

kids2write

KIDS2WRITE

Materialkoffer zur Förderung der Schreibkompetenz bei
mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in Europa
518878-LLP-1-2011-1-DE-KA2-KA2MP

State-of-the-Art-Report

Türkei - TR



GD Bildung und Kultur
Programm für lebenslanges Lernen



Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

KIDS2WRITE

Materialkoffer zur Förderung der Schreibkompetenz bei
mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in Europa
518878-LLP-1-2011-1-DE-KA2-KA2MP

Arbeitspaket 3: Bedarfsanalyse und Forschungsstand

AutorInnen: Dr. Phil. Şengül Soyteşir Şentürk, M.A.Nurdane Mumcu Öz, Dipl. Päd.Ursula Graser

Bilkent Universität © 2012



GD Bildung und Kultur
Programm für lebenslanges Lernen



Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Die Ausbildung der Lese-Schreibfertigkeit in der Türkei, das türkische Alphabet und das Sprachenlernen von zweisprachig aufgewachsenen Kindern

Einführung

In diesem Schreiben soll es, von der besonderen Bedeutung der Schreibfertigkeit ausgehend, um die Vermittlung der Schreibfertigkeit in der Türkei gehen, wobei speziell auf die Besonderheiten des türkischen Alphabets und die Situation von zweisprachig aufgewachsenen Kindern Bezug genommen werden soll.

Anschließend soll näher auf die in der Türkei angewandten Lese-Schreib-Lehrmethoden eingegangen werden. Hierfür werden bei der Darstellung der Lese-Schreib-Lehrmethoden sowohl die Probleme, die sich insbesondere in der Praxis ergeben, als auch die Schwierigkeit bei der Umsetzung der untersuchten Lehrmethoden miteinander verglichen.

Danach folgt eine kurze Beschreibung über die Geschichte und die Besonderheiten des türkischen Alphabets.

Der letzte Punkt dieser Ausführungen nimmt die Vorteile des Fremdsprachenlernens für bilingual aufgewachsene Kinder in den Fokus.

1. Die Förderung der Lese-Schreibkompetenz in türkischen Grundschulen

Vom Zeitalter des Osmanischen Reiches ausgehend bis heutzutage wird seit jeher der Lese-Schreib-Ausbildung und den passenden Lehrmethoden Platz eingeräumt. Diese Lehrmethoden werden als die Buchstabenmethode, die Lautmethode, die Silbenmethode, die Wortmethode, die Mischmethode und zu guter Letzt als die derzeit beliebte *Laut-Satz-Methode* gelehrt.

1.1 Die Buchstabenmethode

Vor der Umstellung des arabischen Alphabets auf lateinische Buchstaben wurde in der Türkei im Gebrauch und in der Lese-Schreib-Ausbildung auf die Buchstabenmethode zurückgegriffen. Zuerst wurde diese Methode als allgemeine Buchstabenmethode gelehrt, dann folgte die Phase der Vermittlung von stimmlosen und stimmhaften Buchstaben. Daraufhin beschäftigte man sich mit den Silben, die danach wiederum von den Wörtern abgelöst wurden und nach der Lehre der Wortmethode diese wiederum von der Satzmethode. Allerdings musste man feststellen, dass die Anwendung der Buchstabenmethode auf die Lese-Schreib-Ausbildung lediglich mittelmäßige Ergebnisse hervorbrachte. Vor allen Dingen sicherte *nicht* das bloße Auswendiglernen der Buchstabennamen noch lange nicht das korrekte Lesen von ganzen Wörtern. Außerdem konnten die Kinder wenig mit der abstrakten Bedeutung von Buchstaben anfangen. Diese Lehrmethode hat den Kindern weder Interesse entlocken noch deren Lust auf Lesen wecken können. Durch diese Versteifung auf die Buchstaben konnten die Kinder nicht schnell und ordentlich lesen lernen. Da diese Methode sich nicht an der Lernrichtung "vom Verstehen zum Wort" orientierte, konnten die Kinder von dem Gelesenen so gut wie nichts verstehen.

1.2 Die Lautmethode

Die Buchstabenlehre wurde von der Laut-Lehre (Fonetik) abgelöst. Statt den verschiedenen Lauten Namen zu geben, setzte man hierbei bei bereits bekannten Lauten an. Zum Beispiel wurde zum Buchstaben R nur das gesprochene "rrrr" vermittelt. Dementsprechend durfte dann der Laut E nicht vor den Buchstaben "rrr" gesetzt werden. Nachdem diese Methode erfolgreich verbreitet worden war, begann man sich mit Zwei-Silben-Wörtern zu beschäftigen. Da einige Laute gleich klangen, wurden zunächst die Umlaute und danach die offenen Silben (mit zwei Buchstaben) voneinander unterschieden.

Nach einigen Jahren der Lehranwendung war man wiederum mit negativen Resultaten konfrontiert: Nach dieser Methode sollten die Kinder zwar Wörter über das Reflektieren der Buchstabenlaute lernen, aber durch die starke Konzentration auf die Buchstaben konnten die Kinder wieder nicht die Bedeutung von Wörtern und Sätzen begreifen. Außerdem haben sie durch das nicht vorhandene Textverständnis schnell das Interesse am Lesen verloren. Hinzu kommt, dass

während des Aussprechens von stimmlosen und stimmhaften Buchstaben ständig andere Geräusche stören und die wirklichen Bedeutungen eines Wortes so nicht erkannt werden könne

1.3 Silbenmethode

Anhand dieser Methode begann man damit, die Lese-Schreib-Ausbildung anhand von Silben (Silben-Tafeln) zu lehren. In der Anwendung dieser Lehrmethode sah man sich nach einer Weile wiederum mit Problemen konfrontiert: Zum einen fühlten sich die Kinder durch die permanente Beschäftigung mit bedeutungslosen Silben gelangweilt und erschöpft, zum anderen bestand dieser Lehrinhalt von Anfang an im bloßen Auswendiglernen von Silben, Wörtern und Sätzen, was zu einer erheblichen Verringerung des Lerninteresses führte.

1.4 Wortmethode

In dieser Methode wurde mit der Vermittlung eines grundlegenden Verständnisses für die Lese-Schreib-Arbeiten durch die sogenannte Wortlehre begonnen, so dass die Schülerinnen und Schüler in ihre Sätze die neu erlernten Wörter integrierten. Desweiteren wurden die Wortbedeutungen bidergestützt demonstriert. In dieser Phase wurde das bisher auf "Silbe-Buchstabe-Laut" getrimmte Lehrinteresse der Wortbedeutungslehre hintenangestellt. Das neue Textverstehen und die neu entwickelte Wort-Lehre führten sowohl zu einer Vereinigung dieser Methoden als auch zu entsprechenden Ergebnissen in der Lehre selbst. Jedoch traten auch hier in der Praxis einige Probleme auf, da bei der Wort-Präsentation die Wörter je einzeln gelesen werden sollten. Für die Herausbildung des Textverstehens war allerdings die bloße Einteilung von Wörtern in "falsch" und "richtig" nicht ausreichend. Die Anwendung der Wortmethode in der Sprachausbildung mag zwar für Sprachen wie Englisch, Französisch und Deutsch sinnvoll sein, da sich in diesen Sprachen die Schreibweise und die Aussprache vieler Wörter stark voneinander unterscheiden. Für das Türkische gelten diese Unterschiede in Schreibweise und Aussprache aber nicht, deshalb wäre die Anwendung dieser Methode hier unüberlegt.

1.5 Die Satz(lösungs)methode

Hierbei wurden die von den Kindern im Alltag produzierten Sätze in die Sprachausbildung aufgenommen. Hierbei wurde der Text vom Satz ausgehend zum Wort, vom Wort ausgehend zur Silbe und von der Silbe bzw. Laut ausgehend zum Buchstaben hin erschlossen. Die verschiedenen Stadien dieser Lehrmethode sehen folgendermaßen aus:

- Die Vorbereitungsphase
- Die Satz-Phase
- Die Wort-Phase
- Die Silben-Phase
- Die Phase des selbstständigen Lesens und der freien Textproduktion

Auch hier hatte man in der Praxis mit einigen Problemen zu kämpfen. Um die Kinder nicht zu überfordern, mussten für das Wortverstehen einerseits kurze, andererseits dem Kindesalter entsprechende Sätze ausgewählt werden. Zusätzlich rückte in Bezug auf das Wort-Erlernen dessen Eingebundenheit und Umgebung im Satz in den Vordergrund.

1.6 Die Text (Geschichten) – Methode

Nach dieser Lehrmethode begann man einerseits mit der Vermittlung kürzerer Lesetexte anhand von verschiedenen Übungen zum Aufbau der Lesekompetenz, andererseits zog die Beschäftigung mit Texten ebenso den Kontakt zum Hörverstehen und zum Sprechen nach sich. Für die Entwicklung der Schreibfertigkeit wurde den Schülerinnen und Schülern als langsamer Einstieg zunächst nur aus zwei Wörtern bestehende Sätze gereicht. Nach der Durchführung von 10-15 Übungen konnten diese Sätze sicher beherrscht werden. In der nächsten Etappe wurde auf die Ergebnisse der Silben- und Lautmethode zurückgegriffen. Die Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieser Methode bestanden darin, dass die Kinder die Texte nicht nach ihren eigenen Kriterien, z.B. Kurze, stimmungsangepasste Texte, auswählen konnten und ihnen somit ihre persönlichen Präferenzen und die davon abhängenden Leistungen aus der Hand genommen wurden.

1.7 Die Mischmethode

In der sogenannten Mischmethode wurde keine der bisher ausgeführten Methoden ausgelassen: Vor dem Hintergrund der Buchstabenmethode wurde an einem Tag ein Satz, am nächsten Tag ein Laut zu vermitteln versucht. Diese Vermischung führte bei den Schülerinnen und Schülern zu allgemeiner Verwirrung.

1.8 Die Laut-basierte Wortmethode

Die auf Lauten basierende Wortmethode brachte als erste Lehrmethode für Lese- und Schreibkompetenz eine Kombination aus den Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen für seit fünf Jahren Türkisch lernende Schülerinnen und Schüler auf den Weg. Um es den Schülerinnen und Schülern leichter zu machen, wurde hierbei zur Herausbildung der Lese-Schreibkompetenz mit der Beschäftigung von Lauten begonnen, woraufhin die Zusammenführung von Lauten mit dem Silbenverständnis folgte, die wiederum zum Zwecke eines umfassenden Erkenntnisgewinns von der Wort- und Satzpräsentation abgelöst wurde. In dieser Hinsicht erwies sich die Laut-basierende

Satz-Methode als ein gut umsetzbares Verfahren. Da im Türkischen jeder Buchstabe als Laut wiedergegeben wird, passt diese Methode zum türkischen Sprachtyp. Dieses Verfahren sicherte die Erweiterung des Kenntnisstands der Schülerinnen und Schüler sowohl im Hörverstehen als auch in der Aussprache, so dass sich die Lernerinnen und Lerner durch die korrekte Aussprache, die Lautdifferenzierungsfähigkeit usw. In die Sprache einfinden konnten. Diese Methode garantierte somit das Erlernen der Lautlehre sowie die Konfrontation mit Wörtern und die Herausbildung ihrer richtigen Schreibweise. Bei Schreibweise und Aussprache werden Ähnlichkeiten sichtbar, was die Zusammensetzung der Buchstaben betrifft, die die Schülerinnen und Schüler vor allem durch die begünstigenden Bedingungen der türkischen Sprache (Aussprache = Schreibweise) zu beherrschen schienen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es in dieser Methode zur Vermittlung der Lese-Schreibkompetenz zum ersten Mal gelang, individuelle, intellektuelle und soziale Fähigkeiten der Lernerinnen und Lerner einzubinden.

2. Das türkische Bildungssystem für die Sekundarstufe (14 – 17 Jahre) und die Effekte einer entwickelten Schreibkompetenz

Für die Entwicklung der Schreibfertigkeit braucht es eine ununterbrochener und planmäßige Beschäftigung mit dem Thema, die nicht nur im Tätigkeitsbereich der Lehrkraft oder innerhalb des Türkisch-Unterrichts verbleiben sollte. Jeglicher Umgang mit der türkischen Sprache ist, in welchem Unterrichtsfach auch immer oder über welche Inhalte von Artikeln, Geschichten, Gedichten oder Selbstgeschriebenen auch immer sich die Lernerinnen und Lerner unter Altersgenossen austauschen mögen, in jedem Fall wünschenswert und zu berücksichtigen. Es ist wichtig, die Schreibproduktionen der Lernenden unter diesem Gesichtspunkt zu beurteilen. Ohne vorherige Vorbereitung und selbstständige Partnerarbeit entwickeln die Schülerinnen und Schüler wenig Interesse am Verfassen eines Aufsatzes, was ihnen die Tore öffnet für eine dem Schreiben gegenüber ablehnende Haltung. Vor dem Aufsatzschreiben sollten den Schülerinnen und Schülern Vorschläge und Tipps zum Verfassen von Aufsätzen unterbreitet werden.

Forschungen zeigen, dass durch die Arbeit mit Diktaten an zwei Tagen pro Woche für je zehn Minuten die Kenntnisse in Wort- und Aussprache zusammen mit dem Hörverstehen gesichert werden können.

Auf diese Weise lernten die Schülerinnen und Schüler, die Regeln und Bezeichnungen für das Schreiben auf Türkisch geschmackvoll umzusetzen und zum Beispiel in selbst ausgesuchten Buchkapiteln die jeweiligen grammatikalischen Bezeichnungen anzuwenden.

In den Türkischbüchern sollten jeweils Beispiele für die jeweiligen Textsorten gegeben werden.

2.1 Schreibanlässe

Hierzu zählen das Vervollständigen von Geschichten und Dialogen, das Schreiben von Dialoggeländern und Redemitteln, das Schreiben von Briefen, Biographien und eigenen Interneteinträgen und E-Mails, das Verfassen von Terminplänen und Tagebucheinträgen, das Erstellen einer Rede, das Schreiben von Text- und Filmkritiken, Bildbeschreibungen und Bildergeschichten, schriftliche Traumdeutung, verschiedene Chronologien, das Verfassen von Texten nach vorgegebenen Wörtern, Inhaltsangaben, Schülerzeitungen und schriftliche Auseinandersetzungen mit Lehrinhalten (Nicht zu vergessen ist es immer sinnvoll, die Themen und Ideen aus dem Unterricht von den Schülerinnen und Schülern mitschreiben zu lassen. Auch Experimente und andere Aktivitäten aus dem Unterricht könnten mitnotiert werden, was natürlich nicht nur allein auf den Türkisch-Unterricht zutrifft).

2.2 Beispiele für kreative Schreibaufgaben

Beispiele hierfür sind:

- a) Eine Geschichte, ein Märchen, eine Kurzgeschichte, ein Gedicht oder einen anderen Text an einer Stelle kürzen und durch die Schüler nach ihrem Belieben mündlich oder schriftlich weiter erzählen lassen.
- b) Verschiedene literarische Abschnitte darreichen und sie durch die Schüler vervollständigen lassen (zum Beispiel das Ende einer Geschichte finden lassen).
- c) Bereits gelesene Geschichten aus der Perspektive des Helden/der Heldin neu erzählen lassen.
- d) Den Helden/die Heldin einer Geschichte selbst wählen lassen und die Geschichte oder ein einzelnes Kapitel neu erzählen lassen.

2.3 Schreibanlässe und Leistungsmessung

Für die generelle Schreibausbildung gilt das grundlegende Text- und Schreibverständnis als unverzichtbar. Generell sollte man die Schülerinnen und Schüler ihre Schreibaufgaben selbstständig verfassen lassen, um ihnen in ihrer Schreibkreativität freien Lauf ein Gefühl der Unabhängigkeit zu geben. Was die Lernerinnen und Lerner fühlen, sollten sie auch schreiben dürfen; nach dieser Denkrichtung ist es sinnvoll, Mängel und Fehler in Schüler/Schülerinnen-Produktionen nichts als unsinnig anzusehen, sondern ausgewählt zu korrigieren und die Schülerinnen/Schüler selbst überlegen lassen. Um Effekte zu erzielen, ist es wichtig, immer wieder verschiedene Aktivitäten durchzuführen.

Das Durchführen von Schreibaufgaben bildet die Basis für die Herausbildung der Schreibkompetenz. Gute Leistungen in der Schreibfertigkeit können allerdings, wie alle anderen

Sprachfertigkeiten in der Muttersprache auch, nicht allein durch viel Übung erzielt werden. In Schreibaufgaben können die individuellen Lösungswege, die persönlichen Denkschritte, das individuelle Verständnis und deren Zusammenführung sowie einzelne Talente erst erweckt und entdeckt werden.

Für Hausaufgaben gilt, dass die Übungen, Beobachtungen, Abhandlungen, Überlegungen und Meinungen, der Einfallsreichtum und die anderen neu erlernten Dinge verschiedene Stärken hervorbringen können, vor allem durch das Erteilen von unterschiedlichen Hausaufgabentypen. Die Effekte von Schreibübungen zur Entwicklung von verschiedenen Stärken können in folgenden drei Gruppen erfasst werden:

- **Schreibarbeiten:** Im Sozial- und Arbeitsleben, bei Alltagsangelegenheiten und anderen naheliegenden Angelegenheiten (Brief, Telegraphie, Bittbriefe, Beschwerden usw.) können Schreibarbeiten problemlos angefertigt werden.
- **Wissens- und Denkschriften:** Diese Schreibarbeiten werden zur Weitergabe von Wissensbeständen, z.B. Präsentationen, Beurteilungen usw. verfasst.
- **Kreatives Schreiben:** Zu diesem Bereich zählen die Herausbildung der Vorstellungskraft sowie verschiedene andere Konzepte und das freie Erzählen, die die Schreibfertigkeit sichtbar machen können.

In Bezug auf Schreibaufgaben sollten auch Diskussionen und Gefühlseindrücke zum Thema gemacht werden.

2.4 Schreiberziehung als Methode

- Das alleinige Vorstellen von verschiedenen Methoden führt noch lange nicht zur Herausbildung von Kompetenzen bei den Lernerinnen und Lernern. Erfolgsversprechender ist es, wenn die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Wissen, ihr eigenes Leben, ihre eigenen Sinneseindrücke und Emotionen in ihre eigenen Wörter umformen und dadurch unabhängig ihren Horizont erweitern können.
- Die Themenwahl und die Schreibaktivitäten sollten auf das Wissen, das selbstständige Denken der Lernerinnen und Lerner, ihre Gefühle, Sinneseindrücke und ihr Leben abgestimmt sein.

- Strukturiertes Wissen und die Kenntnis von korrekten Grammatikregeln sind nur bedingt entscheidend zur Herausbildung von Schreibkompetenz.
- Wie beim Sprechen auch sollten die Schreibaktivitäten extra im Unterricht behandelt werden.
- Gerade bei Schreibarbeiten muss den Schülern größte Aufmerksamkeit geschenkt werden und verpasste Aufgaben sollten von den Schülerinnen und Schülern in jedem Fall nachgeholt werden.
- Das Erlernen von Schreibregeln mag den Schülerinnen und Schülern bisweilen schwerfallen. Da das Schreiben nicht innerhalb von wenigen Tagen erlernt werden kann, müssen immer wieder kontinuierlich verschiedene Übungen dargeboten werden, was viel Zeit in Anspruch nimmt.
- Für das erfolgreiche Anfertigen von Hausaufgaben gelten die Schreibarbeiten im Unterricht als voraussetzend. Wenn die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Erfolgserlebnisse im Schreiben sammeln konnten, dann öffnen sie auch zu Hause lieber ihre Bücher und machen ihre Aufgaben.
- Es bestehen Verbindungen zwischen Sprechen und Schreiben, die man zur Herausbildung der Schreibkompetenz nutzen sollte. Wenn beispielsweise im Unterricht über ein Thema diskutiert wird, könnte dies danach ebenso schriftlich festgehalten werden. Hinzu kommt, dass sich die Schülerinnen und Schüler sowieso oft mündlich über die zu schreibenden Aufsätze oder andere Hausaufgaben austauschen.
- Die individuellen Bedürfnisse und Entwicklungsverläufe der Lernerinnen und Lerner sollten stets berücksichtigt werden. Den Lernerinnen und Lernern, die bei anderen Aufgaben zurückbleiben, sollte besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Um den individuellen Lerner/Lerninnen-Bedürfnissen gerecht werden zu können, sollten unterschiedliche Wege zur Entwicklung des Schreibens anhand von genügend Beispielen aufgezeigt werden.
- Im Unterricht sollte eine angenehme, zum Schreiben motivierende Atmosphäre herrschen; in einer solchen Atmosphäre sollte es möglich sein, individuelle Schreibwünsche zu berücksichtigen, Hemmungen zu überwinden, das Selbstgeschriebene der Klasse vorzustellen, Konkurrenzen in geordnete Bahnen zu lenken und im Unterricht eine eigene

Klassenzeitung zu erstellen.

- Die Schülerinnen und Schüler sollten auch Belange aus anderen Unterrichtsfächern, aus ihrem Familien- und Sozialleben und ihrem Privatleben in das Unterrichtsgeschehen mit einbeziehen dürfen. So könnte das Schreiben für die Lernerinnen und Lerner als ein für das Leben nützliches Instrument benutzt werden.

2.5 Möglichkeiten zur Förderung der Schreibmotivation

- Für das Schreiben braucht man keine große Begabung zu haben. Das Schreiben ist, dem Sprechen gleich, eine Möglichkeit des Erzählens; die Schülerinnen und Schüler müssen glauben, dass sie – so wie sie mit anderen sprechen – auch schreiben können.
- Den Schülerinnen und Schülern sollten Denkhilfen gegeben werden. Es ist nicht einfach, Gutes hervorzuheben, sich auf interessante Gedankengänge zu konzentrieren oder über Schlussfolgerungen zu erzählen. Man sollte die Lernerinnen und Lerner bei der Themenfindung unterstützen.
- Ebenso sollten den Schülerinnen und Schülern genügend Hilfestellungen bei Schreibblockaden bereitgestellt werden. Diese Schwierigkeiten könnten unterschiedlichster Art sein; oftmals finden die Schülerinnen und Schüler keinen richtigen Schreibbeginn oder sie können sich nicht für einen passenden Schreibbeginn entscheiden. Außerdem können die Anordnung und Gliederung des Geschriebenen sowie die Ausarbeitung einer Textsorte entsprechend zum Problem werden. Im Idealfall können die Lernerinnen und Lerner dann ihre Lehrkraft oder ihre Mitschülerinnen und Mitschüler um Hilfe fragen.
- Für die Erledigung von Schreibaufgaben muss genügend Zeit eingeräumt werden.
- Den Schülerinnen und Schülern sollten genügend Hilfsangebote zur Verfügung stehen. Hierfür könnten Nachschlagewerke, Wörterbücher oder Schreibleitungen hilfreich sein; Bücher zu Schreibtheorien oder zu Schreib-Ratschlägen sind leider nur spärlich vorhanden.
- Die Schülerinnen und Schüler können ihren geistigen Horizont erweitern. Auf diesem Weg können sie Neues lesen, entdecken, ausprobieren, erkunden, bereden und diskutieren.

- Die Lernerinnen und Lerner können für sich selbst erfolgreiche Schreibmethoden entdecken. Durch Ermutigungen der Lehrperson können sie in jeder Aufgabe Wissen, neue Gedankengänge oder andere Weltansichten ausfindig machen.
- Ebenso sollten die Schreibaufgabenthemen mit Sorgfalt ausgewählt werden. Dies sollten Themen sein, die von den Schülerinnen und Schülern verstanden werden und ihr Interesse wecken können, ihren Bedürfnissen entsprechen und ihre Alltagsangelegenheiten betreffen.
- Der wichtigste Faktor, um die Schülerinnen und Schüler zum Schreiben zu motivieren, ist, ihnen im Unterricht -sowie in der ganzen Schule - genügend Raum zur kreativen Entfaltung zur Verfügung zu stellen.

3. Die Geschichte des türkischen Alphabets

3.1 Zur Verbreitung des neuen türkischen Alphabets

Zur Zeit der Republikgründung stellte die Schriftreform die wichtigste tiefgreifende Veränderung dar. Das türkische Volk sollte von da an ein vollkommen anderes Alphabet gebrauchen. Das erste ab dem 6. Jahrhundert in der heutigen Türkei gebräuchliche Alphabet war das sogenannte "Göktürk"-Alphabet. Dieses Alphabet diente gleichzeitig als erstes offizielles Alphabet. Daraufhin wurde das extra für die Türcinnen und Türcen entwickelte Alphabet "Uyğur" eingeführt. Auf Betreiben der islamischen Geistlichen hin wurde dann mit der Verwendung des arabischen Alphabets begonnen. Die arabischen Buchstaben passten allerdings nicht zur türkischen Sprache und Aussprache. Um das damals weit verbreitete Analphabetentum und Unwissen zu überwinden, richtete Atatürk eine Kommission zur Entwicklung eines neuen türkischen Alphabets ein, die daraufhin intensiv zusammenarbeiteten und innerhalb von drei Monaten die große Schriftreform auf den Weg brachten. Am ersten November 1928 wurde die große türkische Schriftreform in die große Nationalversammlung der Türkei (Türkiye Büyük Millet Meclisi) eingebracht und angenommen. Nach Verabschiedung dieser Reform begann man im ganzen Land damit, die breiten Volksmassen Lesen und Schreiben in eigens dafür neu eingerichteten Schulen zu lehren. So wurde ein neues Zeitalter der Bildung und des Kulturlebens eingeläutet, im Zuge dessen die Anzahl der des Lesens und Schreibens Mächtigen durch die neue Schriftreform deutlich gesteigert werden konnte.

3.2 Die Besonderheiten des türkischen Alphabets

3.2.1 Die Buchstaben des Alphabets

A B C D Ç E F G Ğ H I İ J K L M N O Ö P R S Ş T U Ü V Y Z

a b c ç d e f g ğ h i j k l m n o ö p r s ş t u ü v y z

3.2.2 Sonderzeichen

Die Vokale “a,u,i” in Wörtern fremdsprachlichen Ursprungs zur Kenntlichmachen der bisweilen abweichenden Aussprache (zum Beispiel besondere Betonung oder Ausdehnung) durch ein besonders Zeichen (şapka genannt = Mütze) (^) gekennzeichnet.

3. 2.3 Die Einteilung der Buchstaben

Als Vokale gelten die Buchstaben die anderen Buchstaben gelten als Konsonanten. Desweiteren wird zwischen den offenen Vokalen **e, i, ö, ü** und den geschlossenen Vokalen a, ı, o, u unterschieden.

3. 2.4 Die Einteilung der Konsonanten

b, c, ç, d, f, g, ğ, h, j, k, l, m, n, p, r, s, ş, t, v, y, z werden als Konsonanten bezeichnet.

Weiche Konsonanten sind: b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z

Harte Konsonanten sind: ç, f, h, k, p, s, ş, t.

3. 2.5 Die nicht im türkischen Alphabet enthaltenen Buchstaben

Q/q, W/w und **X/x** kommen in vielen westlichen Sprachen vor. Im Aserbaidschanisch-Türkischen sind einige lateinische Buchstaben gebräuchlich: So werden die Buchstaben **Q/q** und **X/x** verwendet, obwohl diesen Buchstaben im türkischen Türkisch eigentlich kein Platz eingeräumt wird. Diese Buchstaben werden als **k, v, ks** oder **h** artikuliert. Ein Beispiel: In westlichen Sprachen wird **X** (iks) in Wörtern wie *taxi, fix* im Türkischen in der Türkei als *taksi* und *fiks* wiedergegeben.

3. 2.6 Die in westlichen Sprachen nicht vorhandenen türkischen Buchstaben

ç, ğ, ı, ö, ş, ü, â, î, und û. Die türkischen Buchstaben **Ç/ç, Ü/ü** und **Ö/ö**, die beispielsweise im Englischen nicht vorkommen, werden in westlichen Sprachen durch andere entsprechende Buchstaben wiedergegeben.

Der Laut **Ş/ş** wird beispielsweise im Italienischen durch **sc(i)**, im Französischen durch **ch**, im Englischen durch **sh** und im Deutschen durch **sch** wiedergegeben.

Der Buchstabe **Ğ/ğ** (weiches g) im Türkischen stammt ursprünglich vom Buchstaben **g** ab. Aufgrund der alten Geschichte des Türkischen sind frühere **g**-enthaltene Wörter durch türkische Akzente und Dialekte zu **ğ** transformiert, wie etwa bei aga-ağa, bag-bağ, yogurt-yoğurt, yag- - yağ- , bagır- - bağır- usw.

Mit dem Buchstaben **Ğ** werden auch zwei Konsonanten bezeichnet. Bei den Wörtern bağ, doğum, yığın und ağlamak besteht **ğ** als Konsonant. Anders verhält es sich bei Wörtern wie görmeğe, direğın, geldiği, wo **ğ** zwischen zwei Vokalen steht und als weicher Übergangslaut, dem Laut **y** ähnlich, als vokalischer Buchstabe **Ğ** auftritt.

4. Zu den Erfahrungen und Schwierigkeiten bilingual aufgewachsener Kinder

Kinder, die in einer zweisprachigen Umgebung aufgewachsen sind, sollten ihre Muttersprache gut beherrschen können, denn für diese Kinder zieht das Erlernen einer zweiten Fremdsprache keine Schwierigkeiten nach sich. Neben der Wichtigkeit der Muttersprache stellt zudem das Erlernen einer zweiten Sprache immer einen sehr großen Gewinn dar. Wenn Kinder bereits in einem frühen Altersabschnitt mehrere Sprachen gleichzeitig lernen, können sie die Sprachstrukturen und Regeln gemeinsam erlernen. Durch Beobachten ihrer Umgebung begreifen sie die Namen der Gegenstände und können sich anhand der Sprache einen Begriff von Gefühlen und Gedanken machen. Es ist sinnvoll, Kinder sowohl in ihrer Muttersprache als auch in ihrer Fremdsprache zu fördern. Kinder, die ihre Schullaufbahn im Besitz eines reichen Wortschatzes antreten, können die schulische Sprachausbildung leichter bewältigen und sind außerdem erfolgreicher in der Aneignung einer Lese-Schreibkompetenz.

In Deutschland und in der Türkei wurde die Entwicklung der Lesekompetenz von 5-6jährigen türkischen Kindern erforscht und nach dem Forschungsstand dieser Arbeit wurden die in Deutschland und in der Türkei lebenden Kinder nach der Höhe ihrer im Sprach- und Leseunterricht erreichten Punktzahlen miteinander verglichen, wobei ein Zusammenhang zwischen hoch erreichten Punktzahlen im Sprach- und hohen Punkten im Leseverstehen festgestellt worden ist. Auffallend ist, dass in den Erhebungen zum Vergleich von in Deutschland zweisprachig aufgewachsenen türkischen Kindern und in der Türkei einsprachig aufgewachsenen türkischen Kindern nur ein geringer Unterschied des Sprachniveaus festgestellt werden konnte. Außerdem

konnten in Forschungen die positiven Effekte von Sprachumgebung und Entwicklung der Lesefähigkeit aufgefunden gemacht werden.

In Dänemark wurden zwei- und mehrsprachig aufgewachsene Kinder mit türkischem Migrationshintergrund auf ihr Wort- und Sprachverständnis hin untersucht, wobei die bilingual aufgewachsenen Kinder in ihren Wortschatzkenntnissen bessere Ergebnisse erzielen konnten als die mehrsprachig aufgewachsenen Kinder. Dagegen ergaben sich im Sprachverständnis zwischen der bilingualen und der zweiten Gruppe der einsprachig aufgewachsenen Kinder lediglich minimale Differenzen.

Bilingual aufgewachsene Kinder können im Vergleich zu monolingual aufgewachsenen Kindern ihre erworbenen Lese- und Schreibfertigkeiten erfolgreicher in die zweite Sprache transferieren; daher sollte die Sprachentwicklung der monolingualen Kinder, nicht nur der Muttersprache wegen, sondern zur Herausbildung einer Sprachbegabung zum leichteren Erlernen einer Zweitsprache hin gefördert werden. Ebenso ist die Begriffsentwicklung und Herausbildung des Denkens in Abhängigkeit zur Zweisprachenausbildung zu sehen. Die Kinder können das in der Muttersprache Erlernte in ihre Zweitsprache sowie das in der Zweitsprache Erlernte in ihre Muttersprache hin und her transferieren, wohingegen monolingual geprägte Kinder für den bestimmungsgemäßen Gebrauch der Zweitsprache professionelle Unterstützung benötigen werden. Beim Spracherwerb entwickeln die Kinder nach und nach Begriffe heraus, die sie in ihrem Gedächtnis in Schemata zuordnen. Wenn also beispielsweise ein einsprachig aufgewachsenes Kind nach der abgeschlossenen Begriffsentwicklung dieses bestehende Wissen in die folgende Fremdsprache transferiert, werden in der zweiten Sprache allein diese bereits bestehenden Gegenstandsbegriffe neu gelernt.

Zweisprachig aufgewachsene Kinder können zu der Zeit, in der sie sich einen Begriff über die verschiedenen Verwendungsweisen der Sprache machen, in der zweiten Sprache wiederum lernen, ihren empfundenen Bedürfnissen einen Namen zu geben und ihre neue oberflächliche Struktur zu verstehen. Wenn hingegen Kinder, die in ihrer Muttersprache schon vollständige Kenntnisse erworben haben, eine neue Sprache erlernen wollen, führen sie alles Neue auf ihre Muttersprache zurück. Dies könnte der Grund dafür sein, warum Kinder in ihrer zweiten Sprache meist nur halb so gut ausgebildet sind.

Beim kontrastiven Vergleich der Entwicklungsverläufe von bilingualen und monolingualen Kindern fallen vor allem die Unterschiede in der Sprach- und in der sozialen Entwicklung auf. Einsprachig aufgewachsene Kinder sind im Satzbau, in der korrekten Sprachanwendung, in der Begriffsentwicklung, im abstrakten Denken und im freien Erzählen erfolgreicher als zweisprachig

aufgewachsene Kinder, da einsprachig aufgewachsene Kinder in diesem Bereich über stärker ausgebaute Grundlagen verfügen. Diese Situation lässt sich darauf zurückführen, dass zweisprachig aufgewachsene Kinder ihre Grundlagen in ihrer Erstsprache hauptsächlich in ihren Familien, in ihrer Zweitsprache hauptsächlich im Gesellschaftsleben erwerben.

Es sollte also darüber diskutiert werden, wie der optimale Spracherwerb in einer frühen Kindheitsphase aussehen müsste. Bereits zu einer frühen Entwicklungsphase der Kindheit werden sowohl für den gleichzeitigen als auch für den nacheinander stattfindenden Erwerb von zwei Sprachen zwei unterschiedliche Wege eingeschlagen. Alle Kinder sind bereits an den zweisprachigen Umgang mit ihnen seit jeher gewöhnt: Seit ihrer Geburt hören sie zum einen die direkten Anreden der Mutter oder des Vaters ihnen gegenüber, zum anderen die zwischen den Eltern stattfindenden Gespräche. Mit dieser gleichzeitigen doppelten Sprach-Konfrontation müssen Kinder schon früh zurechtzukommen lernen. Im Laufe ihrer Sprachentwicklung lernen sie den seit ihrer Geburt präsenten differenzierten elterlichen Sprachgebrauch (zum Beispiel ihre Muttersprache) im Erlernen ihrer eigenen Sprache zu vereinigen.

In Bezug auf die Sprachentwicklung bei bilingualen Kindern können drei Entwicklungsstufen ausgemacht werden. Diese sind:

1. **Stufe:** (unterste Stufe): In dieser Stufe sind weder die Mutter-, noch die Zweitsprache vollständig bekannt. Kinder in dieser Lage beherrschen beide Sprachen nur teilweise. Dieser Mangel an Sprachkenntnissen kann sowohl auf die Entwicklung des Denkvermögens, als auch auf die Intelligenzentwicklung negative Folgen haben.
2. **Stufe** (mittlere Stufe): Beide Sprachen werden sicher beherrscht, wobei eine der beiden Sprachen so gut wie eine Muttersprache ausgeprägt ist. Diese Sprachentwicklungsstufe hat keine negativen Auswirkungen auf das Denken oder die intellektuelle Entwicklung der Betroffenen.
3. **Stufe** (höchste Stufe): Beide Sprachen werden als Muttersprachen beherrscht. Dieser Zustand wirkt entwicklungs- und begabungsfördernd auf die Kinder.

Den Forschungen mit Kindern mit zweisprachigem und multikulturellem Hintergrund nach sollten Kinder bis zu ihrem 12. Lebensjahr in der Schule in zwei Sprachen unterrichtet werden. Zu einer frühen Kindheitsphase kann der Zweitspracherwerb un gelenkt und informell erfolgen. Zum Beginn des Schulantritts von zweisprachig aufwachsenden Kindern sollten ihnen genügend Möglichkeiten zur Intensivierung ihrer sowohl in der Öffentlichkeit als auch ihrer zu Hause praktizierten Sprache

zur Verfügung stehen. Eine unterlassene Förderung der Erstsprache kann negative Folgen in der schulischen Laufbahn und dem späteren Lebensweg nach sich ziehen. Zweisprachig aufwachsende Kinder sollten zu Beginn ihres Schulantritts in einer möglichst frühen Entwicklungsphase zur Verlagerung und Vereinheitlichung von Familien- und Schulsprache von muttersprachlichen Lehrern auf natürliche und familiäre Weise an die Zweitsprache herangeführt und unterrichtet werden.

Für einen erfolgreichen Sprachunterricht müssen eine abwechslungsreiche und anregende Atmosphäre, klare Bedingungen und genügend Gelegenheiten zum aktiven Sprachgebrauch bereitgestellt werden. Allerdings sind gut vorbereitete Umweltbedingungen alleine zur Entwicklung von Sprachkompetenzen noch nicht ausreichend.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die bei zweisprachig aufgewachsenen Kindern gut ausgebauten Kenntnisse in der Muttersprache auch unterstützend auf den Zweitspracherwerb auswirken.

4. Zum Stand der bilingualen Sprachförderung im türkischen Schulsystem

Im Folgenden sollen die wesentlichen Bausteine des türkischen Schulsystems unter besonderer Berücksichtigung der bilingualen Sprachförderung dargestellt werden.

Das türkische Schulsystem ist im Gegensatz zum deutschen zentral organisiert und untersteht somit dem Ministerium für Nationale Erziehung in Ankara (MEB), welches alle Curricula und Lehrbücher sowohl für die öffentlichen als auch für die staatlichen Schulen genehmigen muss. Die Unterrichtssprache ist seit Atatürks Bildungs- und Sprachreformen auf Türkisch festgelegt, wobei der Fremdsprachenausbildung in Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch und neuerdings Spanisch und Russisch seit jeher viel Platz eingeräumt wurde, so dass sogar weitere Unterrichtsfächer in der Zielsprache unterrichtet wurden.

Das türkische Schulsystem beginnt nach einem freiwilligen Kindergarten- und Vorschulbesuch (von 3-6/7 Jahren) mit einer achtjährigen Grundschule, an der normalerweise die erste Fremdsprache erlernt wird. Daran anschließend folgt entweder nach bestandener Aufnahmeprüfung der Besuch einer weiterführenden Schule, z.B. "Lise", "Anadolu-Schule", "Anatolian Imam and Preacher High School", der Schulweggang oder der Besuch von berufsbildenden Schulen. Zur Aufnahme eines Universitätsstudiums müssen die Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der weiterführenden Schule eine zentrale Universitätszugangsberechtigungsprüfung (ÖSS) bestehen. An einigen Schulen, wie z.B. der

staatlichen Istanbul Erkek Lisesi, ist es möglich, neben dem ÖSS auch ein deutsches Abitur oder die Matura abzulegen. In der Universitätslandschaft lässt sich eine zunehmende Schwerpunktsetzung auf Englisch als Unterrichtssprache erkennen; daneben existieren amerikanische und französische Universitäten sowie die deutsch-türkische Universität in Istanbul im Aufbau.

Die Förderung der Mehrsprachigkeit beschränkte sich in den letzten Jahrzehnten weitgehend auf die internationalen Privatschulen, v. a. deutsche, französische und amerikanische Schulen. Seit einigen Jahren hat sich das, durch die Änderungen der Schulreform von 1998 zur Verlängerung der Schulpflicht auf acht Jahre Grundschule, geändert: Vor allem in den Städten Istanbul, Izmir und Ankara sind Grundschulen und Kindergärten mit der Ausrichtung auf frühen Fremdspracherwerb eröffnet worden: In Istanbul beispielsweise die ALEV-Grundschule mit vorangehendem Kindergarten mit dem Schwerpunkt Deutsch (Grundschule der Stiftung der österreichischen Schule), die IELEV-Grundschule (Grundschule des Istanbul Erkeke Lisesi), das Avrupa-Kolleg mit eigenem Kindergarten, die ALKEV- Grundschule mit vorangehendem Kindergarten, die Bilfen Deutsche Grundschule und die Denizat-Grundschule. Die meisten dieser Grundschulen befinden sich in privater Hand und sollen auf die folgenden Elite-Lises wie das Istanbul Erkek Lisesi, die sechs Anadolu Schulen (staatlich) oder auf andere private Schulen wie die deutschen und österreichischen Schulen, die alle einen hervorragenden Ruf genießen, vorbereiten. In den Kindergärten sollen die Kinder dabei spielerisch an die deutsche Sprache herangeführt werden. Innerhalb der achtjährigen Grundschule wird dann das B2 Niveau angestrebt und zum Abschluss des Lises (Gymnasiums) sollte das C1 Niveau erreicht werden, welches einer muttersprachlichen Sprachkompetenz sehr nahekommt. Leider stehen die Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Lises (Gymnasiums) stark unter dem Druck der intensiven Vorbereitung auf die Universitätszulassungsprüfung, die häufig ein ganzes Jahr in Anspruch nimmt, wodurch z.B. Deutsch-Kenntnisse wieder in den Hintergrund geraten können.

Insgesamt steigt die Zahl der Deutsch-Lernenden in der Türkei, wobei Deutsch meist als Zweitsprache im Fremdsprachenunterricht gewählt wird. Insgesamt liegt die Zahl der Deutsch-Lernerinnen und Lerner türkeiweit bei 225 000, worunter 75% Deutsch als zweite und 20% Deutsch als erste Fremdsprache fallen.¹ Mit der neuen Schulreform zum nächsten Jahr wird die obligatorische Einführung einer zweiten Fremdsprache erwartet, welche die Position des Deutschen als zweite Fremdsprache weiter stärken würde. Deutsch als erste Fremdsprache bzw.

1 Vgl. S. 10 in: Feruzan Akdoğan 2005:

als Zweitsprache spielt allerdings insofern eine Rolle, als dass die Schulen mit Deutsch als Schwerpunkt und erste Fremdsprache zu den besten Schulen des Landes zählen.²

Förderung der Mehrsprachigkeit an Schulen – Beispiele:

Ein Beispiel einer bilingualen Schule ist das Istanbul Erkek Lisesi, welches seit der Schulreform von 1998 nur noch fünf statt acht Jahre Unterricht vorsieht, wobei ein Jahr als Vorbereitungsjahr mit intensivem Deutsch-Unterricht vorgesehen ist. In dem Vorbereitungsjahr erhalten die Schülerinnen und Schüler mit 20 Stunden in der Woche intensiven Deutsch-Unterricht, wobei die Hälfte der Unterrichtsstunden von deutschen Muttersprachlerinnen/Muttersprachlern, die andere Hälfte von türkischen Muttersprachlerinnen/Muttersprachlern durchgeführt wird. Hierbei sollen die deutschen und türkischen Muttersprachler/Muttersprachlerinnen jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen: Im Deutsch-Unterricht von deutschen Muttersprachlern/Muttersprachlerinnen soll besonders viel Wert auf Aussprache und Konversation, im Deutsch-Unterricht von türkischen Muttersprachlern/Muttersprachlerinnen auf kontrastive Vokabel- und Grammatikerklärungen gelegt werden. Zusätzlich zum regulären Deutsch-Unterricht werden bereits zum Beginn naturwissenschaftliche Fächer sowie Mathematik auf Deutsch unterrichtet.³

Die Stiftung des Istanbul Erkek Lisesi unterhält außerdem seit der großen Schulreform von 1998 eine eigene Grundschule, welche sich auf die Förderung der Mehrsprachigkeit von Deutsch und Türkisch festgelegt hat. Hier soll in den Klassen 1 – 3 durch sogenanntes Co-Teaching, d.h. eine deutsche und eine türkische Deutsch-Lehrkraft unterrichten parallel, in 10 Stunden pro Woche der frühkindliche Spracherwerb intensiv unterstützt werden. In den Klassen 4 – 8 folgen acht bis elf Wochenstunden Deutsch, wobei hierbei – wie im Lise - die Hälfte der Deutsch-Stunden von deutschen, die andere Hälfte von türkischen Muttersprachlern/Muttersprachlerinnen unterrichtet wird.⁴

Auch in bilingualen Schulen mit anderen Sprachen greift man auf die Methode des Co-Teachings zurück, so z.B. an der Privatschule Bilkent BLIS in Ankara.⁵

² Vgl. home.icsmedia.de/.../tuerkisches_schulsystem.htm

³

http://www.istanbullisesi.net/index.php?option=com_content&view=article&id=38:deutschunterricht&catid=3:deutsch&Itemid=7

⁴ <http://www.ielev.k12.tr/EgitimVeOgretim.aspx?Mode=YabanciDiller&Lang=Tr>

⁵ <http://www.bups.bilkent.edu.tr/index.php/homeA>

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich in der Türkei durch den Ausbau der mehrsprachigen Kindergärten und Grundschulen insgesamt ein Trend zur Förderung der Mehrsprachigkeit hin erkennen lässt, der sich allerdings bislang lediglich auf die Städte Istanbul, Ankara und Izmir beschränkt. Die Förderung der Mehrsprachigkeit umfasst hierbei meist Sprachen wie Deutsch, Englisch und Französisch. Über schulische Förderungsprogramme der Mehrsprachigkeit von Sprachen der Minderheiten in der Türkei, z.B. Kurdisch, Romanes, Arabisch, Griechisch oder Armenisch, ist bislang noch nichts bekannt. Da sich das Schulsystem durch die vom März 2012 beschlossenen Schulreformen gerade im Umbruch befindet, gilt es, die weitere Entwicklung bzw. Umorganisation der Grundschulen abzuwarten und die zukünftige Entwicklung zu beobachten.

Literaturverzeichnis

Adalı, Oya. (1983). "Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne", *Türk Dili*, S. 379, Ankara.

Akdoğan, Feruzan. (2005). Früher fremdsprachlicher Deutschunterricht an türkischen bilingualen Grundschulen: Bestandsaufnahme, Folgerungen und Thesen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 10 (2), 17 pp.
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Akdogan2.htm>

Akdoğan, Feruzan. (2003a). Die Deutschlehrausbildung in der Bewertung. Eine kritische Bestandsaufnahme nach der Hochschulreform. In Cakır, Mustafa. (Hrsg). *Neue Tendenzen und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache und der Germanistik in der Türkei*. Aachen: Shaker, 259-275

Akdoğan, Feruzan. (2003b). Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Bestandsaufnahme und Prognosen. *Info DaF* 30, 1, 46-55

Akdoğan Feruzan. (2003c). *Frühdeutsch. Aspekte zum Deutschunterricht an Grundschulen mit Deutsch als erster Fremdsprache*. Vortrag gehalten auf dem Internationalen Symposium „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und die Fremdsprachenausbildung in der Türkei“, Bursa, 17.-19.09.2003.

Apeltauer, Ernst. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.

Bilinguales Lernen an Berliner Schulen. Eine Auswertung besonderer schulpraktischer Studien im September 2007. Kassel 2008 (*online; gedruckt; Monographie*)

Blaß, Bettina; Teufel, Stefanie: *Texte schreiben fürs Web*. München: Markt und Technik 2003.

Bleyhl, Werner. (1995). Fremdsprachen an Grundschulen? Ja - aber! In Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 216-229.

Bleyhl, Werner (Hrsg.). (2000). *Fremdsprachen in der Grundschule*. Hannover: Schroedel.

Böttger, Claudia, Motz, Markus & Probst, Julia (Hrsg.). (2003). *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 8, 2/3, 1-13. Erhältlich unter http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm (letzter Zugriff: 17.01.2005)

Caspar, Ulrike; Leyendecker, Birgit: Deutsch als Zweitsprache. Die Sprachentwicklung türkischstämmiger Vorschulkinder in Deutschland. 2011 (*gedruckt; Zeitschriftenaufsatz*)

Dahmen, Marina: Was heißt: Schreibkompetenz? 2007 (*gedruckt; Zeitschriftenaufsatz*)

Demirel, Özcan. (2003). *Türkçe Öğretimi*, Ankara.

Demirel, Özcan. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara.

Duarte, Joana Silveira da: Bilingual language proficiency. A comparative study. Münster u.a. 2011 (*gedruckt; Monographie*)

Gogolin, Ingrid: Bilingual Education. London u.a. 2011 (*gedruckt; Sammelwerksbeitrag*)

Hein-Khatib, Simone: Wie häufig gelingt eine hohe mehrsprachige Kompetenz? [Fragen an Experten]. 2011 (*gedruckt; Zeitschriftenaufsatz*)

Huber, Armin (2003). Binnendifferenzierung als „tägliches Brot“. Eine Klasse mit Gymnasiasten, Haupt- und Realschülern. In Auswärtiges Amt Berlin (Hrsg.). *Begegnung* 2. Berlin, 26-30. Erhältlich unter http://www.dasan.de/pdf/Materialien/26-28_Binnendiff.pdf (letzter Zugriff: 24.04.2005)

Hufeisen, Britta. (1999). Deutsch als zweite Fremdsprache. Einleitung zum Themenheft. *Fremdsprache Deutsch* 20, 4-6.

Informationen zum Istanbul Erkek Lisesi:

http://www.istanbullisesi.net/index.php?option=com_content&view=article&id=38:deutschunterricht&catid=3:deutsch&Itemid=7; gesichtet am 15.5. 2012.

Informationen zur Grundschule der Istanbul Erkek Lisesi Stiftung IELEV:

<http://www.ielev.k12.tr/EgitimVeOgretim.aspx?Mode=YabancıDiller&Lang=Tr>; gesichtet am 15.5.2012.

Informationen zur BLIS Bilkent: <http://www.bups.bilkent.edu.tr/index.php/home>; gesichtet am

Hufeisen, Britta. (2003). L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In Baumgarten, Nicole,

Karakoyunlu, (2002). "Öğretim Dilinde Türkçe", Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını, *Uluslar arası Bilgi Şöleni*, Bildiriler, Ankara.

Kavcar, Cahit, Ferhan OĞUZKAN. (1987). *Türkçe Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, Ankara.

Kavcar, Cahit. (1988). Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi, Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı, AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Kılıç, Abdurrahman, Serdal SEVEN. (2003). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Ankara.

Kielhöfer, Berndt, Jonekeit, Sylvie. (1998). *Zweisprachige Kindererziehung* (10. Aufl.). Tübingen: Stauffenberg.

Knorr, Dagmar und Jakobs, Eva Maria (Hg.): Textproduktion in elektronischer Umgebung. Frankfurt a. M.: Peter Lang 1997.

Legutke, Michael, Rösler, Dietmar. (2003). Forschendes und kooperatives Lernen in multimedialen Lernumgebungen. Ein Beitrag zur fremdsprachlichen Lehrerbildung. In Legutke,

Massumi, Mona: Individuelle Förderung der Schreibkompetenz bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit Hilfe der Portfolio-Arbeit. 2010 (*gedruckt; Zeitschriftenaufsatz*)
Blaß, Bettina; Teufel, Stefanie: Texte schreiben fürs Web. München: Markt und Technik 2003.

MEB. (1986). *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Klavuzu*, Ankara.

Michael; Rösler, Dietmar (Hrsg.) *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien: Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums*. Tübingen: Narr, 209-245.

Legutke, Michael. (2003). Das begonnene weiterführen... " Was leistet der *gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* im Schnittfeld von Grundschule und weiterführenden Schulen? In Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen*

für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 127-134.

Legutke, Michael (2002). Sprachenportfolio für Grundschulen. Ergebnisse eines hessischen Pilotprojekts. *Schulverwaltung. Ausgabe Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin*, 12/10, 329-331.

Oksaar, Els. (1987). *Spracherwerb im Vorschulalter. Einführung in die Pädinguistik.* (2. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer.

Öz, Feyzi. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Ankara.

Peltzer-Karpf, Annemarie, Zangl, Renate. (1998). *Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs.* Tübingen: Narr.

Porsch, Raphaela: Zur Förderung der Schreibkompetenz. Rückmeldungen. 2010 (*gedruckt; Zeitschriftenaufsatz*)

Rothweiler, Monika; Ruberg, Tobias: Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Stand: April 2011. München 2011 (*gedruckt; Monographie*)

Saban, Ahmet. (2001). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi*, Ankara.

Sarter, Heidemarie. (1997). *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege, neue Ziele.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Seebauer, Renate. (1997). *Fremdsprachen in der Grundschule: schulpädagogische und psychologische Überlegungen.* Wien: Mandelbaum.

Sever, Sedat. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara.

Sever, Sedat, Ferhan OĞUZKAN, Cahit KAVCAR. (1997). *Türkçe Öğretimi*, Ankara.

Sever, Sedat. (2002). "Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar", Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını, *Uluslar arası Bilgi Şöleni*, Bildiriler, Ankara.

Szagun, Gisela. (1996) *Sprachentwicklung beim Kind*. (6. Aufl.) Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Tapan, Nilüfer. (2000). Der Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe nach der Schulreform von 1997 in der Türkei. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht* 24/25, 40-69

Tezcan, Nuran. (1983). "Yüksek Öğretimde Anadili Öğretimi", *Türk Dili*, S. 379, Ankara.Vester,

Frederic. (2001). Denken, Lernen, Vergessen: Was geht in unserem Kopf hervor, wie lernt das Gehirn und wann lässt es uns im Stich. (28. Aufl.) München: Dtv.

Wode, Henning. (1993). *Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Hueber.

Yangın, Banu. (2001). İlköğretimde Türkçe Öğretimi, *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme, Öğretmen El Kitabı*, Ankara (MEB).

Yemenici, Alev. (2002). "Beyin Araştırmaları Işığında Eğitim", *Popüler Bilim*, Eylül Sayısı.

Yıldız, Cemal. (2003). *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*, Ankara.

Zangl, Renate, Peltzer-Karpf, Annemarie. (1998). Die Diagnose des frühen Fremdsprachenerwerbs. Tübingen: Narr.

