

Mehrsprachige Gymnasiasten mit türkischem Hintergrund schreiben auf Türkisch

Christoph Schroeder,
in Zusammenarbeit mit Meral Dollnick



vorweg...

- Eine arabisch-türkisch-deutsch mehrsprachige Teilnehmerin an einem Punktum-Kurs zur türkischen Wissenschaftssprache erzählt von ihrer Sprachbiographie (http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/Studienbegleitende%20Angebote/Punktum/010_beratung_training/090_mehrsprachigkeit/index.html)
- Aufgefordert, eine Erzählung aufzuschreiben, die sie eben gerade auf Türkisch erzählt hat, gibt ALE (türkisch-deutsch zweisprachig, 7. Klasse einer Gesamtschule im Ruhrgebiet, CP im LAS-Projekt) folgende Antwort:
 - *ALE: das krieg ich nicht hin
 - *INT: ((versucht zu ermuntern)) .
 - *ALE: ich bin hier geboren.

Gliederung

1. Rahmensetzung
2. Daten
3. Ergebnisse einer explorativen/ hypothesenbildenden Datenbefragung
 - 3.1 Allgemeine Beobachtungen
 - 3.2 Strategien der Schriftlichkeit
 - 3.3 Verteilung der Strategien
 - 3.4 Korrelation mit sprachbiographischen Daten
4. Schlussfolgerungen
5. *To Do* (Nahziele)

Anhang

- Information zu den erwähnten Drittmittelprojekten
- Literatur

1. Rahmensetzung

1.1 Registerbegriff

Varietäten einer Sprache:

- abhängig von dem geographischen Ort
- abhängig von der sozialen Schicht/ der sozialen Gruppe
- abhängig von der sprachlich zu bewältigenden sozialen Situation

Register:

Varietäten im Horizont einer Sprache, die mit situativen-sozialen Faktoren („Domänen“) korrelieren.

→ ... grobe Rasterung in drei Registerstufen, die mit drei situativen Typen (Domänen) korreliert werden können (Maas 2010:):

- (1) Intimbereich: Familie, Freunde
- (2) informelle Öffentlichkeit: Straße, Geschäfte, („Markt“)
- (3) formelle Öffentlichkeit: (gesellschaftliche) Institutionen

1.1 Register

Modellierung der drei situativen Typen in zwei Dimensionen – Formalität und Öffentlichkeitsgrade:

	informell	formell
öffentlich	(2) Markt, Straße, ...	(3) gesellschaftliche Institutionen
intim	(1) Familie, Peers, ...	

1.2 Register, Sprachen und Varietäten in der mehrsprachigen Gesellschaft: Deutschland

	informell		formell
öffentlich	Markt, Straße, ...: regional-umgangssprachliches Deutsch, regionale Dialekte und Soziolekte des Deutschen, umgangssprachliche und kontaktinduzierte Varietäten des Türkischen, Russischen, Arabischen, ...	Auch: Medien in den Minderheitensprachen	gesellschaftliche Institutionen: konzeptionell schriftliches Deutsch
intim	Familie, Peers: regional-umgangssprachliches Deutsch, regionale Dialekte und Soziolekte des Deutschen, umgangssprachliche und kontaktinduzierte Varietäten des Türkischen, Russischen, Arabischen, ...		

1.3 Explizierung des Registerbegriffs (nach Maas 2008: 346)

Dimension	informelles Register	formelles Register
konzeptionell (~ Konzeptualisierung der kommunikativen Situation)	,Sprache der Nähe' (Koch & Österreicher)	,Sprache der Distanz' (Koch & Österreicher 1994), ,zerdehnte Sprechsituation' (Ehlich 1984)
kognitiv	unmittelbare Praxis: das Denken wird durch die sprachlichen Strukturen artikuliert	vermittelte Praxis: Sprachliches wird als Instrument des Denkens objektiviert (Schrift als ,externer Speicher')
kommunikativ	situierte ,Nahkommunikation': diese wird durch unmittelbar zugängliche Faktoren der Äußerungssituation kontrolliert	dezentrierte Kommunikation: die kontrollierenden Faktoren sind selbst symbolisch produziert
strukturell	Registerdifferenzierung ausgerichtet auf eine Minimierung des Aufwands: im Default allegro Sprechweise, Reduktion redundanter Elemente...	verlangsamte Sprachproduktion: durch die Fokussierung der Form Maximierung der formalen Differenzierungen (,Explizitformen')

1.3 ... bezogen auf Türkisch in Deutschland

Register	informelles Register
konzeptionell	konzeptionell mündlich
kommunikativ	zu den Faktoren der Äußerungssituation gehört auch die Mehrsprachigkeit der Sprecher
strukturell (1)	orale Strukturen
strukturell (2)	Nutzung des zweisprachigen Modus
strukturell (3)	„Deutschland-Türkisch“: morphosyntaktische Unterschiede gegenüber dem Türkei-türkischen, die auf kontaktlinguistischen und anderen Dynamiken fundieren (Konvergenz, Sprachwandel, Innovation, Dialektnivellierung, ..), vgl. aber Şimşek & Schroeder (2011: 210): „Es herrscht jedoch ... keine Einigkeit darüber, inwieweit diese Veränderungen für die Existenz einer Varietät wie Deutschland-türkisch sprechen und als Evidenz dafür angesehen werden können, dass eine solche Varietät – mit stabilen Veränderungen gegenüber dem Türkei-türkischen – bereits vorliegt.“

1.4 literate vs. orate Strukturen

stärker literat

- keine Diskurs- und Adressierungsformen
- Explizitformen
- hohe lexikalische Dichte
- Informationsverdichtung auf Satz- und Phrasenebene
- explizite Satz- und Phrasenstrukturierung
- Hypotaxe, Syndese
- Morphosyntaktische Formen der Distanz und Impersonalisierung
- textuelle Referenz
- textbezogene Planungselemente
- ...



stärker orat

- strukturierender Einsatz dieser Formen
- Reduktionen, Verschleifungen
- geringe lexikalische Dichte
- Ausgrenzung von Informationseheiten
- Strukturierung durch Intonation

- Parataxe, Asyndese
- *hier-jetzt-ich*

- deiktische Referenz
- Interlokutor-bezogene Planung
- ...

... wobei das *Prinzip* des literaten Sprachausbaus sprachübergreifend gültig, die *Ausführung* jedoch einzelsprachlich ist und entsprechend typologische Unterschiede aufweisen kann. Zum Beispiel:

mehr literat – Türkisch	versus	mehr literat – Deutsch
Hypotaxe durch infinite Subordination		Hypotaxe durch finite Subordination
geringere funktionale Bedeutung von Konnektoren		größere funktionale Bedeutung von Konnektoren
hohe Bedeutung von TMA-Markierungen in der Textsorten-differenzierung		TMA ohne große Bedeutung in der Textsorten-Differenzierung
größere funktionale Bedeutung von synthetischen/ morphologischen Strategien des Sprachausbaus (Wortbildung, Relationskodierungen, ...)		größere funktionale Bedeutung von analytischen Strategien des Sprachausbaus
unterschiedliche Bindungs-, Impersonalisierungs- und Kohärenzstrategien		
unterschiedliche analytische Zugriffe der Orthographie		

... und wobei der Erwerb literater Strukturen ‚normalerweise‘ dann geschieht, wenn diese sozialisationsbedingt funktional werden, nämlich in der Schule.

1.5 ... was die Frage nach dem ‚herkunftsprachlichen‘ schulischen Türkischunterricht (HSU) in Deutschland aufwirft:

- Insgesamt ist der HSU ein äußerst stark von der Initiative der Bundesländer abhängiger Bereich, da die KMK-Richtlinien sehr vage sind;
- HSU ist stark vertreten in einigen Bundesländern (NRW, Hessen, Hamburg, Bremen...) in Grundschulen in Einzugsgebieten mit hohem Anteil an mehrsprachigen Schüler/innen, teilweise auch in Zusammenarbeit mit den Konsulaten (Schleswig-Holstein, Berlin (teilw.), ..);
- es gibt einige wenige zweisprachige Modell(grund-)schulen (Hamburg, Berlin) und zweisprachige Alphabetisierungsprojekte (Berlin, NRW, ...),
- HSU ist schwächer (i. Vgl. zu den Grundschulen) vertreten in weiterführenden Schulen als 2. Fremdsprache (Berlin, Hamburg, Bremen, NRW, ...) , und sehr selten (aber vorhanden: NRW, Berlin!) als Leistungskurs an Gymnasien,
- manchmal auch in berufsbildenden Modellprojekten (Altenpfleger/innen, Reisefachverkäufer/innen, ...);
- bilinguale türkisch-deutsche Privatschulen (Grund- und weiterführende Schulen) als neue Entwicklung.

Teilnahme am HSU nach Schulformen in Frankfurt/ Main, Schuljahr 2000/2001 (Plath et al. 2002: 126)

Schulform	Schüler anderer Herkunftssprachen	Schüler mit HKS	Prozentsatz
Grundschulen	4852	1610	33,2%
Grundschulen mit Förderstufe	1000	511	51,1%
Grund- und Hauptschulen	1142	463	40,5%
Gymnasien	2326	130	5,6%
Hauptschulen	478	371	77,6%
Integrierte Gesamtschulen	1608	398	24,8%
Kooperative Gesamtschulen	1863	369	19,8%
Realschulen	2043	322	15,8%
Sonderschulen	837	136	16,3%
Berufliche Schulen	5945	25	0,4%
Rest	1557	73	4,7%
<u>Gesamt</u>	<u>23651</u>	<u>4408</u>	<u>18,6%</u>

Teilnahme am HSU nach Sprachgruppen in Hamburg, Schuljahr 2001/2002 (gekürzt) (Fürstenau et al. 2003: 138)

Sprachgruppe	Anzahl der Kinder	Teilnahme am HKS	Teilnahme in %
Englisch	1097	619	56,4%
Portugiesisch	388	189	48,7%
Griechisch	307	145	47,2%
Chinesisch	126	48	38,1%
Türkisch	4997	1755	35,1%
...
Romanes	239	21	8,8%
Russisch	1686	144	8,5%
Albanisch	417	29	7,0%
Kurdisch	208	14	6,7%
Akan/Twi/„Ghanaisch“	301	15	5,0%
<u>Gesamt</u>	<u>15785</u>	<u>4055</u>	<u>25,7%</u>

1.5 Der Kontext/ das Klima der Spracheinstellungen, in dem sich die türkisch-deutsche Zweisprachigkeit entfaltet

- Das geringe Prestige des Türkischen in Deutschland,
- der pathologisierende populären Mythos der „doppelte Halbsprachigkeit“ (Wiese 2010), der in den Augen der deutschen (auch wissenschaftlichen!) Öffentlichkeit die Sprachkompetenzen insbesondere türkischer Jugendlicher in Deutschland kennzeichnet,

1.5 Der Kontext/ das Klima der Spracheinstellungen, in dem sich die türkisch-deutsche Zweisprachigkeit entfaltet

- ... dieser pathologische Blick wird komplettiert von
 - der Normorientierung (auch) des türkischen Sprachunterrichts, der literare Strukturen ohne funktionale Grundierung vermittelt (Maas 2010), sowie
- der Übernahme, in die Migrationssituation, der unheiligen Allianz
 - des (Türkei-)türkischen Diskurses der Identität zwischen Sprache und Gemeinschaft (*Türkçemiz* „unser Türkisch“) mit
 - dem schriftsprachlichen Verständniss von *anadil* „Muttersprache“ (Schroeder 2006, 2009) ,
die das Monopol der Türkischkompetenz als Kapital der intellektuellen Führungselite der 1. Generation der türkischen Gemeinschaft in Deutschland stützt (Schroeder 2002).

1.6 Zusammenfassung bisher – und Ausblick

Allgemein Türkisch in Deutschland

- - strukturell:
 - Dominanz von Strukturen, die dem informellen Register angehören
 - zweisprachiger Modus
 - Deutschland-türkische Strukturen
- wenig Erfahrung mit den bzw. hohe Heterogenität des Sprecherwissens in der 2. und 3. Generation in Bezug auf die literaten Strukturen des Türkischen,
- hohe Unsicherheit der Sprecher in der 2. und 3. Generation in Bezug auf ihre schriftsprachlichen Türkischkompetenzen,

1.7 ... wobei allerdings

- wir es in der 12. Klasse der gymnasialen Oberstufe mit zweisprachigen Sprechern zu tun haben,
 - deren literate Kompetenzen im Deutschen gut ausgebaut sind,
 - die das *Prinzip* des literaten Sprachausbaus, inklusive seiner prinzipiellen Einsprachigkeit, verinnerlicht haben, und
- von denen erwartet werden kann, dass sie literate Strukturen zu produzieren bemüht sind, wenn sie in der Schule gebeten werden, schriftliche türkische Texte zu verfassen,
- wobei dann diese Texte
 - z.T. normsprachlich türkische literate Strukturen aufweisen mögen,
 - z.T. Deutschland-türkische Strukturen aufweisen mögen,
 - sich z.T. aber (auch) aus den mehrsprachigen und den prinzipiell (konzeptuell?) vorhandenen literaten Ressourcen der Schüler/innen speisen, die sie produktiv und kreativ einsetzen und die spezifische Sprachkontaktphänomene zeigen.

2. Daten

2.1 Primärdaten: die Texte

- Im Rahmen des MULTILIT-Projektes erhobene (hand-)schriftliche türkische Texte von 30 deutsch-türkisch zweisprachigen, teilweise auch türkisch-kurdisch-deutsch dreisprachigen Schülern (13 weibl., 17 männl.) einer Berliner Oberschule (96,6% ndH, laut Senatsmitteilung),
 - erhoben mit Filminput (Berman & Verhoven 2002),
 - in zwei Textsorten (narrativ [_wn], argumentativ [_we]),
 - Textlänge:31-159 Wörter, wobei der Durchschnitt bei 85 Wörtern liegt,
- detaillierte sprachbiographische Daten zu diesen Schüler/innen, erhoben auf der Grundlage eines Fragebogens.

2.1 Primärdaten: Teilnahme am Türkischunterricht und Angaben zu L1

<p>Gruppe 1 (n=3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • L1 Türkisch • Türkischunterricht in der Grundschule • Türkisch als 2. Fremdsprache (ab 7.Kl.) 	<p>Gruppe 2 (n= 14)</p> <ul style="list-style-type: none"> • L1 Türkisch • Türkisch als 2. Fremdsprache (ab 7.Kl.) 	<p>Gruppe 3 (n=4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • L1 Türkisch • Türkischunterricht in der Grundschule
<p>Gruppe 4 (n=5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • L1 Türkisch • Türkischerwerb in der Familie 	<p>Gruppe 5 (n=1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • L1 Deutsch und Türkisch • Türkisch als 2. Fremdsprache (ab 7.Kl.) 	<p>Gruppe 6 (n=2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • L1 Türkisch und Kurdisch • keine Teilnahme am Türkischunterricht
<p>Gruppe 7 (n=1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • L1 Türkisch und Kurdisch • 6 Jahre Schulbesuch in der Türkei 		

2.2 Hintergrund-/ Vergleichsdaten

- Daten aus dem LAS-Projekt, in dem türkische Texte von türkisch-deutsch bilingualen Siebtklässlern einer Gesamtschule im Ruhrgebiet sowie von einsprachigen und kurdisch-türkisch zweisprachigen Siebtklässlern einer Schule aus Istanbul erhoben wurden,
- weitere türkische schriftliche Texte derselben Altersgruppe aus Deutschland:
 - Hausarbeiten türkisch-deutsch bilingualer Studierender im Lehramtsstudiengang Türkisch an der Universität Essen (jetzt Essen-Duisburg),
 - im Rahmen des MULTILIT-Projektes erhobene schriftliche türkische Texte von deutsch-türkisch zweisprachigen Schülern einer weiteren Berliner gymnasialen Oberstufe,
- Daten aus einer Untersuchung zur Orthographie des Türkischen in Deutschland (Schroeder 2007),
- Daten aus einer Untersuchung zu orthographischen Kompetenzen türkischer Studierender und Gymnasiasten in der Türkei (Menz & Schroeder 2008).

LAS

Literacy Acquisition in Schools
in the Context of Migration and Multilingualism

3. Ergebnisse einer explorativen/ hypothesenbildenden Datenbefragung

3.1 Allgemeine Beobachtungen

- Relativ gute orthographische Kenntnisse, d.h. die Mehrzahl der SchülerInnen beherrscht die Orthographie des Türkischen und wendet ihre Analysekategorien an – vielleicht mehr Fehler als Gleichaltrige aus der Türkei was die Tokenzahl, jedoch nicht was den Typ angeht
 - Beispiel (positiv): Explizitschreibungen, Konstantschreibungen, Groß- und Kleinschreibung im Satz
 - ‚erwartbare‘ Fehlertypen: Reduktionen/ Verschleifungen, Zusammen- und Getrenntschreibungen von Funktionswörtern und *-Abil*, *<herkes> anstelle von <herkez> „jede/r“, Orthographem <ğ> (Fehlen, Hyperkorrektheit, Ersetzung durch *<h> bzw. , wenn palataler Glide, *<y>),

3.1 Allgemeine Beobachtungen

- mit einigen (wenigen) orthographischen Auffälligkeiten, die in vergleichbaren Texten in der Türkei NICHT vorkommen:
 - inkorrekte morphologische Konstantenschreibungen
 - Kleinschreibung von adjektivischen Eigennamen
 - fehlende Diakritika (SMS- und Computerschreibungen!),
- Wenig morphologische Ungrammatikalitäten in der Kerngrammatik (allerdings bei mehr literaten morphologischen Strukturen – dazu später),
- bei einigen Texten recht intensiver Einsatz von Passepartout-Wörtern (*şey* „Ding(s)“, *olay* „Ereignis/ Phänomen“ (bei YAS_wn als literates Gegenstück zu *şey*), was auf Wortfindungsschwierigkeiten hinweisen kann,
- so gut wie keine (materiellen) Sprachmischungen,
- textuelle Makrostrukturen scheinen keine besonderen Probleme zu bereiten (vorläufig!).

3.2 Strategien der Schriftlichkeit

- Die Strategien, die die Schüler/innen verfolgen, wenn sie einen konzeptionell schriftlichen Text in (einer) ihrer Herkunftssprachen verfassen, lassen sich unter drei Überschriften subsumieren:

3.2.1 Orale Strukturen

3.2.2 Sprachausbau normsprachlich

3.3.3 literate Strukturen als Konvergenz, Transfer, Innovation und Unsicherheit („nicht normsprachlich“)

3.2.1 Strategien der Schriftlichkeit I: orate Strukturen

- geringe Informationsverdichtung – Informationseinheiten als „Sätze“,
- parataktische Verknüpfungsstrategien mit wenig overttem Verknüpfungsmaterial bzw. geringer semantischer Spezifität der Verknüpfung (*diye, ama, çünkü, ve, veya, -sA (KONJ) (eğer), sonra, mesela, yani, o yüzden*),
- Online-Planungsspuren
 - Einschübe, Satzabbrüche, „austrudelnde Sätze“.
 - postverbale Setzung von Nachträgen und Hintergrund-, bzw. topikalem Material.

3.2.2 Strategien der Schriftlichkeit II: Sprachausbau normsprachlich

- In nicht wenigen Texten finden wir Strukturen, in denen die Möglichkeiten eines maximalen, auch normsprachlich türkischen literaten Sprachausbaus ausgeschöpft werden,
 - mit komplexen Subordinationen (Nominalisierungen, Konverbsätzen, komplexen Partizipattributen),
 - hochspezifischen Kohärenzmarkierungen (... *A gelince*, ...),
 - Genre-spezifischer TMA-Morphologie (*-mAktA[INF-LOC/PROGR]*, *-dir [FACT]*, ...).
- Dies geht teilweise mit ‚hyperliteraten‘ Strukturen einher, z.B.
 - dem übertriebenen Einsatz textsortenspezifischer TMA-Morphologie, wobei zu untersuchen ist, ob dies ein Deutschland-türkisches Phänomen ist oder auch in Texten aus der Türkei zu finden ist.

3.2.3 Strategien der Schriftlichkeit III: literate Strukturen als Konvergenz, Transfer, Innovation und Unsicherheit („nicht normsprachlich“)

- Organisation der Verdichtung von Information im komplexen Satz: Syntaktische und morphosyntaktische Organisation des Zusammenspiels der Teile des Satzes
 - Unsicherheiten beim Einsatz des Genitiv als Subjektmarker in untergeordneten nominalisierten Propositionen,
 - Positionierung von Hintergrundpropositionen,
 - Skopusprobleme.
- Verdichtung von Information in der komplexen NP:
 - Anbindung von Attributen, inkl. Hyperkorrektheit.
- Overt („explizite“) Besetzung (vermeintlicher) Argumentstellen des Verbs:
 - übermäßige Verwendung des Subjektpronomens.
 - Einsatz des (eigentlich satzanaphorischen) Reflexivpronomens,
 - Agensphrase bei impersonalen Passiv,
- Unsicherheit bei ‚literaten‘ Kollokationen und festen Wendungen.

3.3 Verteilung der Strategien

- prinzipiell: Alle Strategien sind in allen Texten zu finden – mit unterschiedlichen Verteilungen,
- und vielleicht ist es vor allem diese Heterogenität, die diese Texte auszeichnet.
- Gerade bei den „Strategien III“ scheint es spezifische strukturelle Präferenzen in einzelnen Texten/ bei einzelnen Schüler/innen zu geben, die stabil durchgehalten werden (z.B. Kausativ bei YAL_wn/we).

3.4 Korrelation mit sprachbiographischen Daten (hier nur: Türkischunterricht ab 7. Klasse)

- Wie zu erwarten, eine stärkere Tendenz zu normsprachlich türkischen und ‚hyperliteraten‘ Strukturen bei denjenigen Schüler/innen, die in der weiterführenden Schule den Türkischunterricht fortgesetzt haben,
- umgekehrt eine stärkere Tendenz zu mehr oraten Strukturen bei denjenigen Schüler/innen, die keinen Türkischunterricht in der weiterführenden Schule hatten,
- gleichzeitig finden sich unter denjenigen, die einen nicht normsprachlichen literaten Ausbau („Strategie III“) versuchen, sowohl Schüler/innen, die den weiterführenden Türkischunterricht besuchen als auch solche, die keinen weiterführenden Türkischunterricht hatten.

4. Schlussfolgerungen

- Die Strategien der Schüler/innen zeigen, dass sie mit den Anforderungen eines schriftlichen Textes sehr wohl umzugehen wissen, indem sie
 - sich entweder nicht darauf einlassen, weil sie wissen, dass sie dem in ihrer nichtdominanten Schriftsprache nicht gewachsen sind,
 - oder sich darauf einlassen und
 - aus ihren literaten Kenntnissen des Türkischen oder
 - aus ihren literaten Ressourcen schöpfen, die sie aus ihrem im Deutschen erworbenen Wissen über Schriftlichkeit abstrahieren.
- Was das für die Förderung der Schriftlichkeit im Türkischen bedeutet, ist klar:
 - sie muss bei den literaten Strukturen ansetzen und
 - sie muss um eine funktionale Grundierung dieser Strukturen in der Vermittlung bemüht sein.

5. *To Do (Nahziele)*

- Korrelation mit den mündlichen Daten der gleichen Schüler/innen,
- Korrelation mit den schriftlichen deutschen Daten der gleichen Schüler/innen,
- Korrelation mit einer gleichaltrigen Gruppe, die eine bilinguale Grundschule durchlaufen hat,
- Entwicklungsaspekte: 5., 7., 9. Klassenstufen,
- ...

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

... und noch etwas Information zu den erwähnten Drittmittelprojekten:

MULTILIT „Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Kompetenzen in der Erst-
Zweit- und Fremdsprache bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen mit
türkischem Hintergrund in Frankreich und Deutschland/ Développement des
compétences orales et écrites en L1, L2 et L3 des enfants et adolescents
plurilingues issus de la communauté turque en France et Allemagne (SVM Uni.
Potsdam & CNRS Lyon; Finanzierung: DFG/ANR): [http://www.uni-
potsdam.de/daf/projekte/multilit.html](http://www.uni-potsdam.de/daf/projekte/multilit.html)

LAS „Schriftspracherwerb in der Organisation Schule unter den Bedingungen von
Migration und Mehrsprachigkeit / Literacy Acquisition in Schools in the Context of
Migration and Multilingualism“ (IMIS Uni. Osnabrück & SVM Uni. Potsdam & CMS
Bilgi University Istanbul; Finanzierung: Volkswagenstiftung): [http://www.uni-
potsdam.de/daf/projekte/las.html](http://www.uni-potsdam.de/daf/projekte/las.html)

„**Lassma Sprache erforschen**“ - Kiez goes Uni: gefördert durch die Robert-Bosch-
Stiftung im "Denkwerk"-Programm: [http://www.uni-
potsdam.de/germanistik/forschung/desprgegenwart.html](http://www.uni-potsdam.de/germanistik/forschung/desprgegenwart.html)

Literatur

- Berman, Ruth & Ludo Verhoeven. 2002: Developing text-production abilities across, genre and modality. *Written Languages and Literacy*, 5, 1, 1-43.
- Ehlich, Konrad . 1984. Zum Textbegriff. In: Anneli Rothkegel, & Barbara Sandig, B. (Hrsg.). *Text - Textsorten - Semantik*. Hamburg: Buske, 9-25
- Fürstenau, Sara, Ingrid Gogolin, Kutlay Yağmur. 2003. *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster: Waxmann.
- Koch, Peter & W. Oesterreicher (1994): Schriftlichkeit und Sprache . In: H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.). *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 1. Halbband. Berlin. S. 587 - 604.
- Maas, Utz (2010a): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. *Grazer Linguistische Studien* 73, S. 21-150.
- Maas, Utz (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*. Göttingen: V & R unipress mit Universitätsverlag Osnabrück.
- Menz, Astrid & Christoph Schroeder. 2008. Türkçenin yazımına yeni bir yaklaşım: Sesbilimselliğin mitinin sorgulanması. [Eine neue Herangehensweise an die Rechtschreibung des Türkischen: Gegen den Mythos der Lauttreue.] In: Yeşim Aksan, Mustafa Aksan (derl.). *XXI Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri* (10-11 Mayıs 2007, Mersin). Mersin: Mersin Üniversitesi, 1-9.
- Plath, Ingrid & Dorothea Bender-Szymanski & Christoph Kodron. 2002. *Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/2001*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (URL: <http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/bien/doku-migrationserfahrungen>, letzter Zugriff: 2012-01-30)
- Sieber, Peter. 1998. *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. (Reihe Germanistische Linguistik 191) Tübingen: Narr.
- Schroeder, Christoph. 2002. On the structure of spoken Turkish. *Elise* 2, 1, 73-90. (www.elise.uni-essen.de)
- Schroeder, Christoph. 2003. Der Türkischunterricht und seine Sprache(n). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4, 1, 23-39.

Literatur

- Schroeder, Christoph. 2006. Hangi Türkçe? Anadili ve yabancı dil olarak Türkçe ve Batı Avrupa'da Türkçe eğitimi [Welches Türkisch? Türkisch als Mutter- und Fremdsprache und der Türkischunterricht in Westeuropa]. In: Astrid Menz, Christoph Schroeder (derl.) *Türkiye'de dil tartışmaları* [Die Sprachendebatte in der Türkei]. Istanbul: Istanbul Bilgi University Publications, 209-228.
- Schroeder, Christoph. 2009. Sprache(n) und ihre Ideologie in der Türkei – Vortrag, Ringvorlesung „Türkei in Europa, Europa in der Türkei, Universität Hamburg, Wintersemester 2009/2010, 09.12.2009.
- Şimşek, Yazgül & Christoph Schroeder. 2011. Migration und Sprache in Deutschland - am Beispiel der Migranten aus der Türkei und ihrer Kinder und Kindeskinde. In: Şeyda Ozil, Michael Hofmann, Yasemin Dayıođlu-Yücel (Hrsg.). *Fünzig Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland*. (Deutsch-türkische Studien. Jahrbuch 2011) Göttingen: V & R unipress, 205-228.
- Wiese, Heike. 2011. Führt Mehrsprachigkeit zu Sprachverfall? Populäre Mythen von ‚gebrochenen Deutsch‘ bis zur ‚doppelten Halbsprachigkeit‘ türkischstämmiger Jugendlicher in Deutschland. In: Şeyda Ozil, Michael Hofmann, Yasemin Dayıođlu-Yücel (Hrsg.). *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer*. (Deutsch-türkische Studien. Jahrbuch 2010) Göttingen: V & R unipress, 73-84.