

## Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Almanya'daki Göçmenlere İkinci Dil Öğretimi Deneyim ve Modellerinden Yararlanılması

Nimet Tan , Jena

### Öz

Her ne kadar Almanya politikası çeşitli fikirlerde de olsa; Almanya, tarihinde her zaman göç alan bir devlet olmuştur ve göçmenlere Almanca öğretimi konusunda oldukça köklü bir geçmişe,engin tecrübelerle sahiptir. 60'lı yılların başlangıcında göçmenlere dil öğretimini gerekli görmeyen bu ülke 'dilsizliğin' getirdiği sosyal, siyasal ve ekonomik sorunlar sonrasında başarılı bir entegrasyon süreci için göçmenlere Alman dilinin öğretilmesinin gerekliliğini anlamış ve bu konuda çeşitli modeller denemiştir.

Bu araştırmanın amacı; Almancanın ikinci dil olarak öğretimi alanındaki kuram ve modellerin, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine uyarlanabilirliğini göstermek ve Almanya'nın bu alandaki tecrübelerinden ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yararlanmaktır. Bu nedenle öncelikle 'yabancı dil' ve 'ikinci dil' kavramlarını birbirinden ayıran faktörler üzerinde durulacak ve böylece 'ikinci dil olarak Türkçe' kuramı incelenecektir. Sonrasında yine ikinci dil olarak Almanca öğretimi alanından çeşitli göçmen öğrenci tipleri ve bunlara Almanca öğretimi modelleri ortaya konacak, 'ikinci dil olarak Türkçe' kuramında karşılaşılabilecek öğrenci kavramının çeşitliliği değerlendirilecektir.

Bu noktada okul çağında olan, okullara yatay geçiş yapması gereken ancak henüz Latin alfabesini bilmeyen, kurum olarak 'okul' kavramıyla hiç tanışmamış ve güncel Türkçenin dışında eğitim Türkçesi öğrenmesi gereken gençler üzerinde durulacaktır; çünkü toplumun birliği, bütünlüğü ve geleceği açısından özellikle bu gençlerin kazanılması büyük önem taşımaktadır. Aynı şekilde yetişkinlere Almanca öğretme modelleri tanıtılacak ve bu deneyimlerden 'ikinci dil olarak Türkçe' kuramı ve entegrasyon sürecinde nasıl yararlanılabileceği tartışılacaktır<sup>1</sup>.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancı dil olarak Almanca, ikinci dil olarak Almanca, İkinci dil olarak Türkçe, dil öğretme modelleri, göç ve göçmenler, öğrenci ve göçmen çeşitliliği, entegrasyon.

### Abstract

Auch wenn die deutsche Politik nach wie vor unterschiedliche Meinungen vertritt, war und ist Deutschland in seiner Geschichte schon immer ein Einwanderungsland und verfügt über umfangreiche Erfahrungen hinsichtlich der Vermittlung deutscher Sprache an Migrantinnen und Migranten. Nachdem, auf Grund der 'Sprachlosigkeit' entstandenen sozialer, politischer und ökonomischer Schwierigkeiten, beschloss dieses Zuwanderungsland, das noch Anfang der 1960er Jahre den Bedarf des Erwerbs Deutscher Sprache seitens der Migranten und Migrantinnen nicht wirklich als eine Notwendigkeit ansah, neue Modelle und Konzepte zur Sprachförderung zu entwickeln bzw. zu erproben.

Das Ziel dieses Aufsatzes ist, die Nutzung der Modelle und Ansätze aus dem Bereich des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) für Türkisch als Zweitsprache (TaZ) aufzuzeigen und von den Erfahrungen Deutschlands zu profitieren. Aus diesem Grund wird zu Beginn auf die Fragestellung eingegangen, durch welche Merkmale sich Fremdsprachen von Zweitsprachen unterscheiden. Dabei wird der Begriff des 'Türkischen als Zweitsprache' ebenfalls untersucht. Um aufzuzeigen, mit welchen

<sup>1</sup> Bu araştırma 17-19 Mayıs 2017 tarihlerinde Bursa Uludağ Üniversitesi ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından düzenlenen "1.Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi" şöleninde sunmuş olduğum verilerin genişletilerek yazılmış halidir.

unterschiedlichen Lernertypen der Forschungsbereich ‘Türkisch als Zweitsprache’ zu rechnen haben sollte, werden darauffolgend unterschiedliche DaZ-Lernertypen, sowie deren Förderungsmodelle dargestellt.

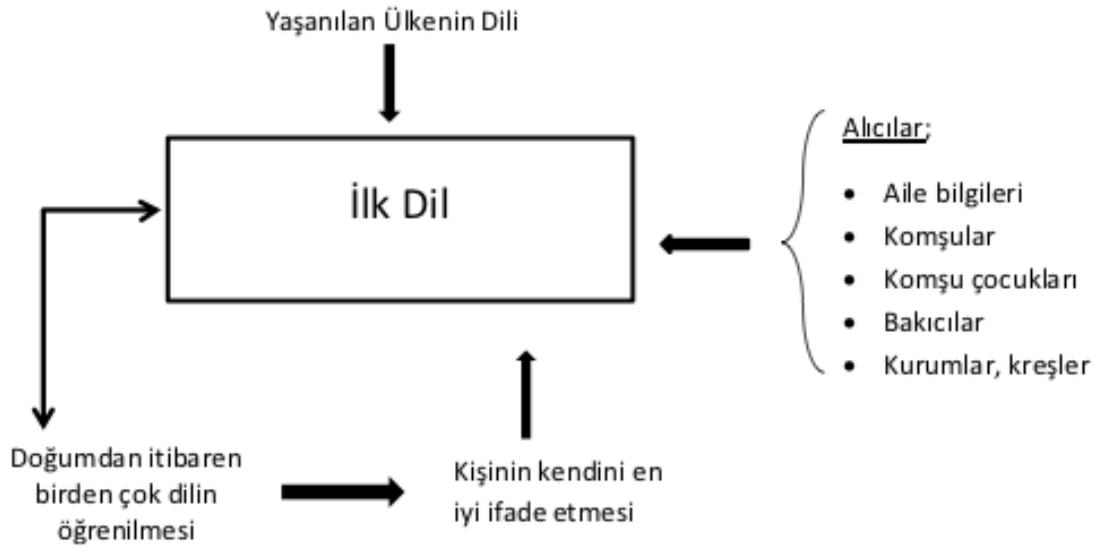
An dieser Stelle wird den ‘Seiteneinsteigern’ bzw. den Kindern und Jugendlichen, die im schulischen Alter in ein Einwanderungsland kommen und sich in das bestehende Schulsystem unabhängig von Alphabetisierungskennnissen oder früheren Schulerfahrungen integrieren sollen, eine große Aufmerksamkeit gewidmet, denn für den gesellschaftlichen Zusammenhalt ist der Gewinn dieser Lernergruppe von großer Bedeutung. Zudem wird in diesem Kapitel auch der Begriff ‘Bildungssprache’ angerissen, da diese Zielgruppe mit diesem Sprachregister in der Schule konfrontiert wird. Abschließend werden Förderungskonzepte der erwachsenen Sprachlerner vorgestellt und darüber diskutiert, ob und inwiefern von diesen Erfahrungen auch vor dem Hintergrund der Integrationsprozesse, im Bereich des Türkischen als Zweitsprache profitiert werden kann.

**Schlüsselwörter:** Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, Türkisch als Zweitsprache, Spracherwerb- und Vermittlungsmodelle, Migration und Migranten, unterschiedliche Lernertypen und Integration.

## 1. Dil Edinme ve Öğrenme Modelleri

Kavram olarak ‘dil, dil becerisi ya da dil yetisi’ oldukça geniş kapsamlı ve çok yönlüdür. Güncel kuramlar öncelikle ‘anadil’ ve ‘ilk dil’ kavramlarının ayırt edilmesi gerekliliğini öne sürerler. ‘Anadil’ teriminde ebeveynlerden sadece annenin rolü vurgulandığı için, pek çok kültürde duygusal boyutu olan bir kavramdır. Dil ediniminde ebeveynlerden birinin diğerinden daha fazla rol oynadığı artık küreselleşen ve modernleşen dünyada geçerliliğini kaybetmiştir. Baba, kardeş ya da diğer aile fertleri de aynı derecede dil ediniminde büyük rol oynayabilirler. Aile bireylerinin yanı sıra, komşular, komşu çocukları, çocuk bakıcıları ve hatta kurum olarak kreşler de dil ediniminin bileşkeleridir (Ahrenholz 2017b: 3). Kavram olarak ‘anadil’ hem tek dilliliği vurgulamakta hem de ailesel dili yani soyu öne plana çıkartmaktadır. Bu bağlamda yeni kuramlar daha nötr olan ‘ilk dil’ teriminin kullanılmasından yanadırlar (Edmondson 2011: 11). Terim olarak ‘ilk dil’ daha tarafsız olmakla beraber sadece aile kökeninin dilini değil; örneğin yaşanılan ülkenin dilinin de köken dilinden farklı olması durumunda dünyaya gelinen günden itibaren öğrenilebileceğini kapsar. Yani birden çok dilin aynı anda ve en baştan öğrenilebileceğini içerir. Aynı zamanda ‘ilk dil’ terimi çok dilli büyüyen kişilerde, bu kişilerin en güçlü oldukları dili, yani kendilerini en iyi ifade edebildikleri dili de vurgular. Her iki terimin kesiştiği nokta kişinin doğduğu günden itibaren taklit ederek öğrenmeye başladığı dile ya da dillere işaret etmesidir. Bu terimlerde önemli olan dil ediniminin başladığı süreçtir. Yani her iki terimde dil edinimindeki zamansal boyutu vurgular, ancak ‘ilk dil’ teriminin içerik alanı ‘anadil’ teriminden daha büyüktür.

Dünya genelindeki toplumsal ve siyasal gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’deki göçmenlerin sayısının gelecekte artacağı ve Türkçe’nin ilk dil olarak giderek daha çok edinileceği gerçeğini kestirmek çok da zor değildir. Aşağıdaki model Türkçe’nin ilk dil olarak ediniminde de uygulanabilir özelliklerini özetlemektedir:



İkinci dil edinimi çocuklarda üç ya da dört yaşından itibaren başlayan, yani beynin birtakım bilişsel gelişmeler gösterdikten sonra gerçekleşen süreçtir. Buna Almanca öğretiminde ‘erken ikinci dil edinimi’ denir. Bu dil edinim modeli, ilk dil ediniminden sonra gerçekleşir. Dolayısıyla ilk dil edinimiyle, erken ikinci dil edinimi arasında zamansal bir farklılık vardır. (Ahrenholz 2017b: 6) İkinci dilin merkezindeki kavram ‘edinme’dir. Edinmek doğal yollarla gerçekleşen ve kontrol edilemeyen bilişsel bir öğrenme sürecidir. Kendisine yatmadan önce her gün kitap okunan ve duyma becerisine sahip her çocuk, o dildeki kelimeleri, gramer yapısını, dilin fonetik vurgulamalarını öğrenmekten daha çok ‘edinir’. Edinim farkında olunmadan, yanı sıra ve dolaylı olarak gerçekleşen bir mekanizmadır. Örnekteki ilk okur-yazarlık yetileri (Michalak 2015: 23) edinilen becerilerdir ve bu beceriler hem ilk dil hem de ikinci dil için geçerlidir.

Edinim pek çok bilim adamına göre (Ahrenholz 2010-2017a, Edmondson 2011, Loeding 2007, Michalak 2015) ikinci dili yabancı dilden ayıran temel özelliklerden biridir. Yabancı dil öğrenilirken, ikinci dil edinilerek kazanılan bir beceridir. Öğrenim belirli bir kurum çatısı altında, ders çerçevesi içerisinde, bir öğretmen ve ders kitabı gibi pek çok materyalin eşliğinde gerçekleşen bir süreçtir. Bu kitaplar ve materyaller belirli bir sınava ya da bir müfredata göre hazırlanmış oldukları için dil öğrenim sürecini sistematikleştirirler. Hedef dille öğrencinin karşılaşması belirli bir zaman dilimi içerisinde ve çoğunlukla bir öğretmenin aracılığıyla gerçekleşir. Bu da hedef dilin adım adım kazanılmasını sağlar. Fakat öğrenim süreci her ne kadar sistematikleştirilirse sistematikleştirilsin, yabancı dil öğretiminde, öğrenciyle hedef dilin karşılaşması ‘hayali bir karşılaşmadır’ (Neuner 1995: 32). Kişi öğrendiği dilsel bileşikleri günlük hayatında kullanacak fırsatlara sahip değildir, çünkü bir dil, yabancı dil olarak hedef dilin, anadil ya da ilk dil olarak konuşulmadığı ülkelerde öğretilir<sup>2</sup>. Bu da bizi ikinci dille, yabancı dil ayırımındaki diğer bir özelliğe götürür:

„Im engeren Sinne zielt DaF auf die spezifische Situation des Fremdsprachenlernens außerhalb des deutschen Sprachraums, während sich Deutsch als Zweitsprache auf den

<sup>2</sup> Türkiye de Almanca öğretilmesi bu duruma örnek olarak verilebilir.

Erwerb des Deutschen im deutschsprachigen Kontext bezieht.” (Barkowski/Krumm 2010: 47)

Barkowski/Krumm’un da belirttiği gibi ikinci dili yabancı dilden ayıran özelliklerden biri de mekân ilişkisidir. Eğer bir dil konuşulduğu ülkede kazanılıyorsa ikinci dil, konuşulduğu ülkenin dışında başka bir ülkede öğretiliyorsa buna yabancı dil öğretimi denir. Bu ayırt edici özelliği Türk diline taşıyacak olursak, güncel bir örnek olarak Suriyeli insanların durumunu verebiliriz. Türkiye’ye göç eden Suriyeli halk Türkçeyi ikinci dil olarak edinmektedir, çünkü Türkçe hem yaşadıkları ülkenin dilidir; dolayısıyla dil edinimi bir kurumdan bağımsız bir şekilde gerçekleşir. Hem de yaşamın akışında dilsel bileşkelerin kazanımı söz konusudur. Yani dilsel yetiler; doktor, iş, alışveriş gibi sosyal mekânlarda birebir iletişim üzerinden kazanılır. Bu yüzden kontrolsüzdür. Burada bir doğal kazanım ve ‘hayatta kalabilme çabası’ vardır. Çünkü dilsizliğin sonucunda sosyal hayattan izole olma riski çok yüksektir. Ancak Türkçe’nin Suriye ülkesinde öğrenilmesi durumunda bir yabancı dil öğrenimi ve öğretimi söz konusudur. Bu durumda dil dersten derse, konu konu öğrenilir ve Suriye’deki sosyal hayatın yürümesi içinde Türkçe’nin büyük bir önemi yoktur.

Aşağıdaki tablo ikinci dili yabancı dilden ayıran karakteristik özellikleri özetleyerek göstermektedir:

Özellikler	İkinci dil	Yabancı dil
Bilişsel süreçler	Edinim Sosyal hayatta (çoğunlukla) kontrolsüz, Bilinç dışı (dolaylı) ve Doğal	Öğrenim dil kursları gibi kurumlarda kontrollü ve adım adım kolaydan → zora doğru ilerleyen bir ders sürecinde
Amaçlar	Hayatta kalabilme, Sosyal yaşamı sürdürebilme	Kendini geliştirmek Mesleki olarak ilerlemek Turistik
Mekân ve yer ilişkisi	Hedef dilin konuşulduğu ülke	Yabancı ülke

**Tablo 1:** İkinci dil ve yabancı dil

Yetişkinlerde Almanca’nın ikinci dil olarak edinimi bilimsel açıdan maalesef 2005 yılından sonra önem kazanmıştır, çünkü bu yılda Almanya yetişkin göçmenler için dil ve uyum kurslarını oluşturmuştur. Siyasi açıdan bakıldığında özellikle 1960’lara doğru pek çok ülkeden yabancı işçi alan Almanya, bu insanların dil edinimi ve öğrenimlerinin gerekliliğini göz ardı etmiştir. Bu tutumun sonucunda ortaya çıkan uyumsuz kaynaklı toplumsal sorunlardan dolayı ‘dil ve entegrasyon kursları’ kurulmuş ve bu yolla ikinci dil ediniminde resmi olarak yetişkinlerden oluşan yeni bir öğrenci kitlesi meydana gelmiştir. Bu kursların oluşumlarıyla beraber ikinci dildeki bilişsel süreçlerde çeşitlilik artmış, edinim ve öğrenim aynı zamanda ve birbirine paralel bir şekilde gerçekleşmeye başlamıştır. Bu ve benzeri sebeplerden dolayı yeni kuramlar dil ediniminde ‘hibrid yani sentez dil edinimi modellerinden’ bahseder (Tan 2017: 123-124).

Sentez dil edinim modellerinde mekândan daha çok zamanın ve bilişsel süreçlerin paralellikleri merkezidir. Almanya'ya kısa süreliğine göç eden bir mühendis çalıştığı firmada sadece İngilizce konuşarak da hayatta kalabilir. Bu kişi Almanca öğrenmek için dil kurslarına gitmesi durumunda Almancayı Almanya'da sistematik bir şekilde öğrenmiş olur, ki bu bir sentezdir. Bunun gibi senaryolar bulmak küreselleşen dünyada çok da zor değildir.

Sentez kuramlara gidişin en büyük sebeplerinden biri öğrenci kitlesindeki çeşitliliğin artmasıdır ve var olan kuramların bu sebeple yetersiz kalmalarıdır. Bu çeşitliliğin artmasında güncel olaylardaki sosyal ve siyasal değişiklikler küreselleşmenin yanı sıra olan etkenlerdendir. Bu yüzden çalışmamın ikinci kısmında dil edinim ve öğretim alanında hedef kitlenin çeşitliliğine değinmek ve göçmen ülkesi olan Almanya'daki dil öğrenen grupların karakteristiklerini incelemek istiyorum.

## 2. Hedef Grubun Çeşitliliği

İkinci dil olarak Almanca öğretiminde öğrenci kavramı çok boyutludur (Michalak 2015: 22). Her terim kendi özelliğini taşır ve dil öğrenme ve öğretme sürecine yeni bir boyut katar. Bu terimlerin özelliklerine göre de dil öğrenme modelleri gerekmektedir.

Öğrenci tiplerinden biri: '*Almanya'da doğup büyüyen çocukların ve gençlerin*' grubudur (Michalak 2015: 33). Bu grubun öğrencileri ilk dillerinde çok çeşitlilik gösterirler. Türkçe, Rusça ve Arapça Almanya'da bugün en çok konuşulan diller arasında ilk sırada yer almaktadır. Ancak bu grubun öğrencilerinde ilk dil gelişiminde eksiklikler gözlenmiştir. İlk dil edinimi çoğunlukla iletişim yoluyla ve buna bağlı olarak daha çok sözlü gerçekleştiği için özellikle yazısal beceri alanında yetersizlikler tespit edilmiştir. Bu sebeple bugün Almanya, kreşlerde bile ilk dilde de kitap okutulması ve okullarda ilk dil derslerinin verilmesini sağlamaya çalışmaktadır. Elbette bu durum eyaletlere göre değişiklik göstermektedir. Ancak Türkiye Cumhuriyeti de Türkçenin en baştan sistematik olarak öğretilmesini ve edinilmesini istiyorsa, göçmenlerin ilk dil gelişimlerini teşvik etmelidir, çünkü ilk dil ne kadar güçlü ise ikinci dilin gelişimi de o kadar güçlü olur.

Yeniden bu grubun Almanca yetileri analiz edildiğinde çeşitlilik tespit edilmektedir. İlk dilleri Almancadan farklı olmasına rağmen, Almancayı daha iyi bilen öğrencilerin yanı sıra<sup>3</sup>, Almancayı hiç bilmeyen ya da güncel konuşma dilini çok iyi bilen öğrenciler tespit edilmiştir. Sosyalleşme ve kimlik gelişiminde, Alman ve Almanya kültürüne yakın olanlar olduğu kadar, Almanya'da doğup büyümelerine rağmen Alman kültüründen çok uzak ya da hem Alman hem de Türk kültüründe yer edinmemiş olmak gibi özelliklerle karşılaşmaktadır. Ayrıca bu grubun en büyük özelliklerinden birisi de özellikle güncel Almancayı çok iyi biliyor olmasıdır. Fakat unutulmamalıdır ki güncel Almanca, okul eğitim dili ve ders alan dili Almancasından farklı bir dil şeklidir. Hem yazı dilinde hem de konuşma dilinde alan bilgisinden dolayı hem içeriksel hem de dil yapısal farklılıklar gösterir. İşte bu sebeple göçmen öğrenciler PISA gibi büyük ve uluslararası araştırmalarda daha başarısız olmuşlardır.

---

<sup>3</sup> Bu durumda gene kavramlarda bir sentezlenme vardır. Almanca ikinci dil şeklinde edinilmesine rağmen ilk dilin özelliklerini taşımaktadır.

Öğrenci tiplerinden ikinci grup ‘Seiteneinsteiger’ denilen *okul çağında göç eden öğrencilerin* grubudur (Maak 2014: 319). Maak bu grubu ‘giden bir trene atlayanlar, yani en baştan binmeyenler’ diyerek bir benzetmeyle tanımlamıştır (ebd., 320). Bu grubun dil öğrenme süreci ‘havuza birini atıp, hadi yüz bakalım’ demek durumuyla eş değerdedir, çünkü bu grup okul çağında göç eden dolayısıyla var olan bir sisteme yatay geçiş yapması gereken okul öğrencilerinin grubudur. Yatay geçiş yapmak zorunda kalan bu kitle yine kendi içinde çok boyutluluk gösterir:

- a) Latin alfabesi bilenler
- b) Hiçbir alfabetik bilgisi olmayanlar
- c) İkinci bir alfabe öğrenenler

Latin alfabesi bilen öğrencilerin grubu daha çok okuma yazma becerisine sahip ve eğitim kurumlarına yabancı olmayan öğrencilerin bulunduğu topluluktur. Yani okul, ders, öğretmen ve öğrenci ilişkisi ya da diğer öğrencilerle ilişkilerde hem sosyal hem de alan bilgisi kazanmış ve bu bilgileri göç edilen topluma getiren gruptur. Bilişsel olarak beyin ilk dilde bir dil sistemi oluşturmuş, motorik yetilerle bu sistemi yazı diline dökene kadar gelişmiştir. Okuma yazma becerileri kazanıldığı için, metin çeşitlilikleri, yazı dili ile güncel dil arasındaki farklılıklar, dil bilimsel bileşmeler, öğrenme stratejileri ve benzeri yetileri kazanmıştır. Göç sürecinden sonra sadece bu yetiler yeni bir dile aktarılacaktır. Fakat öğrenme kültürleri farklılıklar gösterdikleri için ikinci dil edinim sürecinde en çok yöntem ve tekniklerle ilgili zorluklar yaşandığı gözlenmektedir.

Hiçbir alfabetik bilgisi olmayan grup, güncel olarak Almanya’daki okullarda en çok karşılaşılan öğrenci grubudur (Maak 2014: 321). Bu grubun öğrencileri savaş, doğal felaketler, ailesel, toplumsal, siyasal ya da dinsel sorunlar sebebiyle hiç okula gidememiş olduğu için tam anlamıyla sıfırdan başlamaktadırlar. Bunun yanı sıra biyolojik yaşa uygun bir şekilde teşvik edilmelerinde zorluklarla karşılaşılır. Örneğin hiç okuma yazma bilmeyen, daha eline kalem alma fırsatı olmamış on iki yaşındaki bir göçmen çocuğun biyolojik yaşına bağlı olarak altıncı sınıfa gitmesi gerekirken; eğitimsel durumu sebebiyle ilkokul birinci sınıfa gitmesi gerekliliği durumu ortaya çıkabilir. Biyolojik yaşın büyük olmasına rağmen temel bilgilerin eksikliğinden dolayı daha alt sınıflara gidilmesi durumu, içinden çıkılması çok zor olan eğitimsel bir sorun haline dönüşebilir (Michalak 2015: 35). Yeni bilgilerin edinilebilmesi için önce temel yetilerin kazandırılması gerekir. Dolayısıyla bu grubun ikinci dil ediniminde pek çok bilgi ve becerinin yeni dile aktarımı değil, bu bilgi ve becerilerin temelden kazanılması gereklidir. Bu da demektir ki, bilişsel olarak dil edinimin yanı sıra içerik edinimi de söz konusudur. Ayrıca bu grupta görülen zorluklardan birisi de dil öğrenme motivasyonunun düşüklüğüdür. Mülteci olarak gelen gruplarda isteklendirme düşüklüğü travmayla sebeplendirilebilir. Elbette aile bireylerini kaybeden ya da günlerce dağlarda yürümek zorunda kalan genç ve çocuklar önce yaşadıkları tecrübeleri sindirmeleri ve psikolojik olarak aşmaları gerekir. Yollarda ya da gelinen ülkede yaşananlar psikolojik bariyerlere sebep olabilirler ve bu da tamamen bir içe dönüklük ya da izole olma isteği sürecini harekete geçirebilir. Ayrıca gelinen ülkede ne kadar kalınacağına belirsizliği de dil öğrenme isteğini negatif etkileyebilir. Bu öğrenci kitlesi göç edilen ülkenin geleceğine yön vereceğinden, bu kitlenin farkına varılması ve bu kitlenin özellikleri de göz önünde bulundurularak eğitimsel, kurumsal ve siyasal çözümler bulunması çok önemlidir. Türkiye’ye göçün çok olduğu şu dönemlerde Türkiye’nin de bu hedef

kitlenin okula gitmesini ve Türkçe öğrenmesini teşvik edecek kuramlar ve kurumlar oluşturması gerekliliği kaçınılmazdır.

Okul hayatına yatay geçiş yapmak zorunda kalan grubun içerisinde bir de ikinci alfabe öğrenmek zorunda kalanlar vardır. Bu kitlenin öğrencileri ilk dillerinde okuma yazmayı örneğin Latin alfabesinde değil de Arap alfabesinde öğrenmiştir. Bu durumda yeni bir alfabe ve buna bağlı olarak okuma ve yazma öğrenmeleri gerekir. Gene bu grubun öğrencileri Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde karşımıza çıkmaktadır. Suriye’den gelen okul çağındaki gençler ve çocuklar Arapça temel bilgi ve becerilere sahiptirler. Bunların toplumun birliğini ve bütünlüğünü sağlamak için göç sürecinden hemen sonra Türkçenin temeli olan Latin alfabesini ve bu alfabede okuma yazmayı öğrenmeleri gerekir. Bunun dışında bu kitlenin özellikleri bir önceki öğrenci grubuyla benzerlik gösterebilir. Elbette bu kitlenin temel bilgileri ve becerileri daha gelişmiştir, çünkü beyin okuma-yazma konseptini öğrenmiştir.

Yine Türkçenin ikinci dil olarak öğreniminde karşılaşılan diğer bir grup yetişkinlerin olduğu gruptur. Daha önceki bölümde de bahsedildiği gibi Almanya bu kitleyi siyasal açıdan nasıl olsa ülkelerine geri dönecekler diye yıllarca görmezden gelmiştir. Bunun sonucunda getto denilen toplum içerisinde toplumlar oluşmuştur, yan yana yaşayan ancak birbirleriyle ilişkileri çok az denilecek kadar az olan pek çok ulusal toplum, Almanya’da yaşamalarına rağmen Almanlardan ve Alman kültüründen uzak durmayı tercih etmişlerdir. Kültürler ve diller arası sentezin gerçekleşmemesi üzerine toplumsal birliği ve beraberliği sağlamak için Almanya 2005 yılında dil ve uyum kurslarını oluşturmuştur. Bu alanlarda yapılan çalışmalardan yola çıkılarak bu grup özetle şu özellikleri gösterir:

- Yaşın büyük, eğitim seviyesinin düşük oluşu,
- Göç edilen ülkelerin çeşitliliği (Türkiye, Rusya, Polonya, İran, Irak)
- İlk dilde de çok az okuma ve yazma ihtiyacı duyulması
- Yabancı dil bilgisinin hemen hemen hiç olmaması
- Göç sebebinin daha çok evlilik oluşu ve buna bağlı olarak erkeklerden daha çok kadınların katılması
- Öğrenme isteklerinin çok yüksek oluşu (Hartkopf 2010: 15-16).

Bu alandaki en yeni çalışmalar bu öğrenci kitlesinde bir hareketlilik olduğunu gösterir. Son yıllarda Avrupa Birliği’nden Almanya’ya göç eden İspanyol, Polonyalı ya da Yunan asıllı kişilerin de bu kurslara artarak katıldıklarını görmekteyiz. Ayrıca gene İran, Irak ya da Suriye’den gelen akademisyen kişiler de giderek bu kurslarda Almanca öğrenmektedirler (Eßer/Tan 2017: 10). Öğrenci tiplerindeki çeşitliliği belirleyen bütün bu faktörler göz önünde bulundurularak Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesinde yeni kurum ve kuramlar oluşturmak gerekir. Bir sonraki bölümde Almanya’nın göçmen çocuk, genç ve yetişkinlere dil öğretme modellerine genel bir bakış atarak incelenecektir.

### **3. Teşvik Etme Modelleri**

Önceki bölümlerde de değinildiği gibi özellikle ‘dilsizlikten’ kaynaklanan sosyal sorunların PISA gibi büyük araştırmalarda çığlığa dönüşmesi üzerine, Almanya politikası önce getto denilen ulusal toplumsallaşmaların farkına vardı ve sonrasında

bunlara siyasal ve bilimsel çözümler aramaya başladı. Güncel olarak Almanya'nın her eyaletinde göçmen çocuk, genç ve yetişkinlerin Almanca öğrenmesi için sayısız proje ve modeller oluşturulup, araştırılmaktadır. Genel anlamda siyasal amaç herhangi bir hedef grup için en iyi dil öğrenme ve öğretme modelini bulmak değil, eyalete ve o eyaletteki göçmen sayısına ve karakteristiğine uygun prensipler geliştirmek ve uzun vadede göçmenleri topluma kazandırarak gettolaşmayı engellemektir.

Çocukların ikinci dil edinimi olumlu bir şekilde yönlendirebilmek için örneğin Baden-Württemberg Eyaletinde 'Abla-Ağabey Projesi' vardır<sup>4</sup>. Bu projede gönüllü üniversite öğrencileri kreşlerdeki ya da okul çağındaki çocuklara iki dilde masallar okurlar, ev ödevlerine yardımcı olurlar ya da çocuklarla öğlenden sonra birkaç saat oyun oynarlar. Elbette seçilen abla ve ağabeyler en az iki dilli akademisyendir. Bu tip projelerin genel amacı göçmen çocukları gene göçmen kökenli yetişkinlerle bir araya getirmek, onlara kendi içlerinden çıkan 'örnek kişileri' göstermek ve dil becerilerini her iki dilde de (Türkçe ve Almanca) geliştirmelerini sağlamaktır. Jena şehrinin bulunduğu Thüringen eyaletinde özellikle göçmen çocukların dil edinim ve öğrenimlerini teşvik etme modelleri daha yeni yeni gelişmektedir, çünkü Thüringen doğuda bir eyalet olduğu için 2015 yılına kadar (Mülteci akımının patladığı yıla kadar) yabancı üniversite öğrencileri dışında çok fazla klasik anlamda göçmen<sup>5</sup> almamıştır. Bu sebeple bu alanda da Thüringen eyaletinde yeni yeni bir farkındalık ve bilinç kazanılmaktadır. Örneğin kreşlere en az iki dil bilen öğretmenler alınmaktadır ve öğretmenlerin bir grubu çocuklarla bir oyunu bir dilde diğer grup öğretmenlerse aynı oyunu diğer dilde oynarlar. Böylece çocuk yaştan itibaren çok dillilik sistematik bir şekilde teşvik edilmeye çalışılır.

Yine okul yaşında başka bir ülkeye giden ve o ülkedeki okullara dikey geçiş yapmak zorunda kalan okul öğrencilerinin okul hayatına geçişi için pek çok model bulmak mümkündür. Mercator Enstitüsü bu alanda çok geniş çapta araştırmalar yapmakta ve 2015'te yayınlanan kalın raporunda bütün eyaletlerdeki modelleri anlatmaktadır. Thüringen eyaletinin eğitim ve öğretim yasalarına göre bu çocuklar yasal oturumlarından bağımsız, olabildiğince erken yaşta okula gitmek zorundadırlar. Okula gitmeyi bekleyişin en fazla süresi iki ya da üç aydır. Bununla beraber çocuklar biyolojik yaşları hangi sınıfı gerektiriyorsa, o sınıfa giderler. Almanca bilmediklerinden dolayı daha alt sınıflara vermek yasal olarak söz konusu değildir. Buradaki amaç çocukların bir an önce okul ve alan derslerine katılımlarını sağlamaktır. Almanca edinimini de hızlandırmak için bu çocuk ve gençlere okullar ilaveten DaZ yani ikinci dil olarak Almanca dersleri verirler. Bu derslerde Alman dili öğretildiği ev ödevlerine yardım edilir ya da alan dersleri tekrar edilir. Buna paralel model denir. Hamburg Eyaleti siyasi olarak bu modele karşıdır çünkü çocukların en baştan okul derslerine katılmalarının onları çok zorladığını savunur. Hamburg'daki okullarda bu öğrenci kitlesi için hazırlık sınıfları vardır. Başka ülkeden gelen okul yaşındaki her çocuk ve genç Almanca bilmediği müddetçe önce bu sınıflara verilir. Bu sınıflarda Alman dilinin yanı sıra alan bilgilerine giriş yapılır. Yani dil ediniminin yanı sıra derslere de bir hazırlık söz

<sup>4</sup> <http://www.dtf-stuttgart.de/agabey-abla/programm.html>, 20.02.2018

<sup>5</sup> Gene göçmen teriminde pek çok boyutu vardır. Bu konu bu makalenin sınırlılıklarını aştığı için burada bu konuya değinilmeyecektir. Ancak klasik göçmen teriminin açılımı bu terime değinildiği için açmak gerekir. Klasik göçmen daha çok aile birleşimi yoluyla gelen ve hayatının geri kalan kısmını göç edilen ülkede geçirmeyi planlayan, kitleye denir. Daha fazla bilgi için Anette Treibel'in (2003) „Migration in modernen Gesellschaften” isimli araştırmasına bakılması tavsiye edilir.



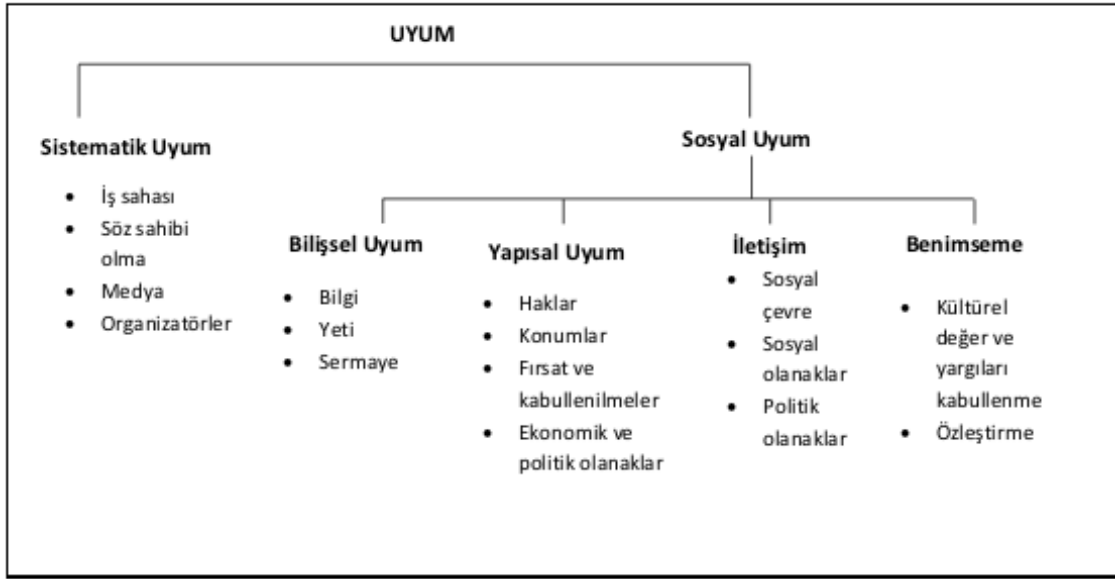
konusudur. Bir müfredatla çalışılır ve bu müfredat okul alan bilgisine de nasıl hazırlık yapılması gerektiğini belirler. Bu sınıflara katılımın süreci tamamen öğrencinin başarısına bağlıdır. Yine öğrencinin başarı durumuna bakılarak ve ailelerle görüşmeler yapılarak buradan sonra çocuğun hangi okula gitmesi gerektiği kararı verilir. Schleswig-Holstein Eyaleti İkinci Dil Almanca Merkezlerini kurmuştur. Bu okullardan bağımsız ama okullarla iç içe çalışılan ve devlet tarafından teşvik edilen merkezlerde çeşitli dil seviyeleri vardır. Burada bilindik dil seviyelerinde (A1, A2, B1, B2) dersler işlenir. Yine okul ve alan derslerine hazırlık, gelişen dil becerisiyle önem kazanır. Bu çok sistematik modelde öğrenci B1 seviyesine ulaştıktan sonra normal okul derslerine katılır ve okula giderken de isterse bu merkezlerin daha üst sınıflarında Almanca öğrenmeye devam edebilir. Bavyera Eyaleti göçmenlik durumu ve şekli belirlenmeden bu çocukların okula gitmelerinin gereksiz olduğunu savunur. Ancak bu görüşün arkasında genel anlamda özellikle yeni gelen göçmen ve mülteci çocukların ‘nasıl olsa ülkelerine geri dönecekleri’ tavrı yatar. Bilimsel açıdan bakıldığında bu tavır dil ediniminde kaybedilen bir süre olarak görülür. Dil ediniminin ve öğreniminin uzun soluklu bir süreç olduğu göz önünde bulundurulursa oturum gibi siyasal yapılardan bağımsız bir şekilde bir an önce başlaması gerekir.

Yetişkinler için daha önce bahsedildiği gibi dil ve uyum kursları oluşturulmuştur. Bu kursların da müfredatları vardır. Kitlenin çeşitliliği arttıkça teşvik etme modelleri de çoğalmıştır ve buna bağlı olarak müfredatlar da gelişmiştir. Bugün bu kurslar sadece dil ve kültür bileşkelerinden oluşmazlar. Okuma-yazma bilmeyenler için, anneler için, yetişkin gençler için, emekli ve yaşlılar için diye ayrı ayrı kurs bileşenlerinden oluşurlar. Göçmen ve mültecilerden sorumlu federal bürolar tarafından düzenlenen, kontrol ve finanse edilen bu kurslar için çeşitli müfredatlar vardır. Gelen her yetişkin göçmen, göç sebebinden bağımsız olarak bu kursların en az ‘Dil öğrenimi ve Yön Bulma’ isimli kurslarına gitmek zorundadır. Hemen hemen dörtte üçünün devlet tarafından finanse edilen<sup>6</sup> bu kurslarda Almanca edinimi ve Alman tarih ve kültürünü öğrenim ilk amaçtır. Bunun için Almanca Dil öğrenim kısmında 650 ders saati ön görülmüştür. Ancak gruplara göre bu saat daha da uzatılabilmektedir. Hemen sonrasında 100 ders saati süren yön bulma kursları başlar. Bu kurslarda tarih, kültür ve siyasi konular Almanca işlenir. Diğer kurs çeşitlerine gerekliliğe ve kişinin motivasyonuna bağlı olarak gidilir. Bütün bu kurslarla uzun solukta ulaşılmak istenen en büyük amaç göçmenleri iş sahalarına kazandırmak ve toplumsal bütünlüğü sağlamaktır. Bu konuya bir sonraki bölümde değinilecektir.

#### **4. Sosyal ve Okul Uyum Süreçleri**

Esser toplumsal uyum üzerinde çalışmalar yapan bir bilim insanıdır. Uyum, Esser’e göre bir bütünleşmedir. Bunun içinde toplumdaki her bileşkenin bir araya gelmesi ve var olan bir bütüne kaynaşması gerekir (Esser 2001: 14). Yani toplumsal birlik ancak sonradan oluşan her bir grubun, yerli toplumda kaybolmasıyla gerçekleşir. Bu modeli, bugünkü Alman toplumuna taşıyacak olursak, bütün yabancı kökenli insanların Alman kültürüne dahil olmaları gerekliliği sonucunu çıkartırız. Sosyal uyumu daha çok tek taraflı bir bütünleşme olarak gören ve küreselleşen dünyaya uyarlılığının tartışılması gereken bu yaklaşım (Tan 2017: 52), aşağıdaki modelde yine Esser (2001: 16) tarafından sistemleştirilmektedir:

<sup>6</sup> Diğer kısmını kişi kendi karşılar.



Bu modele göre uyum hem sosyal çevrede hem de iş sahasında gerçekleşen bir bütünleşmedir. Sosyal uyum yine kendi için de en az dört farklı sahada gerçekleşmelidir. İlk adım bilişsel entegrasyondur. Bu adımın merkezi bir işlevi vardır, çünkü bu adıma göre kişi her şeyden önce gittiği ülkenin dilini öğrenmelidir. Diğer adımlar için dil edinimi ve öğrenimi temeldir. İkinci adım yapısal uyumdur. Bu seviyede göçmenler merkezi sosyal alanlarda aktifleşirler. Seçme hakkına sahip olma, toplumda belirli görevleri üstlenme ve eğitim kurumlarında söz sahibi olma gibi davranışlar bu uyum şekline örnek olarak verilebilir. Üçüncü adım göçmenlerle yerli halk arasında oluşan iletişim sürecidir. Bu boyut sosyal ilişkiler boyutudur. Yani komşularla olan ilişkiler, derneklere katılımlar ya da spor alanlarında yapılan aktiviteler bu uyum modelini için birer ölçektir (Esser 2001: 17-18). En son adım olan 'benimseme' ölçmesi ve ulaşması en zor adımlardan biridir (Tan 2017: 64). Kişinin kendisini göç edilen toplumla özleştirmesi olan bu boyutta, bir duygusallık vardır ki, bu da duruma ve zamana göre değişiklik gösterebilir. Özleştirme kişinin kendisini göç ettiği ülkeyle ve buranın kültürüyle tamamen sentezleştirmesidir. İşte bu sentezleşme, duygusal boyutundan dolayı sosyal anlara göre değişiklik gösterebilir. Sosyal uyumu dört büyük süreçte tanımlayan Esser (2001), iş sahasındaki uyum içinde sadece iş sahibi olabilmeyi vurgulamaz. Esser'ya (ebd.) göre, göçmenlerin herhangi bir iş sahibi olmalarının yanı sıra, söz sahibi olacak, müdürlük gibi işleri yapabilme haklarına da sahip olmaları gerekir. Yerli halk gibi göçmenler de her türlü hakka sahip olmalıdırlar.

Okul hayatındaki uyum sosyal uyumun bir boyutu olmasına rağmen kendi içinde yeni bileşkelere dönüşen bir süreçtir. Üçüncü bölümde bahsedilen modeller elbette okula uyum sürecini sistematikleştiren çok önemli dışsal elementlerdir. Ancak literatürde bunların yetmeyeceğine dair fikir birliği vardır. Bu konuda özellikle deneysel araştırmalar çok başlangıçta olsa da belirli prensipler oluşturulmuştur ve bu prensipler öğretimin okul derslerinin çok dilli öğrenci gruplarında içerik olarak nasıl gerçekleşmesi gerektiği sorusuna cevap ararlar. İkinci bölümde de bahsedildiği gibi öğrencilerin ana dillerinde ders görmeleri gerekliliği bu prensiplerin başında gelir. Okul yaşında ikinci dil ediniminin de genel anlamda kavramların içerikleri öğrenilmez, sadece yeni bir dile taşınır. İlk dil ne kadar gelişmiş olursa ikinci ve yabancı dilde o kadar çok gelişme

şansına sahiptir. Bunun dışında çok dilli insanlar sadece bir dilde düşünmez. Festmann (2012: 186) bu durumu şalter benzetmesiyle açıklar. Çok dilli insanlarda bir dilde konuşabilmek ve düşünebilmek için diğer dillerin şartellerini kapatmaz. Bütün şarteller aynı anda açıktır. Bu sebeple ‘code mixing’ denilen, aynı anda çok dilde konuşmayı ve düşünmeyi belirten bilişsel süreçler otomatikman gerçekleşir (Festmann 2012: 187). Bunların okullarda hoşgörüle karşılanması ve hatta teşvik edilmesi gerekir. Genel de okullarda ‘monolingualer habitus’ denilen keskin bir tek dillilik anlayışı söz konusudur (Gogolin 2001: 2). Bu yaklaşım biçimi de bir ülkede tek bir dil olduğu ve herkesin bu dili konuşmak zorunda olduğu kanısından gelir. Uzun yıllar sadece göç edilen ülkenin dilini konuşmanın önemliliği vurgulanmıştır. Fakat gözlemler ve çalışmalar sonradan göç eden ve okullara yatay geçiş yapması gereken öğrencilerin zamanla, Almanya’da doğan ve büyüyen çocuklardan ve gençlerden daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu da bu gençlerin ilk dillerindeki gelişmişlikleriyle açıklanmaktadır.

Çok dilli derslerin verilebilmesi içinde elbette çok dilli öğretmenler yetiştirilmesi gerekir. Yine bu öğretmenler için çok dilliliği teşvik eden yeni yöntem ve tekniklerin bulunması gerekir. Çok dillilik çok kültürlülük demektir. Kültürel farklılıklarla baş edebilmek için hoşgörülü öğretmenler yetiştirmek gerekir, ki hoşgörü akıl yoluyla kazanıldığında çok çabuk sınırlarına ulaşır. Dolayısıyla içselleştirmek gerekir. İçselleştirmek de ancak öğrencilik hayatından başlanılarak kazanılabilen bir deneyim sürecidir. Bu deneyimi kazanma yollarından biri çok dilli ülkelerde staj yapmak, derslere katılmak ve ders işlemektir. Önemli olan çok dillilik ve çok kültürlülük ile iletişimin en geç üniversite öğrencilik yıllarında başlamasıdır. Bu tip önerilere sonuç bölümünde değinilecektir.

## 5. Sonuç

Toplumsal bütünlüğü sağlamak için göç edilen andan itibaren yaşanan ülkenin dilinin öğrenilmesi şarttır. Ve dil öğretim sürecinde öğrenci çeşitliliği göz önünde bulundurularak modeller, konseptler, yöntem ve teknikler türetilip denenmelidir. Küreselleşme, Avrupalılaşıma ya da dünyadaki sosyal ve siyasal olaylar göz önünde bulundurulduğunda bu çeşitliliğin önümüzdeki zamanlarda daha da artması kaçınılmazdır. Bütün bu yukarıda sayılan faktörler, modeller ve tecrübeler ikinci dil olarak Türkçe öğreniminde de karşımıza çıkmaktadır ve gelecekte daha da artarak çıkacaktır. Dolayısıyla değinilen deneyimler ikinci dil olarak Türkçe alanına da uyarlanabilirler. Elbette uyarlanabilirliğin derecesi pek çok konu alanında yapılması gereken araştırmaların sonuçlarına bağlıdır. Örneğin okul eğitim Türkçesini, güncel Türkçeden ayıran faktörlerin araştırılması gerekir ki, derslerde bu yönde bir planlama yapılabilir. Aynı zamanda Türkiye’de bulunan içsel çok dilliliğin çeşitliliğinin araştırılması lazımdır. Aksi takdirde çok dilliliği okul uyum süreci olarak teşvik etmek zorlaşır. Bunun yanı sıra alan derslerinin dil edinimini teşvik edebilecek şekilde nasıl gerçekleştirilebileceği yine araştırılması gereken bir konudur. Bir matematik ya da fen bilgisi dersini Türkçeyi ilk dil olarak öğrenmiş çocuklarla işlemek, yine aynı dersleri bu öğrenci grubuna sonradan katılan, çok az Türkçe bilen öğrenci grubuyla işlemekten farklıdır (Ahrenholz 2010; Lengyel 2010). Alan bilgisiyle dil edinimi ve öğretimi paralel bir şekilde gerçekleşen ders yöntem ve teknikleri oluşturulmalıdır. Yine araştırılması gereken bir nokta okul değişkenleridir. Bunlar her alan dersinde karşılaştığımız ‘anlatma, açıklama, özetleme’ gibi kendine özel dilsel beceriler gerektiren yetilerdir. Hangi değişkenin hangi derste, nasıl bir dilsel yeti gerektirdiği

Türkçe için de araştırılmalıdır (Michalak 2015). Travma ve travmaya duyarlı ders planlaması ve öğretmen yetiştirilmesi Almanca öğretimi gibi Türkçenin öğretimi için de incelenmesi gereken diğer bir konudur (Brenner/ Plutzer 2016). Görüldüğü gibi, disiplinler arası çok boyutlu çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmalar ne kadar uzun soluklu ve çaba dolu olursa olsun, gerçekleştirilmesi gereken süreçlerdir, çünkü olay toplum olarak bir bütün olmak ya da olmamak olaydır.

## Kaynakça

- Ahrenholz, B.** (2010): Bildungssprache im Sachunterricht in der Grundschule. in B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 15-35.
- Ahrenholz, B.** (2017a): Erstsprache - Zweitsprache - Fremdsprache. In: Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I. (2017) (Ed.). *Deutsch als Zweitsprache*. DTP Bd. 9, Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, 3-16.
- Ahrenholz, B.** (2017b): Zweitsprachenerwerbsforschung. in: Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I. (2017) (Ed.). *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*. *Deutsch als Zweitsprache*. Winfried Ulrich. 2. Aufl. Baltmannsweiler. Schneider-Verl. Hohengehren, 64-81.
- Barkowski, H.** (2010): Deutsch als Zweitsprache (DaZ). in: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke (UTB Sprachwissenschaft, 8422), 45-51.
- Brenner, G.** (2016): Junge Flüchtlinge. Gesellschaftliche Integration auf einem guten Weg, aber auch viele ungelöste Probleme. In: *Zeitschrift für die Jugendarbeit. Deutsche Jugend. Migration und Fremdenfeindlichkeit* (2016/) S. 64.
- Edmondson, W. J.; House, J.** (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4., aktualisierte und erw. Aufl. Tübingen: Francke (UTB Sprachwissenschaft, 1697).
- Esser, H.** (2006). *Migration, Sprache und Integration. Forschungsbilanz 4. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI)*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Esser, H.** (2001): Integration und ethnische Schichtung / Hartmut Esser – Mannheim: (Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung; 40). Online abrufbar: [<http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf>, zuletzt kontrolliert am 28.02.2018].
- Eßer, R. / Tan, N.** (2018, im Druck): “Wir geben uns zur Begrüßung die Hand. Wirklich? Und was machen die “anderen” zur Begrüßung? Zur Relevanz von Körper-Sprache-Bewusstsein in Integrationskurden.” In: *Festschrift für Bernd Ahrenholz zum 65. Geburtstag*.
- Festman, J.** (2012): Schüler mit Migrationshintergrund - Was bringen sie mit ins Klassenzimmer und was haben alle davon? In: Winters-Ohle, E., Seipp, B., Ralle, B. (2012) (Ed.). *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Sprachliche Kompetenz im Kontext internationaler Konzepte der Lehrerbildung*. Band 35. Waxmann.
- Gogolin, I.** (2001): Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-) Welt? Online abrufbar: [[http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/gogolin\\_sprachenvielfalt.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/gogolin_sprachenvielfalt.pdf), zuletzt kontrolliert am 28.02.2018].
- Hartkopf, D.** (2010): Die Zielgruppe: Lernvoraussetzungen, Unterricht, gesetzlicher und Integrationspolitischer Rahmen. In: Hammann, Andrea; Akyol, Neslihan; Akdağ, Dilek Başkan [et. al.]: *Handreichungen zur Sprachförderung im Rahmen des Ehegattennachzugs. Für Lehrkräfte und Multiplikatoren der Goethe-Institute und ihrer Partner. Ansichtsexemplar*. Internes Material. Augsburg: Schöffel Druck GmbH.
- Jeuk, S.** (2018): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Lehren und Lernen*. 4. Auflage. Verlag: Kohlhammer.

- Kuhns, K.** (2017): Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B., Oomen-Welke, I. (2017) (Ed.): *Deutsch als Zweitsprache*. DTP Bd. 9, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-16.
- Lengyel, D.** (2010): „Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen Lernkonstellationen“. in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (13/4), Themenheft Mehrsprachigkeit, 593-608.
- Loeding, I.** (2007): Lernen in der Zweitsprache Deutsch: „Seiteneinsteiger“ im deutschsprachigen Unterricht. In: Doff, S., Schmidt, T. (2007) (Ed.): *Fremdsprachenforschung heute: interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven*. Kolloquium Fremdsprachenunterricht, Bd. 30. Frankfurt am Main: P. Lang, 73-8.
- Maak, D.** (2014): „es WÄre SCHÖN, wenn es nicht (.) OFT so diese RÜCKSchläge gäbe‘ – Eingliederung von SeiteneinsteigerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in Thüringen“. In: Ahrenholz, Bernd/ Grommes, Patrick (Hrsg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Reihe: DaZ-Forschung. Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration, Band 4. Berlin: Walter de Gruyter.319-337.
- Michalak, M.; Lemke, V.; Goeke, M.,** (2015). *Sprache im Fachunterricht. Ein Studienbuch*. Narr Tübingen Verlag.
- Plutzar, V.** (2016): Sprachenlernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener. in: Cölfen, H., Januschek, F. (2016) (Ed.): *Flucht\_Punkt\_Sprache. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 89*. Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG. 109-134.
- Tan, N.** (2017): *Wirksamkeit und Nachhaltigkeit vorintegrativer Spracharbeit. Deutsch lehren und lernen in den türkischen Vorintegrationskursen*. Iudicium Verlag GmbH München.
- Treibel, A.** (2003): *Migration in modernen Gesellschaften, soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. 3. Aufl. München: Weinheim.