

**TÜRKISCHE REPUBLIK
ÇUKUROVA UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK**

**ERSTE FREMDSPRACHENWAHL IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK
IM PRIMÄR- UND SEKUNDÄRBEREICH: ZU WAHLKRITERIEN AUS
PÄDAGOGISCHER UND STRUKTURELLER PERSPEKTIVE**

Aişe SEZİK

MAGISTERARBEIT

ADANA / 2015

**TÜRKISCHE REPUBLIK
ÇUKUROVA UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK**

**ERSTE FREMDSPRACHENWAHL IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK
IM PRIMÄR- UND SEKUNDÄRBEREICH: ZU WAHLKRITERIEN AUS
PÄDAGOGISCHER UND STRUKTURELLER PERSPEKTIVE**

Aişe SEZİK

Betreuer: Prof. Dr. Ergün SERİNDAG

MAGISTERARBEIT

ADANA / 2015

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ERSTE FREMDSPRACHENWAHL IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK
IM PRIMÄR- UND SEKUNDÄRBEREICH: ZU WAHLKRITERIEN AUS
PÄDAGOGISCHER UND STRUKTURELLER PERSPEKTIVE**

Aişe SEZİK

Danışman: Prof. Dr. Ergün Serindağ

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Tahir Balcı

Jüri Üyesi: Yard. Doç. Ahmet Dönger

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2015

ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu alıřma, jürimiz tarafından Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiřtir.

Başkan: Prof. Dr. Ergün SERİNDAG
(Danıřman)

ye: Prof. Dr. Tahir Balcı

ye: Yrd. Doç. Ahmet Dönger

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

17/06/2015

Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt NAL

Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve bařka kaynaktan yapılan bildiriřlerin, izelge, řekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 17 / 06 / 2015

Aişe SEZİK

ÖZET

İLK VE ORTA ÖĞRETİM YABANCI DİL EĞİTİMİNDE BİRİNCİ YABANCI DİL SEÇİMİ: PEDAGOJİK VE YAPISAL AÇIDAN TERCİH ÖLÇÜTLERİ ÜZERİNE

Aişe SEZİK

Yüksek Lisans Tezi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ergün SERİNDAĞ

Haziran 2015, 94 sayfa

Bir çok ülkede incelenen ve üzerine bilimsel çalışmaların yapıldığı bir alan olan eğitim politikaları, çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu politikaların genel olarak başarılı olabilmesi için alt dallarının iyi bir şekilde planlanması ve üzerinde çalışılması gerekir. Bu bağlamda incelenmesi gereken konulardan biri de eğitim politikalarının alt bir dalı olan yabancı dil politikasıdır.

Temelde Türkiye'deki yabancı dil politikasından (politikasızlığından) kaynaklanan nedenlerden dolayı yabancı dil etkin bir biçimde öğretilmemekte ve bunun yansıması olarak da Türkiye'nin dünya sıralamalarında üçüncü dünya ülkelerinin çoğundan daha geride olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Zira bir ülkenin yabancı dil politikasının en önemli ayağı kuşkusuz hangi yabancı dillerin öğretileceği ve bunların nasıl sıralanacağı konusudur.

Bilindiği üzere yaygın olarak ülkemizde birinci yabancı dil olarak İngilizce öğretilmektedir. Bu çalışmanın amacı, hem pedagojik ve yapısal açıdan hem de Avrupa'nın savunduğu çokdillilik politikası açısından bu seçimin ne kadar isabetsiz olduğunu ortaya koyarak İngilizcenin yerini ve önemini göz ardı etmeden, sadece İngilizcenin birinci yabancı dil olarak öğretilmesinin öğrenilmesi gereken diğer yabancı dilleri olumsuz etkilediğine parmak basmaktır. Bununla birlikte İngilizceden yapısal açıdan daha kapsamlı ve karmaşık olan Almancanın birinci yabancı dil olarak öğretilmesinin pozitif sonuçlarından faydalanarak öğrencileri hem birinci hem de ikinci yabancı dilde etkin bir şekilde yetiştirmek, çokdillilik politikasının bir gereğidir. Çünkü ilerleyen yaşlarda yapısal olarak daha kapsamlı olan Almancayı öğrenmek öğrencilere zor geldiği gibi, birçok bilim adamı da böyle bir dilin daha erken yaşta kavranmasının

daha kolay olduğunu savunmakta ve ardından göreceli olarak daha kolay olan bir dili yüksek motivasyon ile kısa sürede öğrenildiğini söylemektedir.

Bunun yanı sıra ikinci yabancı dildeki motivasyon eksikliği de sıkça görülmekte olan problemlerden birisidir. Bu sıralama değişikliğinin bu sorunu da ortadan kaldıracığı görüşündeyiz. Çünkü küçük yaşta öğretilmiş olan Almanca, Almanca ve İngilizcenin dilbigisi ve sözcük dağarcığı gibi dilsel birçok alanda birbirine benzer diller olmasını temel alarak yapılan ikinci yabancı dil İngilizce derslerinde Almancadan yararlanılabiliyor olması öğrencide “ben bunu zaten biliyorum” duygusuna yol açtığı gibi olumlu motivasyona da yol açacaktır. Göz ardı edilmeyecek başka bir etken ise öğrencilerin ikinci yabancı dili öğrenmeye başladığı yaştır. Zira dokuzuncu sınıfta zorunlu olan ikinci yabancı dil öğretiminin başlamasında öğrenciler ergenlik döneminde (ortalama 15 yaşlarındadır) ve yabancı şarkılara, filmlere ve ünlülere yani kısacası İngilizce aktarılan tüm dış dünyaya çok merak salmışlar ve bu sebepten de İngilizceye dört elle sarılıp, severek ve isteyerek İngilizceyi öğreneceklerine hiç kuşku yoktur, ancak aynı şeyi Almanca için söylemek maalesef söz konusu değildir.

Bu çalışmada, yukarıda ortaya konulan düşünceleri ve açıklamaları doğrulamak adına araştırmalar yapılmış ve yapılan anketlerle elde edilen bilgiler incelenerek bu bağlamda ulaşılan veriler neticesinde birinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin ikinci yabancı dil olarak İngilizceyi daha kolay kavradıkları ve her iki dili de etkin bir şekilde öğrenebildikleri bulgularına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin İngilizce öğrenirken Almancadan faydalandıkları ve ilerleyen zamanlarda üçüncü bir yabancı dil öğrenmek istedikleri de sonuçlar arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çokdillilik, ikinci yabancı dil, dil politikaları, yabancı dil öğretimi.

ZUSAMMENFASSUNG

ERSTE FREMDSPRACHENWAHL IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK IM PRIMÄR- UND SEKUNDÄRBEREICH: ZU WAHLKRITERIEN AUS PÄDAGOGISCHER UND STRUKTURELLER PERSPEKTIVE

Aişe SEZİK

Magisterarbeit, Abteilung für Deutschdidaktik

Betreuer : Prof. Dr. Ergün Serindağ

Juni 2015, 94 Seiten

In vielen Ländern, wurden über den Bereich der Bildungspolitik, die eine multidimensionale und komplizierte Anatomie besitzt, unzählige wissenschaftliche Arbeiten gemacht. Damit diese Bildungspolitik allgemein erfolgreich funktionieren kann, müssen ihre Unterabteilungen gut geplant und überarbeitet werden. In diesem Zusammenhang ist ein untersuchungsrelevantes Thema die Fremdsprachenpolitik, die eine Unterabteilung der Bildungspolitik ist.

Im Grunde können Fremdsprachen in der Türkei wegen der Fremdsprachenpolitik nicht effizient gelehrt werden, das sich wiederum damit spiegelt, dass die Türkei in Ranglisten, welche die Englischkenntnisse betrifft, nach vielen Dritte Welt Ländern kommt. Denn der wichtigste Zweig der Fremdsprachenpolitik eines Landes ist umstritten das Thema der zu lehrenden Sprachen und deren Reihenfolge. Wie man schon bereits weiss, wird in unserem Land verbreitet Englisch als erste Fremdsprache gelehrt. Der Zweck dieser Arbeit ist, ohne die Relevanz des Englischen zu leugnen, darzulegen, wie unzutreffend diese Wahl aus sprachpädagogischer, struktureller und der bestrebten Mehrsprachigkeit Europas ist und Aufmerksamkeit darauf zu geben, dass die zuerst gelernte englische Sprache die zulernenden anderen Fremdsprachen negativ beeinflusst. Die Mehrsprachigkeitspolitik macht es notwendig den Schüler mindestens zwei Fremdsprachen aktiv zu lehren, deshalb ist es zutreffend mit Deutsch zu beginnen, die Dank ihrer komplizierten und umfangreichen Struktur positiven Einfluss auf das Englische hat und somit die Schüler sowohl in der ersten, als auch in der zweiten Fremdsprache effizient ausgebildet werden. Denn in den folgenden Jahren, finden die Schüler die deutsche Sprache, deren Struktur umfangreicher ist, schwieriger. Auch Wissenschaftler plädieren dafür, dass es leichter ist solch eine

strukturierte Sprache im jungen Alter zu bewältigen und im Nachhinein eine verhältnismäßig leichtere Sprache mit großer Motivation und in kurzer Zeit zu lernen.

Darüberhinaus ist auch das Fehlen der Motivation bei der zweiten Fremdsprache eines der weiteren Probleme. Wir sind der Ansicht, dass diese Veränderung der Reihenfolge auch dieses Problem beseitigen wird. Denn das im jungen Alter gelernte Deutsch, welches in Bereichen wie Grammatik und Wortschatz Ähnlichkeit mit dem Englischen aufweist, löst bei den Schülern ein “das wusste ich schon” Effekt aus und führt zur Erhöhung der Motivation in der zweiten Fremdsprache. Ein weiterer Grund, der nicht außer Acht gelassen werden darf, ist das Alter des Schülers beim Anfang des Lernens der zweiten Fremdsprache. Denn in der neunten Klasse, wo die zweite Fremdsprache als Pflichtfach unterrichtet wird, sind die Schüler durchschnittlich 15 Jahre alt und bereits im pubertärem Alter. Sie besitzen eine natürliche Neugier auf fremde Lieder, Filme und Berühmtheiten, also zusammenfassend gesagt auf die englische Außenwelt. Aus diesem Grund besteht kein Zweifel daran, dass sie die zweite Fremdsprache Englisch mit großer Motivation und Eifer lernen werden; das Gleiche kann man leider nicht für Deutsch behaupten.

Um die oben genannten Behauptungen und Darlegungen bestätigen zu können wurden Untersuchungen durchgeführt.

In diesem Zusammenhang haben die Untersuchungsergebnisse gezeigt, dass Schüler, die mit erster Fremdsprache Deutsch beginnen, die zweite Fremdsprache Englisch mühelos meistern und beide Sprachen effektiv lernen können. Darüber hinaus kam zum Vorschein, dass die Schüler beim Englischlernen aus ihren Deutschkenntnissen profitieren und sowie hochmotiviert sind später eine dritte Fremdsprache zu lernen.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, zweite Fremdsprache, Fremdsprachenpolitik, Fremdsprachendidaktik.

VORWORT

Die Anfertigung der vorliegenden Arbeit konnte nur mit Unterstützung einiger hilfsbereiter Menschen gelingen.

An erster Stelle geht mein Dank an Prof. Dr. Ergün Serindağ, dem Betreuer dieser Arbeit. Ich möchte mich bei ihm für seine Motivation bei der Themenfindung, für die hilfreichen Hinweise, Kommentare und Ratschläge, gründlichen Korrekturen, für die konstruktive Kritik, für gute und vertrauensvolle Zusammenarbeit, für das mir entgegengebrachte Vertrauen sowie für die wertvolle fachliche Betreuung sehr herzlich bedanken.

Ebenfalls bedanke ich mich bei meinen lieben Arbeitskollegen und besonders bei Asst. Prof. Yasemin Derancık und Şirin Serpen der Abteilung Deutsch an der Çukurova Universität, die durch hilfreiche Gespräche und Auskünfte Beiträge für die vorliegende Arbeit leisteten, sowie sich Zeit für mein Anliegen nahmen und mir positive Denkanstöße gaben.

Die Hauptlast der vergangenen Jahre trug aber fraglos meine Familie. Deshalb möchte ich meinen persönlichen Dank meinem lieben Ehemann Mehmet aussprechen, der mich während der Anfertigung dieser Arbeit in jeder Hinsicht emotional unterstützt und gefördert hat, sowie mir in den letzten, nervenaufreibenden Monaten immer zur Seite stand und sich um unsere Tochter gekümmert hat.

Der größte Dank geht jedoch an meine Tochter İlayda, die ich aufgrund der Vorbereitungen der Magisterarbeit vernachlässigt habe und daher ihr die vorliegende Arbeit widme.

INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
ÖZET	iv
ZUSAMMENFASSUNG	vi
VORWORT	viii
LISTE DER TABELLEN	xiv
LISTE DER GRAFIKEN	xv
LISTE DER ANHÄNGE	xvii

KAPITEL I

EINLEITUNG

1.1. Zur Fragestellung	1
1.2. Zur Zielsetzung.	2
1.3. Zur Datenerhebung und Arbeitsmethode.	3
1.4. Zum Aufbau der Arbeit.....	4

KAPITEL II

GESELLSCHAFTLICHE WERTSTELLUNG EINER SPRACHE

2.1. Sprachen als Ressource einer Gesellschaft	6
2.2. Wertstellung der Fremdsprachenkenntnisse in der Gesellschaft	7

KAPITEL III

ZUSTAND DER TÜRKEI NACH DEM ENGLISH PROFICIENCY INDEX

3.1. Allgemeines über die Education First EPI (EF EPI)	8
3.2. Die Rangliste der Education First EP (EF EPI)	8
3.3. Gründe des schlechten Abschneidens der Türkei	10

KAPITEL IV

SPRACHENPOLITISCHE PHÄNOMENE

4.1. Sprachenpolitische Phänomene allgemein.....	11
4.2. Europäische Schulsprachenpolitik und ihre Werte.....	11
4.2.1. Begriff der Mehrsprachigkeit	12
4.2.2. Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht.....	14
4.3. Türkische Schulsprachenpolitik.....	15
4.3.1. Fremdsprachen in der Türkei	17
4.3.2. Zur Stellung des Deutschen im türkischen Schulwesen.....	18
4.4. Vergleich der Sprachenpolitik der Türkei und der EU	19

KAPITEL V

TÜRKISCH- DEUTSCH- ENGLISCH: SPRACHVERGLEICH

5.1. Allgemeines über die kontrastive Linguistik	20
5.2. Was man unter Sprachfamilien versteht	21
5.3. Was man unter Sprachtypologie versteht.....	21
5.4. Sprachbeschreibung Türkisch	22
5.5. Sprachbeschreibung Deutsch	23
5.6. Sprachbeschreibung Englisch	23
5.7. Die Konstellation zwischen den Sprachen Türkisch- Deutsch- Englisch.....	24
5.7.1. Beispiele über die Konstellation zwischen den Sprachen Türkisch- Deutsch- Englisch im Hinblick auf das Alphabet.....	25
5.7.2. Laute und Buchstaben im Türkischen	25
5.7.3. Laute und Buchstaben im Deutschen	25
5.7.4. Laute und Buchstaben im Englischen	26
5.8. Beispiele über die Konstellationlage zwischen den Sprachen Türkisch- Deutsch- Englisch im Hinblick auf die Grammatik	27

5.8.1. Artikel.....	27
5.8.2. Genus.....	27
5.8.3 Adjektivsteigerung	29
5.8.4. Negation	31
5.8.5. Trennbare Verben.....	33
5.8.6. Präpositionen	33
5.8.7. Wortstellung	35
5.9. Zusammenfassung.....	36

KAPITEL VI

VORTEILE UND GRÜNDE DES LERNENS DER DEUTSCHEN SPRACHE ALS ERSTE FREMDSPRACHE

6.1. Hinsichtlich der Mehrsprachigkeit.....	38
6.2. Aufgrund der weltweiten Stellung	39
6.3. Aufgrund ihrer sprachlichen Struktur	40
6.3.1 Brückensprachen	41
6.3.2. Vorraussetzungen für Lernübertragung.....	42
6.4. Aus der sprachpädagogischen Sicht.....	43
6.4.1. Neurowissenschaft.....	43
6.4.1.1. Wichtige Erkenntnisse der Neurowissenschaft	43
6.4.1.2. Nötigkeit der Neurodidaktik.....	43
6.4.2. Pädagogik	44
6.4.2.1. Die Spracherwerbsfähigkeit junger Kinder.....	44
6.4.2.2. Idealer Zeitpunkt und Abstand zwischen dem Beginn von zwei Fremdsprachen.....	45
6.4.3. Funktionsweise unseres Gehirns	46
6.4.3.1. Die Entwicklung der Synapsen im Gehirn	46
6.4.3.2. Gehirnplastizität	49

6.5. Zusammenfassung.....	50
---------------------------	----

KAPITEL VII

VORSTELLUNG DER ZU VERGLEICHENDEN SCHULEN

7.1. Privatschulen.....	51
7.2. X- Privatschule mit erster Fremdsprache Englisch.....	51
7.3. Privatschule mit erster Fremdsprache Deutsch.....	52

KAPITEL VIII

METHODOLOGIE UND EMPIRISCHE DATEN

8.1. Zielsetzung.....	54
8.2. Untersuchungsort und –gruppe.	54
8.3. Methodische Vorgehensweise.....	55

KAPITEL IX

STATISTISCHE AUSWERTUNG

9.1. Bewertung der Daten.....	56
9.2. Erklärung der Ergebnisse	75

KAPITEL X

DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNG

10.1. Lerntheoretische Schlussfolgerung	76
---	----

10.2. Sprachpädagogische Schlussfolgerung	76
10.3. Didaktische Schlussfolgerung	77
10.4. Fremdsprachenpolitische Schlussfolgerung	78
LITERATURVERZEICHNIS	80
ANHANG	90
LEBENS LAUF	94

LISTE DER TABELLEN**Seite**

Tabelle 1. Die 11 meistgesprochenen Sprachen der Welt.....	39
---	----

LISTE DER GRAFIKEN

	Seite
Grafik 1. Index der Englischfähigkeiten, der vom Bildungsanbieter EF Education First 2013 veröffentlicht wurde	9
Grafik 2. Index der Englischfähigkeiten, der vom Bildungsanbieter EF Education First 2013 veröffentlicht wurde Teil 2	9
Grafik 3. Die Entwicklung der Synapsen im Gehirn	47
Grafik 4. Hirnaktivität bei mehrsprachigen Probanden	48
Grafik 5. Aussage 1: Meiner Meinung nach ist das Lernen der zweiten Fremdsprache nicht langweilig.....	56
Grafik 6. Aussage 2: Der zweite Fremdsprachenunterricht hat meine Fremdsprachenlernmotivation erhöht	57
Grafik 7. Aussage 3: Das Vergleichen der Fremdsprachen erleichtert das Lernen.....	58
Grafik 8. Aussage 4: Zwischen den beiden Fremdsprachen, die ich lerne gibt es hinsichtlich der Gramatik und dem Wortschatz große Unterschiede	59
Grafik 9. Aussage 5: Ich verstehe den Unterricht der zweiten Fremdsprache gut	61
Grafik 10. Aussage 6: Es hat viele Vorteile eine zweite Fremdsprache zu lernen	62
Grafik 11. Aussage 7: Obwohl unsere Lehrer bei der Didaktik der zweiten Fremdsprache lernerleichternde Methoden einsetzen, ist das Lernen der zweiten Fremdsprache schwierig	63
Grafik 12. Aussage 8: Ich glaube an den Nutzen der zweiten Fremdsprache	64
Grafik 13. Aussage 9: Ich möchte Deutsch als zweite Fremdsprache wirklich lernen / Ich möchte Englisch als zweite Fremdsprache wirklich lernen.....	65
Grafik 14. Aussage 10: Ich habe Schwierigkeiten die zweite Fremdsprache zu lernen	66
Grafik 15. Aussage 11: Ich habe Angst im Fremdsprachenunterricht Fehler zu machen	67
Grafik 16. Aussage 12: Es würde mich stören, wenn es noch mehr Fremdsprachen in der Schule geben würde.	68

- Grafik 17.** Aussage 13: Unsere Lehrer erklären die Themen im zweiten Fremdsprachenunterricht, in dem sie die erste und zweite Fremdsprache miteinander vergleichen..... 69
- Grafik 18.** Aussage 14: Deutsch als zweite Fremdsprache zu lernen, war sehr einfach für mich/ Englisch als zweite Fremdsprache zu lernen war sehr einfach für mich..... 70
- Grafik 19.** Aussage 15: Es ist für mich ausreichend eine Fremdsprache zu können.... 71
- Grafik 20.** Aussage 16: Ich habe es nicht nötig eine zweite Fremdsprache zu lernen . 72
- Grafik 21.** Aussage 17: Ich möchte in der Zukunft eine dritte Fremdsprache lernen .. 73
- Grafik 22.** Aussage 18: Die zuerst gelernte Fremdsprache Englisch verhindert mich, die zweite Fremdsprache zu lernen/ Die zuerst gelernte Fremdsprache Deutsch verhindert mich, die zweite Fremdsprache zu lernen 74

LISTE DER ANHÄNGE

	Seite
Anhang 1. Schülerfragebogen auf Türkisch für die Schüler der X- Privatschule	90
Anhang 2. Schülerfragebogen auf Türkisch für die Schüler der Y- Privatschule	91

KAPITEL I

EINLEITUNG

1.1. Zur Fragestellung

Fremdsprachenkenntnisse sind überall auf der Welt, zu einem obligatorischen Bestandteil der Allgemeinbildung geworden. Besonders das Beherrschen des Englischen wird weltweit als selbstverständlich empfunden. Trotzdem ist der Zustand der Türkei, der die Englischkenntnisse betrifft, sehr schlecht.

Es gibt eine Menge von Ansichten und Empfehlungen, die aber bis jetzt keinen Nutzen gebracht haben. Neben den institutionellen Faktoren, wie zum Beispiel den physischen Bedingungen, wird als einer der relevantesten Gründe die Motivation der Lernenden gesehen. Schon ab der ersten Klasse fixieren sich sowohl Eltern als auch Schüler auf die Aufnahmeprüfung, die am Ende des Gymnasiums stattfindet und der Zugang zur Universität ist. Aber in dieser Prüfung werden keinerlei Fremdsprachenkenntnisse verlangt, es sei denn man möchte an einer Fremdsprachenabteilung studieren. Dies führt wiederum dazu, dass Fremdsprachen in den Hintergrund geschoben werden. Fazit ist: Wieso etwas lernen, was mir später nichts bringt? Während dieses eines der Kernprobleme ist, ist meiner Meinung nach das wichtigere Problem die logische Reihenfolge der Fremdsprachenwahl. In unserem Lehrplan steht nichts über die Reihenfolge der Fremdsprachen, die unterrichtet werden, aber es herrscht die feste Meinung, dass mit Englisch begonnen werden muss. Aber wie richtig und zutreffend ist diese Wahl, über die weder pädagogisch noch gesellschaftlich nachgedacht wurde?

Um dieser Frage eine Antwort zu finden, wurde es für wichtig gehalten dieses Thema zu untersuchen und die daraus folgenden positiven Ergebnisse unserer Bildung und Sprachenpolitik beizusteuern. Denn beide Probleme beziehen sich auf unsere Sprachenpolitik.

Dazu wurden in der vorliegenden Magisterarbeit zwei Hypothesen behandelt. Als erstes sollte bewiesen werden, dass das Lernen von Deutsch als erste Fremdsprache das Lernen des Englischen vereinfacht. Als zweites sollte durch Untersuchungen bewiesen werden, dass das Erlernen einer Sprache, dessen Grammatik und Struktur komplizierter ist, im jüngeren Alter eher bewältigt werden kann, als in den späteren Lebensjahren, da die Gehirnplastizität etwas Flexibles ist, welches mit zunehmendem Alter ihre

Flexibilität verliert. Der im Vergleich zum Englischen größere Formenreichtum wird in diesem Alter eher bewältigt als bei späterem Beginn. Also können wir unsere Hypothesen dementsprechend kurz zusammenfassen:

Hypothese 1: Die Deutsche Sprache ist eine Brücke zur Englischen Sprache.

Hypothese 2: Kinder können im jüngeren Alter mit komplizierten Sprachstrukturen besser umgehen.

1.2. Zur Zielsetzung

Wenn es um Sprachenbildung und um dafür relevante Entscheidungen geht, so sind die Konzepte Sprachenpolitik, Fremdsprachenpolitik und Schulsprachenpolitik sehr wichtig. Mit Hilfe der Sprachenpolitik wird nämlich die Stellung einer oder mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft bewusst geplant und geregelt. Während sich die Fremdsprachenpolitik um die Stellung und den Gebrauch von Fremdsprachen in einem Land kümmert, bezieht sich die Schulsprachenpolitik spezifisch auf die Regelung des Fremdsprachenunterrichts in einem Land (vgl. Helminen & Koskela, 2012, S. 3).

Mit dieser Untersuchung wird deshalb bezweckt, zu beweisen, wie unzutreffend die Reihenfolge unserer Fremdsprachenwahl ist. Untersuchungen haben nämlich ergeben, dass es sinnvoller ist mit einer Fremdsprache zu beginnen, die hinsichtlich ihrer Grammatik eine komplexere Struktur aufweist. Bei einigen europäischen Sprachen kann man nämlich beobachten, dass die sprachlichen Übereinstimmungen den Lernprozess fördern. Wenn man also eine schon beherrscht, können die nächsten schnell dazu gelernt werden (vgl. Serindağ, 2003, S.27).

Latein erleichtert und beschleunigt in besonderer Weise den Zugang zu anderen Sprachen. In Europa wird deshalb das Latein als Mutter der Sprachen gesehen, welches eine Basis für viele weitere romanische Sprachen, wie z.B. Französisch, Spanisch, Italienisch, aber auch Englisch darstellt. So wie das Latein eine ideale Basis und Brücke zu anderen europäischen Sprachen bildet, bildet die Deutsche Sprache eine Basis für das Englische. „ Es geht nicht um ein Entweder – Oder [...], sondern um die sinnvolle Reihenfolge der alten und neuen Sprachen“ (Kremendahl, n.d., S.1).

Deswegen wurden in der Arbeit zwei Privatschulen untersucht, deren Differenz in ihrer ersten Fremdsprachenwahl besteht. Während die X- Privatschule als erste Fremdsprache Englisch und anschließend Deutsch unterrichtet, bietet die Y-

Privatschule als erste Fremdsprache Deutsch und anschließend Englisch an. In der Arbeit wurde mit Hilfe einer Umfrage dargelegt, inwieweit die erste Fremdsprachenwahl der Schule die Schüler beeinflusst und wie ihre Einstellung sich generell gegenüber der Fremdsprachen verändert. In der vorliegenden Arbeit wurde versucht den zentralen Gesichtspunkt der Frage, ob Türkischsprachige Schüler, die Deutsch bereits als erste Fremdsprache gelernt haben, mit bewusster Ausnutzung des Deutschen Englisch leichter, schneller lernen, als diejenigen, die zuerst Englisch und danach Deutsch lernen, zu klären.

Diese Arbeit wird mit der Überzeugung verfasst, dass das Lernen des Deutschen als erste Fremdsprache, sowohl im jüngeren Alter leichter bewältigt werden kann, als auch die positive Transferleistung auf die englische Sprache fördert, so dass im Endeffekt die Deutsche Sprache als erste Fremdsprache in den Schulen eine perfekte Basis für weitere germanische Sprachen bildet und somit das Tor zur europäischen Mehrsprachigkeit öffnet.

1.3. Zur Datenerhebung und Arbeitsmethode

Die Daten für die vorliegende Arbeit wurden bei 120 Schülern der fünften Klassen an zwei verschiedenen Privatschulen erhoben. Die Gruppen bestanden also aus jeweils 60 Schülern und verfügten schon bereits über Englisch- und Deutschkenntnisse. Das heißt, sie waren schon im Besitz von zwei Fremdsprachen (L2-5 Jahre, L3-3 Jahre).

Anhand eines Fragebogens, der aus einer 5-stufigen Skala, sowie aus 18 Items besteht, wurden die Schüler der X- Privatschule in Malatya, die als erste Fremdsprache Englisch unterrichtet und anschließend Deutsch und die Schüler der Y- Privatschule in Istanbul, welche als erste Fremdsprache Deutsch unterrichtet und danach Englisch befragt. An dieser Stelle möchte ich kurz darauf eingehen, warum für die vorliegende Arbeit zwei Privatschulen und keine staatlichen Schulen ausgewählt worden sind. Es war wichtig, zwei Schulen zu finden, an denen der Unterricht der ersten Fremdsprache in der ersten Klasse beginnt und der Unterricht der zweiten Fremdsprache in der dritten Klasse. Denn die Gehirnplastizität der siebenjährigen Erstklässler ist größer, als bei denen der Zehnjährigen an staatlichen Schulen, die erst in der vierten Klasse mit der ersten Fremdsprache in Berührung kommen. Für die vorliegende Arbeit ist es von großer Relevanz, festzustellen, dass jüngere Schüler die deutsche Sprache leichter bewältigen

und andere germanische Sprachen, wie Englisch, leichter, effektiver und mit höherer Motivation lernen oder nicht, deshalb wurden zwei Privatschulen ausgewählt.

Der interdisziplinäre Charakter der Fremdsprachendidaktik macht es erforderlich, in der vorliegenden Arbeit einen methodenpluralistischen Weg zu folgen. Die grundlegenden Methoden der Arbeit beruhen auf den theoretischen und empirischen Verfahren der Fremdsprachendidaktik.

1.4. Zum Aufbau der Arbeit

Diese Untersuchung lässt sich in zwei Teile einteilen, dem empirischen und dem theoretischen, die aufeinander bauen und in sich weiter untergliedert sind. Es entstanden zwei Themenkomplexe, an die man sich wendet.

Im theoretischen Teil, der in sieben geteilt ist, wurden zuerst allgemeine Informationen über die gesellschaftliche Wertstellung einer Sprache gegeben. Anschließend wurde der Zustand der Türkei im Hinblick auf die Fremdsprachenkenntnisse zur Hand genommen. Nachdem im vierten Kapitel über die Sprachenpolitischen Phänomene Europas und der Türkei Auskunft gegeben wurde, wurde im fünften Kapitel ein Vergleich zwischen den Sprachen Türkisch-Deutsch-Englisch gemacht und mittels Beispielen repräsentiert, in welchem Maß die erste Fremdsprache Deutsch, die zweite Fremdsprache Englisch positiv beeinflussen kann. In diesem Kapitel wurden also deskriptive und kontrastive Verfahren durchgeführt. Das heißt alle sprachlichen Komponenten, die für die Untersuchung relevant sind, wurden ausführlich beschrieben und anschließend miteinander verglichen.

Anschließend wurden im Kapitel sechs die Vorteile und Gründe des Lernens der deutschen Sprache als erste Fremdsprache thematisiert und außerdem in Anlehnung wissenschaftlicher Publikationen belegt, dass das Kindergehirn in der Lage ist kompliziert aufgebaute Sprachstrukturen zu lernen. Zuletzt wurden Informationen über die beiden Privatschulen gegeben, die zur Untersuchung ausgewählt wurden.

Im empirischen Teil, der sich in drei Kapitel teilen lässt, wurde durch die Auswertung der erhobenen Daten, welche anhand eines Fragebogens, die aus einer 5-stufigen Skala besteht, gewonnen wurden, versucht, die oben genannten Punkte zu untermauern und den Unterschied zwischen den Schülern der beiden Schulen festzustellen.

Schließlich wurde diese Arbeit mit einer vierteiligen Schlussfolgerung beendet. Im Anhang wurden die Unterlagen, die arbeits- und untersuchungsrelevant waren beigelegt.

KAPITEL II

GESELLSCHAFTLICHE WERTSTELLUNG EINER SPRACHE

2.1. Sprachen als Ressource einer Gesellschaft

Man kann Sprache oder Sprachen als Ressourcen einer Gesellschaft betrachten. Wenn die Sprache als Ressource akzeptiert wird, sind die Möglichkeiten für eine Gleichberechtigung aller Sprachengruppen größer und die sprachliche Vielfalt wird somit als Reichtum gesehen. Denn die Vielfalt der Sprachen gehört zum Reichtum der Menschheit und erlaubt uns immer mehr neue Entdeckungen (vgl. Hoffmann, n.d.).

Für ein Individuum ist die Stellung der Sprache in der Gesellschaft zu verschiedenen Vorstellungen und Einstellungen gebunden, die sich je nach den Umständen der Gesellschaft ändern. Die Sprache ist ein wesentlicher Teil der Identität und signalisiert Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder Nationalität. Vom gesellschaftlichen Standpunkt aus gesehen, kann eine Sprache eine Art der Ausübung von Macht sein (Helminen & Koskela, 2012, s. 3).

Gemeint ist damit in einem allgemeinen Sinn, dass sich jede Macht letztlich der Sprache bedienen muss, durch sie vermittelt wird und sich darin manifestiert, zu befehlen, also zu sprechen, wo andere nur hören und gehorchen müssen. In einem engeren Sinn geht es bei diesem Verständnis von „Macht der Sprache“ um die Instrumentalisierung der Sprache zum Zwecke der Machtausübung (vgl. Weiß & Schwietering, n.d.), wie auch Wittgenstein mag zu sagen „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt“ (vgl. Wittgenstein, 1922; zit. nach Bierwisch, 2008, S.1).

Jede Gesellschaft hat ihre eigene Sprache, die von ihren kulturellen Merkmalen geprägt ist. Die erwähnten Merkmale lassen sich als Kulturstandards definieren. Unter dem Begriff Kulturstandards werden alle Arten des Denkens, Wahrnehmens, Wertens und Handelns verstanden, die für die Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich gelten. Somit werden das eigene und das fremde Verhalten auf der Grundlage dieser Kulturstandards verstanden, beurteilt und wahrgenommen. Dies zeigt, dass die zentralen Kulturstandards einer Kultur, in einer anderen Kultur von anderer Bedeutung, wenn nicht völlig sogar fehlen können (vgl. Zeuner, 1997, S.1).

2.2. Wertstellung der Fremdsprachenkenntnisse in der Gesellschaft

Fremdsprachenkenntnisse sind zu einem unverzichtbaren Bestandteil der Allgemeinbildung geworden. Sprachen eröffnen den Zugang zu anderen Kulturbereichen, fördern Toleranz und Aufgeschlossenheit. Fremdsprachenkenntnisse helfen außerdem, den gemeinsamen kulturellen Reichtum zu erschließen, sind zudem für viele junge Menschen eine wichtige Voraussetzung, im Berufsleben bestehen zu können.

Sprachenlernen heißt, sich neue Welten erschließen, neue Kommunikationsmöglichkeiten eröffnen, die eigene Sprache besser zu verstehen (vgl. Hoffmann), denn heutzutage, wo Europa zusammenwächst, wo die Globalisierung voranschreitet, wo das Internet die Tür zu Information rund um die Welt allen eröffnet, ist es sehr nützlich, den Kindern die Möglichkeit zu geben, mehrere Sprachen auf einem ausreichenden Niveau zu lernen (vgl. Veselinova, S.1, n.d.).

Besonders in den Ländern wie in der Türkei, wo die Investition für Bildung und Erziehung und geschweige denn Fremdsprachenunterricht, im Gegensatz zu den europäischen Ländern beschränkt ist, ist es von großer Notwendigkeit, den Unterricht mit Mitteln zu unterstützen, die weniger kostspielig sind (Serindağ, 2003, S.4). Aus all diesen Gründen sollte man in unserem Land mehr Wert auf Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenbildung legen, damit wir in den folgenden Jahren in Studien, wie des Bildungsanbieters des „EF Education First“ (EF) nicht schlecht abschneiden, welche im nächsten Kapitel näher erläutert werden.

KAPITEL III

ZUSTAND DER TÜRKEI NACH DEM *ENGLISH PROFICIENCY INDEX*

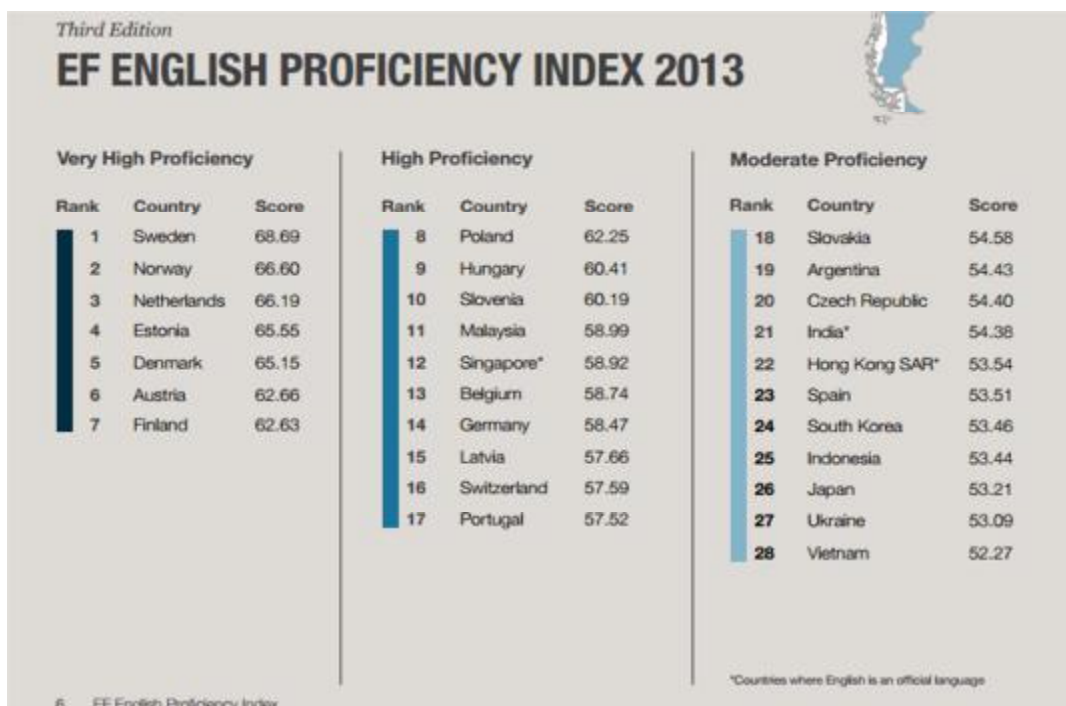
3.1. Allgemeines über die Education First EPI (EF EPI)

Bildungsinstitute, die von den Bedürfnissen der Gesellschaft Kenntnis haben, versuchen immer mehr, englische Sprachkenntnisse zu vermitteln. Die meisten Schulsysteme auf der Welt fordern nun einen Beginn des Englischunterrichts ab der Grundschule, so wie auch Mathematik oder Naturwissenschaften. Professoren halten ihre Vorlesungen in der Universität auf Englisch ab, um ihre Studenten besser auf das Leben nach dem Hochschulabschluss vorzubereiten. Sowohl internationale als auch inländische Unternehmen wählen Englisch als Unternehmenssprache. Viele Arbeitssuchende und sogar engagierte Eltern investieren Geld in privaten Englischunterricht. Trotz dieses Aufwands in die Vermittlung der englischen Sprache werden in den meisten Ländern die Ergebnisse dieser Anstrengungen nicht gemessen. Vor diesem Hintergrund hat man den EF English Proficiency Index (EF EPI) eingeführt, um einen weltweiten Maßstab für die Englischkenntnisse der erwachsenen Bevölkerung zu entwickeln. Sie haben bereits die Englischkenntnisse von 5 Millionen Erwachsenen aus allen Teilen der Welt über einen Zeitraum von sechs Jahren getestet. Im Jahr 2013 haben sie in der dritten Ausgabe des EF EPI zusätzlich zu den aktuellen nationalen Bewertungen, die Ergebnisse ihrer Untersuchung zu den Veränderungen der Englischkenntnisse weltweit veröffentlicht. Desweiteren wird im nächsten Kapitel die 2013 veröffentlichte Rangliste unter die Lupe genommen.

3.2. Die Rangliste der Education First EP (EF EPI)

Nach der Veröffentlichung der Studie des Bildungsanbieters des „EF Education First“ (EP) im Jahre 2013 rangiert die Türkei auf dem 41. Platz. Dieser Anblick genügt schon, unsere betrübliche Lage zu sehen. Im weltweiten Vergleich 60 teilnehmenden Ländern steht Deutschland auf Rang 14 und gehört zu den Ländern mit "guten Kenntnissen". Die führenden Nationen mit "sehr guten Kenntnissen" sind Schweden, Norwegen, die Niederlande, Estland, Dänemark, Österreich und Finnland. Die Türkei gehört zu den Ländern mit "niedrigen Kenntnissen" und befindet sich auf der Rangliste

nach den dritten Welt Ländern, wie Indonesien, Malaysia. Dazu können sie im Folgenden die unten angegebenen Abbildung untersuchen.



Grafik 1. Index der Englischfähigkeiten, der vom Bildungsanbieter EF Education First 2013 veröffentlicht wurde (<http://www.ef.com.tr> , gesehen am 28.05.2014).



Grafik 2. Index der Englischfähigkeiten, der vom Bildungsanbieter EF Education First 2013 veröffentlicht wurde Teil 2 (<http://www.ef.com.tr> , gesehen am 28.05.2014).

3.3. Gründe des schlechten Abschneidens der Türkei

Über die Gründe des schlechten Zustandes der Türkei, die die Englischkenntnisse betreffen, gibt es eine Menge von Ansichten und Empfehlungen, die aber bis jetzt keinen Nutzen gebracht haben. Eine der relevantesten Gründe ist die Motivation der Lernenden. Abgesehen von den institutionellen Faktoren, wie zum Beispiel den physischen Bedingungen, liegt das zentrale Problem an der fehlenden Motivation. Schon ab der ersten Klasse fixieren sich sowohl Eltern als auch Schüler auf die Universitätsprüfung, die am Ende des Gymnasiums stattfindet und der Zugang zur Universität ist. Aber in dieser Prüfung werden keinerlei Fremdsprachenkenntnisse verlangt, abgesehen davon, dass man an einer der Fremdsprachenabteilungen studieren will. Diese Ausführung führt wiederum dazu, dass Fremdsprachen in den Hintergrund geschoben werden. Fazit ist: Wieso etwas lernen, was mir später nichts bringt? Deshalb müssen wir sehr weit zurückgreifen, um dieses Problem lösen zu können. Wir müssen bis zum Kern des Problems vordringen, und zwar müssen wir bis zur Sprachpolitik unseres Landes zurückgreifen und feststellen inwieweit die Fremdsprachenwahl und deren Reihenfolge unangemessen ist.

Im folgenden Kapitel wird deshalb eine Auseinandersetzung mit der Sprachenpolitik der Türkei und der europäischen Länder, die bei der Studie des Bildungsanbieters "EF Education First" viel besser abgeschnitten haben, vollzogen.

KAPITEL IV

SPRACHENPOLITISCHE PHÄNOMENE

4.1. Sprachenpolitische Phänomene allgemein

Der weltweite Wandel im Bezug auf den wirtschaftlichen Fortschritt beeinflusst alle Bereiche des Lebens. In diesem Zusammenhang bleibt auch der Bereich der Fremdsprachen von diesem Wandel nicht ausgeschlossen. In Folge dessen verändert sich auch die Sprachenpolitiken auf der Welt und natürlich auch das Bildungswesen.

Wenn es um Sprachenbildung und um dafür relevante Entscheidungen geht, so sind die Konzepte Sprachenpolitik, Fremdsprachenpolitik und Schulsprachenpolitik sehr wichtig. Mit Hilfe der Sprachenpolitik wird nämlich die Stellung einer oder mehrerer Sprachen in einer Gesellschaft bewusst geplant und geregelt. Während sich die Fremdsprachenpolitik um die Stellung und den Gebrauch von Fremdsprachen in einem Land kümmert, bezieht sich die Schulsprachenpolitik spezifisch auf die Regelung des Fremdsprachenunterrichts in einem Land (vgl. Helminen & Koskela, 2012, S. 3).

4.2. Europäische Schulsprachenpolitik und ihre Werte

Europa ist aufgrund der rasanten Fortschritte, welche auf wirtschaftlicher, sozialer, kultureller, politischer und technischer Ebene stattfinden und den weltweiten Globalisierungstendenzen, gezwungen ihre Sprachenpolitik den Anforderungen der globalen Welt anzupassen und sich mit Fragen der Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen (Nayır, 2009, S.1). Aufgrund der weltweiten Dominanz des Englischen, verlieren sowohl andere Sprachen, als auch deren Kulturen, an Bedeutung. In Anbetracht dessen ist es von enormer Relevanz, den Sprachen außer Englisch, die Möglichkeit zu geben, sich zu entfalten und somit das kulturelle und vielfältige Erbe an verschiedenen Sprachen zu behüten. So ist auch das Ziel der EU wie folgt:

Laut der europäischen Kommission zielt die EU darauf ab, die sprachliche Vielfalt zu schützen und Sprachkenntnisse zu fördern. Ziel ist es, die kulturelle Identität und soziale Integration zu fördern. Darüber hinaus sind mehrsprachige Bürger eher in der Lage, bildungspolitische, berufliche und wirtschaftliche Chancen, die ein integriertes Europa bietet, zu nutzen. Ziel ist ein Europa, in dem jeder Bürger neben seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen spricht (Sprachenpolitik, n.d.).

Daher fördert die Europäische Union im Rahmen ihrer Sprachenpolitik die Mehrsprachigkeit ihrer Bürger und verfolgt das Ziel, dass alle Bürgerinnen und Bürger neben ihrer Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen.

Besondere Aufmerksamkeit muss hier dem Begriff Mehrsprachigkeit zugeteilt werden, denn unter Mehrsprachigkeit versteht man nicht nur, dass ein Bürger mehr als eine Fremdsprache spricht, sondern vielmehr Kenntnisse über die Kultur dieser Sprache und deren Sprechern hat und somit seine Vorurteile gegenüber die Lebensweise anderer Menschen abbauen kann.

Heid (1990) möchte in diesem Zusammenhang unsere Aufmerksamkeit auf die Gefahr der Monolingualität lenken:

Die Bevorzugung einer Sprache würde gleichsam die Bevorzugung der Sprecher dieser Sprache bedeuten und damit die Benachteiligung der Sprecher der anderen Sprachen. [...] Die Benachteiligung einer Sprache gegenüber einer anderen birgt den Keim eines unheilvollen Sprachenstreits in sich, der seine Fortsetzung im Politischen finden würde (Heid, 2002, s. 72; zit. nach Serindağ, 2003, s. 20).

Des Weiteren möchte ich mich im Unterkapitel mit dem Begriff “Mehrsprachigkeit” auseinandersetzen

4.2.1. Begriff der Mehrsprachigkeit

“Jeder Mensch verfügt über ein Potential, das es ihm ermöglicht, mehrere Sprachen zu lernen” (vgl. Serindağ, 2003, S.7; zit. nach Apeltauer, 1993, S.33), denn mit den raschen Entwicklungen und Veränderungen im Bereich der Technologie, Wissenschaft und sowie den anwachsenden internationalen Handels- und Wirtschaftsbeziehungen mithalten zu können, setzt man sich mehr als zuvor mit der Frage der Mehrsprachigkeit auseinander.

Infolge dieser fortschreitenden Prozesse kann man beobachten, dass die europäische Integration, die zunehmende Mobilität auf dem internationalen Markt und sowie die größere soziale Heterogenität haben dazu geführt, die Mehrsprachigkeit zu einer wichtigen Aufgabe im Bildungswesen fast aller europäischen Länder zu machen (vgl. Serindağ, 2003, S.7).

In Anlehnung an die oben erwähnten Entwicklungen zufolge haben der Europarat und die Kommission der Europäischen Union das Jahr 2001, ausgehend von der Kernbotschaft aus “Sprachen öffnen Türen”, zum Europäischen Jahr der Sprachen

ernannt und das Ziel gesetzt, dass alle EU- Bürger mindestens zwei Fremdsprachen lernen sollen, damit die entscheidende Voraussetzung für gegenseitiges Verstehen der Bürgerinnen und Bürger für die demokratische Stabilität im zusammenwachsenden Europa gewährleistet ist (vgl. Serindağ, 2003, S.7-8; zit. nach Hartenburg, 2000). Die Erziehung zur Mehrsprachigkeit ist also die Maxime der Sprachenpolitik des Europarats. Hiermit ist gemeint, dass mehrere Fremdsprachen von den Bürgern gelernt werden (individuelle Mehrsprachigkeit).

Während es in der wissenschaftlichen Diskussion keine einheitliche Definition von Mehrsprachigkeit gibt, fällt vor allem auf, dass im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit unterschiedlichste Begriffe verwendet werden. In einem Artikel von Riehl spricht sie von drei Typen von Mehrsprachigkeit: individuelle, territoriale und institutionelle Mehrsprachigkeit. Man versteht unter territorialer Mehrsprachigkeit den Sprachgebrauch in mehrsprachigen Staaten und Regionen, unter institutioneller Mehrsprachigkeit die Verwendung mehrerer Arbeitssprachen in Institutionen und die individuelle Mehrsprachigkeit bezieht sich nur auf den einzelnen Sprecher, welche uns bei dieser Arbeit besonders interessiert (vgl. Riehl, 2006 zit. nach Bertato, Neumann, Schmid, 2012, S.1).

Im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird individuelle Mehrsprachigkeit wie folgt definiert:

... die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei Menschen als gesellschaftlich Handelnde verstanden werden, die über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen in mehreren Kulturen verfügen. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die NutzerInnen zurückgreifen können (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, Kapitel 8.1).

Nach Apeltauer ist Mehrsprachigkeit eine Fähigkeit, über die ein Mensch dauerhaft verfügen muss und neben der produktiven Fähigkeit in allen drei Sprachen (in Muttersprache, in erster und zweiter Fremdsprache) auch rezeptive Fähigkeiten besitzen muss: “Wir wollen ... ein Individuum nicht nur dann als mehrsprachig bezeichnen, wenn es wenigstens in drei Sprachen vollständige und bedeutungsvolle Äußerungen produzieren kann, sondern auch dann, wenn eine der drei Sprachen nur rezeptiv beherrscht wird” (vgl. Serindağ; zit nach Apeltauer, 1993, S.9).

Heidemarie Sarter definiert Mehrsprachigkeit folgendermaßen:

Mehrsprachigkeit bedeutet in dieser Perspektive die Fähigkeit zum handelnden Umgang in und mit mehr als einer Sprache. Darunter sind rezeptive Fähigkeiten im Bereich des Hörverstehens oder des Lesens ebenso gefasst wie produktive Fähigkeiten in unterschiedlichen Teilbereichen des sprachlichen Handelns. Eine vollständige und allumfassende Kompetenz in allen Sprachen einer mehrsprachigen Person ist zwar nicht ausgeschlossen; sie ist jedoch eher die Ausnahme. Stärken und Schwächen in einzelnen Teilkompetenzen in den unterschiedlichen Sprachen sind zu akzeptieren (Sarter, 2006, S. 12).

Eine solche “funktionale Mehrsprachigkeit” ist inzwischen auch Zielsetzung schulischer Vermittlung anderer Sprachen geworden, die im nächsten Kapitel erläutert werden.

4.2.2. Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht

Seit relativ kurzer Zeit wird der Begriff der Mehrsprachigkeit in Relation mit der schulischen Vermittlung von Fremdsprachen verwendet. Aufgrund dessen ist es relevant, sich den Begriff der “Fremdsprache” näher anzusehen und zu kontrollieren, ob die Begriffe Mehrsprachigkeit und Fremdsprache, überhaupt miteinander kompatibel sind. In Anbetracht dieser Tatsache ist es notwendig einen kleinen historischen Ausflug in die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts zu machen (Sarter, 2006, S.13).

Die Bezeichnung “Fremdsprache” hat sich im Rahmen der geschichtlichen Entwicklung europäischer Nationalstaaten eingebürgert und bezeichnet die National- bzw. Amtssprache eines anderen Landes, eines fremden Landes. In dieser Tradition wurden die Sprachen der wichtigsten europäischen Mächte als “Fremdsprachen” in die Schulen eingeführt; je nach den Zeitabschnitten waren sie mal Freundessprache, mal Feindessprache (Sarter, 2006, S.13).

Es lässt sich deutlich erkennen, dass die Vorgehensweise der Vermittlung linear, analytisch und explizit war. Die Struktur der Sprache wurde zur Grammatikregel, das Lexikon zu Vokabeln. Beides musste auswendig gelernt werden. Aus Angst vor Interferenzen wurden die Fremdsprachen möglichst separat voneinander gehalten. Mit jeder dazukommenden Sprache wurde wieder am “Nullpunkt” angesetzt und von vorne begonnen, infolgedessen wurden die bereits erworbenen Kompetenzen in anderen Sprache ebenso wenig einbezogen wie vorangegangene Sprachlernerfahrungen.

Aus den obigen Ausführungen dürfte hervorgegangen sein, dass früher das Abweichende, das Fremde im Vordergrund stand. Im Gegensatz dazu konzentriert sich

das Bemühen der Mehrsprachigkeit auf die Kommunikation und sucht nach Gemeinsamkeiten, Ansatzpunkten und Übertragungsmöglichkeiten (Sarter, 2006, S.13-14).

4.3. Türkische Schulsprachenpolitik

Die Bildungspolitik besitzt eine mehrdimensionale und komplizierte Struktur. Damit sie allgemein erfolgreich funktioniert, müssen ihre Unterabteilungen sehr gut geplant und überarbeitet werden. Deshalb ist in diesem Zusammenhang die Untersuchung der Fremdsprachenpolitik, welches eine Unterabteilung der Bildungspolitik ist, unabdingbar. Denn in der Türkei gibt es verschiedene Probleme darüber, wie Fremdsprachenpolitik sein soll und wer bei deren Entwicklung dieses Prozesses eine Rolle spielen soll. Die wichtigste Voraussetzung dafür, dass die Fremdsprachendidaktik in der Türkei erfolgreicher wird, ist die Entwicklung einer funktionalen und den Bedingungen des Landes angepassten Fremdsprachenpolitik (vgl. Kalman, n.d.). Die zu entwickelnde Sprachpolitik muss in der Lage sein den Bedürfnissen der Gesellschaft zu entsprechen.

Heute wird in der Türkei die Planung der Fremdsprachenpolitik durch das Amt für Unterricht und Ausbildung gemacht. Bevor jedoch auf die Fremdsprachenpolitik der Türkei eingegangen wird, wird zunächst ein kurzer Überblick über die Situation des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei gegeben, weil die Sprachenpolitik sich direkt auf den Fremdsprachenunterricht auswirkt.

Betrachtet man die Situation des Fremdsprachenunterrichts in der Türkei, kann man feststellen, dass drei westliche Sprachen, d.h. Englisch, Französisch und Deutsch bis 1997 erst ab der Sekundarstufe I und II als Pflichtfach unterrichtet wurden. 1997 wurden mit der Bewilligung eines neuen Schulgesetzes grundlegende Reformen im türkischen Schulwesen eingeleitet. Durch dieses neue Schulgesetz wurde die Schulpflichtzeit von fünf auf acht Jahre verlängert und damit auch eine wichtige Voraussetzung für den Anschluss an die EU geschaffen. Mit dem Beginn des Schuljahres 1997/98 trat eine weitere Neuregelung in Kraft. Nach dieser Neuregelung beginnt der Fremdsprachenunterricht bereits in der 4. Jahrgangsstufe als Pflichtfach mit 2-4 Wochenstunden, während anschließend in der 6. Klasse eine zweite Fremdsprache als Wahlfach hinzu kommt. Aufgrund der Festlegung des Ministeriums wird in den neu eingeführten achtjährigen Pflichtschulen ausschließlich Englisch als erste Fremdsprache

gewählt (vgl. Akpınar Dellal, Gündoğdu, 2003), worüber es keine konkrete Rechtfertigung gibt, warum man nicht mit einer anderen Sprache beginnen kann.

Im Sekundärbereich sind die Fächer Englisch, Deutsch und Französisch als Wahlpflichtfach vertreten. Englisch ist in diesem Zusammenhang die meistgelernte Fremdsprache, welches sich ohne Zweifel negativ auf das Erlernen anderer Fremdsprachen wie Deutsch und Französisch auswirkt, was die Zahl der Deutsch- und bzw. Französischlernenden in den allgemeinbildenden Schulen zurückgehen gelassen hat (vgl. Polat, 1998, 132; zit. nach Akpınar Dellal, Gündoğdu 2003).

„Wenn aber die Kenntnis von mindestens zwei Fremdsprachen eine Voraussetzung für ‚eine sprachlichen Europakompetenz‘ ist, dann darf man sich bei den sprachpolitischen Entwicklungen in der Türkei nicht mehr nur mit Englischkenntnissen zufrieden geben“ (Tapan, 2000, S.51). Im Gegensatz muss das Erlernen weiterer Fremdsprachen neben Englisch gefördert werden und in den Schulen nicht nur eine bestimmte Fremdsprache für alle angeboten werden, sondern es sollten mehrere Fremdsprachen zur Wahl stehen.

„Die Förderung der Mehrsprachigkeit schließt also immer auch die Förderung der deutschen Sprache ein. Aufgrund der intensiven Kontakte zwischen Deutschen und Türken, deren Anfang vor etwa 700 Jahren war, besitzt die deutsche Sprache ein historisches Prestige in der Türkei“ (Akpınar Dellal, Gündoğdu, 2003).

Ausgehend von der obigen Aussage ist jedes Land dazu verpflichtet, diese Diskussion im eigenen Licht zu führen und die Rahmenrichtlinien des Fremdsprachenlernens im schulischen Bereich festzulegen sowie die übergeordneten Lernziele für den Fremdsprachenunterricht zu bestimmen. Man sollte bei der Diskussion der Schulsprachenpolitik Perspektiven entwickeln, die auch die Probleme unserer Monopol-Welt bearbeiten und kritisch bewerten, anstatt die Vorschläge so wie sie sind zu akzeptieren (vgl. Polat, 2001, S.37).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Ansätze und Prinzipien der EU zum Fremdsprachenerwerb unter den folgenden zwei Punkten zu sammeln und zu bewerten sind:

- die Abschaffung der Vorrangstellung einer einzigen Fremdsprache in den Schulen, d.h. des Englischen und die Möglichkeit zur Wahl von mehreren Fremdsprachen in den Ausbildungsprogrammen

- Förderung des frühen Fremdsprachenlernens und Kreation eines Fremdsprachenerwerbsprozess, der ein Leben lang weiter geht.

Wenn man besonders in Bezug auf diese zwei Punkte einen Blick auf die Programme der Türkei wirft, kann man sagen, dass die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die früheren Jahrgangsstufe und die Einführung einer zweiten Fremdsprache erst ab 6. Klasse ein sehr wichtiger Schritt war. Mit diesem Schritt hat der Fremdsprachenerwerb in der Pflichtschule im frühen Alter begonnen und er bietet nun die Gelegenheit, jeden Bürger zu verpflichten, eine Fremdsprache mindestens fünf Jahre lang zu erlernen. Trotz dieser positiven Entwicklung existiert immer noch eine Reihe von Problemen. Das größte Problem liegt darin, dass eine einzige Fremdsprache, und zwar Englisch bei der türkischen Fremdsprachenpolitik eine dominierende Rolle spielt.

Die Hegemonie der englischen Sprache über die ganze Welt hat auch die Fremdsprachenprogramme im türkischen Schulwesen beeinflusst. Englisch wird also sozusagen als einzige erlernenswerte Sprache gesehen. Diese Meinung jedoch beschädigt die Vielseitigkeit, die Multikulturalität. Im Angebot der institutionellen Einrichtungen sollten deshalb unterschiedliche Sprachen stehen (vgl. Akpınar Dellal, Gündoğdu, 2003).

Von dem oben Gesagten ist festzustellen, dass es zurzeit keine eigene Fremdsprachenpolitik der Türkei in einem umfassenden Sinne gibt. Wenn man die Sprachenpolitik auf der Ebene des Fremdsprachenunterrichts wissenschaftlich rekonstruieren will muss man mehrere Faktoren berücksichtigen, wie z. B. das Ziel der Mehrsprachigkeit und die pädagogisch sinnvolle Reihenfolge der Fremdsprachen. Die wesentliche Aufgabe besteht darin, unsere Fremdsprachenpolitik dringend zu überarbeiten und Programme zu schaffen, die zu den zukünftigen Erwartungen passen.

4.3.1. Fremdsprachen in der Türkei

Wie wir schon bereits erwähnt haben, fühlt sich jedes Land auf der Welt, aufgrund der weltweiten Globalisierungstendenzen und den rasanten technologischen Fortschritten, verpflichtet, sich mit Problemen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen auseinanderzusetzen.

In Hinblick auf diese Entwicklungen, muss sich auch die Türkei auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen intensivieren, um den weltweiten Wettbewerb

standhalten zu können. Wenn wir die Schulsprachenpolitik unter dem Aspekt des Erwerbs mehrerer Sprachen betrachten, können wir feststellen, dass die Modernisierungsbestrebungen der Türkei das Erlernen der westlichen Sprachen wie Englisch, Deutsch und Französisch zu einem Maßstab für die Qualität des Bildungswesens gemacht hat. Jedoch hat sich der Stellenwert der jeweiligen Fremdsprachen in den Lehrplänen der türkischen Bildungsinstitutionen je nach der herrschenden politisch- gesellschaftlichen Bedingungen der jeweiligen Phase geändert.

Die kumulative Nachfrage nach Englischkenntnissen prägen heute die fremdsprachenpolitischen Entscheidungen in der Türkei: “Spricht man im türkischen Schulwesen von Fremdsprachen, versteht man einzig und allein die englische Sprache darunter” (vgl. Polat, 1998, S.134; zit. nach Nayır, 2009, S.11).

Tapans Meinung nach, kämen türkische Jugendliche durch Kommunikations- und Informationstechnologien, durch Popkultur und Filme ständig mit der englischen Sprache in Berührung und würden mit Hilfe des Englischen weltweit miteinander kommunizieren (vgl. Tapan, 2004, S.305-206; zit nach Nayır, 2009, S.11).

Ausgehend von diesen Feststellungen geht es um die Frage, inwieweit das Erlernen von mehreren Sprachen im schulischen Wesen durchzusetzen ist, denn wir kommen nun einmal an der Tatsache nicht vorbei, dass den Fremdsprachen keine gerechte Aufmerksamkeit gegeben wird. Die zentrale Frage in diesem Kontext ist nun, wie man genügend Zeit und Raum für weitere Sprachen bieten kann, wenn man es mit dem im europäischen Kontext geforderten Erhalt der sprachlichen und kulturellen Vielfalt ernst meint, denn hier liegt die Schlüsselfunktion des Deutschen in der Türkei (vgl. Polat, Tapan, 2005).

Eine europäische Mehrsprachigkeit kann nur über bildungspolitisch verankerte Strukturen funktionieren, wobei hier die Schulpolitik und ihre Implementierung von Mehrsprachigkeit in die schulische Erziehung von entscheidender Bedeutung ist. Der Wegfall der dritten, manchmal schon der zweiten Fremdsprache ist für Mehrsprachigkeit katastrophal und hat keine fordernden Ziele (vgl. Fohrmann, n.d.).

4.3.2. Zur Stellung des Deutschen im türkischen Schulwesen

Keine andere Sprache kann heutzutage in der Türkei im Bereich des Lehrens und Lernens der zweiten Fremdsprache mit dem Deutschen konkurrieren (Polat, Tapan, 2005). Dass man in der Türkei im Schulbereich unter dem Begriff der zweiten

Fremdsprache in höherem Ausmaß das Lehren und Lernen des Deutschen versteht, ist verständlich, wenn man sich die vielfältigen historischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Beziehungen der Türkei mit Deutschland vor Augen hält. Obwohl die deutsche Sprache aufgrund der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen zwischen der Türkei und Deutschland einen hohen Stellenwert in der Türkei hat, nimmt das Englische, wie auch in allen anderen Teilen der Welt, auch in der Türkei als erste Fremdsprachen seinen Platz ein. Doch mit dem Thema inwieweit diese Sprachenwahl richtig ist, werden wir uns im Folgenden auseinandersetzen.

4.4. Vergleich der Sprachenpolitik der Türkei und der EU

In den Kapiteln 4.2. und 4.3. habe ich ihnen kurz die Sprachpolitiken erläutert, besser gesagt über die europäische Sprachpolitik und die Sprachpolitik, die es in der Türkei noch nicht gibt, so wie es sein sollte. Nun stellen wir uns natürlich die Frage, was müssen wir ändern, wie müssen wir voranschreiten, um unsere Englischkenntnisse zu verbessern und die vorhandene eingebettete Meinung, dass wir keine Fremdsprachen lernen können, abzubauen.

Es ist offenbar, dass die Europäer Englisch schneller und besser lernen, aber woran liegt das? Meiner Meinung nach liegt es an unserer ersten Fremdsprachenwahl, über die weder pädagogisch und gesellschaftlich, noch sprachpolitisch nachgedacht wurde. In diesem Zusammenhang kritisiert auch der Wiener Germanist Hans Jürgen Krumm in seinem neu erschienenen Sammelband "Europasprachen", dass die Erstsprache Englisch nicht immer sinnvoll wäre. Für ihn hat die Zunahme des Englischen nicht primär mit Verständigung verschiedensprachiger Menschen zu tun, für ihn geht es dabei vielmehr um "die Durchsetzung politisch- wirtschaftlicher Dominanz". Mit weitreichenden Folgen, wie der Germanist meint, denn: "Einsprachigkeit bedeutet Abhängigkeit, bedeutet Dominanz der einen Gruppe und ihrer Sprache über die anderen." (Experte: Erste Fremdsprache Englisch nicht immer sinnvoll). Bevor ich mich mit dem Thema, welche Reihenfolge der Fremdsprachen für die Türkei angemessen wäre, befassen werde, möchte ich mich vorher mit der Deutschen, Englischen und Türkischen Sprache auseinandersetzen, um feststellen zu können, welche strukturellen Eigenschaften der jeweiligen Sprachen zum positivem Transfer mehr Einfluss hat, als die andere.

KAPITEL V

TÜRKISCH- DEUTSCH- ENGLISCH : SPRACHVERGLEICH

5.1. Allgemeines über die kontrastive Linguistik

Im Zentrum vergleichender Sprachwissenschaft stehen die allgemeinen Strukturen und Kategorien der Sprache, ihre Diversität in den Sprachen der Welt, ihre historische Entwicklung, und ihr Verhältnis zur Kultur, zur Kognition und dem sozialen Handeln des Menschen. Das Erkenntnisinteresse der vergleichenden Sprachwissenschaft ist es, Antworten auf folgende Fragen zu finden: "Was haben die Sprachen der Welt auf lautlicher, grammatischer, lexikalischer, semantischer und pragmatischer Ebene gemeinsam und was unterscheidet sie?", "Warum sind die Sprachen so wie sie sind" (Rapold, 2013, S.2)?

Der Gedanke, Sprachen zu vergleichen, ist schon sehr alt und erlebte besonders im 18. Und 19. Jahrhundert, vor allem in Deutschland, einen Höhepunkt in der vergleichenden Sprachwissenschaft. Das Hauptinteresse dieser vorwiegend historisch orientierten Disziplin galt der Rekonstruktion einer Ursprache aufgrund genauer Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen (vgl. Vural, 2012, S.3).

In den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts ist als Resultat interlinguistischer, internationaler, interkultureller Partizipation und wissenschaftlicher Fortschritte die kontrastive Linguistik entstanden. In Folge dieser Entwicklung ist der Bedarf nach Fremdsprachenlernen gewachsen, sodass man von der diachronen sprachwissenschaftlichen Tradition sich abwandte und sich dem synchronen Sprachvergleich zuwendete, bei der die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Vergleichssprachen festgestellt werden sollte. Im Folge dieser Kontrastierung sollten die Ergebnisse sowohl den Lernenden als auch den Lehrern als Orientierungshilfe bei der didaktischen Arbeit helfen. (Balci, 2009, S.7). Im Zusammenhang damit ist Balci der Auffassung: "Die systematische Einführung der muttersprachlichen und fremdsprachlichen Strukturen auf der Basis der KL bringt den Lerner vom strikten Regellernen und Auswendiglernen ab und ermöglicht ihm die kognitive Erfassung der Fremdsprache" (Balci, 2009, S.8).

Des Weiteren kann die kontrastive Linguistik auch als eine 'Brücke' zwischen der theoretisch ausgerichteten allgemeinen Linguistik und der an praktischen Zielsetzungen orientierten angewandten Sprachwissenschaft bezeichnet werden, da sie

sowohl theoretische als auch praktisch-didaktische Aspekte in sich vereint (vgl. Rein 1983, S.2; zit. nach Vural, 2000, S.5).

5.2. Was man unter Sprachfamilien versteht

Zur indo- europäischen Sprachfamilie gehört der größte Teil der Sprachen Europas an, wie auch das Deutsche und Englische. Die türkische Sprache hingegen ist Teil der altaischen Sprachfamilie. Die meisten europäischen Sprachen gehen auf das Indogermanische zurück, die die gemeinsame Ursprache ist.

Die indo- europäischen Sprachen sind heutzutage in den verschiedenen Kontinenten vertreten. Denn durch die europäische Kolonialisierung verbreitete sich das Englische und Spanische und zum Teil auch das Französische und Portugiesische auf verschiedene Kontinente. Somit entstanden Sprachmischungen auf diesem Boden. Abgesehen davon beförderten auch die Wanderzüge der Völker sprachliche Übernahmen, die in Ergänzung zu der genealogischen Urverwandtschaft den Sprachen neue charakteristische Züge beifügten. Nachbarschaftskontakte, Handelsbeziehungen und Kriegszüge führten zu Ergänzungen vor allem im lexikalischen Bereich der einzelnen Sprachen, während die grammatischen Grundstrukturen meist gleich blieben. Aber man kann auch in diesem Bereich Einflüsse beobachten (vgl. Schwenk, 2010, S.3-5).

Die stärksten Gemeinsamkeiten im Sprachmaterial ursprünglich verschiedener Sprachen sind zweifellos durch den Einfluss der großen drei Religionen, dem Christentum, dem Islam und dem Buddhismus bewirkt. Denn diese Religionen strebten jeweils danach, ihre geistigen Werte in die Volkssprachen hineinzutragen, was zur direkten Übernahme von Begriffen aus den heiligen Sprachen und Lehnwortbildungen führte. Daraus haben sich dann oft Parallelitäten, also Gemeinsamkeiten, im Wortschatz ergeben (vgl. Schwenk, 2010, S.3-5).

5.3. Was man unter Sprachtypologie versteht

Unter Sprachtypologie versteht man die Beschreibung der Systeme zur Klassifizierung von Sprachen anhand grammatischer Merkmale. Die typologische Klassifikation unterscheidet sich von der genetischen Klassifikation, dadurch, dass Sprachen nach primären etymologischen Ursprüngen, in Sprachfamilien einordnet, und von der geographischen Klassifikation, welche Sprachen aufgrund von durch

anhaltenden Sprachkontakt entstandenen Ähnlichkeiten in Sprachbünden gruppiert (vgl. Sprachtypologie, n.d.).

In der Sprachtypologie werden die Sprachsysteme allgemein nach ihrem synthetischen oder analytischen Vorgang unterscheidet und man ist der Meinung, dass es keinen vollkommen reinen Sprachtyp gibt. Sogar bei eng verwandten Sprachen wie Deutsch und Englisch, kann man Tendenz der vermischten Prinzipien deutlich erkennen. Wobei Deutsch als eher synthetisch zu bezeichnen ist, während Englisch eine starke Tendenz zum analytischen Sprachbau aufweist (vgl. Schwenk, 2010, S.5).

Die Sprachen der Welt werden allgemein nach ihren morphologischen Bildungsprinzipien in folgende drei Hauptgruppen eingeteilt (vgl. Schwenk, 2010, S.5).

- **agglutinierend** (anreihend), wobei die grammatischen Beziehungen durch gleichbleibende Affixe ausgedrückt werden;
- **flektierend** (beugend), bei denen die Affixe weitgehend verschmolzen sind und auch innere Beugung vorkommt;
- **isolierend**, bei denen die Wörter unveränderlich sind.

Unser türkisch-deutsch-englischer Sprachvergleich bezieht sich auf den Typ 1 für das Türkische und Typ 2 für das Deutsche und Englische. So steht das Deutsche mit seinen nahen Verwandten Englisch für die *Flexion* und das Türkische mit seinen fernen Verwandten Finnisch und Ungarisch für die *Agglutination*. Eine Nähe der beiden Sprachen Türkisch-Deutsch und Türkisch-Englisch ist also weder vom geneologischen noch vom Sprachtyp her auszumachen (vgl. Schwenk, 2010, S.5).

5.4. Sprachbeschreibung Türkisch

Türkisch ist eine Sprache aus dem Südwestzweig der ural-altäischen Sprachgruppe; es gehört zur oghusischen Unterfamilie der Turksprachen (vgl. Jordan, n.d.). Die türkischen Sprachen sind agglutinierend und unterscheiden sich somit wesentlich von den indogermanischen Sprachen. Agglutination bedeutet, dass alle grammatischen Formen durch (eindeutiges) Suffixe angezeigt werden. Dabei können mehrere Endungen aufeinander folgen, wobei die Reihenfolge festgelegt ist. Das Wort "agglutinieren" kommt aus dem Lateinischen und bedeutet "anleimen, anheften". Durch Anhängsel werden Person, Zeit und sowie Fall ans Wort zum Ausdruck gebracht (vgl. Hasnain, 2013).

Ungefähr 80 Millionen Menschen auf der Welt sprechen Türkisch, 58 Millionen davon sogar als Muttersprache. Die türkische Sprache ist Amtssprache in der Türkei, im Kosovo, in Rumänien und sowie auf Nordzypern. Als Muttersprache wird sie sogar in Bulgarien, Griechenland, Usbekistan, im Iran und auch in anderen zentralasiatischen Ländern gesprochen (vgl. Gürsoy, n.d.).

5.5. Sprachenbeschreibung Deutsch

Die deutsche Sprache gehört zur Familie der indoeuropäischen Sprachen. Sie ist daher verwandt mit dem Indischen, dem Iranischen, dem Griechischen, den slawischen und baltischen Sprachen, dem Lateinischen einschließlich der von diesem abgeleiteten romanischen Sprachen (u. a. Rumänisch, Italienisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch) sowie mit dem Keltischen. Innerhalb der indoeuropäischen Sprachfamilie gehört das Deutsche zusammen mit dem Englischen, dem Friesischen, dem Niederländischen, den skandinavischen Sprachen (außer Finnisch) zum Zweig der germanischen Sprachen (vgl. Bär, n.d.).

Die deutsche Sprache ist die meistgesprochene Muttersprache in der Europäischen Union und eine wichtige Regionalsprache. Sie wird im deutschen Sprachraum gesprochen, zu dem Deutschland, Österreich, die Deutschschweiz, Lichtenstein, Luxemburg, Ostbelgien, Südtirol, das Elsass und Lothringen gehören. Außerdem ist Deutsch Minderheitensprache in einigen mittel- und außereuropäischen Ländern, sowie Nationalsprache im afrikanischen Namibia und abgesehen davon zählt sie zu den zehn wichtigsten Sprachen der Welt (vgl. Weber, 1997). Weltweit sprechen etwa 90 bis 105 Millionen Menschen Deutsch als Muttersprache und mindestens 55 Millionen als Fremdsprache (vgl. Marten & Sauer, 2005, S.7).

5.6. Sprachbeschreibung Englisch

Englisch gehört wie Deutsch zur germanischen Sprachfamilie, also zu den indogermanischen Sprachen. Ihr Ursprung liegt recht nahe an der des Deutschen. Im 5. Jahrhundert nach Christus eroberten verschiedene germanische Stämme, unter anderem den Angeln und den Sachsen England. In dieser Zeit bildete sich auch die englische Sprache, aus der sich im Nachhinein der Name England ableitete. Bis zum 11. Jahrhundert hatte das Altenglisch noch viel größere Ähnlichkeiten mit den anderen indogermanischen Sprachen, also auch dem Deutschen (vgl. Geschichtliches zur

englischen Sprache). Keine andere Sprache ist so verbreitet wie Englisch. Englisch wird heute von etwa 330 Millionen Menschen als Muttersprache gesprochen (vgl. Zahlen und Fakten, 2010). Die meist gesprochene Sprache der Welt ist Englisch mit rund 1,5 Milliarden sprechenden Menschen (vgl. Statista, 2015).

5.7. Die Konstellation zwischen den Sprachen Türkisch- Deutsch- Englisch

Aufgrund ihrer Verwandtschaftsverhältnisse kann man bestimmte Sprachen zu Sprachfamilien zusammenfassen. Sprachen, die weitgehend Übereinstimmung in ihrer grammatischen Struktur und im Lexikon auf eine gemeinsame Herrkunft und auf eine gemeinsame Grundsprache hinweisen, können wir als genetisch verwandt betrachten (vgl. Fischer, Uerpmann, 1990, S. 144).

Es liegt auf der Hand, dass bei einigen europäischen Sprachen, in unserem Fall Deutsch und Englisch, sprachliche Übereinstimmungen zu beobachten sind, die den Lernprozess fördern (vgl. Serindağ, 2003, S.27).

Aus dieser Perspektive betrachtet ist Serindağ der Meinung, dass „ . . . zwischen dem Deutschen und dem Englischen als germanischen Sprachen eine relativ engere etymologische Verwandtschaft als zwischen dem Deutschen und dem Türkischen, das nicht zu den germanischen Sprachen gehört“ (Serindağ, 2003, S.27) besteht. Also können wir genau an dieser Stelle davon ausgehen, dass die türkische Sprache sowohl von der deutschen, als auch von der englischen Sprache weit entfernt ist und keine Verwandtschaft aufweist.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass Eltern sich bei der Auswahl einer Fremdsprache für ihr Kind sich von psycholinguistischen Überlegungen leiten lassen sollten. Aus diesem Standpunkt aus gesehen, sollten sie als erste Fremdsprache eine Sprache wählen, die maximal mit der Muttersprache des Kindes kontrastiert. Denn je größer der Kontrast ist, desto bedeutender ist die geistige Bereicherung, die sich daraus ergibt (vgl. Petit, n.d., S.16). Wie man bereits schon weiß kontrastiert sowohl Englisch mit der Türkischen Sprache, als auch Deutsch, aber in unserem Fall geht es darüber, welche Fremdsprache stärkere positive Einflüsse auf die zweite Fremdsprache haben würde.

Des Weiteren wird in den nächsten Unterkapiteln die sprachlichen Übereinstimmungen und Kontraste der drei Sprachen miteinander verglichen und festgestellt, welche Sprachenfolge für die türkischen Muttersprachler eigentlich

sinnvoller und effektiver wäre, als Fremdsprache, zu lernen. Außerdem wird aus linguistischer und didaktischer Sicht untersucht, ob Deutschkenntnisse tatsächlich auf die Ziele und Inhalte des Englischunterrichts vorbereiten und welche Rolle dem Fach Deutsch im Rahmen einer für die europäische Intergration angestrebten Mehrsprachigkeit zukommen kann.

5.7.1. Beispiele über die Konstellation zwischen den Sprachen Türksch- Deutsch- Englisch im Hinblick auf das Alphabet

Auf dem Gebiet der Phonetik, der Lexik und der Grammatik kontrastiert Englisch weit weniger mit Deutsch als Türkisch. Das englische Vokabular enthält, grob über den Daumen gepeilt, eine Hälfte germanischer Wortstämme und eine Hälfte romanischer. Der Kontrast zwischen deutscher und türkischer Lexik ist also bedeutend größer als der zwischen deutscher und englischer. Diese Feststellung gilt auch für die Grammatik: Die englischen postpositions sind mit den deutschen betonten und trennbaren Verbpartikeln sehr verwandt: He took off his hat/ Er setzte seinen Hut ab. Die Steigerungsformen der Adjektive cold/colder/the coldest und kalt/kälter/das kälteste weisen Ähnlichkeiten auf usw (vgl. Petit, n.d., S.17).

5.7.2. Laute und Buchstaben im Türkischen

Das türkische hat 8 Vokale und 21 Konsonanten: a, b, c, ç, d, e, f, g, ğ, h, ı, i, j, k, l, m, n, o, ö, p, r, s, ş, t, u, ü, v, y, z. Abgesehen von Fremdwörtern hat das Türkische keine langen Vokale. Deswegen ist die Opposition offen vs. geschlossen bzw. Kurz vs. lang nicht distinktiv. Kennzeichnend für das Türkische ist die Vokalharmonie (vgl. Balçı, 2009, S.10). Unter Vokalharmonie versteht man jede Angleichung von Vokalen an den Artikulationsort oder die Artikulationsart eines anderen Vokals. Es handelt sich also um einen Assimilationsvorgang (Wikipedia).

5.7.3. Laute und Buchstaben im Deutschen

Das deutsche Alphabet besteht aus zweimal 26 Buchstaben für Groß- und Kleinbuchstaben: A a, B b, C c, D d, E e, F f, G g, H h, I i, J j, K k, L l, M m, N n, O o, P p, Q q, R r, S s, T t, U u, V v, W w, X x, Y y, Z z. Dazu kommen zweimal drei Zeichen für Umlaute: Ä ä, Ö ö, Ü ü. Und ein Zeichen zur ausdrücklichen Kennzeichnung des stimmlosen s im In- und Auslaut nach langem Vokal: ß (vgl. Wahrig, 2000, S.43). Im

Gegensatz zum Türkischen hat das Deutsche lange vs. kurze und offene vs. geschlossene Vokale, die bedeutungsunterscheidend sind. In der deutschen Sprache gibt es auch Diphthonge, also Lautverbindungen, die aus zwei Vokalen zustandekommen: /au, eu, ei/. In der deutschen Sprache spielt die Vokalharmonie im Gegensatz zur Türkischen keine Rolle (vgl. Balci, 2009, S.11).

Buchstaben sind Symbole für Laute, daher muss gefragt werden, welche Laute durch welche Buchstaben in der Schriftsprache repräsentiert werden. Die deutsche Sprache kennt zwar die Buchstaben ç und ş nicht, dennoch werden sie im Deutschen durch die Buchstabenfolgen tsch und sch ausgedrückt wie z. B. In tschüss und Schal. Die Buchstaben w und ß, welche im Türkischen nicht vorhanden sind, werden durch die Buchstaben v und z ersetzt (vgl. Gürsoy, n.d., S.4).

5.7.4. Laute und Buchstaben im Englischen

Das englische Alphabet ist im Vergleich zu anderen europäischen Alphabeten, wie dem Deutschen, Italienischen oder Spanischen sehr einfach gehalten. So gibt es im Vergleich zum deutschen Alphabet weder die Umlaute ä, ö, ü noch das Doppel-S (ß). Im Vergleich zum türkischen Alphabet gibt es auch die Buchstaben ç, ı, ş nicht. Es besteht also aus 26 Buchstaben: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z. Auch diakritische Zeichen, das sind sind zu Buchstaben gehörige kleine Zeichen wie Striche, Punkte, Häkchen oder kleine Kreise, die eine besondere Aussprache oder Betonung markieren, die ja bspw. in der französischen Sprache häufig eingesetzt werden (Stichwort Akzente) gibt es im Englischen nicht. Als Sonderzeichen ist nur das Apostroph zu nennen.

Ein großer Unterschied ist die Aussprache des Alphabets im Englischen, die den Lernern Schwierigkeiten macht (vgl. Das englische Alphabet, 2010-2011). Da sich die englische Schriftsprache weniger gewandelt hat als die gesprochene Sprache, stimmt die englische Aussprache mit der Schriftsprache weniger überein als dies im Deutschen der Fall ist. Dies können wir aus der Buchstabenkombination „ough“ deutlich erkennen: rough, through, thought, thorough und cough, die werden alle gleich geschrieben aber unterschiedlich ausgesprochen. Im Sprachvergleich Deutsch-Englisch zeigt sich besonders deutlich, dass die englische Grammatik über einen klar gegliederten, einheitlichen Satzaufbau (Subjekt-Prädikat-Objekt) verfügt, der das Erlernen der Sprache wesentlich erleichtert (vgl. Babbel, 2014).

5.8. Beispiele über die Konstellationlage zwischen den Sprachen Türkisch-Deutsch- Englisch im Hinblick auf die Grammatik

In diesem Kapitel werden die Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede ihrer der jeweiligen Sprachen detailliert mit einander verglichen und dargestellt.

5.8.1. Artikel

Die türkische Sprache verfügt weder über männliche, noch weibliche und neutrale Substantive. Im Englischen gibt es den bestimmten Artikel **the**. Im Deutschen hingegen gibt es den bestimmten Artikel **der** für maskuline, **die** für feminine oder **das** für neutrale Substantive. Im Türkischen hingegen gibt es keinen bestimmten Artikel. Bei dem Wort **Stuhl** handelt es sich zum Beispiel um ein maskulines Nomen: **der Stuhl**. Allerdings nur, wenn das Substantiv mit dem Subjekt des Satzes identisch ist. Handelt es sich jedoch um das Objekt des Satzes, heißt es **den Stuhl**. Allerdings nur bei Akkusativobjekten. Bei Dativ- oder Genitivobjekten wird wieder ein anderer Artikel verwendet (vgl. Runner, 2015).

Türkisch	Deutsch	Englisch
sandalye	der Stuhl (Maskulinum)	the chair
çiçek	die Blume (Femininum)	the flower
araba	das Auto (Neutrum)	the car

Im Deutschen wird für den unbestimmten Artikel **ein**, **eine** benutzt, im Englischen **a**, **an** und im Türkischen nur die Form **bir** (vgl. Serindağ, 2003, S.29).

Türkisch	Deutsch	Englisch
bir sandalye	ein Stuhl (Maskulinum)	a chair
bir çiçek	eine Blume (Femininum)	a flower
bir yumurta	ein Ei (Neutrum)	an egg

5.8.2. Genus

Im Deutschen sind drei grammatische Genera vorhanden, von denen weder das Englische noch das Türkische keinen Gebrauch machen. Falls die Unterscheidung im Türkischen nötig ist, wird sie durch adjektivisch gebrauchte Substantive getroffen, wie

z. B.: bayan öğretmen, erkek öğrenci, kız çocuk. Zur Bezeichnung des Genus werden die Artikel der/die/das benutzt, im Plural dagegen ist der Genus unerkennbar (vgl. Balcı, 2009, S.30).

Auch die Personalpronomen der dritten Person zeigen große Unterschiede. Während im Türkischen die dritte Person Singular das Wort **o** ausdrückt, kennt das Deutsche die Unterscheidungen **er, sie, es** und das Englische **he, she, it** (vgl. Serindağ, 2003, S.30).

Türkisch	Deutsch	Englisch
o oynuyor	er spielt	he plays
o oynuyor	sie spielt	she plays
o oynuyor	es spielt	it plays

Aus den obigen Beispielen können wir die Ähnlichkeit des Deutschen und Englischen im Hinblick auf die Geschlechtsunterscheidung der Personalpronomina in der dritten Person deutlich erkennen. Aufgrund dessen ist es sinnvoll bei der Bewusstmachung des Genus herangezogen werden, so dass das Genus für die türkischen Englischler kein neues und fremdes Thema der englischen Sprache darstellt.

Dem unpersönlichem Subjekt **es** des Deutschen, der in der türkischen Sprache keine genaue Entsprechung hat, müssen wir eine besondere Aufmerksamkeit schenken. Denn die Wiedergabe erfolgt durch die Heranziehung eines bestimmten Subjekts, das bei deutschen Verben in den lexikalisch-semanticen Inhalt eingebettet ist (vgl. Tekinay, 1987, S.16; zit. nach Serindağ, 2003, S.30).

Türkisch	Deutsch	Türkisch	Deutsch	Englisch
yağmur	regnen	yağmur yağıyor	es regnet	it rains
yağmak				
kar yağmak	schneien	kar yağıyor	es schneit	it snows
dolu yağmak	hageln	dolu yağıyor	es hagelt	it hails

Wie wir aus der obigen Tabelle entnehmen können, hat das Englische die Entsprechung **it** für das deutsche **es**. Deshalb ist es für den türkischen Englischlehrer

sinnvoll vergleichend oder kontrastierend das Deutsche zur Verdeutlichung der grammatischen Phänomene, wie des unpersönlichen Subjekts **es**, das in der Muttersprache nicht vorhanden ist, zur Hilfe zu nehmen und somit das Bewusstsein für Gemeinsamkeiten im Verhältnis der ersten zur zweiten Fremdsprache zu schärfen.

5.8.3 Adjektivsteigerung

Bei der Steigerung der Adjektive gibt es bei allen drei Sprachen drei Formen, und zwar den Positiv, den Komparativ und den Superlativ. Bei der Gegenüberstellung fällt sofort ins Auge, dass die Steigerung im Englischen und im Deutschen Gleichheit aufweist. Während das Adjektiv im Türkischen in der Steigerung unverändert bleibt, erhält es im Deutschen und Englischen bestimmte Suffixe.

Während der Komparativ im Türkischen durch die Voranstellung der Partikel **daha** und der Superlativ durch die Voranstellung des Partikels **en** gebildet wird, erfolgt die Steigerung im Englischen durch die Endung **–er** und **–est** und im Deutschen durch das Anfügen der Suffixe **–er** und **–ste** (vgl. Serindağ, 2003, S.32).

	Positiv	Komparativ	Superlativ
Türkisch:	kalın, ince	daha kalın, daha ince	en kalın, en ince
Deutsch:	dick, dünn	dicker, dünner	dickste, dünnste
Englisch:	thick, thin	thicker, thinner	thickest, thinnest

Im Englischen gibt es noch eine weitere Steigerungsvariante, die es im Deutschen nicht gibt, welche aber auffällige Gemeinsamkeit mit der Steigerung im Türkischen aufweist. Die Hilfsörter *more* im Komparativ und *most* im Superlativ werden dem unverändert bleibenden Adjektiv vorangestellt (vgl. Serindağ, 2003, S.33):

	Positiv	Komparativ	Superlativ
Türkisch	başarılı	daha başarılı	en başarılı
Deutsch	erfolgreich	erfolgreicher	erfolgreichsten
Englisch	successfull	more successfull	most successfull

Wie schon oben angezeigt erfolgen die Vergleichsgrade und Steigerungen wie folgt:

a) „Die Komparation im Türkischen erfolgt durch die Voranstellung eines Ablativs als Vergleichswort und zwischen dem Ablativ steht das Wort **daha**. Dem Ablativsuffix – **den/-dan** entspricht im Englischen **than** und im Deutschen **als**“ (vgl. Serindağ, 2003, S.33):

Türkisch:	Ayşe Selin'den daha güzeldir.
Deutsch:	Ayşe ist hübscher als Selin.
Englisch:	Ayşe is prettier than Selin.

b) Eigenschaften im Türkischen werden mit Hilfe der Postposition **kadar** bezeichnet, wenn Größe, Maß, Menge oder Grad angegeben wird oder durch Postposition **gibi**, wenn Art und Ähnlichkeit verglichen werden. Im Deutschen dagegen werden diese Eigenschaften durch **so ... wie** und im Englischen durch **as... as** wiedergegeben (vgl. Serindağ, 2003, S.33):

Türkisch:	Ayşe ablası kadar güzel (dir).
Deutsch:	Ayşe is as beautiful as her sister.
Englisch:	Ayşe ist so hübsch wie ihre Schwester.

Bei der Verneinung verhält sich das Englische genau so wie das Deutsche:

Türkisch:	Ayşe ablası kadar güzel değil (dir).
Deutsch:	Ayşe isn't as beautiful as her sister.
Englisch:	Ayşe ist nicht so schön wie ihre Schwester.

c) Der Partikel **en**, der zur Bildung des Superlativs dient, wird im Türkischen vor das unveränderte Adjektiv gesetzt. Im Gegensatz dazu erhalten die Adjektive im Deutschen und Englischen ein bestimmtes Suffix und ggf. einen vorangestellten bestimmten Artikel (vgl. Serindağ, 2003, S.34).

Türkisch:	Bu ev en ucuz (udur).
Deutsch:	Dieses Haus ist das billigste.
Englisch:	This house is the cheapest.

d) Darüber hinaus zeigen das Deutsche und Englische einige Unregelmäßigkeiten zur Steigerung der Adjektive, die wir im Türkischen nicht kennen (vgl. Serindağ, 2003, S.34):

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

Ausgehend von den oben ausgeführten Vergleichen der Steigerungsformen der Adjektive in der Konstellation Türkisch- Deutsch- Englisch, erweist die vergleichende Heranziehung des Deutschen dem türkischen Englischler im positivem Sinne als sinnvoll, die Bildung der Steigerungsformen im Englischen aus dem schon vorher gelerntem Deutsch zu erschließen.

5.8.4. Negation

„Syntaktische Negation wird mit speziellen Wörtern angezeigt: Mit Negationswörtern. Allerdings gibt es im Deutschen keine „reinen“ Negationswörter selbst die prototypische Negationspartikel **nicht** weist noch die Nebenfunktion einer Fokuspartikel auf“ (vgl. Duden, 2009, S. 906).

Die Sprachen bedienen sich von speziellen Negationsformen, um Verneinung und Ablehnung auszudrücken. Es ist offensichtlich, dass die speziellen Formen in allen Sprachen nicht gleich ist, aber jedoch Ähnlichkeiten aufweist (vgl. Serindağ, 2003, S.35).

In Anbetracht dessen können wir davon ausgehen, dass sich die Kodierung der Negation im Deutschen von derjenigen im Türkischen mehr als von derjenigen im Englischen unterscheidet (vgl. Balci, 1993, S.137). Grundsätzlich wird die Verneinung eines Verbs im Türkischen durch den Verneinungspartikel -me- (-ma-) gewährleistet, die an dem Stamm des Verbs angefügt wird. Indefinitpronomen wie

Türkisch	Deutsch	Englisch
hiçbir şey	nichts	nothing
hiçbir zaman	niemals	never
hiç kimse	niemand, keiner	nobody

hiçbir yere	nirgendwohin	nowhere
hiçbir yerden	nirgendwoher	nowhere

können in verneinten Sätzen im Türkischen die Satzaussage allein nicht negieren und müssen immer mit verneintem Verb gebraucht werden, aber die deutschen und englischen Entsprechungen bedienen sich nicht des verneinten Verbs, weil sie den Satz allein negieren können (vgl. Serindağ, 2003, S.36):

Türkisch	Deutsch	Englisch
O, hiçbir şey içmek istemiyor.	Er will nichts trinken.	He wants to drink nothing .
Hiçkimse ona yardım etmiyor.	Niemand hilft ihr.	Nobody helps her.
O, hiçbir zaman gitmeyecek.	Sie wird niemals gehen.	She will never go.
O, hiçbir yere gelmiyor.	Sie kommt nirgendswohin .	She goes nowhere .

Eine weitere Schwierigkeit besteht bei der Anwendung der Konjunktion **weder... noch**. Das Verb wird bei der Verwendung der Konjunktion **ne ... ne** sowohl verneint als auch bejaht. Im Deutschen jedoch kann die Konjunktion **weder ... noch** die Satzaussage alleine negieren. In diesen Fällen kann es dazu kommen, dass eine doppelte Verneinung entsteht wie in diesem Beispiel: **Weder gestern noch heute ist niemand nicht gekommen**.

Türkisch:	Ne dün ne de bugün kimse gelmedi.
Deutsch:	Weder gestern noch heute ist jemand gekommen.
Englisch:	Neither yesterday nor today anyone has come.

Nach den angegebenen Beispielen kommen wir an der Tatsache nicht vorbei, dass den türkischen Englischlernern, aufgrund grammtischer Unterschiedlichkeiten in ihrer Muttersprache, derartige Fehler unterlaufen, zur Vermeidung ist es daher nützlich das Thema der Negation im Englischunterricht vergleichend mit dem Deutschen durchzuführen.

In diesem Zusammenhang hat auch Hufeisen erwähnt, „wenn die Lernenden erkannt haben, wie viele Pare(a)llelen es **zwischen zwischen** den Sprachen gibt, sind die positiven Transfer zahlreicher als die negativen Interferenzen“ (vgl. Hufeisen, 1994, 5f.; zit. nach Serindağ, 2003, S.35).

5.8.5. Trennbare Verben

„Unter Partikelverben versteht man komplexe Verben mit einem morphologisch und syntaktisch trennbares Erstglied“ (vgl. Duden, 2009, S.696). Durch das Anfügen der Präfixe ändert sich die Bedeutung des Verbes und es entsteht ein vollkommen neues Wort.

Beispiele: schließen- aufschließen fahren- losfahren nehmen- abnehmen

Im Englischen gibt es zwar keine trennbaren Verben, dafür aber kennt das englische Verbsystem die sogenannten „Phrasal Verbs“, deren verbale Partikel an das Satzende gestellt werden. Also können wir sagen, dass diese Stellung für die typische Struktur der trennbaren Präfixe des Deutschen entspricht:

Türkisch:	Ayşe radyoyu kapatıyor.
Deutsch:	Ayşe schaltet das Radio aus.
Englisch:	Ayşe turns the radio off.

Dieser Strukturbereich des Deutschen und Englischen führt bei den türkischen Lernern zu Schwierigkeiten, da das türkische Verbsystem keine trennbaren Verben kennt. Deshalb ist es von großem Vorteil im Englischunterricht bei der Einführung der „Phrasal Verbs“, die dem türkischen Englischlehrer bereits aus dem Deutschen bekannt sind, kontastieren oder vergleichend, zu verweisen. Durch diesen Vergleich wird den Lernern bewusst gemacht, dass das Thema der „Phrasal Verbs“ und trennbaren Verben für sie kein neues Phänomen ist.

5.8.6. Präpositionen

Präpositionen sind Funktionswörter. Ihre grammatische „... Funktion besteht vor allem darin, Beziehungen zwischen Wörtern und Wortgruppen herzustellen“ (vgl. Duden, 2009, S.37).

Die richtige Verwendung der Präpositionen im Deutschen und Englischen stellt ein großes Problem für die türkischen Fremdsprachenlerner dar. Meist werden sie falsch verwendet oder weggelassen. Die Ursache dafür ist höchstwahrscheinlich, dass die „grammatischen Relationen zwischen Wörtern und Wortgruppen, die im Deutschen und Englischen durch Präpositionen bewirkt werden, im Türkischen meistens durch Kasusendungen bzw. Postpositionen hergestellt werden“ (vgl. Serindağ, 2003, S.38).

Infolgedessen kommen fehlerhafte Sätze zustande, wie

Türkisch:	Eve gidiyor.
Deutsch:	Er geht Hause nach.
Englisch:	He goes home back.

Wie man aus den Beispielen vorhersehen kann, fügt der Lerner an das Substantiv nur das richtungsweisende Wort **nach** an, „da er einmal gelernt hat, dass dem Kasus mit der Dativendung **-e/-a/-ye/-ya**, die eine Richtungsform darstellt, das Wort **nach** entspricht“ (vgl. Serindağ, 2003, S.38). Somit entstehen weiterhin fehlerhafte Sätze wie

Türkisch:	Sinemaya gidiyor.	Sınava çalışıyoruz.
Deutsch:	Er geht nach Kino.	Wir arbeiten nach Prüfung.
Englisch:	He goes to cinema	We study for the exam.

Bei dieser morphologischen Vielfalt im Englischen und Deutschen ist es recht sinnvoll die Lernernden darüber bewusst zu machen, dass das Deutsche genauso wie das Englische eine präpositionale Sprache ist. Außerdem sollte die unterschiedlich Verwendung von Präpositionen im Deutschen und Englischen deutlich dargestellt werden und gegebenenfalls eine vergleichend- kontrastierende Auflistung von Präpositionen in beiden Sprachen erstellt werden.

Abgesehen davon verlangt eine große Anzahl der deutschen Präpositionen verschiedene Kasus, während das Englisch nur den Akkusativ nach sich zieht. Die türkischen Englischlerner, die bereits als erste Fremdsprache Deutsch gelernt haben, werden deshalb wenig Schwierigkeiten haben, da die Formenvielfalt der deutschen

Präpositionen und ihrer Kasus größer war. Ein vergleichend- kontrastierender Unterricht wird ihnen die englischen Präpositionen spielend leicht erschliessen lassen.

5.8.7. Wortstellung

Während die deutsche und englische Sprache SVO-Sprachen sind, ist die türkische Sprache eine SOV-Sprache. Im Türkischen ist man abgesehen von der Verbendstellung hinsichtlich der Wortstellung relativ frei, so dass man je nach Betonung, von der regelmäßigen Wortstellung abweichen kann. Beim Vergleich des Deutschen und Englischen fallen sofort die Entsprechungen in einfachen Sätzen auf. „Dagegen widerspricht die Wortstellung eines wohlgeformten türkischen Satzes den wörtlichen Äquivalenten eines deutschen bzw. englischen Satzes“ (vgl. Serindağ, 2003, S.40):

Deutsch:	Ich bin in Polen.	Das ist Herr Bach.	Sein Name ist nicht Bach.
Englisch:	I am in Poland.	This is Mr. Bach.	His name is not Bach.
Türkisch:	Ben Polonya'dayım.	Bu, bay Bach'dır.	Onun adı Bach değildir.
*Deutsch:	Ich Polen-in-bin.	Das Herr Bach-ist.	Sein Name Bach nicht-ist.

Wenn ein Fragewort Subjekt des Satzes ist, kann man die Übereinstimmung bzw. Widersprechung auch sehen:

Deutsch:	Wer ist diese Frau?	Wo ist der Stift?
Englisch:	Who is this women?	Where is the pencil?
Türkisch:	Bu bayan kimdir?	Kalem nerededir?
*Deutsch:	Diese Frau wer-ist?	Das Stift wo-ist?

Aus den obigen Beispielen geht deutlich hervor, dass die türkischen Übersetzungen in der Struktur erheblich abweichen. Im Deutschen und Englischen kommt es im Gegensatz zum Türkischen zu einer Inversion des Subjekts und des Hilfs- und Modalverbs, mit Ausnahme in den einfachen Zeiten, wie Präsens oder Präteritum (vgl. Serindağ, 2003, S.40).

An dieser Stelle müssen wir jedoch die Aufmerksamkeit darauf lenken, dass das Englische an die SVO-Ordnung wesentlich fester gebunden ist, als das Deutsch, wie zum Beispiel im Satz

Sie kann Deutsch sprechen.

S V1 O V2

She can speak german.

S V1 + V2 O

zu sehen ist. Infolgedessen entstehen fehlerhafte Sätze wie

* Sie kann sprechen Deutsch.

* Er muss lesen diese Prüfung.

Diese fehlerhaften Sätze sind auf die Übernahme der englischen Wortstellung zurückzuführen. In diesem Sinne schlägt auch Hufeisen für die Didaktisierung vor, dass es sich anbieten könnte, „... für die Lernenden eine Lernhilfe bzw. –erleichterung, entweder durch ein kontrastives Beispiel oder durch expliziten Hinweis deutlich zu machen, dass der deutsche Satz eigene Regeln hat und nicht englische übernommen werden kann“ (vgl. Hufeisen, 1991, S.122; zit. nach Serindağ, 2003, S.41).

5.9. Zusammenfassung

Ein Vergleich der in diesem Kapitel behandelten Sprachen Türkisch, Deutsch und Englisch, lässt die Ausnutzung des Deutschen beim Englischlernen lernfördernd erscheinen, da die türkischen Englischlehrer die bereits vorhandene Vertrautheit mit der ersten Fremdsprache, Deutsch, und die damit verbundenen Lernerfahrung beim Lernen des Englischen reflektieren können. Wie schon bereits erwähnt fördern sprachliche Übereinstimmungen den Lernprozess, die in unserem Fall, Englisch nach Deutsch, vollkommen zutrifft. Denn die konstruktivistischen Lerntheorie geht davon aus, dass „die im Gehirn bereits bestehende Wissensstruktur der Lernenden von entscheidender Bedeutung sind, da das neue Wissen nämlich nur in Verbindung mit bereits vorhandenen Strukturen aufgebaut wird. Anders gesagt, Lerner bauen auf dem auf, was bereits gelernt wurde“ (Serindağ, 2003, s.59). Abgesehen davon wird mit der deutschen Sprache eine robuste Grundlage für das Englische geschaffen.

Nachdem wir in diesem Kapitel festgestellt haben, inwieweit die Sprachstruktur und die logische Sprachenfolge den Transfer von der L2 zur L3 positiv beeinflusst, möchte ich mich zunächst mit den anderen Kriterien auseinandersetzen, die zum Vorteil des Lernens der Deutschen Sprache als erste Fremdsprache zusprechen.

KAPITEL VI

VORTEILE UND GRÜNDE DES LERNENS DER DEUTSCHEN SPRACHE ALS ERSTE FREMDSPRACHE

6.1. Hinsichtlich der Mehrsprachigkeit

In Anbetracht der Tatsache, dass durch die Dominanz des Englischen in der globalisierten Welt, viele andere Sprachen und somit auch deren Kulturen immer mehr an Bedeutung verlieren, ist es unumstritten, den anderen Sprachen, außer Englisch, die Chance zu geben, sich zu entfalten und somit das Erbe ihrer Kultur zu schützen und zu erhalten.

Es liegt auf der Hand, dass Englisch die Sprache ist, die täglich besonders in der Jugendkultur durch Internet, Fernseher und Musik repräsentiert wird. In dieser Hinsicht spricht sogar Phillipson von der Gefahr der Amerikanisierung der Welt als eine kulturelle Tendenz, die letztendlich zum Monolingualismus führen kann (vgl. Phillipson, 2003, S.4; zit. nach Helminen&Koskela, 2011, S.8).

Abgesehen davon wird Englisch häufig im Arbeitsleben verwendet, auch in Situationen, in den andere Sprachen möglich wären.

Im folgenden Zitat legt Phillipson die Zukunftsaussichten einseitiger Fremdsprachenkenntnisse dar:

. . . many businesses in Europe are becoming aware that proficiency in English will in the future be so wide-spread that proficiency in other languages will be essential for commercial success. It is arguable that it is monolingual English-speakers who will lose out in the future, and that the high fliers will be multilingual, as is often the case today (vgl. Phillipson, 2003, S.5; zit. nach Helminen&Koskela, 2011, S.8).

“Die Machtstellung des Englischen in der heutigen Welt stellt vielerlei Herausforderungen an den Deutschunterricht. Die größte Herausforderung ist vielleicht die Vorstellung zu korrigieren, dass Englisch alleine genügt” (vgl. Helminen & Koskela, 2012, s. 24). Denn heutzutage wird es als selbstverständlich gesehen Englischkenntnisse zu haben, aber weitere Sprachkenntnisse könnten zur ihrer eigenen Gunst beitragen.

6.2. Aufgrund der weltweiten Stellung

Deutsch wird als Muttersprache in mehr europäischen Ländern gesprochen als Englisch, Französisch, Spanisch oder Italienisch. Die deutsche Sprache ist mit rund 90 Millionen Sprechern nach Russisch (mit ca 115 Millionen) die meist gesprochene Muttersprache in Europa, nicht Englisch wie oft geglaubt wird und sie dient in Osteuropa oft als „lingua franca“ (vgl. Serindağ, 2002, S. 10). Nach Englisch ist Deutsch weltweit die zweitwichtigste Sprache in Handel, Tourismus und Diplomatie. In Mittel- und Osteuropa gilt Deutsch als die bedeutendste Fremdsprache. Für die deutsche Sprache spricht nicht nur die ökonomische Stärke Deutschlands, sondern auch die kulturelle Stärke des Landes. Denn Deutschland steht an der vierten Stelle unter den Sprachen mit den höchsten naturwissenschaftlichen Publikationen in den Jahren 1980-1996. Außerdem ist Deutsch eine der führenden Sprachen in Wissenschaft, Literatur, Musik, Film und Kunst (vgl. Helminen & Koskela, 2012, s. 25). Aufgrund dessen “empfehlen auch über 40% der US-amerikanischen Wissenschaftler ihren Studenten, Deutsch zu lernen. In Polen und Ungarn sind es mehr als 70%“ (Goethe Institut, 2000).

Man kann die Machposition der Sprachen auf unterschiedlicher Weise vergleichen. Dazu werden zum Beispiel die Benutzerzahlen von Sprachen auf der Welt verglichen. Desweiteren kann in der unten angegebene Tabelle die am meisten gesprochenen Sprachen der Welt untersuchen (vgl. Helminen&Koskela, 2011, S.7):

Tabelle 1

Die 11 meistgesprochenen Sprachen der Welt (vgl. Lewis, 2009; zit. nach Helminen & Koskela, 2011, S.7)

Sprache	Sprecher in Millionen	Länder, in denen die Sprache gesprochen wird (auch Migration)
1. Mandarin- Chinesisch	1213	31
2. Spanisch	329	44
3. Englisch	328	112

Tabelle 1 (Fortsetzung)

4. Urdu	242	23
5. Arabisch	221	57
6. Bengalisch	181	10
7. Portugiesisch	178	37
8. Russisch	144	33
9. Japanisch	122	25
10. Deutsch	90	43
11. Französisch	68	60

Man kann der Tabelle entnehmen, dass Mandarin- Chinesisch die meistgesprochene Sprache der Welt ist. Auf dem zweiten und dritten Platz folgen Spanisch und Englisch. Desweiteren kann festgestellt werden, dass Deutsch und Französisch mit weniger als 100 Millionen Sprechern den zehnten und elften Platz einnehmen. Wichtig ist hierbei zu verstehen, dass die Verbreitung der Sprache relevant ist. Mit ca 90 Millionen Muttersprachlern ist Deutsch die am wichtigsten verbreitete Erstsprache in der EU.

Man kann Sprachen wie Englisch, Spanisch, Deutsch, Französisch und Russisch als Weltsprachen sehen, denn sie haben weit über ihr ursprüngliches Sprachgebiet Bedeutung. In Europa wird sogar Deutsch mehr gesprochen als Englisch.

6.3. Aufgrund ihrer sprachlichen Struktur

Im fünften Kapitel wurde die sprachliche Struktur der jeweiligen Sprachen bereits ausführlich zur Hand genommen und bestätigt, dass man aus der L2 Deutsch positiv profitieren kann, wenn man als L3 Englisch lernt. Deshalb möchte ich noch einmal die Vorteile kurz zusammenfassen und im nächsten Schritt auf verschiedene Beispiele eingehen, die diese Aussage bestätigen.

Das englische Vokabular enthält, grob über den Daumen gepeilt, eine Hälfte germanischer Wortstämme und eine Hälfte romanischer. Der Kontrast zwischen englischer und türkischer Lexik ist also bedeutend größer als der zwischen deutscher und englischer. So ist also der englische Wortschatz vom Deutschen ausgehend spielend zu erschließen. Abgesehen von der Lexik können viele Eigenschaften der deutschen Phonetik und der deutschen Grammatik einfach transferiert werden (vgl. Petit, S.18).

Genau deswegen steht das Englische derzeit auf dem Prüfstand. Experten diskutieren darüber, dass es besser wäre den Sprachhunger der jungen Schüler mit einer komplexeren Sprache zu stillen (vgl. Radü, 2005). In diesem Zusammenhang meint auch der Sprachforscher Frank König: "Vieles spricht dafür. Die leichte englische Grammatik kann problemlos auch noch später erlernt werden" (Radü, 2005).

Abgesehen davon ist es sehr ungünstig, mit einer schwierigen und im Teenageralter eher unpopulären Fremdsprache wie dem Deutschen zu beginnen, wo viele Schüler sowieso schon nicht sehr motiviert sind für die Schule, sowie Hemmungen in ihrem Auftreten haben. Um mit der neuartigen Aussprache, die eine Fremdsprache mit sich bringt, experimentieren zu können, muss man eine gewisse Hemmungsschwelle überschreiten. Man kommt an der Tatsache nicht vorbei, dass jüngere Kinder eine vorpubertäre Unbeschwertheit haben, sie trauen sich viel mehr zu, haben weniger Vorurteile bezüglich der Prestige einer Sprache und besitzen eine natürliche Neugier. Aufgrund dessen ist es sinnvoller mit Deutsch als erste Fremdsprache zu beginnen.

6.3.1. Brückensprachen

Die Fremdsprachendidaktik sollte auf einer möglichst gut entwickelten Kompetenz in einer Brückensprache aufgebaut sein, die fest in das Unterrichtssystem verankert sein muss. Die Brückensprache wird somit den beschleunigten Einstieg in eine ganze Gruppe von Sprachen ermöglichen. Als Beispiel kann die französische Sprache gesehen werden. Sie ist im besonderen Maße dazu geeignet, als Brückensprache zur Gesamtheit der romanischen Sprachen zu fungieren (vgl. Klein, n.d.). Die Gründe liegen letztendlich in den größeren lexikalischen und grammatischen Ähnlichkeiten des Französischen zu den anderen romanischen Sprachen.

Ebenso ist Klein der Meinung, dass Russisch der Zugang zu allen slawischen Sprachen sein kann.

Um das Ziel der europäischen Mehrsprachigkeit zu erreichen ist es von großer Relevanz, der Brückensprache im jeweiligen Bildungssystem einen besonderen Status zu geben. Denn die Brückensprache soll als Transferbasis für die übrigen nahverwandten Sprachen dienen und den Weg für den lernökonomisch optimierten Unterricht freimachen.

Ausgehend von den oben genannten Ausführungen liegt es nahe, dass weitere Linguisten, wie Dieter Kremendahl, der Meinung sind, dass Latein eine ideale Basis und Brücke zu anderen europäischen Sprachen ist. Denn Latein wird als Muttersprache Europas gesehen und in ihr liegt die Wurzel der romanischen Sprachen.

Wenn wir in diesem Zusammenhang auf das Vokabular schauen, so können wir sehen, dass 40-50% der englischen Wörter vom Lateinischen abgeleitet sind. Sie liefert nicht nur den Grundstock für das Alltagsvokabular in den romanischen Sprachen, sondern auch das wissenschaftliche und internationale Fachvokabular für fast alle Disziplinen. Mit anderen Worten kann man sagen: Wer Latein gelernt hat, hat kaum Schwierigkeiten mit Fremdwörtern (vgl. Kremendahl, n.d.).

Die lateinische Sprache zeichnet sich durch eine sehr systematische und logische Grammatikstruktur aus, welche eine ausgezeichnete Grundlage zum Erlernen vieler anderer Sprachen bietet. Dadurch wird vor allem das spätere Erlernen von Französisch, Italienisch und Spanisch erheblich erleichtert. Die lateinische Sprache verlangt und fördert besonders konzentriertes und kontinuierliches Arbeiten. Denn die grammatischen Strukturen dieser Sprache sind in manchen Einzelheiten umfangreicher und anspruchsvoller im Gegensatz zu den modernen Fremdsprachen.

Zu diesem sprachlichen Argumentationszusammenhang können wir wie folgt wiederholen, dass für die Türkei die deutsche Sprache als Brückensprache geeignet ist und viele Vorteile mit sich bringt.

6.3.2. Vorraussetzungen für Lernübertragung

Um von den sogenannten Brückensprachen profitieren zu können und ein Transfer sowohl des deklarativen (Themen, Wortschatz, Grammatik) als auch des prozeduralen Wissens (Fertigkeiten und Strategien) auf eine andere Sprache zu übertragen, sind bestimmte Vorraussetzungen zu erfüllen. Hierfür ist eine für den Lerner erkennbare Ähnlichkeit zwischen der Ausgangssprache und der zu erwerbenden Zielsprache nötig. Inzwischen hat die Interkomprehensionsdidaktik dies eingehend auf empirischer Grundlage beschrieben und den Transfer nach unterschiedlichen Typen kategorisiert. Damit unerfahrene Lernende einen interlingualen Transfer durchführen können, müssen möglichst viele der genannten interlingualen Ähnlichkeiten gleichzeitig auftreten (vgl. Meißner, 2004, S. 39-66; zit. nach Neveling, S.2).

6.4. Aus der sprachpädagogischen Sicht

Bevor ich mit den Vorteilen in Hinsicht auf die Sprachpädagogie beginnen möchte, ich vordergründig einiges über die Neurowissenschaft und die Spracherwerbsfähigkeit junger Kinder vorausschicken.

6.4.1. Neurowissenschaft

Im letzten Jahrzehnt hat die Neurowissenschaft geschafft, die Aufmerksamkeit vieler Menschen zu wecken. Durch bildgebende Verfahren sind kognitive Prozesse sozusagen sichtbar geworden. Bunte Bilder neuronaler Aktivität haben die Aufmerksamkeit geweckt und die Faszination für das bis dahin Verborgene ausgelöst. Infolgedessen ist das Bewusstsein gewachsen, dass Kognition keine Black-Box ist, sondern aus unzähligen Mechanismen besteht, welche dynamisch sind, die auf Reize reagieren, auf die man Einfluss nehmen kann. Das Ziel der Pädagogen ist es nun nach diesem Wissen zu suchen, um Resultate aus der Gehirnforschung in ihre Tätigkeit zu implementieren und somit Lernprozesse zu beeinflussen, zu steuern und dementsprechend zu verbessern (vgl. Macedonia, 2010, S.87).

6.4.1.1. Wichtige Erkenntnisse der Neurowissenschaft

Die Neurowissenschaft hat in den vergangenen Jahren relevantes Wissen für die Pädagogen bereitgestellt. Eines dieser wichtigen Erkenntnisse ist, dass sprachliche Informationen im Gehirn nicht wie früher angenommen in isolierten sensorischen Modulen (Sehen, Hören, usw.) verarbeitet werden, sondern in neuronalen Netzen, welche auch zur gleichen Zeit Orte der Verarbeitung und Speicherung sind (vgl. Macedonia, 2010, S.88). „Sprache wird gelernt, indem alle Modalitäten der Wahrnehmung, durch Erfahrung, die das Kind, der lernende Mensch, in seiner Entwicklung macht, verknüpft. Je mehr Sinne in sprachlichen Netzen involviert sind, umso effizienter wird darin Sprache verarbeitet, gespeichert und abgerufen“ (vgl. Macedonia, 2010, S.88; zit. nach Klimesch, 1994).

6.4.1.2. Nötigkeit der Neurodidaktik

Als Fremdsprachenlehrer erwarten wir von den Neurowissenschaftlern eine Neuropädagogik, die Allgemeinwissen über das Phänomen „Lernen von Sprache im

Gehirn” erarbeitet. Aber auch erwarten wir für unser Fach eine wissenschaftliche Überprüfung von Lernstrategien und Materialien, die Wirkung auf das Gehirn haben, kurzum wie erwarten Neurodidaktik, eine naturwissenschaftlich basierte Fachdidaktik. Denn es liegt auf der Hand, das für neurodidaktisch denkende Wissenschaftler es heute sehr schwer ist Themen, die die Praxis braucht, zu formulieren und zu erarbeiten. Dafür sind die Mittel selten vorhanden und Fachzeitschriften, die neurodidaktisches Wissen publizieren, weltweit an den Fingern einer Hand zu zählen (vgl. Macedonia, 2010, S. 92).

6.4.2. Pädagogik

Es liegt auf der Hand, dass allgemeine Erkenntnisse aus der Neurowissenschaft für die Pädagogik und in diesem konkreten Fall für die Fremdsprachenpädagogik von enormer Relevanz sind. “Pädagogen sind in der Tradition der Geisteswissenschaften aufgewachsen, sie sind an weit reichenden Zusammenhängen interessiert, ihre Sprache ist die der Thesen und Antithesen” (Macedonia, 2010, S.87). Trotzdem gibt es aber Wege und Brücken, die die Neurowissenschaft mit der Unterrichtspraxis verbinden, denn am Beispiel der Fremdsprache wird gezeigt, wie Pädagogik neue Erkenntnisse aus der neurowissenschaftlichen Forschung konkret implementieren kann.

6.4.2.1. Die Sprachserwerbsfähigkeit junger Kinder

Angesichts der Tatsache, dass jeder Lernvorgang das Gehirn verändert, helfen inzwischen Hirnforscher den Pädagogen bei der Entwicklung neuer Lernstrategien. An dieser Stelle geben die Neurodidaktiker eine zentrale Botschaft und sagen, dass Kinder schon sehr früh auch komplexe Dinge lernen können (vgl. Spiegel, 2002, S.91).

Es liegt auf der Hand, dass der Spracherwerb junger Kinder ein einzigartiges Phänomen ist. Sie wachsen kontinuierlich in die Fremdsprache hinein. Es fällt ihnen leicht die fremde Sprache, wegen ihres ausgeprägten Spieltriebs zu imitieren. Ihre Angst vor Interferenzen ist geringer als bei Erwachsenen. Abgesehen von diesen psychosozialen Aspekten kommt ein biologischer Faktor hinzu. Bis zum 12. Lebensjahr nehmen Kinder Fremdsprachen leichter auf, da das Gehirn relativ leicht neue Nervenverbindungen ausbildet. Sie sprechen die zweite Sprache meist akzentfrei, Erwachsene hingegen erfassen die komplexen Strukturen einer Sprache nicht mehr spontan durch einfaches Nachahmen. Kinder lernen eher assoziativ und reagieren mehr

auf Wortklänge, während Erwachsene eher analytisch vorgehen. Sie vergleichen zuerst die Fremdsprache mit den Strukturen ihrer Muttersprache, übersetzen und suchen nach Regeln (vgl. Fremdsprachen lernen für Europa ja, aber wie, n.d.).

Einige Eltern machen sich darüber Sorgen, dass ihr Kind überfordert sein könnte. “Die Sorge ist unbegründet”, sagt Georges Lüdi von der Universität Basel (Radü, 2005). Der Linguist hat mit Neuropsychologen zusammen erforscht, was im Gehirn passiert, wenn Kinder beginnen, sich im Sprachdschungel zu orientieren. Die Ergebnisse sind verblüffend: Das Kind denkt darüber nach, warum es im Deutschen so viele Artikel gibt und im Englischen nur einen und lernt daraus. Das wichtigste ist aber, dass es den Kindern leichter fällt, sich weitere Fremdsprachen anzueignen. Dabei spielt das Alter eine entscheidende Rolle: je jünger, desto besser. Denn nach Lüdi heisst es: “Hat das Hirn erst einmal die Infrastruktur ausgebaut, wird sie für jede Sprache genutzt, egal ob Ungarisch oder Französisch” (Radü, 2005). Aber wenn was Kind erst später die ersten Gehversuche in einer Fremdsprache macht, legt das Gehirn für jede neue Sprache auch neue Netzwerke an, was wiederum sehr beschwerlich ist.

6.4.2.2. Idealer Zeitpunkt und Abstand zwischen dem Beginn von zwei Fremdsprachen

Ein Abstand von zwei Jahren zwischen der Einführung der Fremdsprachen ist laut der Neuropsychologie ideal:

Damit im Sinne des weiter vorne beschriebenen Transfers bisher gelernte Sprachen sich positiv auf das Lernen weiterer Sprachen auswirken können, ist zu beachten, dass die zeitliche Distanz zwischen dem Einsetzen des Unterrichts in den verschiedenen Sprachen nicht zu groß wird. ... Die Schaffung von Synergien wird offenbar schwieriger, wenn der Einstieg in die nächste Sprache spät erfolgt. Dazu kommt das mit zunehmendem Alter der Kinder die Plasizität des Gehirns abnimmt. Ein quasi idealer Abstand zwischen zwei zu lernender Sprachen lässt sich aus den vorliegenden Forschungsergebnissen nicht ableiten. Abstände von zwei Jahren sind jedoch nach Meinung von Experten günstig. Ein Hinausschieben des Beginns der zweiten Fremdsprache z.B. auf das 7. Schuljahr sollte meiner Meinung nach unbedingt vermieden werden. Erst im 7. Schuljahr mit einer zweiten Fremdsprache zu beginnen, ist aus Sicht der Neuropsychologie zu spät. Dies würde dem kontinuierlichen Sprachenlernen den Schwung nehmen (Stadelmann, 2004, S.6; zit. nach PH Zug, n.d.).

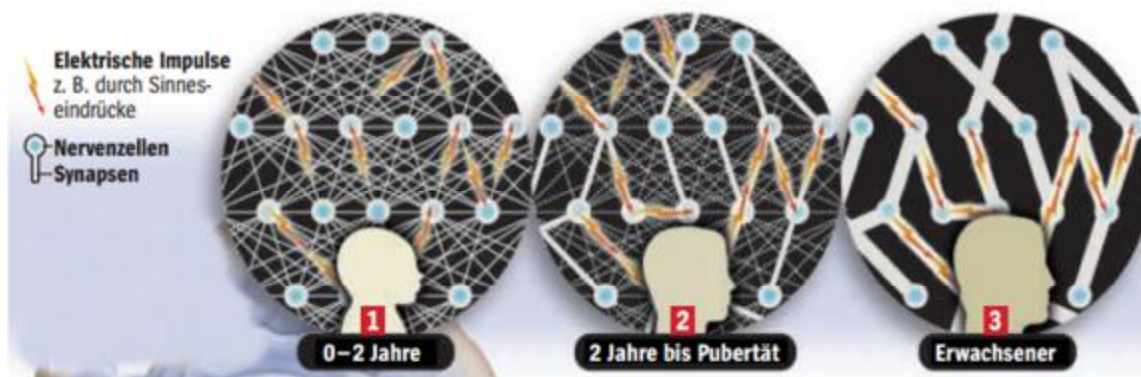
6.4.3. Funktionsweise unseres Gehirns

Der Magdeburger Hirnforscher Henning Scheich erklärt in einem Artikel, wie der Speicherungsprozess im Gehirn abläuft. Im Gegensatz zu einem Computer, ist die Verankerung von Wissen im Gehirn anders. Es ist kein reiner Abspeicherungsprozess, sondern ein Einordnungsprozess. Denn jede Information muss einen sinnvollen Platz im bereits vorhandenen Wissen einnehmen und sich entsprechend damit vernetzen. Während dessen müssen die Informationen hierarchisch geordnet vermittelt werden, vom Wichtigen zum Unwichtigen. Dadurch vernetzt sich nur das für wichtig empfundene Wissen im Langzeitgedächtnis (vgl. Scheich, 2002, S.98).

Obwohl die Ethik und die Gesezte invasive Hirnexperimente am Menschen verbieten, wissen die Forscher aus Tierversuchen, dass komplexe Gehirne, gleichgültig ob sie Säugern, Vögeln oder Tintenfischen gehören, auf ähnliche Art lernen. Beim Abstrahieren, Generalisieren und ihre Umwelt in Kategorien wie klein und groß, laut und leise aufzuschlüsseln, laufen in ihren Köpfen auch vergleichbare Prozesse ab. Denn grundlegende neuronale Mechanismen sind von der Meerschnecke bis zum Menschen universell (vgl. Spiegel, 2002, S.91).

6.4.3.1. Die Entwicklung der Synapsen im Gehirn

Das Gehirn des Säuglings ist von enormer Plastizität. Man kann beim Netz der Nervenzellen eine gleichmäßige, empfangsbereite Struktur sehen. Aufgrund der Anregungen der Umgebung werden spezifische Bahnen und die Synapsen als Schaltstellen verstärkt, so dass das Netzwerk eine individuelle Ausprägung bekommt. Je mehr Impulse hereinkommen, desto besser kann sich das System ausbauen und leistungsfähiger werden. Also ist eine reiche, vielfältige und anregenden Lernumgebung vonnöten. Beim Erwachsenen kann man feste Verdrahtungen in einem starrerem System sehen, das zwischen Pubertät und 20 Jahren seine feste Gestalt annimmt (vgl. Spiegel, 2002, S.91). In der folgenden Abbildung wird dieser Prozess veranschaulicht:



Grafik 3.

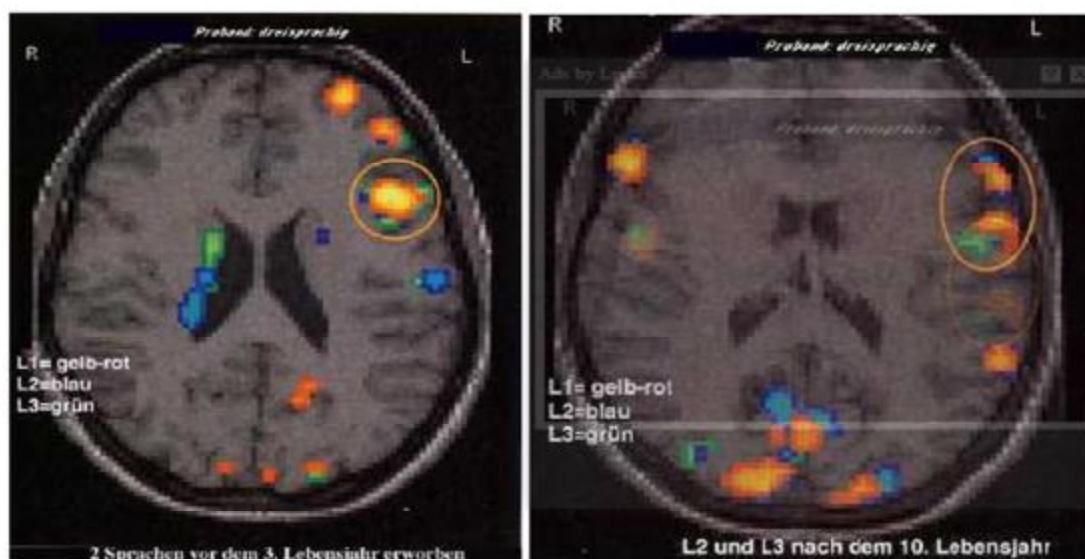
Die Entwicklung der Synapsen im Gehirn (Lernen zum Erfolg 3, 2002, S.91).

1. Bei dem Neugeborenen sind die Nervenzellen wie ein gleichmäßiges und dichtes Netz verbunden, welches Impulse in alle Richtungen weiterleitet. Bis zum zweiten Lebensjahr nimmt die Anzahl dieser Verbindungen, also der Synapsen, zu.
2. Beim Lernprozess, also der Häufung der Impulse in bestimmten Bahnen, verstärken sich die Synapsen, während die weniger genutzten verkümmern. Je vielfältiger und reicher die Anregungen sind, desto komplexere Strukturen können sich bilden.
3. Im Wesentlichen ist dieser Prozess mit dem Beginn der Pubertät abgeschlossen, denn danach steht dem Lernenden weitgehend nur das bis dahin gebildete Netz zur Verfügung.

Rund 100 Milliarden Nervenzellen im Kopf, die wiederum an insgesamt rund 100 Billionen Synapsen miteinander verknüpft sind bewältigen die große Arbeit des Filterns und Sortierens. Jeder Eindruck, jeder Reiz, jeder Sachverhalt, dem der Mensch ausgesetzt ist, verändert dieses fein gesponnene Netz, indem er bestimmte Neuronenverbindungen stärkt und andere abschwächt. Die Hirnforscher gehen dabei davon aus, dass die Reifung des Neuronennetzes in zwei Stufen abläuft: Während der Kindheit wird der Schaltplan der Nervenvernetzung erstellt. In dieser Zeit entscheidet sich, welche Neuronen mit welchen verdrahtet sind. Damit sind grob die Bahnen festgelegt, in denen der erwachsene Mensch später denken wird. Bis zum Ende der Pubertät reift das Gehirn heran, danach ist das Netz fein geknüpft. Lernen besteht nun meistens nur noch darin, bereits vorhandene Synapsen zu stärken oder zu schwächen. Ganz neue Nervenverbindungen hingegen werden nur noch sehr selten hergestellt.

Aufgrund dessen haftet Wissen um so schlechter im Gedächtnis, je später es erworben wird. Wenn ein Erwachsener eine neue Sprache lernen will, so verarbeitet sein Kopf die neuen Wörter und Regeln auf den schon angelegten, für Spracherwerb zuständigen Neuronenpfaden. Mit anderen Worten gesagt, er baut auf dem auf, was bereits vorhanden ist. Deswegen kann jemand, der dem Spanischen mächtig ist, verhältnismäßig leicht das verwandte Italienisch meistern können. Mit dem Russischen dagegen, welches sich mit den Spanisch-Schaltkreisen schlecht fassen lässt, tut er sich schwer. Aus diesem Grund fordern die Hirnforscher, die Synapsen möglichst früh und vielseitig zu fördern. Denn es nun mal klar, wer zweisprachig aufwächst, verschränkt seine Nervenzellen ein für alle Mal so, dass er zum Beispiel Deutsch und Russisch bis ins hohe Alter beherrscht und obendrein noch dritte Sprachen umso leichter lernen kann. Wer anfängt von klein auf zu musizieren, entwickelt Netzwerke im Gehirn, die auch für „Musik hören“ und „Musik genießen“ zuständig sind. Das Kinderhirn sucht unersättlich nach Neuem (vgl. Spiegel, 2002, S.91-92).

Wenn früh eine zweite Sprache parallel zur ersten erworben wird, wird weitgehend dasselbe Netz im Gehirn, also das sogenannte Broca-Zentrum, in Anspruch genommen. Beim Versuch von erheblich späterem Erwerb werden neue Netzstrukturen aufgebaut. Das zeigen die folgenden Bilder von den Hirnaktivitäten dreisprachiger Probanden, die die Sprachen früh bzw. erst nach dem 10. Lebensjahr erworben haben (vgl. Spiegel, 2003, S.50):



Grafik 4.

Hirnaktivitäten bei mehrsprachigen Probanden (Spiegel, 2003, S.50).

6.4.3.2. Gehirnplastizität

Nachdem wir Informationen über das Gehirn und ihrer Funktionsweise gegeben haben, möchte ich zunächst den Begriff der Gehirnplastizität definieren:

Unter Gehirnplastizität versteht man die Fähigkeit des Nervensystems, seine Struktur und Funktion im Laufe seiner gesamten Lebensdauer an sich ändernde Umweltbedingungen anzupassen. Obwohl man diesen Begriff heute sehr häufig in der Psychologie und Neurowissenschaft antrifft, ist seine Begriffsabgrenzung schwierig. Er wird vor allem dann verwendet, wenn man sich auf Veränderungen des Nervensystems bezieht ... (Gehirnplastizität und Kognition, n.d.).

Wo anders können wir lesen, dass “die Plastizität, die Formbarkeit eines Materials, in unserem Fall die Formbarkeit, also die Anpassungsfähigkeit, des Gehirns nimmt mit dem Alter ab. Je jünger Menschen sind, desto höher ist ihre Gehirnplastizität (Ikonomu, 2010, S.41).

Dieter Kremendahl glaubt „beobachtet zu haben, dass es 10-jährigen sehr viel Spaß macht diese innere Struktur der Sprache in den Griff zu bekommen“ (Kremendahl, n.d., S.2). Außerdem betont er, dass Entwicklungspsychologen schon lange beschrieben haben, dass das abstrakte Denken in diesem Alter einen großen Sprung macht (vgl. Kremendahl, n.d., S.2).

Mit anderen Worten können wir sagen, dass die Gehirnplastizität etwas Flexibles ist, welches mit zunehmendem Alter ihre Flexibilität verliert. Der im Vergleich zum Englischen größere Formenreichtum wird in diesem Alter eher bewältigt, als bei späterem Beginn. Auch zeigen sich bei Jüngeren kaum Probleme mit der Aussprache, welche für manche, die später beginnen, eine Hürde ist. Es ist ungemein ungünstiger umgekehrt zu verfahren, und Deutsch nach Englisch in späteren Jahren zu erwerben, da die Gehirnplastizität erforderlich ist, um die harte Nussschale der deutschen Sprache zu knacken. “Die Englischlehrer bestätigen, dass Jugendliche in der Pubertät eine große Begeisterung für das Englische zeigen. Deshalb wird die englische Sprache auch als 2. Fremdsprache schnell und problemlos erworben” (Kindgerechter Anfangsunterricht, n.d.).

6.5. Zusammenfassung

Bei der Betrachtung der Ausführungen als Gesamtbild, kann zusammenfassend gesagt werden, dass das Lernen der deutschen Sprache als erste Fremdsprache folgende Vorteile mit sich bringt:

- Deutsch als erste Fremdsprache trägt der bestrebten europäischen Mehrsprachigkeit bei, in dem sie eine robuste Grundlage für weitere germanische Sprachen bildet. Abgesehen davon verhindert das Lernen der englischen Sprache als erste Fremdsprache das Lernen weiterer Sprachen, da die Vorstellung, Englisch alleine genüge, recht verbreitet ist.
- Aufgrund der weltweiten Stellung ist es von großem Vorteil die deutsche Sprache zu beherrschen, denn sie hat weit über ihr ursprüngliches Sprachgebiet Bedeutung und ist eine führende Sprache in Wissenschaft, Literatur, Musik, Film und Kunst (vgl. Helminen & Koskela, 2012, s. 25).
- Desweiteren profitiert man vom Deutschen aufgrund ihrer sprachlichen Struktur, denn sie ist im besonderen Maße dazu geeignet als Brückensprache in unser Unterrichtssystem verankert zu werden und als Transferbasis für die übrigen nahverwandten Sprachen zu dienen, um den Weg für den lernökonomisch optimierten Unterricht freimachen zu können.
- Sprachpädagogisch betrachtend kann man anlehnend auf Erkenntnisse der Neurowissenschaft sagen, dass Kinder schon sehr früh komplexe Dinge lernen sollen, denn die sogenannte Infrastruktur des Gehirns wird im jungen Alter ausgebaut. Je mehr Impulse in das Gehirn hereinkommen, desto besser kann sich das System ausbauen und leistungsfähiger werden. Also ist eine reiche vielfältige und anregende Lernumgebung vonnöten.

KAPITEL VII

VORSTELLUNG DER ZU VERGLEICHENDEN SCHULEN

7.1. Privatschulen

Privatschulen sind Schulen, die von Privatpersonen oder Bildungstiftungen gegründet wurden. Die Zahl dieser Art Schulen in der Türkei, deren Ansehen auf den Unterricht in einer westlichen Sprache, wobei meist das Englische verstanden werden kann, zurückgeht. Ein signifikanter Anstieg der neu eröffneten privaten Schulen wurde in den letzten Jahren beobachtet. Während im Schuljahrjahr 2011-2012 885 Privatschulen es gab, waren es im Schuljahr 2012-2013 1033, zuletzt erreichte sie Anzahl der Privatschulen 1396 (vgl. Hürriyet Eğitim).

Da es im Rahmen dieser Arbeit hauptsächlich um die Gegenüberstellung von zwei Privatschulen geht, von denen die eine mit der ersten Fremdsprache Deutsch (Y- Privatschule) beginnt und die andere als erste Fremdsprache Englisch (X- Privatschule) anbietet, wird in den folgenden Kapiteln nur zwei der Privatschulen näher vorgestellt.

7.2. X- Privatschule mit erster Fremdsprache Englisch

Im Jahre 2002 wurde die X- Privatschule gegründet und hat den türkischen Bildungssektor ausgeprägt. Der Gründer hat seine Werte für Demokratie und Freiheit klar und anhaltend in allen Standorten der X- Privatschule präsentiert. Aufgrund dieser Werte, ist ein kontinuierliches Wachstum seit der Gründung der X- Privatschule zu sehen.

Das fremdsprachliche Schulsystem an der X- Privatschule nimmt im Rahmen von Kommunikation und sozialer Kompetenz Gestalt an. Die Schüler, die die Fremdsprache in kommunikationsorientierter Plattform erleben, sind in der Lage, sich in der jeweiligen Sprache flüssig und klar auszudrücken.

Die Englischausbildung hat in ihrer Vision drei Hauptthemen:

- Parallel mit dem 21. Jahrhundert
- Kommunikationsorientiert
- Internationale Normung

Die Schüler lernen die englische Sprache so gut, so dass sie nach ihrer Muttersprache sich am besten in dieser Sprache ausdrücken können. Die Schüler können dann als zweite Fremdsprache eine weitere Sprache wie Deutsch, Französisch, Spanisch oder Russisch lernen. Der deutsche Sprachunterricht wird mit Hilfe von Melodien, Sounds und durch rhythmische Aktivitäten vollbracht, dessen Ziel es ist die Schüler zur deutschen Sprache zu motivieren und deren Erfolg zu erhöhen. Die Schüler der X- Privatschule, absolvieren die ersten zwei Stufen (A1, A2), den in sechs Schwierigkeitsstufen eingeteilten gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen.

7.3. Y- Privatschule mit erster Fremdsprache Deutsch

Die 1868 gegründete deutsche Y- Privatschule in Istanbul zählt zu den besten Bildungseinrichtungen der Türkei. Absolventen der Schule haben im Schuljahr 2000-2001 die Y- Privatschule mit Kindergarten und 1. und 2. Volksschulklasse gegründet. Seit Gründung der Schule sind sie sowohl in akademischen als auch in sozialen Bereichen erfolgreich. Angefangen haben sie mit 51 Schülern und im Schuljahr 2013-14 beträgt diese Zahl 452 Schüler. 2013-14 wurde das Gymnasium der Y- Privatschule eröffnet. Wissenschaft, Technologie und Kunst sind an der Y- Privatschule von großer Bedeutung um den Geist und die Kultur der deutschen Schule auch dort weiterführen zu können.

Fremdsprachenunterricht:

Der Deutschunterricht beginnt bereits in der 1.Klasse und wird mit modernen Lehr- und Lernmethoden und jeweils einer türkischen und einer deutschen Lehrkraft durchgeführt. Lieder, Spiele, Stationsarbeiten und Projekte lockern und unterstützen den Unterricht. In der 2.Klasse beginnen sie mit kurzen Geschichten und Dialogen.

Deutsch ist an der Y- Privatschule nicht nur ein Unterrichtsfach, sondern steht im Zentrum ihrer Schulkultur. Laternenfest, Weihnachtsmarkt und Fasching sind nur einige ihrer deutschen Kulturaktivitäten. In der 3. Klasse beginnt der Englischunterricht mit 1 Stunde wöchentlich und in der 4.Klasse steigert es sich auf 2 Wochenstunden. In der 5.Klasse gibt es 14 Stunden Deutsch- und 3 Stunden Englischunterricht. Am Ende der 5.Klasse wird die durch das Goethe Institut durchgeführte FIT 1, in der 6. Klasse die FIT 2 und am Ende der 7.Klasse die B1J Prüfung gemacht. Am Ende der 9. Klasse können ihre Schüler die Prüfung für das deutsche Sprachdiplom in der Stufe I (B1) und

am Ende der 11.Klasse in der Stufe II (C1) machen. Das deutsche Sprachdiplom ist ein Beweis ihrer Deutschkenntnisse und ermöglicht es ihnen an deutschsprachigen Universitäten zu studieren. Ihr Ziel ist es, die Schüler so zu fördern und zu fordern, damit sie sowohl bei den Universitätsprüfungen in der Türkei erfolgreich sind, aber auch die Möglichkeit haben an Universitäten im deutschsprachigen Raum zu studieren. Es ist ihnen wichtig ihre Schüler zu Weltbürgern zu erziehen und fördern dies auch mit internationalen Projektarbeiten und Schüleraustauschprogrammen.

KAPITEL VIII

METHODOLOGIE UND EMPIRISCHE DATEN

8.1. Zielsetzung

Im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde betont, dass die bereits gelernte erste Fremdsprache (L2- Deutsch) den Lernprozess der zweiten Fremdsprache (L3- Englisch) besonders dann lernfördernd beeinflusst, wenn eine genetische Verwandschaft zwischen den beiden Fremdsprachen besteht, und die zuerst gelernte Fremdsprache eine komplexere Struktur aufweist. Es wurde deshalb bezweckt, zu beweisen, wie unzutreffend die Reihenfolge unserer Fremdsprachenwahl ist. Abgesehen davon war es wichtig festzustellen, dass eine komplexere Fremdsprache, wie Deutsch im jungen Alter leichter zu erlernen ist, als in den nächsten Jahren, wo die Gehirnplastizität des Kindes zurückgeht.

Als Fazit sei also angemerkt, dass das Lernen des Deutschen als erste Fremdsprache, sowohl im jüngeren Alter leichter bewältigt werden kann, als auch die positive Transferleistung auf die englische Sprache fördert, so dass im Endeffekt die Deutsche Sprache als erste Fremdsprache in den Schulen eine perfekte Basis für weitere germanische Sprachen bildet und somit das Tor zur europäischen Mehrsprachigkeit öffnet. Das Hauptziel dieses Teils besteht also darin, diese Tatsache empirisch zu begründen bzw. zu beweisen.

8.2. Untersuchungsort und –gruppe

Es durfte einleuchtend sein, dass man, um das oben genannte Ziel zu erreichen und den Unterschieden zwischen den Schülern der beiden Schulen zu untersuchen, mindestens zwei Probandengruppen braucht. Während die erste Probandengruppe Englisch bereits als erste Fremdsprache und danach Deutsch gelernt hat (X- Privatschule), musste die zweite Probandengruppe Deutsch als erste Fremdsprache und anschließend Englisch gelernt haben (Y- Privatschule). Dazu wurden zwei verschiedene Privatschulen an zwei verschiedenen Standorten, Istanbul (Y- Privatschule) und Malatya (X- Privatschule), ausgewählt und jeweils 60 Schüler, also insgesamt 120 Schüler zur Untersuchung miteinbezogen.

Die Befragten waren Schüler der fünften Klasse . Die jeweiligen Gruppen verfügten schon bereits über Englisch- und Deutsch Kenntnisse. Das heißt, sie waren schon im Besitz von zwei Fremdsprachen (X- Privatschule: L2-5 Jahre (Englisch), L3- 3 Jahre (Deutsch); Y- Privatschule: L2- 5 Jahre (Deutsch), L3- 3 Jahre (Englisch)).

Anhand eines Fragebogens, der aus einer 5-stufigen Skala, sowie aus 18 Aussagen besteht, wurden die Schüler der X- Privatschule in Malatya, die als erste Fremdsprache Englisch unterrichtet und anschliessend Deutsch und die Schüler der Y- Privatschule in Istanbul, welche als erste Fremdsprache Deutsch unterrichtet und danach Englisch befragt. Es wurde für die vorliegende Arbeit ein bereits entwickelter Fragebogen zur Hilfe genommen, dessen Reabilität und Validität getestet wurde (Uslu, Özek, 2004). An diesem Fragebogen wurden jedoch Veränderungen unter Begutachtung von Fachwissenschaftlern gemacht. Die Fragebögen, die sich aus 18 geschlossenen Aussagen zusammensetzen, wurden per E- Mail an die jeweiligen Schuldirektoren geschickt. Nach der mündlichen Genehmigung am Telefon wurde die Untersuchung unter der Aufsicht des jeweiligen Fremdsprachenlehrers, also in Abwesenheit vom Befasser dieser Arbeit durchgeführt. Die ausgefüllten Fragebögen wurden per Post zurückgeschickt und vom Befasser der vorliegenden Arbeit mit Hilfe eines Computerprogramms grafisch dargestellt und ausgewertet.

8.3. Methodische Vorgehensweise

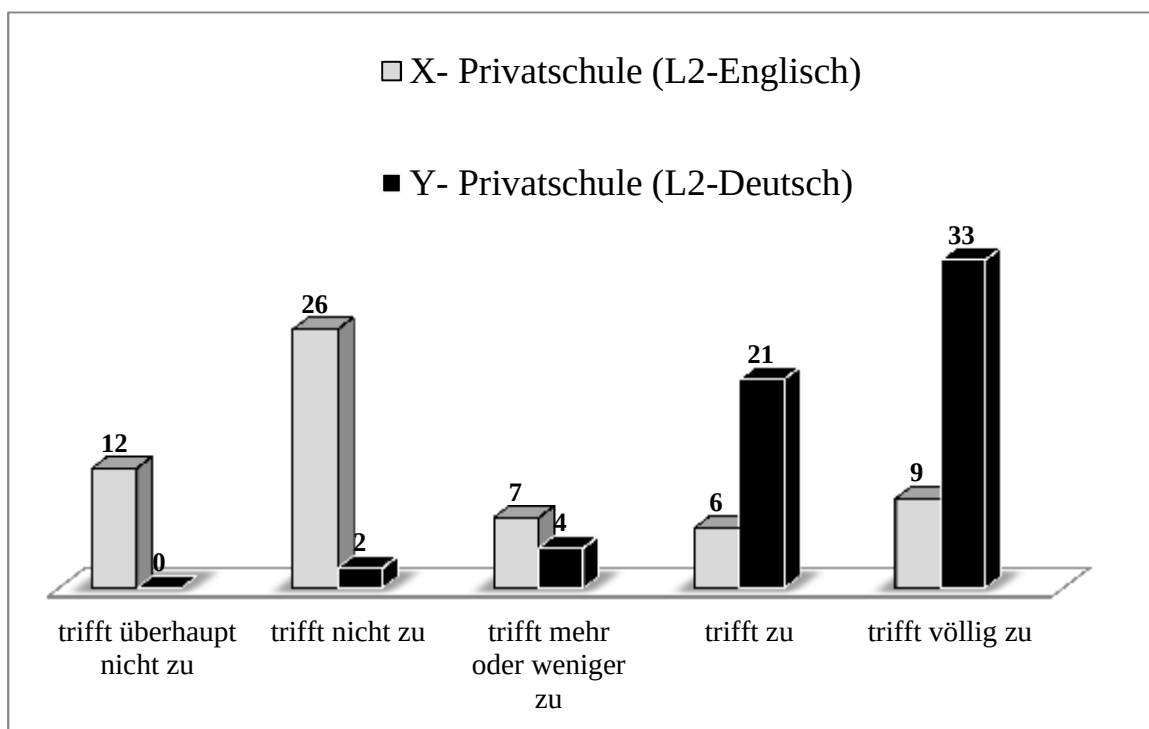
Im Rahmen dieser Untersuchung wurde als methodischer Weg der Datengewinnung ein nach der Likert-Skala erstelltes System mit einer 5-Punkte-Antwortskala verwendet, die aus „trifft überhaupt nicht zu“, „trifft nicht zu“, „trifft mehr oder weniger zu“, „trifft zu“ und „trifft völlig zu“ besteht (vgl. Dieckmann, 2004; zit. nach Nayır, 2009, S.47) besteht, weil dieses System sowohl von den Befragten schnell und leicht auszufüllen ist, als auch gut auswertbar ist, weil vergleichbare Antworten genannt werden. Der Fragebogen umfasst insgesamt 18 geschlossene Aussagen und wurde den Schülern in türkischer Version vorgelegt, um ihnen das Verständnis zu erleichtern und somit mögliche Missverständnisse zu vermeiden (siehe Anhang 1 für Schülerfragebogen für die X- Privatschule und Anhang 2 für Schülerfragebogen für die Y- Privatschule). Die Probandengruppe, die an der Untersuchung teilnahm, setzt sich aus 120 Schülern zusammen, 60 Schüler der X- Privatschule, sowie 60 Schüler der Y- Privatschule.

KAPITEL IX

STATISTISCHE AUSWERTUNG

9.1. Bewertung der Daten

Um die statistische Auswertung veranschaulichen zu können, wurden die Daten mit Hilfe eines Computerprogramms zu einem Säulendiagramm gewandelt und in Grafiken dargestellt. Jede Grafik steht für eine Aussage, die die Probanden auf dem Fragebogen mit einer 5-Punkte-Antwertskala mit „trifft überhaupt nicht zu“, „trifft nicht zu“, „trifft mehr oder weniger zu“, „trifft zu“ und „trifft völlig zu“ angekreuzt haben. Auf jeder Grafik werden die Antworten der Schüler beider Schulen durch Säulen dargestellt. Damit die Veranschaulichung deutlich und überschaubar ist steht die Anzahl der Schüler, welche die jeweilige Option angekreuzt haben, über der Säule. Desweiteren unterscheiden sich die Säulen in ihrer Farbe, die sie der Grafik entnehmen können.

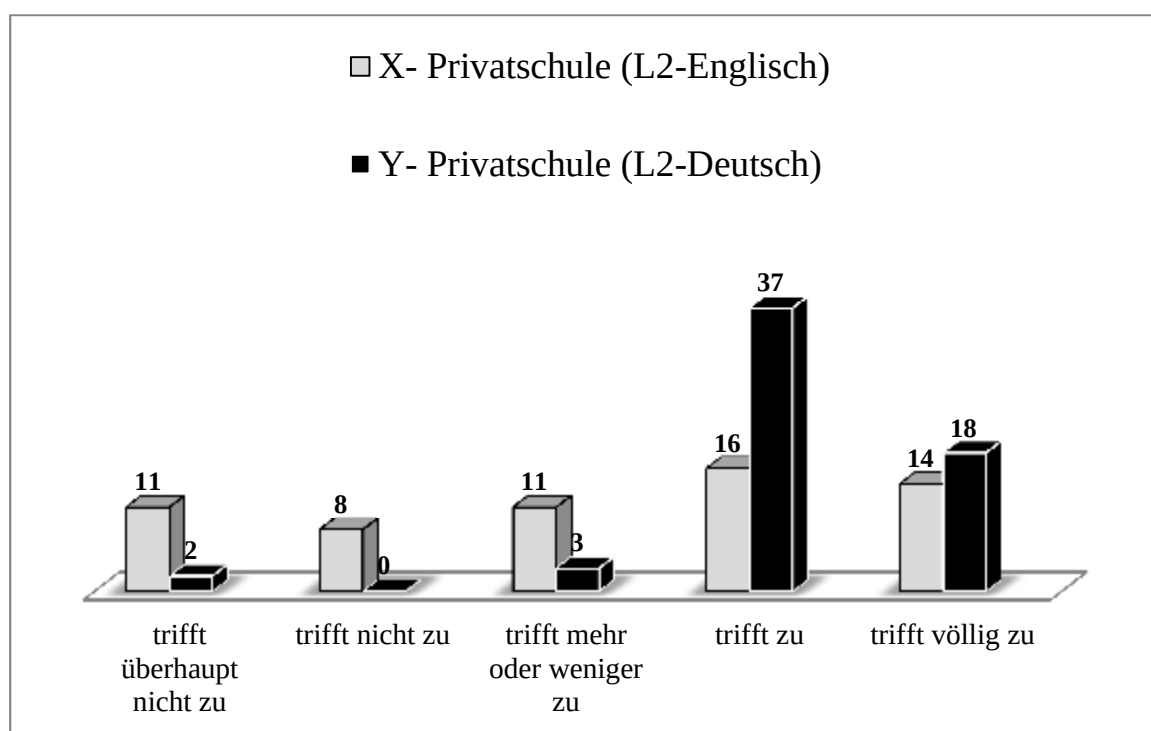


Grafik 5

Aussage 1: Meiner Meinung nach ist das Lernen der zweiten Fremdsprache nicht langweilig

Wie aus der Grafik 5 ersichtlich ist, kreuzten insgesamt neun Schüler der X-Privatschule für die Aussage 1 „trifft völlig zu“ an, während 33 Schüler der Y-Privatschule es angekreuzt haben. Außerdem wurde „trifft zu“ von vier Schülern der X-Privatschule und von 18 Schülern der Y-Privatschule angekreuzt. „Trifft mehr oder weniger zu“ wurde von sieben Schülern der X-Privatschule und vier Schülern der Y-Privatschule angekreuzt. Während genau 26 Schüler der X-Privatschule mit „trifft nicht zu“ und 12 mit „trifft überhaupt nicht zu“ dekodierten, dekodierten nur zwei Schüler der Y-Privatschule mit „trifft nicht zu“. Kein einziger Schüler der Y-Privatschule kreuzte „trifft überhaupt nicht zu“ an.

Ausgehend von den Ergebnissen der Aussage 1 *Meiner Meinung nach ist das Lernen der zweiten Fremdsprache nicht langweilig* zeigen die Schüler der Y-Privatschule, dass heißt die Schule mit der ersten Fremdsprache Deutsch, mit den meisten Stimmen ein positives Ergebnis auf. Man kann davon ausgehen, dass sie die zweite Fremdsprache gerne lernen und sich dabei auf keinen Fall langweilen, während die Schüler der X-Privatschule, also die Schule mit der ersten Fremdsprache Englisch, beim Lernen der zweiten Fremdsprache sich eher langweilen.

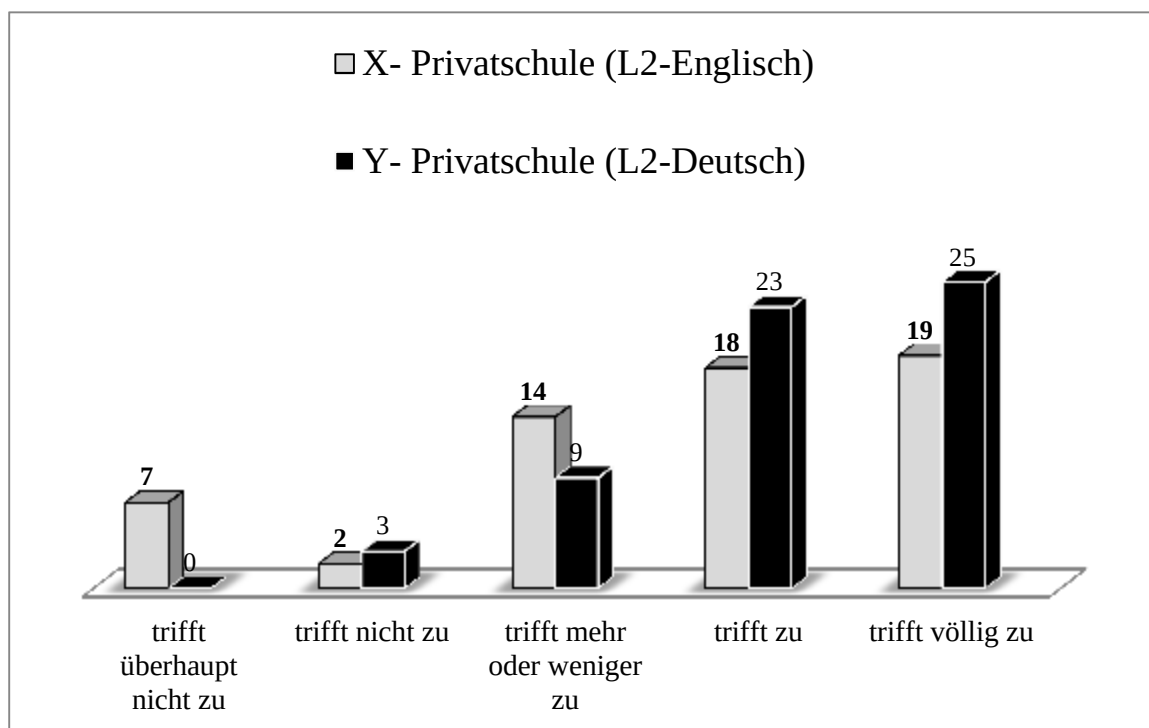


Grafik 6

Aussage 2: Der zweite Fremdsprachenunterricht hat meine Fremdsprachenlernmotivation erhöht

Betrachtet man im Folgenden die Ergebnisse der Aussage 2 *Der zweite Fremdsprachenunterricht hat meine Fremdsprachenlernmotivation erhöht*, kann man sehen, dass insgesamt 14 Schüler der X- Privatschule für die Aussage 2 „trifft völlig zu“ an, während 18 Schüler der Y- Privatschule es angekreuzt haben. Außerdem wurde „trifft zu“ von 16 Schülern der X- Privatschule und von 37 Schülern der Y- Privatschule angekreuzt. „Trifft mehr oder weniger zu“ wurde von 11 Schülern der X- Privatschule und nur drei Schülern der Y- Privatschule angekreuzt. Während genau acht Schüler der X- Privatschule mit „trifft nicht zu“ und 11 mit „trifft überhaupt nicht zu“ dekodierten, dekodierten keine Schüler der Y- Privatschule mit „trifft nicht zu“ und nur zwei mit „trifft überhaupt nicht zu“.

Obwohl der Unterschied der Antworten nicht in allen Punkten so groß wie bei der Aussage 1 ist, kann man jedoch deutlich bei „trifft zu“ erkennen, dass fast doppelt so viele Schüler der Y- Privatschule im Gegensatz zu der X- Privatschule daran glauben, dass der zweite Fremdsprachenunterricht ihre Fremdsprachenlernmotivation erhöht hat. Nur zwei Schüler der Y- Privatschule und 19 Schüler der X- Privatschule haben eine negative Meinungen was ihre Motivation im zweiten Fremdsprachenunterricht betrifft.

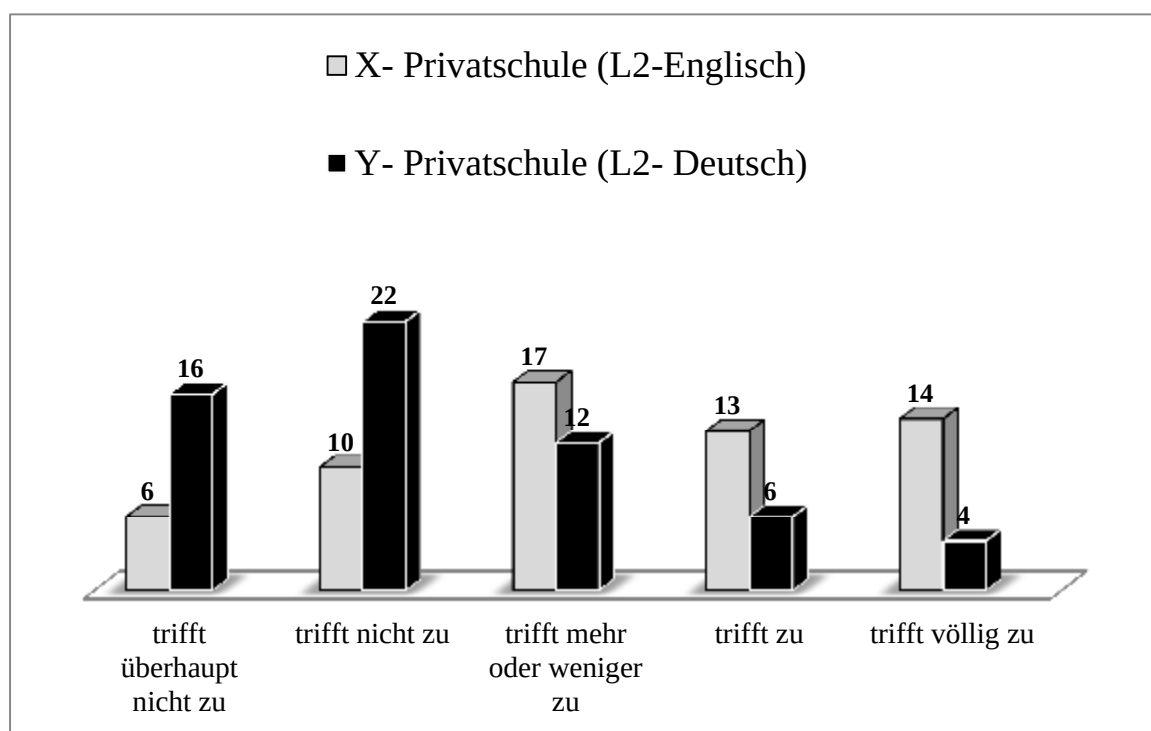


Grafik 7

Aussage 3: Das Vergleichen der Fremdsprachen erleichtert das Lernen

Man kann aus der Grafik 7 erschließen, dass insgesamt 19 Schüler der X- Privatschule und 25 Schüler der Y- Privatschule für die Aussage 3 „trifft völlig zu“ angekreuzt haben. Außerdem wurde “trifft zu” von 18 Schülern der X- Privatschule und von 23 Schülern der Y- Privatschule angekreuzt. “Trifft mehr oder weniger zu” wurde von 14 Schülern der X- Privatschule und neun Schülern der Y- Privatschule angekreuzt. Während nur zwei Schüler der X- Privatschule mit “trifft nicht zu” und sieben mit “trifft überhaupt nicht zu” dekodierten, dekodierten auch nur drei Schüler der Y- Privatschule und sieben Schüler der X- Privatschule mit “trifft nicht zu”.

Bei den Ergebnissen der Aussage 3 *Das Vergleichen der Fremdsprachen erleichtert das Lernen*, kann man von einem positiven Ergebnis sprechen. Die Mehrzahl der Schüler beider Schulen ist sich darauf einig, dass das vergleichende Lernen der beiden Fremdsprachen lernerleichternd ist. Es sei jedoch angemerkt, dass die Y- Privatschule, bzw. die Schule mit der ersten Fremdsprache Deutsch, bei den Ergebnissen vorne liegt. Man kann darauf anlehnend davon ausgehen, dass die Schüler der Y- Privatschule mehr aus der ersten Fremdsprache Deutsch im zweiten Fremdsprachenunterricht profitieren, als die, mit der ersten Fremdsprache Englisch.

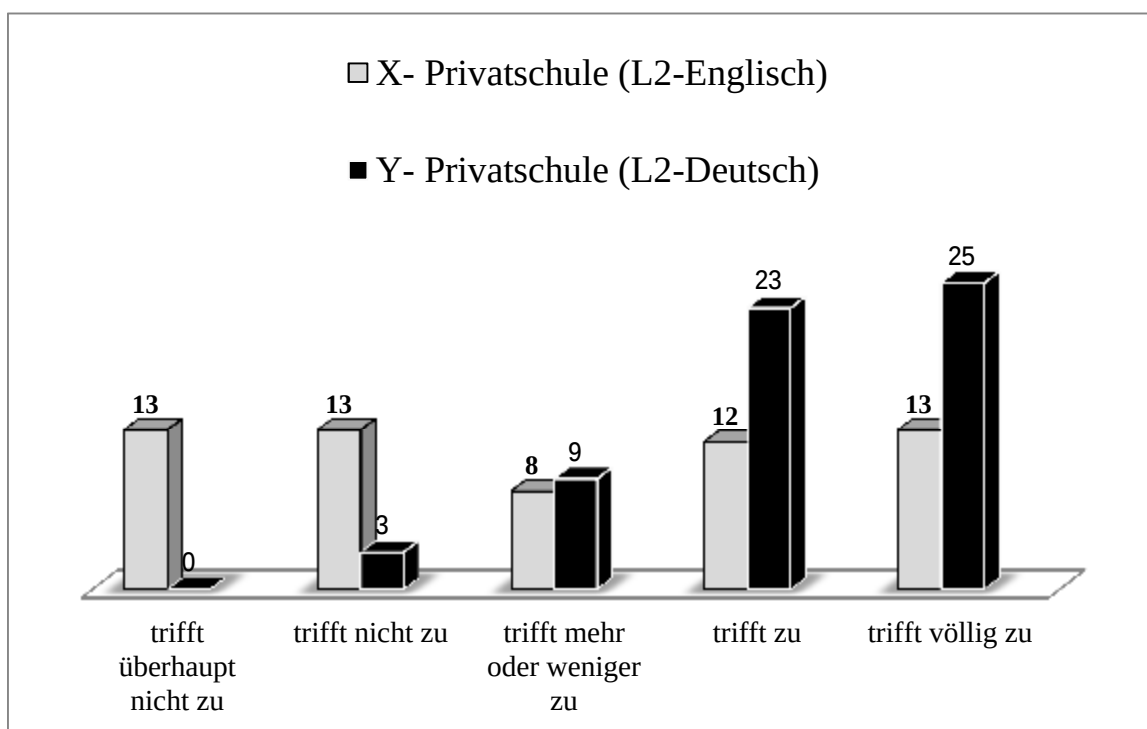


Grafik 8

Aussage 4: Zwischen den beiden Fremdsprachen, die ich lerne gibt es hinsichtlich der Grammatik und dem Wortschatz große Unterschiede

Bei der Grafik 8 kann man erschließen, dass insgesamt 14 Schüler der X- Privatschule und nur vier Schüler der Y- Privatschule für die Aussage 4 „trifft völlig zu“ angekreuzt haben. Außerdem wurde “trifft zu” von 13 Schülern der X- Privatschule und von sechs Schülern der Y- Privatschule angekreuzt. “Trifft mehr oder weniger zu” wurde von 17 Schülern der X- Privatschule und 12 Schülern der Y- Privatschule angekreuzt. Während 10 Schüler der X- Privatschule mit “trifft nicht zu” und sechs mit “trifft überhaupt nicht zu” dekodierten, dekodierten 22 Schüler der Y- Privatschule mit “trifft nicht zu” und 16 mit “trifft überhaupt nicht zu”.

Die Ergebnisse der Grafik 8 zur Aussage *Zwischen den beiden Fremdsprachen, die ich lerne gibt es hinsichtlich der Grammatik und dem Wortschatz große Unterschiede* sind recht auffallend, da die Mehrzahl der Schüler der X- Privatschule diese Aussage im Gegensatz zu den Schülern der Y- Privatschule zutreffend fand. Wenn man einen Rückblick auf Kapitel fünf macht, wo die Sprachkonstellation Türkisch- Deutsch- Englisch thematisiert wurde, kann man feststellen, dass man aus den grammatischen Themen und den Wortschatz der deutschen Sprache, die englische Grammatik und ihren Wortschatz recht leicht erschließen kann, aber es mag so zu scheinen, dass die Englischlernenden, die deutsche Grammatik und den Wortschatz nicht so leicht erschliessen können. Das kann daran liegen, dass der Formenreichtum der deutschen Sprache vielfältiger als die des Englischen ist. Die Tatsache, dass beim Lernen einer L3, ein Transfer aus der L2 erfolgt ist umstritten, aber durch die Ergebnisse der Grafik steht fest, dass der positive Transfer aus der L2 größer und hilfreicher ist, wenn es sich bei der L2 um Deutsch handelt.

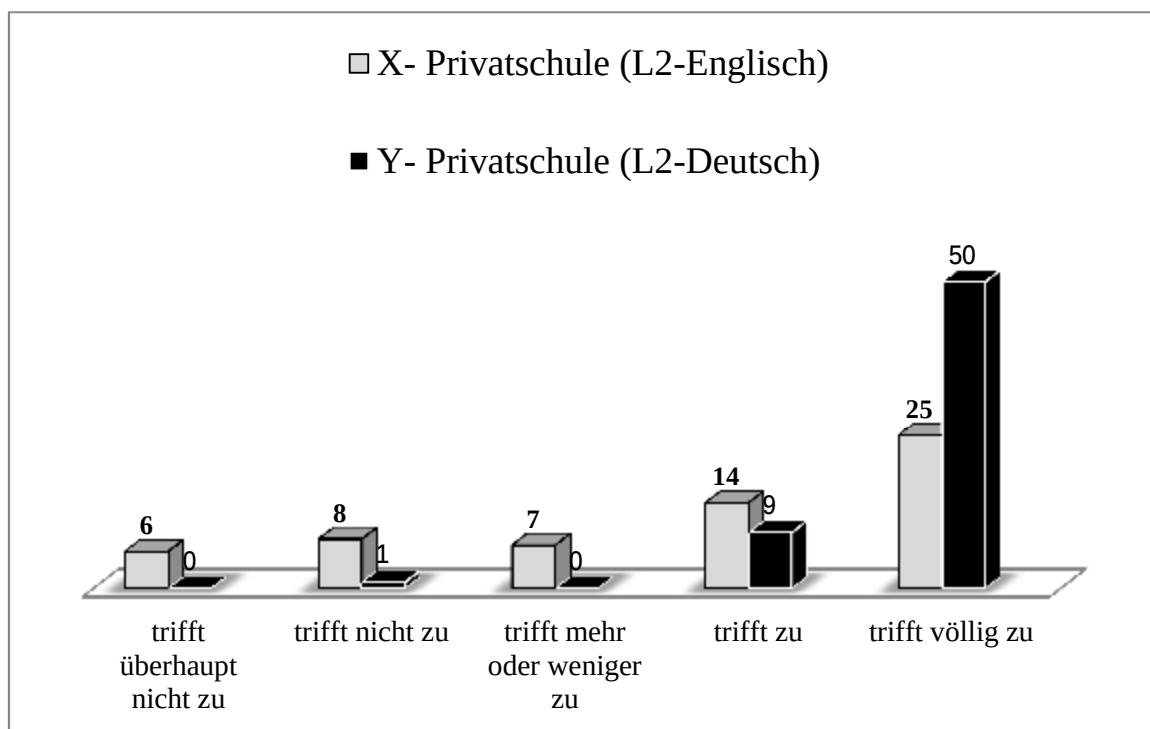


Grafik 9

Aussage 5: Ich verstehe den Unterricht der zweiten Fremdsprache gut

Bei der Betrachtung der Grafik 9 kann man sehen, dass 25 Schüler der Y-Privatschule mit “trifft völlig zu” und 23 “trifft zu” dekodierten. Stattdessen dekodierten nur 13 Schüler der X- Privatschule mit “trifft völlig zu” und 12 mit “trifft zu”. Acht Schüler der X- Privatschule und neun der Y- Privatschule kreuzten “trifft mehr oder weniger zu” an. Während nur drei Schüler der Y- Privatschule “trifft nicht zu” ankreuzten, kreuzten insgesamt 13 Schüler der X- Privatschule es an. Obwohl “trifft überhaupt nicht zu” von den Schülern der X- Privatschule 13 mal angekreuzt wurde, kreuzten es die Schüler der Y-Privatschule überhaupt nicht an.

Das Ergebnis der Grafik 9 zur Aussage *Ich verstehe den Unterricht der zweiten Fremdsprache gut* zeigt uns deutlich, dass die Schüler der Y- Privatschule keine Probleme mit der zweiten Fremdsprache haben und mit dem Fremdsprachenunterricht in Englisch gut auskommen. Für sie bildet die zuerst gelernte deutsche Sprache sozusagen eine Brücke zur englischen Sprache. Die Ergebnisse der X- Privatschule jedoch untermauert unsere Hypothese, dass von den zuerst englischlernenden Schülern die deutsche Sprache als zweite Fremdsprache schwierig empfunden wird.

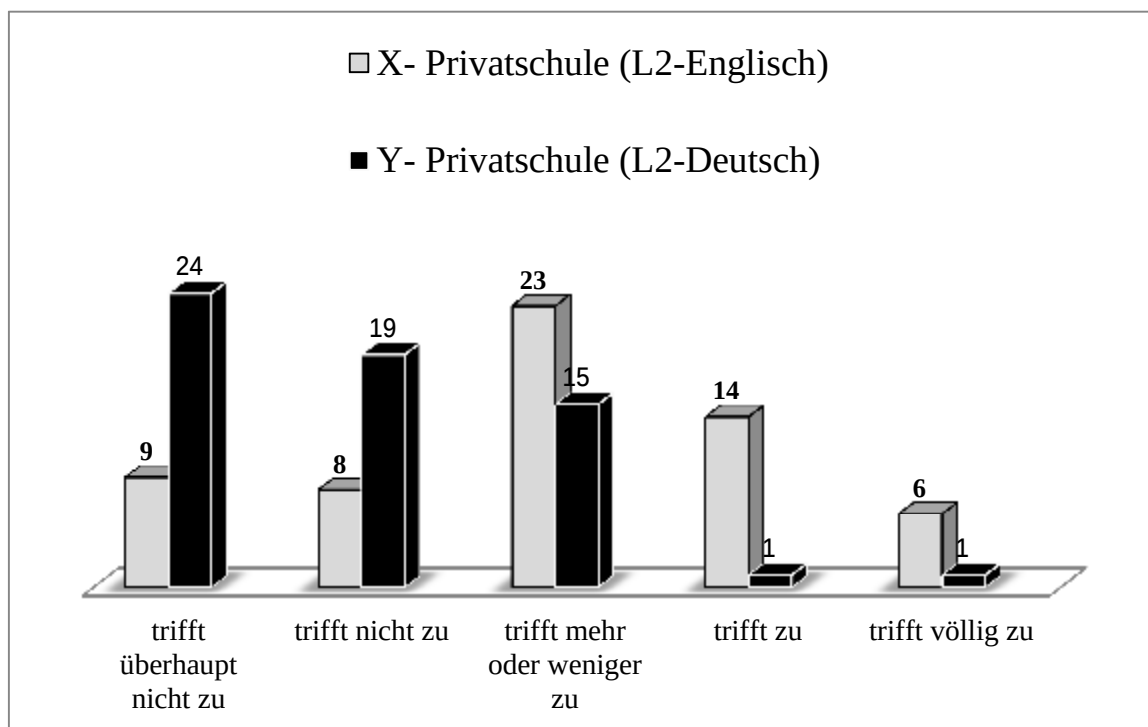


Grafik 10

Aussage 6: Es hat viele Vorteile eine zweite Fremdsprache zu lernen

Desweiteren kann man in der Grafik 10 erkennen, dass 25 Schüler der X-Privatschule “trifft völlig zu” und 14 “trifft zu” angekreuzt haben. Die Schüler der Y-Privatschule kreuzten dagegen 50 mal mit “trifft völlig zu” und neunmal mit “trifft zu” an. Sieben der X-Privatschüler dekodierten mit “trifft mehr oder weniger zu”, während kein Y-Privatschüler diese Option ankreuzte. Nur ein Schüler der Y-Privatschule kreuzte “trifft nicht zu” an, während acht der Schüler der X-Privatschule diese Option an. Während keines der Schüler der Y-Privatschule “trifft überhaupt nicht zu” ankreuzte, dekodierten sechs der X-Privatschule diese Wahl.

Ausgehend von den Ergebnissen der Aussage 6 *Es hat viele Vorteile eine zweite Sprache zu lernen* kann man ausdrücklich den Unterschied zwischen den Schülern der beiden Schulen sehen. Genau doppelt so viele Schüler der Y-Privatschule dekodierten auf diese Aussage mit “trifft völlig zu” an, denn sie glauben an den Vorteil der zweiten Fremdsprache und geben sich mit einer einzigen Fremdsprache nicht zufrieden. Stattdessen kreuzten die Schüler der X-Privatschule sechs mal “trifft überhaupt nicht zu” und acht mal “trifft nicht zu” an. Das heißt 14 Schüler, die als erste Fremdsprache Englisch gelernt haben, finden es nicht vorteilhaft eine weitere Sprache zu beherrschen.



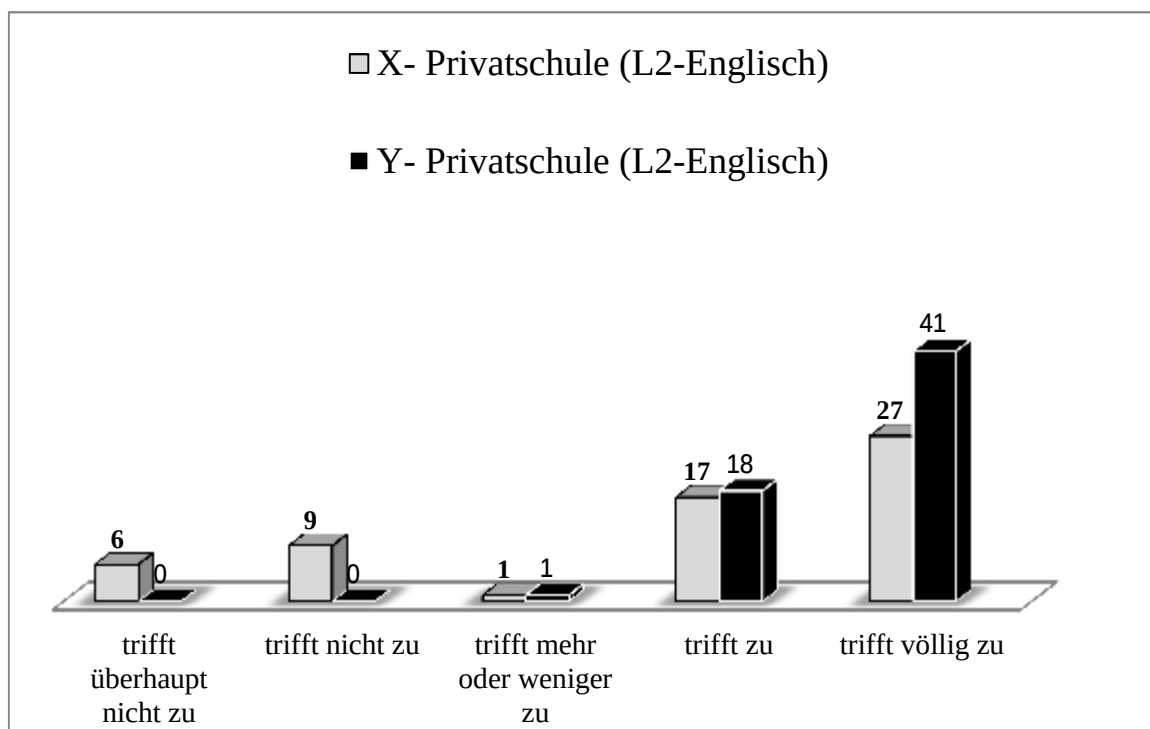
Grafik 11

Aussage 7: Obwohl unsere Lehrer bei der Didaktik der zweiten Fremdsprache lernerleichternde Methoden einsetzen, ist das Lernen der zweiten Fremdsprache schwierig

Wie aus der Grafik 11 ersichtlich ist, kreuzten sechs Schüler der X- Privatschule für die Aussage 7 „trifft völlig zu“ an, während nur ein Schüler der Y- Privatschule es angekreuzt hat. Außerdem wurde „trifft zu“ von 14 Schülern der X- Privatschule und von nur einem Schüler der Y- Privatschule angekreuzt. „Trifft mehr oder weniger zu“ wurde von 23 Schülern der X- Privatschule und 15 Schülern der Y- Privatschule angekreuzt. Während genau 19 Schüler der X- Privatschule mit „trifft nicht zu“ und 9 mit „trifft überhaupt nicht zu“ dekodierten, dekodierten acht Schüler der Y- Privatschule mit „trifft nicht zu“ und 24 mit „trifft überhaupt nicht zu“ an.

Untersucht man weiterhin die Grafiken, kann man bei Grafik 11 feststellen, dass ein großer Teil der Y- Privatschulenschüler zu der Aussage *Obwohl unsere Lehrer bei der Didaktik der zweiten Fremdsprache lernerleichternde Methoden einsetzen, ist das Lernen der zweiten Fremdsprache schwierig* mit „trifft überhaupt nicht zu“ dekodiert haben. Das heißt sie betonen noch einmal, dass sie keine Schwierigkeiten beim Lernen des Englischen haben. Im Gegensatz dazu dekodierten 20 Schüler der X- Privatschule auf diese Antwort mit „trifft zu“ (14) und „trifft völlig zu“ (6). Aus diesem Ergebnis

folgt, dass die Schüler der X- Privatschule, Probleme mit dem Lernen der zweiten Fremdsprache, also dem Deutsch haben.



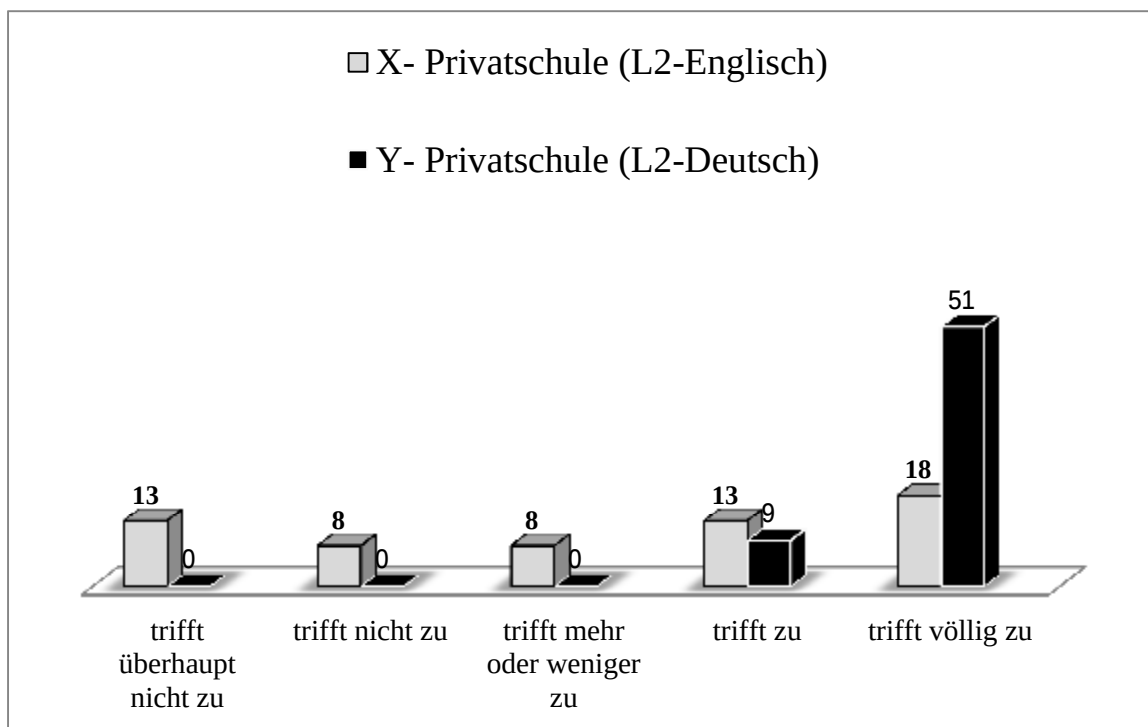
Grafik 12

Aussage 8: Ich glaube an den Nutzen der zweiten Fremdsprache

Wie aus der Grafik 12 ersichtlich ist, kreuzten insgesamt 41 Schüler, der X-Privatschule für die Aussage 8 „trifft völlig zu“ an, während 27 Schüler der Y-Privatschule es angekreuzt haben. Außerdem wurde „trifft zu“ von 17 Schülern der X-Privatschule und von 18 Schülern der Y-Privatschule angekreuzt. „Trifft mehr oder weniger zu“ wurde nur von den jeweiligen Schulen nur einmal angekreuzt. Während neun Schüler der X-Privatschule mit „trifft nicht zu“ und sechs mit „trifft überhaupt nicht zu“ dekodierten, dekodierte kein einziger Schüler der Y-Privatschule mit diesen Opositionen.

Aus den Ergebnissen zur Aussage *Ich glaube an den Nutzen der zweiten Fremdsprache* geht weiterhin hervor, dass die Mehrheit der Schüler der Y-Privatschule an den Nutzen der zweiten Fremdsprache glauben. Erstaunlich ist auch das Ergebniss der X-Privatschule, deren Schüler auch annäherungsweise an den Nutzen der zweiten Sprache glauben, aber jedoch liegen sie mit 14 Schülern weit zurück. Das Ergebniss auf die Option „trifft mehr oder weniger zu“ zeigt keinen bedeutsamen Unterschied, während die Ergebnisse auf die Optionen „trifft nicht zu“ und „trifft überhaupt nicht zu“

verblüffend sind. Denn diese Option wurde von keinem einzigen Schüler der Y- Privatschule angekreuzt im Gegensatz zu den Schülern der X- Privatschule, die neunmal mit “trifft nicht zu” und sechsmal mit “trifft überhaupt nicht zu” dekodierten.



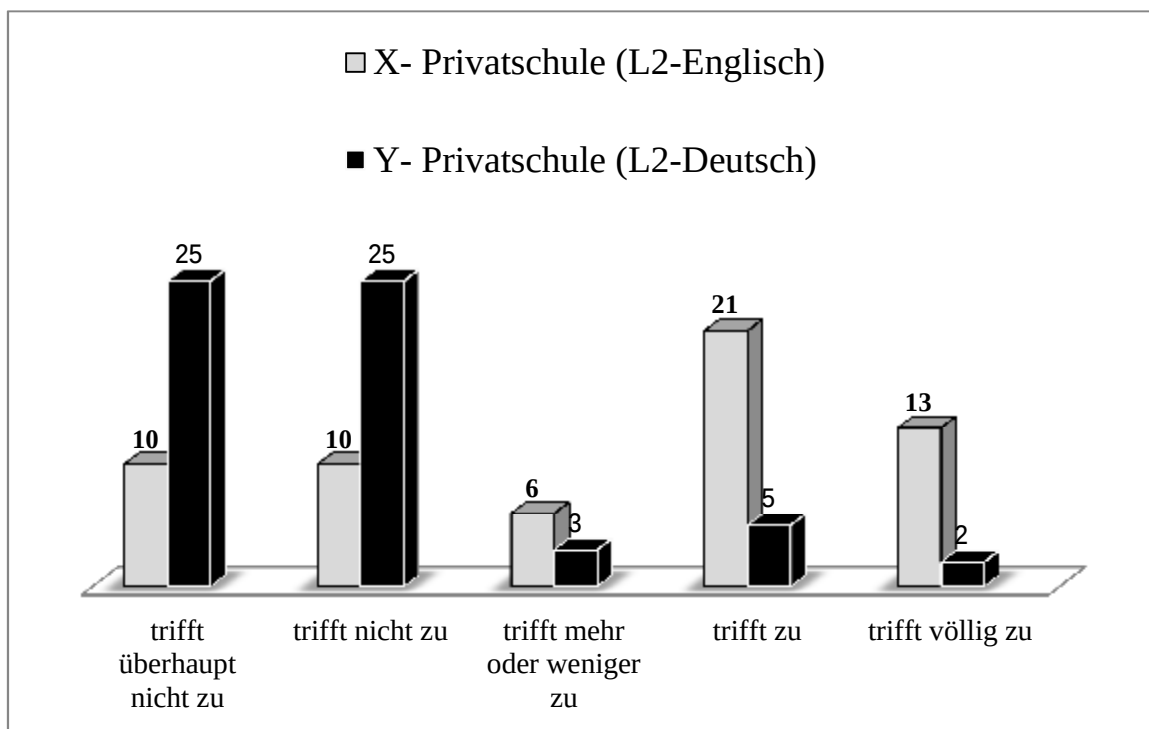
Grafik 13

Aussage 9: Ich möchte Deutsch als zweite Fremdsprache wirklich lernen. / Ich möchte Englisch als zweite Fremdsprache wirklich lernen

Bei der Betrachtung der Grafik 13, kann festgehalten werden, dass, 19 Schüler, der X- Privatschule für die Aussage 9 „trifft völlig zu“ angekreuzt haben, während genau 51 Schüler der Y- Privatschule es ankreuzten. Außerdem wurde “trifft zu” von 13 Schülern der X- Privatschule und von neun Schülern der Y- Privatschule angekreuzt. “Trifft mehr oder weniger zu” wurde von acht Schülern der X- Privatschule und von keinem Schülern der Y- Privatschule angekreuzt. Während acht Schüler der X- Privatschule mit “trifft nicht zu” und 13 mit “trifft überhaupt nicht zu” dekodierten, dekodierte kein einziger Schüler der Y- Privatschule mit diesen Opositionen.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse der Aussage 9 *Ich möchte Deutsch als zweite Fremdsprache wirklich lernen / Ich möchte Englisch als zweite Fremdsprache wirklich lernen* kann im Gesamtbild festgestellt werden, dass die Einstellung der Schüler der Y- Privatschule gegenüber der deutschen Sprache positiv ist, denn genau

85% der Schüler kreuzten mit “trifft völlig zu” an, während nur 31% der Schüler der X- Privatschule Deutsch als zweite Fremdsprache wirklich lernen möchten.

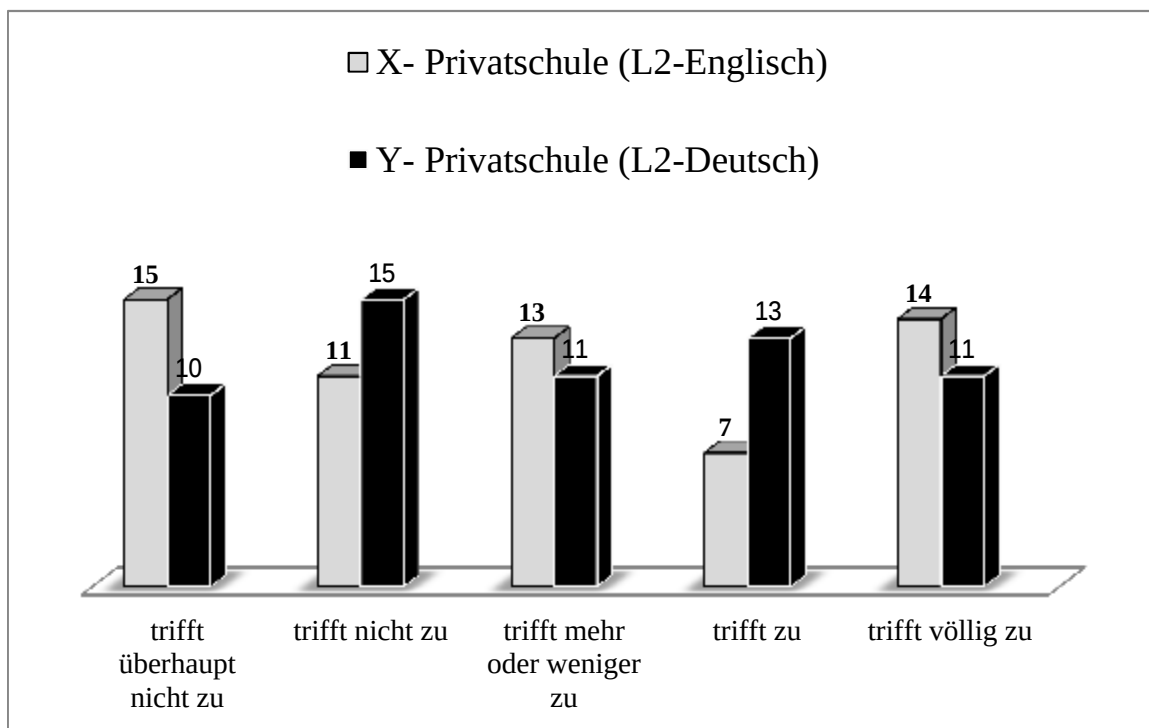


Grafik 14

Aussage 10: Ich habe Schwierigkeiten die zweite Fremdsprache zu lernen

Desweiteren kann man in der Grafik 14 erkennen, dass 13 Schüler der X-Privatschule “trifft völlig zu” und 21 “trifft zu” angekreuzt haben. Die Schüler der Y-Privatschule kreuzten dagegen zweimal mit “trifft völlig zu” und fünfmal mit “trifft zu” an. Sechs der X- Privatschüler dekodierten mit “trifft mehr oder weniger zu” , während drei Y- Privatschüler diese Option ankreuzten. Zehn Schüler der X- Privatschule kreuzten “trifft nicht zu” an, während genau 25 der Schüler der X- Privatschule diese Option ankreuzten. Ebenso wurde die Option “trifft überhaupt nicht zu” in gleicher Weise angekreuzt.

Bezüglich der Ergebnisse der Grafik 14 zur Aussage 10 *Ich habe Schwierigkeiten die zweite Fremdsprache zu lernen* kann gesagt werden, dass mehr als die Hälfte der Schüler X- Privatschule Schwierigkeiten beim Lernen der deutschen Sprache haben. Im Gegensatz dazu haben nur acht Schüler der Y- Privatschule Schwierigkeiten die englische Sprache, als zweite Fremdsprache, zu lernen

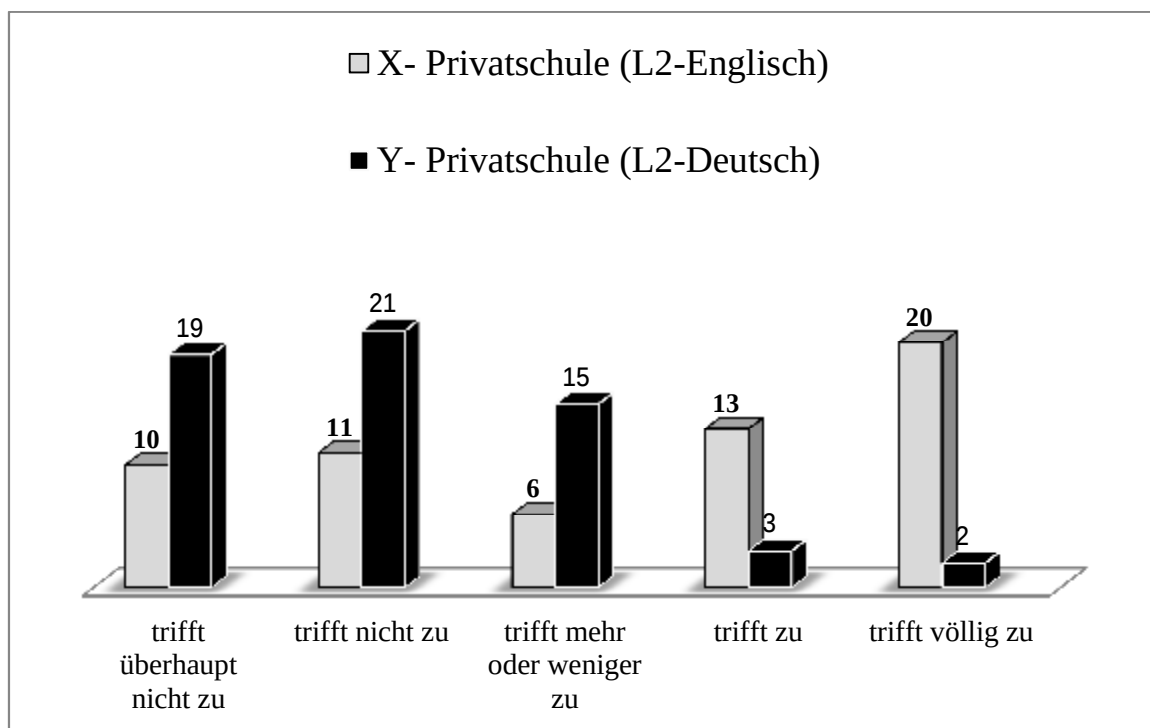


Grafik 15

Aussage 11: Ich habe Angst im Fremdsprachenunterricht Fehler zu machen

Der Grafik 15 ist zu entnehmen, dass 14 Schüler der X- Privatschule und 11 Schüler der Y- Privatschule mit “trifft völlig zu” dekodierten. Die Option “trifft zu” kreuzten X- Privatschulenschüler siebenmal und die Y- Privatschulenschüler insgesamt dreizehnmal an. “Trifft mehr oder weniger zu” wurde jeweils dreizehnmal von den X- Privatschulenschülern und elfmal von den Y- Privatschulenschülern angekreuzt. Während genau 11 Schüler der X- Privatschule mit “trifft nicht zu” und 15 mit “trifft überhaupt nicht zu” dekodierten, dekodierten 15 Schüler der Y- Privatschule mit “trifft nicht zu” und zehn mit “trifft überhaupt nicht zu” an.

Die Ergebnisse der Grafik 15 sind nicht sehr schlagausgebend, denn es herrschen keine rasanten Unterschieden zwischen den beiden Schulen. Zur Aussage *Ich habe Angst im Fremdsprachenunterricht Fehler zu machen* antworteten die Schüler beider Schulen durchschnittlich gleich. Man kann also davon ausgehen, dass die Reihenfolge der Fremdsprachen den Angstfaktor im Unterricht Fehler zu machen nicht maßgeblich beeinträchtigt.

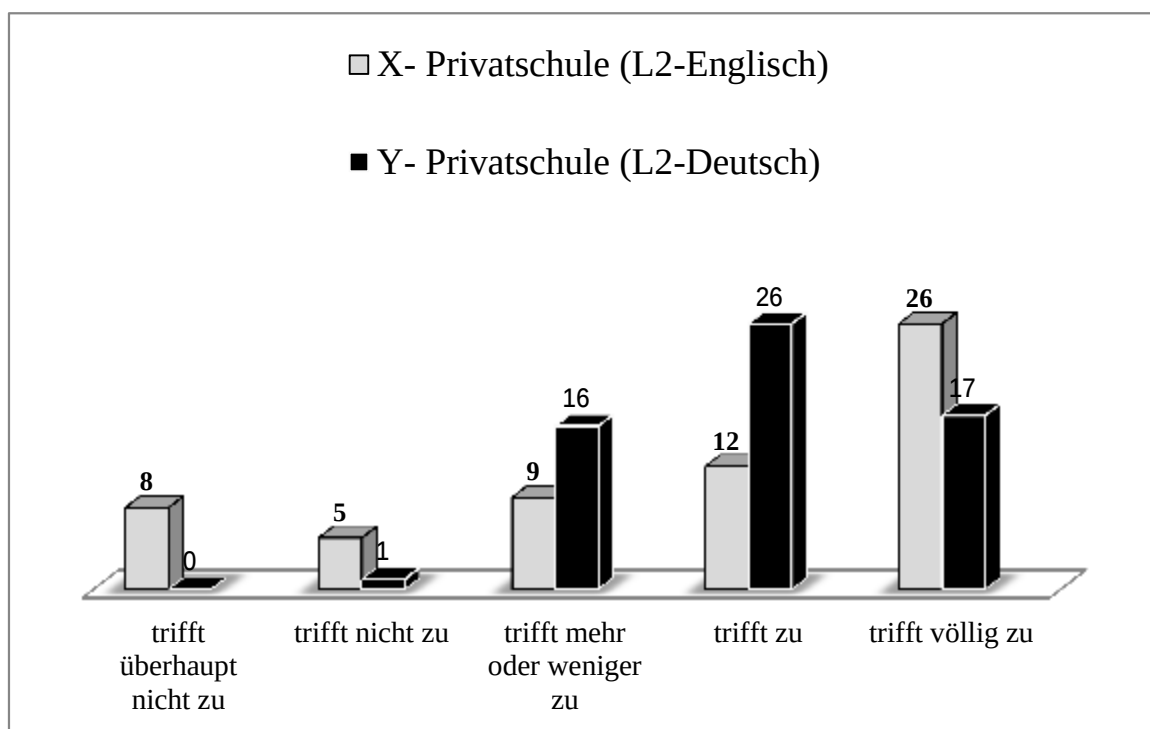


Grafik 16

Aussage 12: Es würde mich stören, wenn es noch mehr Fremdsprachen in der Schule geben würde

Bei der Grafik 16 kann man erschließen, dass insgesamt 20 Schüler der X-Privatschule und nur zwei Schüler der Y-Privatschule für die Aussage 12 „trifft völlig zu“ angekreuzt haben. Außerdem wurde “trifft zu” von 13 Schülern der X-Privatschule und von drei Schülern der Y-Privatschule angekreuzt. “Trifft mehr oder weniger zu” wurde von sechs Schülern der X-Privatschule und 15 Schülern der Y-Privatschule angekreuzt. Während 11 Schüler der X-Privatschule mit “trifft nicht zu” und zehn mit “trifft überhaupt nicht zu” dekodierten, dekodierten 21 Schüler der Y-Privatschule mit “trifft nicht zu” und 19 mit “trifft überhaupt nicht zu”.

Aus den Ergebnissen der Aussage 12 *Es würde mich stören, wenn es noch mehr Fremdsprachen in der Schule geben würde* ist deutlich zu erkennen, dass die Schüler der X-Privatschule, also die Schüler die zuerst Englisch gelernt haben, sich gestört fühlen würden, wenn es weitere Fremdsprachen in der Schule geben würde, die zu lernen sind. Die Schüler der Y-Privatschule, also die Schüler die zuerst Deutsch gelernt haben, finden diese Aussage nicht zutreffend. Daraus folgt zweifellos die Folgerung, dass die zuerst gelernte englische Sprache die Schüler hinsichtlich der Motivation verhindert weitere Sprachen zu erdulden.

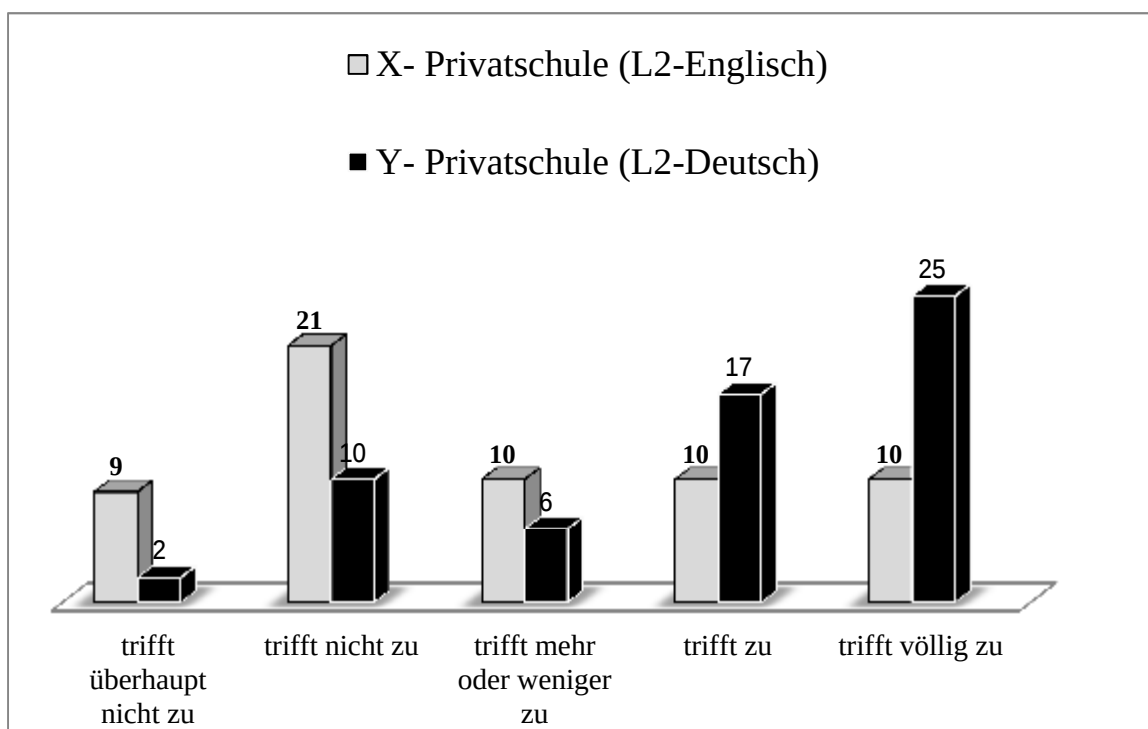


Grafik 17

Aussage 13: Unsere Lehrer erklären die Themen im zweiten Fremdsprachenunterricht, in dem sie die erste und zweite Fremdsprache miteinander vergleichen

Bei Grafik 17 ist ersichtlich, dass insgesamt 26 Schüler der X- Privatschule und 17 Schüler der Y- Privatschule für die Aussage 13 „trifft völlig zu“ angekreuzt haben. Außerdem wurde „trifft zu“ von 12 Schülern der X- Privatschule und von genau 26 Schülern der Y- Privatschule angekreuzt. „Trifft mehr oder weniger zu“ wurde von neun Schülern der X- Privatschule und 16 Schülern der Y- Privatschule angekreuzt. Während fünf Schüler der X- Privatschule mit „trifft nicht zu“ und acht mit „trifft überhaupt nicht zu“ dekodierten, dekodierte nur ein Schüler der Y- Privatschule mit „trifft nicht zu“ und keiner mit „trifft überhaupt nicht zu“.

Aus den Ergebnissen zur Aussage 13 *Unsere Lehrer erklären die Themen im zweiten Fremdsprachenunterricht, in dem sie die erste und zweite Fremdsprache miteinander vergleichen* geht weiterhin hervor, dass Lehrer beider Schulen den Tertiärsprachenunterricht sprachvergleichend durchführt.

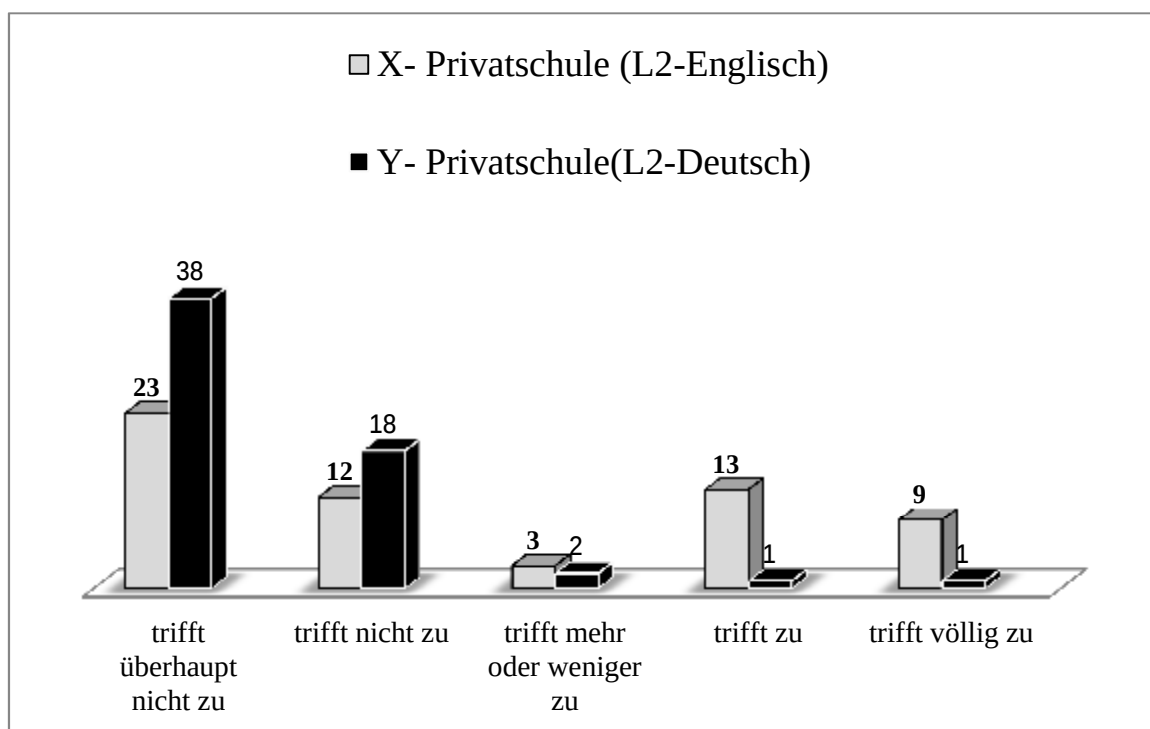


Grafik 18

Aussage 14: Deutsch als zweite Fremdsprache zu lernen, war sehr einfach für mich / Englisch als zweite Fremdsprache zu lernen war sehr einfach für mich

Bei Grafik 18 ist ersichtlich, dass 10 Schüler der X- Privatschule und 25 Schüler der Y- Privatschule für die Aussage 14 „trifft völlig zu“ angekreuzt haben. Außerdem wurde „trifft zu“ von 10 Schülern der X- Privatschule und von 17 Schülern der Y- Privatschule angekreuzt. „Trifft mehr oder weniger zu“ wurde von 10 Schülern der X- Privatschule und sechs Schülern der Y- Privatschule angekreuzt. Während 21 Schüler der X- Privatschule mit „trifft nicht zu“ und neun mit „trifft überhaupt nicht zu“ dekodierten, dekodierten 10 Schüler der Y- Privatschule mit „trifft nicht zu“ und nur zwei mit „trifft überhaupt nicht zu“.

Betrachtet man die Ergebnisse der Grafik 18 zur Aussage *Deutsch als zweite Fremdsprache zu lernen, war sehr einfach für mich / Englisch als zweite Fremdsprache zu lernen war sehr einfach für mich* kann man deutlich erkennen, dass die Mehrzahl der Schüler der Y- Privatschule das Lernen der zweiten Fremdsprache einfach fanden. Gegensätzlich dazu fanden die Schüler der X- Privatschule die zweite Fremdsprache schwierig. Aus dem Gesagten folgt, dass Schüler die zuerst Deutsch gelernt haben keienrlei Probleme mit Englisch haben. Doch die Schüler die zuerst Englisch lernten, weisen deutliche Probleme mit dem Lernen des Deutschen auf.

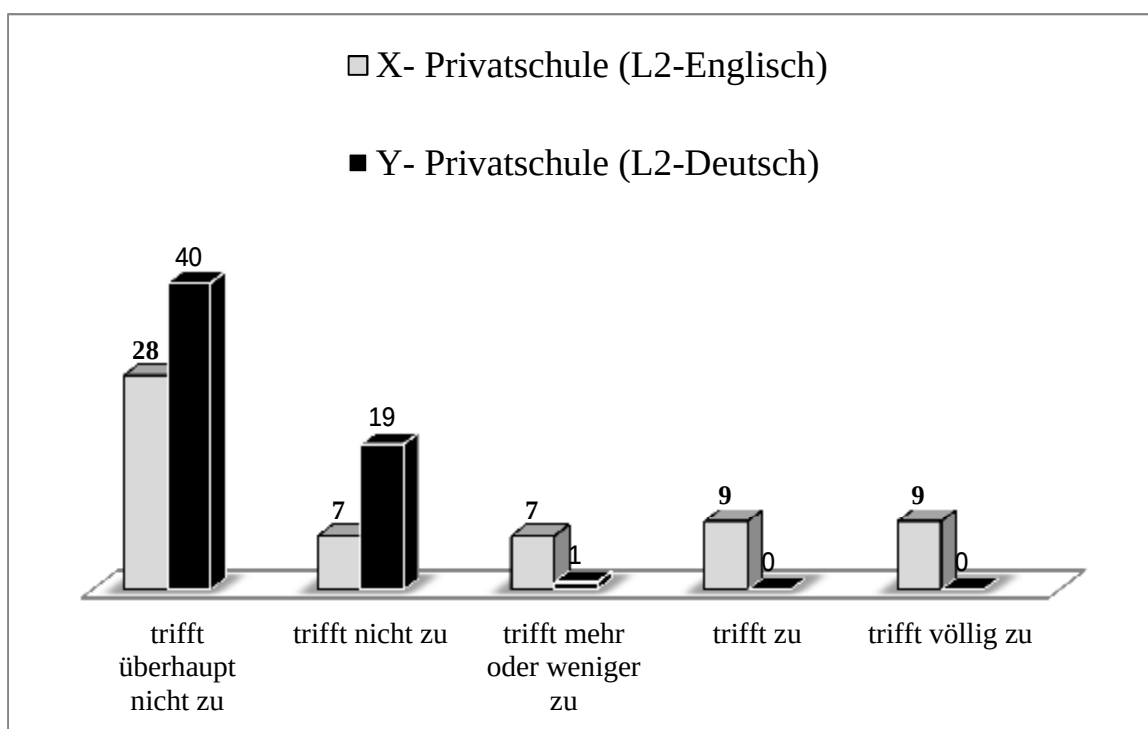


Grafik 19

Aussage 15: Es ist für mich ausreichend eine Fremdsprache zu können.

Der Grafik 19 kann man entnehmen, dass neun Schüler der X- Privatschule und nur ein Schüler der Y- Privatschule für die Aussage 15 „trifft völlig zu“ angekreuzt haben. Außerdem wurde “trifft zu” von 13 Schülern der X- Privatschule und wieder nur von einem Schülern der Y- Privatschule angekreuzt. “Trifft mehr oder weniger zu” wurde von drei Schülern der X- Privatschule und zwei Schülern der Y- Privatschule angekreuzt. Während 12 Schüler der X- Privatschule mit “trifft nicht zu” und 23 mit “trifft überhaupt nicht zu” dekodierten, dekodierten 18 Schüler der Y- Privatschule mit “trifft nicht zu” und genau 38 mit “trifft überhaupt nicht zu”.

Der Unterschied in der Grafik zur Aussage *Es ist für mich ausreichend eine Fremdsprache zu können* ist erheblich groß. Generell gesehen, findet die Mehrzahl beider Schulen es nicht für ausreichend nur eine einzige Fremdsprache zu können, aber der Anteil der Y- Privatschule ist durchaus größer. Außerdem gibt es auch eine beachtenswerte Gruppe von Schülern der X- Privatschule die es doch für ausreichend halten nur Englisch zu können.

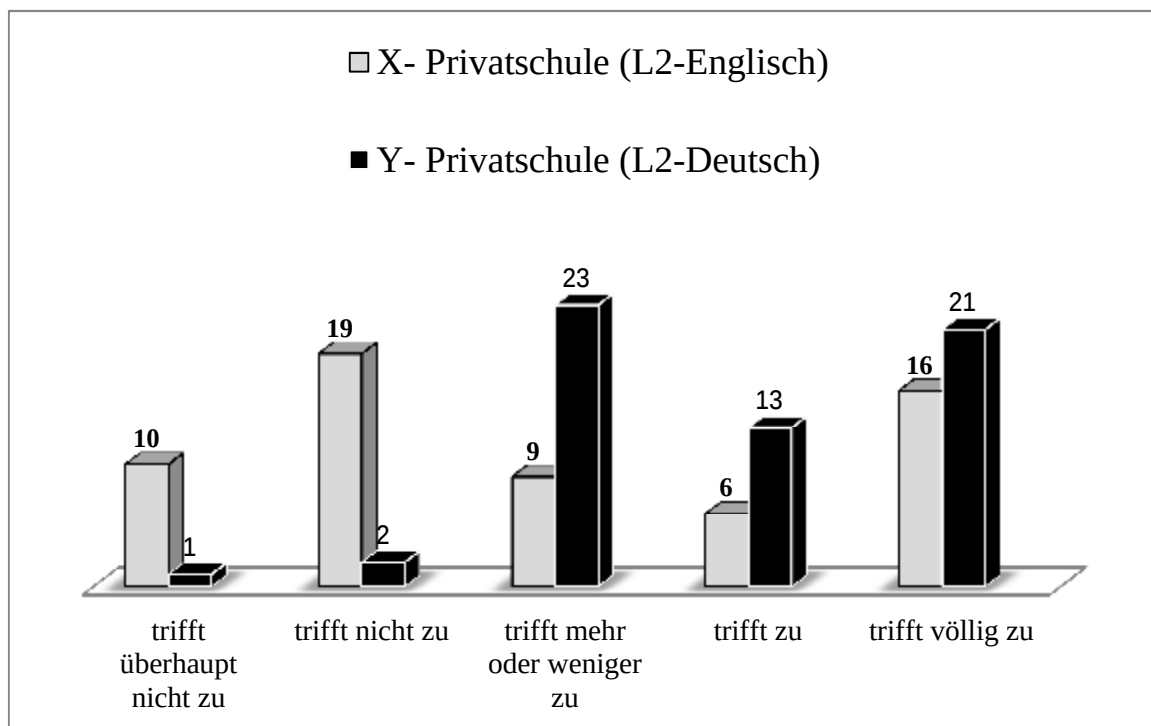


Grafik 20

Aussage 16: Ich habe es nicht nötig eine zweite Fremdsprache zu lernen

Beim Untersuchen von Grafik 20 kann man feststellen, dass neun Schüler der X- Privatschule und kein einziger Schüler der Y- Privatschule für die Aussage 16 „trifft völlig zu“ angekreuzt haben. Außerdem wurde “trifft zu” von neun Schülern der X- Privatschule und wieder nur von keinem Schülern der Y- Privatschule angekreuzt. “Trifft mehr oder weniger zu” wurde von sieben Schülern der X- Privatschule und einem Schüler der Y- Privatschule angekreuzt. Während sieben Schüler der X- Privatschule mit “trifft nicht zu” und 28 mit “trifft überhaupt nicht zu” dekodierten, dekodierten 19 Schüler der Y- Privatschule mit “trifft nicht zu” und genau 40 mit “trifft überhaupt nicht zu”.

Ähnlich wie in Grafik 19 sind auch die Ergebnisse der Grafik 20 zur Aussage *Ich habe es nicht nötig eine zweite Fremdsprache zu lernen* ziemlich ausschlaggebend. Während kein einziger Schüler der Y- Privatschule diese Aussage als zutreffend empfand, fanden fast ein Drittel der Schüler der X- Privatschule diese Aussage zutreffend. Obwohl auch ein Teil der Schüler der X- Privatschule es für nötig halten eine weitere Sprache zu können, ist jedoch der Anteil der Y- Privatschule erheblich größer. Somit bestätigt sich noch einmal die Tatsache, dass die Schüler der X- Privatschule es für genügend halten, nur Englisch zu können.

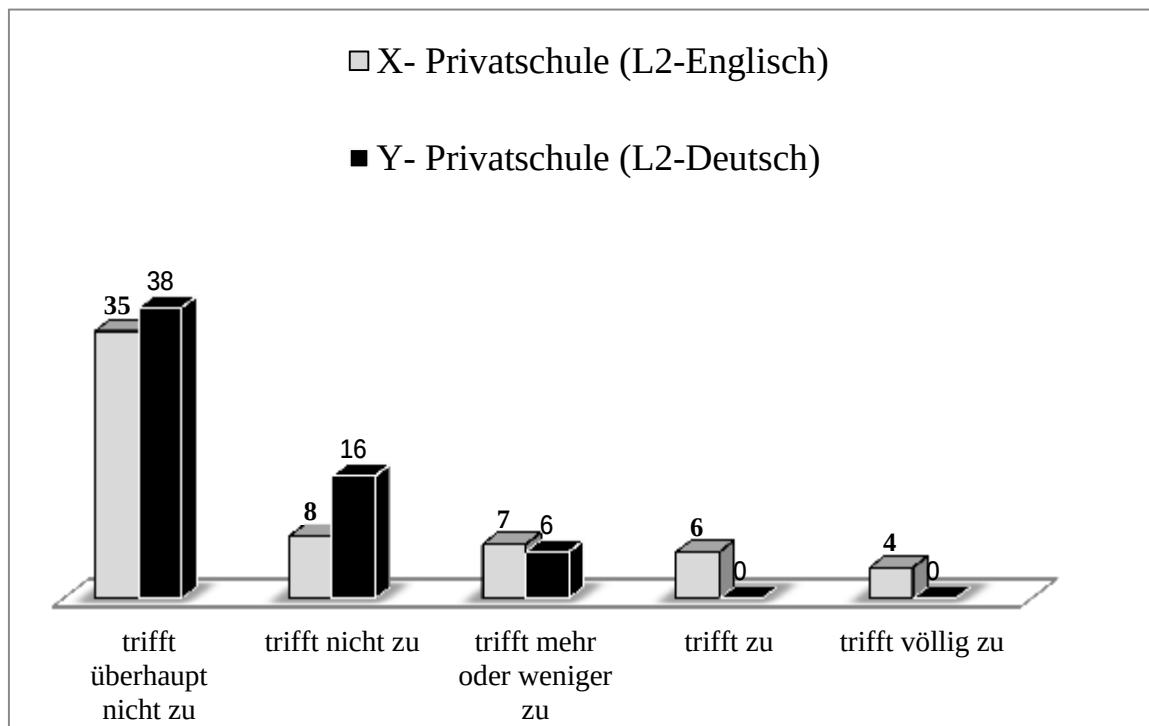


Grafik 21

Aussage 17: Ich möchte in der Zukunft eine dritte Fremdsprache lernen

Desweiteren kann man beim Untersuchen von Grafik 21 feststellen, dass 16 Schüler der X- Privatschule und 21 Schüler der Y- Privatschule für die Aussage 17 „trifft völlig zu“ angekreuzt haben. Außerdem wurde “trifft zu” von sechs Schülern der X- Privatschule und von 13 Schülern der Y- Privatschule angekreuzt. “Trifft mehr oder weniger zu” wurde von neun Schülern der X- Privatschule und 23 Schülern der Y- Privatschule angekreuzt. Während 19 Schüler der X- Privatschule mit “trifft nicht zu” und 10 mit “trifft überhaupt nicht zu” dekodierten, dekodierten nur zwei Schüler der Y- Privatschule mit “trifft nicht zu” und nur ein einziger mit “trifft überhaupt nicht zu”.

Interpretiert man die Grafik 21 zur Aussage *Ich möchte in der Zukunft eine dritte Fremdsprache lernen* kann man wieder den deutlichen Unterschied zwischen den beiden Schulen sehen. Während fast die Hälfte der Schüler der X- Privatschule keine Interesse daran haben in Zukunft eine dritte Fremdsprache zu lernen, möchte mehr als die Hälfte der Schüler der Y- Privatschule eine weitere Fremdsprache in der Zukunft erlernen.



Grafik 22

Aussage 18: Die zuerst gelernte Fremdsprache Englisch verhindert mich, die zweite Fremdsprache zu lernen / Die zuerst gelernte Fremdsprache Deutsch verhindert mich, die zweite Fremdsprache zu lernen

Beim Betrachten der letzten Grafik kann man feststellen, dass vier Schüler der X- Privatschule und kein Schüler der Y- Privatschule für die Aussage 18 „trifft völlig zu“ angekreuzt haben. Außerdem wurde „trifft zu“ nur von sechs Schülern der X- Privatschule und wieder von keinem Schüler der Y- Privatschule angekreuzt. „Trifft mehr oder weniger zu“ wurde von sieben Schülern der X- Privatschule und sechs Schülern der Y- Privatschule angekreuzt. Während acht Schüler der X- Privatschule mit „trifft nicht zu“ und 35 mit „trifft überhaupt nicht zu“ dekodierten, dekodierten 16 Schüler der Y- Privatschule mit „trifft nicht zu“ und 35 mit „trifft überhaupt nicht zu“.

Die Ergebnisse der Grafik 22 zur Aussage *Die zuerst gelernte Fremdsprache Englisch verhindert mich, die zweite Fremdsprache zu lernen/ Die zuerst gelernte Fremdsprache Deutsch verhindert mich, die zweite Fremdsprache zu lernen* sind annäherungsweise gleich. Schüler beider Schulen empfinden keine Behinderung durch die L2 beim Lernen der L3. Für sie stellt die zuerst gelernte Fremdsprache kein beachtenswertes Hindernis dar.

9.2. Erklärung der Ergebnisse

Nachdem im vorigen Kapitel einleitend die Daten ausgewertet wurden, wird nun im Folgenden in Anlehnung an diese Ausführungen die Aussagen interpretiert. Es geht hauptsächlich darum, über die hervorzuhebenden Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen den Schülern der verschiedenen Schultypen zu diskutieren.

Betrachtet man nun hierfür die ausschlaggebenden Punkte als Ganzes, haben sich die Hypothesen der vorliegenden Arbeit im weitesten Sinne bestätigt.

Eine der Hypothesen war es, dass eine kompliziert strukturierte Sprache, im jüngeren Alter, aufgrund dessen größerer Gehirnplastizität, eher bewältigt werden kann, als im späteren Alter, wo die Gehirnplastizität zurückgeht.

Durch die Ergebnisse kam es zum Vorschein, dass die Schüler, die mit Deutsch in der ersten Klasse begonnen haben, keine Probleme mit dem Lernen dieser Sprache hatten. Sie finden sich weder gelangweilt noch überfordert. Doch die Schüler, die in der ersten Klasse Englisch gelernt haben und anschließend in der dritten Klasse mit Deutsch begannen, haben Schwierigkeiten beim Lernen dieser Sprache und fühlen sich gelangweilt. Auch die Motivation dieser Schüler ist im Gegensatz zu denen, die mit Deutsch begonnen haben, gering, denn sie glauben weder an den Nutzen, noch an den Vorteil der deutschen Sprache.

Generell ist die Einstellung der Schüler der X- Privatschule gegenüber Sprachen, außer Englisch, nicht positiv. Sie möchten in Zukunft eine dritte Fremdsprache nicht lernen und bringen sogar zum Ausdruck, dass sie sich gestört fühlen würden, wenn es eine weitere zu lernende Fremdsprache in der Schule geben würde. Dies schließlich hat zur Folge, dass man unter diesen Umständen zur Mehrsprachigkeitspolitik keinen Schritt machen kann.

Desweiteren hat sich durch die Ergebnisse der Umfrage die Hypothese bestätigt, dass der vielfältige Formenreichtum der deutschen Sprache eine effektivere Basis für weitere germanische Sprachen darstellt, als die des Englischen. Denn den Ergebnissen zufolge finden die Y- Privatschulenschüler das vergleichende Lernen im zweiten Fremdsprachenunterricht sehr hilfreich und einfach und empfinden keinen großen Unterschied zwischen Deutsch und Englisch. Gegensätzlich dazu finden die X- Privatschulenschüler trotz des vergleichenden Tertiärsprachenunterrichts den zweiten Fremdsprachenunterricht schwierig und sind der Auffassung, dass die Sprachen doch Unterschiede aufweisen.

KAPITEL X

DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNG

In dieser Arbeit wurde versucht, die erste Fremdsprachenwahl in der Fremdsprachendidaktik hinsichtlich der Wahlkriterien aus pädagogischer und struktureller Perspektive zu bestimmen und infolgedessen die Sprachenpolitik unseres Landes zu verbessern, um letztendlich Fremdsprachen effektiv lehren zu können.

Aus den in dieser Arbeit gemachten Darlegungen und Feststellungen ziehen wir vier wichtige Schlussfolgerungen, die im Folgenden näher erläutert werden.

10.1. Lerntheoretische Schlussfolgerung

In der lerntheoretischen Schlussfolgerung geht es darum, dass sprachliche Übereinstimmungen den Lernprozess fördern, die in unserem Fall, Englisch nach Deutsch, vollkommen zutrifft. Denn die konstruktivistischen Lerntheorie geht davon aus, dass „die im Gehirn bereits bestehende Wissensstruktur der Lernenden von entscheidender Bedeutung sind, da das neue Wissen nämlich nur in Verbindung mit bereits vorhandenen Strukturen aufgebaut wird. Anders gesagt, Lerner bauen auf dem auf, was bereits gelernt wurde“ (Serindağ, 2003, s.59). Abgesehen davon wird mit der deutschen Sprache eine robuste Grundlage für das Englische geschaffen, was sich auch durch die Ergebnisse der Untersuchung bestätigt hat. Denn der vielfältige Formenreichtum der deutschen Sprache stellt eine effektivere Basis für weitere germanische Sprachen dar, als die des Englischen. Die Schüler die bereits Deutsch gelernt hatten, wiesen keinerlei Probleme auf, die englische Sprache im Nachhinein zu lernen. Die Ergebnisse der anderen Schüler, die zuerst Englisch und danach Deutsch gelernt haben, waren jedoch nicht positiv. Während sie den Deutschunterricht schwierig empfanden, gaben sie auch an, dass sie wenig von ihrer L2 beim Lernen der L3 profitierten.

10.2. Sprachpädagogische Schlussfolgerung

In der sprachpädagogischen Schlussfolgerung können wir feststellen, dass es empfohlen ist, den Schülern zuerst die deutsche Sprache beizubringen, da sie eine komplexere grammatikalische Struktur aufweist und danach das Erlernen jeder anderen,

weniger komplexeren Sprache wie bspw. Englisch leichter fällt. Aufgrund der Erkenntnis der Neurowissenschaft, hat sich bestätigt, dass beim Lernprozess sich im Gehirn die Synapsen bestimmter Bahnen sich verstärken, während die weniger genutzten verkümmern. Je vielfältiger und reicher diese Anregungen sind, desto komplexere Strukturen können sich bilden. Dieser Prozess ist im Wesentlichen mit dem Beginn der Pubertät abgeschlossen und danach steht dem Lernenden weitgehend nur das bis dahin gebildete Netz zur Verfügung. Also ist es von enormer Relevanz dieses Netz aus Nervenverbindungen soweit wie möglich zu entwickeln, da außerdem die Tatsache besteht, dass die Gehirnplastizität etwas flexibles ist und mit zunehmendem Alter ihre Flexibilität verliert und dazu führt eine Sprache mit größerem Formenreichtum wie bspw. Deutsch schwieriger zu bewältigen, als bei früherem Beginn.

10.3. Didaktische Schlussfolgerung

Zur didaktischen Schlussfolgerung kann gesagt werden, dass es durchaus apodiktisch ist beim Lehren des Englischen als zweiter Fremdsprache die erste Fremdsprache Deutsch als Lernbrücke bewusst zu Hilfe nehmen soll. Diese Auffassung von Fremdsprachendidaktik zeigt, wie unhaltbar die noch geltenden unterrichtsmethodischen Prinzipien sind, welche die bereits vorhandenen fremd- und muttersprachlichen Kenntnisse nicht in Betracht ziehen und auf einem strikten einsprachigen Tertiärsprachenunterricht bestehen. Man soll von einer konstruktivistischen Didaktik ausgehen, die auf bereits gelernte Sprachen, die interlingualen Interaktionen, besonders wenn eine genetische Verwandtschaft zwischen diesen entsprechenden Sprachen besteht, den bewussten Einsatz aller Lernerfahrungen und –strategien Rücksicht nehmen, denn das Wissen ist nicht eine “einfache Kopie der externen Welt, sondern eine subjektive Konstruktion von Menschen” (Serindağ, 2003, S.58). Kurz gesagt baut der Lernen auf dem auf, was er schon bereits gelernt hat. Deshalb sollte man eine Didaktik und Methodik bestreben, die die Deutschkenntnisse der Englischlernenden nicht als Störfaktor betrachtet, sondern beim Lehren und Lernen von Englisch als zweiter Fremdsprache die sprachlich-interkulturellen Kenntnisse und Fähigkeiten sowie die Lern- und Kommunikationserfahrungen, die die Lerner bereits beim Umgang mit der Muttersprache sowie beim Lernen und Gebrauchen von Deutsch als erster Fremdsprache gewonnen haben, als lernfördernd ansieht. Dank dieser

konstruktivistisch didaktischen Vorgehensweise erkennen die Lernenden wie viele Parallelen es zwischen dem Deutschen und dem Englischen gibt, so dass ein schnelles Verstehen der Englischen Sprache erfolgt und Deutsch eine große Motivationshilfe bietet.

10.4. Fremdsprachenpolitische Schlussfolgerung

In der fremdsprachenpolitischen Schlussfolgerung handelt es sich darum, dass bereits an verschiedenen Stellen darauf hingewiesen wurde, dass Englisch die meistgelernte Fremdsprache ist, aber es keinen Sinn hat, auf Englisch als erste Fremdsprache, zu bestehen. Darüber hinaus wäre es aufgrund der weltweiten Popularität viel leichter, die Lernenden dazu zu motivieren, dass sie als zweite Fremdsprache nach Deutsch noch Englisch lernen (vgl. Schmidt, 2002, s.3; zit. nach Serindağ, 2003, s. 160). Denn im Rahmen der Sprachenpolitik der Europäischen Union wird großen Wert auf die Förderung der Mehrsprachigkeit gelegt, die mit der Einführung, Deutsch als erste Fremdsprache, gefördert werden kann. Auch die Ergebnisse haben bestätigt, dass Schüler, die mit erster Fremdsprache Englisch beginnen, keinerlei Interesse an weiteren Fremdsprachen haben und es generell für genügend halten nur Englisch zu können. Doch die Schüler, die mit erster Fremdsprache Deutsch begonnen haben, lernen die zweite Fremdsprache mit hoher Motivation und haben sogar Interesse in Zukunft eine dritte Fremdsprache zu lernen.

Ausgehend von den oben ausgeführten Tatsachen, kann die europäische Mehrsprachigkeitspolitik nicht bestrebt werden, wenn die Reihenfolge der Fremdsprachen sich in unserem Schulsystem nicht verändert. Es besteht zwar die Tatsache, dass Englisch die meistgelernte Fremdsprache ist und bis zu einem gewissen Grad von jedem beherrscht werden sollte, aber es keinen Sinn hat auf Englisch als erste Fremdsprache zu bestehen. Deshalb gilt es für Notwendig, neben Englisch auch Deutsch als erste Fremdsprache einzuführen.

In diesem Zusammenhang sollte die Aufmerksamkeit auf die pädagogisch unabhängigen Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts im türkischen Schulwesen gerichtet werden. Denn wir haben nicht den Luxus, die Gelegenheit zu verpassen, zwei der wichtigsten Fremdsprachen mit relativ wenig Aufwand und Schwierigkeiten zu lernen. Da die Tatsache nun mal besteht, dass es allgemein beim Lernen von Fremdsprachen in der Türkei, trotz großen Aufwands, zum Scheitern

kommt, muss sich dringend unsere Fremdsprachenpolitik ändern. Denn wie ein deutsches Sprichwort zum Ausdruck bringt: “ Am Anfang zu heilen ist leichter als am Ende”

LITERATURVERZEICHNIS

- Akpınar Dellal, N.& Gündoğdu, M. (2003). *Zustand und Zukunftsperspektive der Fremdsprachenpolitik in der Türkei*. Zeitschrift für Türkeistudien. Münster, Hamburg. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/24655>,
gesehen am 21.04.2015.
- Apeltauer, E. (1993). *Mehrsprachigkeit in einer Gesellschaft der Zukunft. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht*. Heft 1. Flensburg.
- Babbel (2014). *Deutsch-Englisch*. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://de.babbel.com/deutsch-englisch>, gesehen am 23.02.1014.
- Balcı, T. (1993). *Abriß der Türkisch-Deutschen kontrastiven Grammatik. Ein Lehrbuch für Studierende des Deutschen als Fremdsprache*. Dicle Üniversitesi Yayınları No:5. Diyarbakır.
- Balcı, T. (2009). *Grundzüge der türkisch-deutschen kontrastiven Grammatik: Mit einem Anhang linguistisch-didaktischer Fehleranalyse*. Ulusoy Matbaası. Adana.
- Bär, J. (n.d.). *Geschichte der deutschen Sprache: ein Abriss*. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://www.baer-linguistik.de/beitraege/sprachgeschichte.pdf>
gesehen am 28.05.2014.
- Bertato, E., Neumann, L. & Schmid, L. (2012). *Mehrsprachigkeit Arbeit im Fach Linguistisches Portal*. Verfügbar als Online- Dokument über: file:///C:/Users/SEZ%C4%B0K/Downloads/LP_Arbeit_Mehrsprachigkeit.pdf,
gesehen am 14.04.2015.
- Bierwisch, M. (2008). *Bedeutet die Grenzen meiner Sprache die Grenzen meiner Welt?* Heidrum Kämper, Ludwig M. Eichinger (Herausg.) Sprache – Kognition - Kultur IDS-Jahrbuch 2007. S. 323-355. Walter de Gruyter. Berlin.

Das englische Alphabet (2010-2011). Verfügbar als Online- Dokument über :
<http://englisch-lernen-online.net/aussprache/das-englische-alphabet/>, gesehen am
 23.02.2015.

Diekmann, A (2004). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Rowohlt's Enzyklopädie. Hamburg: Reinbeck.

Duden (2009). *Die Grammatik: Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Mannheim: Bibliographisches Institut AG. Verfügbar als Online- Dokument über :
<https://books.google.com.tr/books?id=iW-9BQAAQBAJ&pg=PA906&lpg=PA906&dq=syntaktische+negation+wird+mit+speziellen+W%C3%B6rtern+angezeigt&source=bl&ots=sewd56KpJL&sig=UuZ2pOS2AD1VyUjkn69V6R0J1s&hl=tr&sa=X&ei=DofsVL6QNIOAaf6ggOgI&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q=syntaktische%20negation%20wird%20mit%20speziellen%20W%C3%B6rtern%20angezeigt&f=false>, gesehen am
 24.02.2015.

EF English Proficiency Index 2013. Tabelle 1, 2. Verfügbar als Online- Dokument über:
http://www.ef.com.tr/_/~/media/efcom/epi/2014/full-reports/ef-epi-2013-report-master-new.pdf , gesehen am 28.05.2014.

Experte: Erste Fremdsprache Englisch nicht immer sinnvoll, (n.d.). Verfügbar als
 Online- Dokument über:
<http://diepresse.com/home/bildung/schule/pflichtschulen/679247/Erste-Fremdsprache-Englisch-nicht-immer-sinnvoll?from=suche.intern.portal> ,
 gesehen am 28.05.2014.

Fischer, H. D. & Uerpmann, H. (1990). *Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft: ein Arbeitsbuch*. Ehrenwirthverlag. München.

Fohrmann, J. (n.d.). *Beitrag zum Podium ‚Fremdsprachenpolitik‘ - 7 Thesen*. Bonn.
 Verfügbar als Online- Dokument über:
<https://www.daad.de/alumni/Terminliste/2002/DAADAlumniseminarRom/Beitrage/Fohrmann.pdf>, gesehen am 28.04.2015.

Fremdsprachen lernen für Europa ja, aber wie, (n.d.). Verfügbar als Online- Dokument über:

https://www.google.com.tr/?gfe_rd=cr&ei=OoRUVZfsOc2z8weem4CYAw&gws_rd=ssl#q=Fremdsprachen+lernen+f%C3%BCr+Europa+ja%2C+aber+wie,
gesehen am 14.05.2015.

Gehirnplastizität und Kognition, (n.d.). Verfügbar als Online- Dokument über:

<https://www.cognifit.com/de/gehirnplastizit%C3%A4t> , gesehen am 28.05.2014.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen aus dem Goethe-Institut e. V.

Verfügbar als Online- Dokument über:

<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/801.htm>, gesehen am 14.04.2015.

Geschichtliches zur englischen Sprache, (n.d.). Verfügbar als Online- Dokument über:

<http://www.twigg.de/die-englische-sprache-kurzgeschichte.htm> , gesehen am
28.05.2014.

Goethe Institut (2000). *Warum Deutsch lernen? 10 Gründe, Deutsch zu lernen.*

Verfügbar als Online- Dokument über: <http://users.du.se/~asc/tyska/10.html>.

Gürsoy, E. (n.d.). *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern.* Universität Duisburg

Essen. Verfügbar als Online- Dokument über https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_tuerkisch.pdf,
gesehen am 09.02.2014.

Hartenburg, J. (2000). *Der Fremdsprachenunterricht in den Ländern der Europäischen*

Union. VII. Türkischer Germanistikkongress Germanistik für das Jahr 2000.

Hacettepe

Universität.

Ankara.

Hasnain, K. (2013). *Sag's mit einem Wort.* Kolumne aus Istanbul. Verfügbar als Online-

Dokument über: <http://www.spiegel.de/panorama/tuerkische-sprache-sag-s-mit-einem-wort-a-925879.html>,
gesehen am 09.02.2014.

Heid, M. (1990). *Gedanken zur europäischen Sprachenpolitik oder über die Notwendigkeit der europäischen Mehrsprachigkeit*. In: K.-Richard Bausch & Manfred Heid. (Hrsg.). *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache*, S. 71- 77. (2. Aufl.). Bochum: Brockmeyer.

Helminen, L. & Kostela, J. (2012). *Die Qual der Wahl- Eine exemplarische Fallstudie zu schulischer Fremdsprachenwahl und Entscheidungsverhalten der Familien*. Pro Gradu- Arbeit, Universität Tampere Institut für Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften, Finnland. Verfügbar als Online- Dokument über :
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/84146/gradu06356.pdf?sequence=1>
 , gesehen am 10.05.2014.

Hoffmann, L. (n.d.). *10 Gründe, Sprachwissenschaften zu studieren...* . Verfügbar als Online Dokument über:
<http://www.germanistik.tudortmund.de/~hoffmann/Gruende/Grund3.html>,
 gesehen am 03.03.2015.

Hufeisen, B. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache*. Frankfurt, Bern, New York, Paris: Lang.

Hufeisen, B. (1994). *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Klett, Ed. Deutsch. München.

Hürriyet Eğitim (n.d.). *Özel okul sayısı 1396 oldu*. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/25476035.asp>, gesehen am 02.04.2015.

Ikonomu, D. M. (2010). *Regeln und kein Ende. Mehrsprachigkeit funktioniert anders: Plädoyer gegen die Künstlichkeit im Fremdsprachenunterricht*. Bern: Peter Land AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://books.google.com.tr/books?id=wwWD-e-AYIUC&pg=PA41&lpg=PA41&dq=gehirnplastizit%C3%A4t+nimmt+ab&source=bl&ots=eGhu798Mun&sig=POeSFjFcuKc4BcSFnMgaN6RaS58&hl=tr&sa=X&ei=KRx7U7bmMIHsO7YgYAM&ved=0CD0Q6AEwAw#v=onepage&q=ge>

hirnplastizit%C3%A4t%20nimmt%20ab&f=false , gesehen am 12.05.2014.

Jordan, T. (n.d.). *Geschichte der türkischen Sprache*. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://thjordan.hackers-r-us.org/tuerkisch.pdf>, gesehen am 10.04.2014.

Kalman, M. (n.d.). *Türkiye'nin Yabancı Dil Politikasına Kurumsal Bir Bakış*. Sempozyum: 20.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Verfügbar als Online- Dokument über: https://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=125219 , gesehen am 22.05.2014.

Kindgerechter Anfangsunterricht, (n.d.). Verfügbar als Online- Dokument über: <http://www.hilda-gymnasium.de/kindgerechter-unterricht-im-anfangsunterricht/articles/kindgerechter-anfangsunterricht.html> , gesehen am 28.05.2014

Klein, H.G. (n.d.). *Das Französische: die optimale Brücke zum Leseverstehen romanischer Sprachen*. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://eurocomresearch.net/lit/bruecke.htm>, gesehen am 24.03.2015.

Klimesch, W. (1994). *The structure of long-term memory: a connectivity model of semantic processing*. Erlbaum.

Kremendahl, D. (n.d.). *Werbung für Latein als erste Fremdsprache*. Darmstadt. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://www.lgg-darmstadt.de/media/latein/WarumLatein.pdf> , gesehen am 13.03.2015.

Lewis, M. P. (2009). *Ethnologue: Languages of the World*. Sixteenth edition. Dallas, tex.: SIL International.

Macedonia, M. (2010). *Wie konkret kann die Hirnforschung Pädagogen helfen? Das Beispiel Fremdsprachen*. In: Müller, Monika C. M./Terbuyken, Gregor (Hrsg.): *Lerntheorien. Von der Wissenschaft in die Praxis und zurück*, Reihe Loccumer

Protokolle Band 15/10, Rehburg-Loccum Verfügbar als Online- Dokument über:
<http://www.macedonia.at/theorie/>, gesehen am 29.04.2015.

Marten, T. & Sauer, F. J. (2005). *Länderkunde Deutschland, Österreich und Schweiz (mit Liechtenstein) im Querschnitt*. Berlin: Inform-Verlag, Berlin.

Meißner, F. J. (2004). *Transfer und Transferieren. Anleitung zum Interkomprehensionsunterricht*. Herausgeber: Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension. Aachen.

Nayır, D. (2009). *Einstellungen türkischer Schüler an Schulen mit Deutsch als 1. Fremdsprache in Istanbul gegenüber der deutschen Sprache*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Neveling, C. (n.d.). *Leichter Französisch Lernen durch Latein?* Verfügbar als Online-Dokument über: https://www.uni-leipzig.de/~didakrom/pdf/Latein-Artikel_Neveling.pdf, gesehen am 24.03.2015.

Petit, J. (n.d.). *Warum Französisch als erste Fremdsprache in der Grundschule?* Verfügbar als Online-Dokument über: http://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/linguistique/Petit-FLE-ecole-prim-b.pdf, gesehen am 18.02.2015.

PH Zug, (n.d.). *Argumentation für zwei Fremdsprachen auf der Primarstufe*. Verfügbar als Online-Dokument über: [file:///C:/Users/SEZ%C4%B0K/Downloads/Argumentation%20zwei%20Fremdsprachen%20auf%20der%20Primar%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/SEZ%C4%B0K/Downloads/Argumentation%20zwei%20Fremdsprachen%20auf%20der%20Primar%20(3).pdf), gesehen am 15.05.2015.

Phillipson, R. (2003). *English-only Europe?: Challenging Language Policy*. London.

Polat, T. (1998): *Chancen und Probleme des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit*. In: İstanbul Üniversitesi Yayınlarından Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi X, S. 129-142. Verfügbar als Online-Dokument über:

<http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuaded/article/view/1023015654/102301483>
2, gesehen am 21.04.2005.

Polat, T. (2001). *Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil*. In: Istanbul Üniversitesi Yayınlarından Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi XIII, S. 29-40.

Polat, T. & Tapan, N. (2005). *Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen*. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Nummer 2. Universität Istanbul. Verfügbar als Online- Dokument über: https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/docs/Tapan_Polat.pdf, gesehen am 28.04.2015.

Radü, J. (2005). *Knirpse und Fremdsprachen. "Dem Gehirn ist das Wurscht"*. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/knirpse-und-fremdsprachen-dem-gehirn-ist-das-wurscht-a-375731.html>, gesehen am 29.04.2015.

Rapold, C. (2013). *Allgemeine und Vergleichende Sprachwissenschaft*. Universität Regensburg. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://www.uni-regensburg.de/studium/zentralestudienberatung/medien/studiengaenge/allgemeine-vergleichende-sprachwissenschaft.pdf>, gesehen am 10.02.2015.

Rein, K. (1983). *Einführung in die kontrastive Linguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Riehl, C. M. (2006). *Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit*. In: Newsletter aus dem Kompetenzzentrum Sprachförderung vom Januar 2006. Verfügbar als Online- Dokument über: http://www.ifm.daf.uni-muenchen.de/literatur/literatur_prof_riehl/bedeutung_mehrsprachigkeit.pdf, gesehen am 14.05.2015.

Runner, F. (2015). *Gemeinsamkeiten und Unterschiede der deutschen und englischen Sprache*. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://front->

runner.de/de/gemeinsamkeiten-unterschiede-englisch-deutsch.html, gesehen am 23.02.2015)

Sarter, H. (2006). *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. WGB (Wissenschaftliche Buchgesellschaft), Darmstadt.

Scheich, H. (2002). *Guten Morgen, liebe Zahlen*. Spiegel Spezial 3/2002. SPIEGEL-Verlag Rudolf Augstein GmbH & Co. KG. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/24251106>, gesehen am 01.04.2015.

Schwenk, H. (2010). *Sprachvergleich Türkisch-Deutsch für den pädagogischen Kontext*. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://www.helgaschwenk.net/wiss-beitraege.html>, gesehen am 18.02.2015.

Serindağ, E. (2003). *Zur Didaktik und Methodik der Ausnutzung des Englischen als erster Fremdsprache im Unterricht "Deutsch als zweite Fremdsprache" bei Muttersprachlern des Türkischen*. Yayınlanmış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Spiegel (2002). *Lernen zum Erfolg 3*. Spiegel Spezial 3/2002. SPIEGEL-Verlag Rudolf Augstein GmbH & Co. KG. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/24251106>, gesehen am 20.04.2015.

Spiegel (2003). *Gehirn&Geist2*. Spiegel Spezial. SPIEGEL-Verlag Rudolf Augstein GmbH & Co. KG. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/Gruende/Grund3.html>, gesehen am 01.04.2015.

Sprachenpolitik (n.d.). Verfügbar als Online- Dokument über: http://ec.europa.eu/dgs/scic/become-an-interpreter/language-policy/index_de.htm, gesehen am 20.04.2014.

Sprachtypologie (n.d.). Verfügbar als Online- Dokument über: <http://de.wikipedia.org/wiki/Sprachtypologie>, gesehen am 18.02.2015.

- Stadelmann, W. (2004). *Sprachunterricht im Dienste der mehrsprachlichen Bildung: Sprachenlernen im Brennpunkt*. i-mail, 3/2004.
- Statista. (2015). *Die meistgesprochenen Sprachen weltweit (Muttersprachler und Sprecher in Millionen*. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/150407/umfrage/die-zehn-meistgesprochenen-sprachen-weltweit/> , gesehen am 10.02.2014.
- Tapan, N. (2000). *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe nach der Schulreform von 1997 in der Türkei*. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.) Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht. H. 24/25, S. 40-59. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuaded/article/view/1023015653/102301483> 1, gesehen am 21.04.2015.
- Tapan, N. (2004). *Überlegungen zur Realisierung eines mehrsprachigen Ausbildungskonzepts im türkischen Schulwesen*. In: Durzak, M./Kuruyazıcı, N. (Hrsg.). Interkulturelle Begegnungen. Festschrift für Şara Sayın, Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Tekinay, A. (1987). *Sprachvergleich Deutsch- Türkisch. Grenzen und Möglichkeiten einer kontastiven Analyse*. Wiebaden: Dr. Ludwig Reichert Verlag.
- Uslu, Z. & Özek, Y. (2004). *Yabancı dil öğretmeni adaylarının ikinci yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum ve görüşleri*. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 2 129-140. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuayefd/article/viewFile/1023015248/1023014451>, gesehen am 18.06.2015.
- Veselinova, D. (n.d.). *Kinder lernen leicht Fremdsprachen- Ist das richtig?*. Stip, Mazedonien: Philologische Fakultät, Universität Goce Delcev.

- Vural, S. (2000). *Der Partikelgebrauch im heutigen Deutsch und im heutigen Türkisch*. Eine kontrastive Untersuchung. Inauguraldissertation. Ludwigshafen am Rhein.
- Wahrig, G. (2000). *Deutsches Wörterbuch*. München: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- Weiß, Y. & Schwietring, T. (n.d.). „*Die Macht der Sprache*“ *Eine philosophisch-soziologische Reflexion*. Universität Kassel. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://www.goethe.de/lhr/prj/mac/msp/de1253450.htm>, gesehen am 02.03.2015.
- Wikipedia (2015). *Vokalharmonie*. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://de.wikipedia>, gesehen am 20.03.2015.
- Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus logica-philosophicus*. London: Routledge & Kegan Paul, in: Schriften, Band 1, Frankfurt: Suhrkamp Verlag Wittgenstein, Ludwig (1945) Philosophische Untersuchungen, in: Schriften, Band 1, Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Weber, G. (1997). *Top Languages: The World's 10 Most Influential Languages*. In: Language Today. Vol. 2, Dec 1997. Verfügbar als Online- Dokument über: <http://usefoundation.org/userdata/file/Publications/amlangp1.pdf>
- Zahlen und Fakten, (2010). Verfügbar als Online- Dokument über: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/globalisierung/52515/weltsprache>, gesehen am 10.02.2014.
- Zeuner, U. (1997). *Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen "Deutsch als Fremdsprache"*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Technische Universität Dresden.

ANHANG

Anhang 1. Schülerfragebogen auf Türkisch für die Schüler der X- Privatschule

Sevgili Öğrenci,

Okullardaki birinci ve ikinci yabancı dil dersi seçimi hakkında bilimsel bir çalışma yapmaktayım. Bu anket ile elde edeceğim görüşleriniz, söz konusu çalışmada veri olarak değerlendirilecektir. Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyup, fikirlernizi belirtirseniz çalışmaya katkıda bulunmuş olursunuz. Katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Arş.Gör. Aişe SEZİK

Çukurova Üniversitesi

	A: Tamamen Katılıyorum B: Katılıyorum C: Kararsızım D:Katılmıyorum E:Kesinlikle Katılmıyorum	A	B	C	D	E
1	İkinci yabancı dili öğrenmek bana göre sıkıcı değil.					
2	İkinci yabancı dil dersleri dil öğrenme motivasyonumu artırdı.					
3	Yabancı dilleri karşılaştırmak öğrenmeyi kolaylaştırıyor.					
4	Öğrendiğim iki yabancı dil arasında dilbilgisi ve sözcük bilgisi bakımından büyük farklılıklar var.					
5	İkinci yabancı dil derslerini iyi anlıyorum.					
6	İkinci yabancı dili öğrenmenin bir çok avantajı var.					
7	Öğretmenlerimiz ikinci yabancı dilde dersleri anlatırken öğrenmeyi kolaylaştıran teknikler kullanmalarına rağmen ikinci yabancı dilin öğrenilmesi zordur.					
8	İkinci yabancı dili öğrenmenin yararına inanıyorum.					
9	İkinci yabancı dil olarak Almanca'yı öğrenmeyi gerçekten istiyorum.					
10	İkinci yabancı dili öğrenirken zorlanıyorum.					
11	Yabancı dil dersinde hata yapmaktan korkuyorum.					
12	Okulda daha fazla yabancı dil dersinin olması beni rahatsız ederdi.					

13	Öğretmenlerimiz ikinci yabancı dil dersinde birinci ve ikinci yabancı dilleri karşılaştırarak konu anlatıyor.					
14	İkinci yabancı dil olarak Almanca'yı öğrenmem çok kolaydı.					
15	Bir tane yabancı dili bilmem bana göre yeterli.					
16	İkinci yabancı dili öğrenmeye ihtiyacım yok.					
17	İlerleyen yıllarda üçüncü bir yabancı dili öğrenmek isterim.					
18	Daha önce İngilizce öğrenmiş olmam ikinci yabancı dil öğrenimimi engelliyor.					

Anhang 2. Schülerfragebogen auf Türkisch für die Schüler der Y- Privatschule

Sevgili Öğrenci,

Okullardaki birinci ve ikinci yabancı dil dersi seçimi hakkında bilimsel bir çalışma yapmaktayım. Bu anket ile elde edeceğim görüşleriniz, söz konusu çalışmada veri olarak değerlendirilecektir. Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyup, fikirlernizi belirtirseniz çalışmaya katkıda bulunmuş olursunuz. Katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Arş.Gör. Aişe SEZİK

Çukurova Üniversitesi

	A: Tamamen Katılıyorum B: Katılıyorum C: Kararsızım D:Katılmıyorum E:Kesinlikle Katılmıyorum	A	B	C	D	E
1	İkinci yabancı dili öğrenmek bana göre sıkıcı değil.					
2	İkinci yabancı dil dersleri dil öğrenme motivasyonumu artırdı.					
3	Yabancı dilleri karşılaştırmak öğrenmeyi kolaylaştırıyor.					
4	Öğrendiğim iki yabancı dil arasında dilbilgisi ve sözcük bilgisi bakımından büyük farklılıklar var.					
5	İkinci yabancı dil derslerini iyi anlıyorum.					
6	İkinci yabancı dili öğrenmenin bir çok avantajı var.					
7	Öğretmenlerimiz ikinci yabancı dilde dersleri anlatırken öğrenmeyi kolaylaştıran teknikler kullanmalarına rağmen ikinci yabancı dilin öğrenilmesi zordur.					
8	İkinci yabancı dili öğrenmenin yararına inanıyorum.					
9	İkinci yabancı dil olarak İngilizceyi'yi öğrenmeyi gerçekten istiyorum.					
10	İkinci yabancı dili öğrenirken zorlanıyorum.					
11	Yabancı dil dersinde hata yapmaktan korkuyorum.					
12	Okulda daha fazla yabancı dil dersinin olması beni rahatsız ederdi.					
13	Öğretmenlerimiz ikinci yabancı dil dersinde birinci ve ikinci yabancı dilleri karşılaştırarak					

	konu anlatıyor.					
14	İkinci yabancı dil olarak İngilizceyi'yi öğrenmem çok kolaydı.					
15	Bir tane yabancı dili bilmem bana göre yeterli.					
16	İkinci yabancı dili öğrenmeye ihtiyacım yok.					
17	İlerleyen yıllarda üçüncü bir yabancı dili öğrenmek isterim.					
18	Daha önce Almanca öğrenmiş olmam ikinci yabancı dil öğrenimimi engelliyor.					

LEBENS LAUF

Name : Aişe Sezik
Geburtsdatum : 28.03.1986
Geburtsort : Berlin/Deutschland
Adresse : (Haus): Kışla Mah.4525 Sok. Yeşil Kent Konutları Yüreğir/Adana
 (Arbeit): Ç.Ü. Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
 01330 Balcalı/Adana Tel:338 60 84-2775,E- [Mail:asezik@cu.edu.tr](mailto:asezik@cu.edu.tr)

Bildungsstand	Jahr	Amt
Magister	2013/2015	Ç.Ü. Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung für Deutschdidaktik
Bachelor	2009/2013	Fırat Universität: Deutsche Sprache und Literatur
Oberschule	2004/2007	Açık Öğretim Lisesi
Oberschule	1999/2004	Diesterweg Gymnasium Berlin
Grundschule	1993/1999	Humboldthain Grundschule Berlin

BERUF SERFAHRUNG

September 2013-

Ich arbeite als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Çukurova Universität. Meinen Beruf an der Abteilung für Deutschdidaktik führe ich fort.