

ORTHOGRAPHIEFEHLER TURKISCHSPRACHIGER SCHULERINNEN BEIM ERWERB DER DEUTSCHEN SCHRIFTSPRACHE-EXEMPLARISCHE FEHLERANALYSE

Sevgi Dereli

ALMANYA'DA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ YAZI ALANINDA YAPTIKLARI YANLIŞLAR

Özet

Bu makalede Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının yazı alanında yaptıkları yanlışlardan yola çıkılarak Türkçe ve Almanca'da farklılık gösteren büyük yazım, sesbirim-yazıbirim ilişkisi, vokal sistem, sones değişimi karşılaştırılmıştır. Yazma becerilerinde görülen zorlukların bir bölümü iki dilin etkileşimi olarak ortaya çıkmakla beraber, bunun yanında Alman yazı sisteminin Türkçedekinden karmaşık oluşundan kaynaklandığı görülmüştür.

***Anahtar Sözcükler:** Yazı alanında hata analizi, Türk öğrenciler, Almanca ve Türkçe abece, büyük yazım, vokal sistem, iki sesliler, sones değişimi.*

ORTHOGRAPHIC MISTAKES BY SCHOOL-GOING CHILDREN OF TURKISH ORIGIN LIVING IN GERMANY

Abstract

The following article deals with the text analysis of orthographic mistakes in essays written by school going children of Turkish origin, living in Germany. This article analyses especially the mistakes in using capital letters, phonem-graphem relationship, the vowel system and look into the irregularities happens in the field of the morphological system. The reason for the difficulty in learning German for the Turkish learners lies on the complex structure of the German orthography on one hand and of course the influence of the mother language on the other hand.

***Keywords:** Analysis of mistakes, Turkish learners, Türkisch and German alphabet, capital letters, length of vowels, diphtongs.*

0. Einleitung

Im folgenden Artikel¹ geht es sowohl um die Teilanalyse der Orthographiefehler im Deutschen von SchülerInnen türkischer Herkunft als auch um einen kurzen Überblick über die Schriftlehre bzw. Rechtschreibung des Deutschen, die in einigen Punkten vom Türkischen abweicht.

Dass die in den 60-er Jahren nach Deutschland emigrierte „Arbeitergeneration“ sich trotz Sprachschwierigkeiten vor allem im Arbeitsleben und im Alltag einigermaßen durchsetzen konnte, ist ein durchaus eindrucksvolles Faktum. Richtet man die Aufmerksamkeit auf die Folgegeneration, das heißt auf die zweite und dritte Generation, wird deutlich, dass die Zukunftsperspektive der türkischen Kinder sich nicht gänzlich vom Schicksal der Eltern unterscheidet. Obwohl viele Angehörige der Folgegeneration in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, haben sie oftmals in ihrer schulischen Laufbahn extreme Schwierigkeiten, die ohne die Unterstützung der Eltern, ohne Nachhilfeunterricht und ohne die Zusammenarbeit zwischen Schule und Erziehungsberechtigten beinahe unüberwindbar erscheinen. Geht man der Frage nach, welche Gründe für den Misserfolg dieser Kinder im schulischen Bereich von Gewicht sind, stellt sich heraus, dass hierbei viele Faktoren – wie der Einfluss der Muttersprache auf die Zweitsprache, die mangelnde Förderung des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache sowie der Lese- und Schreibfähigkeiten in der deutschen Sprache im Elternhaus und in der Schule – eine Rolle spielen. Die Schwierigkeiten in der Schriftsprache bei ausländischen Schülern können einerseits auf komplexe Strukturen der deutschen Orthographie zurückgehen², andererseits kann man sie auf den negativen Transfer der muttersprachlichen Strukturen in die Zweit- bzw. Fremdsprache zurückführen³. Wie wichtig die Beherrschung der Rechtschreibregeln ist, bringt folgendes Zitat zur Sprache:

„Warum machen meine türkischen Kinder immer wieder die gleichen

¹ Der Artikel entstammt Teilen der von der Verfasserin am Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik der Ludwig-Maximilians-Universität unter Betreuung von Prof. Dr. Konrad Ehlich erstellten Magisterarbeit, wobei der hier vorgelegte Text um einen aktuellen Schülertext ergänzt wurde.

² S. Fritsche / Stölting (1979)

³ Schlemmer (1993), vgl. auch Fritsche / Stölting (1979), Aytemiz (1990)

Fehler! Solche Ausrufe von Lehrerinnen und Lehrern weisen auf Hilflosigkeit und auf nicht ausreichende Kenntnisse vorhandener Sprachkontraste hin. [...] Ungeachtet möglicher konträrer Auffassungen gehe ich davon aus, daß orthographische Sicherheit notwendig ist, um – gerade bei Ausländerkindern – Stigmatisierungen zu vermeiden und um im Berufsleben erfolgreich zu sein." (Hahn 1989:22)

Das Interesse an diesem Thema entsprang einer Initiative von StudentInnen aus verschiedenen Fachrichtungen, die türkische Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen wollten. In diesem Rahmen wurde 1994 an einigen Grundschulen Hausaufgabenbetreuung angeboten. Dabei stellte sich sehr schnell heraus, dass die betreuten Kinder, die in zweisprachigen Klassen⁴ in Deutsch und Türkisch alphabetisiert wurden, sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich große Schwierigkeiten hatten⁵. Werden Mängel im mündlichen Sprachgebrauch bzw. Ausdruck aufgrund der „Flüchtigkeit“ der gesprochenen Sprache noch häufig toleriert, verringert sich in der Schriftsprache die Toleranzschwelle, weil das mündlich Produzierte und Reproduzierte hierbei dauerhaft gemacht wird.

Zum verwendeten Textmaterial

Das hier zugrunde gelegte Korpus besteht aus drei Texten von SchülerInnen der dritten Jahrgangsstufe, die primär aus Nachschriften⁶ zusammengestellt wurden, wobei der Teil „Schülertexte“ durch zwei aktuell verfasste Übungsnachschriften einer türkischen Schülerin aus einer deutschen Klasse erweitert wurde. Der

⁴ Die zweisprachigen Klassen, früher muttersprachliche Klassen genannt, setzen sich aus SchülerInnen aus dem gleichen Herkunftsland zusammen. In diesen Klassen wird neben der Muttersprache (Türkisch) das Deutsche als Zweit- bzw. Fremdsprache in Wort und Schrift vermittelt. Während in zweisprachigen Klassen mit zunehmender Jahrgangsstufe die deutsche Sprache immer mehr Gewicht bekommt, nehmen die Wochenstunden des muttersprachlichen Unterrichts ab. Entsprechend der Zielsetzung der zweisprachigen Klassen wurden die betreuten Kinder in deutscher und türkischer Sprache alphabetisiert.

⁵ Da in vielen türkischen Familien zu Hause mit dem Kind in türkischer oder in einer Mischsprache kommuniziert wird, fehlt in den Familien eine systematische und gezielte Förderung in der Unterrichtssprache Deutsch. Inwieweit diese Kinder mithilfe ihrer Eltern ihre schriftlichen Kompetenzen erweitern, konnte nicht festgestellt werden.

⁶ Durch die Genehmigung der Regierung von Oberbayern wurde der Zugang zum Textmaterial möglich. Ohne die Unterstützung der LehrerInnen wäre das Vorhaben der Analyse ohne empirisches Material nicht zu verwirklichen gewesen.

Schwerpunkt dieser Darstellung wurde auf Aspekte der schriftsprachlichen Differenz zwischen der deutschen und der türkischen Sprache gelegt. Dementsprechend beschränkt sich die Analyse der Schülertexte auf Teilgebiete, in denen in beiden Sprachen erhebliche Unterschiede sichtbar werden.

Im Folgenden soll einleitend die Entwicklung einer einheitlichen Rechtschreibung in der deutschen Sprache skizziert und ein Vergleich zwischen dem türkischen und dem deutschen Alphabet angestellt werden.

1. Kurzer Überblick über die historische Entwicklung der Orthographie⁷

Mit der Erfindung des Buchdrucks Mitte des 15. Jahrhunderts wurden die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass sich die Zahl der Lesenden und des Schreibenden mächtigen Personen immens vergrößern konnte.

Der Versuch, eine erste orthografische Norm für das Deutsche zu entwickeln, geht auch auf dieses Jahrhundert zurück. Im 16. und im 17. Jahrhundert setzten sich die Bemühungen um eine einheitliche Normierung der deutschen Orthographie fort. Die Schreibnorm für das Deutsche verfestigte sich in der Folgezeit im 18. Jahrhundert. Der Versuch, eine einheitliche Rechtschreibung im Deutschen zu entwickeln, führte zugleich zu Diskussionen unter GrammatikerInnen, ob die Orthographie dem phonetischen Grundsatz „Schreibe, wie du sprichst!“⁸ oder, unter Bezugnahme auf die Wortgeschichte, dem etymologischen Prinzip folgen sollte.⁹

Ungeachtet unterschiedlicher Auffassungen fand die erste orthographische Konferenz 1876 in Berlin statt. Bestrebungen, die dort entwickelten Regeln verbindlich zu machen, scheiterten jedoch. Zur Einigung für alle Länder des Deutschen Reiches kam es erst auf der II. Orthographischen Konferenz 1901 in

⁷ Der Terminus *Orthographie* entstand aus dem Griechischen *orthos* (recht, richtig) und *graphein* (schreiben). Seit dem ersten Jahrhundert vor Christus bezeichnete er bei den Griechen einerseits die richtige Schreibweise eines Lexems und andererseits die wissenschaftliche Behandlung der Rechtschreibung, wobei diese Art der Beschäftigung bei den Griechen sich auf die klassische Dichtung beschränkte. Erst mit der zunehmenden Diskrepanz zwischen Schreibung und Lautung widmete man sich der Orthographie als Teil der Sprachwissenschaft.

⁸ Als wichtiger Vertreter des Ansatzes einer „phonetischen Rechtschreibung“ ist der Grammatiker und Lexikograph Johann Christoph Adelung zu nennen.

⁹ Beim etymologischen Prinzip haben die Gebrüder Grimm mit dem Deutschen Wörterbuch eine Rolle gespielt. Eine ausführliche Darstellung dieses Grundsatzes gibt Sitta (1994)

Berlin. Nachdem eine einheitliche Rechtschreibung für den deutschen Sprachraum (1902) erreicht worden war, gab es mehrere Versuche einer Rechtschreibreform. Die letzte Neuregelung, die unter dem Titel „3. Wiener Gespräche“ vom 22. bis zum 24. November 1994 zusammengefasst wurde, befasste sich mit offenen Fragen der Fremdwort-, Getrennt- und Zusammenschreibung sowie der Groß- und Kleinschreibung¹⁰ und bezweckte sowohl eine „inhaltliche Vereinfachung der Rechtschreibung“ als auch die Abschaffung einiger „Ausnahmen und Besonderheiten“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung 1996, 7) Auch die Systematisierung der Rechtschreibung spielt neben diesen Kriterien eine Rolle. Die Neuregelung wurde durch Beschluss der deutschen Kultusministerkonferenz vom 1. August 1998 offiziell an Schulen und Behörden eingeführt, wobei bis zum 31. Juli 2005 sowohl die herkömmliche als auch die neue Rechtschreibung nebeneinander „geduldet werden“.¹¹

2. Das deutsche und türkische Alphabet im Vergleich

Die Sprachgeschichte des Türkei-Türkischen in der ural-altaischen Sprachfamilie lässt sich in vier Epochen einteilen.

Die ersten schriftlichen Zeugnisse in Zentralasien sind die Inschriften am Orchun und Jenisej im 7. Jahrhundert, die unter dem Stichwort „Althochtürkisch“ oder „Göktürkisch“ zusammengefasst werden. An die Stelle des Göktürkischen trat infolge der Vorherrschaft des Turkstamms der Uiguren das Uigurische. Obwohl die Uiguren und davor die Göktürken eigene Schriftzeichen verwendeten, wurde nach dem Übertritt zum Islam im 11. Jahrhundert das arabische Alphabet von den Turkvölkern übernommen, womit die Periode des Mittelhochtürkischen begann. In Anatolien entstanden im 14. Jahrhundert viele kleine Fürstentümer. Unter diesen errang das Osmanische Fürstentum die Vorherrschaft, was zur Gründung des Osmanischen Reiches führte. Bis zum 20. Jahrhundert war die offizielle Sprache Osmanisch – mit Elementen arabischer und persischer Herkunft. Während die breite Bevölkerungsmasse das ursprüngliche Türkisch pflegte, war Osmanisch die Verkehrs- und Dichtersprache des Hofes. Nach dem Untergang des Osmanischen Reiches wurde am 29. Oktober 1923 von Atatürk die Türkische Republik

¹⁰ Sitta (1994: 9 ff.)

¹¹ S. ausführlich www.duden.de, Kranz (1998), vgl. auch Stetter (1991), Naumann (1985)

ausgerufen. Mit diesem Umbruch waren viele Reformen verbunden, darunter auch die Sprachreform. In diesem Jahr wurde auch die Türkische Sprachgesellschaft (Türk Dil Kurumu) gegründet, die unter anderem die Ersetzung arabischer und persischer Lexeme durch echttürkische zum Ziel hatte. Im Rahmen dieser Reformbewegung ist am 3. November 1928 das arabische Alphabet abgeschafft und durch das lateinische ersetzt worden.¹² Damit begann die Periode des Türkei-Türkischen (auch Neutürkisch genannt).

Die Schriftsprache entspricht dem in Istanbul gesprochenen Türkisch. Man bestand darauf, dass das lateinische Alphabet genau der Aussprache angeglichen wurde, weshalb in Anlehnung an das Lateinische einige neue Buchstaben eingeführt wurden. Damit wurde der Zweck verfolgt, die Fähigkeit des Lesens und Schreibens für den Großteil der Bevölkerung zugänglich zu machen und die Zahlen der Analphabeten zu senken; aus diesem Grund folgt die türkische Rechtschreibung bis heute dem Prinzip „ein Phonem – ein Graphem“. Wie man aus der Tabelle 1 (s.u.) entnehmen kann, umfasst das Alphabet des Türkischen 29 Buchstaben, wobei jedem Laut ein Buchstabe zugeordnet wird:

Hinsichtlich der Buchstaben bzw. Grapheme und der Phoneme lässt sich anhand der obigen Tabellenübersicht Folgendes zusammenfassend sagen:

1. Im Deutschen existieren die Buchstaben *ş, ç, ı, ğ* nicht. Als Phoneme sind die türkischen *ç* und *ş* auch im Deutschen vorhanden, wie in *Tscheche, Schule, Sport* usw. Lediglich der stimmhafte velare Reibelaut (*ğ*) kommt im Deutschen nicht vor, wobei hervorzuheben ist, dass *ğ* in der Istanbulersprache bzw. im Istanbulersprache-Standardtürkischen kein velarer Reibelaut, sondern ein Nullphonem ist. Nach Slembek (1986) ist der Laut [*ɣ*] (<*ğ*>) nur in anatolischen Dialekten zu hören.

2. Die deutschen Buchstaben *ä, q, ß, w, x* fehlen im türkischen Graphemsystem. Als Laute existieren [*ks*] und [*ɛ*] auch im Türkischen, vgl. z.B. *Taksi* (Taxi – [*taksi*]), *elma(lar)* [*ɛlma*] (Äpfel – ['äpfəl]) im Deutschen.

3. Einige Laute werden, wie aus der Tabelle 2 zu entnehmen ist, sowohl im Deutschen als auch im Türkischen durch unterschiedliche Grapheme oder Graphemkombinationen wiedergegeben:

¹² S. ausführlich Korkmaz (1963)

Deutsche Buchstaben		Beispiele für die Aussprache		Türkische Buchstaben [Phonetische Schriftzeichen]	
Majuskel	Minuskel	Deutsch ¹³	Türkisch	Majuskel	Minuskel
A	a	Auto	araba	A	a
Ä	ä	Ähre	elma	/	/
B	b	Bank	banka	B	b
C	c	Dschungel	cadde (Straße)	C	c [dʒ]
/	/	Tschüs	çiçek (Blume)	Ç	ç [tʃ]
D	d	Dose	dere	D	d]
E	e	Ecke	elma	E	e
F	f	Firma	fide	F	f
G	g	Glück	gül	G	g
/	/	-	dağ	Ğ	ğ [ɣ] ¹⁴
H	h	Hose	hortum	H	h
/	/	-	ışık	I	ı [i]
I	ı	Insel	incir	İ	i
J	j	Journal	jandarma (Gendarmerie)	J	j [ʒ]
K	k	Kleid	kız (Mädchen)	K	k
L	l	Lampe	lamba	L	l
M	m	Muhme	murn	M	m
N	n	Nase	nar	N	n
O	o	Onkel	okul	O	o
Ö	ö	Öl	ödev	Ö	ö
P	p	Paprika	pul	P	p
Q	q	Quark	-	/	/
R	r	Rose	ruj	R	r [r]
S	s	Sose	silgi	S	s [s]
/	/	Schule, Stadt, Speise	şapka (Hut)	Ş	ş [ʃ]
T	t	Teller	tart	T	t
U	u	Unwetter	un	U	u
Ü	ü	Überweisung	üzüm	Ü	ü
V	v	Wut, Vase	var (es gibt)	V	v [v]
W	w	Wolle	s.o.	/	/
X	x	Taxi	taksi	/	/
Y	y	Ja	yok (es gibt nicht)	Y	y [j]
Z	z	See	zil (Klingel)	Z	z [z]
/	ß ¹⁵	Bußgeld	basmak	/	/

Tab.1 (aus: Yakut 1984: 64f.)¹⁶

¹³ Die Beispiele für das Deutsche beziehen sich auf die Aussprache des Türkischen.

¹⁴ Das ist ein Laut, der in der Standardsprache der Gegenwart nicht vorhanden ist. Sein Lautwert zwischen zwei Vokalen ist Null. S. dazu ausführlich Özen (1985)

¹⁵ Als Großbuchstabe wird „ß“ mit „SS“ wiedergegeben.

¹⁶ Die Tabelle wurde von der Verfasserin um einige Beispiele erweitert, vgl. dazu Yakut (1984).

Phonetische Zeichen (IPA)	Grapheme des Türkischen	Grapheme im Deutschen
<ɛ>	<e>	<e>, <ä>
<ɪ>	<ı>	-
<f>	<f>	<f>, <v>
<j>	<y>	<j>
<k>	<k>	<k>, <c>, <q>
<z>	<z>	<s>
<s>	<s>	<s>, <ß>
<ʃ>	<ş>	<sch>, <s>
<v>	<v>	<w>, <v>

Tab.2: Phomen-Graphem-Zuordnungen im Deutschen und Türkischen

4. Trotz des gleichen Buchstabenbestandes werden einige Laute in beiden Sprachen unterschiedlich artikuliert. Das heißt, <c> wird im Türkischen nicht als [k], <y> nicht als [ü], <z> nicht als [ts] ausgesprochen. Einige Grapheme werden im Deutschen je nach ihrer Position (z.B. am Rand einer Silbe) unterschiedlich ausgesprochen, z.B. <s> als stimmhaftes s vor Vokal (See), als [ʃ] vor <t> und <p> (Stein, Spitze), sonst stimmlos, im Türkischen nur stimmlos oder [z] als <s> (*Gans/Gänse*).¹⁷

3. Fallbeispiele

Bei der nun folgenden exemplarischen Fehleranalyse werden Teilaspekte der deutschen Orthographie¹⁸ dargelegt, die Differenzen zum Türkischen aufweisen. Entsprechend der Textsorte bzw. Artikelqualität wurde aus dem Korpus eine Sortierung hinsichtlich der Überschaubarkeit und Lesbarkeit der Schülertexte vorgenommen.

3.1 Fehler im Bereich der Großschreibung im Deutschen

Bei den hier zu kontrastierenden Sprachen bestehen hinsichtlich der Großschreibung¹⁹ Differenzen. Werden im Deutschen Substantive und substantivierte Wörter mit Majuskeln an Wortanfang wiedergegeben, beschränkt sich die Großschreibung im Türkischen auf Satzanfänge, Eigennamen, Völkernamen, geografische Namen, Titel, Kapitelüberschriften sowie Namen von

¹⁷ Ähnlich verhält es sich mit der Auslautverhärtung und der Silbenstruktur des Deutschen, <d> statt <t> bei Rad, <g> statt <k> bei Weg und anstatt <p> (ab).

¹⁸ Zur Einführung in die Grundbegriffe der Lautlehre Meinhold / Stock (1982), Selen (1982), Trubetzkoy (1958), Ramers / Vater (1988), Maas (1992).

¹⁹ Bock (1990) befasst sich in seinem Artikel mit der Frage nach der Funktion der Minuskel und Majuskelschreibung.

Ämtern und Institutionen.²⁰ Alle Substantive des Türkischen außer den erwähnten Fällen beginnen mit Minuskeln.

Verstöße gegen die Großschreibungsregel treten deshalb häufig auf. Um hier einige Beispiele zu präsentieren:

tanja (Z. 1), muter (Z. 4), grippe (Z.5), bett (Z.8) (s. Schülertexte Beispiel 1: Tanja ist krank) lust, pfeife, rauch, ludwig, futter, tanz, teil, sprache (Beispiel 2: Bienen)

Das erste Beispiel (s. Schülertext / Beispiel 1), das einer zweisprachigen Klasse mit Deutsch als Fremdsprache und Türkisch als Pflichtfach entstammt, zeigt im Gegensatz zum zweiten Beispieltext „Bienen“, der die Übungsnachschrift einer Schülerin aus einer deutschen Klasse mit Türkisch als Wahlfach aus dem Privatunterricht wiedergibt, dass auch sie noch Unsicherheiten in der Großschreibung hat, doch im Vergleich zum ersten Schülertext hält sich das in Grenzen.

Man kann daraus folgern, dass bei SchülerInnen in türkisch- bzw. zweisprachigen Klassen ein negativer Transfer der muttersprachlichen Strukturen auf die Fremdsprache häufiger stattfindet als bei türkischen SchülerInnen in deutschen Klassen. Dem Argument, dass die türkischen SchülerInnen bei der Verwendung der grammatischen Grundbegriffe unsicher sind und dass dies eine Auswirkung auf die Groß- und Kleinschreibung hat²¹, ist entgegenzuhalten, dass es vor allem in der Grundschule generell schwer ist, die SchülerInnen in die grammatischen Regeln einzuführen, da sie aufgrund von Sprachschwierigkeiten dem Unterricht schwer folgen.

3.2 Fehler im Bereich des phonetisch-phonologischen Prinzips

Beim sogenannten phonologischen Prinzip geht es um die Lautung und deren Wiedergabe als Zeichen. Darunter fällt einerseits die Zuordnung der Phoneme zu Graphemen und andererseits die Vokalqualität des Deutschen (lang vs. kurz) – in der Literatur auch als „Dehnung“ und „Schärfung“ bekannt – mit unterschiedlichen Markierungen in der Schrift, wobei an dieser Stelle lediglich auf die Dehnung eingegangen wird.

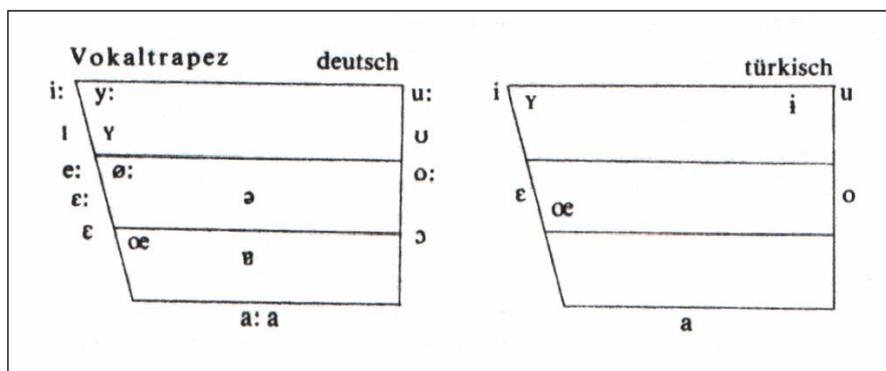
3.2.1 Fehler im Bereich der Vokale

Beim Vergleich der deutschen und türkischen Vokalinventare zeigt sich, dass beiden Sprachen acht Vokalzeichen zur Verfügung stehen. Außer dem <ä> im Deutschen und dem <ı> im Türkischen befinden sich die Sprachen hinsichtlich der

²⁰ Bezüglich Fragen der türkischen Rechtschreibung s. İmlâ-Kılavuzu (Türkisches Rechtschreibwörterbuch) der Gesellschaft für türkische Sprache (Türk Dil Kurumu, www.tdk.gov.tr/imla/), vgl. auch Tekinay (1985: 31)

²¹ Meyer-Ingwersen u.a. (1981: 42)

Buchstaben in Übereinstimmung. Betrachtet man den Phonembestand der türkischen und deutschen Sprache, so ergibt sich, dass das Deutsche mehr Vokalphoneme besitzt als Vokalzeichen. Ein weiterer Unterschied besteht in der Lautstruktur der beiden Sprachen.



Trapez: Vokalsysteme deutsch-türkisch (aus: Slembek 1986: 42)

Dem oben angeführten Trapez ist zu entnehmen, dass es im Türkischen keinen systematischen Unterschied bei der Vokaldauer gibt. Es ist daher anzunehmen, dass die türkischen SchülerInnen die deutschen Kurz- und Langvokale meist nicht unter dem Aspekt ihrer Dauer, sondern unter dem Gesichtspunkt ihrer Enge differenzieren. In Bezug auf den Öffnungsgrad haben die Vokale im Türkischen ihre Entsprechung in den geschlossenen (sehr engen) und offenen (weiten) Vokalen im Deutschen. Die halb geschlossenen und halb offenen Vokale im Deutschen bilden Zwischenstufen, die man im Türkischen nicht einordnen kann, da im Deutschen für je vier Öffnungsstufen lediglich zwei Buchstaben zur Bezeichnung existieren.²² Neumann (1981) zufolge besteht die Verwechslungsgefahr der Vokale in den Fällen, in denen sie in ihrem Öffnungsgrad kaum Differenzen aufzeigen – wie bei *i* und *e*.

„Eine gewisse Verwechslungsgefahr besteht jedoch auch zwischen der langen und kurzen Variante des [...] gleichen Vokals, da auch hier der Unterschied im Öffnungsgrad minimal ist.“ (Neumann 1981: 11)

Beim Vergleich der deutschen und der türkischen Sprache ergibt sich aus der bisherigen Darstellung Folgendes: Während das Deutsche über 16 Vokalphoneme (s.o Trapez) verfügt, kennt das Türkische lediglich acht Vokalphoneme. Übertragen auf die schulische Situation bedeutet das, dass der Unterschied zwischen *Ofen* – *offen*, *Höhle* – *Hölle*, *Boot* – *bot*, *Beet* – *Bett* oder *Kamm* – *kam* etc. für türkische

²² Neumann (1981: 10), vgl. Apeltauer (1981)

Schüler nicht gänzlich wahrnehmbar ist.²³ Mit dem Unterschied der Quantität (Länge vs. Kürze) rückt auch die distinktive Funktion der Phoneme in den Vordergrund. Auf dieser Aufteilung der Vokalphoneme in die Teilsysteme der Lang- und Kurzvokale beruht auch die Wiedergabe dieser Vokalphoneme in der Graphie. Wird die Vokalkürze durch Verdopplung der Konsonanten oder mit Konsonantenfolge gekennzeichnet, folgt die Markierung einer Vokallänge auf der Graphemebene verschieden geregelten „Strategien“. Die erste ist, dass zwar ein Vokal lang artikuliert wird, aber in der Schrift keine besondere Kennzeichnung benötigt – z.B. *Lüge*, *Tiger* oder *Öfen*. Die zweite Möglichkeit der graphischen Markierung der Vokallänge besteht in der Verdoppelung des Stammvokals – wie in *See*, *Moor* oder *Boot*. Neben diesen Regelungen stehen noch andere Alternativen zur Vokallängenmarkierung in der Schrift zur Verfügung; nämlich das sogenannte „Dehnungs-h“ und das „Dehnungs-e“, wobei *e* im Zusammenhang mit dem Phonem [i] in Erscheinung tritt: Biene, Ziege usw.

Im Türkischen gibt es neben den acht Vokalzeichen, die alle kurz sind, auch Vokale von längerer Dauer.²⁴ Diese Vokalphoneme werden in rein türkischen Wörtern einerseits durch die Verbindung *Vokal* + *ğ*²⁵ und andererseits durch den Zirkumflex (ˆ) orthographisch gekennzeichnet, der dazu dient, die Vokallänge zu markieren – vgl. *askeri* [askri] (*den Soldaten – Akk.*) und *askerî* [askri:] (*militärisch*), *adet* [adt] (*Zahl*) und *âdet* [a:dt] (*Gewohnheit*).

Was im Deutschen durch Graphemkombination <ie> oder durch <h> oder durch Verdopplung der Vokale <aa, oo, ee> kenntlich gemacht wird, wird also im Türkischen durch ein Hilfszeichen wiedergegeben, das die Distinktion ausdrückt.

Es bestehen im Deutschen zwischen Phonemen und Graphemen keine Eins-zu-eins-Beziehungen. Sie weisen vielmehr eine sogenannte Polyrelationalität auf – sowohl auf der phonologischen als auch auf der graphischen Ebene. In vielen Fällen existiert ein zwei- oder mehrfacher Bezug zu Einheiten der anderen Ebene. Lediglich die Kurzvokalphoneme [a, I, u, Y, œ] lassen sich hinsichtlich ihrer Polyrelationalität graphisch eindeutig abbilden, indem sie durch einen einzigen Buchstaben realisiert werden. Dagegen haben die Vokalphoneme [i, ; , u:, y:] zwei Entsprechungen, [a:, e:, o:] drei, [i:] vier graphematische Entsprechungen. Aus der Betrachtung der Polyrelationalität der Buchstaben geht hervor, dass die den 16 Vokalphonemen gegenüberstehenden 22 Buchstaben bzw. Buchstabenverbindungen in 14 Fällen eine eindeutige Relation zu den Phonemen aufweisen, in sieben Fällen eine zweifache (bei <a, i, o, u, ö, ä, ü>) und nur bei <e> eine dreifache.²⁶

²³ Nach Eisenberg dient die Markierung der Vokallänge dazu, „gleichlautende Formen im Geschriebenen zu unterscheiden.“ (Eisenberg 1994: 18)

²⁴ Wendt (1972: 40)

²⁵ So das Beispiel ağabey [a:b_I] oder ağaç [a:tʃ].

²⁶ Nerius (1987: 90)

Folgende Fehlerbeispiele aus Schülertexten sind aufzuführen:

<bigen, erzählen, fährt, fridlich, frölich, külte, schließen, spilen, vertift>
anstatt <biegen, erzählen, fährt, friedlich, fröhlich, kühlte, schließen,
spielen, vertieft>.

Meyer-Ingwersen (1981: 52) bringt zum Ausdruck, dass viele SchülerInnen die Opposition der Vokal- länge und Vokalkürze nicht hören und es deshalb schwer ist, den SchülerInnen die Kennzeichnung dieser Opposition – für Kürzenmarkierung Verdoppelung des Konsonanten, für Längenmarkierung Verdoppelung des Vokals oder Dehnungs-*h* und Dehnungs-*e* – einsichtig zu machen.

„Die Folge ist die, dass sich die Bezeichnungsweisen für Länge und Kürze des Vokals verselbständigen. Das Dehnungs-*h* erscheint nach einiger Zeit plötzlich als *ch*“. (Meyer-Ingwersen u.a. 1981: 53)

3.2.2 Diphthonge

Diphthonge als „einsilbige Verbindungen zweier Vokale“ (Meinhold / Stock 1982: 86) werden sowohl monophonematisch, d.h. als ein einziges Phonem, als auch biphonematisch, als eine Phonemverbindung, betrachtet.

Die Diphthonge [ai, au, oi] werden in der deutschen Graphie in unterschiedlicher Weise wiedergegeben. Dem [ai] entsprechen die Grapheme <ai, ei, ey, ay>, wobei <ei> überwiegt, [au] wird graphisch als <au>, [oi] als <eu> oder <äu>, selten auch als <oi> oder <oy>, festgehalten.

„Daß die Schreibdiphthonge nicht Phonem für Phonem den Sprechdiphthongen zuzuordnen sind, erweist sich als funktional. Die visuelle Zugänglichkeit ist optimiert, nicht das Verhältnis zum Lautlichen.“ (Eisenberg 1989: 68)

Spielt, wie dem obigen Zitat zu entnehmen ist, bei der ausdifferenzierten Schreibweise der Diphthonge das Gesehene eine Rolle, führt dieses verfeinerte System der Diphthonge in der Wiedergabe des Lautlichen bei türkischen SchülerInnen zu erheblichen Schwierigkeiten, wenn in der Muttersprache vom Lautlichen her „Quasi-Diphthonge“ mit der Kombination Vokal + Konsonant *y* existieren: z.B. [aj] – <ay> (*ay = Mond*), [oi] = <oi> (*boyun = Hals*), [uj] – <uy> (*duygu = Gefühl*). Treten im Türkischen zwei Vokale auf, so werden sie nicht lang artikuliert, sondern in der Aussprache setzt man zwischen den beiden Vokalen eine Pause ein bzw. bildet man einen glottalen Verschluss.²⁷

Folgende Fehler können hier als Illustration dienen:

<hayzen> statt <heißen>, <aynen> statt <einen>, <ayni> statt <eine>, <sayn>
statt <sein>, <noye> statt <neue> usw.²⁸

²⁷ Zu betonen ist, dass nicht jede Verdoppelung von Vokalen auf einen Verschluss hindeutet, so wie in dem Beispiel <müracaat> [mYraca:t].

²⁸ Bei Slembek (1986: 152), Hahn (1989) und Neumann sind ähnliche Fehlerbeispiele für die Schreibweise Vokal + *y* zu finden, wie <Ayisber> statt <Eisbär>, <doyuc> statt <deutsch> (s. Neumann 1981: 18) oder <hoyfig> statt <häufig> (s. Hahn 1989: 22).

Kommen Fehlschreibungen durch Einfluss der Muttersprache zustande, so fällt auch die graphisch unterschiedliche Wiedergabe der Vokalfolgen des Deutschen ins Gewicht:

Beispiele sind:

<aine> statt <eine>, <Schitain> statt <Stein>, <Röume> statt <Räume>, <näulich> statt <neulich>, <mainung> statt <Meinung>

3.2.3 Phonem-Graphem-Beziehung

Es wurde schon erwähnt, dass im Deutschen nicht jedem Phonem ein Graphemzeichen entspricht, so dass zwischen Phonem und Graphem keine Eins-zu-eins-Beziehung besteht und die Orthographie des Türkischen stark phonematisch orientiert ist. Entsprechen den Phonemen [x, , ʃ] im Deutschen zwei oder drei Buchstabenkombinationen <ch, ng, sch> (*suchen, singen, waschen*), ist bei den Phonemzusammensetzungen [k]+[s] und [t]+[s] die Wiedergabe mit Graphemen wieder anders: <x> bei [k + s] und <z> bei [t + s], wie in *Hexe* und *Wurzel*.²⁹

3.3 Fehler im Bereich des morphologischen Prinzips

Mithilfe des morphologischen Prinzips (auch Stammprinzip, etymologisches Prinzip oder Schemakonstanz genannt) werden Wortformen bzw. Lexeme unabhängig von der Aussprache in der Schrift konstant gehalten.

„Das etymologische Prinzip dominiert, wenn die etymologischen Beziehungen zwischen Wörtern, also die Verwandtschaft zwischen ihnen, durch die Schreibung signalisiert werden.“ (Meinhold / Stock 1980: 213)

3.3.1 Auslautverhärtung

Im Deutschen können am Silbenendrand keine stimmhaften Obstruenten stehen. Wenn eine zweisilbige Form im Anfangsrand der zweiten Silbe einen stimmhaften Obstruenten enthält, so wird dieser Obstruent entstimmt, wenn er aus morphologischen Gründen im Endrand der ersten Silbe erscheint. Die Lenis-Phoneme [b, d, g, z], die im Silbenanlaut stimmhaft auftreten, werden nach einer Veränderung ihrer Silbenposition (Silbenauslaut vor Morphemgrenze) zu den ihnen entsprechenden Fortis-Phonemen: [ve:k] <Weg>, [valt] <Wald>, [gi:p] <gib>.

Analysiert man die Sprache unter diesem Aspekt, so kommt man zu dem Ergebnis, dass auch der türkischen Sprache die Auslautverhärtung geläufig ist. Der Unterschied zwischen dem deutschen und dem türkischen Schriftsystem besteht darin, dass die Auslautverhärtung in der türkischen Sprache auch in der Rechtschreibung zum Tragen kommt. Diese Erscheinung des Türkischen wird als Konsonantenwandel bzw. Konsonantenharmonie bezeichnet. Beispiele dafür sind: <kitap> zu <kitabı> (Akk.) und <kitaplar> (Plural) oder <taç> (Krone) zu <tacı> (Akk.) usw.

²⁹ S. ausführlich Duden-Grammatik (1984: 71 f.)

„Es besteht daher a priori überhaupt kein Grund, dass der türkische Schüler aus dem Wort graben ableiten muß, dass man auch grepst, grept, Grap mit b schreibt. Wie man [...] sieht, ignorieren wir in unserer Rechtschreibung den Übergang von stimmhaften zum stimmlosen Konsonanten völlig. [...] (1) wir tun es, um die gleichen Wörter bzw. Morpheme in der Schreibung möglichst einheitlich erscheinen zu lassen, (2) wir sind dazu in der Lage, weil wir beim Schreiben nicht nur das konkret hingeschriebene Wort im Kopf haben, sondern auch seine Etymologie.“ (Meyer-Ingwersen u.a. 1981: 58)

Fehlerbeispiele aus den Schülertexten sind:

<Wint> statt <Wind>, <Gelt> statt <Geld>, <Bup> anstatt <Bub>, <Zustant> statt <Zustand>, <sint> statt <sind>, <weck fon> statt <weg von> usw.

Orthografische Verstöße liegen nicht nur da vor, wo in finaler Position die stimmlosen Konsonantengrapheme <p, t, k> auftreten, sondern es existiert auch der umgekehrte Fall: Wo ein stimmhafter Obstruent <b, d, g> stehen sollte, erscheinen die stimmlosen Obstruenten. Das könnte mit der Konsonantenharmonie der türkischen Sprache zusammenhängen. Dort, wo die stimmlosen Konsonantengrapheme <p, t, k, ç> zu <b, d, g, c> erweicht und auch graphisch realisiert werden, ergeben sich für türkische SchülerInnen Schwierigkeiten.

3.3.2 Spirantisierung

Ähnlich verhält es sich mit der sogenannten G-Spirantisierung. Ein [g] nach [I] wird unter der Bedingung der Auslautverhärtung nicht nur entstimmt, sondern zusätzlich spirantisiert. Das [g] ersetzt durch [ç], z.B. [ve:nIç] oder [kø:nIç].

Fehlerbeispiele sind:

<Fertich Nahrung> statt <Fertignahrung>, <fertichgerichte> statt <Fertiggerichte> usw.

4. Resümee

Aus der hier anhand von Schülertexten präsentierten Teilanalyse der Orthographiefehler von türkischen SchülerInnen ergeben sich folgende Schlussfolgerungen:

1. Schüler türkischer Herkunft in zweisprachigen Klassen, die sowohl in deutscher als auch in türkischer Sprache alphabetisiert wurden, haben erfahrungsgemäß im Gegensatz zu türkischen Schülern in deutschen Klassen extreme Schwierigkeiten im Bereich der Rechtschreibung.

2. Interferenzfehler tauchen da auf, wo im „System“ Differenzen bestehen. Das heißt, die Strukturen der türkischen Orthographie werden auf das Deutsche übertragen und zwar auch in solchen Fällen, bei denen die deutsche Rechtschreibung vom Türkischen stark abweicht. Da die türkische Schreibweise sich stark an die Aussprache orientiert, führt dies bei zweisprachigen Kindern mit

türkischer Muttersprache zur Unsicherheiten im Deutschen. In solchen Fällen entwickeln sie „Taktiken“, die sich in der Transformation der muttersprachlichen Rechtschreibregeln in die Zweitsprache niederschlagen.³⁰

3. Für den Lehr- und Lernprozess ergibt sich daraus, dass man neben visuellen Arbeitsmaterialien vor allem Lehrkräfte mit Kenntnissen anderer Sprachen benötigt. Der Deutschunterricht sollte nicht lediglich Regeln vermitteln, wie dies im Bereich der Rechtschreibung häufig der Fall ist, sondern primär die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf Differenzen und Übereinstimmungen bei den zu kontrastierenden Sprachen lenken. Dies ist umso wichtiger, wenn Schüler in zwei Sprachen alphabetisiert werden.³¹

4. Die Frage, ob ähnliche Fehler auch bei deutschen SchülerInnen in großer Häufigkeit festzustellen sind, konnte aus diesem Teilkorpus, das den Erwerb der deutschen Orthographieregeln bei den türkischen Schülern ins Zentrum stellt, nicht ermittelt werden.

Schülertexte aus der 3

Klasse. Beispiel 1: Tanja ist krank (Diktat einer Schülerin/eines Schüler aus einer zweisprachigen Klasse)

12. Diktat Tanja ist krank 27.10.95

1. tanja am Montag wagt

2. tanja auf und fild

3. rih skwah. thals und shren

4. tun ihr ve. die ma muter

5. sag: mit diese grippe

6. kanns du nicht in die

7. Schule gehen. bleibe im

8. bett nich koche dir ayner

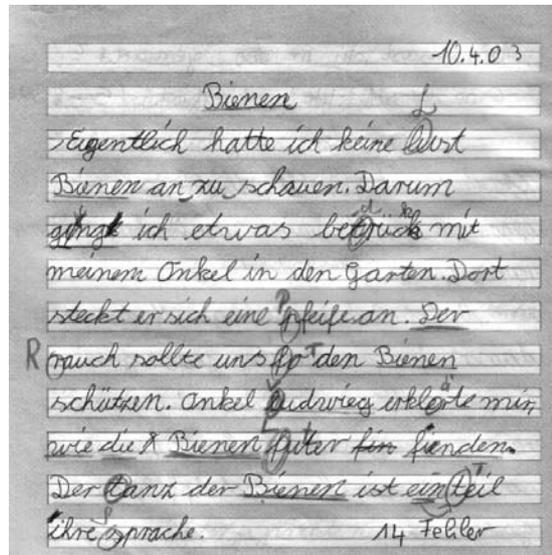
9. hayen fun gebe dir kuster

10. salt.

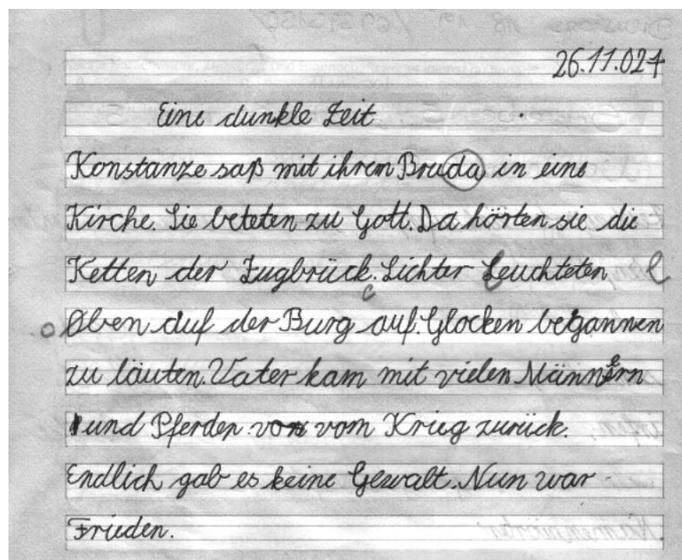
³⁰ Interessant wäre auch eine Analyse, die vom Türkischen ausgeht. Bei Kindern z.B., die keinen Türkischunterricht hatten und lediglich in der deutschen Sprache alphabetisiert worden sind, können umgekehrt Defizite in der türkischen Rechtschreibung auftauchen, indem sie Strukturen aus dem Deutschen in die Muttersprache übertragen. Eine solche Untersuchung liegt meines Wissens nicht vor.

³¹ Zu zweisprachigen Alphabetisierungsmodellen s. ausführlich Nehr u.a. (1988), vgl. auch Griebhaber (2004), Keskin (1988)

Beispiel 2: Bienen (Übungsnachschrift einer Schülerin aus einer deutschen Klasse, PrUnt.)



Beispiel 3: Eine dunkle Zeit (Übungsnachschrift einer Schülerin aus der deutschen Klasse, PrUnt.)



Notation

[] => phonetische Schreibweise
// => phonologische Schreibweise
< > => Wiedergabe der Grapheme

Verwendete Abkürzungen

s. => siehe
s.o. => siehe oben
s.u. => siehe unten
S. => Schülertext
PrUnt => Privatunterricht

Literatur

- Adelung, Johann Christoph 1788. Vollständige Anweisung zur deutschen Orthographie. Leipzig.
- Apeltauer, Ernst 1983. Die Vokalsysteme des Deutschen und Türkischen und ihre graphemischen Realisierungsmöglichkeiten. 38-46. In: Zielsprache Deutsch H. 4.
- Aytemiz, Aydm 1990. Zur Sprachkompetenz türkischer Schüler in Deutsch und Türkisch. Sprachliche Abweichungen und soziale Einflußgrößen. Frankfurt / Main: Lang (Diss., Uni Gießen)
- Bock, Michael 1990. Zur Funktion der deutschen Groß- und Kleinschreibung – Einflüsse von Wortform, Muttersprache, Lesealter, Legasthenie und lautem versus leisem Lesen. In: Stetter, Christian (Hg.): Zu einer Theorie der Orthographie. Interdisziplinäre Aspekte gegenwärtiger Schrift- und Orthographieforschung 1-33. Tübingen: Niemeyer.
- Drodowski, Günther ⁴1984. Duden. Die Grammatik, Mannheim (u.a.): Dudenverl. §1.
- Drodowski, Günther ⁵1995. Duden. Die Grammatik. Mannheim (u.a.): Dudenverl. § 1-4.
- Eisenberg, Peter 1989: Die Schreibilbe im Deutschen. In: Eisenberg, P. / Günther, H. (Hg.): Schriftsystem und Orthographie 57-84. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik 97).
- Eisenberg, Peter 1994. Schreiben: Rechtschreiben. In: Praxis Deutsch. Jg. 21. 14-25.
- Fritsche, Michael / Stöltzing, Winfried 1979. Die Aneignung graphischer Systeme unter den Bedingungen der Zweisprachigkeit. In: Andresen, H. / Giese, H. / Januschek, F. (Hg.): Schriftspracherwerb 143-151. Bd. II, Osnabrück.
- Gallmann, Peter 1985. Graphische Elemente der geschriebenen Sprache, Tübingen: Niemeyer.
- Griesshaber, Wilhelm 2004. Einblicke in zweitsprachliche Schriftspracherwerbsprozesse. In: Baumann, Monika / Ossner, Jakob (Hg.): OBST. Diagnose und Schrift II: Schreibfähigkeiten 67 / 04. 65-87.
- Hahn, Manfred 1989. Von der Qual zur Qualität. Rechtschreibunterricht mit türkischen Kindern. In: Grundschule Jg. 21 H. 10. 22-24.
- Korkmaz, Zeynep 1963. Türk dilinin tarihî akışı içinde Atatürk ve dil devrimi. Ankara: Ankara Üniv. Dil ve Tarih Coğrafya Fak. Yay. 147.

- Keskin, Anna 1988. Alphabetisierung in der Muttersprache. In: Deutsch lernen. Jg. 13 H.2 18-45.
- Kranz, Florian 1998. Eine Schifffahrt mit drei f. Positives zur Rechtschreibreform, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht. Kleine Reihe V&R. 4005
- Maas, Utz 1992. Grundzüge der Phonologie. Tübingen: Niemeyer.
- Meinhold, Gottfried / Stock, Eberhard 1982: Phonologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Meyer-Ingwersen, Johannes / Neumann, Rosemarie / Kummer, Matthias 1977. Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik. Bd.1. Kronberg: Scriptor.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) 1996. Deutsche Rechtschreibung. Amtliche Regelung. Düsseldorf: Concept Verl.
- Naumann, Carl Ludwig 1985. Zu den Prinzipien der Orthographie. In: Augst, Gerhard. Graphematik und Orthographie. Neuere Forschungen der Linguistik, Psychologie und Didaktik in der Bundesrepublik Deutschland 105-112. Frankfurt am Main / Bern / New York: Lang.
- Nehr, Monika u.a. 1988. In zwei Sprachen lesen lernen, geht denn das? Erfahrungsbericht über die türkisch-deutsche Alphabetisierung. Weinheim, Basel.
- Nerius, Dieter 1987. Deutsche Orthographie, Leipzig: Bibliographisches Institut
- Neumann, Rosemarie 1981. Sprachkontrast Deutsch-Türkisch im Bereich von Aussprache und Rechtschreibung 3-25. In: Deutsch lernen, H. 2.
- Özen, Erhan 1985. Untersuchungen zu einer kontrastiven Phonetik. Türkisch-Deutsch (Forum phoneticum, Bd. 30) Hamburg: Buske.
- Ramers, Karl-Heinz / Vater, Heinz 1988: Einführung in die Phonologie, Köln Germanistik 16. Kölner Linguistische Arbeiten.
- Schlemmer, Heinrich 1993. Zum Einfluß der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache am Beispiel von Fehleranalysen – Griechisch-Deutsch und Türkisch-Deutsch. In: Zielsprache Deutsch Jg. 24, H. 3: 149 – 157.
- Selen, Nevin 1983. Phonologie, Morphologie, Syntax der deutschen Sprache 329. Ankara: Dil-Tarih Coğr. Fak. Yayınları.
- Sitta, Horst 1994. Duden. Informationen zur deutschen Rechtschreibung. Mannheim (u.a.): Dudenverl.
- Slembek, Edith 1986. Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie. Heinsberg: Dieck.
- Stetter, Christian 1991. Was ist eine orthographische Regel? In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), H. 44: 40-67.
- Tekinay, Alev 1985. Günaydın. Eine Einführung in die moderne türkische Sprache. Teil 1. Wiesbaden.
- Trubetzkoy, S. Nikolaj 1958. Anleitung zu phonologischen Beschreibungen. Göttingen: Vandenhoeck / Ruprecht.
- Wendt, Heinz F. 1972. Langenscheidts Praktisches Lehrbuch Türkisch. Berlin / München / Zürich: Langenscheidt.
- Yakut, Atilla / Steffan, Gabriela 1984. Ausländerkinder in der Schule. Fernstudienmaterialien für die Lehrerfortbildung Herkunftsland Türkei. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien.

Online-Quellen

- www.duden.de/schreibung/geschichte
www.schriftdeutsch.de/orth-his.htm
www.tdk.gov.tr
www.tdk.gov.tr/imla/