



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„DEUTSCH-TÜRKISCH BILINGUALE
SPRACHFÖRDERUNG am Beispiel des Romans
MİHRİMAH. AŞK-I ŞAHANE von NAŞİDE GÖKBUDAK“

verfasst von / submitted by

Zeynep Özturgut

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 362

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Russisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim M.A.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1 Zweisprachigkeit – Eine Bereicherung an Erfahrungen in mehreren Sprachwelten	11
1.1 Zweitspracherwerb – Eine kurze Definition.....	15
1.2 Die Interdependenzhypothese	15
1.3 Sprache und Identität.....	16
1.4 Kritische Perioden im Spracherwerb.....	17
1.5 Die Einflussfaktoren beim Zweitspracherwerb	18
2 Forschungsstand über die türkisch–deutsche Zweisprachigkeit.....	19
2.1 Türkisch–deutsch–bilinguale Grundschulklassen als Modellversuch in Hamburg	20
2.2 Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten bei türkisch-deutschen Kindern in Köln.....	22
2.3 Die Herkunftssprache – Eine vielschichtige „Größe“	23
2.4 Ausbau des türkischen Herkunftssprachenunterrichts zu einer modernen Fremdsprache am Beispiel der Albert–Schweitzer–Schule in Hannover	24
3 Mehrsprachigkeit als Potenzial und Bildungsziel	26
3.1 Anerkennung von Kompetenzen und die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit	27
3.2 „Language awareness“ - Das Konzept der Sprachbewusstheit	27
3.3 Die Didaktik der Sprachenvielfalt als Weiterführung des „Language-awareness-Konzepts“ 28	
4 Methodologie/Untersuchungsdesign	29
4.1 <i>Mihrimah. Aşk-ı şahane</i> – Der einbezogene Roman für meine empirische Studie	30
5 Lebensbilder wichtiger Persönlichkeiten aus dem Roman.....	33
5.1 Mihrimah Sultan – Der Sonnenmond des Sultans und die unerreichbare Liebe Sinans	33
5.2 Architekt Sinan – Vom Schreinerlehrling zum Baumeister des Sultans	35
6 Aspekte osmanischer Architektur und Kultur	37
6.1 Topkapı Sarayı – Die osmanische Sultansresidenz	37
6.2 <i>Devşirme</i> – Die Knabenlese	39
6.3 Mihrimah–Sultan–Moschee in Edirnekapı.....	40
6.4 Mihrimah–Sultan–Moschee in Üsküdar.....	42

7	Empirischer Teil	43
7.1	Verfahren zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen von mehrsprachigen SchülerInnen	43
7.2	Die Analysen und Ergebnisse der C-Tests	44
8	Die Auswertungen und Erhebungen der Antworten der SchülerInnen	46
8.1	Fehleranalyse der nicht standardsprachlichen Varianten in den Antworten des ersten Schülers in türkischer Sprache	49
8.2	Fehleranalyse der nicht standardsprachlichen Varianten in den Antworten des ersten Schülers in deutscher Sprache	54
8.3	Fehleranalyse der nicht standardsprachlichen Varianten in den Antworten der zweiten Schülerin in türkischer Sprache	56
8.4	Fehleranalyse der nicht standardsprachlichen Varianten in den Antworten der zweiten Schülerin in deutscher Sprache	60
8.5	Fehleranalyse der nicht standardsprachlichen Varianten in den Antworten des dritten Schülers in türkischer Sprache	64
8.6	Fehleranalyse der nicht standardsprachlichen Varianten in den Antworten des dritten Schülers in deutscher Sprache	69
9	Verständnisanalyse im Bereich des Wortschatzes	72
9.1	Eine vergleichende Wortschatzanalyse der Antworten des ersten Schülers in deutscher und türkischer Sprache	72
9.2	Eine vergleichende Wortschatzanalyse der Antworten der zweiten Schülerin in deutscher und türkischer Sprache	77
9.3	Eine vergleichende Wortschatzanalyse der Antworten des dritten Schülers in deutscher und türkischer Sprache	83
10	Zusammenfassung der Analysen	89
11	Fazit und Ausblick	91
	Literaturverzeichnis	96
	Abbildungsverzeichnis	99
	Anhang	100
	Informationsblatt und schriftliche Einverständniserklärung der Probandin/des Probanden zur Teilnahme an der Studie	100
	Textvorlagen	101
	Die C-Tests	108
	Antworten der ProbandInnen zu den Textfragen	118

Anschauungsmaterial	130
Abstract	137
Curriculum Vitae.....	139

Einleitung

In meiner Diplomarbeit gehe ich der Frage nach, inwiefern türkisch–deutschsprachige SchülerInnen mit Förderbedarf im Deutschen mithilfe einer literarischen Übersetzung aus dem Türkischen in beiden Sprachen gefördert werden können.

In der vorliegenden Arbeit geht es um türkisch-deutsche Bilingualität. Genauer wird mit einem speziellen Aspekt untersucht, wie deutsch–türkischsprachige Jugendliche im österreichischen Bildungssystem die türkisch-deutsche Bilingualität im Unterrichtskontext entwickeln.

Nach dem Forschungsergebnis von EL-KECHEN und MCELVANY (2012) sei es sinnvoll, die Kinder und Jugendlichen zu einem Thema vor dessen Behandlung in deutscher Sprache in ihrer Erstsprache zu informieren. Wenn sie mit dieser Information in den deutschsprachigen Unterricht gehen, würden sie den deutschsprachigen Fachwortschatz besser verstehen. Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist herauszuarbeiten, wie genau dieses Verhältnis zu verstehen ist. Es wird untersucht, ob Jugendliche Fragen zu einem deutschen Text besser beantworten können, wenn sie ihn vorher auf Türkisch bearbeitet haben. Um diese Frage zu beantworten, wurde an einer Schule in Wien mit drei ProbandInnen eine kleine Untersuchung durchgeführt. Sie alle haben das österreichische Bildungssystem durchlaufen und wurden in ihrer Erstsprache Türkisch nicht alphabetisiert. Die Ergebnisse dieser qualitativen Studie ergeben ein differenziertes Bild, dass manche Frage auf Deutsch gut beantwortet wird, manche aber nicht – trotz vorheriger türkischer Bearbeitung. Der Schwerpunkt meiner wissenschaftlichen Untersuchung liegt daher auf der Verständnisanalyse in türkischer und deutscher Sprache eines Kapitels, das ich mir aus dem Roman *Mihrimah. Aşk-ı şahane* von NAŞİDE GÖKBUDAK (2012) herausgesucht habe.

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit wird der Begriff des „Zweitspracherwerbs“ definiert. Da der Erwerb einer zweiten Sprache von bestimmten Faktoren, die einen maßgeblichen Einfluss auf das Sprachprofil Zwei- und Mehrsprachiger haben, bestimmt wird, erfolgt nach den kritischen Perioden beim Zweitspracherwerb die Beschreibung der Interdependenzhypothese nach JIM CUMMINS. CUMMINS führt vor Augen, dass eine Zweitsprache nur dann erlernt werden kann, wenn in der Erstsprache eine bestimmte „Schwelle“ überwunden wurde, was bedeutet, dass sich die Erst- und Zweitsprache in gegenseitiger Abhängigkeit entwickeln und daher stark zusammenhängen. Zudem wird erklärt, dass Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel oder berufsbezogenes Kapital zu verstehen ist, sondern der

Sprachgebrauch auch eine emotional bedeutsame Seite besitzt (vgl. DİRİM 2015: S. 61). Die Vielfalt der Sprachen kann man auch als Ausdruck unterschiedlicher Weltansichten, die Ausdruck für Lebensformen/Werte sind und auf neue Standpunkte/unbekannte Einstellungen verweisen, betrachten.

Das nächste Kapitel gibt einen Einblick in den Forschungsstand deutsch-türkischer Zweisprachigkeit. Der Blick in den Forschungsstand zeigt, dass die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache besser erforscht ist als die des Türkischen und daher nur wenig konkrete empirische Untersuchungen und damit einhergehend auch wenig Ergebnisse bezüglich türkischer-deutscher Bilingualität vorliegen.

In Anbetracht der Debatte, wie SchülerInnen mit Migrationshintergrund besser integriert werden können, wird in einem darauf folgenden Abschnitt erklärt, dass bilinguale Erziehung und bilingualer Unterricht als erfolgreiche Form des Zweitspracherwerbs gelten und zahlreiche bilinguale Beschulungsmodelle als Schulversuch in Deutschland durchgeführt wurden. Daher ist es mir ein Anliegen, auf die deutsch-türkischen Modellklassen, die in den unterschiedlichsten Schulen des amtlich deutschsprachigen Staates Deutschland eingerichtet wurden, im Detail einzugehen. Hierbei beziehe ich mich auf die türkisch-deutsch-bilingualen Modellklassen in Hamburg und dem Deutsch-Türkischprogramm als bilinguales Unterrichtsangebot an der Albert-Schweitzer-Schule in Hannover. Des Weiteren werden drei Sprachförderkonzepte, die im Rahmen einer Untersuchung von HANS H. REICH (2016) zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten bei türkisch-deutschen Kindern in Köln entwickelt und durchgeführt wurden, unter die Lupe genommen. Besprochen wird in diesem Zusammenhang am Ende der Arbeit, ob diese Konzepte in das österreichische Bildungssystem umzusetzen sind und von Nutzen sein könnten.

Im Anschluss daran wird die Bedeutung des „Herkunftssprachenunterrichts“ erläutert: *Was versteht man unter „Herkunftssprache?“ Ist die Einrichtung eines modernen Fremdsprachenunterrichts statt des Herkunftssprachenunterrichts geeigneter und sinnvoller?* Diese Fragen werden in Bezug auf die sprachenpolitische Streitschrift von ALMUT KÜPPERS und CHRISTOPH SCHROEDER (2017) diskutiert und beantwortet. Dass der Herkunftssprachenunterricht zahlreiche Schwierigkeiten und Herausforderungen mit sich bringt, skizzieren die Autoren in ihren Argumenten, die sich an die Erfahrungen eines bilingualen Deutsch-Türkischprogramms in einer Grundschule in Hannover anlehnen. Beide Autoren plädieren dafür, dass Türkisch und große „Migrationssprachen“ in Europa zu einer

vollwertigen Fremdsprache ausgebaut, mit einer grundständigen Lehrerausbildung versorgt und im Kanon der Fremdsprachen etabliert werden sollten.

In dem empirischen Teil, der das Herzstück meiner Diplomarbeit darstellt, wird die Studie anhand eines Romans durchgeführt: Hierzu dient der Roman *Mihrimah. Aşk-ı şahane* von NAŞİDE GÖKBUDAK (2012) als literarische Grundlage für meine empirischen Erhebungen. Neben dem Material, das mir dieser Roman für den möglichen bilingualen Sprachförderbedarf in der deutschen und türkischen Sprache hergibt, liegt einer der Gründe für die Auswahl des Buches in seinem faszinierenden und beeindruckenden Inhalt. Die faszinierende Besonderheit des Inhaltes sehe ich darin, dass mir die Lektüre des Romans eine tiefgehende „Erforschungsreise“ durch die osmanische Welt mit all ihren Gegebenheiten ermöglicht hat. Durch GÖKBUDAKS *Mihrimah. Aşk-ı şahane* habe ich das osmanische Zeitalter, das mir eine bisher unbekannte Welt war, kennengelernt.

Da die Romancharaktere in die Geschichte eingegangene wahre Persönlichkeiten sind, bezieht sich die Autorin beim Verfassen ihres Romans auf unterschiedliche wahre Quellen und verweist in ihrem Vorwort (Önsöz) ausdrücklich darauf: *Şu var ki, eğer roman kahramanı ve diğer kahramanlar tarihe geçmiş, gerçek birer kişilik ise, araştırma işini çok daha ciddi ve çeşitli kaynakları tarayarak yapmanız gerekiyor*¹ (vgl. GÖKBUDAK 2012: S. 9).

Die Autorin geht auf die Hintergründe von Handlungen und auch auf die nicht allzu bekannten Biographien wichtiger Persönlichkeiten wie die des Architekten Sinan (*Mimar Sinan*), die Frauen des Sultans und seine Kinder, Männer mit hohem Rang etc. in der osmanischen Gesellschaft ein. Zudem werden die vom Architekten Sinan entworfenen zahlreichen Moscheen und Prachtbauten, die zu künstlerischen Glanzleistungen zählen, unter die Lupe genommen. Unter Verwendung historischer Quellen habe ich gesehen, dass sich GÖKBUDAK auf unterschiedliche Literatur bezieht und daher ausdrücklich in ihrem Vorwort darauf hinweist. Auch wenn mir die Lektüre des Romans so sehr gefallen hat, möchte ich nicht verschweigen, dass mir auch einige Gegebenheiten dieses Zeitalters fremdartig zu sein schienen. Der Grund für das „Fremdartige“ mag darin liegen, dass es eine Schwierigkeit darstellt, die Vorfälle, die vor 500 Jahren stattfanden, aus den Augen von den Menschen der damaligen Zeit, als Leserin, die im 21. Jahrhundert lebt, nachzuvollziehen. Aus diesem

¹ Ins Deutsche übersetzt bedeutet das folgende Zitat: „Es ist so, dass wenn der Romanheld und die anderen Helden jeweils in die Geschichte eingegangene, wahre Persönlichkeiten sind, Sie die Forschungsarbeit durch das Durchsuchen unterschiedlicher Quellen umso mehr seriöser durchführen müssen.“

Blickwinkel betrachtet, habe ich bei der Lektüre des Romans die Erfahrung gemacht, dass Personen in das Kleid ihrer Zeit eingekleidet und mit tausend Fäden in das Geschehen rund um sich eingeflochten sind und man ein bestimmtes Zeitalter nur in Zusammenhang mit seiner Geschichte verstehen kann.

Meine Vorliebe für Einzelheiten mag ein weiterer Grund dafür sein, warum die Autorin mit ihrer detaillierten Schreib- bzw. Erzählweise mein Interesse geweckt hat und ich mich entschieden habe, diesen Roman in meine Diplomarbeit einzubauen. Aufgrund des interessanten Themas, das dem Alter der ProbandInnen entspricht und der sprachlichen Mittel, die in ihm vorkommen, ist der Roman aus seiner Förderperspektive gut geeignet, um die Jugendlichen in ihrer Aneignung des Deutschen gut zu unterstützen.

Da die wechselvolle Geschichte des osmanischen Reiches in den Lebensbildern der beiden Persönlichkeiten des Architekten/Mimar Sinan und Mihrimah Sultan, die in dem Roman *Mihrimah. Aşk-ı şahane* ihren Platz finden, lebendig wird, scheint es mir notwendig zu sein, dem Leser diese verständlich zu machen. Um auch dem deutschsprachigen Leser die Möglichkeit zu bieten, einen eigenen Zugang zum Verständnis des osmanischen Wesens zu finden, möchte ich in einem aufgefächerten Diskurs Aspekte über die osmanische Kultur (*Devşirme* (Knabenlese)) und Architektur (*Topkapı-Palast* und die beiden *Mihrimah-Sultan-Moscheen* in Edirnekapı und Üsküdar) beleuchten. Einen sehr besonderen Stellenwert möchte ich dem Erbauer dieser Moscheen, einem der unsterblichen und größten Baumeistergestalten im Reiche der Architektur und Kunst – dem Architekten Sinan – beimessen.

Während für die Beschreibung der Persönlichkeit der Hauptperson des Buches Mihrimah, hauptsächlich der Roman (GÖKBUDAK 2012) selbst herangezogen wird, dient als Hauptquelle für die Biographie des Architekten Sinan und die Analyse der Moscheen das Buch *Sinan. Der Baumeister osmanischer Glanzzeit* von ERNST EGLI (1954) – der so wie Sinan auch – ein Architekt war. Der österreichisch-schweizerische Architekt lebte lange in der Türkei und befasste sich sehr genau mit der osmanischen Architektur, insbesondere mit der des Architekten Sinan.

Bei der Wahl der Textauszüge aus dem Roman als Schreibimpuls für meine ProbandInnen habe ich meinen Akzent auf die zwei Moscheen, die der Prinzessin Mihrimah² gewidmet wurden und eine besondere Bedeutung tragen, gesetzt. Neben Mihrimah Sultan ist Architekt

² Der Name *Mihrimah* kommt aus dem Persischen und bedeutet übersetzt Sonne (*Mihr*) und Mond (*Mah*). Das *-i* zwischen *Mihr* und *Mah* entspricht dem deutschen „und“.

Sinan, der Erbauer dieser beiden Moscheen, ein weiterer Akteur in dem zu lesenden Textabschnitt. Die auf der asiatischen und europäischen Seite von Istanbul liegenden zwei Moscheen heißen Mihrimah-Sultan-Moschee und befinden sich heute noch in Edirnekapi und Üsküdar. Die Textvorlagen zu den gewählten Textabschnitten aus dem Roman und das dazugehörige Anschauungsmaterial sind im Anhang zu finden.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass der genannte Roman nur in türkischer Sprache vorhanden ist und ich die Übersetzung des Kapitels in das Deutsche selbständig verfasst habe. Auch die Fragen zum Verständnis der entsprechenden Textstelle, die meine ProbandInnen im Rahmen meiner Studie zu beantworten hatten, wurden von mir persönlich überlegt, mit meiner Betreuerin İnci Dirim besprochen und anschließend den SchülerInnen als Schreibenanlass bzw. Produktionsaufgabe vorgelegt.

Um die schriftsprachlichen Kenntnisse der SchülerInnen in den Sprachen Deutsch und Türkisch zu erheben, wurde als erstes ein C-Test, der ein sprachstandsdiagnostisches Verfahren darstellt und dessen Beschreibung in dem Kapitel „Methodologie/Untersuchungsdesign“ zu finden ist, durchgeführt. Im nächsten Schritt bestand die Aufgabe meiner ProbandInnen in der Beantwortung der gestellten Fragen zu dem Kapitel sowohl in türkischer als auch in deutscher Sprache. Da meine ProbandInnen bei der Beantwortung der gestellten Verständnisfragen zahlreiche Wörter, morphologische und syntaktische Elemente, die nicht dem Wortbestand des Standardtürkischen und –deutschen entsprechen, verwendeten, werden bei der Fehleranalyse der Antworten nicht standardsprachliche Elemente des Türkischen und Deutschen aufgezeigt. Anschließend werden die nicht standardsprachlichen Phänomene der türkischen und deutschen Sprache im Hinblick auf den Wortschatz eingehend untersucht und dargestellt.

Worin liegen die sprachlichen und sprachsoziologischen Ursachen für die zahlreichen Unsicherheiten der SchülerInnen beim schriftlichen Gebrauch der türkischen Sprache? Warum sind in den schriftlichen Texten der Jugendlichen auf so viele Nonstandardvarianten des Türkischen zu treffen? Können gesprochene Varietäten der türkischen Sprache und der fehlende Erwerb des Schrifttürkischen als Gründe für die schriftsprachlichen Fehler der ProbandInnen herangezogen werden?

Am Ende der Arbeit wird erläutert, dass der fehlende Unterricht und die mangelnde Unterweisung im Türkischen verantwortlich für die Unsicherheiten im Bereich der Orthographie und der Verwendung von Fachbegriffen sind.

Mein Dank gilt meiner Betreuerin, Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim M.A., die mir nicht nur bei der Literaturbeschaffung, sondern genauso in jeder Phase meines Schreibprozesses behilflich war. Auch für ihre beratende Tätigkeit und Unterstützung und dafür, dass sie mir bei Fragen immer zur Verfügung gestanden ist, möchte ich meine Dankbarkeit ihr gegenüber an dieser Stelle zum Ausdruck bringen.

Des Weiteren bedanke ich mich bei den drei SchülerInnen, die sich bereit erklärt haben, als ProbandInnen mit mir die Studie für meine Diplomarbeit durchzuführen und sich die Zeit für den Lese- und Schreibimpuls im Rahmen der wissenschaftlichen Untersuchung genommen haben.

Zu großer Dankbarkeit verpflichtet bin ich meinen Eltern, die mir während meines gesamten Studiums beigestanden sind und mir auch in schwierigen Zeiten ihre Unterstützung und Zuwendung angeboten haben.

1 Zweisprachigkeit – Eine Bereicherung an Erfahrungen in mehreren Sprachwelten

Da die Zweisprachigkeit eine Bereicherung in vielen Sprachwelten darstellt, ist es wichtig, deren Bedeutung kurz zu beschreiben: Man sollte das Augenmerk darauf legen, wie Migrantenkinder in der Standard- bzw. Zweitsprache gefördert werden können. Denn wenn Migrantenkinder Türkisch noch nicht in der Standardsprache sprechen können, bedeutet das, dass sie in der Standardsprache nicht ausreichend gefördert wurden (vgl. KEIM 2012: 15). Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung weisen deutlich darauf hin, dass die Herkunftssprache systematisch gefördert werden sollte, damit sie als Denk- und Verstehensgrundlage für das Erlernen weiterer Sprachen dienen kann. Zweisprachigkeit als Hebel für das Erreichen einer interkulturellen Bildung zu sehen und die besondere „Andersheit“ und damit einhergehend das besondere Sprachprofil von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen zu würdigen, scheint nützlich und sinnvoll zu sein, um den negativen Blick von „Fehlern“, „Defiziten“ und „mangelnden Kenntnissen“, der auf zwei- und mehrsprachigen Menschen haftet, umzukehren:

Zweisprachigkeit ist ein Gewinn unabhängig davon, welche Sprache gesprochen wird. Zwei- oder mehrsprachige Menschen sammeln Erfahrungen in mehreren Sprachwelten und haben einen größeren Kreis von Menschen, mit denen sie kommunizieren können. Auch muss hinzugefügt werden, dass das Sprechen von mehreren Sprachen als ein Zeichen schulischer Leistung gilt und gut für die berufliche Laufbahn ist. In erster Linie denkt man dabei an Weltsprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch, also jene Sprachen, die eine hohe gesellschaftliche Anerkennung haben. Doch leider werden häufig anzutreffende Sprachen wie Türkisch, Arabisch oder Russisch eher als hinderliche Migrantensprachen und nicht als wichtige Bildungssprachen angesehen.

Meines Erachtens sollten Schwierigkeiten beim Erwerb einer Zweitsprache nicht als „Defizite“, sondern als Lernfenster betrachtet werden. Diese zeigen, über welche Strategien SchülerInnen verfügen und auf welchem Entwicklungsstand sie sich befinden. Meiner Ansicht nach hat die Lehrperson im Hinblick auf diese Tatsache eine wichtige Stellung einzunehmen: Indem sie sich beim Lehren der Zweitsprache nicht auf die Schwächen, sondern auf die Stärken ihrer SchülerInnen richtet, kann sie deren vielfältige sprachliche Fähigkeiten ins Licht rücken. Des Weiteren gilt es zu fragen, was das Kind kann und was es noch lernen muss, um sprachliche Kompetenzen der SchülerInnen zu erfassen und daraus Maßnahmen für eine individuelle Sprachförderung ableiten zu können. Hierbei bieten sich die Beobachtung und Analyse von Fehlern als Möglichkeiten, die Probleme des

Zielspracherwerbs mit seinen allgemeinen und individuellen Lernschwierigkeiten besser zu erkennen, an. Aufgrund von Fehleranalysen lassen sich auch Lehr- und Lernmaterialien besser und begründeter auswählen und zusammenstellen. Durch Fehleranalysen kann der Sprachlehrer Einsicht in die Struktur und in die spezifische Fehlergruppe seiner Lerner erhalten und somit sinnvolle Schwerpunkte des Erklärens und Übens bilden (vgl. LEWANDOWSKI 1991: S. 65).

Man muss sich vor Augen halten, dass Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache häufiger als andere SchülerInnen besondere Schwierigkeiten im Fachunterricht haben. Sie werden nicht nur mit neuen fachlichen Inhalten und neuem Fachwortschatz konfrontiert, sondern müssen sich auch ein sprachliches Register aneignen, das als „Bildungssprache“ bezeichnet wird und durch unterschiedliche Formen konzeptioneller Schriftlichkeit charakterisiert ist (vgl. HÖVELBRINKS/RÖHNER 2013: S. 87). Aus diesem Grund ist es selbstverständlich, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund vor einer großen sprachlichen Herausforderung stehen und einer Unterstützung bzw. Förderung sowohl in der Mutter- als auch in der Zweitsprache, die vonseiten des Aufnahmelandes und der Aufnahmegesellschaft kommen sollte, bedürfen. Obwohl wir alle wissen, dass Sprache die Grundlage für Bildung und Bildung die Grundlage für eine gut funktionierende Gesellschaft ist, werden sowohl im Arbeits- als auch im Bildungsbereich kaum oder wenig effektive Eingliederungshilfen gegeben, sodass vor allem im Bildungsbereich die Mehrheit der Migrantenkinder stark benachteiligt ist (vgl. KEIM 2012: S. 50/51). Eine gelungene Integration kommt also nur dann zustande, wenn die Aufnahmegesellschaft Zuwanderern Bildungschancen eröffnet, entsprechende Eingliederungshilfen in den Bereichen Bildung und Arbeit anbietet und somit Migranten den Zugang an der gesellschaftspolitischen Teilhabe ermöglicht (vgl. KEIM 2012: S. 52). Sowie in der migrationspolitischen Debatte „Defizite“ wie geringe Schulbildung der Zuwanderer, die hohe Arbeitslosigkeit und die unzureichende Beherrschung des Deutschen statt ihren Bemühungen, die sie bei der Erarbeitung von notwendigen Bildungsvoraussetzungen zeigen, hervorgehoben werden (vgl. KEIM 2012: 51), so wird auch Bilingualität von einem negativen Bild beherrscht: Immer wieder werden in der Öffentlichkeit, in Bildungsinstitutionen und zahlreichen Zeitungsartikeln (vgl. KEIM 2012: 11) über die Abweichungen von der deutschen Standardsprache und die Formen wie Sprachmischungen und ethnisch geprägtes Deutsch, die bei Einheimischen nicht vorkommen, berichtet. Durch diese „Andersheit“ werden Migrantenkinder und Jugendliche als defizitär betrachtet und durch Konzepte wie „doppelte Halbsprachigkeit“ zu erklären versucht. Somit wird Mehrsprachigkeit als Belastung und Überforderung der Kinder und als Hindernis auf

dem Weg in die Aufnahmegesellschaft angesehen (vgl. KEIM 2012: 14). Mir scheint die Bezeichnung zwei- und mehrsprachiger Personen als „doppelt Halbsprachige“ ein großer Fehlbegriff zu sein, denn Zwei- und Mehrsprachige werden durch diesen Ausdruck eindeutig als „defizitäre“ Menschen, die über so gut wie keine Sprachkenntnisse verfügen, beschrieben. Dabei bestehen sie nicht aus zwei oder mehreren Einsprachigen, bei ihnen ist meist eine Sprache dominant, die andere untergeordnet (vgl. KEIM 2012: 13).

Auch sprachliche Mischungen werden als Ausdruck „doppelter Halbsprachigkeit“ angesehen. Dabei sind sprachliche Mischungen nicht Ausdruck doppelter Halbsprachigkeit, sondern zeigen die sprachliche Flexibilität der Sprecher und ihr erstaunliches Können (vgl. KEIM 2012: 144). Das Mischen von Sprachen zeigt auch das Spielen, virtuose Wechseln zwischen den Sprachen und insbesondere die Leichtigkeit und Selbstverständlichkeit der Jugendlichen beim Umgang mit zwei und mehr Sprachen (vgl. KEIM 2012: 144).

Bedauernd ist auch, dass über die Stärken von Kindern und Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch hinweggesehen wird, indem ihnen die als selbstverständlich angesehene Sprachenvielfalt bei einheimischen Kindern nicht zugebilligt wird (vgl. KEIM 2012: 13). Dass auch viele Zwei- und Mehrsprachige das Umgangs- und Standarddeutsche beherrschen, wird selten wahrgenommen. Um sich ein positives Bild von Zwei- und Mehrsprachigkeit zu entwickeln und den Weg von den Schwierigkeiten zum Erfolg, welchen Zwei- und Mehrsprachige in dem jeweiligen eingewanderten Land gehen müssen, vor Augen zu führen, empfehle ich das Buch *Jung, erfolgreich, türkisch* von ERKAN ARIKAN und MURAT HAM (2009). Darin berichten die Autoren – wie der Titel schon andeutet – über junge, erfolgreiche und türkische Personen mit Deutsch als Zweitsprache, die über viele Hürden und Stolpersteine die deutsche Sprache erworben und sich durch ihre lobenswerte Ausbildung einen guten und angesehenen Platz am Arbeitsmarkt und in der deutschen Gesellschaft erarbeitet haben.

In Anbetracht der Klage über die Mangelhaftigkeit der Deutschfähigkeiten von Bilingualen, möchte ich an dieser Stelle anmerken, dass nicht nur Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache, sondern jeder, der eine Sprache lernt, Fehler macht. So wie THEODOR LEWANDOWSKI sehr gut erklärt, sind Fehler natürliche und legitime Erscheinungen in dem Lernprozess des Individuums. Daher wäre es falsch, sprachliche Fehlleistungen als Mangel an Begabung zu betrachten. Stattdessen gilt es zu erkennen, dass jeder Sprachschüler bemüht ist, sprachliche Aufgaben je nach seinen Möglichkeiten zu bewältigen. Meiner Ansicht nach lernt der Mensch durch seine Fehler den Weg zu seinen „Richtigkeiten“, daher stellen Fehler eine

natürliche und nützliche Komponente des Lernprozesses dar. Der Sprachlehrer sollte sich daher um pädagogische und psychologische Toleranz gegenüber den Fehlern seiner Lerner bemühen. (vgl. LEWANDOWSKI 1991: S. 64).

Als Lerner kann man das Erlernen einer Zweitsprache aus folgender Perspektive sehen: Der jugendliche bzw. erwachsene Lerner muss versuchen, mit dem Blatt, das er gerade auf der Hand hat, möglichst gut zu spielen, aber anders als der Kartenspieler hat er die Möglichkeit, sein Blatt beständig zu verbessern. Das heißt also, dass sich der Lerner bemühen sollte, seine Fehler beim Erwerb einer Zweitsprache die ganze Zeit durchgehend zu verbessern und nach einer möglichst fehlerlosen Aneignung der Sprache zu streben.

Am Ende meiner Ausführungen, die bisher ihren Platz in meiner Diplomarbeit gefunden haben, möchte ich den negativen Blick, der auf dem Konzept des Bilingualismus dominiert, umkehren und Zweisprachigkeit aus einer positiven Sicht betrachten: Bilinguale Erziehung und bilingualer Unterricht gelten als eine erfolgreiche Form des Zweitspracherwerbs (vgl. BACH/NIEMEIER 2008: S. 47). Zwei- und mehrsprachige Menschen mit türkischem Migrationshintergrund vereinen Elemente österreichisch-türkischer Kultur in ihrem Denken, Sprechen und Handeln, da sie als Erweiterung und Bereicherung ihres Denk- und Handlungsraumes erlebt werden. Mir scheint – als Studentin mit türkischem Migrationshintergrund – eine Differenzierung zwischen „Österreichischsein“ oder „Türkischsein“ schwer beantwortbar zu sein. Ich möchte mich daher als symbolisches Mitglied der „türkischen Powergirls“ – eine von INKEN KEIM untersuchte Migrantinnengruppe – ansehen und mich ihrer Sicht von Selbstdefinition anschließen: Ich sehe mich als Teil der Gesellschaft des Einwandererlandes, ohne dass ich auf Anteile aus den Herkunftskulturen meiner Familie verzichte (vgl. KEIM 2012: 54). Sowohl Eigenschaften der türkischen Herkunftskultur meiner Eltern als auch Eigenschaften der österreichischen Einwanderergesellschaft umfassen mein Selbstbild. Daher verstehe ich mich – als symbolisches Mitglied der „türkischen Powergirls“ – als etwas „Neues“, etwas „ganz Anderes“, ein Selbstverständnis, das mir neue individuelle Orientierungs- und Handlungsräume eröffnet.

1.1 Zweitspracherwerb³ – Eine kurze Definition

Vom „Zweitspracherwerb“ wird gesprochen, wenn eine zweite Sprache ohne expliziten Sprachunterricht in und durch alltägliche Kommunikation erworben wird. Lerner des Deutschen als Zweitsprache sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die ab dem Besuch des Kindergartens oder der Schule Deutsch lernen. Erwachsene, die aufgrund politischer, beruflicher oder privater Gründe in ein deutschsprachiges Land ziehen und die deutsche Sprache „nebenbei“ erwerben, gehören ebenfalls zu Lernern des Deutschen als Zweitsprache.

Mit dem Begriff „Zweitspracherwerb“ wird der Erwerb einer weiteren Sprache nach dem dritten Lebensjahr gemeint und daher eine zeitliche Dimension impliziert. Beim Erwerb von mehr als einer Sprache in den ersten drei Jahren hingegen spricht man vom „bilingualen Spracherwerb.“

1.2 Die Interdependenzhypothese

Um den Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitspracherwerb besser zu verstehen, möchte ich einen kurzen Einblick in CUMMINS‘ berühmte Interdependenzhypothese geben:

In der Tradition von CUMMINS hat sich die Annahme durchgesetzt, dass die Erstsprache einen positiven Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache ausübt, indem Kinder bei der Sprachaneignung aktiv auf ihr Vorwissen zurückgreifen können (vgl. ULRICH 2017: S. 201). Bevor eine zweite Sprache gelernt werden kann, muss in der Erstsprache eine bestimmte „Schwelle“ überwunden werden (vgl. KEIM 2012: S. 8). CUMMINS formulierte 1982 die Interdependenzhypothese, die insbesondere im sprachpädagogischen Kontext weite Verbreitung findet. Diese besagt, dass die beiden Sprachen, die das Kind erwirbt, sich in gegenseitiger Abhängigkeit entwickeln. CUMMINS‘ Untersuchungen zum Schriftspracherwerb von Kindern aus sprachlichen Minderheiten legten den Schluss nahe, dass ersprachliche Fähigkeiten zu Beginn der Zweitsprachentwicklung den Zweitspracherwerbsprozess stark beeinflussen. Er konnte nachweisen, dass finnische Kinder, die schon vor ihrem Schulbesuch in Schweden mehrere Jahre in Finnland beschult wurden, Schwedisch erfolgreicher lernten als Kinder, für die das nicht galt (vgl. JEUK 2013: S. 50).

Im sprachpädagogischen Kontext treten vor allem die Unterschiede im Sprachgebrauch von bilingualen und monolingualen Kindern und Jugendlichen in den Vordergrund. Sprachmischungen und eine auffällige Artikulation mit einem Akzent aus der Erstsprache

³ Der in diesem Kapitel beschriebene „Zweitspracherwerb“ übernimmt Teile aus AHRENHOLZ 2017: S. 64.

werden als Ausdruck der fehlenden Trennungsfähigkeit zwischen den beiden Sprachen und als Hinweis auf eine defizitäre Sprachentwicklung gewertet.

CUMMINS hat bei seinen Untersuchungen jedoch die sprachliche Entwicklung nicht abgelöst von der sozialen Lebenssituation des Kindes und seiner allgemeinen Entwicklung betrachtet. Gleichzeitig wird von anderen Sprachwissenschaftlern immer wieder bestätigt, dass eine erfolgreiche Zweisprachigkeit gefördert wird von emotional positiv besetzten Sprachkontakten, durch eine orientierende Familienerziehung, durch eine unterstützende Schulbildung und durch eine gesellschaftliche Wertschätzung auch der weniger häufig gesprochenen Sprachen (vgl. JEUK 2013: S. 50).

1.3 Sprache und Identität

Die Sprache, die man in der frühesten Kindheit von den wichtigsten Bezugspersonen lernt, behält fast immer eine besondere Bedeutung. Meist wird diese Sprache bei privaten und persönlichen Angelegenheiten eingesetzt und ist oft stark emotional gebunden. Sicher gibt es mehrsprachige Menschen, denen alle ihre Sprachen gleich nah und vertraut sind, die in allen erworbenen Sprachen nahezu gleich gut sprechen und schreiben können. Mehrheitlich bilden mehrsprachige Menschen aber unterschiedliche Kompetenzen in einzelnen Sprach- und Themenbereichen aus. In der Regel sind die Sprachen, die Kind und Eltern miteinander für ihre Beziehung benutzen, auch die emotional näheren Sprachen. In der Familie gibt es oft noch eine Art zusätzlicher familieninterner Sprache, wo zum Beispiel kindliche Versprecher oder Kosenamen einen besonderen Platz haben, wo bestimmte Begriffe für besondere Erlebnisse stehen, die nur die Familienmitglieder kennen (vgl. GOGOLIN 2002: 36).

Wer solche Wörter benutzt, knüpft an eine bestimmte Geschichte oder Familientradition an und weckt bestimmte Erinnerungen. Aber Sprache variiert nicht nur auf einer solch familiären Ebene, sondern auch auf der gemeinschafts- und gesellschaftsbezogenen Ebene. Jede Sprache hat ihre speziellen Kinderreime, ihre spezifischen Namen für Familienmitglieder und Verwandtschaftsbezeichnungen, ihre Lieder, Geschichten und Märchen.

Sprache symbolisiert auch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe: Jugendliche und ihre spezifischen Sprachen sind ein bekanntes Beispiel hierfür, ebenso die mit Fachausdrücken überfrachtete Computersprache, mit der sich Computer-Fans gerne schmücken. Sprache und ihre gruppenspezifischen Ausprägungen werden zur soziogruppalen Abgrenzung und zur Unterstreichung einer eigenständigen kulturellen Identität eingesetzt.

FERİDUN ZAIİMOĞLU hat mit seiner „Kanak Sprak“, einer neuen selbstbewussten Form des „Deutsch-Türkischen“, im deutschen Sprachraum Aufsehen erregt.

1.4 Kritische Perioden im Spracherwerb

Es gibt SpracherwerbsforscherInnen, die die beobachtbaren Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb in zwei Punkten sehen: Erstens hat ein Zweitsprachler bereits eine Sprache erworben und dieses Wissen beeinflusst den Zweitspracherwerb. Zweitens ist ein Zweitsprachler kognitiv weiter entwickelt als ein Kind im Erstsprachprozess. Die Unterschiede zwischen dem Erst- und Zweitspracherwerb sind beispielsweise Transferphänomene aus der Erstsprache oder der Einsatz von metasprachlichen Strategien im Zweitspracherwerb. Immer mehr Ergebnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung bei Kindern und Erwachsenen stärken die Position, dass sich diese beiden Erwerbsmechanismen qualitativ unterscheiden und dass diese qualitativen Unterschiede nicht nur auf das sprachliche Vorwissen und die allgemeine kognitive Entwicklung zurückzuführen sind, sondern auf Unterschiede in den Erwerbsmechanismen selbst. Man kann zum Beispiel beobachten, dass Genusmarkierungen im Deutschen auch für Menschen mit Englisch oder Türkisch als Erstsprache schwierig sind. Hier kann man das Problem nicht als Transfereffekt erklären, denn es gibt kein Genus im Englischen und im Türkischen. Dies bedeutet, dass englische oder türkische Zweitsprachler des Deutschen das Genussystem noch gar nicht kennen, wenn sie mit dem Erwerb des Deutschen anfangen.

Wenn im Erst- und Zweitspracherwerb dieselben Erwerbsmechanismen verfügbar wären, dann müsste der Erwerb des Genussystems bei solchen erwachsenen Zweitsprachlern, die aus einer genuslosen Sprache kommen, funktionieren wie bei deutschen Kindern und wenn Transfer aus der Erstsprache wichtig für Unterschiede im Genuserwerb verantwortlich wäre, dann müssten Zweitsprachler, die das Genussystem in ihrer Erstsprache haben, wie beispielsweise romanische und slawische Sprachen, besondere Probleme mit Substantiven haben, denn im Deutschen haben diese ein anderes Genus als in der Erstsprache. Menschen mit Französisch, Italienisch oder Spanisch als Erstsprache sollten in diesem Fall Schwierigkeiten mit deutschen Substantiven im Neutrum haben, denn im Romanischen gibt es nur Maskulinum und Femininum (vgl. BABUR / CHILLA / ROTHWEILER 2010: 52). Das lässt sich auch nicht belegen, weil es Genusprobleme auch mit Substantiven gibt, die im Deutschen dasselbe Genus haben wie in der jeweiligen Erstsprache. Alles deutet darauf hin, dass die Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprachlern im Genuserwerb daran liegen, dass der

Erwerb anders ist. Der Zweitspracherwerb unterscheidet sich daher qualitativ vom Erstspracherwerb und Erwachsene verwenden andere Strategien als Kinder.

Eine starke Argumentationslinie für diese Annahme kommt aus der Forschung zum kindlichen Zweitspracherwerb. Wenn allein das Beherrschen einer ersten Sprache und die weiter fortgeschrittene kognitive Entwicklung für die Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb verantwortlich wären, dann müssten sich auch Kinder, die nach dem Erwerb einer ersten Sprache mit dem Erwerb einer zweiten Sprache beginnen, wie erwachsene Lerner verhalten. Zweitsprachlernende Kinder erfüllen beide Bedingungen: Sie haben bereits eine Sprache erworben und sind kognitiv weiter entwickelt als Kinder, die die ersten Wörter produzieren.

Während die lexikalische Verarbeitung für beide Sprachen gleich ist und im Wernicke-Areal stattfindet, werden grammatische Aspekte von Sprache bei Erst- und Zweitsprache unterschiedlich verarbeitet. Aus diesem Grund ist bei Zweitsprachlernern die Korrektheit bei Fehleridentifikationsaufgaben niedriger und andererseits die Geschwindigkeit der Reaktion langsamer als bei Muttersprachlern und frühen Zweitsprachlernern.

1.5 Die Einflussfaktoren beim Zweitspracherwerb

Verschiedene Faktoren, die am Spracherwerbsprozess beteiligt sind, sind einerseits sprachbezogene als auch interne und externe Faktoren. Zu den sprachbezogenen Faktoren, die den Zweitsprachwerb beeinflussen, gehören sprachliche Wissensbestände der Lerner, wie beispielsweise Kenntnisse in der Erstsprache, erworbene Kenntnisse in der Zweitsprache und der Grad der typologischen Unterschiede zwischen den beteiligten Sprachen. Interne Faktoren sind nichtsprachliche Aspekte, zu welchen Fragen der Motivation und Einstellung, die kognitive Entwicklung und die Ausgeprägtheit der Sprachlernfähigkeit sowie das Alter gehören. Externe Faktoren sind beispielsweise der Unterricht, die Förderung in der Zielsprache, Handlungsabsichten und -optionen in der Gesellschaft der Zielsprache, Bildungserfahrung in der Familie, Wohnsituation, Kontaktmöglichkeiten mit Muttersprachlern der Zielsprache.

Auch wenn eine Reihe von Hypothesen und Theorien Erwerbsprozesse so umfassend wie möglich zu erklären versucht, kann keine Theorie bisher alleinige Gültigkeit beanspruchen (vgl. JEUK 2015: S. 26). Der Grund liegt darin, dass Langzeiterhebungen in der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung nur wenige Einzelfälle zum Gegenstand haben und keine

umfangreichen qualitativen Daten bei der Analyse der Aneignung von Sprachen auf verschiedenen Ebenen vorliegen. (vgl. JEUK 2015: S. 26).

Zwar gibt es einzelne Fallstudien, insgesamt jedoch ist der Erkenntnisstand sowohl hinsichtlich der Sprachlichkeit der Vermittlung schulischen Wissens als auch hinsichtlich der Schwierigkeiten, die SchülerInnen mit Deutsch als Erst- wie mit Deutsch als Zweitsprache damit haben, sehr begrenzt. Folglich haben auch alle Überlegungen zur Veränderung des schulischen Unterrichts und zur Sprachförderung im Fachunterricht ein schwaches empirisches Fundament (vgl. HÖVELBRINKS/RÖHNER 2013: S. 87).

WOLFGANG KLEIN unterscheidet drei Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen. Einer der wesentlichen Faktoren für den Verlauf des Spracherwerbs ist der „Antrieb“. Dieser bezeichnet die Gesamtheit aller Faktoren, die den Lerner dazu führen, seine Sprachlernfähigkeit auf eine bestimmte Sprache anzuwenden (vgl. KLEIN 1992: S. 45). Hierzu zählen Interessen und die Leistungsbereitschaft, persönliche Wünsche, die Lernmotivation, emotionale Beziehungen zu Sprechern der Zielsprache, individuelle positive oder negative Lernerfahrungen usw. (vgl. JEUK 2015: S. 37).

Die zweite Komponente stellt das „Sprachvermögen“, das die Fähigkeit, zur Sprachverarbeitung bezeichnet, dar (vgl. KLEIN 1992: S. 49). Individuelle Faktoren wie Intelligenz, vorhandenes Sprachwissen, Lernerfahrungen, Lernstrategien gehören zu dieser Kategorie (vgl. JEUK 2015: S. 38).

Als dritter und letzter Faktor ist der „Zugang“ zu nennen. Der „Zugang“ oder die „Gelegenheit“ umfasst den Input und die Möglichkeit zu kommunizieren (vgl. KLEIN 1992: 53). Die zur Verfügung stehende Zeit und Energie, die Kommunikations- und Kontaktmöglichkeiten, die Qualität der Kommunikationsbedingungen, die Konzeption und Quantität des Unterrichts fallen in den Faktor der „Gelegenheit“ (vgl. JEUK 2015: 38).

2 Forschungsstand über die türkisch-deutsche Zweisprachigkeit

Im Allgemeinen ist die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache besser erforscht als die Aneignung des Türkischen als Erstsprache in der Migration, womit es auch an Kenntnissen über die Sprachsozialisation der drei- und mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen fehlt (vgl. REICH 2009: S. 63).

Obwohl Untersuchungen über die Auswirkungen des Türkischunterrichts auf die zweisprachige Entwicklung von Kindern und Jugendlichen fehlen, sind aufgrund der Thesen von HOPF und ESSER Untersuchungen zum Herkunftssprachenunterricht entstanden (vgl. NEUMANN/REICH 2009: S. 79). Während Hopf „von einem schädlichen Einfluss jeden

Unterrichts in der Erstsprache auf den Deutscherwerb“ (vgl. ebd.: S. 79) und einem Zeitverlust spricht, behauptet Esser, dass jede bilinguale Bildung (Unterricht in der Erstsprache) für den Erfolg in der Schule wirkungslos ist. Bilinguale Modelle jedoch widerlegen diese Thesen. Am Beispiel zahlreicher Einrichtungen von Modellklassen in den unterschiedlichsten Gebieten Deutschlands möchte ich in den kommenden Abschnitten den Erfolg des bilingualen Unterrichts aufzeigen.

2.1 Türkisch–deutsch–bilinguale Grundschulklassen als Modellversuch in Hamburg

Da man sich in Diskussionen immer wieder die Frage gestellt, wie SchülerInnen mit Migrationshintergrund besser integriert werden können, stellt die Debatte über bilinguale Beschulungsmodelle ein aktuelles Thema dar. Um einen Einblick in die bilinguale Schulbildung, die als Schulversuch durchgeführt wurde, zu erhalten, möchte ich im Folgenden auf die türkisch-deutsch-bilingualen Modellklassen in Hamburg eingehen und diese Einrichtung näher erläutern.

In Hamburg wurde im Schuljahr 2000/2001 der Schulversuch *Bilinguale Grundschule*, in dem sechs bilinguale Schulzweige mit den Sprachenpaaren – Italienisch–Deutsch, Portugiesisch–Deutsch, Spanisch–Deutsch und Türkisch–Deutsch – eingerichtet wurden, unternommen (vgl. DİRİM/DÖLL/NEUMANN 2011: S. 130). Das Ziel dieses Schulversuches war es, SchülerInnen mit Migrationshintergrund die Möglichkeit zu geben, ihre nichtdeutschen Herkunftssprachen im Rahmen ihrer Schulbildung auszubauen und Kindern ohne Migrationshintergrund zu ermöglichen, von der sie umgebenden Mehrsprachigkeit zu profitieren (vgl. ebd.: S. 130).

Der sich über einen Zeitraum von vier Jahren erstreckende Schulversuch verlief nach den gleichen Bildungsplänen wie in Regelklassen und wurde – angesichts der Tatsache, dass es sich um einen Schulversuch handelte – relativ frei gestaltet. Lehrkräfte konnten selbst entscheiden, ob sie die Klassen für den Sprachunterricht in Lerngruppen aufteilen oder in Gruppen unterrichten wollten. In Bezug auf Festlegungen galt es nur, dass der Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr in beiden Sprachen zu erfolgen hatte. Bei den Erhebungen wurde zu Beginn der Sprachstand der Kinder in beiden Sprachen gemeinsam mit ihrer familiären Situation erhoben. Am Ende des vierten Schuljahres wurde durch einen mehrsprachigen Fragebogen die Zufriedenheit der Eltern erfasst.

Im Folgenden möchte ich auf die türkisch–deutschen Bilingualklassen näher eingehen: Etwa zwei Drittel der überwiegend in Deutschland geborenen Kinder besaßen einen

Migrationshintergrund, das bedeutet, dass sie mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil haben (vgl. DİRİM/DÖLL/NEUMANN 2011: S. 133). Um die sprachliche Entwicklung der Kinder in der deutschen und türkischen Sprache zu erheben, wurden Erhebungen zum Stand der Aneignung gesprochener und geschriebener Sprache durchgeführt. Zu den Untersuchungsinstrumenten zählten zwei Bildimpulse (eine Bildergeschichte „Katze und Vogel“ und ein „Küchenbild“), anhand welcher die allgemeine Sprachhandlungsfähigkeit, morphologisch-syntaktische und semantische Fähigkeiten durch Indikatoren erfasst werden.

Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass die ohne Türkischkenntnisse eingeschulten Kinder in den verschiedenen sprachlichen Bereichen deutlich höhere Werte im Deutschen erreichen als die mit Türkischkenntnissen eingeschulten Kinder.

Im Bereich der schriftsprachlichen bzw. literalen Fähigkeiten ging man in den Hamburger türkisch-deutsch bilingualen Klassen verschiedene Wege. Da sich unterschiedliche Methoden zur Alphabetisierung in der deutschen und türkischen Sprache als ungünstig erwiesen, entschieden sich die Lehrpersonen, in beiden Sprachen mit Anlauttabellen zu arbeiten (vgl. DİRİM/DÖLL/NEUMANN 2011: S. 149). Hierbei wurde im Deutschen der Sofa-Test und im Türkischen der *para*-Test durchgeführt: Zu Beginn, in der Mitte und am Ende des ersten Schuljahres wurden die Kinder aufgefordert, im Deutschen die Wörter *Sofa*, *Mund*, *Limonade*, *Reiter* und *Kinderwagen* und im Türkischen die Wörter *para* (Geld), *kitap* (Buch), *eldiven* (Handschuh), *sandalye* (Stuhl) und *kalem* (Stift) auf ein Arbeitsblatt mit den entsprechenden Abbildungen zu schreiben (vgl. DİRİM/DÖLL/NEUMANN 2011: S. 135). Somit wurde die Entwicklung der Alphabetisierung bzw. der schriftsprachlichen Fähigkeiten erfasst. Es stellte sich heraus, dass die Ergebnisse in beiden Sprachen zu jedem Zeitpunkt kennzeichnend korrelieren, was bedeutet, dass sich die Schreibfähigkeit der Kinder von einer allgemeinen hin zu einer sprachspezifischen entwickelt (vgl. DİRİM/DÖLL/NEUMANN 2011: S. 150).

Als Endergebnis stellte sich heraus, dass bilinguale Kinder mit Migrationshintergrund unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, dem Sozialstatus und dem Bildungsniveau ihrer Eltern sehr gut Deutsch lernen können. Anhand analysierter Ergebnisse wäre es lohnenswert - unter Berücksichtigung zeitlicher und unterrichtsorganisatorischer Aspekte - umfassende Konzepte für einen bilingualen Unterricht, der die Migrantensprachen einbezieht, auszuarbeiten (vgl. DİRİM/DÖLL/NEUMANN 2011: S. 153). Damit sowohl Kinder, die ohne Türkischkenntnisse eingeschult wurden, ihr erworbenes Basiswissen in der Partnersprache ausbauen als auch jene, die mit Türkischkenntnissen eingeschult wurden, den Erwerb des bildungssprachlichen Türkisch weiter entfalten können, wären didaktisch passende

weiterführende Angebote in der Sekundarstufe von Notwendigkeit (vgl. DİRİM/DÖLL/NEUMANN 2011: S. 154).

Empirische Erkenntnisse bestätigen, dass Kinder in der schulischen Bildung ihre mitgebrachten am besten weiterentwickeln, was darauf schließen lässt, Kindern aus Migrantenfamilien die Möglichkeit zu geben, virtuose Kompetenzen in der Mehrheitssprache zu entwickeln und ihre nichtdeutschen Herkunftssprachen systematisch zu Bildungssprachen auszubauen (vgl. DİRİM/DÖLL/NEUMANN 2011: S. 153).

Schlussendlich lässt sich festhalten, dass die Möglichkeit bilingualer Erziehung für bilingual aufwachsende Kinder mit Migrationshintergrund die Nutzung beider Sprachen im Lernprozess und den Ausbau beider Sprachen auf dem Weg zu einer Bildungszweisprachigkeit bedeutet und die Einrichtung von bilingualen Klassen daher von großer Bedeutung ist (vgl. DİRİM/DÖLL/NEUMANN 2011: S. 154).

2.2 Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten bei türkisch-deutschen Kindern in Köln

Ein weiterer Schulversuch, in dem die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten bei türkisch-deutschen Kindern untersucht wurde, fand in den Schuljahren 2006 bis 2010 in Köln statt. In diese Untersuchung wurden Kinder von ihrem Eintritt in die Grundschule bis zur vierten Jahrgangsstufe einbezogen. Genauer wurde untersucht, wie sich die drei unterschiedlichen Sprachförderkonzepte – *Koordinierte Alphabetisierung*, *Kombination von Deutschförderung und muttersprachlichem Ergänzungsunterricht* und die *Deutschförderung ohne herkunftssprachliche Elemente* – auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten türkisch-deutscher SchülerInnen in beiden Sprachen auswirken (vgl. REICH 2016: S. 178).

Das Ziel des ersten Förderkonzepts *Koordinierte Alphabetisierung* war es, zweisprachigen Kindern, die gemeinsam mit den einsprachig deutschen Kindern unterrichtet wurden, das Schreiben sowohl der Familien- als auch der deutschen Sprache beizubringen. Neben der Alphabetisierung strebte man auch eine Orientierung an sprachlicher und kultureller Vielfalt an (vgl. REICH 2016: S. 179). Das Augenmerk der Kombination von *Deutschförderung und dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht* lag auf dem Bauen von Brücken zwischen dem Deutsch- und dem Fremdsprachenunterricht, um Kindern Transferleistungen und die bewusste Koordination von mehreren Sprachen zu ermöglichen. In der *Deutschförderung ohne herkunftssprachliche Elemente* erfolgte – wie schon der Name andeutet – eine Unterstützung der SchülerInnen in der deutschen Unterrichtssprache (vgl. ebd.: S. 179).

Die Ergebnisse der beschriebenen Förderkonzepte legen im Bereich der koordinierten Alphabetisierung eine günstige Wirkung nahe: In türkischer Sprache ist ein Vorsprung, der sich aus der Zusammenarbeit der Lehrpersonen im Team-Teaching und dem sprachenfreundlichen Klima ergibt, zu erkennen. Beim Verfassen deutscher Texte weisen Kinder, die nach dem Konzept der koordinierten Alphabetisierung gefördert wurden, hinsichtlich des Textumfanges, der Gliederung, der Vielfalt von Verben und Adjektiven, der Syntax der Aussageverbindungen hohe Werte auf (vgl. REICH 2016: S. 200). In Bezug auf die Deutschförderung und dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht sind nicht allzu günstige Ergebnisse aufzuweisen: Die Wirkung des türkischen Ergänzungsunterrichts auf die Schreibleistungen in türkischer Sprache sind ziemlich gering (vgl. REICH 2016: S. 201). Die Ursachen dieser niedrigen Wirkung liegen in dem getrennt erfolgten Unterricht und in fehlender bzw. seltener Kooperation der Lehrkräfte untereinander. Daraus ergibt sich, dass eine getrennte Unterrichtsform der Mehrsprachigkeit in wechselseitiger Beziehung mit den sprachlichen Leistungen der SchülerInnen steht und diese maßgeblich beeinflusst. Die Deutschförderung, die das dritte und letzte Sprachförderkonzept darstellt, zeigt, dass SchülerInnen ohne Förderung in türkischer Sprache beim Verfassen türkischer Wörter und Texte keine guten Leistungen hervorbringen. Überraschend ist jedoch, dass SchülerInnen, die nur in deutscher Sprache gefördert wurden, beim Schreiben deutscher Texte niedrige Leistungen erbringen (vgl. REICH 2016: S. 203). Die Gründe hierfür bedürfen einer speziellen Untersuchung.

2.3 Die Herkunftssprache – Eine vielschichtige „Größe“

Die meisten Curricula gehen davon aus, dass die Herkunftssprache die in der Primärsozialisation erworbene Sprache von Kindern und Jugendlichen sei (vgl. DİRİM u.a. 2015: S. 62). Untersuchungen jedoch haben gezeigt, dass dem nicht so ist: Kinder und Jugendliche, die zwei-oder mehrsprachig aufwachsen, verwenden in ihrem Alltag nicht nur die als „Herkunftssprache“ bezeichnete Sprache, sondern meistens von klein an auch Deutsch (vgl. DİRİM u.a. 2015: S. 65). Folgende Erklärung aus dem Wiener Bericht bestätigt diese Tatsache:

„Meine Mutter ist in Istanbul geboren und kommt ursprünglich aus Antakya. Sie ist griechisch-orthodox und ihre Muttersprache ist Arabisch. Mit 13 lebte sie in Wien... Mein Vater ist in Yemişli/Mardin geboren (...). Er zog mit 15 Jahren nach Wien ...] Ich lernte arabisch, Aramäisch, Türkisch, teilweise Griechisch und Deutsch. Ich würde gerne Dolmetscherin werden, da ich so viele Sprachen beherrsche.“ (vgl. DİRİM u.a. 2015: S. 66).

Hiermit lässt sich herausstellen, dass der Begriff „Herkunftssprache“ eine vielschichtige „Größe“ bezeichnet und nur einen Teilbereich des Sprachrepertoires von Kindern und Jugendlichen darstellt. Der Ausdruck „Migrationssprachenunterricht“ oder „Sprachunterricht in Arabisch, Türkisch“ usw. würde daher treffender sein als die gängige Bezeichnung „Herkunftssprache“ (vgl. ebd.: S. 66). Auch KÜPPERS und SCHROEDER bezeichnen „Herkunftssprache“ als Fehlbegriff: Die „Herkunftssprache“ bezeichne lediglich den geographischen, ethnischen oder nationalen Ort, aus welchem der Sprecher/die Sprecherin herkommt, verweise jedoch nicht auf den Ort, in dem der Sprecher bzw. die Sprecherin dieser Sprache lebt und Teil der Gesellschaft ist (vgl. KÜPPERS/SCHROEDER 2017: S. 60). Sich an einer imaginativen Stelle zwischen dem Deutsch- und dem Fremdsprachenunterricht befindend, kann der herkunftssprachliche Unterricht – trotz der Tatsache, dass er genauso wie der Deutschunterricht mit einer lebensweltlich verankerten Sprache arbeitet - leider nicht in dem gleichen Ausmaß wie der Deutschunterricht ausgebaut werden, da rechtliche Zukunftsperspektiven und genauso der Zeitrahmen, der beispielsweise für den Fremdsprachenunterricht mehr zur Verfügung steht, als dem herkunftssprachlichen Unterricht, fehlen.

2.4 Ausbau des türkischen Herkunftssprachenunterrichts zu einer modernen Fremdsprache am Beispiel der Albert–Schweitzer–Schule in Hannover

In ihrer sprachpolitischen Streitschrift *Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen* (2017) plädieren ALMUT KÜPPERS und CHRISTOPH SCHROEDER für einen Ausbau des türkischen Herkunftssprachenunterrichts in einen modernen Fremdsprachenunterricht. Dabei skizzieren die Autoren ihre Argumente bezüglich eines modernen Fremdsprachenunterrichts in Anlehnung an Erfahrungen eines bilingualen Deutsch–Türkischprogramms in einer Grundschule in Hannover und erklären auf unterschiedlichen Ebenen wie der öffentlichen, nationalen und europäischen Ebene, wie das Türkische bzw. große „Migrationssprachen“ in Form eines modernen Fremdsprachenunterrichts als Bildungsressource in einem mehrsprachigen Europa nutzbar gemacht werden können (vgl. KÜPPERS/SCHROEDER 2017: S. 57).

Im Folgenden möchte ich am Beispiel des oben erwähnten Programmes, das in einer Grundschule in Hannover eingerichtet wurde, aufzeigen, welche Herausforderungen der türkische Herkunftssprachenunterricht mit sich bringt und ein moderner Fremdsprachenunterricht daher geeigneter wäre.

Zunächst werden die Herausforderungen des türkischen Herkunftssprachenunterrichts im deutschen Schulsystem geschildert: Den Berichten eines aus der Türkei entsandten „Konsulatslehrers“ zufolge wird ersichtlich, dass unter den türkischsprachigen SchülerInnen, die am türkischen Herkunftssprachenunterricht teilnehmen, ein unterschiedliches Sprachniveau herrscht. Fehlende Einweisungsprogramme, ein fehlendes Curriculum für den Herkunftssprachenunterricht und damit einhergehend fehlende Unterrichtsmaterialien stellen ebenfalls Schwierigkeiten dieser Unterrichtsform dar (vgl. KÜPPERS/SCHROEDER 2017: S. 59). Somit stellt sich heraus, dass sich der Herkunftssprachenunterricht an die Eigeninitiative der einzelnen Lehrpersonen richtet, welchen es an der Vorbereitung auf entsprechende Aufgaben fehlt deren Mängel sich aus der Sprachenpolitik des deutschen Schulsystems, das mit Faktoren wie unzureichende Material- und Lehrpersonalsituation, eine fehlende Integration des Faches in die Stundentafeln der Schulen und Zeugnisse der SchülerInnen und ein fehlendes anerkanntes Zertifikat den herkunftssprachlichen Türkischunterricht negativ beeinflusst, ergeben.

Auf der europäischen Dimension ist es erwähnenswert, dass europäische Mehrsprachigkeit hauptsächlich über die Bedeutung europäischer Nationalsprachen definiert wird und außereuropäische Sprachen der Einwanderer außer Acht lässt (vgl. KÜPPERS/SCHROEDER 2017: S. 62). Unter den europäischen Sprachen ist die englische Sprache am ersten Platz: Ein sehr hoher Anteil an Grundschul- und SekundarschülerInnen (über 70% und 90 %) nimmt an dem angebotenen Fremdsprachenunterricht in Englisch, der in vielen Staaten und sogar in Deutschland zu einer Pflichtfremdsprache geworden ist, teil (vgl. KÜPPERS/SCHROEDER 2017: S. 61).

Obwohl man im nationalen Kontext davon ausgeht, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Bereicherung anzusehen ist und daher als Bildungsressource genutzt werden sollte, besteht dennoch eine Benachteiligung mehrsprachiger Kinder, da diese im Vergleich zu einsprachigen Kindern in „Brennpunktschulen“ anzutreffen sind (vgl. KÜPPERS/SCHROEDER 2017: S. 62). Immer wieder wird in der allgemeinen Öffentlichkeit in den Fokus genommen, dass die Deutschkenntnisse der Kinder entwickelt und verbessert werden sollten, jedoch wird der Ausbau familiensprachlicher Kenntnisse und damit einhergehend der Zusammenhang zwischen erfolgreichem Erst- und Zweitspracherwerb mit der Begründung, dass diese eine Behinderung für eine erfolgreiche Integration darstelle, außer Acht gelassen (vgl. KÜPPERS/SCHROEDER 2017: S. 62-63).

Seit den 1990er Jahren haben sich interkulturelle kommunikative Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht zu einem Lernziel entwickelt. Da die türkische Sprache eine überaus lebendige Sprache, die in Deutschland von ungefähr drei Millionen Menschen gesprochen wird, ist, wäre es angebracht, das Türkische als Community-Sprache zu unterrichten und damit interkulturelle Kompetenzen als Handlungskompetenzen zu entwickeln (vgl. KÜPPERS/SCHROEDER 2017: S. 64). Somit würde das Türkische durch die Integration in das bilinguale Programm eine Wertschätzung erfahren, die ihm in der deutschen und österreichischen Gesellschaft selten zuteil wird.

Segregationstendenzen im deutschen Schulsystem entgegenwirkend, ist die Schule auch ein Lernort, an dem Bildungschancen gerechter verteilt werden können. Die zahlreichen Ergebnisse liefern Argumente dafür, Türkisch als eine der großen Migrantensprachen in Europa zu einer vollwertigen Fremdsprache auszubauen, mit einer grundständigen Lehrerbildung zu versorgen und sie im Kanon der Fremdsprachen zu etablieren (vgl. KÜPPERS/SCHROEDER 2017: S. 211/212).

3 Mehrsprachigkeit als Potenzial und Bildungsziel

„Der Lehrer muss sich als Erzieher zur Mehrsprachigkeit begreifen. Er muss die von den Kindern mitgebrachten Sprachen, Dialekte, Regiolekte, Soziolekte in ihrem Eigenwert erkennen und anerkennen, er muss seine Schüler von da aus in eine andersgeartete Bildungssprache einführen, muss ihnen das Bewusstsein ihrer wachsenden Mehrsprachigkeit geben, des ganzen Reichtums unserer sprachlichen Möglichkeiten.“
(vgl. FÜRSTENAU 2011: S. 34)

Dieses Zitat, das aus dem Buch *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (vgl. FÜRSTENAU 2011) stammt, hebt das Potenzial der individuellen Mehrsprachigkeit hervor und erklärt, dass diese einer entsprechenden sprachlichen Bildung, damit sie sich auch in den Bildungsinstitutionen entfalten kann, bedarf. Da das Bildungsziel Mehrsprachigkeit weltweit nur in Ausnahmefällen institutionell verankert ist, scheint es keineswegs selbstverständlich zu sein, dass Lehrerinnen und Lehrer - so wie WANDRUZSKA es fordert - auch die Sprachen und Soziolekte von Minderheitenkindern „in ihrem Eigenwert erkennen und anerkennen.“ (vgl. FÜRSTENAU 2011: S. 35). Sowohl in dem öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs als auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung ist das Bildungsziel Mehrsprachigkeit, das die Sprachen und Soziolekte von Minderheitenkindern berücksichtigt, höchst umstritten. Dass der Mehrsprachigkeit eine große Bedeutung zukommt und sie daher wertgeschätzt werden sollte, wird im Folgenden erklärt.

3.1 Anerkennung von Kompetenzen und die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit

Die fehlende Anerkennung von Kompetenzen mehrsprachiger Jugendlichen, über welche die einsprachig deutschen Kinder meistens nicht verfügen und das Verbot des Erstsprachengebrauches haben maßgebliche Auswirkungen auf das sprachliche Selbstkonzept des Schülers (vgl. JEUK 2015: S. 24). Mit dem sprachlichen Selbstkonzept ist die Sichtweise des Schülers von seinen eigenen Stärken und Schwächen gemeint. Von daher ist es selbstverständlich, dass ein negatives Selbstkonzept mit schlechteren Leistungs- und Lernfähigkeiten einhergeht.

Um das Selbstkonzept mehrsprachiger SchülerInnen zu stärken, wäre es eine Möglichkeit, ihre Kompetenzen in der Erstsprache anzusprechen und ihnen die Chance zu geben, ihr Wissen in den Unterricht einzubringen (vgl. ebd.: S. 24). Sprachvergleiche im Grammatik- und Fachunterricht wären hierzu eine gute Möglichkeit. Beispielsweise wäre es empfehlenswert, Wörter und Ausdrücke, welche die SchülerInnen in der deutschen Sprache nicht kennen, in Begriffsnetze, die von Wörtern aus der Erstsprache unterstützt werden, einzubinden. Der Lehrperson kommt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zu: Sie muss die Erstsprache der Kinder nicht beherrschen, sollte jedoch deren Übersetzungsfähigkeit unterstützen und fördern, indem sie beispielsweise entsprechende Wörterbücher zur Verfügung stellt. Ein solcher Unterricht gibt auch einsprachig deutschen Jugendlichen die Möglichkeit, von diesem zu profitieren (vgl. ebd.: S. 24).

Welche Ziele die Schule bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen verfolgen soll, um deren sprachliches Selbstkonzept positiv zu fördern, ist umstritten. In einer Reihe internationaler Studien konnte gezeigt werden, dass eine zweisprachige schulische Bildung am besten geeignet ist, migrationsbedingte Bildungsbenachteiligung zu kompensieren (vgl. JEUK 2015: S. 25). Das Ziel der schulischen Bildung wäre dann, dass die Kinder beide Sprachen, ihre Herkunftssprache sowie die Umgebungssprache, weiterentwickeln können.

3.2 „Language awareness“ - Das Konzept der Sprachbewusstheit

Das Konzept des „language awareness Konzepts“ bietet eine gute Möglichkeit, die Kompetenzen von mehrsprachigen SchülerInnen ins Zentrum des Deutschunterrichts zu stellen. Das Wecken von Freude an Sprachen und Neugier für sprachliche Prozesse und der erleichterte Umgang mit Sprache und Texten sind die Ziele dieses Konzepts (vgl. JEUK 2015: S. 122). Indem Lehrkräfte die sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger SchülerInnen in den Unterricht einbeziehen, lernen sie selbst Sprachbewusstheit für fremde Sprachen.

Das Nachdenken über Sprachen kann im Rahmen von Übersetzungen erfolgen, indem mögliche methodische Zugänge, wie Sprachvergleiche geboten werden. Hierzu zählen Fragen wie „Warum fehlen in manchen Sprachen Artikel?“ „Was machen Artikel überhaupt?“ „Wie lösen andere Sprachen diese Funktionen?“ (vgl. ebd.: S. 122).

Auch Arten der Wortbildung in verschiedenen Sprachen, der Vergleich von Textstrukturen und Textpragmatik, der spielerisch-kreative Umgang mit Sprache wären gute Ansätze für den Unterricht.

3.3 Die Didaktik der Sprachenvielfalt als Weiterführung des „Language-awareness-Konzepts“

Der Ansatz Didaktik der Sprachenvielfalt führt das language-awareness-Konzept weiter, bei dem nicht nur die Sprachen, sondern auch Texte, Alltagsroutinen und Kulturen verglichen werden (vgl. JEUK 2015: S. 123). Sprachliche und kulturelle Vielfalt sollen dabei bewusstgemacht und erlebt werden. Da die Frage, wie die Bezeichnungen in den anderen Sprachen heißen, zahlreiche vielfältige Gesprächsanlässe bietet, erweisen sich Verwandtschaftsbezeichnungen im Türkischen als besonders geeignet, um die Sprachenvielfalt zu erlernen bzw. zu erleben.

Beispiel: Wie heißt die Tante auf Türkisch? Verwandtschaftsbezeichnungen im Vergleich.

Da die türkische Sprache in Bezug auf Verwandtschaftsbezeichnungen viel präziser als das Deutsche ist, kennt sie auch unterschiedliche Termini für die Tante mütterlicherseits (*teyze*) oder väterlicherseits (*hala*) und für die angeheiratete Tante (*yenge*) (vgl. JEUK 2015: S. 124). Der Unterrichtsvorschlag zeigt anhand von Verwandtschaftsbezeichnungen, wie verschiedene Sprachen manche Bereiche der Realität unterschiedlich hoch differenzieren (vgl. ebd.: S. 124). Der Ausgangspunkt hinsichtlich der Verwandtschaftsbezeichnungen kann durch einen Stammbaum über mindestens drei Generationen, in dem Tanten, Großonkel, Cousinen und Angeheiratete vorgesehen sind, veranschaulicht werden. Das Schema wird mit den SchülerInnen besprochen und sie versuchen, die einzelnen Verwandtschaftsgrade zu beschreiben. Die deutschen Begriffe werden dabei, falls notwendig, erarbeitet.

Ein weiterer Ansatz in der Didaktik der Sprachenvielfalt wäre das Schreiben in der Zweitsprache. Diese hebt die Motivationswirkung des Freien und Kreativen Schreibens stark hervor. POMMERIN betont, dass das Kreative Schreiben deswegen besonders günstig für Zweitsprachlernende sei, weil sie zunächst ohne Angst vor Sanktionierung bezüglich der orthografischen und grammatischen Schwierigkeiten ihrer Texte etwas schreiben könnten (vgl. ebd.: S. 104).

Gerade um das kulturelle und sprachliche Selbstbewusstsein der Kinder mit Migrationshintergrund zu stärken, bietet es sich daher an, sie beispielsweise über Themen aus dem Kreis ihrer Herkunftskulturen schreiben zu lassen, etwa Geschichten aus ihren Ländern, um sie so auch zu Experten für ihre eigenen Themen werden zu lassen und ihre Schreibmotivation steigern zu können (vgl. HÖVELBRINKS/RÖHNER 2013: S. 105).

Die freie und kreative Schreibkompetenz von mehrsprachigen SchülerInnen kann man auch im Rahmen von Schreibberatungen fördern, indem man sie bei der Produktion von Texten individuell berät, um sie dadurch bei der Weiterentwicklung ihrer Schreibkompetenz zu unterstützen.

4 Methodologie/Untersuchungsdesign

Um den Verlauf meiner empirischen Studie nachvollziehbar zu machen, gebe ich im folgenden Abschnitt einen kurzen Überblick über meine Vorgehensweise während der Untersuchung und ihre einzelnen Schritte.

An der Studie waren insgesamt drei Jugendliche, die eine Handelsakademie besuchen, beteiligt. Der Zeitraum, den ich für meine Untersuchung gebraucht habe, betrug im ersten Schritt – bei der Erhebung des Sprachstandes – eine Doppelstunde. Diese Doppeleinheit fand in der Schule der SchülerInnen statt.

Um die sprachlichen Kompetenzen, Potenziale und Lernschwierigkeiten der SchülerInnen zu erfassen, habe ich in der doppelten Unterrichtsstunde den C-Test, der als halbstandardisiertes Verfahren Auskunft über fach- und schriftsprachliche Fähigkeiten der SchülerInnen gibt, eingesetzt.

Die Beschreibung des zweiten Schrittes meiner Untersuchung – der Textabschnitt aus dem Roman als Lese- und Schreibimpuls für meine ProbandInnen – findet sich in dem Kapitel „*Mihrimah. Aşk-ı Şahane* – Der einbezogene Roman für meine empirische Studie“.

C-Tests sind schriftliche Tests, die die Lese- und Schreibfähigkeit der ProbandInnen voraussetzen und aus vier bis fünf kurzen Texten, die in sich geschlossen sind und dem vorauszusetzenden Wissen der SchülerInnen entsprechen, bestehen. Nach dem klassischen Tilgungsprinzip wird die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes gelöscht. (vgl. BAUR 2017: S. 431–433).

Allerdings bin ich bei der Erstellung der C-Tests etwas anders vorgegangen, indem ich das klassische Tilgungsprinzip etwas „geändert“ habe. Da es sich bei meinen ProbandInnen um Jugendliche, die die Sekundarschule besuchen, handelt, schien es mir geeigneter zu sein, die Tests um einen Grad „schwieriger“ zu gestalten, um dadurch dem Sprachniveau der

erwachsenen SchülerInnen zu entsprechen. Daher habe ich beliebig, d.h. nicht immer die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes getilgt.

Je größer das sprachliche Vermögen eines Probanden ist, desto besser wird der C-Test gelöst. Die Testergebnisse liefern damit Aussagen über die allgemeine, mit Schreiben und Lesen verbundene Sprachkompetenz der getesteten SchülerInnen. Daraus lassen sich erste Hinweise auf den Förderbedarf ableiten. Für die Durchführung eines C-Tests ist eine Doppelstunde vorgesehen.

Bei der Auswertung der C-Tests sind zwei Ergebniswerte zu ermitteln: Der Richtig/Falschwert (RFW) und der Worterkennungswert (WEW). Der RFW gibt Auskunft über den Grad der allgemeinen sprachlichen Kompetenz eines Probanden im Lesen und Schreiben. Der WEW erfasst die rezeptive sprachliche Kompetenz eines Schülers. Durch diese zwei Werte wird das Verhältnis zwischen den produktiven und rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten eines Schülers widerspiegelt und Interpretationen hinsichtlich der individuellen Leistungen und des Förderbedarfs werden ermöglicht. Nach der Beschreibung des Verfahrens zur Erhebung des Sprachstandes möchte ich im Folgenden den Zweck hinter der Wahl meines Romans *Mihrimah. Aşk-ı şahane* von NAŞİDE GÖKBUDAK besprechen.

4.1 *Mihrimah. Aşk-ı şahane* – Der einbezogene Roman für meine empirische Studie

Den pädagogischen Zweck für die Wahl des Romans *Mihrimah. Aşk-ı şahane* als literarische Grundlage für meine empirische Studie sehe ich darin, den SchülerInnen die Bedeutung des osmanischen Zeitalters, die Hintergründe von Vorfällen bzw. die wichtigen Persönlichkeiten und ihre Würden in der osmanischen Geschichte unter der Herrschaft des Sultan Süleyman dem Gesetzgebenden beizubringen. Der Inhalt, der aus dem Roman *Mihrimah* für den ersten C-Test herausgesucht wurde, handelt von der Hochzeit der Hauptperson des Romans Mihrimah mit Rüstem Paşa und davon, warum die Prinzessin diesen zu heiraten hatte. Ein weiterer Grund für die Auswahl dieses Inhaltes besteht darin, dass die Zeremonien – die Beschneidungsfeier der zwei Sultanssöhne und die Hochzeit Mihrimah Sultans – auf dem zentralen Versammlungsplatz⁴ *At Meydanı* (heute Sultan Ahmet Meydanı), dem Hippodrom, derart feierlich beschrieben werden, dass ein schönes Bild vor den Augen des/r Lesenden/Leserin entsteht: Die Seiltänzer, die aus den unterschiedlichsten Gegenden Anatoliens kommen, um die eingeladenen Gäste zu unterhalten, die Speisen, die für das Volk

⁴ Vgl. MOSER/WEITHMANN 2010: S. 35.

zubereitet werden, die Tänze der Haremsdamen, die musikalischen Darbietungen im Topkapı-Palast für die Prinzen und Mitglieder des Herrscherhauses und vieles mehr.

Der Inhalt des zweiten C-Tests hingegen thematisiert die Kindheit des Architekten Sinan, der als anatolischer Provinzjunge im Zuge der Knabenlese (*Devşirme*) aus seinem Dorf geholt, zum Topkapı-Palast des Sultan Süleyman dem Gesetzgebenden gebracht wird und sich später zu einem der größten Baumeister osmanischer Architektur hocharbeitet.

Der C-Test fand im Rahmen einer Doppelstunde in der Schule – einer Sekundarschule - der Jugendlichen statt: Zunächst wurde den SchülerInnen der Inhalt des literarischen Romans erzählt. Fragen bzw. Unklarheiten hinsichtlich des Inhaltes, aber auch Begriffe aus der osmanischen Sprache wurden beantwortet. Die Aufmerksamkeit der SchülerInnen wurde nicht nur durch die osmanische Epoche, die sich sehr stark von unserer jetzigen Zeit unterscheidet, erregt, sondern genauso durch damalige Lebensweisen und Vorfälle.

In einem nächsten Schritt habe ich die SchülerInnen außerhalb der gewöhnlichen Schulzeit an einem Nachmittag abgeholt und sie in einen Besprechungsraum der Universität Wien, der für sie zur Verfügung gestanden ist, gebracht. Nachdem wir uns gegenseitig nach unserem Befinden erkundigt und uns über den Schul- bzw. Alltag unterhalten hatten, gingen wir zur „Hauptaufgabe“ unseres Programms über: Den ProbandInnen wurde jeweils ein Textausschnitt sowohl in türkischer als auch in deutscher Sprache aus dem Roman *Mihrimah* gemeinsam mit entsprechenden Verständnisfragen zum Inhalt als Schreibimpuls bzw. Produktionsaufgabe vorgelegt. So wie bei den beiden C-Tests waren die Herzstücke des ausgesuchten Abschnittes die zwei Hauptcharaktere des Romans – Mihrimah Sultan und Mimar (Architekt) Sinan. In dieser Textvorlage wird – im Vergleich zu den Inhalten mit den C-Tests – die Kunst des Architekten Sinan, die sich in der für die Prinzessin Mihrimah erbauten Moschee in Edirnekapı widerspiegelt und für deren Erbauung er sehr genaue Berechnungen und Überlegungen anstellte, zur Sprache gebracht. Des Weiteren werden die Gefühle der Mihrimah Sultan und des Mimar Sinan, die durch einen Dialog zum Ausdruck kommen, beschrieben. Die Bedeutung der Mihrimah-Sultan-Moschee in Edirnekapı ist ein weiterer Aspekt, der sich in dem ausgesuchten Textauszug herauskristallisiert. Die Mihrimah-Sultan-Moschee in Edirnekapı, die auf einer der höchsten und schönsten Erhebungen Istanbuls – dem Goldenen Horn – steht und das Bild des Stadtteils beherrscht, ist eine Anspielung auf den Namen der Prinzessin Mihrimah und gewährt einen wunderschönen Anblick, der dem Betrachter nur zu einem bestimmten Zeitpunkt – dem Sonnenauf- und untergang am 21. März – zuteil wird.

Begonnen wurde mit der Bearbeitung der türkischen Textvorlage: Für die Lektüre und die Beantwortung der Verständnisfragen zum vorliegenden Ausschnitt standen den ProbandInnen ungefähr eineinhalb Stunden Zeit zur Verfügung. Nach einer kleinen Pause wurde der Text in deutscher Sprache mit den dazu geeigneten Fragen als Produktionsaufgabe vorgelegt. Der Zeitrahmen war der gleiche wie bei der Beantwortung türkischer Fragen. Am Ende unserer Studie besprachen wir gemeinsam die „Lösungsantworten“. Vonseiten der SchülerInnen kam zum Ausdruck, dass manche Frage leicht zu beantworten war, manche hingegen für das Verständnis des Textinhaltes eine Schwierigkeit darstellte. Der Grund für diese Feststellungen mögen darin liegen, dass das Herausfinden „feiner“ Stellen, die für die Beantwortung der Verständnisfragen von großer Bedeutung waren, nicht immer leicht für die SchülerInnen war. Insgesamt aber kann ich – die Rückmeldungen meiner ProbandInnen in den Blick nehmend – sagen, dass ihnen die schriftliche Produktionsaufgabe große Freude bereitete und die Kenntnis neuer geschichtlicher, kultureller Aspekte des osmanischen Zeitalters bzw. die Biographien wichtiger in der damaligen Epoche lebenden Persönlichkeiten und ihre Bedeutung für die Geschichte ihr Wissen bereichert hat. Auch einige Begriffe aus der osmanischen Sprache trugen zur Bereicherung ihres Wissens bei. Durch die Lektüre des Romans wurde auch ich reicher an Wissen und Erfahrung.

5 Lebensbilder wichtiger Persönlichkeiten aus dem Roman

5.1 Mihrimah Sultan – Der Sonnenmond des Sultans und die unerreichbare Liebe Sinans

Mihrimah, die Hauptperson des gleichnamigen Romans, war die Tochter des Sultan Süleyman und der Hürrem Sultan. Der Name Mihrimah, der aus dem Persischen kommt und übersetzt „Sonne“ (*Mihr*) und „Mond“ (*Mah*) bedeutet, wurde der Sultanin von ihrem Vater Sultan Süleyman, der sie als „mein Sonnenmond“ bezeichnete, gegeben.⁵

Als Prinzessin kam Mihrimah Sultan im Sozialgefüge des osmanischen Reiches eine einzigartige Rolle zu. Denn als Prinzessin hatte sie keinen Zugang zum Thron und stand somit gänzlich außerhalb der konkurrierenden Interessen der Thronfolge. Da sie als Sultanin weder für ihren Vater noch für ihre Brüder zur Gefahr werden konnte, genoss sie deren Zuneigung. Diese Privilegien, die ihr als Sultanin zuteil wurden – das Aufwachsen in bemerkenswerter Freiheit, das Verfügen über ein eigenes Gefolge, das Umsorgtwerden von allen und das Genießen der so raren zärtlichen Zuneigung des Sultans, hatte eine Schattenseite, die ihr gesamtes Leben betraf: Als Prinzessin hatte sie sich bei ihrer Verheiratung fraglos den politischen Interessen der Dynastie unterzuordnen (vgl. GOST 1993: S. 202).⁶ Der Bräutigam, der als Ehemann für die Sultanin ausgesucht wurde, musste eine Reihe von Bedingungen erfüllen. Beispielsweise musste er eine hohe gesellschaftliche Position innehaben und zugleich so vermögend sein, dass er der Prinzessin einen angemessenen prächtigen Wohnsitz (*saray yavrusu konak*)⁷ bieten konnte. Da man mächtige Familien der osmanischen Oberschicht durch die Verbindung mit dem Herrscherhaus nicht noch mehr aufwerten wollte, fiel die Entscheidung des Bräutigams meistens auf einen Kandidaten, der ein verdienter Würdenträger aus den Reihen der Palastschulenzöglinge war und keine Verankerung in der osmanischen Aristokratie besaß (vgl. GOST 1993: S. 202). Somit konnte der Sultan diesen auszeichnen und sich dessen Loyalität sichern. So kam es, dass Mihrimah Sultan im Jahre 1539 mit Rüstem Paşa, einem aussichtsreichen Kandidaten für das Amt des Großwesirs (*sadrizam*), verheiratet wurde. Es ist zweifellos, dass der Prunkwesir⁸ Rüstem Paşa mit der Prinzessin Mihrimah durch die große Hilfe Hürrem Sultans heiraten konnte.⁹ Da die ehrgeizige, machtgierige Persönlichkeit und der hohe Status des jungen Provinzgouverneurs

⁵ Vgl. GÖKBUDAK 2012: S. 21.

⁶ Vgl. dazu das Gespräch der Mihrimah Sultan mit ihrer Tante Hatice Sultan in GÖKBUDAK 2012: S. 126.

⁷ Nicht wörtlich ins Deutsche übersetzbar, bezeichnet ein etwas kleineres Schloss im Vergleich zu jenem des Sultans.

⁸ Vgl. Boom 2012: S. 80.

⁹ Vgl. Gökbudak 2012: S. 243, 244; Boom 2012: S. 80.

(*vali*) Hürrem Sultan gefielen, überredete sie ihren Ehemann Sultan Süleyman und ihre Tochter zu dieser Heirat. Einzig und allein den Wünschen und Forderungen Hürrem Sultans dienend, erwies er sich als stärkster Verbündeter in Hürrem Sultans intrigenreichem Kampf um die Macht (vgl. GOST 1993: S. 101) und stieg zum Großwesir auf. Aufgrund seiner zahlreichen Intrigen war Rüstem Paşa beim Volk jedoch nicht beliebt und konnte daher auch nie ein angesehener Großwesir werden. Außerdem war er der erste Mensch und Großwesir, der die Korruption in die osmanische Verwaltung einführte.¹⁰ Ein habsburgerischer Gesandte erklärte, dass in dem Palast zur Aufbewahrung der von dem Wesir erworbenen Gewinn ein getrennter Raum, über dessen Tür „Durch Rüstems Hingabe erworbenes Geld“ zu lesen war, eingerichtet sei (vgl. BOOM 2012: S. 81).

Der zweite Kandidat, der um die Hand der Prinzessin Mihrimah angehalten hatte, war Mimar Sinan. Aufgrund seines hohen Alters, seiner Rolle als Sultansarchitekt und seines nicht allzu großen Vermögens wie jenes des Großwesirs, lehnte Mihrimahs Mutter Hürrem Sultan unter Absprache mit Sultan Süleyman den Heiratswunsch des Architekten Sinan ab.¹¹ Unter Rückbezug auf historische Quellen und den Erklärungen in dem Roman ist seine Liebe gegenüber Mihrimah Sultan klar zu erkennen.¹² Sinans Liebe gegenüber der Prinzessin kristallisiert sich nicht nur in seinen Gedichten, sondern genauso in seinen Bauideen der beiden Mihrimah–Sultan–Moscheen in Edirnekapı und Üsküdar heraus. Beispielsweise gab der Architekt – inspiriert durch die Anmut und die Haare der Prinzessin Mihrimah – den Minaretten der Moschee in Üsküdar die Gestalt einer Frau, deren Haare bis zu ihren Fußknöcheln reichte.¹³ Mit dem einzigen und sehr hohen Minarett der Moschee in Edirnekapı veranschaulichte der Architekt neben seiner Einsamkeit die Unerreichbarkeit der Mihrimah Sultan.¹⁴ Eine weitere und sehr wichtige Besonderheit dieser Moschee ist in der Textvorlage im Anhang zu finden. Auch in dem Anblick des Namens Mihrimah, der dadurch zustandekam, indem Sinan die Fackeln des Vollmondes mit jenen der Brücke, die er innerhalb von zehn Tagen über den Fluss Pruth erbaut hatte und daraufhin zum Chefarchitekten des Sultans ernannt wurde, in einer derartigen Harmonie leuchten ließ, sodass der Name der Sultanin auf dem Fluss zu sehen war, lässt sich die Liebe Sinans gegenüber Mihrimah Sultan verdeutlichen.¹⁵

¹⁰ Vgl. Gökbudak 2012: S. 302.

¹¹ Vgl. dazu Gökbudak 2012: S. 221, 222.

¹² Vgl. Gökbudak 2012: S. 186, 188, 276.

¹³ Vgl. Gökbudak 2012: S. 274.

¹⁴ Vgl. Gökbudak 2012: S. 303.

¹⁵ Vgl. Gökbudak 2012: S. 198, 199.

Ob auch Mihrimah Sultan gegenüber ihrem Liebenden Sinan die gleichen Gefühle empfunden hatte, konnte ich aus der Lektüre des Romans nicht entnehmen. Klar ersichtlich ist jedoch, dass der Prinzessin Mihrimah Sinans Auffassung von Kunst und Ästhetik, die der Architekt in seinen Werken widerspiegelte, besonders gefiel und sie ihn aus diesem Grund bewunderte.¹⁶ Neben der Bewunderung bereitete die Anwesenheit des Architekten Sinan der Sultanstochter Mihrimah immer große Freude und gab ihr das Gefühl des Vertrauens.¹⁷ Damit er immer erfolgreich werden konnte, betete sie für ihn auch.¹⁸ Auch wenn diese Verhaltensweisen die Annahme nahelegen, dass Mihrimah Sultan Sinan lieben könnte, so ist aus einem Dialog zwischen der Prinzessin Mihrimah und ihrer Tochter zu entnehmen, dass dem anscheinend nicht so war: Auf die Frage der Tochter, ob Mihrimah Sultan tatsächlich in den Architekten Sinan verliebt war oder nicht, antwortet die Prinzessin, dass das Gefühl, das sie Sinan gegenüber hege, viel überlegener und schöner als die Liebe sei. Schließlich fügt sie noch hinzu, dass Vertrauen und die innige Freundschaft (*dostluk*)¹⁹ im Vergleich zu den schönsten und größten Lieben nie zu Ende gehen, sondern je älter sie werden, an Wert und Bedeutung gewinnen.²⁰

Darin mag Mihrimah Sultan wohl Recht haben.

5.2 Architekt Sinan – Vom Schreinerlehrling zum Baumeister des Sultans

„Sinan, genannt Koca Sinan, der große Sinan, ist eine der größten Baumeistergestalten der Jahrhunderte. Sein Werk verkündet, heute wie ehedem, die Meisterschaft eines Menschen, der durch ein besonderes Schicksal vor einmalige Aufgaben einer großen Zeit gestellt wurde. Sinan zählt zu den Berufenen, die auserwählt waren, das Denkmal ihrer Zeit zu gestalten und damit die seltene Gnade erfuhren, ihr eigenes Leben einem unvergänglichen Monument zu verbinden.“ (vgl. EGLI 1954: S. 7).

Mit diesen schönen Worten beschreibt ERNST EGLI (1954) die Bedeutung des Architekten Koca Sinan, der seine Bauwerke als große Monumente schuf, die heute noch mit voller Bewunderung betrachtet werden. Im Vergleich zu seinen insgesamt 334 Werken ist Sinans Leben nahezu unbekannt geblieben (vgl. MOSER/WEITHMANN 2010: S. 98). Sicher ist jedoch, dass der Ort, an dem Sinan geboren wurde, in der Nähe von Kayseri in Zentralanatolien liegt (vgl. ebd.: S. 98).

¹⁶ Vgl. Gökbudak 2012: S. 180.

¹⁷ Vgl. Gökbudak 2012: S. 185.

¹⁸ Vgl. Gökbudak 2012: S. 195.

¹⁹ *Dostluk* bezeichnet im Türkischen eine innige Freundschaft, also mehr als nur „Freundschaft“ (*arkadaşlık*).

²⁰ Vgl. dazu den Dialog zwischen Mihrimah Sultan und ihrer Tochter Hatice in Gökbudak 2012: S. 330.

Bezogen auf das von ERNST EGLI verfasste Buch *Sinan. Der Baumeister osmanischer Glanzzeit* (1954) kann erklärt werden, dass in Sinans Jugend ein Ereignis, das seine frühere Jugend von seinen späteren Jahren vollständig und ihn selbst von seiner Familie trennte, eingetreten ist (vgl. EGLI 1954: S. 26). Nach dem Bericht des Mustafa Sâ'i (Dichter und Freund Sinans) tritt dieses Ereignis im Jahre 1512 ein. Damals wurde der junge Sinan von einer Rekrutierungskommission (den Janitscharen) (siehe dazu das Kapitel „*Devşirme* – Die Knabenlese“) als lebender Tribut der Minderheiten seiner Familie weggenommen und zum Dienst für Sultan und Reich eingezogen (vgl. ebd.: S. 26).

Unter den kräftigen gescheiten, schönen und tüchtigen Jungen, die von den Aushebungskommissionen auserwählt und dem Herzen des Landes zugeführt wurden, befand sich Sinan (vgl. EGLI 1954: 30). Diese Tatsache bestätigt auch Sinan in seiner Selbstbiographie: „Ich, der Chefarchitekt Sinan, Sohn des Abdul-Mennan, bin während der Regierung des Sultans Selim Chan, Sohn des Sultans Beyazıt, als *devşirme* nach Istanbul gekommen.“ (vgl. EGLI 1954: 30/31).²¹

Nach seiner Ankunft in der Hauptstadt, wurde Sinan – so wie alle anderen auserwählten Jungen auch – von einem Arzt untersucht und anschließend auf einen Bauernhof außerhalb Istanbul geschickt. Dort lernte er neben der Sprache und den Gebräuchen seiner neuen Herren in der Palastschule Arabisch, Persisch, die Kalligrafie, das Bogenschießen, die Geometrie, die Algebra und den Koran (vgl. STRITTMATTER 2008: S. 33). Dazu übte sich Sinan in der Schreinerei (vgl. ebd.: S. 33). In der Armee als Bausoldat eintretend, baute Sinan den Truppen Lager und Brücken, Befestigungen und Galereen mit solchem Geschick und mit solcher Geschwindigkeit, dass er schnell in die Leibgarde des Sultans aufstieg, woraufhin im Jahr 1538 die Wahl auf ihn fiel, als das Reich einen neuen *Mimarbaşı*²² suchte, einen Obersten Baumeister.

Somit arbeitete sich Sinan als anatolischer Provinzjunge durch seinen Fleiß und seiner Geschicklichkeit von einem Schreinerlehrling zu einem der größten Männer, der dem Islam die kühnsten Moscheen bauen sollte, hoch (vgl. STRITTMATTER 2008: S. 33).

Seine Auffassung von Kunst und Architektur ließ Sinan in seinen Werken lebendig werden. Hierzu zählen neben der Brücke, die er über dem Fluss Pruth innerhalb von zehn Tagen erbaut hatte, die beiden Mihrimah–Sultan–Moscheen in Edirnekapı und Üsküdar, die für die

²¹ Vgl. dazu die Stellen im Roman von GÖKBUDAK 2012: S. 114–116.

²² Vgl. dazu die Berufung Sinans zum Chef- und Sultansarchitekten mit der Bezeichnung „*Reis-i Mimarlar-ı Dergah*“ (osmanisch) / „*Yüksek mimarlar dergahı reisi*“ (türk.) in GÖKBUDAKs Roman 2012: S. 210.

Prinzessin Mihrimah erbaut wurden und eine besondere Bedeutung tragen (für eine nähere Beschreibung kann man dazu den Textauszug für die ProbandInnen und das Kapitel *Mihrimah – Der Sonnenmond des Sultans und die unerreichbare Liebe Sinans* lesen). Architekt Sinan selbst bezeichnet die Selimiye-Moschee (*Selimiye-Camii*), die er in einem Alter von 80 Jahren erbaut hatte, als sein „Meisterwerk“ (*şaheser*).²³

Zahlreiche Architekten – wie ERNST EGLI (1954) – bewundern auch heute noch die Funktionalität der Werke Sinans und versuchen, herauszufinden, auf welche Art und Weise es der Architekt geschafft hat, Schönheit mit Eleganz und Bescheidenheit zu verbinden.

Aufgrund seiner bewundernswerten Auffassung von Kunst, Ästhetik und Architektur und seiner erbauten Werke mag es wohl sein, dass Sinan die Bezeichnung *Koca* (der Große), die seinem Namen vorangestellt wurde, verdient hat.²⁴

Abschließend wäre noch anzumerken, dass es sogar eine Universität in Istanbul gibt, die nach dem genialen Baumeister benannt ist: *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi* („Mimar Sinan Universität der Schönen Künste“).²⁵

6 Aspekte osmanischer Architektur und Kultur

6.1 Topkapı Sarayı – Die osmanische Sultansresidenz

Seit dem Jahre 1468 erbauten die osmanischen Sultane zwischen dem Goldenen Horn²⁶ und dem Marmarameer ihre neue Residenz namens Topkapı Sarayı (vgl. MOSER/WEITHMANN 2010: S. 116). Während mit *Saray* „Serail“ bzw. „Palast“ bezeichnet wird, bedeutet der Beiname *Topkapı* „Kanonentor“ und bezieht sich auf ein heute verschwundenes Portal an der Serailspitze, das von zwei Kanonen flankiert war (vgl. MOSER/WEITHMANN 2010: 116).

Das Wort „seit“ (in dem ersten Satz) verweist darauf, dass jeder Herrscher der Topkapı-Anlage neue Bauten hinzufügte, sodass durch die Erweiterungen, An- und Umbauten über 400 Jahre hinweg ein weitläufiges Konglomerat von Palästen entstanden ist (vgl. MOSER/WEITHMANN 2010: S. 118). Zahlreiche abendländische Besucher, die als Diplomaten

²³ Vgl. <https://www.sehrinrehberi.com/selimiye-camii-edirne/> (31. März 2018)

²⁴ Vgl. dazu GÖKBUDAK 2012: S. 270.

²⁵ <https://fernweh.muthesius-kunsthochschule.de/berichte/auslandssemester-an-der-mimar-sinan-guezel-sanatlar-universitaet-in-istanbul/> (31. März 2018)

²⁶ Der poetische Name „Goldenes Horn“ – auf Türkisch *Haliç* genannt – stammt von den Strahlen der untergehenden Sonne, die seine sanften Wellen golden erscheinen lassen. Man kann dieses Naturschauspiel noch heute beobachten. Diese lang gestreckte Meeresbucht repräsentiert einen der besten und sichersten Naturhäfen der Welt (vgl. MOSER/WEITHMANN 2010: S. 15).

den Regierungssitz der osmanischen Herrscher besuchten, waren beim Anblick der bescheidenen Palastanlage überrascht oder enttäuscht, denn die politische und kulturelle Größe des Osmanischen Reiches kam weder durch monumentale Bauwerke noch durch imposante Fassaden zum Ausdruck (vgl. GOST 1993: S. 113). Der Grund mag in der auf islamischen Prinzipien beruhenden Auffassung der Anspruchslosigkeit, die sich vom europäischen Denken unterscheidet, gelegen haben: Während sich die Macht europäischer Monarchen in ihren großen, oft sogar gigantisch erbauten Palästen, die entweder extravagant und barock oder streng und symmetrisch angelegt waren (vgl. BOOM 2012: S.40), reflektierte, ließen die osmanischen Sultane ihr Selbstbewusstsein und ihren Herrschaftsanspruch in ihren prächtigen Moscheen und Stiftungen erkennen (vgl. GOST 1993: S.115).

Den ersten, allgemein zugänglichen Hof bezeichnete man als *Bab-ı Hümayun* („Tor des Weltenherrschers“). Dieses majestätische Tor wirkte im 16. Jahrhundert derart beeindruckend, dass es in Diplomatenkreisen „Hohe Pforte“ genannt wurde (vgl. BOOM 2012: S. 46).

Der zweite Hof – genannt *Bab-ı Selam* („Tor des Friedens“) – diente dienstlichen Angelegenheiten. Personen, die diesen Hof betraten, waren entweder im diplomatischen Dienst tätig oder bekleideten eine hohe Funktion innerhalb der Hierarchie des Reiches (vgl. BOOM 2012: S. 47). Eingaben und Beschwerden konnten in diesem Hof vorgebracht werden (vgl. MOSER/WEITHMANN 2010: S. 118). In diesem Hof befand sich der *Kubbealtı*, der Versammlungssaal als wichtigstes Bauwerk, in dem der *Diwan* – der oberste Rat des Osmanischen Reiches tagte (vgl. MOSER/WEITHMANN 2010: S. 118; BOOM 2012: S. 47).

Den dritten Hof bildete schließlich das „Tor der Glückseligkeit“, genannt *Bab-ı Saadet*. Diplomaten und Vertreter ausländischer Mächte waren die einzigen Gäste, die diesen Hof betreten durften (vgl. MOSER/WEITHMANN 2010: S. 119). Trakte der Palastschule, in welchen Würdenträger des osmanischen Reiches ausgebildet wurden, waren ein Teil dieses Hofes. Auch die sultanische Schatzkammer und die Bibliothek befanden sich in dem *Bab-ı Saadet*.

Die osmanische Sultansresidenz Topkapı Sarayı kann man mit den folgenden schönen Worten İLBER ORTAYLIS beschreiben: „Der osmanische Palast strahlt mehr maßvolle Schönheit als majestätische Pracht aus, er ist eher einzigartig als extravagant.“ (vgl. BOOM 2012: S. 41)

6.2 *Devşirme* – Die Knabenlese

Durch die Knabenlese, die sogenannte *Devşirme*, wurden das osmanische Heer und der Hofstaat jedes Jahr durch Knaben verstärkt (vgl. BOOM 2012: S. 29). Nach diesen Knaben wurde mit großer Sorgfalt Ausschau gehalten, da nur die (wie schon oben erwähnt) kräftigen, intelligenten, schönen und tüchtigen Buben auserwählt wurden. Die nach Konstantiopel mitgebrachten Knaben wurden auf die besten Schulen des Reiches geschickt. Sie dienten in der Leibgarde des Sultans, im Palast, in der Verwaltung und ein großer Teil der Knaben wurde zu Janitscharen²⁷, den besten und gefürchtetsten Truppen der Osmanen. Sie zählten gerade wegen ihrer Herkunft zur Elite des Reiches (vgl. STRITTMATTER 2008: S. 33). Die meisten Knaben wurden aus dem Balkan und dem Kaukasus geholt (vgl. BOOM 2012: S. 29).

Die Knabenlese auf dem Balkan hatte einen schlechten Ruf als „Blutzoll“, da man in serbischen und bulgarischen Lehrbüchern immer wieder schrieb, dass eine Generation von Jugendlichen aus den Balkanländern rekrutiert und türkisiert worden sei (vgl. BOOM 2012: S. 30). In Bezug auf diesen falschen Begriff erklärt İLBER ORTAYLI, türkischer Literat, Historiker und in den Jahren 2005-2012 Direktor des Topkapı-Palast-Museums, dass man, um die richtige Bedeutung und Funktion der *Devşirme* zu verstehen, osmanische Quellen heranziehen solle und dass „in armen Bergdörfern im Kaukasus oder in Albanien die Familien sogar auf die *Devşirme*-Verantwortlichen warteten und froh waren, wenn ihr Sohn von Süleyman auserwählt wurde, weil er es am Hof in Konstantinopel viel weiter bringen würde als in seinem Geburtsort“ (vgl. BOOM 2012: S. 30).

Ersichtlich wird also, dass die Entfremdung von Familie und Herkunft den Knaben mit einem Leben vergolten wurde, von dem die meisten ihrer Altersgenossen nur träumen konnten (vgl. STRITTMATTER 2008: S. 33).

²⁷ Das Wort „Janitschar“ leitet sich vom Türkischen *yeni çeri*, das übersetzt „neuer Soldat“ bedeutet, ab (vgl. Boom 2012: S. 307).

6.3 Mihrimah–Sultan–Moschee in Edirnekapi

Die Mihrimah–Sultan–Moschee, die der Architekt Sinan für seine „unerreichbare Liebe“ Mihrimah erbaut hatte und die auf einer der höchsten Erhebungen Istanbul steht, beschreibt ERNST EGLI (1954) mit folgenden schönen Worten:

„Die am Ausgangstor Istanbul, am Adrianopler Tor gelegene, im Jahre 1552 erbaute Moschee der Prinzessin Mihrimah ist eine auf einem beherrschenden Punkt der Stadt errichtete Welt von Form und Schönheit.“ (vgl. EGLI 1954: S. 61).



Abbildung 1: Mihrimah-Sultan-Moschee in Edirnekapi - Eine Welt von Form und Schönheit



Abbildung 2: Innenansicht der Mihrimah-Sultan-Moschee in Edirnekapı

EGLI (1954) erklärt, dass die Moschee weithin das Bild des Stadtteils beherrscht und es kein Zufall sei, dass Sinan den Baukörper so hoch emporführte und nach allen vier Seiten gleich ausbildete, da dahinter ohne Zweifel die Absicht stehe, die Moschee als ein Monument zu gestalten, das nach allen Seiten einen gleichen Anblick bieten sollte (vgl. EGLI 1954: S.63).

6.4 Mihrimah–Sultan–Moschee in Üsküdar

Die am asiatischen Ufer des Bosphorus liegende Mihrimah–Sultan–Moschee in Üsküdar blickt über die Wasserfläche des Bosphorus hinüber gegen Istanbul und das Goldene Horn. Der österreichisch–schweizerische Architekt ERNST EGLI (1954) erklärt, dass auch diese Aussicht der Moschee, die von Sinan erbaut wurde, zum Schönsten zählt, was die Erde bietet (vgl. EGLI 1954: S. 63).



Abbildung 3: Mihrimah-Sultan-Moschee in Üsküdar - Eine Aussicht, die zum Schönsten zählt, was die Erde bietet

7 Empirischer Teil

7.1 Verfahren zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen von mehrsprachigen SchülerInnen

Bevor ein Übergang zum empirischen Teil der Arbeit stattfindet, wird in dem kommenden Abschnitt ein Überblick über die unterschiedlichen Verfahren, die man als Lehrkraft zur Erhebung des Leistungsstandes von SchülerInnen anwenden kann, verschafft. Diese unterschiedlichen Verfahren, die nun kurz aufgelistet und vorgestellt werden, können in STEFAN JEUKS Buch *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen – Diagnose – Förderung* auf den Seiten 84 bis 91 nachgelesen werden (vgl. JEUK 2013: S. 84–91).

Verfahren zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen, die zur individuellen Sprachförderung bei mehrsprachigen Kindern dienen, sind von Notwendigkeit. Durch diese Verfahren werden Potenziale und Lernschwierigkeiten erfasst, die als Basis zur Förderung dienen können.

Mit anderen Worten: Sprachstandserhebungen geben Auskunft über den Stand der Sprachaneignung eines/r Schülers/in zu einem bestimmten Zeitpunkt.

Hierbei ist zwischen drei Arten von Tests zu unterscheiden: Standardisierte Tests, informelle Verfahren und halbstandardisierte Verfahren. Während standardisierte Tests die Frage eines Förderbedarfes beantworten, verweisen informelle Verfahren auf das Ansetzen einer Förderung. Halbstandardisierte Tests weisen Ähnlichkeiten mit Tests auf, die Vergleichswerte vorlegen. Bei der Auswertung halbstandardisierter Tests ergeben sich nicht nur Zahlenwerte, sondern genauso Interpretationsspielräume. Zu den standardisierten Verfahren zählen folgende Tests:

- *SETK* (Sprachentwicklungstest für Kinder)
- *HSET* (Heidelberger Sprachentwicklungstest)
- *Lise-DaZ* (Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache)
- *SET 5–10* (Sprachentwicklungstest im Alter zwischen 5 und 10 Jahren)

Zu den informellen Verfahren gehören Beobachtungsbögen und qualitative Screenings

- *SISMIK-Bogen* (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen)
- *Diagnostische Leitfragen*

- *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache* (Grundschule und Sekundarstufe I)
- *Screening für Schulanfänger*
- *MSS* (Marburger Sprachscreening)

Halbstandardisierte Verfahren sind:

- *SFD* (Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder)
- *HAVAS* (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen)
- *C-Test*

Für meine Untersuchung und Studie habe ich eines der halbstandardisierten Verfahren, den C-Test, ausgewählt. Da die anderen Arten von Verfahren, die ich oben aufgelistet habe, für meine Untersuchung peripher sind, habe ich auf nähere Beschreibungen verzichtet und daher lediglich einen kurzen Überblick über die unterschiedlichen Verfahren verschafft. Zur Beschreibung des C-Tests sei an dieser Stelle auf das Kapitel „Methodologie/Untersuchungsdesign“ verwiesen.

7.2 Die Analysen und Ergebnisse der C-Tests

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der C-Tests der SchülerInnen dargestellt. Die Darstellung der durchgeführten Tests erfolgt im Vergleich zu den Fehler- und Wortschatzanalysen quantitativ. Daher werden die Richtig/Falsch- und Worterkennungswerte in Zahlen angezeigt und im Anschluss daran wird erklärt, in welchen „Wertebereichen“ die guten und nicht allzu guten Ergebnisse des/der jeweiligen Schülers/in vorliegen. Zu erwähnen wäre noch, dass zwar beide Schüler alle zwei C-Tests ausgefüllt haben, die zweite Schülerin hingegen, aufgrund der etwas zu lang gebrauchten Zeit für die Aufgabe nur einen der C-Tests ausfüllen konnte (vgl. den C-Test *Die Hochzeit der Prinzessin Mihrimah – eine Verpflichtung/Mihrimah Sultan’ın düğünü – bir vazife* im Anhang). Aus diesem Grund werden die Werte des soeben genannten C-Tests dargestellt, um eine Gesamtübersicht über den Sprachstand aller drei SchülerInnen hinsichtlich eines Lückentextes, der von allen drei Jugendlichen ausgefüllt wurde, zu verschaffen.

Der erste Schüler erreicht in dem auf Türkisch ausgefüllten C-Test 42 Wörter, die als richtiges Wort erkannt und richtig ausgefüllt wurden. 25 der gesuchten Wörter wurden zwar als Wort erkannt, jedoch falsch geschrieben. Sieben hat er weder als Wort erkannt noch

richtig ausgefüllt. Der Jugendliche hat jede Lücke ausgefüllt und gar keine ausgelassen. Ersichtlich wird aus dem Ergebnis, dass die Anzahl an richtig erkannten und richtig geschriebenen Wörtern die anderen Werte übertreffen.

In dem auf deutscher Sprache ausgefüllten C-Test überragt der Wert der richtig erkannten und richtig geschriebenen Wörteranzahl – 73 – ebenfalls alle anderen Werte. Elf der Wörter sind korrekt erkannt, jedoch falsch vermerkt. Acht der Wörter waren nicht korrekt und eine Lücke nicht ausgefüllt. Wenn man nun die erzielten Werte in der deutschen und türkischen Sprache vergleicht, wird ersichtlich, dass im Türkischen (25) im Vergleich zum Deutschen (11) die jeweiligen Wörter erkannt, jedoch falsch niedergeschrieben wurden, was auf die fehlende Unterweisung im Türkischen zurückzuführen ist. Daher ist sich der Jugendliche bei der richtigen orthographischen Schreibweise der richtig erkannten Wörter nicht sicher, weshalb er sie dementsprechend nicht korrekt wiedergeben kann.

Bei den Ergebnissen der zweiten Schülerin schauen die Richtig/Falschwerte in den zwei Sprachen nicht anders aus: Während in der deutschen Sprache acht Wörter falsch geschrieben sind, beträgt die Anzahl an Wörter im Türkischen, die nicht richtig wiedergegeben wurden 29. Wörter, die sowohl als Wort richtig erkannt als auch korrekt ausgefüllt wurden, sind im Deutschen 62 und im Türkischen 31. Die Ergebnisse, die sich aus den beiden Sprachen ablesen lassen, ergeben folgendes Bild: Die Zahl der richtig ausgefüllten Wörter im Türkischen (31) ist mit jener, die als Wort erkannt, aber falsch geschrieben wurde (29) nahezu kongruent. Dieses Ergebnis führt die mangelnde Unterweisung und den fehlenden schriftsprachlichen Gebrauch, die mit einem fehlenden Unterricht in türkischer Sprache einhergehen, nochmals vor Augen.

In dem auf Deutsch ausgefüllten C-Test füllt der dritte und letzte Schüler sieben Lücken, in welchen das Wort erkannt, jedoch falsch wiedergegeben wurde. In dem Test auf türkischer Sprache sind es 30. Die Wörter, die sowohl richtig erkannt als auch richtig geschrieben wurden, sind im Türkischen 28 und nahezu deckungsgleich mit jenen der als nicht korrekt vermerkten Wörtern. Im Deutschen beträgt die Anzahl der korrekt erkannten und geschriebenen Wörter 64.

Insgesamt ist aus den Ergebnissen der C-Tests herauszulesen, dass alle drei SchülerInnen ähnliche Werte in den beiden Sprachen aufweisen: Während im Deutschen die Anzahl der richtig erkannten und richtig geschriebenen ziemlich hoch ist und die der richtig erkannten, aber falsch Geschriebenen niedrig ist, stimmen die Anzahlen der Wörter in türkischer

Sprache, die als Wort erkannt, jedoch falsch angegeben mit jenen der richtig Erkannten und richtig Vermerkten nahezu überein. Hierbei wird die fehlende Alphabetisierung in der türkischen Sprache, die für die zahlreichen orthographisch nicht richtig wiedergegebenen Wörter vonseiten der Jugendlichen verantwortlich und im österreichischen Bildungssystem nicht vorhanden ist, ersichtlich. Schließlich lässt sich noch feststellen, dass die SchülerInnen in der deutschen Sprache mehr Lücken (vgl. Schüler 1: 4; Schülerin 2: 12 und Schüler 3: 11) nicht ausgefüllt haben als im Türkischen (vgl. Schüler 1: 0; Schülerin 2: 8 und Schüler 3: 5), was die Annahme nahelegt, dass sie in ihrem türkischen Wortschatz über mehr Wörter und Fachvokabular verfügen als im Deutschen.

8 Die Auswertungen und Erhebungen der Antworten der SchülerInnen

Im Folgenden möchte ich mithilfe empirischer Erhebungen analysieren, welche nicht standardsprachlichen Varianten Jugendliche nach der literarischen Lektüre eines Textauszuges aus dem Roman *Mihrimah* in der türkischen und deutschen Sprache produzieren. Dabei wird den ProbandInnen die Textvorlage zuerst in türkischer und später in deutscher Sprache vorgelegt. Nach der Lektüre erhalten die SchülerInnen zehn Fragen als Schreibaufgabe zum Inhalt des Gelesenen, die sie in den beiden Sprachen zu beantworten haben. Anhand dieser drei Schreibproben soll das Vorhaben der beschriebenen Analyse formuliert werden. Die in den Antworten der SchülerInnen vorkommenden nicht standardsprachlichen Phänomene werden den Bereichen der Orthographie/Phonetik und Morphosyntax zugeordnet und in Anlehnung an den Maßstab der türkischen und deutschen Standardsprache ausgewertet und analysiert.

Begonnen wird mit einer tabellarischen Darstellung der Nonstandardvarianten in den Antworten der SchülerInnen. In Anschluss daran erfolgt eine Analyse der nicht standardsprachlichen Elemente im Detail, indem Antwort für Antwort jedes einzelne sprachliche Element beschrieben und analysiert wird. Am Ende folgt eine Zusammenfassung über die Ergebnisse der Fehleranalyse. Da meiner Ansicht nach die Charakterisierung der Fehler in dem Analyseschema meiner Betreuerin Prof. İnci Dirim auf den Seiten 134 und 135 in dem Buch *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen* sehr übersichtlich und treffend dargestellt sind, beruht meine Analyse im Wesentlichen auf dieser Fehlerdarstellung.²⁸

Bevor im Folgenden eine Überleitung zur Fehleranalyse kommt, scheint mir die Übersicht über die Fragen zu dem entsprechenden Textabschnitt aus dem Roman in deutscher und

²⁸ Vgl. DİRİM 2009: S. 134–135.

türkischer Sprache sinnvoll und notwendig zu sein, damit man als Leser/in erfährt, auf welche Verständnisfragen sich die Antworten der SchülerInnen beziehen.

Fragen zu dem Text

1. Welche Informationen befinden sich auf den Zetteln, die Architekt Sinan für die Messung des leeren Grundstückes in Edirnekapı benötigt?
2. Welche Bedeutung hat die Moschee in Edirnekapı, die für die osmanische Prinzessin Mihrimah Sultan erbaut wurde, aus der Sicht des Architekten Sinan?
3. Worin liegt die Kunst des Architekten Sinan bei der Erbauung seiner Werke?
4. Mit wem geht Mihrimah Sultan zur Moschee?
5. Wie schafft es Sinan, in die Bescheidenheit Schönheit und Eleganz hineinzubekommen?
6. Erkläre, aus welchem Grund Architekt Sinan das Geschenk von Mihrimah Sultan zurückweist.
7. Welche Notizen sind auf dem Blatt, das Architekt Sinan der Prinzessin Mihrimah überreicht, zu finden?
8. Beschreibe die Besonderheit des Anblickes der Mihrimah-Sultan-Moschee in Edirnekapı und der Mihrimah-Sultan-Moschee in Üsküdar am 21. März zur Zeit des Sonnenunterganges.
9. Wie wird Architekt Sinan aufgrund seiner wunderbaren Berechnungen und Kunstwerke von Sultan Süleyman dem Gesetzgebenden bezeichnet?
10. Erschließe aus dem gelesenen Text, welche Bedeutung die Begriffe *Mihri* und *Mah* haben könnten.

Metin ile ilgili sorular

1. Mimar Sinan'ın Edirnekapı'daki arsayı ölçebilmesi için gerekli olan kağıtların üzerinde hangi bilgiler bulunmaktadır?
2. Edirnekapı'da Osmanlı prensesi Mihrimah Sultan'a ithaf edilen camii Mimar Sinan açısından hangi anlamı taşımaktadır?
3. Mimar Sinan'ın eserlerindeki sanatsal özellik nedir?
4. Mihrimah Sultan kiminle camiye gidiyor?
5. Mimar Sinan tevazunun içine zarafet ve güzelliği sığdırmayı hangi şekilde başarıyor?
6. Mimar Sinan'ın Mihrimah Sultan'ın hediyesini hangi sebepten dolayı reddettiğini açıkla.
7. Mimar Sinan'ın Mihrimah Sultan'a verdiği kağıtta hangi bilgiler bulunmaktadır?
8. Edirnekapı ve Üsküdar'da bulunan Mihrimah Sultan Camilerinin 21. Mart güneş batımı sırasındaki görünümünü tanımla.
9. Mimar Sinan'a, yarattığı muhteşem eser ve hesaplara atfen Kanunî Sultan Süleyman nasıl hitap ediyor?
10. *Mihri* ve *Mah* kavramlarının anlamlarını okumuş olduğun metne dayanarak betimle.

8.1 Fehleranalyse der nicht standardsprachlichen Varianten in den Antworten des ersten Schülers in türkischer Sprache

<u>Antwort des Schülers 1</u>	<u>Erwartete Antwort</u>	<u>Fehleranalyse der Antworten</u>
1. Güneşin ve Ayın Halic Tepesinden aynı anda görüldüğü tarih.	1. Mimar Sinan'ın Edirnekapı'daki arsayı ölçebilmesi için gerekli olan kağıtların üzerinde güneşin ve ayın batışına ait hesaplar bulunmaktadır. Ayrıca pencerelerin krokileri ve hesapları da kağıtlarda not edilmiştir.	Wahl eines ähnlichen Graphems → Ayin statt ayın → Halic statt Haliç → aynı statt aynı Übernahme der Großschreibung von Nomen aus dem Deutschen → Ayin statt ayın
2. Minare yükektir (38 metre) ve sadece 1 tane minare vardır. Minare yüksekliği = Mihrimahin ulaşılmazlığı, yalnız olması = Sinanın yalnızlığı	2. Edirnekapı'da Osmanlı prensesi Mihrimah Sultan'a ithaf edilen camii ile kendi iç dünyasını anlatan Mimar Sinan, tek minare ile yalnızlığını, minarenin yüksekliği ile de Mihrimah'ın erişilmezliğini anlatmaktadır.	Auslassung eines Konsonanten → yükektir statt yüksektir Verzicht auf das Ausschreiben der Zahl → 1 statt bir Wahl eines ähnlichen Graphems → yüksekliği statt yükseklığı → Mihrimahin statt Mihrimah'ın → yalnız statt yalnız → yalnızlığı statt yalnızlığı Auslassung des Apostrophs bei Namen → Mihrimahin statt Mihrimah'ın → Sinanın statt Sinan'ın
3. –	3. Mimar Sinan'ın eserlerindeki sanatsal özellik, yaptığı her eserin işlevselliğini, estetiği altına gizlemeyi başarıyor olmasıdır.	

4. Yardimcisi ile camiye gidiyor.	4. Mihrimah Sultan kalfası [cariyesi] Gülengeç ile camiye gidiyor.	Wahl eines ähnlichen Graphems → Yardimcisi statt yardımcısı Verwendung eines allgemeineren Lexems anstelle eines speziellen → Yardimcisi (standardsprachlich: yardımcısı) statt Kalfası
5. –	5. Mimar Sinan tevazunun içine zarafet ve güzelliği sığdırmayı ilham perisinin güzelliği sayesinde başarıyor.	
6. Sevdiği kişi den para almak istememiştir.	6. Mimar Sinan duygularını altın karşılığında teşhir etmek istemediğinden Mihrimah Sultan'ın hediyesini affına sığınarak reddediyor.	Getrennte Schreibung eines Suffixes anstelle einer gemeinsamen → kişi den statt kişiden Verwendung eines allgemeineren Lexems anstelle eines speziellen → sevdiği kişi statt Mihrimah
7. Haliç tepesine cikmasi gerektiği saat ve haliç tepesinin yeri.	7. Mimar Sinan'ın Mihrimah Sultan'a uzattığı kağıtta Mihrimah Sultan'ın kendi doğum günü olan 21 Mart akşam üzeri, yani güneşin batma zamanında Haliç tepesine çıkıp kendi adına olan her iki camiiyi – Üsküdar ve Edirnekapı'da bulunan Mihrimah Sultan Camiilerini – göz hapsinde tutması gerektiğine dair bilgiler bulunmaktadır.	Wahl eines ähnlichen Graphems → cikmasi statt çıkması Kleinschreibung von Eigennamen → haliç statt Haliç
8. Haliç tepesinden ayni anda iki camiye bakılırsa, birinde ay birinde güneş görülecektir.	8. Edirnekapı'daki Mihrimah camiinin minaresinin yanından güneş batarken, Üsküdar Mihrimah	Wahl eines ähnlichen Graphems → ayni statt aynı

	camiiinin minareleri arasında ayın yükselişi seyredilmektedir.	
9. Dünya nın baska biryerinde böyle bişeyin olmadığını söylüyor.	9. Yarattığı muhteşem eser ve hesaplara atfen Kanunî Sultan Süleyman Mimar Sinan’a „büyük bir aşık“ olarak hitap ediyor.	Getrennte Schreibung von Suffixen anstelle einer gemeinsamen → Dünya nın statt Dünyanın Wahl eines ähnlichen Graphems → baska statt başka Zusammengesetzte Schreibweise zweier getrennt voneinander zu schreibenden Wörter → biryerinde statt bir yerinde → bişeyin statt bir şeyin Niederschrift einer „mündlichen“ Lautung → bişeyin statt bir şeyin
10. Ay ve güneş anlamına geliyor.	10. <i>Mihri</i> güneş <i>Mah</i> ise ay anlamına gelmektedir.	Fehlender Hinweis auf die Bezeichnungen in persischer Sprache → Ay ve güneş statt Mihri güneş ve Mah ay

Im Bereich der orthographischen und phonetischen Varianz lassen sich in den Antworten des Schülers zahlreiche Fehler, die die Laut–Graphem–Kongruenz betreffen, feststellen. So wird beispielsweise statt des Buchstaben <ı> in dem Wort „ayın“ (*des Mondes*) der graphisch ähnliche Buchstabe <i> verwendet. Weitere vorkommende Grapheme, die sich anstelle der richtigen Buchstaben in den Antworten des Schülers beobachten lassen, sind folgende:

<ç> in den Wörtern „Haliç“ (*Goldenes Horn*) und „çıkması“ (viele Bedeutungen; in dem Fall: *besteigen* bezogen auf das zu besteigende Goldene Horn) wird durch den graphisch und zugleich lautlich ähnlich klingenden Buchstaben <c> ersetzt.

<ı> in dem Wort „aynı“ (*gleich*) wird durch den graphisch ähnlichen Buchstaben <i> ersetzt

<ğ> in dem Wort „yüksekliği“ (*die Höhe*) wird durch das ähnliche Graphem <g> ersetzt

<ı> in den Wörtern „Mihrimah’ın“ (Gen. *Mihrimahs*) „yalnız“ (*allein/einsam*), „Yardımcısı“ (*sein/ihr Helfer/in*) und in dem Wort „çıkması“ (viele Bedeutungen; in dem Fall: *besteigen* bezogen auf das zu besteigende Goldene Horn) wird durch das ähnliche Graphem <i> ersetzt.

Der Buchstabe <ğ> in den Wörtern „görüldüğü“ (Passiv zu sehen: *gesehen wird*), „ulaşılmazlığı“ (*seine/ihre Unerreichbarkeit*) und „olmadığını“ (*nicht vorhanden sein*) wird durch das Graphem <g>, das einen ähnlichen Laut repräsentiert, ersetzt. Des Weiteren wird <ş> in dem Adjektiv „başka“ (*anders*) durch <s> wiedergegeben. „Mündliche“ Lautfolgen werden ebenfalls niedergeschrieben, so zum Beispiel „bişey“ statt „bir şey“ (etwas) oder „biyer“ statt „bir yer“ (ein Ort).

REICH bezeichnet die Fehlschreibungen hinsichtlich der Laut–Buchstabe–Strukturen als „innertürkisch“ (vgl. REICH 2016: S. 183). Er verweist auch auf die Interferenzen, die dadurch entstehen, dass Laut–Buchstabe–Zuordnungen, die für die Schreibung des Deutschen gelten, fälschlich auf die Schreibung des Türkischen übertragen werden. In der Kölner Untersuchung kämen diese dreimal häufiger vor als die innertürkischen Fehler (vgl. ebd.: S. 183).

Weitere Varianten, die sich in den Antworten des Schülers zeigen, sind Interferenzen aus dem Deutschen, wie die Großschreibung der Substantive „Haliç Tepesi“ (*Goldenes Horn*) statt „Haliç tepesi“ und „Aydın“ (*des Mondes*) statt „ayın“. Schließlich finden sich noch in den Antworten des Schülers Substantive, die gemeinsam geschrieben und im Falle von Eigennamen bzw. Ortsbezeichnungen durch einen Apostroph getrennt werden müssen, die gegen diese Regeln der türkischen Rechtschreibung verstoßen, so wird anstelle von

„Mihrimah’ın“ (Mihrimahs) „Mihrimahin“, „Dünya nın“ statt „Dünyanın“, „kişi den“ statt „kişiden“ und „Sinan nın“ statt „Sinan’ın“ geschrieben.

8.2 Fehleranalyse der nicht standardsprachlichen Varianten in den Antworten des ersten Schülers in deutscher Sprache

<u>Antwort des Schülers</u>	<u>Erwartete Antwort</u>	<u>Fehleranalyse der Antworten</u>
1. Er hat Tage gezählt, vom Berg aus. Wollte wissen wann genau der Sonnenuntergang und Mondaufgang statt gefunden hat.	1. Auf den Zetteln, die Architekt Sinan für die Messung des leeren Grundstückes in Edirnekapi benötigt, befinden sich Informationen bezüglich der Berechnungen des Sonnenunterganges und des Mondaufganges. Zudem sind Berechnungen und Entwürfe von Fenstern zu finden.	Getrennte Schreibweise eines Verbs anstelle einer gemeinsamen → statt gefunden statt stattgefunden Falsche Wahl der Mengenangabe → hat statt haben
2. Die Minarette zeigte wie einsam Sinan war. Die Höhe der Mineratte zeigte wie unerreichbar Mihrimah für ihn war.	2. Die Moschee in Edirnekapi, die für die osmanische Prinzessin Mihrimah Sultan erbaut wurde, trägt aus der Sicht des Architekten Sinan folgende Bedeutung: Während das einzige Minarett Sinans Einsamkeit widerspiegelt, beschreibt die Höhe des Minaretts die Unerreichbarkeit Mihrimahs.	Falsche Wahl des Artikels → die Minarette statt das Minarett überflüssiger Einschub eines Suffixes → Minarette statt Minarett Durcheinandergeraten der Buchstabenfolge eines Wortes → Mineratte statt Minarett
3. Er war sehr klug und schaffte unglaubliche Werke zu gestalten.	3. Architekt Sinan schafft es, die Funktionalität seines jeden Werkes unter seine Ästhetik zu verbergen.	überflüssiger Einschub eines Verbs → zu gestalten statt nur schuf
4. Mit ihrer Helferin geht sie zur Moschee.	4. Mihrimah Sultan geht mit ihrer Gesellin Gülengeç zur Moschee.	Verwendung eines allgemeineren Lexems anstelle eines speziellen → Gehilfin statt Helferin
5. Durch die Inspiration, die er aufgrund Mihrimah gelangt.	5. Architekt Sinan schafft es durch die Schönheit seiner Muse [Inspiration	Umschreibung der Antwort durch einen überflüssigen Nebensatz statt einer präzisen Erklärung

	Mihrimahs], in die Bescheidenheit Schönheit und Eleganz hineinzubekommen.	➔ Inspiration Mihrimahs bzw.seiner Muse statt .., die er aufgrund Mihrimah gelangt
6. –	6. Da Architekt Sinan seine Gefühle, die die erbaute Moschee widerspiegelt, nicht mit Gold auslegen möchte, weist er das Geschenk – Goldbeutel – der Prinzessin Mihrimah zurück.	
7. Der Ort und die Uhrzeit vom Aussichtspunkt, wo sie die Üsküdar Mosche betrachten soll.	7. Auf dem Blatt, das Architekt Sinan der Prinzessin Mihrimah überreicht, wird erklärt, dass Mihrimah Sultan an ihrem Geburtstag, dem 21.März, zur Zeit des Sonnenunterganges auf das Goldene Horn steigen und die Mihrimah–Sultan–Moscheen in Üsküdar und Edirnekapı vor Augen behalten soll.	Repräsentation eines Doppelvokals durch einen Einzelbuchstaben ➔ Mosche statt Moschee
8. –	8. Während neben dem Minarett der Mihrimah–Sultan–Moschee in Edirnekapı die Sonne untergeht, hebt sich in Üsküdar zwischen den zwei Minaretten der Mihrimah–Sultan–Moschee der Mond empor.	
9. –	9. Architekt Sinan wird aufgrund seiner wunderbaren Berechnungen und Kunstwerke von Sultan Süleyman dem Gesetzgebenden als „großer Liebender“ bezeichnet.	
10. –	10. <i>Mihri</i> bedeutet Sonne und <i>Mah</i> bedeutet Mond.	

Im Deutschen schreibt der Schüler das intransitive Verb „stattfinden“ in der Vergangenheitsform „statt gefunden“ auseinander. Das Nomen „Minarett“ hat der Schüler in seinen Antworten mit dem überflüssigen Einschub –e und der Verwechslung der Buchstabenfolge mit „Mineratte“ angegeben. Ein Grund für diesen Einschub könnte sein, dass im Türkischen „Minarett“ mit dem Vokal –e „minare“ endet und der Schüler daher womöglich die Endung an die Lautstruktur der türkischen Sprache anpassen wollte. Zudem stellt die Wahl des Artikels „die“, die sich auf das Minarett bezieht und daher „das“ lauten sollte, einen Fehler dar.

8.3 Fehleranalyse der nicht standardsprachlichen Varianten in den Antworten der zweiten Schülerin in türkischer Sprache

<u>Antwort der Schülerin 2</u>	<u>Erwartete Antwort</u>	<u>Fehleranalyse der Antworten</u>
1. Gün batımıyla alakalı seyler notluydu. Her sabah ve akşam gün batımını ve doğuşunu izliyor ve ölçüyordu.	1. Mimar Sinan'ın Edirnekapı'daki arsayı ölçebilmesi için gerekli olan kağıtların üzerinde güneşin ve ayın batışına ait hesaplar bulunmaktadır. Ayrıca pencerelerin krokileri ve hesapları da kağıtlarda not edilmiştir.	Wahl eines ähnlichen Graphems → seyler statt şeyler Lehnübersetzung aus dem Deutschen → notluydu (<i>notiert</i>) statt not edilmiş
2. Edirne deki Cami nin bir tane minaresi var ve yalnızlığı simgeliyor. Üsküdar daki Cami nin iki tane minaresi var ve ikisini simgeliyor.	2. Edirnekapı'da Osmanlı prensesi Mihrimah Sultan'a ithaf edilen camii ile kendi iç dünyasını anlatan Mimar Sinan, tek minare ile yalnızlığını, minarenin yüksekliği ile de Mihrimah'ın erişilmezliğini anlatmaktadır.	Getrennte Schreibweise von Ortsangaben und Weglassung des Apostrophs bei Städten → Edirne deki statt Edirne'deki → Cami nin statt caminin → Üsküdar daki statt Üsküdar'daki Übernahme der Großschreibung von Nomen aus dem Deutschen → Cami nin statt caminin (2x) Wahl eines ähnlichen Graphems → yalnızlığı statt yalnızlığı

		Durcheinandergeraten der Buchstabenfolge eines Wortes → yanlışlığı statt yalnızlığı
3. Kişilere özel tasarlıyordu eserlerini.	3. Mimar Sinan'ın eserlerindeki sanatsal özellik, yaptığı her eserin işlevselliğini, estetiği altına gizlemeyi başarıyor olmasıdır.	Wahl eines ähnlichen Graphems → tasarlıyordu statt tasarlıyordu
4. Cariyesiyle gidiyor.	4. Mihrimah Sultan kalfası [cariyesi] Gülengeç ile camiye gidiyor.	Verwendung eines sinverwandten Lexems anstelle eines treffenderen → Cariyesiyle statt Kalfasıyla
5. İlham kaynağından dolayı.	5. Mimar Sinan tevazunun içine zarafet ve güzelliği sığdırmayı ilham perisinin güzelliği sayesinde başarıyor.	Übernahme der Schreibweise des Großbuchstaben aus dem Deutschen → İlham statt İlham
6. Mihrimah in babası yüzünden kabul edemiyor.	6. Mimar Sinan duygularını altın karşılığında teşhir etmek istemediğinden Mihrimah Sultan'ın hediyesini affına sığınarak reddediyor.	Wahl eines ähnlichen Graphems → Mihrimah in statt Mihrimah'ın Getrennte Schreibung des Namens anstelle einer gemeinsamen und Auslassung des Apostrophs → Mihrimah in statt Mihrimah'ın
7. –	7. Mimar Sinan'ın Mihrimah Sultan'a uzattığı kağıtta Mihrimah Sultan'ın kendi doğum günü olan 21 Mart akşam üzeri, yani güneşin batma zamanında Haliç tepesine çıkıp kendi adına olan her iki camiiyi – Üsküdar ve Edirnekapı'da bulunan Mihrimah Sultan Camiilerini – göz hapsinde tutması gerektiğine dair bilgiler bulunmaktadır.	
8. 21. Mart günü gün batımında	8. Edirnekapı'daki Mihrimah	Wahl eines einen ähnlichen Laut repräsentierenden

bir tarafda ayın doğuşunu ve güneşin batışını görebiliniyor.	camiiinin minaresinin yanından güneş batarken, Üsküdar Mihrimah camiiinin minareleri arasında ayın yükselişi seyredilmektedir.	Graphems/Niederschrift einer „mündlichen“ Lautfolge → tarafda statt tarafta Abweichungen bei der Suffigierung → görebiliniyor statt görülebiliyor
9. –	9. Yarattığı muhteşem eser ve hesaplara atfen Kanunî Sultan Süleyman Mimar Sinan’a „büyük bir aşık“ olarak hitap ediyor.	
10. Mihri günes ve Mah ay demektir.	10. <i>Mihri</i> güneş <i>Mah</i> ise ay anlamına gelmektedir.	Wahl eines ähnlichen Graphems → günes statt güneş

Im Bereich der orthographischen und phonetischen Varianz fallen Varianten auf, die die Laut-Graphem-Kongruenz betreffen. Beispielsweise schreibt die Schülerin statt des Buchstaben <ş> in den Wörtern “şeyler” (Sachen/Dinge) und “güneş” (Sonne) den graphisch ähnlichen Buchstaben <s>. Des Weiteren wird statt des Buchstaben <ı> in dem Verb “tasarlıyordu” (entwarf) das ähnliche Graphem <i> wiedergegeben. Die langen Suffixreihen, die bei der Schreibung türkischer Wörter gebildet werden, mögen ein Grund dafür sein, dass die Buchstabenfolge eines Wortes durcheinandergeraten kann, so schreibt die Schülerin in ihrer zweiten Antwort “yanlızlığı” (seine Einsamkeit) statt “yalnızlığı”. Ein weiteres nicht standardsprachliches Phänomen, das sich im Bereich der Orthographie und Phonetik der Antworten der Schülerin zeigt, ist die Interferenz aus dem Deutschen. Im Türkischen werden Eigennamen und Ortsbezeichnungen, wenn eine Silbe angehängt wird, durch einen Apostroph markiert. Die Schülerin gibt diese Angaben jedoch so wie im Deutschen voneinander getrennt geschrieben an. Beispielsweise schreibt sie “Edirne deki” (die in Edirne) statt “Edirne’deki”, “cami nin” statt “caminin” (*der Moschee* im Genitiv), “Üsküdar daki” statt “Üsküdar’daki” (*die in Üsküdar*).

Im lexikalisch-semanticen Bereich wird eine Lehnübersetzung aus der deutschen Sprache “notluydu” (notiert) verwendet, womit das im Türkischen getrennt zu schreibende “not edilmişti” (wurde notiert) gemeint ist.

Bezüglich der Morphosyntax zeigen sich überflüssige Einschübe bei der Suffigierung, so zum Beispiel das *-ni* in “batışını” statt “batışı” und das *-nu* in “doğuşunu” statt “doğuşu”. Eine andere Variante in dieser Sprachdimension ist die Niederschrift “mündlicher” Lautfolgen in “bir taraftan” (einerseits/auf der einen Seite). Der Buchstabe <t> wird durch <d> ersetzt und in der Antwort der Schülerin als “bir tarafda” vermerkt. Die Möglichkeitsform im Passiv “görülebiliyor” (*kann gesehen werden*) wird durch das überflüssige Einschieben des *-ni* und dem Auslassen des *-ül* als “görebiliniyor” wiedergegeben.

8.4 Fehleranalyse der nicht standardsprachlichen Varianten in den Antworten der zweiten Schülerin in deutscher Sprache

<u>Antwort der Schülerin</u>	<u>Erwartete Antwort</u>	<u>Fehleranalyse der Antworten</u>
1. – 2. Architekt Sinan hat diese Moschee für die Prinzessin Mihrimah erbaut, aufgrund dessen beweist er seine Liebe zu ihr.	1. Auf den Zetteln, die Architekt Sinan für die Messung des leeren Grundstückes in Edirnekapı benötigt, befinden sich Informationen bezüglich der Berechnungen des Sonnenunterganges und des Mondaufganges. Zudem sind Berechnungen und Entwürfe von Fenstern zu finden. 2. Die Moschee in Edirnekapı, die für die osmanische Prinzessin Mihrimah Sultan erbaut wurde, trägt aus der Sicht des Architekten Sinan folgende Bedeutung: Während das einzige Minarett Sinans Einsamkeit widerspiegelt, beschreibt die Höhe des Minaretts die Unerreichbarkeit Mihrimahs.	Falsche Wahl der Konjunktion → „aufgrund dessen“ statt „dadurch“ oder „durch diese“
3. Er baut seine Werke für die Menschheit. Er möchte nach seinem Tod noch immer in Erinnerung	3. Architekt Sinan schafft es, die Funktionalität seines jeden Werkes unter seine Ästhetik zu verbergen.	Wahl eines allgemeineren Adverbs anstelle eines treffenderen → „noch immer“ statt „weiterhin“

bleiben mit seinen Werken.		
4. Mit einer Gehilfin geht sie zur Moschee.	4. Mihrimah Sultan geht mit ihrer Gesellin Gülengeç zur Moschee.	Falsche Wortstellung des Subjekts und des Prädikats ➔ „Sie geht mit einer Gehilfin zur Moschee.“ statt „Mit einer Gehilfin geht sie zur Moschee.“
5. Er ist beim zeichnen und bauen mit den Gedanken bei Mihrimah. Er wird von Mihrimah inspiriert.	5. Architekt Sinan schafft es durch die Schönheit seiner Muse [Inspiration Mihrimahs], in die Bescheidenheit Schönheit und Eleganz hineinzubekommen.	Großschreibung statt Kleinschreibung ➔ „beim Zeichnen und Bauen“ statt „beim zeichnen und bauen“
6. –	6. Da Architekt Sinan seine Gefühle, die die erbaute Moschee widerspiegelt, nicht mit Gold auslegen möchte, weist er das Geschenk – Goldbeutel – der Prinzessin Mihrimah zurück.	
7. Dass er am 21. März sie treffen möchte.	7. Auf dem Blatt, das Architekt Sinan der Prinzessin Mihrimah überreicht, wird erklärt, dass Mihrimah Sultan an ihrem Geburtstag, dem 21. März, zur Zeit des Sonnenunterganges auf das Goldene Horn steigen und die Mihrimah–Sultan–Moscheen in Üsküdar und Edirnekapı vor Augen behalten soll.	Falsche Wortstellung innerhalb des Satzes und umgangssprachliche Wortfolge ➔ „Er (Architekt Sinan) möchte mit ihr (Mihrimah Sultan) ein Treffen vereinbaren.“ statt „Dass er am 21. März sie treffen möchte.“
8. Man kann den Sonnenuntergang und– aufgang erkennen. Man sieht von dort	8. Während neben dem Minarett der Mihrimah–Sultan–Moschee in Edirnekapı die Sonne untergeht, hebt	Umgangssprachliche Wortfolgen ➔ „von dort oben“ statt „auf dem „Goldenen Horn“ ➔ „auf“ und „runter“ statt „hinauf“ und „hinunter“

oben ganz Istanbul. An einer Moschee geht die Sonne auf und bei der anderen die Sonne runter.	sich in Üsküdar zwischen den zwei Minaretten der Mihrimah-Sultan-Moschee der Mond empor.	
9. Er hat jetzt eine wichtige Rolle für den Staat. Er wird aufgrund seiner Werke gelobt.	9. Architekt Sinan wird aufgrund seiner wunderbaren Berechnungen und Kunstwerke von Sultan Süleyman dem Gesetzgebenden als „großer Liebender“ bezeichnet.	
10. Mihri bededeut Tag und Mah bededeut Nacht.	10. <i>Mihri</i> bedeutet Sonne und <i>Mah</i> bedeutet Mond.	Niederschrift einer „mündlichen“ Lautfolge → „bedeuted“ statt „bedeutet“

Im Deutschen kommt in der fünften Antwort der Schülerin eine falsche Schreibweise der Worte “zeichnen” und “bauen” vor: Nach der Präposition “beim” gehören “zeichnen” und “bauen” großgeschrieben, also “beim Zeichnen und Bauen”.

In einer der Antworten (siehe Antwort acht) in der deutschen Sprache kommt die umgangssprachliche Wortfolge “auf” statt “hinauf” und “runter” statt “hinunter” vor. “Von dort oben” stellt ebenfalls eine umgangssprachliche Ausdrucksweise dar. Sie müsste als “Auf dem Goldenen Horn wird ganz Istanbul gesehen.” wiedergegeben werden. Auch der Satz in der siebten Antwort stellt eine umgangssprachliche Wortfolge dar: “Dass er am 21. März sie treffen möchte.” ist mit „Er (Architekt Sinan) möchte mit ihr (Mihrimah Sultan) ein Treffen vereinbaren.“ auszudrücken. Zudem kommt eine falsche Wortstellung des Subjekts und Prädikates in der vierten Beantwortung „Mit einer Gehilfin geht sie ...“ statt „Sie geht mit einer Gehilfin...“ hinzu. Des Weiteren könnte man anstelle der beiden Adverbien „noch immer“ die zu erklärende Antwort mit einem einzigen, aber dafür bildungssprachlichen Adverb „weiterhin“ zum Ausdruck bringen. Die Verwechslung der Konsonanten „d“ und „t“ in den Verben „bedeuten“ („bedeuted“ statt „bedeutet“) ist als Niederschrift einer „mündlichen“ Lautfolge zu werten.

8.5 Fehleranalyse der nicht standardsprachlichen Varianten in den Antworten des dritten Schülers in türkischer Sprache

<u>Antwort des Schülers</u>	<u>Erwartete Antwort</u>	<u>Fehleranalyse der Antworten</u>
1. Güneşdoğumu ve Güneşbatımı her gün hesapladı.	1. Mimar Sinan'ın Edirnekapı'daki arsayı ölçebilmesi için gerekli olan kağıtların üzerinde güneşin ve ayın batışına ait hesaplar bulunmaktadır. Ayrıca pencerelerin krokileri ve hesapları da kağıtlarda not edilmiştir.	Andere graphische Form eines Buchstaben → Güneşdoğumu statt Güneşin doğuşu Neuschöpfungen durch falsche Wahl von Wörtern, die in der türkischen Sprache nicht existieren bzw. nicht der gesuchten Wortbedeutung entsprechen → Doğumu (<i>Geburt</i>) in Güneşdoğumu (gemeint ist Doğuşu <i>Aufgang</i>) → Batımı (nicht vorhandenes Wort im Türkischen) gemeint ist Batışı (<i>Untergang</i>) Lehnübersetzungen aus dem Deutschen → Güneşdoğumu (etwa: <i>Sonnenaufgang</i>) statt Güneşin doğuşu → Güneşbatımı (etwa: <i>Sonnenuntergang</i>) statt güneşin batışı
2. Kendi durumunu göstermeye çalıştı. Mihrimahsız tekbaşına oğuldunu, bir minareynen gösterdi.	2. Edirnekapı'da Osmanlı prensesi Mihrimah Sultan'a ithaf edilen camii ile kendi iç dünyasını anlatan Mimar Sinan, tek minare ile yalnızlığını, minarenin yüksekliği ile de Mihrimah'ın erişilmezliğini	Wahl eines ähnlichen Graphems → çalıştı statt <i>çalıştı</i> Zusammengesetzte Schreibweise zweier getrennt voneinander zu schreibenden Wörter

	anlatmaktadır.	→ tekbaşına statt tek başına Durcheinandergeraten der Buchstabenfolge eines Wortes → oğuldunu statt olduğunu Verwendung einer soziolektalen Variante → minareynen statt minareyle (<i>mit einem Minarett</i>)
3. Sanatını kisilerin özelliklerine göre tasarladı.	3. Mimar Sinan'ın eserlerindeki sanatsal özellik, yaptığı her eserin işlevselliğini, estetiği altına gizlemeyi başarıyor olmasıdır.	Wahl eines ähnlichen Graphems → kisilerin statt kişilerin
4. Cariyeynen gidiyor.	4. Mihrimah Sultan kalfası [cariyesi] Gülengeç ile camiye gidiyor.	Verwendung eines sinverwandten Lexems anstelle eines treffenderen → Cariyesiyle statt Kalfasıyla Verwendung einer soziolektalen Variante → Cariyeynen statt Cariyeyle
5. –	5. Mimar Sinan tevazunun içine zarafet ve güzelliği sığdırmayı ilham perisinin güzelliği sayesinde başarıyor.	
6. Çünkü camıyı ona hediye olarak ettiği için.	6. Mimar Sinan duygularını altın karşılığında teşhir etmek istemediğinden Mihrimah Sultan'ın hediyesini affına sığınarak reddediyor.	Wahl eines ähnlichen Graphems → camıyı statt camııyı → için statt için

		Andere graphische Form eines Buchstaben → ettği statt ettiği Auslassung eines Vokals → ettği statt ettiği überflüssiger Einschub einer Konjunktion → olarak (etwa: als)
7. Doğum – gününde tepye cikip camıleri izlesin dedi.	7. Mimar Sinan'ın Mihrimah Sultan'a uzattığı kağıtta Mihrimah Sultan'ın kendi doğum günü olan 21 Mart akşam üzeri, yani güneşin batma zamanında Haliç tepesine çıkıp kendi adına olan her iki camiiyi – Üsküdar ve Edirnekapi'da bulunan Mihrimah Sultan Camiilerini – göz hapsinde tutması gerektiğine dair bilgiler bulunmaktadır.	Andere graphische Form eines Buchstaben → Doğum statt Doğum Repräsentation eines Nomens durch einen Bindestrich → Doğum – gününde statt Doğum gününde Auslassung eines Vokals → tepye statt tepeye Wahl eines ähnlichen Graphems → cikip statt çıkıp camıleri statt camiileri
8. Ay ve Güneş camılerin üstünde buluniyor.	8. Edirnekapi'daki Mihrimah camiinin minaresinin yanından güneş batarken, Üsküdar Mihrimah	Repräsentation eines Konsonanten durch ein falsches diakritisches Zeichen

	camiiinin minareleri arasında ayın yükselişi seyredilmektedir.	→ Ğünes statt Güneş Wahl eines ähnlichen Graphems → Ğünes statt Güneş Übernahme der Großschreibung eines Nomens aus dem Deutschen → Ğünes statt güneş Wahl eines ähnlichen Graphems → camıleri statt camiileri Repräsentation eines Vokals durch einen falschen → buluniyor statt bulunuyor
9. –	9. Yarattığı muhteşem eser ve hesaplara atfen Kanunî Sultan Süleyman Mimar Sinan’a „büyük bir aşık“ olarak hitap ediyor.	
10. Mihri = Ğünes Mah = Ay	10. <i>Mihri</i> güneş <i>Mah</i> ise ay anlamına gelmektedir.	Repräsentation eines Konsonanten durch ein falsches diakritisches Zeichen → Ğünes statt Güneş Wahl eines ähnlichen Graphems → Ğünes statt Güneş

Hinsichtlich der türkischen Orthographie und Phonetik ist anzumerken, dass auch der dritte Schüler genauso wie seine anderen zwei MitschülerInnen graphisch ähnliche Grapheme statt der richtigen Buchstaben schreibt, so zum Beispiel <c> statt des Buchstaben <ç> in den Wörtern „çalıştı” (hat versucht) und „çıkma” (besteigen). Auch die andere graphische Form des Buchstaben <ğ> in „Güneşdoğumu” (Sonne) wird durch ein falsches diakritisches Zeichen als <ğ̇> wiedergegeben. Der Buchstabe <i> wird in den Substantiven “camiiyi” (Akk. *die Moschee*) und “camiilerin” (Gen. Pl. *der Moscheen*) wird durch den graphisch ähnlichen Buchstaben <ı> ersetzt. In dem Substantiv “kişilerin” (Gen. *der Personen*) wird der Buchstabe <ş> mit <s> wiedergegeben. In den Bereich der orthographischen und phonetischen Varianz kommen noch zusammengesetzte Schreibweisen, die als Interferenzen aus dem Deutschen zu deuten sind, hinzu. Gewöhnlicherweise kommen im Türkischen Zusammenschreibungen selten vor, außer bei festen Begriffen oder Titeln wie “başbakan” (*Ministerpräsident*) oder önsöz (*Vorwort*). Dem Schüler ist der Unterschied hinsichtlich der getrennten bzw. gemeinsamen Schreibweise in den Sprachen Deutsch und Türkisch womöglich nicht bekannt. Aus diesem Grund mag es wohl sein, dass er die Wörter “Güneşdoğumu” (gemeint ist: güneşin batışı Sonnenaufgang), „Güneşbatımı” (gemeint ist wohl: „güneşin batışı“ *Sonnenuntergang*), „tek başına” (*ganz alleine*) zusammengeschieden werden. Das Nomen „Geburtstag“, das im Türkischen gleichfalls auseinander geschrieben werden muss, gibt der Schüler durch einen Bindestrich zwischen „doğum“ und „gününde“ (an seinem Geburtstag) wieder. Bei einigen Wörtern wird entweder ein Vokal ausgelassen, so zum Beispiel das zweite <e> in dem Wort „tepeye“ (auf den Hügel) oder ein Vokal durch einen anderen ersetzt, wie beispielsweise „buluniyor“ statt „bulunuyor“.

Als letzter Punkt in dieser Sprachdimension ist anzumerken, dass durch Aneinanderung von Suffixen die Buchstabenfolge eines Wortes durcheinandergerät, wie in „oğuldunu“ statt „olduğunu“ (von „olmak“ sein; leitet einen Nebensatz mit der Konjunktion „dass“ ein).

Im Bereich der Morphosyntax fällt auf, dass der Schüler neben einem überflüssigen Einschub der Konjunktion „olarak“ (als; siehe Antwort sechs) soziolektale Varianten verwendet, so zum Beispiel „minareynen“ statt „minareyle“ (*mit dem Minarett*) und „cariyeynen“ statt „cariyeyle“ (*mit der Haremsdame*).

8.6 Fehleranalyse der nicht standardsprachlichen Varianten in den Antworten des dritten Schülers in deutscher Sprache

<u>Antwort des Schülers</u>	<u>Erwartete Antwort</u>	<u>Fehleranalyse der Antworten</u>
1. Die Anzahl der Fenster und die höhe des Minarets hatte er notiert.	1. Auf den Zetteln, die Architekt Sinan für die Messung des leeren Grundstückes in Edirnekapı benötigt, befinden sich Informationen bezüglich der Berechnungen des Sonnenunterganges und des Mondaufganges. Zudem sind Berechnungen und Entwürfe von Fenstern zu finden.	Übernahme der Kleinschreibung von Nomen aus dem Türkischen → höhe statt Höhe Repräsentation von Doppelkonsonanz durch einen Einzelbuchstaben → Minaret statt Minarett
2. Es soll ein Geständniss für seine Liebe gegenüber ihr sein.	2. Die Moschee in Edirnekapı, die für die osmanische Prinzessin Mihrimah Sultan erbaut wurde, trägt aus der Sicht des Architekten Sinan folgende Bedeutung: Während das einzige Minarett Sinans Einsamkeit widerspiegelt, beschreibt die Höhe des Minaretts die Unerreichbarkeit Mihrimahs.	Repräsentation eines Einzelbuchstaben durch Doppelkonsonanz → Geständniss statt Geständnis Falsche Wahl des Artikels → Es statt Sie (für das Nomen <i>Moschee</i>)
3. Er baut seine Werke als Errinerungen für andere.	3. Architekt Sinan schafft es, die Funktionalität seines jeden Werkes unter seine Ästhetik zu verbergen.	Verwechslung der Schreibweise eines Nomens mit Doppelkonsonanz → Errinerungen statt Erinnerungen

4. Mit ihrem Diener geht sie zur Moschee.	4. Mihrimah Sultan geht mit ihrer Gesellin Gülengeç zur Moschee.	Falsche Wahl des Geschlechts → ihrer Dienerin statt ihrem Diener Verwendung eines allgemeineren Lexems anstelle eines speziellen → Diener (richtig: <i>Dienerin</i>) statt Gehilfin
5. Er passt seine Werke an die eigenschaften der Personen an, für die es Gedacht ist.	5. Architekt Sinan schafft es durch die Schönheit seiner Muse [Inspiration Mihrimahs], in die Bescheidenheit Schönheit und Eleganz hineinzubekommen.	Übernahme der Kleinschreibung von Nomen aus dem Türkischen → eigenschaften statt Eigenschaften Repräsentation eines Verbs durch Großschreibung → Gedacht statt gedacht
6. Er wollte ihr kein Problem bereiten.	6. Da Architekt Sinan seine Gefühle, die die erbaute Moschee widerspiegelt, nicht mit Gold auslegen möchte, weist er das Geschenk – Goldbeutel – der Prinzessin Mihrimah zurück.	
7. Sie soll an ihrem Geburtstag auf den Halic-Hügel hinauf und die Moscheen betrachten, die ihr gewitmet sind.	7. Auf dem Blatt, das Architekt Sinan der Prinzessin Mihrimah überreicht, wird erklärt, dass Mihrimah Sultan an ihrem Geburtstag, dem 21.März, zur Zeit des Sonnenunterganges auf das Goldene Horn steigen und die Mihrimah-Sultan-Moscheen in Üsküdar und Edirnekapı vor Augen behalten soll.	Lexikalischer Transfer aus dem Türkischen → Halic-Hügel statt Goldenes Horn Wahl eines ähnlichen Graphems → Halic statt Haliç Ersetzung eines Konsonanten durch einen anderen → gewitmet statt gewidmet

8. Die Moscheen liegen genau unter der Sonne und dem Mond.	8. Während neben dem Minarett der Mihrimah-Sultan-Moschee in Edirnekapi die Sonne untergeht, hebt sich in Üsküdar zwischen den zwei Minaretten der Mihrimah-Sultan-Moschee der Mond empor.	
9. Er wird als Vollkommen bezeichnet.	9. Architekt Sinan wird aufgrund seiner wunderbaren Berechnungen und Kunstwerke von Sultan Süleyman dem Gesetzgebenden als „großer Liebender“ bezeichnet.	Repräsentation eines Verbs durch Großschreibung → Vollkommen statt vollkommen
10. Mihri bedeutet Sonne, Mah bedeutet Mond.	10. <i>Mihri</i> bedeutet Sonne und <i>Mah</i> bedeutet Mond.	

Auf der Ebene der Orthographie im Deutschen ist zu beobachten, dass der Schüler besondere Schwierigkeiten mit der Doppelkonsonanz hat: Während er an einigen Stellen fälschlicherweise einen Konsonanten in den Substantiven „Geständniss“ und „Errinerungen“ verdoppelt, lässt er an anderen wiederum eine nötige Dopplung aus. So schreibt er anstelle von „des Minarets“ „des Minarets“. Zudem ist bezüglich der Klein- und Großschreibung zu beobachten, dass der Schüler an manchen Stellen Adjektive groß und an manchen wiederum Substantive klein schreibt. So schreibt er beispielsweise statt „Höhe“ „höhe“, statt „Eigenschaften“ „eigenschaften“ und bei dem Adjektiv „vollkommen“ „Vollkommen“. Das Verb „denken“ wird in der Vergangenheitsform als „Gedacht“ wiedergegeben und stellt ebenfalls einen Rechtschreibfehler dar. Im Türkischen werden einige klein zu schreibende Substantive groß geschrieben und somit an die Rechtschreibung des Deutschen angepasst: „Güneşbatımı“ (gemeint ist wohl: „güneşin batışı“ Sonnenuntergang) oder „Güneş“ (Sonne).

9 Verständnisanalyse im Bereich des Wortschatzes

Eingangs wurde erklärt, dass nach dem Forschungsergebnis von EL–KECHEN und MCELVANY (2012) Kinder und Jugendliche mit einer Zweitsprache den Fachwortschatz des Deutschen nach der Behandlung eines Themas in ihrer Erstsprache besser verstehen würden (vgl. EL–KECHEN/MCELVANY 2012: S. 51). Dass dem nicht so ist, werden im folgenden Abschnitt die Antworten der türkisch–deutschsprachigen Jugendlichen zeigen.

9.1 Eine vergleichende Wortschatzanalyse der Antworten des ersten Schülers in deutscher und türkischer Sprache

<u>Beantwortung der ersten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der ersten Frage in deutscher Sprache</u>
Güneşin ve Ayın Halic Tepesinden aynı anda görüldüğü tarih.	Das Datum, an dem die Sonne und der Mond vom Goldenen Horn im selben Augenblick gesehen wird.	Er hat Tage gezählt, vom Berg aus. Wollte wissen wann genau der Sonnenuntergang und Mondaufgang statt gefunden hat.

Im Bereich des türkischen Wortschatzes fällt auf, dass der Schüler, um die Frage inhaltlich verständlich zu beantworten, fünf fachliche Nomen verwendet: „güneş“ (Sonne), ay (Mond), „Haliç tepesi“ (Goldenes Horn), „an“ (Moment/Augenblick), „tarih“ (Datum).

Bei Betrachtung des deutschen Wortschatzes fällt auf, dass darin nahezu gleich so viele Verben (insgesamt vier) „Tage“, „Berg“, „Sonnenuntergang“ und „Mondaufgang“ wie im Türkischen vorkommen. Auffällig ist allerdings, dass das nötige und zu erwartende Fachwort „Goldenes Horn“ in der Antwort in deutscher Sprache des Schülers im Vergleich zum Türkischen („Haliç tepesi“) nicht vermerkt ist, was darauf schließen lässt, dass der Schüler über dieses Fachvokabular im Deutschen nicht verfügt.

Bezüglich der Wahl der Verben ist zu beobachten, dass der Schüler im Deutschen Verben wie „haben“, „zählen“, „wollen“, „wissen“ und „stattfinden“ verwendet, um die Sache, die getroffen werden soll, auszudrücken. Im Türkischen hingegen wird ein einziges Verb „görüldüğü“ (*gesehen wird*) verwendet. Die Wahl des Verbs in der Passivform zeigt, dass der Schüler den Passiv richtig verwenden und genauso richtig konstruieren kann, wodurch der auszudrückende Inhalt genau auf den Punkt gebracht wird. Insofern ist es also durchaus wahrscheinlich, dass dem Schüler der treffende Ausdruck in der deutschen Sprache fehlt und er daher zu einer Umschreibung mithilfe zahlreicher Verben greift, um den Sachverhalt

darzustellen. Im Türkischen hingegen zeigt der Schüler, dass er mit nur einem einzigen Verb die Passivform bilden, diese korrekt verwenden und die gestellte Frage präzise beantworten kann.

<u>Beantwortung der zweiten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der zweiten Frage in deutscher Sprache</u>
Minare yükectir (38 metre) ve sadece 1 tane minare vardır. Minare yüksekliği = Mihrimahın ulaşmazlığı, yalnız olması = Sinanın yalnızlığı	Das Minarett ist hoch (38 Meter) und es gibt nur 1 Minarett. Die Höhe (des) Minaretts = Die Unerreichbarkeit Mihrimahs, dass er einsam ist = Die Einsamkeit Sinans	Die Minarette zeigte wie einsam Sinan war. Die Höhe der Minarette zeigte wie unerreichbar Mihrimah für ihn war.

Im Bereich der Wahl von Nomen, die der Schüler in seinem türkischen Wortschatz des Schülers trifft, fällt eine große Anzahl auf, mit der der Sachverhalt ausgedrückt wird. Diese sind „minare“ (*Minarett*), „tane“ (*Stück*), „yükseklik“ (*Höhe*), „ulaşmazlık“ (*Unerreichbarkeit*) und „yalnızlık“ (*Einsamkeit*). Anhand dieser Nomen gelingt es dem Schüler, den Inhalt fachbezogen und ohne Umschreibungen wiederzugeben. Auch der Einbezug der Akteure des Romans mit dem Hinweis auf ihre Namen „Mihrimah“ und „Sinan“ veranschaulicht, dass die verwendeten Nomen in Einklang mit den Eigennamen gebracht werden. Im Vergleich zum deutschen Wortschatz hingegen wird ersichtlich, dass der Schüler lediglich die beiden Nomen „Minarett“ und „Höhe“ gebraucht und die anderen im Türkischen vorkommenden Nomen „ulaşmazlık“ (*Unerreichbarkeit*) und „yalnızlık“ (*Einsamkeit*) mithilfe von Verben wie „zeigen“ und „sein“ und Adjektiven „einsam“ und „unerreichbar“ umschreibt. Diese Wahl der Ausdrucksweise legt wiederum die Annahme nahe, dass dem Schüler die entsprechenden Nomen im deutschen Wortschatz – trotz vorheriger Lektüre des Textes in türkischer und später in deutscher Sprache - nicht bekannt sind. Adjektive, die sich im türkischen Wortschatz des Schülers ablesen lassen, sind „yüksek“ (*hoch*) und „yalnız“ (*einsam*). Verben sind „var“ (*es gibt/es ist vorhanden*) und „olmak“ (*sein*). Ein Adverb, welches der Schüler im Türkischen verwendet ist „sadece“ (*nur*).

<u>Beantwortung der dritten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der dritten Frage in deutscher Sprache</u>
Keine Antwort		Er war sehr klug und schaffte unglaubliche Werke zu gestalten.

Bei der dritten Beantwortung stellt sich die interessante Frage, ob der Schüler den Inhalt der Lektüre in türkischer Sprache nicht verstanden hat oder ob er über die nötigen Begriffe, mit welchen er die Frage treffend zu beantworten hatte, momentan nicht verfügte. Bezüglich des deutschen Wortschatzes fällt auf, dass ein Adverb „sehr“, zwei Adjektive „klug“ und „unglaublich“ verwendet wurden. Als Verben kommen „schaffen“ und „gestalten“ vor, wobei das zweite überflüssig eingeschoben wurde, da der Schüler mit großer Wahrscheinlichkeit nach der Konjunktion „und“ ... *schuf unglaubliche Werke* schreiben wollte, jedoch sich der richtigen inhaltlichen Gestaltungselemente nicht sicher war und daher eine Umschreibung vorgezogen hat. Das einzige anzutreffende Nomen in der dritten Antwort ist „Werke“.

<u>Beantwortung der vierten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der vierten Frage in deutscher Sprache</u>
Yardımcısı ile camiye gidiyor.	Er geht mit seiner Helferin in die Moschee.	Mit ihrer Helferin geht sie zur Moschee.

Hinsichtlich des türkischen und deutschen Wortschatzes ist zu beobachten, dass in beiden Sprachen die gleichen Nomen „yardımcı“ (*Helferin*) und „cami“ (*Moschee*) gewählt wurden. Das Verb „gitmek“ (gehen) kommt gleichfalls in der deutschen Beantwortung vor. Mit der Postposition „ile“ (*mit*) veranschaulicht der Schüler, dass es ihm bewusst ist, dass das Türkische über keine Präpositionen verfügt und er das Verhältniswort dem zugehörigen Substantiv „yardımcısı“ (*ihre Helferin*) nachstellen muss. In der deutschen Beantwortung wird ersichtlich, dass er die Präposition „mit“ vor das Pronomen zu setzen hat.

<u>Beantwortung der fünften Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der fünften Frage in deutscher Sprache</u>
Keine Antwort		Durch die Inspiration, die er aufgrund Mihrimah gelangt.

Erneut wird hier ersichtlich, dass der Schüler im Türkischen keine Antwort zu der gestellten Frage gegeben hat, im Deutschen hingegen verwendet er „Inspiration“ und den Eigennamen der Hauptperson des Romans „Mihrimah“ als Nomen. Das Verb „gelangen“ kommt alleinstehend am Ende des Satzes vor.

<u>Beantwortung der sechsten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der sechsten Frage in deutscher Sprache</u>
Sevdiği kişi den para almak istememiştir.	Er wollte von seiner geliebten Person kein Geld	Keine Antwort

	annehmen.	
--	-----------	--

Bei der sechsten Antwort wiederum fällt auf, dass die Antwort in der deutschen Sprache fehlt, im Türkischen hingegen kommen die Nomen „kişi“ (*Person*) und „para“ (*Geld*) vor. Ferner sind die Verben „almak“ (*nehmen*) und „istememek“ (*nicht wollen/ nicht möchten*) vorhanden. Beim zweiten Verb „istememek“ ist ersichtlich, dass der Schüler die Verneinung mit dem –*me* „istememek“, das im Türkischen zwischen die Endung und den Wortstamm angehängt werden muss, beherrscht. „Sevdiği“ (*geliebte*) ist eine Form, die von dem Verb „sevmek“ (*lieben*) gebildet wird und sich auf das Subjekt „kişi“ (*Person*) bezieht. Wenn man nun den türkischen Wortschatz gemeinsam mit der Syntax betrachtet, so kann man feststellen, dass der Schüler neben den genannten Nomen, Verben und Adjektiven den richtigen Kasus, den sechsten Fall „Ablativ“ (*von wem*) beherrscht und zugleich durch das Anhängen des richtigen Suffixes –*den* an das Substantiv „kişi“ die richtige Form des Nomens bilden kann, woraus ein Substantiv im sechsten Fall entsteht: „kişiden“ (*von der Person*).

<u>Beantwortung der siebten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der siebten Frage in deutscher Sprache</u>
Haliç tepesine cikmasi gerektigi saat ve haliç tepesinin yeri.	Die Uhrzeit, zu der sie auf das Goldene Horn zu steigen hat/steigen soll/muss und der Ort des Goldenen Horns.	Der Ort und die Uhrzeit vom Aussichtspunkt, wo sie die Üsküdar Moschee betrachten soll.

Bezüglich des türkischen Wortschatzes fällt auf, dass der Schüler – so wie in der Beantwortung der ersten Frage – erneut das Nomen „Haliç tepesi“ (*Goldenes Horn*) verwendet. Des Weiteren sind in der Antwort die Substantive „saat“ (*Uhrzeit*) und „yer“ (*Ort/Stelle*) vermerkt. Neben dem Verb „çıkma“ (*besteigen/auf etwas steigen*) ist auf das Wort „gerekme“ (*sollen*) hinzuweisen. Der Schüler trifft mit dem Wort „gerekme“ (*sollen*), das eine Erfordernis im Türkischen ausdrückt, eine treffende Wahl. Durch diese Auswahl zeigt er, dass das Verb „gerekme“ (*sollen*) im Türkischen eine Hervorhebung ist und er sich dieser Bedeutung bewusst ist. Das Verb kann daher aufgrund seiner Verstärkung auch mit „müssen“ oder „etwas zu tun“ übersetzt werden. Der Schüler hat im Türkischen zur Bezeichnung der Richtung im allgemeinen Sinn auch den richtigen Kasus – den Dativ – gewählt: in „tepesine“ verweist –*sine* auf die Präposition *zum*. Im Deutschen begegnen wir den Substantiven „Ort“, „Uhrzeit“, „Aussichtspunkt“ und „Üsküdar–Moschee“. Auch hier lässt sich erkennen, dass der Schüler statt des Begriffes „Goldenes Horn“ den Annäherungsbegriff „Aussichtspunkt“ wählt, was wiederum darauf schließen lässt, dass ihm

das fachliche Nomen im Deutschen momentan nicht verfügbar ist. Mit „Üsküdar–Moschee“ ist wohl die „Mihrimah–Sultan–Moschee“ in Edirnekapı, auf die sich die gestellte Frage bezieht, gemeint. Anscheinend fiel dem Schüler die Bezeichnung für die Moschee nicht ein, wodurch es zu einer Neuschöpfung gekommen ist, indem ein weiterer Ort, auf dem sich die nach der Prinzessin Mihrimah genannte Moschee befindet, dem Nomen „Moschee“ vorangeschrieben wurde. Neben dem Verb „sollen“ wird das fachliche Verb „betrachten“ im Deutschen verwendet.

<u>Beantwortung der achten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der achten Frage in deutscher Sprache</u>
Haliç tepesinden aynı anda iki camiye bakılırsa, birinde ay birinde güneş görülecektir.	Wenn vom Goldenen Horn im selben Augenblick zu den zwei Moscheen geschaut wird, wird bei der einen der Mond bei der anderen die Sonne erblickt.	Keine Antwort

Während im Deutschen keine Antwort vorhanden ist, verwendet der Schüler im Wortschatz des Türkischen folgende Nomen: „Haliç tepesi“ (Goldenes Horn), „an“ (Moment/Augenblick), „cami“ (Moschee), „ay“ (Mond) und „güneş“ (Sonne). Das einzige vorkommende Adjektiv im Türkischen ist „aynı“ (gleich) in Verbindung mit dem Nomen „an“ (Augenblick/Moment). Das Zahlwort „iki“ (zwei) steht ebenfalls alleine. Des Weiteren bildet der Schüler den Ablativ, der im Türkischen den sechsten Fall darstellt und zur Bezeichnung der Richtung vom Objekt dient, in dem Nomen „tepesi“ mit dem Suffix *–nden (vom)* richtig. Auch die Verwendung des Dativs zur Bezeichnung der Richtung und die Beantwortung der Frage „Nereye?“ (*Wohin?*) wird mit dem Suffix *–ye (zu)* in dem Nomen „cami“ (*Moschee*) richtig konstruiert und zeigt die guten morphologischen Fähigkeiten des Schülers. Die beiden Verben „bakmak“ (schauen) und „görmek“ (sehen) hingegen sind – im Vergleich zu den Nomen – solche Verben, die die zu bezeichnende Sache allgemein, jedoch standardsprachlich nicht richtig treffen.

<u>Beantwortung der neunten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der neunten Frage in deutscher Sprache</u>
Dünya nın başka biryerinde böyle bişeyin olmadığını söylüyor.	Er sagt, dass es an keiner/m anderen Stelle/Ort der Welt so etwas gibt.	Keine Antwort

Im türkischen Wortschatz verwendet der Schüler die zwei Nomen „dünya“ (Welt/Erde) und „yer“ (Ort/Stelle). Der fünfte Fall Lokativ, der im Türkischen zur Bezeichnung des Ortes dient, wird in den beiden genannten Nomen mit den richtigen Suffixen – *nın* in „dünyanın“ (der Welt) und –*de* in „yerinde“ (an der/m Stelle/Ort) korrekt gebildet. Das Verb „olmak“ (vorhanden sein/es gibt) wird mit der Verneinungspartikel –*ma*, die hinter den Verbalstamm tritt, zu einer Verneinung, womit das Verb „olmamak“ (nicht vorhanden sein/nicht geben) entsteht. Ein weiteres vorkommendes Verb ist „söylemek“ (sagen). Das Verb „olmadığını“ (dass es nicht vorhanden ist/nicht gibt) stellt ein Verbalnomen, das mit dem Adverb „böyle bir şey“ (so etwas) gebraucht wird und den Nebensatz mit der Konjunktion „dass“ einleitet. im Akkusativ verwendet wird Das einzige gebrauchte Adjektiv ist „başka“ (anders). Mit dem –*yor* in „söylüyor“ wird eine der zwei Gegenwartsformen im Türkischen – die bestimmte, die augenblicklich geschehende Handlung ausgedrückt (vgl. MOSER–WEITHMANN 2001: S. 97).

<u>Beantwortung der letzten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der letzten Frage in deutscher Sprache</u>
Ay ve güneş anlamına geliyor.	Es bedeutet Mond und Sonne.	Keine Antwort

Hinsichtlich der letzten Frage stellt sich heraus, dass der Schüler die Bedeutung der Begriffe kennt, indem er darauf verweist, dass sie „güneş“ (*Sonne*) und „ay“ (*Mond*) bedeuten, allerdings vergisst er auf die entsprechenden Ausdrücke im Persischen *Mihri* und *Mah* hinzuweisen, die für das Verständnis der Antwort von Bedeutung sind. Das transitive Verb „anlamına gelmek“ (*bedeuten*) ist hier richtig und angemessen gewählt.

9.2 Eine vergleichende Wortschatzanalyse der Antworten der zweiten Schülerin in deutscher und türkischer Sprache

<u>Beantwortung der ersten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der ersten Frage in deutscher Sprache</u>
Gün batımıyla alakalı şeyler notluydu. Her sabah ve akşam gün batımını ve doğuşunu izliyor ve ölçüyordu.	Es waren Sachen bezüglich des Sonnenunterganges notiert. Jeden Morgen und Abend beobachtete er den Sonnenuntergang und – aufgang genau und maß aus.	Keine Antwort

Zunächst ist bei der Wahl des Wortschatzes im Türkischen positiv hervorzuheben, dass die Schülerin ein sehr ansprechendes und fachbezogenes Nomen, das sich aus zwei getrennten Substantiven zusammensetzt, verwendet: „gün batımı“ (*Sonnenuntergang*). Weitere Nomen sind „şeyler“ (*Sachen*), „sabah“ (*Früh/Morgen*), „akşam“ (*Abend*) und „doğuş“ (*Aufgang*). Bei „şeyler“ (*Sachen/Dinge*) lässt sich erkennen, dass sich die Schülerin bei der Beantwortung der Verständnisfrage nicht auf Einzelheiten, sondern auf eine allgemeine Angabe bezieht. Verben wie „izlemek“ (*genau beobachten*) und „ölçmek“ (*ausmessen*) sind gleichfalls fachsprachlich und treffend gewählt. Das Verb „notluydu“ (*notiert*) ist allerdings eine Lehnübersetzung aus dem Deutschen und müsste standardsprachlich „not edilmişti“ lauten. Die Präposition „alakalı“ (*bezüglich*) weist darauf hin, dass die Schülerin ihre Antwort mit der Hauptaussage in einem angemessenen Zusammenhang darstellen kann. Bei dem Verb „ölçmek“ fehlt das Subjekt „hohe Stellen Istanbuls“, auf das es sich zu beziehen hat. Um die Sätze miteinander zu verbinden, verwendet die Schülerin dreimal die Konjunktion „ve“ (*und*). Im Deutschen ist eine Antwort nicht vorhanden, was darauf schließen lässt, dass der Schülerin das notwendige Fachvokabular in der deutschen Sprache gefehlt und sie womöglich den Inhalt nicht verstanden haben könnte.

<u>Beantwortung der zweiten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der zweiten Frage in deutscher Sprache</u>
Edirne deki Cami nin bir tane minaresi var ve yalnızlığı simgeliyor. Üsküdar daki Cami nin iki tane minaresi var ve ikisini simgeliyor.	Die Moschee in Edirne hat ein Minarett und symbolisiert die Einsamkeit. Die Moschee in Üsküdar verfügt über zwei Minaretten und symbolisiert beide.	Architekt Sinan hat diese Moschee für die Prinzessin Mihrimah erbaut, aufgrund dessen beweist er seine Liebe zu ihr.

Bezüglich des türkischen Wortschatzes ist zu beobachten, dass die Schülerin sechs fachliche Nomen „Edirne“, „cami“ (*Moschee*), „tane“ (*Stück*), „minare“ (*Minarett*), „yalnızlık“ (*Einsamkeit*) und Üsküdar gebraucht. Bei dem Städtenamen „Edirne“ hat die Schülerin anstelle des zu erwartenden Nomens „Edirnekapı“ die allgemeine Bezeichnung „Edirne“ verwendet. Im Bereich des deutschen Wortschatzes fällt auf, dass die Schülerin bei Ortsangaben auf eine detaillierte Angabe verzichtet, jedoch die Akteure Sinan und Mihrimah gemeinsam mit ihren Titeln „Architekt“ und „Prinzessin“ erwähnt. Der Verweis auf das Wort „Liebe“ ist ein weiteres Nomen, das im deutschen Wortschatz vorkommt. Bei dem Verb „simgelemek“ (*symbolisieren*) handelt es sich im türkischen Wortschatz um eine sehr

ansprechende und fachbezogene Wahl, wohingegen die Antwort im Deutschen mit den Verben „erbauen“ und „beweisen“ ausgedrückt wird.

<u>Beantwortung der dritten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der dritten Frage in deutscher Sprache</u>
Kişilere özel tasarliyordu eserlerini.	Er entwarf seine Werke speziell den Personen.	Er baut seine Werke für die Menschheit. Er möchte nach seinem Tod noch immer in Erinnerung bleiben mit seinen Werken.

In der dritten Antwort ist hinsichtlich des Wortschatzes im Türkischen die Zahl der Nomen etwas weniger als die im Deutschen. Die türkischen Nomen, die auch in der deutschen Antwort vorkommen, sind „kişiler“ (*Personen*) und „eserler“ (*Werke*). Jene Substantive, auf die nur im Deutschen anzutreffen ist, sind „Menschheit“, „Tod“ und „Erinnerung“. Während in der türkischen Sprache das Adjektiv „özel“ (*speziell*) vorhanden ist, ist im deutschen Wortschatz der Schülerin auf kein Adjektiv anzutreffen. Auffällig ist auch, dass die Schülerin im Deutschen mit zahlreichen Verben wie „bauen“, „möchten“ und „bleiben“ die zu bezeichnende Sache nur allgemein beschreibt, im Türkischen jedoch mit einem einzigen fachbezogenen Verb „tasarlamak“ (*entwerfen*) die Hauptaussage der Antwort präzise darstellt. Hinzu kommen im Deutschen Adverbien wie „noch“ und „immer“, Präpositionen wie „für“, „nach“, „in“ und „mit“ vor. Die hohe Anzahl der Präpositionen, Verben und Adverbien könnte man – im Vergleich mit der Antwort im Türkischen – mit dem nicht vorhandenen deutschen Fachwortschatz deuten. Aus diesem Grund wohl mag es auch sein, dass die Schülerin auf Umschreibungen mit einer hohen Anzahl der oben genannten Wortarten zurückgreift, um die gestellte Frage im Deutschen inhaltlich gut beantworten zu können. Im Türkischen hingegen verfügt sie – so zeigt die Analyse der Wortarten – über die notwendigen Fachvokabulare, um die Antwort kurz und prägnant darzustellen.

<u>Beantwortung der vierten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der vierten Frage in deutscher Sprache</u>
Cariyesiyle gidiyor.	Er geht mit seiner Haremsdame.	Mit einer Gehilfin geht sie zur Moschee.

Betrachtet man den Wortschatz in beiden Sprachen, so kommt sowohl im Türkischen als auch im Deutschen das Verb „gitmek“ (*gehen*) vor. Auch die Präposition „mit“, die im Türkischen als Postposition-*yle* dem zugehörigen Substantiv „cariye“ (*Haremsdame*) nachgestellt wird, ist in beiden Sprachen vorhanden. Bei der Wahl der Nomen sieht man, dass im Türkischen eine allgemeine Bezeichnung „cariye“ (*Haremsdame*) statt „kalfa“ vermerkt wurde, im Deutschen jedoch das zu erwartende fach- und inhaltsbezogene Substantiv „Gehilfin“. Auch kommt „Moschee“ in der Antwort der deutschen Sprache vor.

<u>Beantwortung der fünften Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der fünften Frage in deutscher Sprache</u>
Ilham kaynağından dolayı.	Wegen seiner Inspiration.	Er ist beim zeichnen und bauen mit den Gedanken bei Mihrimah. Er wird von Mihrimah inspiriert.

Hinsichtlich der Beantwortung der fünften Frage ist anzumerken, dass die Schülerin im deutschen Wortschatz wiederum zu Präpositionen wie „beim“, „mit“ und „von“ und zu den Verben „sein“, „zeichnen“, „bauen“, „werden“ und „inspirieren“ tendiert, während die Antwort im Türkischen mit einer Postposition „dolayı“ (*wegen*), das dem dazugehörigen Nomen „ilham kaynağı“ (*Inspiration*) nachgestellt ist, zum Ausdruck kommt. Das Substantiv „ilham kaynağı“ (*Inspiration*) stellt ein bildungssprachliches Vokabel dar. Im Deutschen kommen die Substantive „Gedanken“ und „Mihrimah“ vor. Die Verben „zeichnen“ und „bauen“ gehören allerdings aufgrund der ihnen vorangestellten Präposition „beim“ großgeschrieben.

<u>Beantwortung der sechsten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der sechsten Frage in deutscher Sprache</u>
Mihrimah in babası yüzünden kabul edemiyor.	Er kann es aufgrund Mihrimahs Vater nicht annehmen.	Keine Antwort

Während im Deutschen die Schülerin die gestellte Frage nicht beantwortet hat, kommen in ihrem türkischen Wortschatz im Bereich der Substantive der Eigenname „Mihrimah“ und das Nomen „baba“ (*Vater*) vor. Das Verb „kabul edememek“ (*nicht annehmen können*), das sich

inhaltlich auf das von Mimar Sinan an die Prinzessin Mihrimah angebotene Geschenk bezieht, ist sehr ansprechend und fachbezogen gewählt. Die Verneinung wird mit der Partikel –me in „kabul edememek“ korrekt gebildet. Auch die Postposition „yüzünden“ (wegen), die bei einer/m Türkin/en eine negative Bedeutung hervorruft, hat die Schülerin in ihrer Antwort treffend ausgesucht. Es scheint, dass die Schülerin mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit bewusst diese Postposition anstelle einer anderen wie beispielsweise „dolayı“ (wegen) gewählt hat, um den Grund für die Ablehnung des Geschenkes zum Ausdruck zu bringen. Denn mit „yüzünden“ wird im Türkischen eine Sache ausgedrückt, die gemacht werden möchte, allerdings aufgrund eines Hindernisses nicht gemacht werden kann. Der Vollzug der Handlung wird also verhindert. Aus diesem Grund veranschaulicht die Wahl der Postposition „yüzünden“, dass das ihr vorangestellte Substantiv eine „Hindernis“ darstellt, wodurch eine negative Bedeutung dieser Postposition entsteht.

<u>Beantwortung der siebten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der siebten Frage in türkischer Sprache</u>
Keine Antwort		Dass er am 21. März sie treffen möchte.

Diesmal ist im Deutschen eine Antwort enthalten, im Türkischen hingegen nicht. Allerdings ist gleich anzumerken, dass der Satz mit der Konjunktion „dass“ eingeleitet wird und die Satzstellung daher nicht korrekt ist. Abgesehen von der falschen Wortstellung innerhalb des Satzes, werden keine fachlichen Ausdrücke verwendet. Es kommen die Verben „treffen“ und „möchten“, das Nomen „März“, die Präposition „am“ und die Konjunktion „dass“ vor.

<u>Beantwortung der achten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der achten Frage in türkischer Sprache</u>
21. Mart günü gün batımında bir tarafda ayın doğuşunu ve güneşin batışını görebiliniyor.	Am Tag des 21. März kann einerseits/auf der einen Seite beim Sonnenuntergang der Mondaufgang und der Sonnenuntergang gesehen werden.	Man kann den Sonnenuntergang und – aufgang erkennen. Man sieht von dort oben ganz Istanbul. An einer Moschee geht die Sonne auf und bei der anderen die Sonne runter.

Bezüglich des Wortschatzes im Türkischen ist auffällig, dass fünf Substantive verwendet werden: „mart“ (März), „gün“ (Tag), „gün batımı“ (Einbruch des Tages), „ayın doğuşu“ (Mondaufgang) und „güneşin batışı“ (Sonnenuntergang). Im Deutschen sind es die Nomen „Sonnenuntergang und –aufgang“, die Ortsbezeichnung „Istanbul“, „Moschee“ und „Sonne“. Anzumerken ist hier, dass die Schülerin in ihrer Antwort in türkischer Sprache stellenweise sehr ansprechende Substantive wählt wie beispielsweise in „gün batımı“, das wörtlich nicht mit Sonnenuntergang, sondern mit Einbruch des Tages zu übersetzen wäre. Die Wahl dieses Nomens zeigt, dass die Schülerin neben dem allgemeinen „güneşin batışı“ (*Sonnenuntergang*) auch über eine andere Fachlexik „gün batımı“ (*Einbruch des Tages*) verfügt. Das einzige im Türkischen vorkommende Verb mit Verwendung des Passivs ist „görebilmek“ (*gesehen werden*) und das einzige türkische Adverb ist „bir taraftan“ (einerseits/auf der einen Seite), dessen zusammengehörendes Paar „diğer taraftan“ (andererseits/auf der anderen Seite) jedoch fehlt und durch „ve“ (*und*) ersetzt wird. Neben dem einzigen Adjektiv „ganz“ ist im deutschen Wortschatz eine Reihe von Verben „können“, „erkennen“, „sehen“ und „gehen“, Adverbien „dort“, „oben“, „anders“ und „hinunter“ und Präpositionen „von“, „auf“ und „bei“ ersichtlich. Dies legt – betrachtet man die Anzahlen dieser Wortarten in der zweiten und dritten Frage – erneut die Annahme nahe, dass die Schülerin den Inhalt mit den notwendigen Fachbegriffen im Deutschen nicht realisieren kann und daher zu Umschreibungen mit Präpositionen und Adverbien greift. Hinzu kommen im Deutschen, um den Sonnenuntergang bzw. –aufgang zu beschreiben, noch die umgangssprachlichen Wortfolgen „auf“ und „runter“, die standardgemäß „hinauf“ und „hinunter“ zu lauten haben. Im Türkischen hingegen werden die überflüssigen Suffixe –*nu* in „ayın doğuşunu“ (standardgemäß: *ayın doğuşu*/ *der Aufgang des Mondes*) und –*ni* in „güneşin batışını“ (standardsprachlich: *güneşin batışı*/ *der Untergang der Sonne*) eingeschoben.

<u>Beantwortung der neunten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der neunten Frage in türkischer Sprache</u>
Keine Antwort		Er hat jetzt eine wichtige Rolle für den Staat. Er wird aufgrund seiner Werke gelobt.

Bei Betrachtung der neunten Frage sieht man, dass im Türkischen keine Antwort enthalten ist. Im deutschen Wortschatz der Schülerin kommen die Substantive „Rolle“, „Staat“ und „Werke“ vor. Die Verben lauten „haben“, „werden“ und „loben“ und das Adjektiv „wichtig“. Schließlich sind auch die beiden Präpositionen „für“ und „aufgrund“ zu lesen.

<u>Beantwortung der zehnten</u> <u>Frage in türkischer</u> <u>Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher</u> <u>Sprache</u>	<u>Beantwortung der zehnten</u> <u>Frage in türkischer</u> <u>Sprache</u>
Mihri günes ve Mah ay demektir.	Mihri bedeutet Sonne und Mah bedeutet Mond.	Mihri bedeutet Tag und Mah bedeutet Nacht.

Hinsichtlich der letzten Antwort kommen die gleichen Wortarten mit den gleichen Bedeutungen im Wortschatz beider Sprachen vor. Der einzige Unterschied ist, dass die Schülerin im Deutschen *Mihri* nicht mit Sonne, sondern mit Tag und *Mah* nicht mit Mond, sondern mit Nacht übersetzt.

9.3 Eine vergleichende Wortschatzanalyse der Antworten des dritten Schülers in deutscher und türkischer Sprache

<u>Beantwortung der ersten</u> <u>Frage in türkischer</u> <u>Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher</u> <u>Sprache</u>	<u>Beantwortung der ersten</u> <u>Frage in deutscher</u> <u>Sprache</u>
Güneşdoğumu ve Güneşbatımı her gün hesapladı.	Er berechnete jeden Tag (den) Sonnenaufgang und (den) Sonnenuntergang.	Die Anzahl der Fenster und die höhe des Minarets hatte er notiert.

Bei Betrachtung des türkischen Wortschatzes stellt sich heraus, dass die Nomen „Güneşdoğumu“ und „Güneşbatımı“ zwar richtig gewählt wurden, um die inhaltliche Seite der Frage darzustellen, die Schreibweise bei der Wiedergabe jedoch zeigt, dass diese Interferenzen aus dem Deutschen sind. Denn die Substantive „Güneşdoğumu“ und „Güneşbatımı“ werden in der türkischen Sprache – im Vergleich zum Deutschen – nicht zusammengesetzt und gehören daher auch nicht zusammengeschrieben. Die richtigen Varianten müssten daher „güneşin doğuşu“ (wörtlich: *der Aufgang der Sonne*) und „güneşin batışı“ (wörtlich: *der Untergang der Sonne*) lauten. Das Nomen „gün“ (*Tag*) ist ein weiteres Wort, das in der ersten Antwort des Schülers vorkommt. Dieses stellt ein alltägliches, kein

fachliches Nomen dar. Ein einziges Verb, auf das im Türkischen angetroffen wird, ist „hesaplamak“ (*berechnen*). Bezüglich des Wortschatzes im Deutschen ist zu beobachten, dass der Schüler etwas mehr Nomen als in der türkischen Sprache verwendet. Diese sind: „Anzahl“, „Fenster“, „Höhe“ und „Minarett“. Bei diesen handelt es sich allerdings um allgemeine anstelle speziellen Nomen. Ein Grund für diese Wahl von alltäglichen Nomen könnte sein, dass dem Schüler im Deutschen die Fachbegriffe „Sonnenuntergang bzw. –aufgang“ nicht bekannt sind. Im Bereich der Verben wird ersichtlich, dass der Schüler neben dem Verb „haben“ mit dem Gebrauch des Verbs „notieren“ über andere Varianten des Wortes „schreiben“ oder „verfassen“ verfügt.

<u>Beantwortung der zweiten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der zweiten Frage in deutscher Sprache</u>
Kendi durumunu göstermeye çalıştı. Mihrimahsız tekbaşına oğuldunu, bir minareynen gösterdi.	Er versuchte seine/n eigene/n Situation/Zustand zu zeigen. Dass er ohne Mihrimah einsam ist, zeigte er mit einem Minarett.	Es soll ein Geständnis für seine Liebe gegenüber ihr sein.

Während im Türkischen die Nomen „durum“ (*Situation/Zustand*) und „minare“ (*Minarett*) vorkommen, sind im deutschen Wortschatz auf die Substantive „Geständnis“ und „Liebe“ anzutreffen. Ersichtlich wird, dass der Schüler mit den beiden Substantiven im Deutschen das Nomen „Liebeserklärung“ zu erklären versucht. Da er aber in seinem Wortschatz nicht über das entsprechende Substantiv verfügt, greift er zu anderen Nomen, mit deren Hilfe er das Ausdrückende beschreiben möchte. Bei den Verben gebraucht der Jugendliche in der deutschen Sprache „sollen“ und „sein“, „göstermek“ (*zeigen*), „çalışmak“ (Hauptbedeutung „arbeiten“; hier: *versuchen*) und „olmak“ (*sein*) in der türkischen Sprache. Die Präpositionen „für“ und „gegenüber“ werden im Deutschen verwendet.

<u>Beantwortung der dritten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der dritten Frage in deutscher Sprache</u>
Sanatını kisilerin özelliklerine göre tasarladı.	Er entwarf seine Werke gemäß den Eigenschaften der Personen.	Er baut seine Werke als Erinnerungen für andere.

Während der Schüler im türkischen Wortschatz die Nomen sanat (Kunst), kisiler (Personen) und özellikler (Eigenschaften) gebraucht, verwendet er im Deutschen die Substantive „Werke“ und „Erinnerungen“. In der türkischen Sprache kommt die Postposition „göre“

(gemäß), die dem Nomen „özelliklerine“ (*den Eigenschaften*) mit der richtigen Endung in der Dativform *–ine*, nachgestellt ist, vor. Im Deutschen begegnen wir der Präposition „für“. Zusätzlich sind in der deutschen Sprache das Pronomen „seine“ und das Indefinitpronomen „andere“ zu finden. Auf die Konjunktion „als“ ist ebenfalls anzutreffen. Hinsichtlich der Wahl des Verbs ist zu beobachten, dass im Türkischen im Vergleich zur deutschen Sprache „bauen“ das Verb „tasarlamak“ (*entwerfen*) ein bildungssprachliches darstellt.

<u>Beantwortung der vierten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der vierten Frage in deutscher Sprache</u>
Cariyeynen gidiyor.	Sie geht mit einer Haremsdame.	Mit ihrem Diener ging sie zur Moschee.

Hinsichtlich des türkischen Wortschatzes sieht man, dass sowohl im Türkischen als auch im Deutschen das Verb „gitmek“ (gehen) verwendet wird. Der Unterschied bei diesem Verb besteht in der Zeitform: Während der Schüler im Türkischen die bestimmte Gegenwartsform *–yor*–Gegenwart (eine augenblicklich geschehende Handlung wird ausgedrückt), in der auch die entsprechende Frage gestellt wurde, gebraucht er im Deutschen die Mitvergangenheitsform „ging“. Auch bezüglich der Wahl des Geschlechts bei dem Nomen Diener weicht der Schüler ab. Statt des männlichen Geschlechts müsste er das weibliche „die Dienerin“ als Antwort wählen, da es bei der Gehilfin der Prinzessin Mihrimah um eine Frau geht. Das Substantiv trifft den Ausdruck nicht genau, da die Gehilfin als Antwort erwartet wird und nicht die Dienerin. Im Türkischen hingegen ist die Wahl des Ausdruckes „cariye“ (Haremsdame) besser getroffen als die im Deutschen.

<u>Beantwortung der fünften Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der fünften Frage in deutscher Sprache</u>
Keine Antwort		Er passt seine Werke an die eigenschaften der Personen an, für die es Gedacht ist.

Während in der türkischen Sprache keine Antwort vorhanden ist, begegnen wir im deutschen Wortschatz den Nomen „Werke“, „Eigenschaften“ und „Personen“. Zwei Verben „anpassen“, „denken“ und „sein“ kommen vor, von ihnen stellt das Erste eine angemessene Wahl dar. Auffällig ist, dass die Wahl des Personalpronomens „es“ und des Verbs „ist“ falsch ist. Denn beide Wörter beziehen sich auf das Substantiv in der Pluralform „Werke“. Daher müsste das Personalpronomen „sie“ statt „es“ und das Verb „sind“ anstelle „ist“ lauten.

<u>Beantwortung der sechsten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der sechsten Frage in deutscher Sprache</u>
Çünkü camıyı ona hediye olarak etti için.	Weil er ihr die Moschee geschenkt/als Geschenk (gegeben) hat.	Er wollte ihr kein Problem bereiten.

Im türkischen Wortschatz verwendet der Schüler die Nomen „camii“ (*Moschee*) und „hediye“ (*Geschenk*). Im Deutschen hingegen gebraucht er das Substantiv „Problem“. Während das Verb „wollen“ im Deutschen ein allgemeines Wort darstellt, ist die Wahl des Verbs „bereiten“ angemessen, welche zeigt, dass der Schüler das Nomen „Problem“ gemeinsam mit dem entsprechenden Verb „bereiten“ bilden kann. Der Einschub der Konjunktion „olarak“ (*als*) ist in der Antwort überflüssig, da mit „hediye etmek“ ohnehin das Verb „schenken“ ausgedrückt wird, weshalb man auf das „olarak“ (*als*) in „hediye olarak“ (*als Geschenk*) verzichten müsste. Die Präposition „für“ ist im Türkischen als Postposition „için“ am Ende des Satzes geschrieben. Sowohl in der deutschen als auch in der türkischen Sprache das Pronomen „ona“ (*ihr*) und „ihr“ in dem richtigen Fall. Schließlich kommt im Deutschen noch das Pronomen „kein“ vor. Im Türkischen hingegen ist auf die Konjunktion „çünkü“ (*weil*) als einleitender Nebensatz anzutreffen.

<u>Beantwortung der siebten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der siebten Frage in deutscher Sprache</u>
Doğum – gününde tepye cikip camıleri izlesin dedi.	Er sagte, dass sie an ihrem Geburtstag auf den Hügel steigen und die Moscheen genau beobachten soll.	Sie soll an ihrem Geburtstag auf den Halic-Hügel hinauf und die Moscheen betrachten, die ihr gewidmet sind.

Hinsichtlich der Verben ist die nahezu gleiche Anzahl zu erkennen: „çıkma“ (*besteigen/auf etwas steigen*), „izlemek“ (*genau beobachten*) und „demek“ (*sagen*). Im Deutschen sind es die Verben „sollen“, „betrachten“, „sein“ in *sind* und „widmen“. Während in der türkischen Sprache die Wahl der Verbform „izlemek“ (*genau beobachten*) richtig ist, stellt die des Verbs „betrachten“ nicht ganz korrekt, da der Schüler mit „beobachten“ das zu Beschreibende mehr treffen würde als das Ausgewählte. Dafür stellt die Wahl des Verbs „widmen“ eine gute Auswahl dar. Die Zahl der Nomen sind in den beiden Sprachen gleich: „doğum günü“ (*Geburtstag*), „tepe“ (*Hügel*) und „camiiler“ (*Moscheen*). Im Deutschen sind es die

Substantive „Geburtstag“, „Haliç-Hügel“ (gemeint ist wohl: *Goldenes Horn*) und „Moscheen“. Schließlich sind noch die Konjunktion „und“ und die Präpositionen „an“ und „auf“ im Deutschen zu finden. Statt des Adverbs „hinauf“ sollte der Schüler allerdings das Verb „steigen“ verwenden, um die zu beschreibende Sache dem schriftlichen Sprachgebrauch korrekt auszudrücken und auf eine umgangssprachliche Wortfolge „auf den Haliç-Hügel hinauf“ zu vermeiden.

<u>Beantwortung der achten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der achten Frage in deutscher Sprache</u>
Ay ve Günes camilerin üstünde bulunuyor.	Der Mond und die Sonne befinden sich über den Moscheen.	Die Moscheen liegen genau unter der Sonne.

Während der Schüler bei der Beantwortung der deutschen Sprache das Verb „liegen“ verwendet und dadurch das zu Erklärende allgemein beschreibt, gebraucht er im Türkischen das intransitive Verb „bulunmak“ (*sich befinden*) und erklärt die Sache in einer angemessenen Art. Im Türkischen kommen die Substantive „ay“ (*Mond*), „güneş“ (*Sonne*) und „camiiler“ (*die Moscheen*) vor. In der deutschen Sprache verzichtet der Schüler auf das Nomen „Mond“ und nennt „die Moscheen“ und „Sonne“. Das Adjektiv „genau“, die Präposition „unter“ kommen im Deutschen und die Präposition „üstünde“ (*über*) im Türkischen vor.

<u>Beantwortung der neunten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der neunten Frage in deutscher Sprache</u>
Keine Antwort		Er wird als Vollkommen bezeichnet.

Hinsichtlich des türkischen Wortschatzes lassen sich keine Wortarten analysieren, da die Frage nicht beantwortet wurde. Im Deutschen kommen neben den beiden Verben „werden“ und „bezeichnen“ die Konjunktion „als“ und das Adjektiv „vollkommen“ vor.

<u>Beantwortung der letzten Frage in türkischer Sprache</u>	<u>Übersetzung in deutscher Sprache</u>	<u>Beantwortung der letzten Frage in deutscher Sprache</u>
Mihri = Günes Mah = Ay	Mihri= Sonne Mah = Mond	Mihri bedeutet Sonne, Mah bedeutet Mond.

In der letzten Frage wird ersichtlich, dass sowohl im deutschen als auch im türkischen Wortschatz die selben Nomen „Mihri“ (persisch *Sonne*) und „Mah“ (persisch *Mond*) verwendet werden, das Verb „bedeuten“ kommt nur im Deutschen vor.

10 Zusammenfassung der Analysen

Insgesamt zeigen die Analysen der Antworten der drei SchülerInnen, dass die meisten nicht standardsprachlichen Varianten des Türkischen im Bereich der orthographischen und phonetischen Varianz vorliegen. Die Abweichungen in der Orthographie zeigen sich vor allem in der Wiedergabe von ähnlich geschriebenen Graphemen anstelle der richtigen Buchstaben. Vermutlich hängen diese zahlreichen orthographischen Unsicherheiten mit mangelnder Unterweisung im Türkischen und dem fehlenden Unterricht in türkischer Sprache zusammen (vgl. DİRİM 2009: S. 140/141). Die zusammengesetzten Schreibweisen bei Substantiven, die im Türkischen getrennt zu schreiben sind, stellen Interferenzen aus dem Deutschen dar. Weitere Phänomene sind Abweichungen bei der Suffigierung bei langen Suffixreihen und die Niederschrift „mündlicher Lautfolgen“.

Im morphosyntaktischen Bereich zeigen die Ergebnisse, dass alle drei Jugendliche mit ihrer Wahl ansprechender Wörter, des richtigen Kasus und den Endungen bei Substantiven die grundlegende Grammatik der türkischen Sprache standardgemäß erworben haben und den Inhalt ihrer Antworten kurz und präzise auf den Punkt bringen können. Daher lässt sich feststellen, dass die SchülerInnen im Türkischen über ein Grundinventar syntaktischer und lexikalischer Mittel verfügen und in einzelnen Antworten ihren Zugang zu fachsprachlichen Elementen und schriftsprachlicher Grammatik beweisen.

Die Ergebnisse der Analysen in der deutschen Sprache zeigen, dass die ProbandInnen immer wieder auf Umschreibungen durch Adjektive, Präpositionen und Adverbien zurückgreifen, um die betreffende Beschreibung richtig zu realisieren. Ersichtlich wird daher, dass treffende Ausdrücke und benötigte Fachwörter im deutschen Wortschatz der SchülerInnen nicht vorhanden sind. Nur stellenweise findet ein Transfer in die Fachlexik statt. Abgesehen von den Umschreibungen, lassen sich in den Antworten umgangssprachliche Wortfolgen oder die nicht fachliche Wahl von Nomen erkennen. Auf der Ebene der Orthographie sind Fehler hinsichtlich der Groß- und Kleinschreibung erkennbar. Positiv ist hervorzuheben, dass die SchülerInnen in ihren Antworten in der deutschen Sprache die Zusammenhänge der Inhalte mit den richtigen Konjunktionen zum Ausdruck bringen.

Als abschließende Anmerkung sei hier erwähnt, dass sowohl im Türkischen als auch im Deutschen die inhaltliche Seite der Fragen in den Antworten der SchülerInnen nicht richtig verarbeitet wurde, die Jugendlichen sich aber dennoch bemüht haben, durch Erklärungen den Inhalt des Gelesenen richtig wiederzugeben und daher ein Lob verdient haben. Erwartet war

allerdings, dass in der deutschen Sprache die Namen der Akteure „Mihrimah“ und „Mimar/Architekt Sinan“ statt den Personalpronomen „sie“ und „er“ erwähnt werden. Im Türkischen hingegen müssen die Personalpronomen nicht geschrieben werden, da die Personen ohnehin im Prädikat zum Ausdruck kommen und die Personalpronomen daher nur zur Hervorhebung dienen. Alles in allem bedanke ich mich an dieser Stelle für die engagierte Arbeit meiner ProbandInnen an der Beantwortung der inhaltlichen Lektüre des Romans in türkischer und deutscher Sprache.

11 Fazit und Ausblick

Insgesamt zeigt sich bei dieser Untersuchung, dass es nicht möglich ist, einen Automatismus von besseren Leistungen zu erwarten, wenn die Förderung bilingual durchgeführt wird. Auch wenn die Ergebnisse nicht verallgemeinert werden können, zeigt sich, dass die Sprachkompetenzniveaus in den beteiligten Sprachen berücksichtigt werden müssen, weil unter bestimmten Kompetenzniveaus die Voraussetzungen (abhängig vom Thema) nicht gegeben sind, die bilingualen Arbeitsschritte vollziehen zu können. Folgende Ergebnisse untermauern dieses Fazit: Anhand der durchgeführten C-Tests konnte die Sprachkompetenz in den Sprachen Deutsch und Türkisch hinsichtlich eines themengebundenen Teilbereiches des gelesenen Textes erfasst werden. Diese haben gezeigt, dass die 19-jährigen deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen beim Ausfüllen von Lücken zwar das zu schreibende Wort im Türkischen richtig erkennen, dieses jedoch nicht richtig schreiben können. Daher ist im Bereich der Worterkennung eine hohe Anzahl an richtig erkannten, jedoch falsch wiedergegebenen Wörter festzustellen. In dem C-Test in deutscher Sprache sind die Richtig/Falschwerte im Vergleich zum Türkischen niedrig. Ersichtlich wird also, dass aufgrund des fehlenden Unterrichts in türkischer Sprache eine Unsicherheit bei der orthographisch korrekten Realisierung türkischer Wörter vorliegt.

Auch die Ergebnisse der Fehler- und Wortschatzanalysen zeigen, dass die 19-jährigen deutsch-türkischsprachigen Jugendlichen zwar in beiden Sprachen über Sprachkompetenzen verfügen, jedoch zahlreiche nicht standardsprachliche Elemente in ihrem schriftlichen Sprachgebrauch in beiden Sprachen aufweisen. Diese Feststellung lässt darauf schließen, dass sie sowohl in der türkischen als auch in der deutschen Sprache gefördert werden sollten. Hier werden also die Notwendigkeit und der Nutzen einer bilingualen Sprachförderung deutlich.

Als Beispiel seien im Türkischen Fehler wie soziolektale Varianten und insbesondere orthographische Abweichungen hinsichtlich der Laut-Buchstaben-Kongruenz genannt. In der deutschen Sprache kommen vor allem die falsche Wortstellung innerhalb des Satzes und umgangssprachliche Wortfolgen vor. Zudem kommen noch die vielen Interferenzen aus der deutschen Sprache in die Türkische hinzu. Die Großschreibung von Substantiven im Deutschen wird beispielsweise in die türkische Sprache übertragen. Genauso übertragen wird aus der deutschen Sprache in die Türkische die Schreibweise von Ortsbezeichnungen, bei der Endungen durch einen Apostroph von der Ortsbezeichnung getrennt werden müssen.

Im Hinblick auf die Entwicklung der Bildungssprache wird ersichtlich, dass alle drei SchülerInnen nahezu keine Merkmale der Bildungssprache (vgl. REICH 2013) aufweisen. Nur stellenweise greifen sie zu Ausdrücken, die den zu beschreibenden Inhalt etwas genauer und

damit einhergehend etwas bildungssprachlicher treffen. Diese Tatsache wird bei Betrachtung der Bildung von Sätzen deutlich: Die meisten Antworten geraten den SchülerInnen kurz und wenig komplex. Selbst wenn ein komplexer Satz gebildet werden möchte, wird dieser durch einen Nebensatz mit allgemeinsprachlich gewählten Konjunktionen realisiert. Das fehlende Fachvokabular mag einen wichtigen Faktor für die nicht verfügbaren sprachlichen Mittel hinsichtlich des zu beschreibenden Sachverhaltes darstellen.

Wenn man sich nun an die in der Einleitung gestellten Fragen wendet und danach fragt, worin die sprachlichen und sprachsoziologischen Ursachen für die zahlreichen Unsicherheiten der SchülerInnen beim schriftlichen Gebrauch der türkischen Sprache liegen, warum in den schriftlichen Texten der Jugendlichen auf so viele Nonstandardvarianten des Türkischen anzutreffen sind und ob gesprochene Varietäten der türkischen Sprache und der fehlende Erwerb des Schrifttürkischen als Gründe für die schriftsprachlichen Fehler der ProbandInnen herangezogen werden können, kommt man zu folgender Schlussfolgerung: Da für die Jugendlichen das Schreiben der türkischen Sprache in dem amtlich deutschsprachigen Land Österreich keine soziale Notwendigkeit darstellt, sind sie an die Normen des Standardtürkischen, die ihnen nur in begrenzter Weise gegenwärtig sind, nicht gebunden (vgl. DİRİM 2009: S. 141). Aus diesem Grund gehen die Kinder und Jugendlichen mit den Normen der türkischen Sprache locker um (vgl. DİRİM 2009: S. 142). Die Ursache für diese „nicht soziale Notwendigkeit der Standardsprache“ mag sich vor allem in dem fehlenden Unterricht in der türkischen Sprache begründen. Von daher ist es nicht überraschend, dass die Jugendlichen eine hohe Anzahl an orthographischen Unsicherheiten, Transfers aus dem Deutschen und weitere nicht standardsprachliche Fehler in ihrem schriftlichen Sprachgebrauch des Türkischen aufweisen.

Hier zeigen sich die Mängel des österreichischen Bildungssystems: Das fehlende Unterrichtsangebot in der „Migrationssprache“ und die fehlende bilinguale Förderung in der Erst- und Zweitsprache sind als Hauptgründe für die schwache oder mit anderen Worten nahezu nicht vorhandene Entwicklung der Bildungssprache bei den deutsch-türkischsprachigen SchülerInnen in den beiden Sprachen zu deuten. Zu bedenken wäre also, wie man diese Mängel beseitigen könnte. Eine Möglichkeit wäre, die von HANS H. REICH entwickelten und an einer Schule in Köln durchgeführten Sprachförderkonzepte (siehe Kapitel *Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten bei türkisch-deutschen Kindern in Köln*) in das österreichische Bildungssystem umzusetzen. Eine koordinierte Alphabetisierung (erstes Förderkonzept) in der Familien- und Unterrichtssprache könnte dazu dienen, dass durch den gemeinsamen Unterricht sowohl einsprachig österreichische als auch

zweisprachige Kinder von der gegenseitigen kulturellen und sprachlichen Vielfalt profitieren. Die bewusste Koordination mehrerer Sprachen könnte durch die Kombination von Deutschförderung und dem muttersprachlichem Ergänzungsunterricht (zweites Sprachförderkonzept) ermöglicht werden. Schließlich wäre noch die Unterstützung der SchülerInnen in der deutschen Unterrichtssprache durch das dritte und letzte Konzept – der *Deutschförderung ohne herkunftssprachliche Elemente* – erfolgreich.

Durch diese Umsetzung und die nochmals kurz beschriebenen Förderkonzepte könnten deutsch-türkischsprachige SchülerInnen in den beiden Sprachen Deutsch und Türkisch bilingual gefördert werden und ihre schriftsprachlichen Fähigkeiten erlernen, ausbauen und schließlich verbessern. Durch diese Fördermethoden würden die Jugendlichen auch die Normen der Standardsprache erwerben und auf entsprechende nicht standardsprachliche Phänomene im schriftlichen Sprachgebrauch verzichten.

Somit wäre ein Teil der Frage, inwiefern türkisch-deutschsprachige SchülerInnen mit Förderbedarf im Deutschen mithilfe einer literarischen Übersetzung aus dem Türkischen in beiden Sprachen gefördert werden können, beantwortet. Weitere Hinweise, die die durchgeführten Fehler- und Wortschatzanalysen der SchülerInnenantworten auf eine sinnvolle und nützliche bilinguale Sprachförderung liefern, sind das bewusste Betrachten und Schreiben von Vorbildtexten in beiden Sprachen. Komplexe Satzstrukturen mit Rückbezug auf bildungssprachliche Elemente können durch das „Fokussieren“ für den integrativen Grammatikunterricht nach Einecke erbracht werden (vgl. HÖVELBRINKS/RÖHNER 2013: S. 112). Methoden wie Austauschproben und Verabsolutierungen zählen auch dazu.

Aus den Ergebnissen der Studie wird zudem ersichtlich, dass der Wortschatz, hinter dem ULRICH das innere „mentale Lexikon“ des Menschen sieht, (vgl. EKINCI-KOCKS 2011: S. 23) in beiden Sprachen gezielt gefördert werden muss. Von großer Wichtigkeit und Bedeutung ist es, den Jugendlichen einen Wortschatz mit vielen bildungssprachlichen Elementen beizubringen (vgl. EKINCI-KOCKS 2011: S. 29). Denn wenn SchülerInnen die richtige Bedeutung und Benutzung bestimmter Wörter beigebracht wird, würden sie in Aufgabenstellungen weniger Verständnisprobleme haben und die von ihnen erwartete Aufgabe – die Beantwortung entsprechender Verständnisfragen zu dem gelesenen Textauszug – mit der richtigen Wahl an bildungssprachlicher Wörter richtig und auf den Punkt gebracht erfüllen. Damit Missverständnisse vermieden werden können, sollten Wörter in Wortfeldern und ihre Bedeutungen in Zusammenhang mit dem Wortfeld erarbeitet werden (vgl. ebd.: S. 29). Ein Beispiel hierfür, dass das nicht richtige Erlernen der Bedeutung eines Wortes zu einer falschen Erklärung des Inhaltes und damit einhergehend zu einer falschen Wahl des gesuchten

Wortes führen kann, zeigt sich in der zweiten Antwort in deutscher Sprache des dritten Schülers: Der Jugendliche verwendet in seiner Beantwortung statt des Nomens „Liebeserklärung“ das Substantiv „Geständnis“ und zeigt somit, dass das entsprechende Wort in seinem Wortschatz nicht verfügbar und er sich der richtigen Bedeutung des gewählten Wortes „Geständnis“ nicht bewusst ist. Wenn das Umgekehrte der Fall wäre, so würde der Schüler wissen, dass die Liebe durch eine „Liebeserklärung“ und nicht durch ein „Geständnis“, das sich auf ein Verbrechen bezieht, zum Ausdruck gebracht wird.

Zu einigen Wörtern, die bei SchülerInnen mit den zwei Sprachen Deutsch und Türkisch berücksichtigt werden sollten und dem Bereich des funktionalen Wortschatzes gehören, zählen:

- ❖ *Wörter, die besonders die Interessen der SchülerInnen berücksichtigen*
- ❖ *Wörter, die im Schulalltag in der Mündlichkeit und Schriftlichkeit häufig vorkommen*
- ❖ *Wörter, die für bestimmte Unterrichtssituationen besonders zweckmäßig erscheinen*
- ❖ *Wörter, die auf das Verständnis für Schulaufgaben vorbereiten*
- ❖ *Wörter, die für die spezifischen Unterrichtssituationen in der Schule erforderlich sind*
(vgl. EKINCI–KOCKS 2011: S. 30)

Die Ergebnisse der durchgeführten empirischen Studie verdeutlichen schließlich, dass türkisch–deutschsprachige SchülerInnen nur dann über gute bildungs– und standardsprachliche Kenntnisse in den beiden Sprachen Türkisch und Deutsch verfügen können, wenn sie sowohl in ihrer Erst– als auch in ihrer Zweitsprache gezielt gefördert werden. Das Ziel der schulischen Bildung wäre dann, dass die Kinder beide Sprachen, ihre Herkunftssprache sowie die Umgebungssprache, weiterentwickeln können (vgl. JEUK 2015: S. 24). Zweisprachige Lerngruppen, wie zum Beispiel die türkisch–deutsch–bilingualen Grundschulklassen in Hamburg oder das bilinguale Deutsch–Türkischprogramm an der Albert–Schweitzer–Schule in Hannover erweisen sich hierbei als besonders geeignet.

Es ist daher empfehlenswert, zu überlegen, ob nicht auch das österreichische Bildungssystem bzw. die österreichische Bildungspolitik, dem Weg der Einrichtungen bilingualer Schulmodelle seines Nachbarstaates Deutschland folgen sollte: Schließlich ist auch in Österreich Türkisch eine überaus lebendige und große Migrationssprache, die von einer hohen Anzahl an Menschen gesprochen wird und daher eine Wertschätzung sowohl in der

österreichischen Gesellschaft als auch in der österreichischen Schulbildung verdient. Die Integration in ein bilinguales Programm, in der die Unterrichtssprache Deutsch und die Erstsprache Türkisch koordiniert unterrichtet werden, würde den deutsch-türkischsprachigen SchülerInnen die Möglichkeit bieten, ihre nichtdeutsche Herkunftssprache in ihrer Schulbildung auszubauen und einsprachigen Kindern ohne Migrationshintergrund ermöglichen, von der sie umgebenden Mehrsprachigkeit zu profitieren.

In Anbetracht der Tatsache, dass der türkische Herkunftssprachenunterricht zahlreiche Schwierigkeiten wie fehlende Einweisungsprogramme für die Türkischlehrkräfte, ein fehlendes Curriculum und damit einhergehend fehlende Unterrichtsmaterialien, eine fehlende Integration des Faches in die Stundentafeln der Schulen und Zeugnisse der SchülerInnen und ein fehlendes anerkanntes Zertifikat mit sich bringt (vgl. KÜPPERS/SCHROEDER 2017: S. 59), kristallisieren sich die Mängel des österreichischen Bildungssystems heraus. Bezogen auf diese fehlenden Gegebenheiten, ist im Sinne von ALMUT KÜPPERS und CHRISTOPH SCHROEDER (vgl. KÜPPERS/SCHROEDER 2017: S. 211/212) nur mehr eine Frage zu stellen:

„Sollte der türkische Herkunftssprachenunterricht nicht auch – so wie die europäischen Nationalsprachen Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch und Russisch – zu einem modernen Fremdsprachenunterricht, von dem nicht nur türkischsprachige, sondern genauso alle anderssprachigen SchülerInnen und ganz Europa profitieren kann, ausgebaut werden?“

Literaturverzeichnis

AHRENHOLZ, BERNT (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr.

AHRENHOLZ, BERNT (2017): Zweitspracherwerbsforschung. In AHRENHOLZ, BERNT / OOMEN–WELKE, INGRID / ULRICH, WINFRIED (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

AHRENHOLZ, BERNT (2012): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

ARIKAN, ERKAN / HAM, MURAT (2009): Jung, erfolgreich, türkisch. Ein etwas anderes Porträt der Migranten in Deutschland. Bergisch Gladbach: Ehrenwirth.

AYLIFFE, ROSIE [u.a.] (1999): Istanbul. Reisen – Sehen – Erleben. München: RV Reise– und Verkehrsverlag.

BABUR, EZEL / CHILLA, SOLVEIG / ROTHWEILER, MONIKA (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München: Ernst Reinhardt.

BACH, GERHARD / NIEMEIER, SUSANNE (2008): Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Band 5. Frankfurt am Main: Peter Lang.

BAUR, RUPPRECHT (2017): Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C–Test. In AHRENHOLZ, BERNT / OOMEN–WELKE, INGRID / ULRICH, WINFRIED (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

BOOM, HENK (2012): Der große Türke. Süleyman der Prächtige. Sein Leben, sein Reich und sein Einfluss auf Europa. Berlin: Parthas.

DİRİM, İNCİ (2009): „Ondan sonra gine schleifen yapıyorsunuz“: Migrationsspezifisches Türkisch in Schreibproben von Jugendlichen. In NEUMANN, URSULA / REICH, HANS H. (Hrsg.): Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen. FörMig–Edition. Band 6. Münster: Waxmann.

DİRİM, İNCİ / DÖLL, MARION / NEUMANN, URSULA (2011): Bilinguale Schulbildung in der Migrationsgesellschaft am Beispiel der türkisch–deutschen Grundschulklassen in Hamburg. In EICHINGER, LUDWIG M. [u.a.] (Hrsg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Band 57. Tübingen: Narr.

DİRİM, İNCİ (2015): Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum. In NEUMANN, URSULA / WEISSE, WOLFRAM (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Band 12. Münster: Waxmann.

DİRİM, İNCİ (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. Schwalbach am Taunus.

EGLI, ERNST (1954): Sinan. Der Baumeister osmanischer Glanzzeit. Erlenbach–Zürich: Verlag für Architektur.

EKİNCİ-KOCKS, YÜKSEL (2011): Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Wortschatzvermittlung in Elternhaus, Kindergarten und Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

EL-KHECHEN, WAHIBA / MCELVANY, NELE (2012): Wortschatzförderung bei Grundschulkindern – Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In FÖLLING–ALBERS, MARIA [u.a.] (Hrsg): Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich. Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Heft 2, 5. Jg. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

FÜRSTENAU, SARA/GOMOLLA, MECHTHILD (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

GOGOLIN, INGRID [u.a.] (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster. Waxmann.

GOGOLIN, INGRID / KRÜGER–POTRATZ, MARIANNE (2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Stuttgart: UTB GmbH

GOST, ROSWITHA (1993): Der Harem. Köln: DuMont Buchverlag.

GÖKBUDAK, NAŞİDE (2012): Mihrimah. Aşk–ı Şahane. Ankara: İsim Yayınları.

GÖTZE, LUTZ / KUPFER-SCHREINER, CLAUDIA (2009): Visionen und Hoffnungen in schwieriger Zeit. Kreativität - Sprachen - Kulturen. Frankfurt am Main: Peter Lang.

HÖVELBRINKS, BRITTA / RÖHNER, CHARLOTTE (2013): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

JEUK, STEFAN (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen - Diagnose - Förderung. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

JUNG, BRITTA / GÜNTHER, HERBERT (2016): Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim: Beltz.

KALKAVAN–AYDIN, ZEYNEP (2012): Lesen und Textverstehen in der Zweitsprache. Berlin: Cornelsen.

KALKAVAN–AYDIN, ZEYNEP (2015): Deutsch als Zweitsprache. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen.

KEIM, INKEN (2012): Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen. Tübingen: Narr.

KEIM, INKEN (2007): Die türkischen „Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. Tübingen: Narr.

KLEIN, WOLFGANG (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Hain.

KRACHT, ANNETTE (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis. Münster: Waxmann.

KÜPPERS, ALMUT / SCHROEDER, CHRISTOPH (2017): Warum der türkische Herkunftssprachenunterricht ein Auslaufmodell ist und warum es sinnvoll wäre Türkisch zu einer modernen Fremdsprache auszubauen. Eine sprachenpolitische Streitschrift. Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). Heft 1. Tübingen: Narr Francke Attempto.

LEIPRECHT, RUDOLF / STEINBACH, ANNA (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft: ein Handbuch. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik.

LEISEN, JOSEF (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis; Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Bonn: Varus.

LEWANDOWSKI, THEODOR (1991): Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung. Trier: WVT.

MERNISSI, FATIMA (2000): Harem. Westliche Phantasien – östliche Wirklichkeit. Freiburg: Herder.

MOSER, BRIGITTE / WEITHMANN, MICHAEL (2010): Kleine Geschichte Istanbul. Regensburg: Friedrich Pustet.

MOSER– WEITHMANN, BRIGITTE (2001): Türkische Grammatik. Hamburg: Buske Verlag.

NEUMANN, URSULA / REICH, HANS H. (2009): Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen. FörMig–Edition. Band 6. Münster: Waxmann.

ORTAYLI, İLBER (2013): Das Osmanische Reich. Episoden seiner Geschichte. Frankfurt am Main: Literaturca.

REICH, HANS H. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster: Waxmann.

REICH, HANS H. (2009): Entwicklungswege türkisch–deutscher Zweisprachigkeit. In NEUMANN, URSULA / REICH, HANS H. (Hrsg.): Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen. FörMig–Edition. Band 6. Münster: Waxmann.

REICH, HANS H. (2013): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann.

REICH, HANS H. (2016): Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. In ROSENBERG, PETER / SCHROEDER, CHRISTOPH (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit. Reihe DaZ-Forschung 10. Berlin: De Gruyter.

STRITTMATTER, KAI (2008): Istanbul. Metropole zwischen den Welten. München: Kneesebeck.

YILDIZ, CEMAL [u.a.] (2017): Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. Russisch und Türkisch im Fokus. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Internetquellen

<https://www.sehrinrehberi.com/selimiye-camii-edirne/>

<https://fernweh.muthesius-kunsthochschule.de/berichte/auslandssemester-an-der-mimar-sinan-guezel-sanatlar-universitaet-in-istanbul/>

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: <http://www.istanbulkesfi.com/mihrimah-sultan-cami/>

Abb. 2: <https://yandex.ru/collections/card/59f47129d7f77d0094311ceb/>

Abb. 3: <http://www.istanbuldakiler.com/mihrimah-sultan-camii-uskudar-52.html>

Anhang

Informationsblatt und schriftliche Einverständniserklärung der Probandin/des Probanden zur Teilnahme an der Studie Deutsch-Türkisch: Bilinguale Sprachförderung am Beispiel des Romans *Mihrimah*.

Aşk-ı Şahane von Naşide Gökbudak

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer!

Ich lade Sie ein, an der oben genannten Studie teilzunehmen. Ihre Teilnahme an dieser Studie erfolgt freiwillig. Sie können jederzeit ohne Angabe von Gründen aus der Studie ausscheiden. Das Ziel dieser Studie ist es, den Sprachstand von SchülerInnen mit Türkisch als Muttersprache sowohl in deutscher als auch in türkischer Sprache zu erheben und mithilfe einer literarischen Übersetzung aus dem oben genannten Roman zu analysieren, in welchen Bereichen bilingualer Sprachförderbedarf besteht. Diese Studie wird zu zwei Zeitpunkten - das sind zwei Doppelstunden - stattfinden. In der ersten Doppelstunde sind schriftliche C-Tests, die einerseits Aufschluss über die allgemeine Sprachkompetenz der SchülerInnen und andererseits Hinweise auf eventuelle Förderbedarfe geben, auszufüllen. Die Durchführung dieser Tests wird von der Studienverantwortlichen in der Unterrichtseinheit ausführlich erklärt.

In der zweiten Doppelstunde werden die ProbandInnen gebeten, zu bestimmten ausgesuchten Passagen aus dem Roman *Mihrimah* von Naşide Gökbudak Verständnisfragen sowohl in deutscher als auch in türkischer Sprache zu beantworten. Dadurch wird festgestellt, in welchen Bereichen bilingualer Sprachförderbedarf besteht.

Einverständniserklärung

- Ich bin von Frau Zeynep Özturgut ausführlich über die Studie informiert worden.
- Ich habe die schriftliche Information über die Art und den Ablauf der Studie gelesen und verstanden.
- Ich nehme freiwillig an dieser Studie teil und kann jederzeit ohne Angabe von Gründen meine Teilnahme an der Studie beenden.
- Mir ist bewusst, dass meine Daten anonymisiert werden. Weder mein Name noch der Schulstandort werden genannt.
- Nur die Studienleiterin und die an der Studie beteiligten Fachpersonen für die wissenschaftliche Auswertung haben Zugang zu den vertraulichen Daten.

Textvorlagen

Der Text in deutscher Sprache

Architekt Sinan maß mit einem Meter, einem Zettel und einem Stift in der Hand ein leicht hochgelegenes, leeres Grundstück in Edirnekapı aus. Zudem bestieg er, insbesondere in der Früh beim Sonnenaufgang oder beim Sonnenuntergang, manche hoch liegende Stellen Istanbuls und blickte mal nach rechts mal nach links. Dieses Vorgehen wiederholte er mit Abständen an verschiedenen Tagen. Auf den Zetteln, die sich in seiner Hand befanden, gab es Berechnungen hinsichtlich des Auf- und Unterganges der Sonne und des Mondes, Berechnungen und Entwürfe von Fenstern, deren Anzahl er in einer Kuppel zu vermehren versuchte. Nach einer fieberhaften Arbeit begann er mit dem Fundament der Mihrimah-Küllüye in Edirnekapı; und das ohne dem Auftrag des Gesetzgebenden.

In der Moschee, die als eine kleine Küllüye erbaut wurde, befanden sich eine dünne Kuppel und über dieser Kuppel 161 Fenster. Auch wenn eine solche Sache aus technischer Sicht sehr schwer, nahezu unmöglich zu sein schien, war es der Liebende Koca Sinan, der diese Sache zustandebrachte. Gab es etwas, das er für seine Liebe nicht machen konnte? Mit einem 38 Meter hohen sehr dünnen Minarett wurde auch dieses Werk erbaut. Eigentlich beschrieb Architekt Sinan in dieser kleinen Moschee seine eigene Innenwelt, mit der Höhe des Minaretts die Unerreichbarkeit Mihrimahs und mit dem einzigen Minarett seine Einsamkeit. Architekt Sinan schaffte es, die Funktionalität seines jeden Werkes unter seine Ästhetik zu verbergen. Durch die bescheidene Schönheit und Demut dieser Moschee wurden ihr zahlreiche Bedeutungen beigemessen. Da sie eine kleine Küllüye war, dauerte ihre Erbauung nicht allzu lang. Architekt Sinan konnte den Eröffnungstag der Moschee für den Gottesdienst kaum erwarten. Dieser wurde den Mitgliedern des Palastes und dem Volk auf unterschiedlichen Wegen bekanntgegeben. Mihrimah wollte diesmal nicht mit ihrer Mutter gehen. Sie wollte nicht erneut das Herz des Architekten Sinan brechen und ihn glauben lassen, dass seine Mühe vergeblich wäre. [...]

Obwohl Mihrimah die Gesellin Gülengeç dabei hatte, wartete sie, dass die Moschee frei wurde. Draußen befanden sich viele Frauen, die auf den Eintritt in die Moschee warteten. Die Moschee erlangte noch vor ihrer Erbauung Berühmtheit, zahlreiche Sagen und Geschichten wurden über sie erfunden. All diese Geschichten und Sagen wurden durch die Inspiration der großen Liebe, die Sinan gegenüber Mihrimah empfand, erfunden. Aus diesem Grund mag es wohl sein, dass dieser Moschee, insbesondere von Frauen, mehr Aufmerksamkeit als allen anderen Moscheen geschenkt wurde. Mihrimah saß in dem für sie reservierten besonderen

Raum, in jenem Raum, der für das Sitzen und das Ausruhen der für die Angehörigen der Dynastie gedacht war und betrachtete den Lauf der Menschenmenge.

Mihrimah sagte: „Gülengeç, sitzen wir noch ein wenig. Ich möchte die Moschee in Ruhe besichtigen.“

Mihrimah ging gemeinsam mit ihrer Haremsdame in die Moschee hinein. Sie war sehr klein, aber sehr schön. Sie bewunderte die winzige, helle Kuppel. Beim Hinausgehen nahm sie wieder die bekannte, Ruhe gebende Stimme wahr.

„Hat sie Ihnen gefallen, Prinzessin?“ Mihrimah drehte sich mit Bewunderung in ihren Augen um.

„Sie hat mir sehr gefallen Architekt. Wie schaffen Sie es nur, in eine solche Demut diese Schönheit, diese Eleganz hineinzubekommen?“ Auf dem Gesicht Sinans verzog sich Traurigkeit.

„Prinzessin, ich habe sie nicht zusammengefügt, meine Muse ist sehr stark, ihre Schönheit lässt sie sie mir machen“, sagte er. [...]

“Architekt Sinan, seien Sie nicht so bescheiden. Jene, die sie nicht kennen und jene, die nicht von Kunst verstehen, können daran glauben. Ich gehöre zu jenen, die ganz genau wissen, was alles sie machen können. Ich gratuliere Ihnen. Ich würde mich sehr gerne mit Ihnen weiter unterhalten, aber leider muss ich gehen. Meine Kinder sind etwas krank.“ Sie verlangte die Beutel mit Gold, die Gülengeç trug.

„Keine Belohnung wäre für Ihre Kunst Wert genug, dennoch bitte ich Sie, diese gemeinsam mit meinen Glückwünschen anzunehmen“, sagte sie. Architekt Sinan wurde feuerrot und trat einen Schritt zurück.

„Prinzessin, diese Moschee widerspiegelt meine Innenwelt und meine Gefühle. Ich kann meine Gefühle nicht mit Gold auslegen. Ich bitte Sie um Verzeihung und weise die Goldbeutel zurück. Ich bin ein Beamter der oberen Behörde des Ministeriums. Ich erhalte ausreichend Gehalt. Außerdem verhält sich Ihr Vater Sultan Süleyman mir gegenüber ziemlich großzügig. Ich habe zur Genüge Vermögen. Bitte, machen Sie mich nicht traurig!“

Was hätte Mihrimah gegenüber diesen Worten sagen können? Sie reichte Gülengeç die Beutel.

„Ein großer Mensch sind Sie Architekt“, sagte sie.

In der Hand Sinans, die vor Aufregung zitterte, befand sich ein Zettel mit einigen Notizen darauf. Er reichte ihn Mihrimah.

„Vielleicht können wir einander nicht noch einmal begegnen, wenn Sie, bitte, an den Ort, den ich auf diesen Zettel vermerkt habe, am Abend des 21. März, also zur Zeit des

Sonnenuntergangs, gehen könnten, würden Sie mir große Freude bereiten Prinzessin. Behalten Sie beide Moscheen, die Ihnen gewidmet sind, vor Augen. Den Anblick, den Sie sehen werden, werden Sie nie vergessen; so wie die Lichter über dem Fluss Pruth“, sagte er und verbeugte sich mit Achtung vor der Prinzessin.

Mihrimah wollte so sehr wissen, was sie am 21. März - am Tag ihres Geburtstages - sehen würde. Noch waren bis zu diesem Tage acht bis zehn Monate. „Hoffentlich habe ich keinen wichtigen Auftrag oder ein Hindernis“, dachte sie bei sich.

Nach der Eröffnung der Mihrimah-Sultan-Moschee für den Gottesdienst in Edirnekapı verging fast ein Jahr. Mihrimah nahm das Buch, das sie in ihre Schmuckkästen hineingelegt und in dem sich der Vermerk, den Architekt Sinan acht bis neun Monate davor an sie gegeben hatte, heraus. Mihrimah wurde aufgeregt. Es war der 19. März. Nach zwei Tagen musste man auf den von Sinan beschriebenen Hügel hinaufsteigen. Das wollte Mihrimah Sultan sehr. Sie musste es unbedingt verwirklichen. Für sich und Sinan zuliebe musste sie es machen. Außerdem wollte sie so sehr erfahren, was sie zu sehen hatte. [...]

Mihrimah unterließ es nicht, ihren Mann bis zur Türe zu begleiten. Und sie stellte die Frage: „Pascha, ich habe eine Bitte an Sie. Könnten Sie mich am 21. März beim Sonnenuntergang zum Goldenen Horn bringen?“ Pascha war erstaunt.

„Sultanin, was möchten Sie an jenem Hügel zu jener Zeit dort machen? Außerdem ist an diesem Tag ihr Geburtstag, Ihr Sultansvater und Ihre Sultansmutter würden sich mit Ihnen treffen wollen.“

„Pascha, wir werden dort höchstens eine Stunde bleiben. Von diesem Hügel gesehen, erblicke man den Sonnenaufgang und der Monduntergang zur gleichen Zeit. Ich bin eine Verehrerin von Naturschönheiten, wie Sie wissen.“

„Na gut Sultanin, wenn es Sie glücklich machen soll, können wir gerne gehen.“

An dieser Reise wollten Sultan Süleyman der Gesetzgebende und seine geliebte Ehefrau Hürrem Sultan auch teilnehmen. [...] Endlich kam man an dem Hügel an. Es war die Zeit des Sonnenunterganges. Mihrimah näherte sich ihrem Vater.

„Sultan, jetzt werden wir uns neben dem Minarett der Mihrimah-Moschee in Edirnekapı den Sonnenuntergang und den Mondaufgang zwischen den Minaretten der Mihrimah-Moschee in Üsküdar ansehen“, sagte sie. [...] „Schauen Sie, schauen Sie, in Edirnekapı geht die Sonne unter, die Umgebung färbt sich in Rot. Das Minarett schaut in diesem Abendrot sehr elegant und sehr schön aus, oder?“ Dann drehte sie sich zu Üsküdar. „Schauen Sie jetzt nach Üsküdar, schauen Sie zu dem Vollmond, der sich zwischen den zwei Minaretten emporhebt. Mein Gott, welch prächtiger Anblick das ist.“

Sultan Süleyman der Gesetzgebende war auch fasziniert. Das war ein Wunder. Wie hatte das Sinan geschafft.

„Sehr, sehr schön meine Tochter, an keinem anderen Ort der Erde kann es eine solche Schönheit geben,” sagte er. Dann verbeugte er sich zu Hürrems Ohr.

„Hürrem, heute ist Mihrimahs Geburtstag. Siehst du die prächtige Berechnung und den Anblick, den der Meiste geschaffen hat?” Hürrem gefiel es auch sehr, aber irgendwie wollte sie das nicht offen zeigen.

„Ja, Meister Sinan ist ein großer Künstler, ich gebe es zu.”

Der Gesetzgebende verbeugte sich erneut. „Ein großer Künstler und ein großer Liebender ist er, ein Künstler allein kann so etwas nicht schaffen”, sagte er. Wie flüsternd sagte er zu sich „Womöglich haben wir einen großen Fehler begangen.” Hürrem wollte dieses Thema nicht in die Länge ziehen. Für Hürrem war die Wahl von Rüstem Pascha als Bräutigam niemals ein Fehler, sondern eine sehr angebrachte Entscheidung.

„Gehen wir Sultan, unsere Enkelkinder erwarten uns und ihre Mutter.” [...]

Mihrimah setzte sich an den Tisch, auf dem zu ihren Ehren das Mahl gegeben wurde. Wieder bekam sie wertvolle Geschenke. Vor ihren Augen jedoch war immer noch der prächtige Anblick. „Der Moment, in dem *Mihri* und *Mah* gleichzeitig zu erblicken waren - niemandem wurde ein schöneres, wertvolleres und bedeutsameres Geschenk zuteil”, dachte sie bei sich.

Eigentlich war Architekt Sinan einer, der diesen wunderschönen Moment betrachtete. Er hatte sich hinter einem dickstämmigen Baum auf dem Hügel. Er kam nicht nur für dieses Mal. Zu jedem 21. März würde er hier sein. [...] (vgl. GÖKBUDAK 2012: S. 302–308).

Der Text in türkischer Sprache

Mimar Sinan elinde metre, kâğıt ve kalem Edirnekapı'daki hafifçe yüksekte olan boş bir arsayı ölçüp biçiyordu. Onunla da kalmıyor, İstanbul'un bazı yüksek noktalarına özellikle sabah güneş doğarken ve yahut da batarken çıkıyor, bir sağa, bir sola bakıyordu. Ve bu işlemi aralıklarla çeşitli günlerde tekrarlıyordu. Elindeki kâğıtlarda güneşin ve ayın doğuşu ve batışına ait hesaplar ve küçük bir kubbede sayılarını her gün artırmaya çalıştığı pencerelerin krokileri, hesapları vardı. Hummalı bir çalışmadan sonra Edirnekapı'daki Mihrimah külliyesinin temelini attı; hem de Kanunî'den ferman alınmadan. Küçük bir külliye olarak yapılan camiide bir ince kubbe ve bu kubbenin üzerinde 161 pencere vardı. Teknik olarak böyle bir şey çok zor, hatta imkânsız görünse de, bunu yapan aşık Koca Sinan'dı. Aşkı uğruna yapamayacağı bir şey olabilir miydi? 38 metre yüksekliğinde incecik bir minare ile bu eseri de tamamlandı. Mimar Sinan aslında bu küçük camiide kendi iç dünyasını, minarenin yüksekliği ile Mihrimah'ın erişilmezliğini, tek minare ile de yalnızlığını anlatıyordu. Mimar Sinan her eserin işlevselliğini, estetiği altına gizlemeyi başarmıştı. Bu camiideki gösterişsiz güzellik ve tevazu, camiye çeşitli anlamlar kazandırmıştı. Küçük bir külliye olduğundan yapımı fazla uzun sürmemişti. Mimar Sinan camiinin ibadete açılacağı günü iple çekiyordu. Saray erkanına ve halka çeşitli yollarla duyuruldu. Mihrimah bu sefer annesi ile gitmek istemiyordu. Yine Mimar Sinan'ın gönlünü kırıp, bu kadar emeğinin boşa gitmiş olduğunu düşünmesini istemiyordu. [...]

Mihrimah yanında kalfa Gülengeç olduğu halde, camiinin boşalmasını bekledi. Dışarıda camiye girmek için bekleyen bir sürü hanım vardı. Camii bitmeden meşhur olmuş, hakkında bir sürü efsaneler uydurma hikâyeler çıkarılmıştı. Hepsi de Sinan'ın Mihrimah'a duyduğu büyük aşktan ilham alınarak uyduruluyordu. Bu sebeple olacak ki bu camii, özellikle kadınlar tarafından tüm camilerden, daha fazla ilgi görüyordu. Mihrimah, kendilerine özel olarak ayrılan, yani hanedan mensuplarının oturup dinlenmesi için yapılan yerde oturuyor, insan selinin akışını seyrediyordu.

Mihrimah „Gülengeç, biraz daha oturalım. Camiiyi sakın kafa ile gezmek istiyorum," dedi.

Mihrimah cariyesi ile beraber camiye girdi. Çok küçük ama çok, çok güzeldi. O minicik, apaydınlık kubbeye bayıldı. Tam çıkmak üzere iken yine o tanıdık, o huzur veren sesi duydu.

“Beğendiniz mi Sultan'ım?” Mihrimah gözlerinde hayranlıkla döndü.

“Çok beğendim Mimar'ım bu kadar tevazunun içine bu güzelliği, bu zarafeti nasıl sığdırıyorsunuz?” Mimar Sinan'ın yüzünden bir hüznün geçti.

"Sultan'ım ben sığdırmadım, ilham perim çok güçlü, onun güzelliği yaptırıyor," dedi.

"Mimar Sinan, bu kadar mütevazı olmayın. Sizi tanımayanlar ve sanattan anlamayanlar inanabilirler. Ben sizin neler yapabildiğinizi çok iyi bilenlerdenim. Sizi tebrik ediyorum. Daha fazla sohbet etmek isterdim ama gitmek zorundayım. Çocuklarım biraz rahatsızdı." Gülengeç'in taşıdığı altın dolu keseleri istedi.

"Sizin sanatınızı hiçbir mükâfat karşılayamaz ama tebriklerim ile beraber bunları kabul edin, rica ediyorum," dedi. Mimar Sinan kıpkırmızı olmuştu, bir adım geriye çekildi.

"Sultan'ım bu camii benim iç dünyamı, duygularımı yansıtıyor. Duygularımı altın karşılığında teşhir edemem, affınıza sığınarak reddedeceğim. Ben Sadaret'in üst düzey bir memuruyum. Yeterince maaş alıyorum. Ayrıca babanız Sultan Süleyman bana aşırı cömert davranıyor. Yeterince servetim var. Ne olur beni üzme!"

Mihrimah bu sözler karşısında ne diyebilirdi ki? Keseleri Gülengeç'e uzattı.

"Büyük insansınız Mimar," dedi.

Sinan'ın heyecandan titreyen elinde bir kâğıt, üzerinde bazı notlar vardı. Mihrimah'a uzattı.

"Belki bir daha karşılaşamayabiliriz, bu kâğıt üzerinde yazmış olduğum mevkiye bir zahmet 21 Mart akşam üzeri, yani güneşin batma zamanında gidebilerseniz, beni çok mutlu edersiniz Sultan'ım. Sizin adınıza olan her iki camiiyi de dikkatle göz hapsinde tutun. Göreceğiniz manzarayı asla unutmayacaksınız; tıpkı, Prut nehri üzerindeki ışıklar gibi," dedi ve Sultan'ın önünde saygı ile eğildi.

Mihrimah kendi doğum günü de olan 21 Mart'ta ne göreceğini çok merak etmişti. Henüz sekiz on aya yakın bir zaman vardı. "İnşallah önemli bir vazifem veya bir manim olmaz," diye düşündü. [...]

Edirnekapı'daki Mihrimah Sultan camiinin ibadete açılmasından sonra neredeyse bir yıla yakın bir zaman geçmişti. Mihrimah ziynet kutularının içine yerleştirdiği, Mimar Sinan'ın sekiz, dokuz ay evvel kendisine verdiği not duruyordu. Mihrimah heyecanlandı. O gün 19 Mart günüydü. İki gün sonra Sinan'ın tarif ettiği tepeye çıkmak gerekiyordu. Ve bunu Mihrimah Sultan çok istiyordu. Muhakkak gerçekleştirmeliydi. Kendisi için, Sinan'ın hatırı için yapmalıydı. Ayrıca ne göreceğini de çok merak ediyordu. [...]

Mihrimah kocasını uğurlamayı da ihmal etmedi. Ve o soruyu sordu.

"Paşam sizden bir ricam olacak. 21 Mart günü güneş batımında beni Haliç tepesine götürür müsünüz?" Paşa şaşırmıştı.

"Sultan'ım o tepede, o saatte ne yapacaksınız? Hem o gün sizin doğum gününüz, Hünkar babanız ve Haseki anneniz sizinle buluşmak isterler."

"Paşa, orada en fazla bir saat kadar kalırsınız. O tepeden bakınca güneşin doğuşu ile ayın batışı aynı anda seyrediliyormuş. Ben de tabiat güzelliklerine hayranımdır bilirsiniz."

"Peki Sultan'ım, sizi memnun edecekse gideriz."

Bu seyri sefaya Kanunî Sultan Süleyman, sevgili eşi Hürrem Sultan da katılmak istemişlerdi. [...] Nihayet tepeye varıldı. Gün batımının tam zamanıydı. Mihrimah, babasına yaklaştı.

"Hünkar'ım, şimdi Edirnekapı'daki Mihrimah camiinin minaresinin yanından, güneş batarken, Üsküdar Mihrimah camiinin minareleri arasında ayın doğuşunu seyredeceğiz," dedi. [...]

"Bakınız, bakınız Edirnekapı'da güneş batıyor, çevre kıızıla boyandı. Minare bu kıızıllığın içinde ne kadar zarif ve güzel görünüyor, değil mi?" Sonra Üsküdar'a döndü. "Şimdi Üsküdar'a bakınız, iki minare arasında yükselen dolunaya bakınız, Allah'ım ne muhteşem bir manzara bu."

Kanunî Sultan Süleyman da hayran olmuştu. Bu bir mucize idi. Sinan bunu nasıl başarmıştı.

"Çok, çok güzel kızım, dünyanın hiçbir yerinde böyle bir güzellik olamaz," dedi. Sonra Hürrem'in kulağına eğildi.

"Hürrem bugün Mihrimah'ın doğum günü. Ustanın yaptığı muhteşem hesabı ve yarattığı tabloyu görüyor musun?" Hürrem de çok beğenmişti ama nedense bunu açıkça göstermek istemiyordu.

"Evet, Sinan usta çok büyük bir sanatkâr, kabul ediyorum."

Kanunî yine eğildi. "Büyük sanatkâr ve büyük bir aşıkmiş, bu sadece sanatkâr olmakla başarılmaz," dedi. Ve fısıldar gibi "Biz galiba büyük bir hata işlemişiz," diye söylendi. Hürrem bu konuyu uzatmak istemiyordu. Hürrem'e göre Rüstem Paşa'nın damatlığa seçilmesi asla bir hata değil, çok isabetli bir karardı.

"Gidelim artık Hünkar'ım, torunlarımız bizi ve annelerini beklerler." [...]

Mihrimah kendi şerefine verilen yemek için sofraya oturdu. Yine kıymetli hediyeler aldı. Ancak onun gözünün önünde hâlâ o muhteşem manzara vardı. "Mihri'nin ve Mah'in bir arada gözüktüğü an, bundan daha güzel, daha kıymetli ve daha anlamlı bir hediye hiç kimseye nasip olmamıştır," diye düşündü.

Aslında o muhteşem anı seyredenlerden biri de Mimar Sinan'dı. Tepedeki kalın gövdeli bir ağacın arkasına gizlenmişti. O sadece bu seferlik gelmemişti. Her 21 Mart akşamı burada olacaktı. Yani ömrü yettikçe burada olacaktı (vgl. GÖKBUDAK 2012: S. 302–308).

Mihrimah Sultan'ın düğünü – bir vazife

1539 yılı son ilkbaharıydı. İstanbul'da her taraf yemyeşildi; aşk çiç akleşi¹ erguvanlar leylak rengi nde şahane tonları ile bağçeleri ve boğazı süsle di. At Meydanı' büyük bir şölen, tarihe geçecek büyük üç Düğün için hazırla na Kanunî ile Hürrem Sultan'ın büyük aşk lazımı meyvesi olan güzeller güzeli Mihrimah Sultan'ın, Rüstem Paşa ile son lilik töreni ve Kanunî ile Hürrem Sultan'ın iki küçük şehza deleri sün net düğünü yapı lıyordu lar itli gösteri ler için büyük çadırlar kurulmuş. Anadolu'nun her tarafından camba zlar, sazendeler, çocuk ları eğlendirmek için Karagöz, Hacivat oyun ları, sergileyecek oyuncular gelmişti. Bin tona kazan kurulmuş yüzlerce koyun ke şilmiş, binlerce tepsi tatlı yapılmıştı. [...] Korkuca Topkapı Sarayı' net uçsuz bucaksız bahçeleri şehzadeler ve hanedan mensupları isin eğlenceler düzen lendi, yemekler veri ldi. Haremde sazendeler ve hanendeler müzik şöleni sergile ndi, cariyelerin hepsi en yözel raks kıya fetleri ile en son hünerlerini gösteri di. [...] Her kes hak ettiğinin çok çok üstünde bahş ış ol muştu. [...] Sarayın Sultanları bu gün için ismar lahihlar kıyafet ve takı ları için dahi küçük bir devletin bütçesini karşılayacak harcamalar yoğmuşlardı.

Dört gün den beri eğlen mece devam ediyordu. Şeh zade kıyafetler dikilmiş, birer iyi cins kısırak hede l edilmiş, ayrıca birer tane özel yapım kıymetli taşlarla süslenmiş kılıç hediye edilmişti. [...] Mihrimah Sultan'ın hatiyeleri, şehzadelerinkinden de çok fazlaydı. Şehzadeler sevin di ve meluydu. Alında ün İstanbul halkı mutlu ydu [...] Mihrimah sessiz di. Ne ağlı yanı ne de gülüyordu. Alla mıyordu, zira artık ne ağlamanın ne ışyan etmenin bir fayda sı yoktu. Gülmüyordu, çünkü hiçbir mutlu lukle ve hey can duymuyordu. Bu düğün onun için hanedanın kardeşlerinin ve annesinin göleceğini garan hiye almak için yapması gereken bir vazi yekti ve yapıyordu. Bu gece saraydaki son ge cesi ydi.

¹ bugünkü Sultan Ahmet Meydanı

Die Hochzeit der Prinzessin Mihrimah – eine Verpflichtung

Es war der Frühling des Jahres 1539. Überall in Istanbul war es grün; die Liebesblumen Judasbäume schmückten mit ihren großartigen flügelartigen Tönen die Gärten und die Meerenge. Der Platz At Meydan² bereitete sich auf eine große Zeremonie und auf drei große Hochzeiten, die in die Geschichte eingehen sollten, vor. Die Hochzeitszeremonie der wunderschönen Prinzessin Mihrimah, die die Frucht der großen Liebe von Kanuni und Hürrem Sultan war, und des Rüstem Pascha und der Beschneidungsfeier der zwei jüngeren Prinzen Kanunis und Hürrem Sultans fanden statt. Es wurden große Zelte für die prächtigen Aufführungen aufgeschlagen, aus allen Gegenden Anatoliens kamen Seiltänzer, Musiker und Schattenspieler, die mit den Schattenspielen Hacivat und Karagöz die Kinder amüsieren sollten. Tausende Kessel wurden aufgestellt, kochende Schafe geschlachtet, tausende Tabletts mit Nachspeisen serviert. [...] dem wurden in dem endlosen Garten des Topkapı-Palasts Unterhaltungen für die Prinzen und Angehörige der Dynastie veranstaltet und Speisen zubereitet. Während im Harem Musik gespielt wurde, zeigten die Haremsdamen mit ihren schönsten Tanzkleidern ihre besten Kunstfertigkeiten. Jeder erhielt viel mehr Geldgeschenke als verdient. Die Sultanninnen gab für die Kleidergaben und Schmuckstücke, die sie für die heutige Feier bestanden hatten, große Summen an Geld aus, fast so viel wie ein Staatsbudget.

Die festlichen Unterhaltungen dauerten seit vier Tagen an. Den Prinzen wurden Kleidungen genäht, jeder von ihnen eine Stute und ein mit Edelschmuck angefertigtes Schwert von besonderer Herstellung geschenkt. Die Geschenke der Prinzessin Mihrimah waren viel mehr als die der Prinzen. Die Prinzen waren glücklich und glücklich. Eigentlich war das ganze Istanbuler Volk glücklich. [...] Mihrimah war lei^{der} weder weinte noch lachte sie. Sie weinte nicht, da weder das Weinen noch die Rebellion von Nutzen waren. Sie lachte nicht, weil sie weder Glück noch eine freudige Erregung verspürte. Diese Hochzeit war für sie eine Verpflichtung, um die Zukunft ihrer Brüder und ihrer Mutter zu sichern und das tat sie auch. Diese Nacht war ihre letzte Nacht in dem Palast.

² der heutige Sultan-Ahmet-Platz

Sinan - ein fleißiger junger Mann aus Anatolien und der zukünftige Chefarchitekt von Sultan Süleyman dem Gesetzgebenden

Der Vater von Sultan Süleyman dem Gesetzgebenden, Yavuz Sultan Selim Han, erlaubte mit einem neu erlassenen Gesetz das Gebiet der auserwählten Buben für die Elitentruppe der Janitscharen auszudehnen und auch aus Anatolien Rekruten für die Elitetruppe der Janitscharen zu sammeln. Mehrere Kanäle aus Anatolien wurden manchmal mit ihrem eigenen Einverständnis, manchmal mit der Einwilligung der Eltern, manchmal mit Gewinn und Einschüchterung als auserwählte Knaben gesammelt und in die Hauptstadt gebracht.

Ein Teil derjenigen, die diese Buben sammelten, sah sich vor dem hilflosen Volk an. Yavuz Sultan Selim oder der Gesetzgebende und empfanden an der Furcht und der Überlegenheit, die sie bei dem hilflosen Volk auslösten, großes Vergnügen.

Diese Beauftragten, die sich von der Elitentruppe der Janitscharen aus in Dreiergruppen nach Anatolien begaben, erreichten schließlich das Dorf Ağırnas in der Provinz Kayseri. [...]

Zwei Schritte vor deren Erreichen bei der Tür kam Sinan, der Sohn des Hausbesizers, mit einem Schaufel und einer Hacke auf der Schulter heraus. Er war ein großer, kluger junger Mann mit breiten Schultern und glänzenden Augen.

Einer der aus der Hauptstadt Kommenden sagte: „Schau, dieser Junge ist bestimmt nützlich für uns.“ Der Bürgermeister des Dorfes wurde traurig. Dieser Kind war jetzt schon die rechte Hand des Dorfes. Er hob Bewässerungsgraben aus und baute Ställe. So über dem Bach im Norden des Dorfes hatte er eine kleine Brücke gebaut. Aber nun hatten sie ihn gesehen. Es war nichts mehr zu tun. Schlussendlich musste man an das Schicksal glauben.

Kanunî Sultan Süleyman'ın babası Yavuz Sultan Selim Han, çıkardığı yeni bir kanun ile yeniçeri ocağı için devşirme oğlan toplama alanını genişletip Anadolu'da yeniçeri ocağı için acemi öğrenci toplamalarına izin vermişti. Birçok Anadolu çocuğu, bazen ailelerin ve kendilerinin rızası ile baskı zorla ve korku ile devşirme oğlan olarak toplanmış, payitahta getirilmişti.

Bu oğlanları toplayanların bir kısmı, çaresiz durumdaki halkın karşısındaki geçtiklerinde kendini Yavuz Sultan Selim ve Kanunî gibi görür, çaresiz halk üzerinde yarattıkları korku ve

üstünlükten büyüle bir zevk alırlardı. Yeniçeri ocağından üçer kişilik gruplar halinde Anadolu'ya yayılan bu görevliler, şimdi de Kayseri ilinin Ağırnas köyüne kadar gelmişti.

Kapıya iki adım kala evin oğlu Sinan omzunda kazma kürek ile çıktı. Uzun boylu, geniş omuzlu, zeki, parlak bakışlı olan genç bir delikanlıydı. Payitahttan gelenlerin biri, „Bak bu genç işimize yarar,” dedi. Muhtar üzülüyordu. Bu çocuk şimdiden köyün eli koluydu. Su arıkları yapıyor, ahırlar yapıyor; hatırı köyün kuzeyinde çayın üzerine küçük bir köprü bile yapmıştı. Ama aralık görmüşlerdi. Elinden bir şey gelmezdi. Bir yere kadar kaşınanmak gerkti.

Die C-Tests der zweiten Schülerin

Die Hochzeit der Prinzessin Mihrimah – eine Verpflichtung

Es war der Frühling des Jahres 1539. Überall in Istanbul war es grün, die Liebesblume Judasbäume schmückten mit ihrer großartigen flügelartigen Tönen die Gärten und die Meerenge. Der Platz ^{der} Meydan² bereitete sich auf eine große Zeremonie und auf drei große Hochzeiten, die in die Geschichte eingehen sollten, vor. Die Hochzeitszeremonie der wunderbaren schönen Prinzessin Mihrimah, die die Frucht der großen Liebe von Kanuni und Hürrem Sultan war und des Rüstem Pascha und die Beschneidungsfeier der zwei jüngeren Prinzen Kanunis und Hürrem Sultans fanden statt. Es standen große Zelte für die festlichen Aufführungen aufgeschlagen, aus allen gegenden Anatoliens kamen Seiltänzer, Musiker und Schattenspieler, die mit den Schattenspiel, Hacivat und Karagöz die Kinder amüsieren sollten. Tausende Kessel wurden aufgestellt, tausende Schafe geschlachtet, tausende Tabletts mit Nachspeisen serviert. [...] Hier wurden in dem endlosen Garten des Topkapi-Palastes Unterhaltungen für die Prinzen und Angehörige der Dynastie veranstaltet und Speisen zubereitet. Während im Harem Musik gespielt wurde, zeigten die Haremsdamen mit ihren schönen Tanzkleidern ihre besten Kunstfertigkeiten. Jeder erhielt viel mehr Geldgeschenke als verdient. Die Sultaninnen galten für die Kleidung und Schmuckstücke, die sich für die heutige Feier beiseite hatten, große Mengen an Geld aus, fast so viel wie ein Staatsbudget.

Die festlichen Unterhaltungen dauerten seit vier Tagen an. Den Prinzessinnen wurden Kleidungen angefertigt, jedem von ihnen eine Stute und ein mit Edelmetall angefertigtes Schwert von besonderer Herstellung geschenkt. Die Geschenke der Prinzessin Mihrimah waren viel mehr als die der Prinzen. Die Prinzen waren fröhlich und glücklich. Eigentlich war das ganze Istanbuler Volk glücklich. [...] Mihrimah war leicht, aber weinte noch lange. Sie nannte nicht, da weder das Weinen noch die Rebellion von Nutzen waren. Sie lachte nicht, weil sie weder Glück noch eine freudige Erregung verspürte. Diese Hochzeit war für sie eine Verpflichtung, um die Zukunft ihrer Brüder und ihrer Mutter zu sichern und das tat sie auch. Diese Nacht war ihre letzte Nacht in dem Palast.

² der heutige Sultan-Ahmet-Platz

Mihrimah Sultan'ın düğünü – bir vazife

1539 yılı İst. bul'da her taraf yemyeşildi; aşk çiçekleri¹ erguvanlar leylak rengi nde şahane tonları ile geçeleri ve boğazı süsledi. At Meydanı¹ büyük bir şölen, tari hine geçecek bütün üç du gün için hazırlan du. Kanunî ile Hürrem Sultan'ın büyük aşk ları n meyvesi olan güzeller güz li Mihrimah Sultan'ı i Rüstem Paşa ile ey lilik töreni ve Kanunî ile Hürrem Sultan'ın iki küçük şehza denin sün net düğünü yapı lıyordu. Çeşitli gösteri ler için büyük çadırlar kurulmuş. Anadolu'nun her tarafından camba z sazandeler, çocuk lar eğlendirmek için Karagöz, Hacivat oyun ları sergileyecek ayın lar gelmişti. Bin lerce kazan kurulmuş, binlerce koyun ke silm ıştı binlerce tepsi tatlı yapılmıştı. [...] Ayrıca Topkapı Sarayı nda uçsuz bucaksız bahçe de şehzadeler ve hanedan mensupları için eğlenceler düzen lenmiş iyemekler verili ydu. Haremde sazandeler ve hanendeler müzik seni sergileni ydu du çarıyelerin hepsi en güzel raks kıyafet leri ile en son hünelerini gösteri leri. [...] Herkes hak ettiğinin çok çok üstünde bahş ış na ıştı. [...] Sarayın çatıları bu gün için ısmar lanmış ı kıyafet ve tak ı lar için dahi küçük bir devletin bütçesini karşılayacak camalar harca na ışlardı.

Dört güden beri eğlen ce devam ediyordu. Şeh zade kıyafetler dikilmiş, birer iyi cins kısırak hedi ye edilmiş, ayrıca birer tane özel yapım kıymetli baş larla süslenmiş kılıç hediye edilmişti. [...] Mihrimah Sultan'ın bediyeleri, şehzadelerinkin le de çok fazlaydı. Şehzadeler sevin di ve miliydu. Aslında t umlstanbul halkı mutlu ydu. [...] Mihrimah sessiz ce. Ne ağı y ordu ne de gülmüydu. Gülmüydu, zira ark de ne ağlamanın ne ya na ış etmenin bir fayda ı yoktu. Gülmüydu, çünkü hiçbir mutluluk ve ne y can duymuydu. Bu duğün onun için hanedanın kardeşlerinin ve annesinin ceğini garan ti almak için yapması gereken bir vazife y ı yapıyordu. Bu gece saraydaki son ge ce y ı di.

¹ bugünkü Sultan Ahmet Meydanı

Die C-Tests des dritten Schülers

Sinan - ein fleißiger junger Mann aus Anatolien und der zukünftige Chefarchitekt von Sultan Süleyman dem Gesetzgebenden

Der Vater ~~von~~ Sultan Süleyman dem Gesetzgebenden, Yavuz Sultan Selim Han, erlaubte mit einem neu erlassenen Gesetz das Gebiet der auserwählten Buben für die Elitentruppe der Janitscharen auszuheben und auch aus Anatolien Rekruten für die Elitetruppe der Janitscharen zu sammeln. Mehrere Knaben aus Anatolien wurden manchmal mit ihren eigenen Einverständnis, manchmal mit der Einwilligung der Eltern, manchmal mit Gewalt und Einschüchterung als auserwählte Knaben gesammelt und in die Hauptstadt gebracht.

Ein Teil derjenigen, die die Buben sammelten, sahen sich vor dem hilflosen Volk als Yavuz Sultan Selim oder der Gesetzgebende und empfanden an die Furcht und der Überlegenheit, die sie bei dem hilflosen Volk auslösten, großes Vergnügen.

Diese Beauftragten, die sich von der Elitentruppe der Janitscharen aus in Dreiergruppen nach Anatolien begaben, erreichten schließlich das Dorf Ağırnas in der Provinz Kayseri. [...]

Zwei Schritte vor deren Erreichen bei der Tür kam Sinan, der Sohn des Hauses, mit einer Schaufel und einer Hacke auf der Schulter heraus. Er war ein großer, kluger junger Mann mit breiten Schultern und glänzenden Augen.

Einer der aus der Hauptstadt Kommenden sagte: „Schau, dieser Junge ~~nicht~~ ist bestimmt nützlich für uns.“ Der Bürgermeister des Dorfes wurde traurig. Die ~~se~~ Kind war jetzt schließlich die rechte Hand des Dorfes. Er hob Bewässerungsgraben aus und baute Ställe. So über dem Bach im Norden des Dorfes hatte er eine kleine Brücke gebaut. Ab nun hatten sie ihn gesehen. Es war nichts mehr zu tun. Schließlich musste man an das Schicksal glauben.

Kanunî Sultan Süleyman's ~~nin~~ babası Yavuz Sultan Selim Han, çıkar~~di~~ yeni bir kanun ile yeniçeri ocağı için devşirme oğlan toplama alanını genişletip Anadolu'da yeniçeri ocağı için acemi oğlan toplamalarına izin ver~~ti~~. Birçok Anadolu çocuğu, bazen ailelerin ve kendilerinin rızasıyla, bazen zorla ve korku ile devşirme oğlan olarak ~~toplama~~ payitahta getiril~~di~~.

Bir oğlanları toplayanların bir kısmı, çare~~si~~ durumdaki halkın karşı~~na~~ geçtiklerinde kendini Yavuz Sultan Selim ve Kanunî gibi gören, çaresiz halk üzerinde yarattık~~ları~~ korku ve

üstünlükten büyük bir zevk alırlardı. Yeniçeri ocağından üçer kişilik gruplar halinde Anadolu'ya yayılan bu görevlin, şimdi de Kayseri ilinin Ağırnas köyüne kadar gelmişlerdi.

Kapıdaki adım kala evin oğlu Sinan omzunda kazma kürek ile çıktı. Uzunboy lu, geniş omuzlu, parlak bakışlı olan genç bir delikanlıydı. Payitahttan gelenlerin biri, „Bak bu genç işimize yarar“ dedi. Muhtar üzüldü. Bu çokşimdiden köyün eli koluydu. Su arıkları yaptı, ahırlar yaptı; hat köyün kuzeyine çayın üzerine küçük bir köyü bile yapmıştı. Ama artık görmüşlerdi. Elinden bir şey gelmezdi. Bir yere kadar kalmak gerekli.

Die Hochzeit der Prinzessin Mihrimah – eine Verpflichtung

Es war der Frühling des Jahres 1539. Überall in Istanbul war es grün; die Liebesblumen Judasbäume schmückten mit ihren großartigen flügelartigen Tönen die Gärten und die Meerenge. Der Platz Meydan² bereitete sich auf eine große Zeremonie und auf drei große Hochzeiten, die in die Geschichte eingehen sollte, vor. Die Hochzeitszeremonie der wunderschönen Prinzessin Mihrimah, die die Frucht der großen Liebe von Kanuni und Hürrem Sultan war, und des Rüstem Pascha und die Beschneidungsfeste der zwei jüngeren Prinzen Kanunis und Hürrem tans fanden statt. Es wurden große Zelte für die feierlichen Aufführungen aufgeschlagen, aus allen enden Anatoliens kamen Seiltänzer-Musiker und Schattenspieler, die mit den Schattenspielen Hacivat und Karagöz die Kinder amüsieren sollten. Tausende Kessel wurden aufgestellt, tausende Schafe geschlachtet, tausende Tablets mit Nachspeisen serviert. [...] dem wurden in die endlosen Gärten des Topkapı-Palastes Unterhaltungen für die Prinzen und Angehörige der Dynastie veranstaltet und Speisen zubereitet. Während im Harem Musik gespielt wurde, zeigten die Haremsdamen mit ihren schönsten Tanzkleidern ihre besten Kunstfertigkeiten. Jeder erhielt viel mehr Geldgeschenke als verdient. Die taninnen gingen für die Kleider und Schmuckstücke, die sie für die heutige Feier bekommen hatten, große Summen an Geld aus, so viel wie ein Staatsbudget.

Die festlichen Unterhaltungen dauerten seit vier Tagen an. Den Prinzen wurden Kleidungen genäht, jeder von ihnen eine Stute und ein mit Edelsteinen^{stahl} angefertigtes Schwert von besonderer Herstellung geschenkt. Die Geschenke der Prinzessin Mihrimah waren viel mehr als die der Prinzen. Die Prinzen waren fröhlich und glücklich. Eigentlich war das ganze Istanbuler Volk glücklich. [...] Mihrimah war leidend, der weinte noch lachte sie. Sie konnte nicht, da weder das Weinen noch die Rebellion von Nutzen waren. Sie lachte nicht, weil sie weder Glück noch eine freudige Erregung verspürte. Diese Hochzeit war für sie eine Verpflichtung, um die Zukunft ihrer Brüder und ihrer Mutter zu sichern und das tat sie auch. Diese Nacht war ihre letzte Nacht in dem Paradies.

² der heutige Sultan-Ahmet-Platz

Mihrimah Sultan'ın düğünü – bir vazife

1539 yılı n ilkbaharıydı. İstabul'da her taraf yemyeşildi; aşk çiçek erguvanlar leylak rengi nde şahane tonları ile il çeleri ve boğazı süsle di. At Meydanı' büyük bir şölen, tari hine geçecek büyük üç duğün için hazırlandı. Kanunî ile Hürrem Sultan'ın büyük aşk in meyvesi olan güzeller güzeli Mihrimah Sultan' ni Rüstem Paşa ile iki lilik töreni ve Kanunî ile Hürrem Sultan'ın iki küçük şehza denin sün nel düğünü yapılyordu. Çeşitli gösteri len için büyük çadırlar kurulmuş, Anadolu'nun her tarafından camba z, sazandeler, çocuk ları eğlendirmek için Karagöz, Hacivat oyun unu sergileyecek cular gelmişti. Binta ne kazan kurulmuş, yüzlerce koyun ke şilmiş, binlerce tepsi tatlı yapılmıştı. [...] Seca Topkapı Sarayı' ni uçsuz bucaksız bahç elerinde şehzadeler ve hanedan mensupları icin eğlenceler düzen lendi yemekler veri ldi. Haremde sazandeler ve hanendeler müzik leni sergi ledi; cariyelerin hepsi en güzel raks kıya fetleri ile en son hünerlerini gösteri lerini. [...] Herkes hak ettiğinin çok çok üstünde bahş ış almıştı. [...] Sarayın Sultanları bu gün için ısmar ları kıyafet ve tak ları için dahi küçük bir devletin bütçesini karşılayacak lar camalar ışmışlardı.

Dört gün den beri eğlen celer devam ediyordu. Şeh zade kıyafetler dikilmiş, birer iyi cins kısırak hed iy edilmiş, ayrıca birer tane özel yapım kıymetli larla süslenmiş kılıç hediye edilmişti. [...] Mihrimah Sultan'ın Red şeyleri, şehzadelerinkinde de çok fazlaydı. Şehzadeler sevindi ve ayıyordu. Alında şim İstanbul halkı mutl ıydı [...] Mihrimah sessiz di. Ne ağlı yordu ne de güldü. Kılmıyordu, zira ar ada ne ağlamanın ne yan etmenin bir fay dası yoktu. Gülmüyordu, çünkü hiçbir mutl uluk ve vi can duymuyordu. Bu duğün onun için hanedanın kardeşlerinin ve annesinin Güven ceğini garanti ye almak için yapması gereken bir vazi ye ve yapıyordu. Bu gece Şu raydaki son ge ceydi.

¹ bugünkü Sultan Ahmet Meydanı

Antworten der ProbandInnen zu den Textfragen

Die Antworten des ersten Schülers

Fragen zu dem Text

1. Welche Informationen befinden sich auf den Zetteln, die Architekt Sinan für die Messung des leeren Grundstückes in Edirnekapi benötigt?

Er hat Tage gezählt, wann Berg aus-^{unter}Wachte wissen wann genau der Sonnen~~auf~~gang und Mond~~auf~~gang statt gefunden hat.

2. Welche Bedeutung hat die Moschee in Edirnekapi, die für die osmanische Prinzessin Mihrimah Sultan erbaut wurde, aus der Sicht des Architekten Sinan?

Die Minarett zeigt wie einran Sinan war. Die Höhe der Minarett zeigt wie unerreichbar Mihrimah für ihn war.

3. Worin liegt die Kunst des Architekten Sinan bei der Erbauung seiner Werke?

Er war sehr lang und schaffte es unglaubliche Werke zu gestalten.

4. Mit wem geht Mihrimah Sultan zur Moschee?

Mit ihrer Helferin geht sie zur Moschee.

5. Wie schafft es Sinan, in die Bescheidenheit Schönheit und Eleganz hineinzubekommen?

Durch die Inspiration (die er ~~hat~~ ^{aufgrund} Mihrimah gelangt).

6. Erkläre, aus welchem Grund Architekt Sinan das Geschenk von Mihrimah Sultan zurückweist.

7. Welche Notizen sind auf dem Blatt, das Architekt Sinan der Prinzessin Mihrimah überreicht, zu finden?

Der Ort und die Uhrzeit vom Aussichtspunkt, wo ~~sie~~ die ^{Edirnekapi} Moschee betrachten soll.

8. Beschreibe die Besonderheit des Anblickes der Mihrimah-Sultan-Moschee in Edirnekapi und der Mihrimah-Sultan-Moschee in Üsküdar am 21. März zur Zeit des Sonnenunterganges.

9. Wie wird Architekt Sinan aufgrund seiner wunderbaren Berechnungen und Kunstwerke von Sultan Süleyman dem Gesetzgebenden bezeichnet?

10. Erschließe aus dem gelesenen Text welche Bedeutung die Begriffe *Mihri* und *Mah* haben könnten?

Metin ile ilgili sorular

1. Mimar Sinan'ın Edirnekapi'daki arsayı ölçebilmesi için gerekli olan kağıtların üzerinde hangi bilgiler bulunmaktadır?

~~Mimar Sinan~~ Günorta ve doğu Haliç Tepesi'nden aynı anda görülebileceği tarihi.

2. Edirnekapi'da Osmanlı prensesi Mihrimah Sultan'a ithaf edilen camii Mimar Sinan açısından hangi anlamı taşımaktadır?

Minare yüksektir (39 metre) ve sadece 1 tane minare vardır.

Minare yüksekliği = Mihrimah'ın yaşlanmazlığı, yalnız olması = Sinan'ın yalnızlığı

3. Mimar Sinan'ın eserlerindeki sanatsal özellik nedir?

~~Mimar Sinan~~

4. Mihrimah Sultan kiminle camiye gidiyor?

Yardımcısı ile camiye gidiyor.

5. Mimar Sinan tevazunun içine zarafet ve güzelliği sığdırmayı hangi şekilde başarıyor?

6. Mimar Sinan'ın Mihrimah Sultan'ın hediyesini hangi sebepten dolayı reddettiğini açıkla.

Serdiği kişi den para almak istemiştir

7. Mimar Sinan'ın Mihrimah Sultan'a verdiği kağıtta hangi bilgiler bulunmaktadır?

Haliç tepesine çıkması gerektiği saat ve Haliç tepesinin yeri

8. Edirnekapi ve Üsküdar'da bulunan Mihrimah Sultan Camisinin 21. Mart güneş batımı sırasındaki görünümünü tanımla.

Haliç tepesinden aynı anda iki camiye bakılınca, birinde ay birinde güneş görülecektir.

9. Mimar Sinan'a, yarattığı muhteşem eser ve hesaplara atfen Kanuni Sultan Süleyman nasıl hitap ediyor?

Dünya'nın başka bir yerinde böyle birşeyin olmadığını söylüyor.

10. *Mihri* ve *Mah* kavramlarının anlamlarını okumuş olduğun metne dayanarak betimle.

Ay ve güneş anlamında geliyor.

Die Antworten der zweiten Schölerin

Metin ile ilgili sorular

1. Mimar Sinan'ın Edirnekapı'daki arsayı ölçebilmesi için gerekli olan kağıtların üzerinde hangi bilgiler bulunmaktadır?

Gün batımıyla alakalı şeyler notluydu,
Her sabah ve akşam gün batımını ve doğuşunu izliyor
ve ölçüyordu.

2. Edirnekapı'da Osmanlı prensesi Mihrimah Sultan'a ithaf edilen camii Mimar Sinan açısından hangi anlamı taşımaktadır?

Edirne'deki Cami'nin bir tane minaresi var ve yarlılığı
simgeliyor. Üsküdar'daki Cami'nin iki tane minaresi var
ve ikisini simgeliyor.

3. Mimar Sinan'ın eserlerindeki sanatsal özellik nedir?

Kişilere özel yapıyor du eserlerini.

4. Mihrimah Sultan kiminle camiye gidiyor?

Cariyesiyle gidiyor.

5. Mimar Sinan tevazunun içine zarafet ve güzelliği sığdırmayı hangi şekilde başarıyor?

İlham kaynağından dolayı.

6. Mimar Sinan'ın Mihrimah Sultan'ın hediyesini hangi sebepten dolayı reddettiğini açıkla.

Mihrimah'ın babası yüzünden kabul etmiyor.

7. Mimar Sinan'ın Mihrimah Sultan'a verdiği kağıtta hangi bilgiler bulunmaktadır?

8. Edirnekapı ve Üsküdar'da bulunan Mihrimah Sultan Camisinin 21. Mart güneş batımı sırasındaki görünümünü tanımla.

21. Mart günü gün batımında bir brafola ayın doğuşunu
ve güneşin batışını görebiliyor.

9. Mimar Sinan'a, yarattığı muhteşem eser ve hesaplara atfen Kanunî Sultan Süleyman nasıl hitap ediyor?

10. *Mihri* ve *Mah* kavramlarının anlamlarını okumuş olduğun metne dayanarak betimle.

Mihri güneş ve *Mah* ay demektir.

Fragen zu dem Text

1. Welche Informationen befinden sich auf den Zetteln, die Architekt Sinan für die Messung des leeren Grundstückes in Edirnekapi benötigt?

2. Welche Bedeutung hat die Moschee in Edirnekapi, die für die osmanische Prinzessin Mihrimah Sultan erbaut wurde, aus der Sicht des Architekten Sinan?

Architekt Sinan hat diese Moschee für die Prinzessin Mihrimah erbaut, ~~weil er sie liebt~~ aufgrund dessen ~~beweist~~ beweist er seine Liebe zu ihr.

3. Worin liegt die Kunst des Architekten Sinan bei der Erbauung seiner Werke?

Er baut seine Werke für die Menschheit,

Er möchte nach seinem Tod noch immer in Erinnerung bleiben mit seinen Werken.

4. Mit wem geht Mihrimah Sultan zur Moschee?

Mit einer Gehilfin geht sie zur Moschee.

5. Wie schafft es Sinan, in die Bescheidenheit Schönheit und Eleganz hineinzubekommen?

Er ist beim Zeichnen und Bauen ~~zu~~ mit den Gedanken bei Mihrimah. Er wird von Mihrimah inspiriert

6. Erkläre, aus welchem Grund Architekt Sinan das Geschenk von Mihrimah Sultan zurückweist.

7. Welche Notizen sind auf dem Blatt, das Architekt Sinan der Prinzessin Mihrimah überreicht, zu finden?

Dass es am 21. März sie treffen möchte.

8. Beschreibe die Besonderheit des Anblickes der Mihrimah-Sultan-Moschee in Edirnekapi und der Mihrimah-Sultan-Moschee in Üsküdar am 21. März zur Zeit des Sonnenunterganges.

Man kann den Sonnenuntergang und -aufgang erkennen.

Man sieht von dort den ganz Istikbal.

An einer Mauer geht die Sonne auf und bei der anderen die Sonne (unter).

9. Wie wird Architekt Sinan aufgrund seiner wunderbaren Berechnungen und Kunstwerke von Sultan Süleyman dem Gesetzgebenden bezeichnet?

~~Kette~~ Er hat jetzt eine wichtige Rolle für den Staat.
Er wird aufgrund seiner Werke gelobt.

10. Erschließe aus dem gelesenen Text welche Bedeutung die Begriffe *Mihri* und *Mah* haben könnten?

~~Mihri -> Tag~~
~~Mah ->~~

Mihri bedeutet Tag und Mah
bedeutet Nacht.

Die Antworten des dritten Schülers

Fragen zu dem Text

1. Welche Informationen befinden sich auf den Zetteln, die Architekt Sinan für die Messung des leeren Grundstückes in Edirnekapi benötigt?

Die Anzahl
der Fenster
und die

2. Welche Bedeutung hat die Moschee in Edirnekapi, die für die osmanische Prinzessin Mihrimah Sultan erbaut wurde, aus der Sicht des Architekten Sinan?

Es soll ein Gedenkstein für seine Liebe sein.
den
ihre sein.

3. Worin liegt die Kunst des Architekten Sinan bei der Erbauung seiner Werke?

er baut seine Werke ~~mit~~ als Erinnerungen
für andere.

4. Mit wem geht Mihrimah Sultan zur Moschee?

Mit ihrem Diener ging sie zur Moschee.

5. Wie schafft es Sinan, in die Bescheidenheit Schönheit und Eleganz hineinzubekommen?

er passt seine Werke an die ^{Eigenschaften} Personen
an, für die es gedacht ist.

6. Erkläre, aus welchem Grund Architekt Sinan das Geschenk von Mihrimah Sultan zurückweist.

er wollte ihr kein Problem
beweisen.

7. Welche Notizen sind auf dem Blatt, das Architekt Sinan der Prinzessin Mihrimah überreicht, zu finden?

Sie soll an ihrem Geburtstag
auf den ^{Hügel} hinauf und die Moscheen
betrachten, die ihr gewidmet sind.

8. Beschreibe die Besonderheit des Anblickes der Mihrimah-Sultan-Moschee in Edirnekapi und der Mihrimah-Sultan-Moschee in Üsküdar am 21. März zur Zeit des Sonnenunterganges.

Die Moscheen liegen genau ~~unter~~
der Sonne und den Mond.

9. Wie wird Architekt Sinan aufgrund seiner wunderbaren Berechnungen und Kunstwerke von Sultan Süleyman dem Gesetzgebenden bezeichnet?

Er wird als Vakkamman bezeichnet.

10. Erschließe aus dem gelesenen Text welche Bedeutung die Begriffe *Mihri* und *Mah* haben könnten?

Mihri bedeutet sanne, Mah bedeutet Mond.

Metin ile ilgili sorular

1. Mimar Sinan'ın Edirnekapı'daki arsayı ölçebilmesi için gerekli olan kağıtların üzerinde hangi bilgiler bulunmaktadır?
Güneş doğumu ve güneş batımı her gün hesapladı.
2. Edirnekapı'da Osmanlı prensesi Mihrimah Sultan'a ithaf edilen camii Mimar Sinan açısından hangi anlamı taşımaktadır?
Kendi durumunu göstermeye çalıştı. Mihrimah sız tek başına ağuldu, bir minareynen gösterdi.
3. Mimar Sinan'ın eserlerindeki sanatsal özellik nedir?
Sanatını kişilerin özelliklerine göre tasarladı.
4. Mihrimah Sultan kiminle camiye gidiyor?
Cariyeyle gidiyor.
5. Mimar Sinan tevazunun içine zarafet ve güzelliği sığdırmayı hangi şekilde başarıyor?
6. Mimar Sinan'ın Mihrimah Sultan'ın hediyesini hangi sebepten dolayı reddettiğini açıkla.
Çünkü camiiyi ona hediye olarak ettiği için.
7. Mimar Sinan'ın Mihrimah Sultan'a verdiği kağıtta hangi bilgiler bulunmaktadır?
Doğum - gününde tepeye çıkıp camiiyi izlesin dedi.
8. Edirnekapı ve Üsküdar'da bulunan Mihrimah Sultan Camisinin 21. Mart güneş batımı sırasındaki görünümünü tanımla.
Ay ve güneş camilerin üstünde bulunuyor.

9. Mimar Sinan'a, yarattığı muhteşem eser ve hesaplara atfen Kanunî Sultan Süleyman nasıl hitap ediyor?

10. *Mihri* ve *Mah* kavramlarının anlamlarını okumuş olduğun metne dayanarak betimle.

Mihri = Güneş *Mah* = Ay

Anschauungsmaterial

Der C-Test über den Architekten Sinan

hakkında pek bir şey bilmiyorum. Sadece bir Anadolu çocuğu olduğunu biliyorum. Yani aslin Frenk değil. Biraz anlatır mısın?”

“Malkoçoğlu, benim de böyle şeylerden konuşmak hiç hoşuma gitmez ama seni severim, güvenirim. Otuz yıldır kimse ile bu mevzuda tek kelime etmedim. Anlatayım,” dedi. “Ben aslen garip bir Anadolu çocuğuyum.” Sinan bir müddet sustu. Gölün üzerindeki güneşin son ışınlarına bakıyor gibiydi. Ama hayır, Sinan otuz yıl evveline dönmüş, o günleri yaşıyordu.

BİR GARİP ANADOLU ÇOCUĞU

Kanunî Sultan Süleyman'ın babası Yavuz Sultan Selim Han, çıkaracağı yeni bir kanun ile yeniçeri ocağı için devşirme oğlan toplanamın alanını genişletip Anadolu'dan da yeniçeri ocağı için acemi oğlan toplanmalarına izin vermişti. Birçok Anadolu çocuğu, bazen atıletinin ve kendilerinin rızası ile bazen zorla ve korku ile devşirme oğlan olarak toplanıp, pavyahta getiriliyordu.

Bu oğlanları toplanmaların bir kısmı, çaresiz durumundaki halkın karışısına geçtiklerinde kendini Yavuz Sultan Selim veya Kanunî gibi görüp, çaresiz halk üzerinde yarattıkları korku ve üstünlükten büyük bir zevk alırlardı. Yeniçeri ocağından diğer kişilik grupları halinde Anadolu'ya yarılan bu görevliler, şimdi de Kayseri ilinin Ağırnas köyüne kadar gelmişlerdi.

Kayseri, kısı uzun olan, fazla verimli toprağa sahip olmayan, halkın bu yüzden ticarete meyl ettiği, dinme bağı bir Anadolu şehriydi. Muharrem adındaki orta yaşına yaklaşmış yeniçeri ve arkadaşları, köyün muhtarının evine gelmişlerdi. Kapıyı çaldılar. Bir iki dakika beledikten sonra, güç gösterisi yapmak amacı ile “Destur” diye en yüksek perdeden bağırılar. Köyün varlıklı olan muhtarın oyak iş-

lerine bakan Hamza koştu. Anadolu'da herkes bu “Destur” sesinin ne anlamına geldiğini biliyordu. Osmanlı pavyahtından görevliler vergi toplamaya veya asker toplanmaya geldikleri zaman, kapıdan içeri girenken “Destur” diye bağırarlardı. Bu, Osmanlı padişahının elçileri olduğunu hatırlatmak içindi. Karşı gelinmez olukların ilk anda göstermeye çalışıyorlardı.

Kahya Hamza “Ne var? Ne oluyor?” diye sordu.

“Ben ve arkadaşlarımız pavyahtan geliyoruz. Bizzat Yavuz Sultan Selim Han'ın buyruğu üzerine yeniçeri ocağına acemi oğlan toplanmak üzere geldik. Muhhtar sen misin?”

Hamza'nın bacakları titremeye başlamıştı. Kendi oğlunu da götürürler miydi acaba?

“Hayır ağalar, ben değilim. Buyurun içeriye muhtar çağırırım,” dedi. Bir iki dakika sonra muhtar görünmüştü. Hamza'nın anlatıklarından o da ürkmüştü ki, onun da eli ayağı titremeye başlamıştı. “Bunlar buralara ya vergi veyahut da böyle bir iş için gelirlerdi zaten,” diyerek odaya girdi.

“Hoş geldiniz ağalar, yolculuğunuz nasıl geçti, keyfiniz nasıl bir anlata da, ondan sonra size köydeki on altı ve üstü olan delikanlıların adını yazıp vereceğim. Ancak önce misafirim olun, öğlen yemeği ikram edeyim, sonra emriniz başın üstüne, isterseniz sizinle beraber dolaşırım da,” dedi. Sonra Hamza'ya döndü.

“Hemen kasık dışmanlarına soyle, acile ile ağalara tereyağına yurmurt, bulgur pilavı ve varsa Kayseri mantısı çıkarsınlar,” dedi.

Muhhtar ve ağalar birkaç kapı dolaşmış, Yusuf ve Nizamettin adında on altı yaşlarında iki erkek çocuğu alıp, caminin avlusunda oturup, tekar dolaşmaya başlamışlardı. Zaten doksan sekiz haneli bir köyü ve istedikleri evsafı ancak yirmiyeye yakın çocuk vardı. Onların hepsini de almaları mümkün değildi. Zira iyi gelişmiş, zeki ve güçlü çocukları seçmeye çalışıyorlardı. Gerçekten de bundan sonraki beş altı kapıdan ellere boş çıkırlar. Muhhtar Arıkçılar'ın tek katlı evinin önün-

den geçerken düşünüyordu. İhsan efendinin oğlunu söylesem mi, söylemesem mi? Kapiya iki adım kala evin oğlu Sinan omzunda kazma kürek ile çıktı. Uzun boylu, geniş omuzlu, zeki, parlak bakışları olan genç bir delikanlıydı. Payitahttan gelenlerin biri, "Bak bu genç işimize yarar," dedi. Muhtar üzülmüştü. Bu çocuk şimdiden köyün eli koluydu. Su arıkları yapar, ahırlar yapardı; hatta köyün kuzeyindeki çayın üzerine küçük bir köprü bile yapmıştı. Ama artık görmüşlerdi. Elinden bir şey gelmezdi. Bir yerde kadere inanmak gerekti. Ya kendileri beş dakika evvel geçse ve yahut da Sinan beş dakika sonra evden çıksa ne olurdu sanki... Muhtar neşesiz bir sesle sordu.

"Sinan, Ziya ağa evde mi?"

"Evde Muhtar emmi."

"Onunla görüşmemiz gerek, sen de uzaklaşma!"

Sinan döndü, şalvarının cebinden koca anahtarı çıkarıp, "Baba! Baba!" diye seslendi. Ziya ağanın sesi arka bahçeden geliyordu. Sinan, eli ile işaret ederek, "Buyurun," dedi.

Yarım saat kadar bahçede konuşan görevlileri, Sinan'ı almamaları için ikna etmeye çalışan Muhtar ve Ziya ağa başarılı olamadılar. Neredeyse Sinan için çeşitli hastalıklar uyduracaklardı; ama görüldüğü gibi çok sağlıklıydı. Sinan bu ailenin beşinci çocuğu ve dördüncü erkek evladıydı. Ziya ağa iki büyük oğlunu Mohaç Savaşı'na göndermiş; giden oğulları geri dönememişlerdi. Sinan'ın bir büyüğü de fazla işe yaramayan, uyuşuk, korkak bir delikanlıydı. Abla Meziyet Hanım ise evliydi. Sinan'ın da babasının da içi kan ağlıyordu. Sinan utanmasa hıçkırarak ağlayacak veya kaçmaya çalışacaktı ama birinciye erkeklik gururu, ikinciye de bu kraldan ziyade kralcı adamlar izin vermezdi. Anası ağlayarak bir torbaya Sinan'ın birkaç takım elde diktiği çamaşırını, biraz peynir, biraz ekmek ve yemenisinin ucuna düğümlediği mecidiyeleri koydu. Alnından öptü, gözlerinden yaş aka aka oğlunu hiç bilmediği bu insanlara, hiç bilmediği bir vilayete, hiç bilmediği düşmanlar ile muharebe etmesi için gönderdi. Babası Ziya ağa ise gözyaş-

Der C-Test über die Hochzeit der Prinzessin Mihrimah

lamına gelebilirdi. Mihrimah o anda hayatı boyunca uygulayacağı bir karar aldı. "Bu adam benim kocam olacak. Ben Müslüman bir kadın olarak, onun yanında yer alacağım. Saygı göstereceğim. Genç kızlık hayallerimi sarayın karanlık koridorlarına gömüp, onun yatağına gireceğim. Ama asla ihaneti düşünmeyeceğim," dedi.

1539 yılının ilkbaharıydı. İstanbul'da her taraf yemyeşildi; aşk çiçekleri erguvanlar leylak renginin şahane tonları ile bahçeleri ve boğazi süslemişti. At Meydanı' büyük bir şölen, tarihe geçecek büyük üç düğün için hazırlanmıştı. Kanuni ile Hürrem Sultan'ın büyük aşklarının meyvesi olan güzeller güzeli Mihrimah Sultan'ın Rüstem Paşa ile evlilik töreni ve yine Kanuni ile Hürrem Sultan'ın iki küçük şehzadelerinin sünnet düğünü yapıyordu. Çeşitli gösteriler için büyük çadırlar kurulmuş, Anadolu'nun her tarafından cambazlar, sazandeler, çocukları eğlendirmek için Karagöz, Hacıvat oyunlarını sergileyecek oyuncular gelmişti. Binlerce kazan kurulmuş, binlerce koyun kesilmiş, binlerce tepsi tatlı yapılmıştı. At Meydanı'nda kurulan bu büyük ve zengin düğün alanı halk içindi. Ayrıca Topkapı Sarayı'nın uçsuz bucaksız bahçesinde şehzadeler ve hanedan mensupları için eğlenceler düzenleniyor, yemekler veriliyordu. Harende sazandeler ve hanedeler müzik şöleni sergilerken, cariyelerin hepsi en güzel raks kayafetleri ile en son hünelerlerini gösteriyorlardı. Bütün bu şölenin oluşmasında rol oynayanlar da seyirci olanlar da çok mutluydu. Herkes hak ettiğinin çok çok üstünde bahşişler alıyordu. Doğrusu bu düğün için ne yapsalar azdı. Sarayın sultanları bu gün için ismarladıkları kıyafet ve takılar için dahi küçük bir devletin bütçesini karşılayacak harcamalar yapmışlardı.

Dört günden beri eğlenceler devam ediyordu. Şehzadelerle kıyafetler dikilmiş, birer iyi cins kısrak hediye edilmiş, ayrıca birer tane özel yapım kıymetli taşlarla süslenmiş kılıç hediye edilmişti. Hanedan fertlerinden ve devlet erkânından gelen paha biçilmez

* At meydanı: Bugünkü Sultan Ahmet Meydanı.

hediyelerin ise ne sayısını ne de değerini bilmek mümkün değildi. Şüphesiz Mihrimah Sultan'ın hediyeleri, şehzadelerinkinden de çok fazlaydı. Şehzadeler sevinçli ve mutluydu. Aslında tüm İstanbul halı mutluydu. İstanbul bile sanki bu düğün için süslenmişti. Bahar bütün güzelliği ve coşkusu ile muhteşem bir düğünü daha da muhteşem hale sokmuştu. Mihrimah sessizdi. Ne ağlıyor, ne de gülüyordu. Ağlamıyordu, zira artık ne ağlamanın ne isyan etmenin bir faydası yoktu. Gülmiyordu, çünkü hiçbir mutluluk ve heyecan duymuyordu. Bu düğün onun için hanedanın kardeşlerinin ve annesinin geleceğini garantiye almak için yapması gereken bir vazifeydi ve yapıyordu. Bu gece saraydaki son gecesi idi.

Rüstem Paşa'ya tahsis edilen saray yavrusu konak yeniden elden geçirilmiş, Mihrimah Sultan hiçbir istekte bulunmasa da mümkün olduğunca onun arzusuna göre döşenmişti. Bir kere olsun gidip bakmamıştı bile. Hürrem Sultan onun yerine bütün kararları alıyor, onun adına da kendi adına da mutluluk sergiliyordu.

Karalar bağlanmış, yaşlar içinde, ne yapacağını bilmeyen, bu dünyanın en çok vurduğu, en çok üzdüğü kişi muhakkak ki Baş Mimar Sinan'dı. Düğün başladığından beri evinden çıkmamaya, düğüne iş tirak etmemeye çalışıyordu. Ancak Kanuni Sultan Süleyman'ın veya Hürrem Sultan'ın dikkatini çekmemeye, normal hareket etmeye de gayret ediyordu. Kendini işe vermişti. Acele ile Haseki Camii ve kulliyesini bitirmeye uğraşıyor, evin içinde gözleri yaşlı dolaşarak, sahlara kadar uyumayıp namaz kılarak, dua ederek Allah'tan bu aşkı unutturması için güç istiyordu. Ama galiba nafile idi. Bu aşk onun her hücrelerine yerleşmişti, kanına karışmıştı. Vücudunun her hücre-si alev alev yanıyordu.

Karısı Mihrimah da çok kötü günler yaşamaktaydı. Karşısındaki rakip, asla başa çıkamayacağı, güzeller güzeli, on yedi yaşında bir ci-han padişahının sultan kızıydı. Ayrıca Sultan'ın da bir günahı olduğu söylenemezdi. Onun bu kadar güzel, bu kadar zarif oluşu suçu ola-mazdı. Allah'ın ona lütfettiği meziyetlerdi bunlar. Ancak kızı, hat-

Der ausgewählte Textauszug zur Beantwortung der Verständnisfragen

Derviş mintanımı çekerek, "Otur Salih ağa, otur. Artık seni göre-
mez, gitti," dedi.

Rüstem Paşa'nın sadareten uzaklaşması üç seneye yakın bir za-
manı bulmuştu. Çeşitli entrikalarla, yalancı şahitlerle Sadrazam
Kara Ahmet Paşa'yı da hem Hünkâr'ın hem de halkın gözünden dü-
şüren Rüstem Paşa, Divan-ı Hümayun'un ortasında Kara Ahmet
Paşa'nın başını vurdurarak, tekrar sadrazamlık mührüne kavuşmuş-
tu. Rüstem Paşa asla makbul bir sadrazam olamamıştı. Zaten mak-
bul bir insan da değildi. Rüşveti Osmanlı idaresine sokan ilk insan,
ilk sadrazam olarak tarihe geçti. Sadece Hürrem Sultan'ın isteklerine
hizmet eden bir sadrazam olarak, tekrar görevini yürütmeye başladı.

Mimar Sinan elinde metre, kâğıt ve kalem Edirnekapi'daki hafif-
çe yüksekte olan boş bir arsayı ölçüp biçiyordu. Onunla da kalmıyor,
İstanbul'un bazı yüksek noktalarına özellikle sabah güneş doğarken
ve yahut da batarken çıkıyor, bir sağa, bir sola bakıyordu. Ve bu işle-
mi aralıklarla çeşitli günlerde tekrarlıyordu. Elindeki kâğıtlarda gü-
neşin ve ayın doğuşu ve batışına ait hesaplar ve küçük bir kubbe de
sayılarını her gün arturmaya çalıştığı pencerelerin krokipleri, hesapla-
rı vardı. Hummalı bir çalışmadan sonra Edirnekapi'daki Mihrimah
külliyesinin temelini attı; hem de Kanunî'den ferman alınmadan.
Küçük bir külliye olarak yapılan camiide bir ince kubbe ve bu kub-
benin üzerinde 161 pencere vardı. Teknik olarak böyle bir şey çok
zor, hatta imkânsız görünse de, bunu yapan âşık Koca Sinan'dı. Aşkı
uğruna yapamayacağı bir şey olabilir miydi? 38 metre yüksekliğin-
de incecik bir minare ile bu eseri de tamamladı. Mimar Sinan as-

302

lında bu küçük camiide kendi iç dünyasını, minarenin yüksekliği ile
Mihrimah'ın erişilemezliğini, tek minare ile de yalnızlığını anlatıyor-
du. Mimar Sinan yaptığı her eserin işlevselliğini, estetiği altına gizle-
meyi başarmıştı. Bu camiideki gösterişsiz güzellik ve tevazu, camii-
ye çeşitli anlamlar kazandırmıştı. Küçük bir külliye olduğundan ya-
pımı fazla uzun sürmemişti. Mimar Sinan caminin ibadete açılacağı
günü iple çekiyordu. Saray erkânına ve halka çeşitli yollarla duyurul-
du. Mihrimah bu sefer annesi ile gitmek istemiyordu. Yine Mimar
Sinan'ın gönlünü kırıp, bu kadar emeğinin boşa gitmiş olduğunu dü-
şünmesini istemiyordu. O sabah annesi ile sabah kahvesi içerken ak-
lından geçenleri söyledi:

"Haseki Sultan'ım, bu gün Edirnekapi'daki Mihrimah Camii açı-
lıyor, gidersiniz, herhalde." Hürrem Sultan'ın da eski, bitmeyen ener-
jisi kalmamıştı. Ayrıca sanatını takdir etse de Sinan'ı sevmiyordu.

"Hayır, gitmeyi düşünmüyorum. Sanatına diyeceğim yok ama o
mimarı görmek de bana hiç iyi gelmiyor," dedi. Mihrimah da böyle
bir cevap bekliyordu.

"O halde ben gideyim, siz çocuklara nezaret eder misiniz lütfen?
Biraz ateşli gibiler, o yüzden sadece kalfalara bırakmak beni rahat-
sız edecekti."

Hürrem Sultan, bu haklı sebepten sonra "Hayır ben de gelece-
ğim," diyemedi. Zaten de kızının bugüne kadar tek yanlış hareketi-
ni görmemiş olan Hürrem Sultan'ın bu saçma fikirleri aklından çı-
karması gerekiyordu. Öyle de yapmaya karar verdi. Gerçekten de
Mihrimah çok aklı başında, hatta fazlaca aklı başında bir Sultan'dı. O
kadar ki, aklın yolunda yürüten duygularını görmezlikten gelerek,
gerçek mutluluğun ne olduğunu hiçbir zaman tamadadı. Her şeyin
fazlası zararlıdır, derler ya, aklın da fazlası zarar idi ve insana bazen
faydasız olabiliyordu. O halde insanlar neden her şeyin fazlasının
peşinde koşarlardı? Malın, güzelliğin, paranın, gücün ve iktidarın!

Mihrimah yanında kalfa Gülengeç olduğu halde, caminin boşal-
masını bekledi. Dışarıda camiye girmek için bekleyen bir sürü ha-

303

nım vardı. Camii bitmeden meşhur olmuş, hakkında bir sürü efsaneler, uydurma hikâyeler çıkarılmıştı. Hepsi de Sinan'ın Mihrimah'a duyduğu büyük aşktan ilham alınarak uyduruluyordu. Bu sebeple olacak ki bu camii, özellikle kadınlar tarafından tüm camilerden, daha fazla ilgi görüyordu. Mihrimah, kendilerine özel olarak ayrılan, yani hanedan mensuplarının oturup dinlenmesi için yapılan yerde oturuyor, insan selinin akışını seyrediyordu.

Mihrimah, "Gülenceğ, biraz daha oturalım. Camiyyi sakin kafa ile gezmek istiyorum," dedi.

Mihrimah cariyesi ile beraber camiye girdi. Çok küçük ama çok, çok güzeldi. O minicik, apaydınlık kubbeyle bayıldı. Tam çıkmak üzere iken yine o tanıdık, o huzur veren sesi duydu.

"Beğendiniz mi Sultan'ım?" Mihrimah gözlerinde hayranlıkla döndü.

"Çok beğendim Mimar'ım bu kadar tevazunun içine bu güzelliği, bu zarafeti nasıl sığdırıyorsunuz?" Mimar Sinan'ın yüzünden bir hüznün geçti.

"Sultan'ım ben sığdırmadım, ilham perim çok güçlü, onun güzelliği yapıyor," dedi. Mihrimah konuşmanın bazı sınırları zorlamaya başladığını hissetmişti.

"Mimar Sinan, bu kadar mütevazı olmayın. Sizi tanımayanlar ve sanattan anlamayanlar inanabilirler. Ben sizin neler yapabildiğinizi çok iyi bilenlerdenim. Sizi tebrik ediyorum. Daha fazla sohbet etmek isterdim ama gitmek zorundayım. Çocuklarım biraz rahatsızdı." Gülenceğ'in taşıdığı altın dolu keseleri istedi.

"Sizin sanatınızı hiçbir mükâfat karşılayamaz ama tebriklerim ile beraber bunları kabul edin, rica ediyorum," dedi. Mimar Sinan kıpkırmızı olmuştu, bir adım geriye çekildi.

"Sultan'ım bu camii benim iç dünyamı, duygularımı yansıtıyor. Duygularımı altın karşılığında teşhir edemem, affınıza sığınarak

reddedeceğim. Ben Sadaret'in üst düzey bir memuruyum. Yeterince maaş alıyorum. Ayrıca babanız Sultan Süleyman bana aşırı cömert davranıyor. Yeterince servetim var. Ne olur beni üzmeyin!"

Mihrimah bu sözler karşısında ne diyebilirdi ki? Keseleri Gülenceğ'e uzattı.

"Büyük insansınız Mimar," dedi. İçinden söylemeyi çok istediği bir söz daha vardı. "Keşke, keşke yirmi yaş genç olsaydınız."

Sinan'ın heyecandan titreyen elinde bir kâğıt, üzerinde bazı notlar vardı. Mihrimah'a uzattı.

"Belki bir daha karşılaşamayabiliriz, bu kâğıt üzerinde yazmış olduğum mekkiye bir zahmet 21 Mart akşam üzeri, yani güneşin batma zamanında gidebilirsiniz, beni çok mutlu edersiniz Sultan'ım. Sizin adınıza olan her iki camiyyi de dikkatle göz hapsinde tutun. Göreceğiniz manzarayı asla unutamayacaksınız; upki, Prut nehri üzerindeki ışıklar gibi," dedi ve Sultan'ın önünde saygı ile eğildi.

Mihrimah kendi doğum günü de olan 21 Mart'ta ne göreceğini çok merak etmişti. Henüz sekiz on aya yakın bir zaman vardı. "İnşallah önemli bir vazifem veya bir manim olmaz," diye düşündü.

Saraya geldiğinde saray erkânının canını çok sıkkin gördü. Osmanlı'nın denizlerde de gücünü gösteren, Barbaros Hayrettin Paşadan sonra onun kadar başarılı olan Kaptan-ı derya Turgut Reis, Malta adasını aldıktan hemen sonra Malta şövalyeleri tarafından şehit edilmişti. Böyle büyük bir kahramanın yok oluşuna üzülmemek mümkün değildi. Bir başka önemli husus da, yok olan değerlerin yerine, onu aratmayacak yeni değerler bulup oturtmanın çok zor, bazarın de inkânsız olduğuydu. Bu, imparatorluğun bekası açısından çok mühim, çok da zordu.

Mihrimah da hem Turgut Reis için, hem de acilen o mekkiye birini oturtmanın zorluğundan dolayı üzülüyordu. Evet, bu kararı babası verecekti ancak, muhakkak ki kendinin fikrini de alacaktı. Şimdiden babasına makul bir cevap hazırlamalıydı.

Her acı, her mutluluk zaman içinde şiddetini kaybederdi. Bu, in-

sanların normal hayatına devam edebilmeleri için Allah'ın onlara bahsettiği bir yetenektir. Hayat devam ediyordu.

Edirnekapı'daki Mihrimah Sultan caminin ibadete açılmasından sonra neredeyse bir yıla yakın bir zaman geçmişti. Mihrimah ziyaret kutularının içine yerleştiği, içinde kurumuş beyaz gonca olan kitabı çıkardı. Kitabın içinde Turali'nin kendine yazdığı manzume, hasta iken başına bıraktığı kurumuş beyaz gonca, Mimar Sinan'ın sekiz, dokuz ay evvel kendisine verdiği not duruyordu. Mihrimah heyecanlandı. O gün 19 Mart günüydü. İki gün sonra Sinan'ın tarif ettiği tepeye çıkmak gerekiyordu. Ve bunu Mihrimah Sultan çok istiyordu. Muhakkak gerçekleştirmeliydi. Kendisi için, Sinan'ın hatırı için yapmalıydı. Ayrıca ne göreceğini de çok merak ediyordu.

Annesi gibi kadınlığını pek kullanmaktan hoşlanmayan Mihrimah, bir kereye mahsus prensiplerinden ödün vermeye karar verdi. Kokular sürünerek, cana yakın bir tavırla Rüstem Paşa'nın yanına uzandı. Rüstem Paşa sabah uyanığında evlilik süresince yaşamadığı bir mutluluk yaşadığını düşünüyordu. Yüz hatları yumuşamış, gözleri daha da parlamıştı. O kadar mutluydu ki, sadaret mührüne ikinci kere kavuştuğu andan da mutluydu. Mihrimah kocasını uğurlamayı da ihmal etmedi. Ve o soruyu sordu.

"Paşam sizden bir ricam olacak. 21 Mart günü güneş batımında beni Halic tepesine götürür müsünüz?" Paşa şaşırılmıştı.

"Sultan'ım o tepede, o saatte ne yapacaksınız? Hem o gün sizin doğum gününüz, Hünkâr babanız ve Haseki anneniz sizinle buluşmak isterler."

"Paşa, orada en fazla bir saat kadar kalırız. O tepeden bakınca güneşin doğuşu ile ayın batışı aynı anda seyrediliyormuş. Halk arasında bile akın akın gidip seyredenler varmış. Ben de tabiat güzelliğine hayranımdır bilirsiniz."

"Peki Sultan'ım, sizi memnun edecekse gideriz."

Bu seyrî sefaya Kanunî Sultan Süleyman, sevgili eşi Hürrem

Sultan da katılmak istemişlerdi. Hürrem Sultan "Hünkâr'ım siz gelmeseniz, herhangi kötü bir hadiseye sebep olmayalım," deyince Kanunî kızdı.

"Hürrem bu toprakları elimizde tutmak için ömrümün çoğunu muharebe meydanlarında geçirdim. Bazı güzellikleri görmeyi hak etmedim mi? Tebdili kıyafet ile gideriz, sıradan birer halk insanı gibi," dedi.

Sıradan olmak için bayağı bir gayret sarf ettikleri halde, pek de başarılı olamamışlardı. Ancak Kanunî ve Hürrem gibi de görünmeyecek kadar sade idiler. En gösterişsiz saray arabalarından birini hırlatmışlardı. Araba yokuş çıkarken biraz zorlanıyordu. İki ki dört atın çektiği bir araba hazırlanmıştı. Nihayet tepeye vardı. Gün batımının tam zamanıydı. Mihrimah, babasına yaklaştı.

"Hünkâr'ım şimdi Edirnekapı'daki Mihrimah caminin minaresinin yanından, güneş batarken, Üsküdar Mihrimah caminin minareleri arasından ayın doğuşunu seyredeceğiz," dedi. Kanunî Sultan Süleyman şaşırılmıştı. Yüzünde pek de inanmışa benzemeyen bir ifade vardı. Mihrimah heyecanla seslendi.

"Bakınız, bakınız Edirnekapı da güneş batıyor, çevre kızla boyandı. Minare bu kızıllığın içinde ne kadar zarif ve güzel görünüyor, değil mi?" Sonra Üsküdar'a döndü. "Şimdi Üsküdar'a bakınız, iki minare arasında yükselen dolunaya bakınız, Allah'ım ne muhteşem bir manzara bu."

Kanunî Sultan Süleyman da hayran olmuştu. Bu bir mucize idi. Sinan bunu nasıl başarmıştı.

"Çok, çok güzel kızım, dünyanın hiçbir yerinde böyle bir güzellik olamaz," dedi. Sonra Hürrem'in kulağına eğildi.

"Hürrem bugün Mihrimah'ın doğum günü. Ustanın yaptığı muhteşem hesabı ve yarattığı tabloyu görüyor musun?" Hürrem de çok beğenmişti ama nedense bunu açıkça göstermek istemiyordu.

"Evet, Sinan usta çok büyük bir sanatkar, kabul ediyorum." Kanunî yine eğildi.

“Büyük sanatkar ve büyük bir âşıkım, bu sadece sanatkar olmakla başırlamaz,” dedi. Ve fısıldar gibi “Biz galiba büyük bir hata işlemişiz,” diye söylendi. Hürrem bu konuyu uzatmak istemiyordu. Hürrem’e göre Rüstem Paşa’nın damatlığa seçilmesi asla bir hata değil, çok isabetli bir karardı.

“Gidelim artık Hünkâr’ım, torunlarımız bizi ve annelerini beklerler.”

Kanuni de Hürrem de bu muhteşem görüntüyü hep hatırladılar. Ancak ne Mihrimah’a ne de başkasına bu gördüklerinin ne anlamı geldiğinin bahsini yapmadılar. Mihrimah ise bu manzarayı sık sık hayal etti. Özellikle her gece gözlerini kapayınca muhteşem tablo yeniden canlanıyor, Mihrimah’ın mutlu bir yüzle uyumasını sağlıyordu.

Mihrimah kendi şerefine verilen yemek için sofraya oturdu. Yine kıymetli hediyeler aldı. Ancak onun gözünün önünde hâlâ o muhteşem manzara vardı. “Mihrî’nin ve Mah’ın bir arada gözüktüğü an, bundan daha güzel, daha kıymetli ve daha anlamlı bir hediye hiç kimseye nasip olmamıştır,” diye düşündü.

Aslında o muhteşem âni seyredenlerden biri de Mimar Sinandı. Tepedeki kalın gövdeli bir ağacın arkasına gizlenmişti. O sadece bu seferlik gelmemiştir. Her 21 Mart akşamı burada olacaktı. Yani ömrü yettikçe burada olacaktı. Her ne kadar bu muhteşem görüntü, Küçük Sultan’ı kadar güzel olmasa da o bu tabloda Mihrimah’ı görüyordu. Bu sefer Mihrimah’ın mutlu sesini de duymuş, heyecanına ve mutluluğuna şahit olmuştu ya, artık ölse de gam yemezdi.

1558 Mart ayının sonuydu. Mihrimah çoktandır görmediği kuzenlerini görmek için Edirne’ye gitmişti. Eşi Rüstem Paşa da yanındaydı. Rüstem Edirne’de adına yapılan kervansaray, köprüyü ve bir de Bizans devrinden kalma kimsesiz kadınların sığınak gibi kullandığı bir evi kapatmak üzere iken Mihrimah Sultan orayı asla kapatmamasını, hatta imar edip, her yıl ödenecek bir tahsisat ayırmasını

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit türkisch-deutscher bilingualer Sprachförderung. Hinsichtlich dieser Thematik wird das Augenmerk darauf gelegt, in welchen schriftsprachlichen Bereichen türkisch-deutschsprachige Jugendliche eine bilinguale Sprachförderung benötigen und worin die Ursachen der nicht standardsprachlichen Elemente, die die türkisch-deutschsprachigen SchülerInnen in ihren Schreibaufgaben in beiden Sprachen vorweisen, liegen. Des Weiteren wird erklärt, dass auch wenn die türkisch-deutschsprachigen Jugendlichen einen Text zuerst in ihrer Erstsprache Türkisch und daraufhin diesen in ihrer Zweitsprache Deutsch lesen und bearbeiten, nicht automatisch von besseren Leistungen in ihrer Zweitsprache auszugehen ist. Der zu lesende und zu bearbeitende Text stammt aus dem Roman *Mihrimah. Aşk-ı Şahane* von NAŞİDE GÖKBUDAK, der als literarische Grundlage im Zentrum der empirischen Untersuchung mit den drei türkisch-deutschsprachigen SchülerInnen steht.

Neben den C-Tests, die zur Erhebung des Sprachstandes der ProbandInnen eingesetzt wurden, wird auch aus den Fehler- und Wortschatzanalysen ersichtlich, dass türkisch-deutschsprachige SchülerInnen sowohl in ihrer Erst- als auch in ihrer Zweitsprache gezielt gefördert werden sollten. Aufgezeigt wird in diesem Zusammenhang, dass sich im österreichischen Bildungssystem Mängel bezüglich des bilingualen Unterrichtsangebotes und des fehlenden Unterrichts in türkischer Sprache herauskristallisieren. Dabei wird erklärt, dass es geeignet wäre, die zahlreichen bilingualen Modelle und Konzepte, die in den unterschiedlichsten Gebieten des Nachbarstaates Deutschland als Schulversuch durchgeführt wurden, auch in das österreichische Bildungssystem umzusetzen. Hierzu werden die Sprachförderkonzepte nach HANS H. REICH und vor allem die Argumente der Autoren ALMUT KÜPPERS und CHRISTOPH SCHROEDER, die für einen Ausbau des türkischen Herkunftssprachenunterrichts in einen modernen Fremdsprachenunterricht plädieren, in den Fokus genommen.

Am Ende der Diplomarbeit wird die Frage aufgeworfen, ob nicht auch der türkische Herkunftssprachenunterricht – so wie die europäischen Nationalsprachen Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch und Russisch – zu einem modernen Fremdsprachenunterricht, von dem nicht nur türkischsprachige, sondern genauso alle anderssprachigen SchülerInnen und ganz Europa profitieren kann, ausgebaut werden sollte.

This diploma thesis is concerned with the promotion of Turkish-German bilingualism in the Austrian education system. With regard to this topic, special attention is devoted to the examples of written language in which some Turkish- and German-speaking students need bilingual language support, and in which the causes of the non-standard forms, produced in written assignments in both languages, are identified. Besides, it is highlighted that even if the Turkish- and German-speaking adolescents read and edit a text firstly in Turkish, i.e. their first language and then in German, i.e. their second language, it is not automatically assumed that they will achieve better results in their second language. The text to read and edit comes from the novel *Mihrimah. Aşk-ı Şahane* by NAŞİDE GÖKBUDAK, which forms the literary foundation stone in the center of this empirical research conducted on three Turkish- and German-speaking student volunteers.

In addition to the C tests, used to survey the language level of the test subjects, the error and vocabulary analyzes show that Turkish- and German-speaking students should receive specific support both in their first and second language. It is pointed out in this context that shortcomings in the bilingual teaching and the lack of instruction in the Turkish language emerge in the Austrian education system. Hence, it is emphasized that it would be appropriate to implement the numerous bilingual education program models and concepts, applied in various areas of Germany as a school experiment, also in the Austrian education system. For this reason, the concepts of HANS H. REICH and also all the arguments of the authors ALMUT KÜPPERS and CHRISTOPH SCHROEDER, who plead for an expansion of teaching Turkish into a modern foreign language (MFL) curriculum, serve as the principal focus of this study.

At the end of the diploma thesis, this study raises the question of whether Turkish like the other European national languages such as English, French, Spanish, Italian and Russian should be included in an MFL curriculum at schools, which could therefore benefit not only the Turkish-speaking students, but also all the other language learners and all Europe.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

- ❖ Name: Zeynep Özturgut
- ❖ Geburtsdatum: 19.06.1995 in Wien

Ausbildung

- ❖ 2001 – 2005 Besuch der Volksschule Czerninplatz 3, 1020 Wien
 - ❖ 2005 – 2006 Besuch der AHS Zirkusgasse 48, 1020 Wien
 - ❖ 2006 – 2013 Besuch der AHS Ödenburgerstraße 74, 1210 Wien
- Sprachlicher Schwerpunkt:
- Französisch ab der 3. Klasse, Latein ab der 5. Klasse und Russisch ab der 6. Klasse als Wahlfach
- ❖ seit Oktober 2013 Lehramtsstudium der Sprachen Deutsch und Russisch an der Universität Wien

Sprachkenntnisse

- ❖ Türkisch als Muttersprache
- ❖ Deutsch, Englisch, Französisch und Russisch (fließend in Wort und Schrift)
- ❖ Arabisch (fließend in Schrift)
- ❖ Persisch (Grundkenntnisse)