

Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Französisch- und Spanischunterricht: Empirische Erkenntnisse und didaktisches Anwendungsmaterial zur Förderung deutsch-türkischer Lernender beim Ausspracheerwerb

Christoph Gabriel, Jonas Grünke, Licia López Pereyra & Claudia Schlaak

Die 2023 weiterentwickelten Bildungsstandards (KMK 2023), in die das Konzept der plurilingualen Kompetenz aufgenommen wurde, halten Lehrkräfte explizit dazu an, alle sprachlich-kommunikativen Ressourcen von Lernenden zu berücksichtigen und im Schulunterricht aktiv auf die Potenziale lebensweltlich mehrsprachiger Fremdsprachenlernender zurückzugreifen.

In den letzten Jahren wurden vermehrt mehrsprachige Lehrmaterialien entwickelt, die darauf abzielen, die Herkunftssprachen der Lernenden im Unterricht romanischer Sprachen sichtbar zu machen. Während Sprachvergleiche als Transferbasis für den Erwerb des Französischen (Fr.) oder Spanischen (Sp.) meist das Lexikon in den Blick nahmen (z. B. Thiele 2015; Gürel 2017), wurde der Bereich der Ausspracheschulung bisher vernachlässigt – und dies, obwohl hinsichtlich der phonetisch-phonologischen Ebene zwischen dem Fr. und Sp. und zahlreichen im deutschsprachigen Raum häufig gesprochenen Herkunftssprachen, wie etwa dem Türkischen (Tü.), dem Griechischen oder den slawischen Sprachen, Gemeinsamkeiten bestehen, die für den Erwerb romanischer Fremdsprachen nutzbar gemacht werden können. Zudem liegen bislang nur wenige evidenzbasierte Studien zur Wirksamkeit mehrsprachigkeitsdidaktischer Materialien und mehrsprachig angelegter Interventionen beim Ausspracheerwerb vor.

Im Beitrag werden Materialien zur Förderung dt.-tü. Lernender des Fr. und des Sp. beim Ausspracherwerb (Gabriel et al. 2020a; 2020b; 2024) vorgestellt und hinsichtlich ihres Beitrags zur sprachlichen Progression der Lernenden bewertet. Ausgangspunkt sind dabei die in Tabelle 1 zusammengefassten segmentalen und prosodischen Merkmale, die das Tü. im Gegensatz zum Deutschen (Dt.) mit dem Fr. bzw. dem Sp. teilt.

	Deutsch	Türkisch	Französisch	Spanisch
VOT der Plosive	entstimmt – stark aspiriert: [b̥ d̥ ɡ̥ p ^h t ^h k ^h]	voll stimmhaft – leicht aspiriert: [b d g p ^(h) t ^(h) k ^(h)]	voll stimmhaft – nicht aspiriert: [b d g p t k]	voll stimmhaft – nicht aspiriert: [b d g p t k]
r-Laute	/ʁ/, Vokalisierung zu [ʁ] in der Coda	/r/, keine Vokalisierung	/ʁ/, keine Vokalisierung	/r/ : /r/, keine Vokalisierung
Sprachrhythmus	akzentzählend	silbenzählend	silbenzählend	silbenzählend
Intonationssystem	wortbasiert	teils phrasen-, teils wortbasiert	phrasenbasiert	wortbasiert
Prosodische Phrasierung	v. a. <i>sustained pitch</i> (!H-)	v. a. <i>continuation rise</i> (H-)	v. a. <i>continuation rise</i> (H-)	v. a. <i>continuation rise</i> (H-)

Tab. 1. Ausgewählte lautliche Charakteristika des Deutschen, Türkischen, Französischen und Spanischen.

Bei den Plosiven weisen die hier betrachteten Sprachen jeweils einen binären phonologischen Kontrast zwischen stimmhaften *lenis*- (/b d g/) und stimmlosen *fortis*-Segmenten (/p t k/) auf, doch sie unterscheiden sich in Bezug auf dessen phonetischen Realisierung: Während das Dt. den *lenis-fortis*-Kontrast durch eine kurze bzw. eine lange positive Stimmeinsatzzeit (*Voice Onset Time*, VOT) ausdrückt und damit entstimmte und aspirierte Verschlusslaute kontrastiert ([b̥ d̥ ɡ̥ vs. p^h t^h k^h]), gleichen sich Fr. und Sp. darin, dass mit negativer VOT produzierte, also voll stimmhafte Segmente ([b d g]) solchen gegenüberstehen, die eine kurze positive VOT aufweisen ([p t k]). Das Tü. nimmt diesbezüglich eine Mittelstellung ein, da es mit den romanischen Sprachen die volle Stimmhaftigkeit der *lenis*-Plosive ([b d g]) und mit dem Dt. die (wenn auch geringere) Aspiration der stimmlosen Verschlusslaute ([p^(h) t^(h) k^(h)]) teilt. Hinsichtlich der r-Laute gleicht das Türkische den romanischen Zielsprachen darin, dass r in allen Positionen als konsonantisches Segment realisiert wird, wohingegen im Dt. in Codaposition regelhafte Vokalisierung zu [ʁ] erfolgt (z. B. *Tier* [t^hi:ʁ] vs. *Tiere* [t^hi:ʁə]). Mit dem Sp. teilt das Tü. zusätzlich die alveolare Artikulationsstelle. Auf prosodischer Ebene ähnelt das Tü. dem Fr. und dem

Sp. durch seinen silbenzählenden Rhythmus, der sich im Vergleich zum akzentzählenden Rhythmus des Dt. durch einen höheren vokalischen Gesamtanteil im Sprachsignal und durch eine geringere Variabilität vokalischer und konsonantischer Intervalle auszeichnet. In Bezug auf sein Intonationssystem nimmt Tü. eine Mittelposition zwischen Dt. und Sp. auf der einen Seite und Fr. auf der anderen ein: Die dt. und sp. Intonation ist maßgeblich durch den Wortakzent und damit durch die Position metrisch starker Silben bestimmt. Das Fr. hingegen hat keinen Wortakzent und weist stattdessen ein phrasenbasiertes Intonationssystem. Die tü. Intonation schließlich ähnelt im unmarkierten Fall der des Fr. und aufgrund eines wohldefinierten Sets an lexikalisch und grammatisch determinierten Ausnahmen im markierten Fall der des Dt. In Bezug auf die prosodische Phrasierung gleicht das Tü. den beiden romanischen Sprachen durch die bevorzugte Markierung intermediärer Grenzen durch einen steigenden F₀-Verlauf (sog. *continuation rise*, H-), während im Dt. die Tonhöhe von der letzten betonten Silbe bis zur Grenze i. d. R. nicht weiter steigt (sog. *sustained pitch*, !H-).

Im Rahmen neuerer Studien hat sich gezeigt, dass dt.-tü. Lernende beim Erwerb des Fr. und des Sp. im Vergleich zu ihren monolingual aufwachsenden Mitlernenden in Bezug auf bestimmte Aspekte der Aussprache bevorteilt sind, so etwa hinsichtlich der Vermeidung der *r*-Vokalisierung und beim Sprachrhythmus im Fr. (Gabriel et al. 2022). Mit Blick auf den Erwerb der phrasenbasierten Intonation des Fr. wurde hingegen kein bilingualer Vorteil festgestellt, obwohl das herkunftssprachliche Tü. der untersuchten dt.-tü. Lernenden seinen phrasenbasierten Charakter unter dem Einfluss des Dt. nicht eingebüßt hatte und somit als Basis für positiven Transfer zur Verfügung gestanden hätte (Grünke & Gabriel 2022). Dieser Befund ändert sich auch nur unwesentlich, wenn die Lernenden im Rahmen einer Intervention mit individuell zu bearbeitenden Arbeitsblättern (vgl. Gabriel et al. 2020a; 2020b) explizit für Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen ihrer Herkunftssprache Tü. und der Zielsprache Fr. sensibilisiert werden (Gabriel et al. 2023a). Gleiches gilt für den Erwerb der sp. VOT-Muster durch dt.-tü. Lernende. Ein positiver Effekt der Intervention (vgl. Gabriel et al. 2024) zeigt sich bei der gleichen Lernergruppe jedoch hinsichtlich des Erwerbs der sp. *r*-Laute beim Vergleich von drei Messpunkten (vor, während und nach der Intervention): Auch wenn die Teilnehmenden der bilingualen Gruppe bereits vor der Intervention zielsprachlichere Leistungen zeigen als die Monolingualen, lassen sich bei Bilingualen, die zunächst massiv den uvularen Frikativ des Dt. [ʁ] ins Sp. transferiert hatten, ab dem zweiten Messzeitpunkt deutliche Fortschritte bei der alveolaren Realisierung der spanischen *r*-Laute [r] und [r̄] feststellen (Gabriel et al. 2023b; Grünke et al. angenommen). Dieses Ergebnis deutet zugleich daraufhin, dass die Herkunftssprache Tü. im durch das Dt. dominierten Schulsystem ohne gezielte Maßnahmen bei diesen Lernenden zu wenig aktiviert war, um als Basis für positiven Transfer in die Fremdsprachen dienen zu können. Ob die Aktivierung des herkunftssprachlichen Wissens mittels Bewusstmachung gelingt, scheint nicht zuletzt von der Salienz einzelner sprachlicher Charakteristika abzuhängen: Besonders auffällige sprachliche Merkmale wie die unterschiedlichen *r*-Laute – alveolar im Tü. und im Sp., uvular im Dt. und im Fr. – scheinen von vielen (aber nicht von allen) Lernenden unmittelbar erkannt zu werden und haben folglich einen größeren Einfluss auf die Progression in der Zielsprache bei Berücksichtigung der Herkunftssprache als den Lernenden als weniger bewusste Merkmale wie die VOT-basierten Unterschiede der Plosive und die Intonation. Allerdings scheinen auch tonale Merkmale durchaus vom Transfer aus der Herkunftssprache zu profitieren: So zeigen erste Auswertungen der prosodischen Phrasierung, dass dt.-tü. Bilinguale die für das Dt. typische Grenzmarkierung (!H-) in weniger starkem Maße in die Fremdsprache Sp. transferieren als ihre monolingualen Mitlernenden es tun. Es stellt sich folglich die Frage, inwiefern die Aktivierung der Herkunftssprache durch saliente Ähnlichkeiten positiven Transfer auch hinsichtlich weniger salienter Merkmale hervorrufen kann.

Abgesehen von den sprachlichen Fakten zeigt die Auswertung von semifokussierten Interviews und Fragebögen, dass der Einbezug der Herkunftssprache Tü. in das unterrichtliche Handeln maßgeblich zur Steigerung der Motivation der Lernenden beiträgt.

Bibliografie

- 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. Positiver Transfer aus dem Türkischen ins Französische? Materialien zur individuellen Förderung des Ausspracheerwerbs. *proDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern* 2020, 1–27.
- Gabriel, C. Grünke, J. & Karsten, N. 2022. Production and perception of L3 French prosody: Approaching German-Turkish heritage bilingualism. In Brandt, H., Krause, M. & Usanova, I. Eds. *Language development in diverse settings*. Berlin: Springer, 333–358. DOI: 10.1007/978-3-658-35650-7_11
- Gabriel, C., Grünke, J. & Schlaak, C. 2023a. Using digital tools to foster the acquisition of L3 French prosody in an autonomous learning process. An intervention study with German-Turkish learners. In Eibensteiner, L., Kropp, A., Müller-Lancé, J., & Schlaak, C. Eds. *Neue Wege des Französischunterrichts*. Tübingen: Narr, 75–100.
- Gabriel, C., Grünke, J. & Schlaak, C. 2023b. Rhotics in Spanish as a foreign language: An intervention study with German–Turkish bilinguals. *Strani jezici* 52, 9–35. DOI: 0.22210/strjez/52-1/1
- Gabriel, C., Grünke, J. & Schlaak, C. 2024a. Ausspracheförderung für deutsch-türkisch bilinguale und deutsch monolinguale Spanischlernende. *Hispanorama* 183, 30–34.
- Gabriel, C., Grünke, J., López Pereyra, L. & Schlaak, C. 2024b. Acquiring Spanish voiceless stops in a multilingual setting: an intervention study with German-Turkish bilinguals. In Grünke, J., Pešková, A. & Gabriel, C. Eds. *Spanish as a second and third language. Approaching the linguistics-didactics interface*. Berlin: Frank & Timme, 207–235.
- Grünke, J. & Gabriel, C. 2022. Acquiring French intonation against the backdrop of heritage bilingualism: the case of German-Turkish learners. *Languages* 7(1), 68, 1–23. DOI: 10.3390/languages7010068
- Grünke, J., Gabriel, C. & Schlaak, C. angenommen. *r* in Spanish as a foreign language. A comparison of monolingual German and bilingual German-Turkish learners. In Pustka, E. et al. (eds.): *R in Romance. System, variation and change*. Leiden: Brill.
- Gürel, A. 2017. Die Migrationssprache 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.
- KMK = Kultusministerkonferenz (ed.) (2023): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss*. <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/kmk-entwickelt-bildungsstandards-fuer-erste-fremdsprache-weiter.html> (letzter Abruf am 29.08.2024).
- Thiele, S. 2015. Was ist französisch an türkisch *duş*? Allochthone Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht nutzen. In Fernández Ammann, E.-M., Kropp, A. & Müller-Lancé, J. Eds. *Herkunftsbedingte Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen*. Berlin: Frank & Timme, 137-157.