beziehungen sprachlicher Elemente vorwiegend durch gebundene Morpheme, also synthetisch hergestellt und durch gleichbleibende Affixe ausgedrückt werden. Der Wortstamm bleibt zwar unberührt, jedoch werden an den Stamm der erweiterbaren Wörter entsprechende Morpheme angereiht, die der Wortbildung, der Deklination oder der Konjugation dienen. Im Gegensatz zum Deutschen sind der türkischen Sprache Artikel und Genusunterscheidung fremd (Vural: 2000: 10).

Demnach besteht der grundsätzliche Unterschied zwischen Flexion und Agglutination darin, dass die Flexion (im Deutschen) sowohl durch die Abwandlung des Stammes als auch durch die Anfügung bestimmter Endungen erfolgt, wodurch unterschiedliche syntaktisch-

¹ *Abstract:* Die vorliegende Arbeit geht darauf ein, dass deutsche und türkische grammatische Strukturen einander nicht entsprechen, d. h. voneinander stark abweichen und sich deswegen besondere Schwierigkeiten im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache für Sprecher des Türkischen ergeben. Die Wiedergabe der deutschen grammatischen Formen erfolgt also im Türkischen durch jeweils verschiedene Konstruktionen. Es werden hier Fallbeispiele im Deutschen und deren Äquivalente im Türkischen analysiert. Ergebnisse der Analyse von Beispieltextrn werden miteinander verglichen und Kontraste und Gemeinsamkeiten in beiden Sprachen festgestellt und beschrieben sowie unterrichtspraktische Vorschläge zur Behebung der beim Lernen auftretenden möglichen Schwierigkeiten angeboten.

² Aktaş, Tahsin, Prof. Dr. an der Nevşehir Hacı Bektaş Veli Universität, Türkei. Dr. phil., Univ.Prof., studierte Germanistik an der Universität Ankara. Seit 2003 Professor für kontrastive Linguistik an der Universität Gazi. Zur Zeit ist er Dekan der pädagogischen Fakultät der Universität Nevşehir. – e-Mail: tahsinak@gazi.edu.tr. – Postanschrift: Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı, 50300 Nevşehir

³ Koçak, Muhammet, Dr. phil. an der Gazi-Universität. Studium der Germanistik an der Universität Ankara. Magisterstudium und Promotion an der Gazi-Universität. Derzeit Dozent an der Gazi-Universität. Forschungsschwerpunkte: DaF, interkulturelle Kommunikation, Sprache und Migration, Zwei- und Mehrsprachigkeit. – e-Mail: muhammetkocak@gazi.edu.tr. – Postanschrift: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Teknikokullar / Ankara

semantische Funktionen ausgedrückt werden, hingegen bei der Agglutination (im Türkischen) ein morphologisches Bildungsprinzip vorliegt, mit dem den unmittelbar aneinandergereihten Morphemen jeweils ein Bedeutungsmerkmal zukommt.

Eine strukturelle Nähe der beiden Sprachen ist also nicht auszumachen. Besondere Schwierigkeiten im Deutschen ergeben sich für Sprecher des Türkischen unter anderem beim Ausdruck grammatischer Beziehungen. Wie es fast bei jeder linguistischen Begebenheit der Fall ist, erfolgt auch die Wiedergabe der verschiedenen strukturellen Ausdrucksweisen des Deutschen im Türkischen durch jeweils verschiedene grammatische Formen. Hier wäre daher ein Vergleich dieser sprachlichen Mittel insbesondere für den pädagogischen Zusammenhang als Fallbeispiel von großer Bedeutung

Die Untersuchung sucht und gibt Antworten auf diese Fragen: Entsprechen die verwendeten türkischen und deutschen grammatikalisierten Ausdrucksweisen einander? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten sind feststellbar? Welche Lernfortschritte finden in beiden Sprachen statt? Analysiert werden Fallbeispiele im Deutschen und deren Äquivalente im Türkischen. Ergebnisse der Analyse von Beispieltexten werden miteinander verglichen, wobei versucht wird, nicht nur Kontraste und Gemeinsamkeiten zu identifizieren und zu beschreiben, sondern unterrichtspraktische Vorschläge zu bringen und den Sprachunterricht, sowohl für Türken, die Deutsch, als auch für Deutsche, die Türkisch lernen wollen, durch den Vergleich der sprachlichen Mittel für die grammatischen Beziehungen von beiden Sprachen nützlicher und interessanter zu gestalten und auch eine Erklärung zur Behebung der beim Lernen auftretenden Schwierigkeiten zu finden.

2. Strukturvergleich

In den folgenden Kapiteln gehen wir auf die grammatikalisierten Ausdrucksweisen des Deutschen ein, die für türkische Lerner fremd oder gleich sind, und versuchen, strukturelle Charakteristika für das Türkische und das Deutsche, die im Fremdsprachenunterricht häufig als Störfaktoren erscheinen, darzustellen.

2.1. Passiv

Türkische Deutschlerner/-innen haben häufig Schwierigkeiten mit dem Erwerb der deutschen Passivkonstruktionen. Dies ist damit zu erklären, dass sich diese in morphosyntaktischer Hinsicht auffällig von ihrer türkischen Entsprechung unterscheiden. Beispiele:

- | | |
|---|-----------------------|
| (1) Das Haus wird verkauft | Ev sat il iyor |
| (2) Das Haus wurde verkauft | Ev sat il di |
| (3) Das Haus ist verkauft worden | Ev sat il di |

Wie diese Beispiele zeigen, wird im Deutschen das Passiv mit dem Hilfsverb **“werden”** und dem **“Partizip Perfekt”** des jeweiligen Verbums wie in (1) und (2) gebildet, während die Passivrelation im Türkischen durch das an den Verbstamm angehängte gebundene Morphem – **il** indiziert wird. Einen weiteren Unterschied sieht man in (3). Es geht hier um ein Passiv Perfekt, das mit dem Hilfsverb **ist ... worden (sein)** und dazwischen mit dem Partizip Perfekt **verkauft** gekennzeichnet wird. Dieses wird im Türkischen wiederum mit dem Morphem – **il** für das Passiv wiedergegeben. Da türkische Deutschlerner/-innen auf diese Abweichungen nicht vorbereitet sind, machen sie hier höchstwahrscheinlich Fehler. Um diese zu vermeiden, muss der Lehrer den Unterricht vergleichend gestalten und im Unterricht die erwähnten strukturellen Differenzierungen den Lernenden bewusst machen. Das ist für einen störungsfreien Spracherwerb und damit auch für einen adäquaten Einsatz in der alltäglichen Kommunikation erforderlich.

2.2. Kausativbildung

Ein weiteres Problem für türkische Deutschlerner stellt die deutsche Kausativ- oder Faktitivbildung dar. Es wird auch die Aktionsart des Verbums genannt, die das Bewirken einer Tätigkeit angibt. Im Deutschen entspricht dem kausativen Verb (Helbig / Buscha, 2001:63); Duden (1984: 437, 438):

- ein Verb mit lassen: vergessen **lassen** / unut-**tur**-mak
- ein transitiv gebrauchtes Verb: kochen (intr.) / pişmek
kochen (tr.): piş-**ir**-mek
- ein besonderes Verb: sterben / ölmek
töten: öl-**dür**-mek

Im Türkischen ist diese Form sehr geläufig und wird von den Sprechern produktiv eingesetzt. Mehrere Affixe dienen dieser Funktion, meistens wieder in Abhängigkeit vom auslautenden Vokal des Verbstammes. Es sind dies **-t, -dir, -tir, -ir, -er** (Aksan, 1983: 225); Gencay, 2001: 362) und Eisenberg, 1989: 461,438) - Beispiele:

- | | |
|--|--|
| (4) Er lässt seine Aufgabe machen . | Ödevini yap- tır -ıyor. |
| (5) Der Lehrer ließ das Buch hierher bringen . | Öğretmen kitabı buraya getir- t -ti |
| (6) Die Armee hat den Feind aus der Stadt fliehen lassen . | Ordu düşmanı şehirden kaç- ır -dı |
| (7) Die Mutter hat ihre Tochter verheiratet . | Anne kızını evlen- dir -di. |
| (8) Der Löwe tötete den Fuchs. | Aslan tilkiyi öl- dür -dü. |

Für türkische Deutschlernende ergeben sich eine Reihe von Problemen, die vor allem die Gebrauchsweisen von **lassen** in (4), (5), (6) (Präsens, Präteritum und Perfekt) betreffen, das im Satz jeweils ein Vollverb verlangt und den Inhalt dieses Verbs ein bisschen modifiziert (Duden, 2009: 438). Bis auf "lassen" gibt es im Deutschen eine Reihe von Vollverben wie in (7) (jmdn. verheiraten) und in (8) (töten), die kausative Bedeutung haben. Hier fällt es den Lernenden schwer, semantisch und syntaktisch zwischen einem Verb mit lassen und einem transitiv gebrauchten Verb sowie einem besonderen Verb zu unterscheiden. Es kommt hier häufig zu Verwechslungen, weil es im Türkischen keine entsprechenden Wörter gibt.

Um auf diesem Sektor Lernschwierigkeiten zu beheben, müssen Lehrende darauf achten, ihre Lernenden, ausgehend von den Bedeutungen der jeweiligen Verben für die oben erwähnten Unterschiede zu sensibilisieren. Ferner ist es wichtig, faktitive Verben – soweit möglich – ihren türkischen Äquivalenten gegenüberzustellen, damit die unterschiedlichen Verwendungsweisen deutlich werden. Mit Hilfe methodisch abwechslungsreicher Übungen (Zuordnung, Lückentext, Multiple Choice usw.) ist schließlich sicherzustellen, dass sich die besprochenen Verbkonstruktionen bei den Lernenden einprägen und sie das Gelernte in verschiedene Situationen transferieren können.

2.3. Korrelationsmittel

2.3.1 "Es" als syntaktisches Subjekt

Auch im Kontext "es" als Korrelat (Platzhalter) eines Substantivs oder eines Nebensatzes gibt es für türkische Deutschlernende mindestens eine Hürde zu überwinden. Als problematisch erweist sich für die Lernenden, dass das Korrelat "es" im Deutschen als das syntaktische Subjekt des Satzes nur am Satzanfang steht und im Türkischen keine genaue Entsprechung hat. Die Wiedergabe erfolgt durch die Heranziehung eines bestimmten Substantivs, das für das Subjekt steht. Beispiele:

- | | |
|---|--|
| (9) Es hat sich gestern <u>ein schwerer Unfall</u> ereignet. | Dün ağır bir kaza oldu. |
| (10) Es besteht <u>ein Widerspruch</u> zwischen diesen Aussagen. | Bu ifadeler arasında bir çelişki var. |

Aus diesen Beispielsätzen geht eindeutig hervor, dass "es" im Deutschen nur aus syntaktischen Gründen gesetzt wird. "Es" kann vor dem Satz stehen, damit das Verb an die zweite Stelle im Satz rückt, es hat aber keine Wirkung auf das Verb, das sich nach dem Subjekt richtet. Einige Linguisten betrachten dieses "es" als Platzhalter (Flämig, 1991:136; Helbig / Buscha, 2001:394; Gallmann / Sitta 2007: 139). Solche Satzkonstruktionen sind im Türkischen unmöglich. Wie in obigen Beispielen zu sehen ist, wird das "es" als Korrelat stets durch ein bestimmtes Subjekt im Türkischen ersetzt. Allein das Korrelat "es" macht es also für türkische Lernende erforderlich, den selbstverständlichen Umgang mit dem ihnen völlig

unvertrauten Phänomen zu begreifen. Entsprechend gehört auch dieser Bereich zu den besonders fehlerträchtigen, die im Unterricht Deutsch als Fremdsprache einer speziellen Berücksichtigung bedürfen.

2.3.2 “Es” als logisches Subjekt

Wie es bei “Es” als syntaktischem Subjekt der Fall ist, muss man besondere didaktische Anstrengungen auch für den Erwerb des Korrelats “es” als logisches Subjekt oder unpersönliches Subjekt (vgl. Duden, 2009: 113) unternehmen, was einige Verben erfordern. Konstruktionen mit einem logischen Subjekt kennt das Türkische überhaupt nicht. Sätze mit einem logischen Subjekt enthalten also in jedem Fall im Türkischen ein bestimmtes, dem jeweiligen Kontext gemäÙes “Ersatzsubjekt” (vgl. Tekinay, 1988: 16). Beispiele:

- (11) **Es** schneit. - **Kar** yağıyor. (Wörtlich: Der Schnee schneit.)
- (12) **Es** klopft. - **Kapı** çalıyor. (Wörtlich: Die Tür wird geklopft.)
- (13) **Es** klingelt. - **Zil** çalıyor. (Wörtlich: Die Klingel läutet.)

Diese Beispiele machen deutlich, dass die türkische Entsprechung zu einem deutschen Satz mit logischem Subjekt eine ganz andere Struktur aufweist, wobei dasjenige Nomen in der Subjektposition steht, das im Deutschen als logisches oder unpersönliches Subjekt fungieren würde. Türkische Deutschlerner haben deshalb kein besonders ausgeprägtes Gespür für die Spezifik von Verben im Deutschen, die ein unpersönliches Subjekt verlangen, und tendieren dazu, den Gebrauch des logischen Subjekts zu vergessen.

2.3.3 “Es” als Hinweis auf einen nachgestellten Subjektsatz

In seiner Funktion als Hinweis auf einen nachgestellten Subjektsatz bereitet “es” türkischen Deutschlernenden potentiell Schwierigkeiten, weil ein äquivalentes Wort im Türkischen fehlt. Zum Ausdruck entsprechender Inhalte verwendet man gewöhnlich eine vorangestellte und mit Possessivsuffixen versehene Nominalkonstruktion. Beispiele:

- (14) **Es** ist mir klar, **dass Ahmet Deutsch gelernt hat.** **Ahmet’in Almanca öğrendiğini** biliyorum.
- (15) **Es** ist schön **zu leben.** **Yaşamak** güzeldir.

In den Beispielen besetzt das Wort “es” die erste Stelle der deutschen Sätze. In diesem Fall gilt dieses “es” nicht als echtes Subjekt, sondern als ein Korrelat, das auf die nachgestellten und zugleich vom Hauptsatz abhängigen Nebensätze, d. h. auf die Nachinformation hinweist. Die Nebensätze, die hier durch die Konjunktion “dass” und die Infinitivkonstruktion mit “zu” repräsentiert werden, übernehmen die Subjektfunktion der obigen Sätze. Sie sind also Hinzufügungen zum Korrelat “es” im Vorfeld des Hauptsatzes.

In dieser Gebrauchsfunktion des deutschen Korrelats “es” wird bei der türkischen Wiedergabe kein explizites Element als Korrelat verwendet. Bei solchen Konstruktionen werden - wie bereits gesagt - Nominalkonstruktionen, also Verbalnomen wie “**öğrendiğini**” und “**yaşamak**” (in den obigen Beispielen) herangezogen, die als Subjekt fungieren. Diese werden durch das Anhängen der Suffixe “-diğini” in **öğrendiğini** und “-mak” in **Yaşamak** an Verbstämme gebildet und auf diese Weise nominalisiert. Sie stellen mit ihrem entsprechenden Korrelat “es” im Deutschen keine morphosyntaktische Parallelität her. Gerade deshalb treten auch auf diesem Gebiet immer wieder Schwierigkeiten auf.

2.3.4 “Es” als Hinweis auf einen nachgestellten Objektsatz

Ähnlich wie beim Erwerb des deutschen Korrelats “es” als Hinweis auf einen nachgestellten Subjektsatz sind auch im Kontext “es” als Hinweis auf einen nachgestellten Objektsatz Differenzierungsprobleme erwartbar, die sich letztlich aus der Nichtexistenz entsprechender Formen im Türkischen erklären. In dieser Funktion steht “es” aber nie an der ersten Stelle im Hauptsatz, sondern fakultativ im Satzinnern, d. h. nach dem finiten Verb. Anders als im Deutschen drückt man das Korrelat “es” als Hinweis auf einen nachgestellten Objektsatz im Türkischen durch ein nominalisiertes Verb im Dativ oder Akkusativ aus. Beispiele:

- (16) Karl vergaß (**es**), dass Karin ihm was sagt. Karl, Karin'in kendisine bir şeyler **söylediğini** unuttu.
 (17) Er hat (**es**) abgelehnt, mit mir zu reden. Benimle **konuşmayı** reddetti.

Bei diesen Beispielen kann man auch feststellen, dass die Entsprechung des als Hinweis auf ein Objekt fungierenden "(es)" in der Oberflächenstruktur der türkischen Sätze nicht konkret existiert. Aber durch die Analyse der Tiefenstrukturen, welche die semantische Interpretation von Sätzen determinieren, ist leicht erkennbar, dass die Antwort auf die Frage nach dem Objekt wiederum durch die Prädikative der betreffenden Sätze (durch nominalisierte Verben) gegeben wird, die anaphorisch auf Objekte verweisen und wie folgt segmentiert werden:

- söylediğini** (16), **konuşmayı** (17)
söyle, konuş: Verbstamm
-diğ: Suffix für Nominalisierung
-ma: Suffix für Nominalisierung
-i: Possessivsuffix für die dritte Person Singular
-n: Fügungselement, Bindekonsonant
-y: Fügungselement
-i/-ı: Suffix für Akkusativ

Die auf diese Weise aus Verben abgeleiteten Nominalkonstruktionen nennt man im Türkischen "fiilimsi" (Verbalnomina), die dort sehr häufig auftreten und verschiedenen Arten von Nebensätzen der indogermanischen Sprachen entsprechen (Aksan, 2007: 336, Gencan, 2001: 336). Ähnlich liegen die Dinge im Fall von (16) und (17). Beim Erwerb des deutschen Korrelats "(es)" müssen die Lernenden nicht nur an die Stelle des ungewöhnlichen Korrelats denken, sondern zusätzlich im Bewusstsein behalten, dass im Deutschen statt eines gebundenen Verbalnomens ein selbständiges Pronomen als Korrelat stehen muss.

2.3.5 Pronominaladverbien als Korrelat

Für ein weiteres Beispiel zum Ausdruck deutscher grammatischer Beziehungen sei auf spezifische Schwierigkeiten der Pronominaladverbien hingewiesen, mit denen türkische Deutschlerner beim Erwerb deutscher Pronominaladverbien konfrontiert sind. In den folgenden Beispielen geht es um den Gebrauch der Pronominaladverbien als Korrelate, deren türkische Wiedergabe durch Prädikate erfolgt, die ein Verbalnomen mit der Endung "-dik" oder "-me/-ma" verlangen.

- (18) Er entschied sich **dafür**, zu heiraten. **Evlenmeye** karar verdi.
 (19) Ich glaube **daran**, dass er unschuldig ist. Suçsuz **olduğunu** düşünüyorum.
 (20) Sie strebt **danach**, ihr Ziel zu erreichen. Hedefine **ulaşmaya** çalışıyor.

Diese Beispiele lassen erkennen, dass die von Verben regierten "dafür", "daran" und "danach" im Deutschen als Korrelat vorkommen und in der Funktion von Objekten stehen. Das Türkische kennt diese Art von Korrelaten nicht. Die Funktion der erwähnten Korrelate wird mit Hilfe der Prädikate "karar verdi", "düşünüyorum" und "çalışıyor" realisiert, die ein vorgestelltes Verbalnomen in der Objektfunktion erfordern.

2.3.6 "So", "derart", "zu", als Korrelat in Konsekutivsätzen

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich für türkische Deutschlernende beim Erwerb der deutschen Konsekutivsätze vor allem mit den Korrelaten "so", "derart", "zu".

- (21) Ich bin **so** müde, **dass** ich nicht aufstehen kann.
 Ayağa kalkamayacak kadar yorgunum.
O kadar yorgunum **ki**, ayağa kalkamıyorum.
 (22) Er ist **derart** krank, **dass** er nicht arbeiten kann.
 Çalışamayacak kadar hastadır.
O kadar hasta **ki**, çalışamaz.
 (23) Das Meer ist **zu** kalt, **als dass** man baden könnte.

Deniz yüzülemeyecek kadar soğuk.
Deniz **o kadar** soğuk **ki** yüzülemez.

Wie diese Beispiele zeigen, weisen die im Hauptsatz als Korrelat stehenden “so”, “derart”, “zu” auf den Inhalt des Nebensatzes hin, der eine Folge bzw. eine Wirkung des im Hauptsatz genannten Geschehens oder Sachverhalts ausdrückt. So wird mehr der Grad des Geschehens an seiner Folge erläutert (Galman / Sitta, 2007: 405). Wie ersichtlich, bieten sich im Türkischen für die Wiedergabe der deutschen Korrelate “so”, “derart”, “zu” in Konsekutivsätzen zwei Möglichkeiten:

1. durch vorangehendes unsuffigiertes Partizip des Futurums “-ecek / -acak” + die Partikel “kadar”.
2. durch die adverbialen Ausdrücke mit “o kadar” + die Konjunktion “ki”, die dem Deutschen “dass” entspricht.

Im Unterricht sollen diese konkreten Differenzierungen anhand einer vergleichenden Gegenüberstellung ausgewählter Strukturen von deutschen und türkischen Konsekutivsätzen näher erläutert werden.

2.3.7 Was und wo als relativische Korrelativpronomina

Eine weitere Schwierigkeit tut sich im Umgang mit den deutschen relativischen Korrelativpronomina **was** und **wo** auf. Dieser Typ von Korrelation dient besonders anaphorisch zum Ausdruck des Vorgenannten. “Was” weist im übergeordneten Satz oft auf Sachen, auf Neutra “das, alles, etwas, nichts, vieles, einiges usw.” hin, und “wo” bezieht sich hingegen auf ein im Hauptsatz stehendes Bezugswort mit lokaler (räumlicher) oder temporaler Funktion (Jude, 1980: 159, 274).

Diese Art der Korrelationen fehlt im Türkischen so gut wie völlig; die Wiedergabe von “was” wird durch das Possessivpartizip auf “-dik” und “-ecek” ausgedrückt, das auch mit Kasusendungen versehen werden kann. Zur Klarstellung des Gemeinten wird oft ein im Deutschen nicht gesetztes Substantiv “şey” (Sache, Ding) hinzugefügt. Die Räumlichkeit wird automatisch aus dem Zusammenhang abgeleitet. (Tekinay, 1988: 249) - Beispiele:

Was:

- (24) Er hat (**das**) verstanden, **was** ich gesagt habe.
Söylediğimi (söylediğim şeyi) anladı.
- (25) Sie gab **alles**, **was** die Schüler wollen.
Öğrencilerin **istediğini** (istediği her şeyi) verdi.
- (26) Es gibt **nichts**, **was** erzählt wird.
Anlatılacak bir şey yok.

Aus diesen Beispielen lässt sich ablesen, dass die genannten Korrelativpaare in beiden Sprachen von der Form her unterschiedlich aufgebaut werden, obwohl sie sich semantisch überlagern.

Wo:

- (27) Das ist das **Dorf**, **wo** ich wohnte.
Bu **oturduğum** köydür.
- (28) Er fährt nach **İstanbul**, **wo** jetzt die Exhibition stattfindet.
Şimdi serginin **olacağı** İstanbula gidiyor.

Wie zu sehen ist, wird im Türkischen räumliche Korrelation, die im Deutschen mit Hilfe des Adverbs “wo” und eines vorangestellten Substantivs hergestellt wird, stets durch ein Possessivpartizip und ein ihm folgendes Bezugswort ersetzt. Im Gegensatz zum Deutschen steht das Possessivpartizip, das dem deutschen “wo” entspricht, vor dem Bezugswort.

Mit dieser Andersartigkeit soll man im sich Unterricht anhand von Beispielen auseinandersetzen und die Lernenden drauf aufmerksam machen, dass es sich bei den

deutschen relativischen Korrelativpronomina **was** und **wo** um eine Struktur handelt, die grundsätzlich anders organisiert ist als im Türkischen.

2.3.8 Korrelatpaare für parallele Aussagen

2.3.8.1 nicht nur ..., sondern auch

Diese Variante ist mit dem türkischen Gegenstück im Hinblick auf die nebeneinander verwendeten Korrelate deckungsgleich. Deswegen haben türkische Deutschlerner fast keine Schwierigkeiten mit dem Erwerb der deutschen nebenordnenden Wortpaaren für parallele Aussagen. Beispiele:

(29) Hier waren **nicht nur** die Kinder, **sondern auch** die Eltern krank geworden.

Sadece çocuklar **değil**, **aynı zamanda** ebeveynler **de** burada hasta oldular.

Im deutschen Beispiel verfügt das Korrelatpaar "**nicht nur ..., sondern auch**" als kopulative Konjunktion über einen Signalcharakter. Die als Erstkorrelat erscheinende Einheit **nicht nur** schafft eine Spannung, so daß man dann auf die zum Verständnis der Aussage nötige Ergänzung wartet, die nur von einem entsprechenden Gefüge aus dem Zweitkorrelat **sondern auch** geleistet werden kann. Dieses dient dazu, die von der ersten korrelativischen Aussage evozierte Spannung zu lösen (Engel, 2009: 345).

Diese zweiteilige und die Aussage bejahende Korrelation wird im Türkischen durch die Konstruktion "**sadece ... değil, aynı zamanda ... de (da)**" ausgedrückt, wobei der Ausdruck "de" (da) zur Betonung der bejahenden Aussage dient.

Daraus geht eindeutig hervor, dass uns eine parallele Struktur für die besprochenen Konstruktionen des Deutschen und Türkischen vor allem in morphosyntaktischen und semantischen Gesichtspunkten auffällt und für die Lernenden kein großes Hindernis zum Erwerb dieser sprachlichen Einheiten existiert. Unter diesem Aspekt sollen die erwähnten Korrelatpaare nicht aus dem Unterrichtsprogramm gestrichen, sondern in ausreichendem Umfang in den Lehrplan aufgenommen werden. Wenn sie dabei im Unterricht stets miteinander verglichen werden, können sie vom Lernenden nicht nur semantisch richtig identifiziert werden, sondern den Unterricht interessanter gestalten; sie werden zudem vom Lernenden schnell gelernt und in ähnlichen Situationen auch richtig transferiert.

2.3.8.2 Weder ... noch

Auch in dieser Subgruppe deutscher Korrelationspaare bietet sich hauptsächlich eine einheitliche Wiedergabemöglichkeit im Türkischen. Die Wiedergabe erfolgt im Türkischen ebenso wie im Deutschen durch die zweiteilige negierte Konstruktion "**ne ... ne de**", die in die Sätze eingegliedert wird. Diese negiert die gehäuften Elemente und weist darauf hin, dass die Negation für beide in gleicher Weise gilt. Beispiele:

(30) Ich habe ihn **weder** gesehen **noch** gekannt

Onu **ne** gördüm, **ne de** tanıdım.

(31) Heute morgen haben wir **weder** Kaffee **noch** Tee getrunken.

Bu sabah **ne** kahve **ne de** çay içtik.

In diesen Beispielen weist die türkische Entsprechung zum deutschen Satz mit den negierten Korrelationspaaren eine fast gleiche syntaktische Struktur auf. Aus diesem Grunde würden die türkischen Deutschlerner keine Lernschwierigkeit für die deutschen Korrelationspaare haben. Im Unterricht muss der Lehrer in erster Linie die Aneignung der genannten Korrelate mit dem Ziel der nachschulischen Verwendbarkeit in Betracht ziehen. Wenn der Lehrer einen bestimmten Umfang dieser Korrelate in sein Unterrichtsprogramm aufnimmt und sie im Unterricht anhand von Beispielen darstellt, und zwar solche, die in der Umgangssprache häufig Verwendung finden, dann lernen türkische Jugendliche sie schnell und versuchen, sie außerhalb der Schule in natürlichen kommunikativen Situationen zu verwenden.

2.3.8.3 Sowohl ... als auch

Neben den negierten Korrelaten steht die Gruppe **“sowohl ... als auch”** als ein Korrelatpaar in positivem Sinne, bei dem es sich um gleichzeitige Hervorhebung und Gegenüberstellung zweier paralleler Satzteile handelt und türkische Jugendliche keine Lernschwierigkeit haben, da sich eine auffallende morphosyntaktische und semantische Parallelität für die Wiedergabe dieser deutschen Subklasse im Türkischen mit Hilfe der zweiteiligen Wortpaare **“hem ... hem de”** zeigt. Beispiele:

(32) Er spricht **sowohl** Englisch **als auch** Französisch
Hem İngilizce, **hem de** Fransızca konuşuyor.

Wie das Beispiel verdeutlicht, geschieht die Wiedergabe ebenso wie im Deutschen mit einer Konstruktion, die Satzglieder miteinander verbindet und in den Satz zwei Möglichkeiten einschließt; eine von ihnen verlangt zwangsläufig die andere. Dadurch kann man im Satz ein gleichzeitiges Vorhandensein, Tun oder ähnliches betonen. Es ist also im betreffenden Beispielsatz ein Spannungsverhältnis des deutschen Korrelatpaares **“sowohl ... als auch”** und der türkischen Entsprechung **“hem ... hem de”** zueinander zu beobachten. Der semantische Gehalt des Erstkorrelats **“sowohl”** im Deutschen und **“hem”** im Türkischen fordert zwingend die Ergänzung **“als auch”** und **“hem de”** als spannungslösendes Element.

2.3.8.4 Nicht einmal (kaum), geschweige denn, dass

Ein weiterer Bereich, in dem türkische Jugendliche keinen Interferenzfehler machen dürften, ist das mehrgliedrige Korrelat **“nicht einmal (kaum), geschweige denn, (dass)”**, durch das zwei negativ beschriebene Sachverhalte aneinandergereiht werden, wobei der zweite Sachverhalt, der durch **“geschweige denn”** eingeleitet wird, gegenüber dem ersten betont negativ beschrieben wird (Flämig, 1991: 265).

Für eine solche verneinte Hervorhebung der ersten und zweiten Aussage mit gegensätzlicher Gegenüberstellung existieren im Türkischen drei Möglichkeiten:

1. **şöyle dursun** / optische Wendung, **bile (dahi)** + verneinte Verbalform.
bir yana, ... **bile (dahi)** + verneinte Verbalform.
2. Verneinte Verbalform, **kaldı ki** / optativische Verbalform.

Beispiele:

(33) Sie ruft mich **nicht einmal (kaum)** an, **geschweige denn, dass** sie einen Brief schreibt.
Mektup yazması **şöyle dursun**, telefon **bile (dahi)** etmiyor.
Mektup yazması **bir yana**, telefon **bile (dahi)** etmiyor.
Telefon **etmiyor**, **kaldı ki** mektup yazsın.

Wie diesen Beispielen zu entnehmen ist, tritt das türkische Vordergliedprädikat bei der Wiedergabe des deutschen Korrelatpaares **“nicht einmal, geschweige denn, (dass)”** durch **“şöyle dursun ... bile (dahi)”** im positiven Kurzinfinitiv -me (-ma) bzw. Vollinfinitiv -mek (-mak) auf, das Subjekt der optativischen Wendung **“şöyle dursun”** oder der Konstruktion **“bir yana”** wird. Dabei erhält das Hintergliedprädikat die normale verneinte Verbalform. Hier entspricht das türkische Vordergliedprädikat dem durch das Korrelat **“geschweige denn, (dass)”** hervorgehobenen Satzteil. Dagegen wird das Korrelat **“nicht einmal (kaum)”** durch das türkische Korrelat **“bile (dahi)”** wiedergegeben, wobei das Hintergliedprädikat über eine verneinte Verbalform verfügt.

Unterdessen viel auffallender sind die formalen Parallelen zwischen deutschen und türkischen Korrelaten **“nicht einmal ... geschweige denn, (dass)”** und **“-miyor ...kaldı ki”**. In diesem Fall ist das türkische Vordergliedprädikat als Entsprechung des deutschen **“nicht einmal”** in negierter Verbalform anzusehen. Im Folgesatz tritt an die Stelle des deutschen Korrelats **“geschweige denn”** das türkische Korrelat **“kaldı ki”**, wobei das Hintergliedprädikat die optativische Verbalform erhält.

2.3.9 Korrelatpaare für disjunktive Aussagen

2.3.9.1 Entweder ... oder

Auch der Erwerb der disjunktiven Aussagen für türkische Jugendliche ist nicht schwierig, denn es gibt im Türkischen dafür ein direktes Äquivalent, das ebenso wie im Deutschen zwei Alternativen ausdrückt. Im Türkischen vollzieht sich diese durch die Alternative “**entweder ... oder**” hergestellte Korrelation unter der Verwendung der Konjunktion “**ya ... ya da**”, die syntaktisch mit dem Deutschen ein gleiches Schema aufweist und nachdrücklich betont, dass von zwei Möglichkeiten nur die eine oder die andere in Frage kommt:

(34) **Entweder** wir gehen heute ins Kino, **oder** wir bleiben zu Hause.

Bu gün **ya** sinamaya gideriz, **ya da** ev de kalırız.

Es ist festzustellen, dass in diesem Beispiel die disjunktive Korrelation im Deutschen und Türkischen formal und semantisch identisch ist. Sie signalisiert immer einen exklusiven Gegensatz, nur das eine oder das andere, nur eines von beiden, nie beide zugleich. Es werden also zwei Alternativen benannt, zwischen denen eine Wahl erfolgen muss. Dementsprechend lässt sich sagen, dass dieses Korrelatpaar unter Umständen anstelle von “oder” verwendet wird, wenn es exklusiv verstanden werden soll (Engel, 2009: 346).

Daraus ergibt sich, dass diese Gruppe aufgrund des Vorhandenseins der disjunktiven Korrelation im Türkischen kein didaktisches Problem für Türken bildet. Dies soll im Unterricht mit Hilfe von Beispielen verdeutlicht werden, damit türkische Lernende die Verwendungsweisen und den lexikalisch-semantischen Inhalt des genannten Korrelationspaars in beiden Sprachen erwerben können.

2.3.10 Korrelatpaare für differenzierende Aussagen

2.3.10.1 Zwar ... aber

Türkischen Lernenden sind die morphosyntaktischen Strukturen dieser Subklasse des Deutschen nicht fremd. Sie werden grundsätzlich gleich denen des Türkischen organisiert. Die Wiedergabe erfolgt meistens durch die türkischen Formen “**gerçi ... ama (fakat)**”; das Erstkorrelat “**gerçi**” legt wie das deutsche “**zwar**” gegen den Sachverhalt, der im laufenden Satz beschrieben ist, einen Vorbehalt ein und verlangt einen einschränkenden Folgeausdruck. Dagegen kennzeichnet das Zweitkorrelat “**ama (fakat)**” einen Sachverhalt oder eine Sachverhaltskomponente als gegensätzlich zu einem in der Voräußerung genannten Sachverhalt. Beispiele:

(35) Der Wagen ist **zwar** gut gepflegt, hat **aber** doch einige verrostete Stellen.

Araba **gerçi (her nekadar)** bakımlı **ise de**, **ama** yine **de** paslı yerleri var.

(36) **Zwar** gefällt mir diese Tasche nicht, **aber** ich kaufe sie dennoch.

Gerçi bu çanta hoşuma gitmiyor, **ama** yine de onu alıyorum.

Diese Beispiele verdeutlichen, dass das deutsche Korrelatpaar “**zwar ... aber**” mit der türkischen Entsprechung “**gerçi ... ama (fakat)**” ein Verhältnis des unzureichenden Gegengrundes zwischen zwei Teilsätzen ausdrückt. In einem der beiden Teilsätze wird ein Sachverhalt formuliert, der zwar im Gegensatz zu dem anderen steht, aber nicht ausreicht, um dessen Geltung außer Kraft zu setzen (Engel, 2009: 91). Der zweite Satz in (37) und (38) enthält eine andere Folge, als der erste Satz erwarten lässt. Es handelt sich also um eine konzessive Korrelation.

Wegen der erwähnten strukturellen Gemeinsamkeit ist es für türkische Lernende mühelos, das grundsätzlich gleich organisierte deutsche Korrelatpaar “**zwar ... aber**” für differenzierende Aussagen zu bewältigen.

3. Schlussbetrachtung

Wie die vergleichende Gegenüberstellung in Teil 2 des vorliegenden Beitrags illustriert, weichen die morphosyntaktischen Strukturen des Deutschen und des Türkischen in vielerlei Hinsicht deutlich voneinander ab. Für zahlreiche Konstruktionen, die im deutschen Sprachgebrauch gängig sind, finden sich bei türkischen Deutschlernern Schwierigkeiten, sich solche Konstruktionen anzueignen: Die unbewusste Orientierung an muttersprachlichen Strukturen, die anderen Lernern des Deutschen (natürlich vor allem solchen mit einer dem

Deutschen verwandten Ausgangssprache) durchaus weiterhelfen kann, stellt für sie eine Lernblockade dar, weil sie zu typischen Interferenzfehlern verleitet.

Dies wiederum bedeutet für den DaF-Unterricht eine besondere Herausforderung, der die Lehrenden nur im Rahmen eines speziell angepassten didaktisch-methodischen Konzeptes adäquat begegnen können. Als Leitgedanke einer solchen Konzeption bietet sich die Idee einer systematischen Förderung von Sprachbewusstsein durch Sprachvergleiche an.

Die linguistisch-kognitive Dimension des Grammatikunterrichts ist demgemäß zu verstärken. Dies hat zunächst einmal Konsequenzen für die Lehrenden: Die kontrastive Auseinandersetzung mit beiden Sprachsystemen muss bereits in der Ausbildung von DaF-Lehrer(inne)n, aber auch in ihrer späteren Berufspraxis eine zentrale Rolle spielen. Denn erst auf der Grundlage eines vollständigen Überblicks über relevante morphosyntaktische Unterschiede zwischen der deutschen und der türkischen Sprache wird es für sie möglich, kritische Stellen im Lernprozess ihrer Schüler/-innen rechtzeitig zu antizipieren und den Unterrichtsablauf methodisch darauf abzustimmen (vgl. Cimilli/Harkort 1980: 120).

Sprachvergleiche müssen allerdings auch im Unterricht selbst, von den Schülerinnen und Schülern, geleistet werden. Ziel dieser Arbeit ist es, dass sich die Lernenden - unter Anleitung des oder der Lehrenden - über zentrale strukturelle Unterschiede zwischen ihrer Muttersprache und dem Deutschen Klarheit verschaffen und die entsprechenden Muster nach Möglichkeit so weit verinnerlichen, dass Interferenzfehler vermieden werden können. Auf diese Weise erhöht sich auch die Selbständigkeit der Lernenden: sie werden in die Lage versetzt, ihre eigenen Lernschwierigkeiten zu rekonstruieren, individuelle Fehler besser zu verstehen und zielgerichtet zu üben (vgl. Cimilli/Harkort 1980: 120).

Zur Erreichung dieses Ziels ist eine spezielle Unterrichtsplanung erforderlich: In der Erarbeitungsphase grammatischer Unterrichtseinheiten müssen die Lernenden immer wieder von Neuem dazu ermutigt werden, deutsche und türkische Konstruktionen kontrastiv zu betrachten und anhand einschlägiger Beispiele relevante Unterschiede zu erkennen. Gerade weil die Schüler/-innen hierbei vor allem auf der kognitiven Ebene angesprochen werden, kommt dem Einsatz visueller Verfahren zur Aufmerksamkeitssteuerung besondere Bedeutung zu (etwa bei der Erstellung von Tafelbildern). Denn grundsätzlich gilt hier wie überall, dass Lernende jene Muster am besten internalisieren, die sie - auf induktivem Weg - selbst entdeckt haben.

In Abhängigkeit von der erwartbaren Schwierigkeit der jeweiligen Zielstruktur müssen ferner die Festigungs- und Anwendungsphasen des Unterrichts intensiviert werden. Die deutschen Konstruktionen sind dabei - auf methodisch möglichst abwechslungsreiche Weise - einzuüben. Darüber hinaus aber sollten Lehrende immer wieder Sprech- und Schreibenanlässe schaffen, die die Schüler/-innen dazu anregen, die erlernten Muster frei, also losgelöst von vorstrukturierten Übungskontexten, anzuwenden. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass zwischen dem linguistischen Wissen der Lernenden und ihrer kommunikativen Praxis keine Kluft entsteht, d. h. die erworbenen Strukturen stets in ihrer konkreten Gebrauchsfunktion wahrgenommen und situationsadäquat eingesetzt werden.

Natürlich können Vorschläge wie diese nicht mehr sein als erste Ansätze zur Formulierung einer geschlossenen didaktischen Konzeption. Im Hinblick auf eine möglichst effiziente Planung und Vorbereitung des Deutschunterrichts wäre - neben einer solchen Konzeption - vor allem auch die Entwicklung eines speziellen Lehrbuchs von Vorteil, das dem Aspekt des deutsch-türkischen Sprachvergleichs den ihm gebührenden Stellenwert einräumt und damit den Grammatikunterricht für türkische Deutschlerner/-innen auf eine solide linguistische Grundlage stellt.

Bibliographie

- Aksan, Doğan (2007) Sözcük Türleri, Türk Dil Kurumu Yayınları, İstanbul
Cimilli, N./Liebe-Harkort, K.(1980) Sprachvergleich Türkisch-Deutsch. Eine kontrastive Analyse, Shaker Verlag, Aachen

- Flämig, Walter (1991) Grammatik des Deutschen, Akademie Verlag, Berlin
- Duden (2009) Die Grammatik, hrsg. 8. überarbeitete Aufl., Dudenverlag, Mannheim
- Eisenberg, Peter (2006) Grundriss der deutschen Grammatik, 3. Aufl. Metzler, Stuttgart
- Engel, Ulrich (2009) Deutsche Grammatik, Iudicium Verlag, München
- Gallmann P./Sitta H. (2007) Duden Grammatik, kurzgefasst, Dudenverlag Hamburg
- Gencan, N. Tahir (2001) Dilbilgisi, Türk Dili Araştırmaları, Ayraç Yayınevi, Ankara
- Helbig, G./Buscha, J. (2001) Deutsche Grammatik - Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Langenscheidt, München
- Jude, Wilhelm K. (1980) Deutsche Grammatik, Westermann Verlag, Braunschweig
- Tekinay, Alev (1988) Einführung in die moderne türkische Sprache, Reichert Verlag, Wiesbaden
- Vural, Sergül (2000) Der Partikelgebrauch im heutigen Deutsch und im heutigen Türkisch. Eine kontrastive Untersuchung. Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie der Universität Mannheim
- Schwenk, Helga, (2010) Sprachvergleich Türkisch-Deutsch für den pädagogischen Kontext, vgl. helgaschwenk.net