
ZRomSD 18,2 (2024)

Herausgegeben von CHRISTOPH BÜRCEL, JENS F. HEIDERICH,
CORINNA KOCH, CLAUDIA SCHLAAK & JUDITH VISSER

*Zeitschrift
für Romanische Sprachen
und ihre Didaktik*

ibidem

ZRomSD 18,2 (2024)

Herausgegeben von CHRISTOPH BÜRGEL, JENS F. HEIDERICH,
CORINNA KOCH, CLAUDIA SCHLAAK & JUDITH VISSER

Zeitschrift
für Romanische Sprachen und ihre Didaktik
(ZRomSD)

Heft 18,2

Herbst 2024

ISSN: 1863-1622

ibidem-Verlag
Hannover • Stuttgart

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik, Ausg. 18,2 —
Hannover • Stuttgart: *ibidem*-Verlag

Erscheinungsweise: halbjährlich; Aufnahme nach Ausg. 1,1 (2007)

ISSN 1863-1622

Ausg. 1,1 (2007) -

Bezugsbedingungen: Der Abonnementpreis der *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* beträgt € 58,00 pro Jahr (zzgl. Versandkosten; € 6,00 p.a. Inland / € 10,00 p.a. Ausland). Das Abonnement ist jederzeit kündbar.
Das Einzelheft ist für € 34,00 (zzgl. Versandkosten; € 3,00 je Exemplar Inland / € 4,50 je Exemplar Ausland) beziehbar.

ISBN (Print): 978-3-8382-1993-6

ISBN (E-Book [PDF]): 978-3-8382-7993-0

© *ibidem*-Verlag

Hannover • Stuttgart 2024

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who commits any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Printed in the EU

ZRomSD wird herausgegeben von

Prof. Dr. Christoph Bürgel (Universität Paderborn)

Jens F. Heiderich (Frauenlob-Gymnasium Mainz)

Prof. Dr. Corinna Koch (Universität Münster)

Prof. Dr. Claudia Schlaak (Universität Kassel)

Prof. Dr. Judith Visser (Ruhr-Universität Bochum)

➤ Kontakt mit der Gesamtreaktion: **Redaktion@ZRomSD.de**

Wissenschaftlicher Beirat

Hochschule

Prof. Dr. Marcus Bär (Universität Wuppertal)

Ao. Univ.-Prof. Dr. Simona Bartoli-Kucher (Universität Graz)

Jun.-Prof. Dr. Victoria del Valle (Universität Paderborn)

Jun.-Prof. Dr. Lukas Eibensteiner (Friedrich-Schiller-Universität Jena)

Prof. Dr. Christiane Fäcke (Universität Augsburg)

Prof. Dr. Christian Grünagel (Ruhr-Universität Bochum)

Prof. Dr. Silke Jansen (Universität Erlangen-Nürnberg)

Prof. Dr. Andre Klump (Universität Trier)

Prof. Dr. Eynar Leupold (Troyes/Frankreich)

Prof. Dr. Benjamin Meisnitzer (Universität Leipzig)

Prof. Dr. Jürgen Mertens (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Prof. Dr. Christine Michler (Universität Bamberg)

Prof. Dr. Daniel Reimann (Humboldt-Universität zu Berlin)

Prof. Dr. Nadine Rentel (Universität Zwickau)

Prof. Dr. Birgit Schädlich (Universität Göttingen)

Prof. Dr. Gérald Schlemminger, i. R. (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Prof. Dr. Lars Schmelter (Universität Wuppertal)

Seniorprof. Dr. Dres. h.c. Wolfgang Schweickard (Universität Saarbrücken)

Prof. Dr. Sylvia Thiele (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

Schulpraxis/Studienseminare

Geoffroy Drouville (Studienseminar Trier)

Dr. Michael Frings (Sebastian-Münster-Gymn. Ingelheim & Zentr. für Schulleitung)

Michael Grabis (Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, Mainz)

Dr. Katrin Henk (Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Heilbronn)

Dr. Judith Leinen (Gutenbergschule Wiesbaden)

Jan Scheitza (Hildegardis-Schule Bochum)

PD Dr. Jochen Strathmann (Gymnasium Römerhof & J. W. G.-Universität Frankfurt)

Erstsprachlicher Beirat

Englisch: Crystal Waters Manrique (Waltpop)

Französisch: Anne Xhonneux (Frauenlob-Gymnasium & Institut Français Mainz)

Italienisch: Prof. Dr. Sergio Lubello (Universität Salerno)

Katalanisch: Manuel Armenteros del Olmo (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

Portugiesisch: Cristina Bastos (Universität Würzburg)

Rumänisch: Gabriela Carstea (Universität Münster)

Spanisch: Eva Alario (Universität Trier) & Dr. Marta Sánchez Castro
(Universität Duisburg-Essen)

Inhaltsverzeichnis

Aufsätze	7
CORINNA KOCH (Münster)	
Einbezug der Herkunftssprachen Russisch und Türkisch in die Wortschatzarbeit im lehrbuchbasierten Französischunterricht – Wortschatzanalyse und unterrichtspraktische Vorschläge	9
JANNIK SCHWEBEL-SCHMITT (Kassel)	
Demokratielernen im Fremdsprachenunterricht: Ein Modellvorschlag zur Erweiterung bisheriger Kompetenzansätze	39
CLAUDIA FINKBEINER & WIEBKE SOPHIE OST & CLAUDIA SCHLAAK (Kassel)	
<i>Virtual Reality</i> in der Lehrkräfteausbildung: Eine empirische Studie zu Einstellungen von zukünftigen Fremdsprachenlehrkräften	61
DANIEL REIMANN & FELICIA BAYER & VANESSA SANTODONATO (Berlin)	
Schülerinnen und Schüler mit rumänischsprachigem Hintergrund im Italienisch- und Spanischunterricht	83
Rezensionen	119
Eibensteiner, Lukas. 2021. <i>Transfer im schulischen Drittspracherwerb des Spanischen</i> . (Haberland, Münster)	121
Franke, Manuela & Plötner, Kathleen. edd. 2022. <i>Rekonstruktion und Erneuerung. Die neue Lehrwerksgeneration als Spiegel fremdsprachendidaktischer Entwicklungen</i> . (Michler, Bamberg)	129
Lay Brander, Miriam. ed. 2023. <i>Einführung in die Lateinamerikastudien. Ein Handbuch</i> . (Jansen, Erlangen-Nürnberg)	134
Lütge, Christiane & Merse, Thorsten. edd. 2021. <i>Digital Teaching and Learning: Perspectives for English Language Education</i> . (Özcan, Bochum)	142
Robles, Ferran & Siebold, Kathrin. 2022. <i>El español y el alemán en contraste y sus implicaciones didácticas</i> . (Valman, Bielefeld)	147
Schluer, Jennifer. 2022. <i>Digital Feedback Methods</i> . (Ringel, Bochum)	154

Manno, Giuseppe & Egli Cuenat, Mirjam & Le Pape Racine, Christine & Brühwiler, Christian. edd. 2020. <i>Schulischer Mehrsprachenerwerb am Übergang zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I.</i> (Dietrich-Grappin & Lohkemper, Bonn)	160
Zeitschriftenschau: <i>Neues zur Didaktik der Romanischen Sprachen</i>	169
Profil & Nachruf: <i>Prof. Dr. Johannes Kramer (†) (Universität Trier)</i> (Thiele, Mainz)	191
Lehrveranstaltungen: <i>Didaktik der Romanischen Sprachen (SoSe 2024)</i>	199
Verzeichnis der Herausgeber:innen	215
Verzeichnis der Autor:innen	217

AUFSÄTZE

Einbezug der Herkunftssprachen Russisch und Türkisch in die Wortschatzarbeit im lehrbuchbasierten Französischunterricht – Wortschatzanalyse und unterrichtspraktische Vorschläge

Corinna Koch (Münster)

Abstract

Despite their proven potential for enhancing language learning, individual motivation and also identity formation, languages of origin such as Russian and Turkish are rarely integrated into foreign language teaching in Germany. Two of the main reasons given by teachers are the lack of teaching material, which helps them draw parallels between these languages and the target language, as well as a negative perception of their own competence in unfamiliar languages. This article presents a comprehensive analysis of the French textbook vocabulary of *Découvertes* and *À Plus !* in terms of possible links with Russian and Turkish and uses these examples to illustrate methods for multilingual work in the classroom. The aim is to enable teachers without any knowledge of Russian or Turkish to include these languages of origin in their teaching of French vocabulary.

1. Einleitung

Knapp ein Drittel der Bevölkerung in Deutschland hat einen Migrationshintergrund (vgl. Ministerium für Migration und Flüchtlinge 2022, 15), der in vielen Fällen zu einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit¹ führt. Studien belegen, dass mehrsprachig Aufwachsende „über Vorteile für das Erlernen weiterer Sprachen verfügen können“ (Kropp 2015, 167), v. a. wenn ein zielgerichtetes Aufgreifen „dieser mehrsprachigen Ressourcen“ (Ender 2007, 211) erfolgt. Die neusten KMK-Bildungsstandards für die Sekundarstufe I fordern explizit eine Berücksichtigung der Herkunftssprachen der Lernenden (vgl. KMK 2023, 3) und implementieren diese erstmals durch eine separate transversale plurilinguale Kompetenz, die „schon vor dem Eintritt in die Schule durch interaktive und kommunikative Erfahrungen in unterschiedlichen Registern, Dialekten, *Herkunftssprachen*“ (vgl. ebd., 7; Hervorhebung: C. K.) erwächst und im Unterricht weiter zu fördern

¹ Individuelle Mehrsprachigkeit, d. h. das Verfügen über Kenntnisse und Erfahrungen von Einzelpersonen in mehreren Sprachen, lässt sich in „schulische“ Mehrsprachigkeit, also im institutionellen Kontext erlernte Fremdsprachen, und „lebensweltliche“ Mehrsprachigkeit untergliedern. Letztere wird in der Regel ungesteuert außerschulisch im privaten Kontext erworben (vgl. Jakisch 2015, 27; Bredthauer et al. 2021).

ist. Diverse empirische Untersuchungen im Unterrichtskontext zeigen allerdings, dass ein Hinziehen von Herkunftssprachen im Fremdsprachenunterricht bisher wenig erfolgt (vgl. z. B. Heyder & Schädlich 2014, 189; Göbel & Vieluf 2014, 190; Bermejo Muñoz 2014, 120-121; Bredthauer & Engfer 2018, 9). Lehrkräften zufolge ist ein zentraler Grund dafür, dass kaum Materialien vorliegen, die sie dabei unterstützen, „Herkunftssprachen in den regulären Unterricht“ (Bermejo Muñoz 2014, 126) einzubinden (vgl. Bredthauer & Engfer 2018, 8, 15).²

Der vorliegende Beitrag zeigt auf, bei welchen konkreten Französischvokabeln aus den drei ersten Bänden der aktuellen Lehrbuchreihen *À Plus !* und *Découvertes* (vgl. A1-A3 und D1-D3, jeweils 2020-2022)³ sich aufgrund lexikalischer Parallelen ein Hinziehen der zwei häufigsten Herkunftssprachen in Deutschland, Russisch und Türkisch, besonders anbietet. Ferner stellt er für die herausgearbeiteten Wortschatzelemente einfach zu integrierende methodische Vorgehensweisen vor. Dabei stehen bewusst „distante Herkunftssprachen“ im Zentrum, die „auf den ersten Blick mit dem Französischen [...] denkbar wenig gemein“ (Gabriel & Stahnke & Thulke & Topal 2015, 71) haben, da in Bezug auf diese „wenig affine[n] Sprachen“ (Brüser & Wojatzke 2013, 122) ein besonderes Desiderat besteht, Einbindungsmöglichkeiten in den Französischunterricht aufzuzeigen (vgl. Ekinci & Güneşli 2016, 111; Bredthauer & Engfer 2018, 8, 15; Eibensteiner & Müller-Lancé 2020, 121). Von Lehrkräften ohne eigene Russisch- und Türkischkenntnisse, die hier fokussiert werden, kann eine solch zeitaufwendige Aufarbeitung des Vokabulars im regulären Arbeitsalltag nicht erwartet werden. Im Idealfall tragen die vorliegenden Ausführungen somit sowohl zu einer Wissenserweiterung als auch zu einem Sicherheitszuwachs seitens der Französischlehrkräfte bei, auf dessen Grundlage sie sich eher zutrauen, Russisch- und Türkischkenntnisse ihrer Lernenden im Französischunterricht aufzugreifen. Wortschatz bietet sich als erste Vergleichskategorie deshalb an, weil interlingualer lexikalischer

² Für eine grundlegende Einführung in eine Zusammenschau von Vorbehalten seitens Fremdsprachenlehrkräften in Bezug auf den Einbezug herkunftssprachlicher Mehrsprachigkeit in ihren Unterricht in einer Gegenüberstellung mit dessen Potenzialen siehe Koch 2024, 70-77.

³ Die vierten Bände der Reihen waren zum Zeitpunkt der Analyse noch nicht erschienen.

Transfer in besonderem Maße „eindeutig vergleichbar“ (Rothstein 2018, 20), „offensichtlich“ (Mehlhorn 2018, 124), „gut zu erschließen“ (Bermejo Muñoz 2014, 125) und „leicht zugänglich“ (Koch 2023, 139) ist.

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Abschnitt 2 widmet sich Charakteristika von Herkunftssprachen und begründet die Auswahl von Russisch und Türkisch. Abschnitt 3 unterzieht das französischsprachige Lehrbuchvokabular der genannten Lehrbuchreihen einer Analyse hinsichtlich Verbindungsmöglichkeiten zum Russischen und Türkischen. Anschließend werden die Ergebnisse diskutiert und methodische Herangehensweisen anhand eruiert Transferbasen aus den Lehrbüchern vorgestellt. Der Anhang enthält eine Tabelle französischer Lehrbuchvokabeln, die sich nicht aus dem Deutschen oder Englischen, aber aus dem Russischen und Türkischen herleiten lassen.

2. Herkunftssprachen: Niveau, Standard, Bedeutung, Häufigkeiten

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit entsteht v. a. durch – meist aus familiären Migrationsbewegungen resultierende – mehrsprachige Elternhäuser (vgl. Brüser & Wojatzke 2013, 121; Bermejo Muñoz 2014, 120; Fritzenkötter 2019, 163; Bredthauer 2021, 137). Als „Personen mit Migrationshintergrund“ werden diejenigen bezeichnet, die selbst in einem anderen Land geboren sind oder die über mindestens ein Elternteil verfügen, das nicht in Deutschland geboren wurde (vgl. Ministerium für Migration und Flüchtlinge 2022, 15). Es werden darunter somit sowohl Migrant*innen der ersten Generation als auch ihre Nachkommen der zweiten Generation ohne eigene Migrationserfahrungen erfasst (vgl. Rupnig 2018, 23). Entscheidend für die sprachliche Prägung ist, dass mit dem Kind tatsächlich (seit seiner Geburt) regelmäßig in der Herkunftssprache kommuniziert wurde (vgl. Brehmer & Mehlichorn 2018, 28). Dies kann zudem noch für die dritte Generation gelten, der nach der obigen Definition kein Migrationshintergrund mehr attestiert wird, wenn die Herkunftssprache in der Familie persistiert.

Das Niveau, auf dem die Jugendlichen diese Sprache beherrschen, ist höchst heterogen (vgl. Schmenk 2023, 173), da verschiedene Einflüsse auf Spracherwerb und Sprachverwendung einwirken (vgl. Joseph 2017, 38; Kropp & Müller-

Lancé & Eibensteiner 2022, 114; Bolat 2024, 27). Gerade wenn keine eigenen oder sehr frühe Migrationserfahrungen vorliegen, beschränkt sich der Kontakt mit der Herkunftssprache möglicherweise auf eine geringe Anzahl von Personen, ggf. auf eine einzige. Erreichte Kompetenzen sind somit meist nicht vergleichbar mit dem Niveau eines „monolingual aufwachsenden Gleichaltrigen im Herkunftsland“ (Mehlhorn 2017, 44; vgl. auch Tracy 2014, 31). Es kommt zu einem Ungleichgewicht in den Sprachniveaus, es sei denn, das Kind kann „in allen Sprachen gleiche Erfahrungen sammeln“ (Tracy 2014, 22). Die Fähigkeiten in einer Herkunftssprache können somit „von rudimentären rezeptiven Kompetenzen bis zu nahezu balancierter Sprachbeherrschung“ (Mehlhorn 2017, 44) variieren. Ob Lernende in der Herkunftssprache, z. B. im Rahmen von herkunftssprachlichem Unterricht, „alphabetisiert und literalisiert“ (Rothstein 2018, 10) worden sind, hängt häufig vom familiären Umfeld und dem Angebot vor Ort ab. Auch im meist stärkeren mündlichen Bereich kann die dominante Umgebungssprache Deutsch dazu führen, dass ggf. anfänglich gute produktive Fähigkeiten im Laufe der Zeit abnehmen (vgl. ebd.; Mehlhorn 2017, 44; Brehmer & Mehlhorn 2018, 29). Da es sich um einen ungesteuerten Spracherwerb handelt, liegen ferner in der Regel keine expliziten Wissensbestände zu den Herkunftssprachen vor, sodass die Beantwortung linguistischer Fragen zur Funktionsweise der jeweiligen Sprache meist schwerfällt (vgl. Siems & Granados Londoño 2014, 33).

Des Weiteren muss die in der Familie gesprochene Sprache nicht der (aktuellen) Standardsprache im Herkunftsland entsprechen. Wenn die Migration schon länger zurückliegt und kein intensiver Kontakt zum Herkunftsland herrscht, kann eine veraltete, in Aussprache, Grammatik und Lexik abweichende Variante konserviert werden (vgl. Lüttenberg 2010, 306; Siems & Granados Londoño 2014, 35; Tracy 2014, 20; Reimann 2015, 4). Es kann ebenso eine bestimmte z. B. regionale Varietät der Sprache an die Kinder weitergegeben werden. Zudem verändert sich die Herkunftssprache in Deutschland, z. B. im Rahmen der großen, über mehrere Generationen in Deutschland ansässigen deutsch-türkischen Gemeinschaft. Es kommt zu Sprachmischungen und es entwickelt sich „eine spezifische Varietät“ (Küppers & Schroeder 2016, 562; vgl. auch Schröder & Şimşek 2014, 118).

Wie die jungen Sprecher*innen emotional zu ihrer Herkunftssprache stehen, ist gleichsam unterschiedlich. Studien zeigen, dass viele eine stark positive Einstellung zur ihrer Herkunftssprache haben und diese für ihre Identitätskonstruktion als wichtig erachten (vgl. Brehmer & Mehlhorn 2018, 65). Allerdings registrieren sie im schulischen Umfeld häufig eine negative Einstellung gegenüber ihren Herkunftssprachen, sofern diese nicht den klassischen Schulfremdsprachen entsprechen (vgl. Tracy 2014, 20), was zum Ignorieren, Verstecken oder Ablehnen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit führen kann (vgl. Elsner 2010, 113; Riehl 2015, 17; Brehmer & Mehlhorn 2018, 66). Türkisch wird z. B. häufig „als ‚Sprache der armen Migranten‘ wahrgenommen“ (Küppers & Schroeder 2016, 563; vgl. auch Bolat 2024, 26). In Befragungsstudien hat sich gezeigt, dass auch Lehrkräfte zwischen „Sprachen, denen sie ein hohes soziales Prestige zusprechen, und Sprachen, die sie für gesellschaftlich weniger anerkannt halten“ (Bredthauer & Engfer 2018, 11), differenzieren (vgl. auch Tracy 2014, 20; Bermejo Muñoz 2014, 124; Fritzenkötter 2019, 165). Insgesamt vertreten Lehrkräfte somit ein eher „leistungs- und prüfungsorientiertes Sprachverständnis“ (Hu 2003, 286).

Die häufigsten Herkunftssprachen in Deutschland zu ermitteln, gestaltet sich insofern schwierig, als „es bislang in Deutschland keine amtliche Sprachstatistik gibt“ (Adler & Ribeiro Silveira 2021, 1). Als Basis können lediglich zwei nicht unstrittige Befragungen herangezogen werden: der Mikrozensus und die Deutschland-Erhebung. Der Mikrozensus des Bundesministeriums des Innern und für Heimat ist die größte Haushaltsbefragung mit einer etwa einprozentigen Stichprobe (810.000 Personen in 370.000). Das verwendete Spracherhebungssitem „Welche Sprache wird in Ihrem Haushalt vorwiegend gesprochen?“ mit einer einzigen Antwortmöglichkeit ist jedoch zu kritisieren, da mit dieser Frage „keine mehrsprachigen Sprachrepertoires abgebildet werden können“ (Adler & Ribeiro Silveira 2021, 2). Die Deutschland-Erhebung ist eine Befragung des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung. Die Stichprobe ist mit 4.339 Personen deutlich kleiner, allerdings gibt es die Möglichkeit, das eigene Sprachenrepertoire und die diesbezüglichen Einstellungen realitätsgetreuer darzulegen (vgl. ebd., 1). Gefragt wird „Wel-

che Sprache bzw. welche Sprachen würden Sie als Ihre Muttersprache bezeichnen?“, sodass es möglich ist, mehrere Sprachen anzugeben (vgl. Adler 2019, 213), auch wenn der Begriff „Muttersprache“ nicht unproblematisch ist.

Die aktuellsten Endergebnisse des Mikrozensus stammen aus dem Jahr 2021. Diesen zufolge bezeichnen sich 15 % als Mehrsprachler*innen, die zuhause neben Deutsch noch mindestens eine weitere Sprache nutzen; für ein Drittel von ihnen ist Deutsch die am häufigsten gesprochene Sprache im Haushalt, für zwei Drittel eine andere Sprache; nur 5 % geben an, mit ihrer Familie kein Deutsch zu sprechen (vgl. Statistisches Bundesamt 2023, 503). Die im häuslichen Umfeld meistgenutzte Sprache neben Deutsch ist Türkisch mit 15 %, gefolgt von Russisch (13 %), Arabisch (10 %) und Polnisch (7 %) (vgl. ebd., 503-507). Die letzten vollständigen Ergebnisse der Deutschland-Erhebung stammen aus dem Jahr 2018. Als häufigste Muttersprachen neben Deutsch werden Russisch (17 %), Türkisch (16 %) und Polnisch (13 %) angegeben (vgl. Adler 2019, 215). Beiden Studien zufolge kommt somit dem Russischen und dem Türkischen die Rolle als häufigste Herkunftssprachen zu, woraus sich der Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags ergibt.

Russisch ist eine indoeuropäische Sprache und „die am häufigsten gesprochene und gelernte slawische Sprache“ (Mehlhorn 2016, 534), die mit dem Ukrainischen und Weißrussischen zur Gruppe der ostslawischen Sprachen gehört. Russisch ist dialektarm, akzentzählend, stark flektierend und nutzt das kyrillische Alphabet mit 33 Buchstaben, zehn Vokalen und 23 Konsonanten (vgl. Albertovskaya & Gürsoy 2010, 1-5; Gagarina 2014, 219; Lohe 2017, 207; Méron-Minuth 2018, 69). Von den 170 Mio. Erstsprachler*innen des Russischen leben 130 Mio. in Russland, 26 Mio. in den Nachfolgestaaten der Sowjetunion und 8 Mio. „in Ländern mit starker russischer Immigration (v. a. Deutschland, USA, Kanada, Australien und Israel)“ (Mehlhorn 2016, 534). Damit liegt das Russische in der Rangliste der meistgesprochenen Sprachen der Welt auf Platz 5 (vgl. Gagarina 2014, 223-224). Die erste Immigrationswelle nach Deutschland erfolgte nach der Russischen Revolution 1917, die zweite ab Mitte der 1980er Jahre als Folge des von Michail Gorbatschow initiierten Reformprozesses mit den Schlagworten „Perestroika“ („Umgestaltung“) und „Glasnost“ („Offenheit“) (vgl. ebd., 224-225).

Türkisch ist die meistgesprochene Turksprache und gehört mit Aserbeidschaisch und Gagausisch zur Familie der westoghusischen Sprachen. Sie ist die Amtssprache der Türkei mit etwa 84,8 Mio. Einwohner*innen und mit Griechisch offizielle Sprache der Republik Zypern (1,24 Mio. Einwohner*innen). Etwa eine Mio. Türkischsprecher*innen leben ferner auf dem Balkan. In Westeuropa sprechen etwa 2,5 Mio. Menschen Türkisch, „von denen die meisten in Deutschland leben“ (Küppers & Schroeder 2016, 561; vgl. auch Gürsoy 2010, 1; Schröder & Şimşek 2014, 116; Lohe 2017, 207). Seit 1928 wird die agglutinierende Sprache mit Vokalharmonie, „was bedeutet, dass jede nichterste Silbe in einem Wort sich in Bezug auf bestimmte vokalische Merkmale der Vorgängersilbe angleicht“ (Küppers & Schroeder 2016, 562), mit dem lateinischen Alphabet geschrieben.⁴ Sie verfügt über 29 Buchstaben, acht Vokale und 21 Konsonanten, und wird stark phonologisch niedergeschrieben. Große Bedeutung kommt hinsichtlich der Migration von Türkischsprechenden als Gastarbeiter*innen nach Deutschland dem Anwerbeabkommen im Oktober 1961 zu (vgl. bpb 2011).

Diverse Kultur- und Sprachkontakte (vgl. Siegrist 1994, 78), geschichtlich und aktuell durch Globalisierung und Migration, sowie das Prestige des Französischen als „Bildungssprache im 19. und frühen 20. Jahrhundert“ (Schröder & Şimşek 2014, 128) haben zu vielen französischen Lehnwörtern im Russischen und Türkischen geführt. Auch umgekehrte Beispiele lassen sich finden, sind aber weniger zahlreich (vgl. Mussner & Weinberger 2015, 310; Rupnig 2018, 87).

In aktuellen Französischlehrbüchern findet man Verweise auf Ähnlichkeiten zum Russischen und Türkischen jedoch nur selten. Eine bereits erfolgte Analyse der Vokabelverzeichnisse (vgl. Koch 2024) hat ergeben, dass die Reihen *Découvertes* und *À Plus !* neben deutschen Übersetzungen, Angaben zur Verwendung sowie phonologischen oder graphischen Besonderheiten ausschließlich in Bezug auf das Englische punktuell Verweise auf Parallelen angeben (vgl. ebd., 79). Herkunftssprachen sind in den Wortschatzlisten nicht präsent. Die Analyse in Abschnitt 3 setzt es sich daher zum Ziel, die vorhandenen, bisher jedoch nicht auf-

⁴ Bis zu den von Kemal Atatürk initiierten Europa-orientierten Reformen wurde das Türkische mit arabischen Buchstaben geschrieben (vgl. Gürel 2017, 106; Schröder & Şimşek 2014, 116).

gezeigten Potenziale einer Verbindung des französischen Wortschatzes der beiden Lehrbuchreihen mit dem Russischen und Türkischen aufzudecken. Da diese Herkunftssprachen aus anderen Sprachfamilien stammen als das Französische, wird für das Erkennen solcher Parallelen und die vorgenommenen Bedeutungsübertragungen der Begriff „interlingualer Transfer“ verwendet, der sich von „Interkomprehension“, bezogen auf (nah-)verwandte Sprachen, abgrenzt (vgl. Bermejo Muñoz 2014, 124; Bermejo Muñoz 2019, 86).

3. Verbindungspotenziale: Lehrbuchvokabular-Russisch/Türkisch

Die nachfolgende Wortschatzanalyse bezieht sich auf die Lehrbücher für Gymnasien, *Découvertes* und *À Plus !*, da dort mit 63,6 % (821.115 Lernende) die meisten Französischlernenden in Deutschland zu finden sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2022, Tab. 211111-0006).⁵ Eine äquivalente Aufarbeitung für die weiteren Schulformen wäre in der Zukunft jedoch wünschenswert.

3.1 Vorgehen bei der Wortschatzanalyse

Um zu erfassen, welche Potenziale eine Nutzung des Russischen und Türkischen hinsichtlich des Erschließens oder Memorierens französischer Vokabeln bergen könnte, wurde der Wortschatz der ersten drei Bände beider Lehrbuchreihen aufgelistet. Ausgenommen wurden geographische Orte, da der Schwerpunkt der Lehrbücher diesbezüglich naturgemäß auf der Frankophonie liegt, z. B. „antillais/e“ oder „la Guadeloupe“, wodurch in sehr vielen Sprachen eine gewisse Ähnlichkeit vorliegt, diese Bezeichnungen aber in der Regel nicht zum Erfahrungshorizont von lebensweltlich russisch- und türkischsprachigen Lernenden gehören, sodass eine Erschließung unwahrscheinlich ist. Ebenso exkludiert wurden Monatsnamen und Wochentage sowie französischspezifische Begrifflichkeiten, da Speisen, wie „un clafoutis“ oder „une madeleine“, und schulbezogene Begriffe wie „le CDI“, „le CPE“ und „l’EPS“, eine starke Kulturspezifik aufweisen, sodass

⁵ 11,0 % besuchen Gesamtschulen, 9,7 % Realschulen, 0,6 % Abendschulen und Berufskollegs, die Übrigen u. a. Grund-, Freie Waldorf- sowie Haupt- und Förderschulen (vgl. Statistisches Bundesamt 2022, Tab. 211111-0006).

keine direkte Übertragung möglich ist. Es bietet sich an, diese Elemente gebündelt separat zu betrachten, z. B. geographische Namen als Teil von Internationalismen.

Es verblieben 1.640 Worteinheiten⁶ in der Analyse, die in einem ersten Schritt daraufhin untersucht wurden,

1. ob sie sich aus dem Deutschen erschließen lassen, da davon ausgegangen wird, dass diese Einheiten den Lernenden wenig Schwierigkeiten bereiten;
2. ob sie, wenn dies nicht der Fall ist, Ähnlichkeiten zum Englischen als vorgelesener Schulfremdsprache aller Lernenden aufweisen, und
3. ob sich, falls weder Deutsch noch Englisch hilfreich sind, Ähnlichkeiten zum Russischen oder Türkischen zeigen. Damit sollten diejenigen Vokabeln ermittelt werden, für die der Einbezug der Herkunftssprachen besonderen Wert hat.

In einem zweiten Schritt wurde für den aus dem Deutschen und Englischen ableitbaren Wortschatz analysiert,

4. ob dieser zusätzlich Ähnlichkeiten zum Russischen und/oder Türkischen zeigt, um zum einen Lernenden gerecht zu werden, die ggf. im Deutschen und/oder Englischen (noch) keine ausreichenden Kenntnisse mitbringen, z. B. aufgrund einer erst kürzlich erfolgten Migration, und um zum anderen auch Herkunftssprecher*innen mit gesicherten Deutsch- und/oder Englischkenntnissen eine vollständige Übersicht der Parallelen zwischen ihren Sprachen aufzuzeigen, etwa in Form eines mehrsprachigen Wörterbuches.

Der erste Schritt der Analyse erfolgte zunächst für das Englische, Russische und Türkische durch eine Konsultierung der Online-Wörterbücher „pons.eu“ und „de.langenscheidt.com“ als gängige, von Lernenden im und um den Unterricht ebenfalls genutzte online verfügbare Nachschlagemöglichkeiten, die in Verantwortung eines Verlages verwaltet und verifiziert werden.⁷ Da beide Wörterbücher keine direkte Gegenüberstellung von Französisch-Englisch, Französisch-Russisch bzw. Französisch-Türkisch bieten, wurde in Anlehnung an Rupnig (2018, 87) mit den deutschen Übersetzungen gearbeitet und stets eine Rückübersetzung durchgeführt. In einem zweiten Schritt wurden die ermittelten Ergebnisse mit je

⁶ Vokabeln, die in beiden Lehrbuchreihen aufgeführt sind, wurden nur einmal gezählt.

⁷ Das online-Wörterbuch „leo.org“ wurde ausgeschlossen, da es das Türkische nicht enthält.

einem*r in Deutschland lebenden Erstsprachler*in validiert⁸ und, bei Zweifelsfällen, in einem dritten Schritt durch eine Internetrecherche ergänzt.

3.2 Ergebnisse der Wortschatzanalyse

Von den 1.640 Vokabeln lassen sich 484, d. h. knapp 30 %, aus dem Deutschen ableiten (siehe Analysefrage 1). Dabei handelt es sich auch um internationalen Wortschatz, darunter einige Anglizismen, sodass 421 dieser Wörter, das entspricht 87 %, zusätzlich dem Englischen ähneln, z. B. fr. „la planète“, dt. „Planet“, engl. „planet“ und fr. „le théâtre“, dt. „Theater“, engl. „theatre“. Ferner lassen sich von den vom Deutschen abweichenden Vokabeln 294, d. h. knapp 18 %, aus dem Englischen erschließen (siehe Analysefrage 2), z. B. fr. „le silence“, engl. „silence“. 48 % des Wortschatzes können Französischlernende somit durch sprachliches Vorwissen im Deutschen und Englischen wiedererkennen.

Die Anzahl der nicht über das Deutsche oder Englische, aber über das Russische oder Türkische ableitbaren Wörter beläuft sich, verteilt auf beide Lehrbuchreihen, auf 24 französische Vokabeln in Bezug auf das Russische (1,5 %), z. B. fr. „un concours“, russ. „конкурс“ (kónkurs)⁹, und 38 für das Türkische (2,4 %), z. B. fr. „la casquette“, türk. „kasket“, (siehe Analysefrage 3; für eine vollständige Auflistung siehe Anhang). In *Découvertes* finden sich insgesamt 18 Ähnlichkeiten zum Russischen und 27 zum Türkischen. In *À Plus !* sind es 15 aus dem Russischen und 21 aus dem Türkischen (siehe Tab. 1):

Lehrbuch (Verlag)	Russisch (pro analys. Band)	Türkisch (pro analys. Band)
<i>Découvertes</i> (Klett)	18 (8+7+3)	27 (14+5+8)
<i>À Plus !</i> (Cornelsen)	15 (5+5+5)	21 (7+8+6)

Tab. 1: Anzahl der aus dem Russischen und Türkischen ableitbaren französischen Vokabeln

⁸ Der Türkischsprechende ist in Deutschland geboren, aber konsequent zweisprachig aufgewachsen; die Russischsprechende ist in Russland geboren und aufgewachsen und als junge Erwachsene vor etwa 20 Jahren nach Deutschland gekommen. Beide sind etwa 40 Jahre alt.

⁹ Russische Beispiele werden im vorliegenden Beitrag stets in kyrillischer Schrift und im Anschluss in lateinischen Buchstaben angegeben, um die Lektüre zu erleichtern.

Darin sind Vokabeln enthalten, die in beiden Lehrbuchreihen vorkommen, und einige, die sowohl zum Russischen als auch zum Türkischen eine Parallele aufweisen, z. B. fr. „une affiche“, russ. „афиша“ (afiša), türk. „afiş“.

Von den 778 Vokabeln mit Parallelen zum Deutschen und/oder Englischen weisen ferner über beide Lehrbuchreihen verteilt 371, d. h. fast 48 %, zusätzlich eine Ähnlichkeit zum Russischen (in *Découvertes* 255; in *À Plus !* 253, davon einige in beiden) und 231, d. h. etwa 30 %, zum Türkischen auf (in *Découvertes* 159; in *À Plus !* 169, davon einige in beiden) (siehe Analysefrage 4). Diese Gemeinsamkeiten gehen v. a. auf internationalen Wortschatz, meist in Form von Anglizismen, zurück, z. B. fr. „un smartphone“, dt. „Smartphone“, engl. „smartphone“, russ. „смартфон“ (smartfón), oder auf eine Entlehnung, z. B. fr. „la société“, engl. „society“, türk. „sosyete“¹⁰.

3.3 Diskussion und unterrichtspraktische Wege der Einbindung

Die Ergebnisse unterstreichen zunächst das große Potenzial des Deutschen und Englischen zur Erschließung des französischen Wortschatzes, weisen aber auch darauf hin, dass z. B. bei der Erstellung eines mehrsprachigen Wörterbuches anhand der Spalten „Russisch“ und „Türkisch“ ebenfalls zahlreiche Verbindungen zum Französischen entdeckt werden können – bei einigen Vokabeln sogar ausschließlich über eine dieser Sprachen. Die Verteilung zeigt darüber hinaus, dass solche Beobachtungen bereits im ersten Lernjahr gemacht werden können, z. B. in Bezug auf fr. „une adresse“, dt. „Adresse“, engl. „address“, russ. „адрес“ (ádrjes), türk. „adres“, sowie nur aus dem Russischen und Türkischen fr. „le billet“ (D1, 86; À2, 20), russ. „билét“ (bilét), türk. „bilet“. Um sowohl bei der ersten Begegnung mit der französischen Vokabel eine eigenständige Erschließung anzuregen als auch für die Memorierung und das grundlegende Ziel, Herkunftssprachen wertzuschätzen, liegt also ausreichend Sprachmaterial vor, um Lernende im Französischunterricht zu einem Einbezug ihrer Russisch- und Türkischkenntnisse zu ermutigen.

¹⁰ Im Türkischen hat hier eine Bedeutungsverengung stattgefunden: „Sosyete“ bezieht sich ausschließlich auf die ‚gehobene‘ Gesellschaft (vgl. Rupnig 2018, 96, 104). Ein weiteres Beispiel dafür ist „abiye“, von fr. „habillé“, das im Türkischen ein Abendkleid bezeichnet (vgl. Delen Kaaraagaç 2013, 116-117).

Dabei steht außer Frage, dass der herkunftssprachliche Wortschatz der individuellen Lernenden divergieren wird, weil zwei Personen selten über ein identisches Vokabular verfügen. Dem Türkischsprechenden, mit dem die vorliegenden Daten validiert wurden, waren beispielsweise die türkischen Wörter „pansuman“ und „trotinet“ unbekannt, die sich im Internet jedoch als mögliche Äquivalente für fr. „pansement“ bzw. „trotinette“ belegen lassen. Rupnig (2018, 103) berichtet dies in Bezug auf das türkische Wort „kruvaziyer“, fr. „croisière“, das je nach befragter Person mal als bekannt, mal als unbekannt markiert wurde. Dementsprechend stellen Listen in Form von passenden russischen und türkischen Wörtern (siehe Anhang) lediglich eine Orientierung für die Lehrkraft dar, ohne dass erwartet werden darf, dass alle herkunftssprachlichen Lernenden diese Wörter kennen. Zusätzlich muss einbezogen werden, dass graphische und phonologische Abweichungen unterschiedlich stark gewichtet werden können: Einigen Lernenden wird die Parallele zwischen türk. „mağaza“ [maza] und fr. „magasin“ [magazē] einleuchten, anderen nicht, zumal sich die Aussprache in diesem Fall stark unterscheidet. Wenn sich die Lehrkraft vor der eigenen Aussprache russischer und türkischer Wörter scheut,¹¹ ermöglichen Audiodateien in den Online-Wörterbüchern ein Hören des Wortes.

Die Lehrkräfte erhalten im Idealfall Wortschatzlisten, sortiert nach Lehrbuchreihe, Band und Lektion, die Parallelen zum Russischen oder Türkischen – sowie zukünftig weiteren Herkunftssprachen – aufzeigen, damit Lehrkräfte auch ohne eigene Kenntnisse in den Herkunftssprachen wissen, an welchen Stellen es sich anbietet, Lernende zu einem Sprachvergleich aufzufordern. Eine derartige Aufstellung könnte, hier exemplarisch für das Türkische, folgendermaßen aussehen (siehe Tab. 2):

Unité	Französisch	Deutsch	Englisch	Türkisch	Kommentar
5A,1	la radio	Radio	radio	radio	
5A,3	un rôle	Rolle	role	rol	
5B,1	une équipe	(Mannschaft)	(team)	ekip	
5B,1	un exercice	(Übung)	exercise	egzersiz	im Türk. nur sportlich
5B,1	les gens (m.)	(Leute)	(people)	gençler	türk. nur für junge Leute

¹¹ Ausspracheversuche sollte die Lehrkraft mit der Bitte um Korrektur durch kompetente Lernende durchaus anstellen, um Offenheit und Selbstoffenbarungsbereitschaft zu beweisen.