

# PROJEKT 28

*Muttersprachlicher Unterricht  
in Kurdisch  
- Entwicklung  
von Unterrichtsmaterialien -*

*Richten Sie Ihre Fragen bitte an*

Yvonne Müller  
Schule am Halmerweg

28237 Bremen



361 - 91 74

Bericht über das Schulbegleitforschungsprojekt  
Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch  
- Entwicklung von Unterrichtsmaterialien -



Redaktion: Prof. Dr. Antje-Katrin Menk

Universität Bremen, Fachbereich 10

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>Abstract: Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch</b>	
<b>Entwicklung von Unterrichtsmaterialien</b>	<b>2</b>
<b>1. Der Ausgangspunkt des Projektes</b>	<b>3</b>
<b>2. Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch in Bremen</b>	<b>4</b>
2.1 Rahmenbedingungen	
2.2 Adressaten	
2.3 Ziele	
<b>3. Xwendin û nivîsandin pir xweş e</b>	<b>6</b>
<i>Muttersprachlicher Leselehrgang für kurdische Kinder in Deutschland</i> <i>(Yvonne Müller, Angela to Roxel)</i>	
3.1 Aufbau und Konzeption	
3.2 Fibel	
3.2.1 Inhalte	
3.2.2 Aufbau	
3.3 Übungsbuch	
3.4 Materialsammlung	
<b>4. Die Auseinandersetzung über die sprachliche Form der Fibeltexte</b>	<b>15</b>
4.1 Die Zielsetzungen des Projekts	
4.2 Der Verlauf der Textentstehung	
4.3 Auszug aus der Stellungnahme von Hüseyin Kiy	
4.4 Auszug aus der Stellungnahme von Zaradachet Hajo, Süleyman Gülpinar und Emin Akbas	
4.4.1 Kinder, Eltern und Lehrer	
4.4.2 Die sprachliche Gestaltung der Unterrichtsmaterialien	
4.4.3 Unser Vorschlag für die nächste Auflage	
<b>5. Weiterführende linguistische Überlegungen</b>	<b>24</b>
5.1 Die Frage der Familiensprache	
5.2 Die Herausbildung eines 'Ersatzstandards'	
<b>6. Zur abschließenden Bewertung des Projektes</b>	<b>30</b>

**Abstract****Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch  
Entwicklung von Unterrichtsmaterialien**

Im Februar 1993 führte das Land Bremen als erstes Bundesland Muttersprachlichen Unterricht Kurdisch (Kurmanci) ein. Der Unterricht wurde als Schulversuch zunächst in zwei Bremer Grundschulen, später in zwei weiteren eingerichtet.

In einer vorbereitenden Phase der Planung und Fortbildung der zukünftigen Kurdisch-Lehrer wurde deutlich; daß es an Unterrichtsmaterialien fehlt; die auf die Situation Kurdisch lernender Kinder in der Bundesrepublik zugeschnitten sind. Im Rahmen des vorliegenden Schulbegleitforschungsprojektes wurde deshalb ein Leselehrgang erstellt. Die Fibel erschien 1995, das Übungsbuch und die Materialsammlung 1996. Ein Lehrerhandbuch liegt als Manuskript vor und soll so bald wie möglich erscheinen.

Das Kurdische ist auf Grund der politischen Situation keine standardisierte Sprache Deshalb hat die sprachliche Form der Texte uns besonders intensiv beschäftigt. Da es nicht möglich war; in allen Punkten einen Konsens zu finden; verantwortet Hüseyin Kiy die Druckfassung der Texte. Er hat den Leselehrgang graphisch gestaltet, die Texte entworfen und diese - in Auseinandersetzung mit anderen Beteiligten des Teams - vielfach überarbeitet hat.

Die Kurdisch-Lehrer Emin Abkam (Schule am Wasser) und Süleyman Gülpinar (Lüssumer Ring) haben in der Anfangsphase bei der didaktischen und methodischen Planung mitgearbeitet. Die Planung und Realisierung des gesamten Leselehrgangs lagen bei Yvonne Müller (Schule am Halmer Weg) und Angela to Roxel (SZ Pestalozzistraße).

Dr. Zaradachet Hajo hat die Lehrerfortbildung am Fachbereich 10 der Universität durchgeführt; die Texte korrigiert und in der wissenschaftlichen Begleitung mitgearbeitet.

Die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung lag vor allem in der Dokumentation der unterschiedlichen Auffassungen über die sprachliche Form der Texte.

## 1. Der Ausgangspunkt des Projektes

Mit der Einführung des Muttersprachlichen Unterrichts Kurdisch in Bremen entstand 1993 bildungs- und sprachenpolitisch eine Situation; die in vieler Hinsicht neu war und die die Beteiligten vor große Anforderungen stellte.

Der muttersprachliche Unterricht Kurdisch war mehrere Jahre allein in Bremen eingeführt und war politisch nicht unumstritten. Inzwischen gibt es ihn auch in Hamburg, Niedersachsen und -punktuell- in Nordrhein-Westfalen, so daß seine Existenz inzwischen als vergleichsweise sicher anzusehen ist. Für die Arbeit in unserem Projekt war es jedoch lange entscheidend, daß wir glaubten; es stünde der Muttersprachliche Unterricht Kurdisch als Ganzes auf dem Spiel; wenn wir es nicht schafften, Material vorzulegen. Wie sehr diese Angst unsere Projektarbeit geprägt hat, ist uns erst im Nachhinein klar geworden.

Aus den kurdischen Siedlungsgebieten in der Türkei; im Iran und Irak und in Syrien lagen uns keine Erfahrungen vor; die kurdischen Publikationen sind vor allem Publikationen aus 'Exilländern' wie der ehemaligen Sowjetunion und Schweden. Wir haben vor allem Materialien aus Schweden gesichtet und fanden sie recht eurozentrisch. Unser Ziel war es, Material zu entwickeln das sich inhaltlich sprachlich und visuell an kurdische Kinder richtet, die in der Bundesrepublik Kurdisch lernen und versucht Erfahrungen im Herkunftsland wie solche in der deutschen Umgebung zu thematisieren.

Im Projektantrag haben wir die Absicht geäußert, eine Reihe von Produkten als Projektergebnis vorzulegen. Wir wollten einen Leselehrgang ein, Lesebuch; ein Sprachbuch und Materialien für den interkulturellen Unterricht entwickeln. Die kurdischen Lehrer planen zusammen mit Zaradachet Hajo ein Lesebuch. Es ist im Rahmen der Laufzeit des Projekts jedoch beim Leselehrgang geblieben, und seine Herstellung hat ein Vielfaches der zur Verfügung stehenden Zeit der Beteiligten gekostet.

Yvonne Müller und Angela to Roxel stellen (vgl. 2 und 3) Rahmenbedingungen der Arbeit und die Konzeption des Leselehrgangs dar.

Im Projektantrag habe ich die Vermutung formuliert, daß sich bei der Gestaltung der Texte eine Fülle von linguistischen Problemen ergeben werden, die daraus resultieren daß das Kurdische nicht standardisiert ist. Ich bin davon ausgegangen, daß über die unterschiedlichen Varianten die durch die Kinder und die Teammitglieder eingebracht werden diskutiert werden wird und daß ein Konsens gefunden werden muß. Die Kriterien für die Bevorzugung einer Variante vor anderen waren zu dokumentieren. Die Differenzen über sprachliche Varianten waren erheblich. Die Auseinandersetzung soll im Lehrerbegleitheft gedruckt werden. Ich werde sie unter Punkt 4 zusammenfassen.

## **2. Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch in Bremen**

*Yvonne Müller / Angela to Roxel*

### **2.1 Rahmenbedingungen**

Im Februar 1993 begann der Muttersprachliche Unterricht Kurdisch (Kurmanci) an zwei Bremer Grundschulen - an der Grundschule Lüssumer Ring und an der Grundschule Am Wasser - zunächst mit Schülern der zweiten, dritten und vierten, ab Herbst 1993 auch mit Schülern der ersten Klassen. Im Schuljahr 1993/94 kamen die Grundschulen Kirchhuchting und Andernacher Straße dazu. Dem Unterricht war eine intensive Elternarbeit seitens der kurdischen Lehrkräfte vorausgegangen.

Bremen ist somit das erste Bundesland, das nach Beginn des Muttersprachlichen Unterrichts Türkisch im Schuljahr 1988/89 in einem Schulversuch Muttersprachlichen Unterricht Kurdisch unter deutscher Schulaufsicht einführte. Der Unterricht findet zweimal wöchentlich als freiwilliges Angebot statt, meistens nachmittags als Arbeitsgemeinschaft, an einer Schule auch vormittags, eingebettet in das Wahlpflichtprogramm. Zwei kurdische Lehrer erteilen den Unterricht mit durchschnittlich drei Stunden pro Woche. Sie kooperieren mit den Kollegien ihrer Schulen. Da kein geeignetes Unterrichtsmaterial existierte, begannen im Sommer 1993 in kurdisch-deutscher Zusammenarbeit die Arbeiten an dem Erstlesewerk „Xwendin û nivîsandin pir xweş er“. Das Projekt wurde im

Rahmen der Schulbegleitforschung von der Universität Bremen begleitet. Dr. Zaradachet Hajo führte die Fortbildung durch und arbeitete mit in der wissenschaftlichen Begleitung.

## **2.2 Adressaten**

Der Leselehrgang richtet sich an kurdische Kinder, die in Deutschland leben und in ihren Familien Kurmanci sprechen.

Die Unterrichtsmaterialien sind für Schüler der ersten Klassen gedacht, die zugleich im Deutschen alphabetisiert werden. Das findet bei der Auswahl der Themen und Inhalte der Texte, bei der Methodik und Didaktik, bei der Buchstabenprogression und der Satz- und Textlänge seinen Niederschlag. Gleichzeitig soll das Material dem Lehrer Möglichkeiten und Anregungen bieten, auf besondere Lernsituationen zu reagieren. Die Schüler der o.a. Schulen sind in der Hauptsache Yeziden aus der Türkei, Angehörige einer alten vorislamischen Religionsgemeinschaft, die viele Elemente aus der iranischen Religion Zarathustras übernommen hat. Als Kurden und als Angehörige einer religiösen Minderheit sind sie in der Türkei doppelt unterdrückt. Sie mußten inzwischen alle ihre Dörfer verlassen.

Die Einführung des Kurdischen (Kurmanci) - als Unterrichtsfach im Herkunftsland verboten - ist für Kurden aus der Türkei ein Politikum. Es bedeutet die politische Anerkennung ihrer Sprache und Kultur, die sie beim Schuleintritt in der Türkei gezwungen waren zu verleugnen.

## **2.3 Ziele**

- Die Schüler sollen Kompetenz in der eigenen Muttersprache erlangen, beginnend mit der Fähigkeit, in der Muttersprache lesen und schreiben zu können.
- Sie sollen ihre eigene Literatur und Kultur kennenlernen und damit eine Stärkung ihrer Identität erfahren.
- Sie sollen die sprachliche Vielfalt des Kurdischen kennen und Varianten tolerieren lernen.

- Über die Kompetenz in der Muttersprache (Begriffsbildung und Entwicklung grammatischer Strukturen) sollen die Schüler eine Stärkung der sprachlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch und später in den Fremdsprachen erfahren.
- Die Zusammenarbeit der kurdischen und deutschen Lehrerinnen und Lehrer soll die Behandlung kurdischer Themen im Regelunterricht ermöglichen. Umgekehrt fließen Inhalte der hiesigen Lebenssituation in den Muttersprachlichen Unterricht Kurdisch ein. Ihre Muttersprache ernst zu nehmen, stärkt das Selbstbewußtsein der Schüler, die nun auch etwas aus ihrem Kulturkreis in den Regelunterricht und Schulalltag einbringen können.
- Die kurdischen Schüler sollen erfahren, daß ihre Sprache und ihre Kultur anerkannt werden.

### 3. Xwendin û nivîsandin pir xweş e -

#### Muttersprachlicher Leselehrgang für kurdische Kinder in Deutschland

*Yvonne Müller / Angela to Roxel*

#### 3.1 Aufbau und Konzeption

Die Unterrichtsmaterialien zum Muttersprachlichen Unterricht Kurdisch in Bremen wurden von 1993 bis 1996 entwickelt und zugleich im Anfangsunterricht der ersten Klassen verwendet und erprobt. Zeit für einen Planungsvorlauf war nicht vorhanden. Die Erläuterungen zu „Xwendin û nivîsandin pir xweş e“ - sind knapp gehalten. Sie sollen nur einen Überblick über Intention und Besonderheiten des Lehrgangs geben. Auf eine umfassende lesetheoretische Diskussion wird verzichtet.

Der Leselehrgang besteht aus einer *Fibel*, einem *Übungsbuch* für Schüler, einer *Materialsammlung* für die Hand des Lehrers (Alphabetkarten, Lernspiele, Arbeitsanweisungen und Lösungsschlüssel auf kurdisch und deutsch u. a.) und einem *Lehrerhandbuch* mit Kommentaren.

Folgende Intentionen waren dabei maßgebend:



Die Unterrichtsmaterialien spiegeln inhaltlich die Lebenswelt der kurdischen Kinder in der Bundesrepublik Deutschland sowie die des Herkunftslandes wider. Es werden sowohl die Kinder angesprochen, die schon länger hier sind oder hier geboren wurden, als auch die Kinder, die erst vor kurzem in die Bundesrepublik gekommen sind. Zusammen mit der Kompetenz im Lesen und Schreiben sollen Wortschatz und Ausdrucksfähigkeit gefestigt und die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, sich mit der kurdischen Kultur und Literatur auseinanderzusetzen .

Die Unterrichtsmaterialien sind so konzipiert, daß eine Zusammenarbeit zwischen dem Muttersprachlichen Unterricht Kurdisch und dem Unterricht in der Regelklasse möglich und erwünscht ist, sowohl bezogen auf den Inhalt als auch auf die Methodik. So können Themen aus dem kurdischen Leselernwerk im Deutschunterricht und auch umgekehrt Themen des Deutschunterrichts im Kurdischunterricht behandelt werden. In der Technik des Lesenlernens unterstützen sich Deutsch und Kurdisch, da die gleichen Methoden zugrunde liegen.

Der Aufbau des *Leselehrgangs* ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sofort mit der Diskriminierung der Buchstaben, dem Zusammenziehen von Silben und dem Durchgliedern von Wörtern zu beginnen. Es werden in den Sätzen und Texten der Fibel und in den dazugehörigen Übungen nur die Buchstaben verwendet, die bereits eingeführt und bekannt sind. Die einzige Ausnahme bilden die Wörter auf den Alphabetkarten und die Schlüsselwörter der Fibellektionen.

Die Techniken des Lesens können mit dem Übungsbuch und der Materialsammlung auf vielfältige Weise trainiert werden. Das Angebot berücksichtigt die verschiedenen Schritte des Lesenlernens und die Festigung des Wortschatzes. Es umfaßt neben schriftlichen Übungen viele Lernspiele und weitere Lesetexte. Hier darf auch ausgeschnitten, geklebt und gemalt werden.

Großer Wert wurde auf die Ausgestaltung der *Zeichnungen* gelegt. Da der Leselernprozeß am Anfang sehr mühsam für die Schüler ist und die Texte naturgemäß kurz sind, lassen sich die Schüler hauptsächlich durch die Bilder motivieren. Die Großbilder in der Fibel sind als eigenständiger Gesprächsanlaß gedacht, wobei der vorhandene Wortschatz gefestigt und durch neue Begriffe angereichert wird. Viele Themen laden auch zu darstel-

lerischem Spiel ein. Auch für den Unterricht in der Regelklasse vermitteln die Zeichnungen den Inhalt und machen ihn attraktiv. Außerdem sollen sie dazu beitragen, daß sich die Schüler die jeweiligen Schlüsselwörter mit deren Anfangsbuchstaben einprägen.

Es wurde versucht, in den Unterrichtsmaterialien wichtige Bereiche des Wortschatzes eines Grundschulkindes abzudecken. Ein Anspruch auf Vollständigkeit wird nicht erhoben. Die Gespräche zu den Bildern und Zeichnungen können je nach Wunsch des Lehrers und je nach Bedarf und Vermögen der Schüler weiter ausgedehnt oder kürzer gehalten werden. Einige Begriffe werden manchen Kindern nicht geläufig sein und müssen geübt werden. Dafür sollen die vorgestellten Wortschatzspiele hilfreich sein. Sie dienen als Beispiel für weitere Lernspiele, die von den Lehrern gemäß den jeweiligen Bedürfnissen und Notwendigkeiten und auch gemäß den jeweiligen Mundarten erstellt werden können. Dabei sollten auch Gespräche über eventuelle Differenzen zwischen regional unterschiedlich gebrauchten Begriffen und Sprachformen ihren Platz im Unterricht haben.

Die Texte der Fibelseiten und der Übungsmaterialien können vom Lehrer variiert werden z. B. zur Binnendifferenzierung in , Lerngruppen oder für fortgeschrittene Lerner. Die Zeichnungen sind so konzipiert, daß sie auch für ältere Schüler geeignet sind.

Wir hoffen auf Anregungen kurdischer Lehrer und Wissenschaftler, um etwaige Varianten bei der Diskussion bezüglich der zweiten Auflage zu berücksichtigen.

## **3.2 Fibel**

### **3.2.1 Inhalte**

Unser vorrangiges Ziel bei der Auswahl der Themen war, die Kinder emotional anzusprechen, d. h. Inhalte auszuwählen, die ihrer unmittelbaren Erlebniswelt, hier und im Herkunftsland entspringen: Familie, Alltag, Schule, Freunde, Konflikte, Ängste und Wünsche sind Stichworte für Themen, in die beide Erfahrungswelten einfließen können. Mit den Fabeln, den Photos kurdischer Schulen, den Zeichnungen aus einem kurdischen

Dorf und dem Fest Newroz sind Inhalte kurdischer Kultur angesprochen. Sie sind möglicherweise den Erfahrungen der kurdischen Kinder und Eltern besonders nahe, die erst vor kurzem nach Deutschland gekommen sind. Bei manchen Themen gibt es bewußte Überschneidungen, wie bei *Alans Zuhause*, bei manchen Themen bleibt die Zugehörigkeit offen.

Das Eingehen auf Erfahrungen erst vor kurzem nach Deutschland gekommener Kinder mit Assimilation in der Schule, Krieg, Unterdrückung oder Vertreibung soll der aktuellen Unterrichtssituation, den Bedürfnissen der jeweiligen Schüler und Lehrer überlassen bleiben. Auf eine explizite Darstellung in der Fibel wurde verzichtet. Diesbezügliche Gesprächsanlässe sind vorhanden, z. B. bei den Themen *Newroz*, *Schule* und *Angst in der Nacht*.

Einige der Themen eignen sich besonders dazu, in den Unterricht der Regelklasse eingebracht zu werden: Die kurdischen Fabeln bieten Anlaß zum Erzählen und Spielen auf kurdisch und deutsch. Die verschiedenen Bilder kurdischer Bräute und die dazugehörige Zeichnung im Übungsbuch regen dazu an, Hochzeitsbräuche zu vergleichen. Die Photos der Schulen und die dazugehörigen Lesetexte können zum Anlaß für verschiedene Gespräche auch innerhalb der Regelklasse genommen werden. Beim Thema *Feste feiern* könnte auch Newroz zur Sprache kommen. Umgekehrt fand das Märchen der Bremer Stadtmusikanten Eingang in die kurdische Fibel.

### 3.2.2 Aufbau

Die Fibel besteht aus 31 Kapiteln, entsprechend der Buchstabenanzahl des kurdischen Alphabets. In jedem Kapitel, das eine Doppelseite umfaßt, wird ein Buchstabe neu eingeführt. Der neue Buchstabe soll sich durch das Schlüsselwort in der Überschrift des Kapitels einprägen, also *A - a* durch das Fibelkind *Alan*; *B - b* durch *bisîklêt*; *C - c* durch *Cejna Nelvrozê*. Die Schüler sind dem neuen Buchstaben bereits vor der ersten Benutzung der Fibel auf den großen Alphabetkarten begegnet, die im Klassenraum hängen.

Als Namen für die Fibelkinder wurden *Alan* und *Nalan* wegen ihrer guten Durchgliedermöglichkeiten und der Eignung der Buchstaben für den Anfang ausgewählt. So können die Schüler bereits im dritten Kapitel das Zusammenziehen der Silben mit den

ersten drei Buchstaben üben (*AL, ALA, ALAIN, NA, NAL, NALAN*) und haben damit die Grundlage des Lesens erlernt. Die in der Fibel neu eingeführten Buchstaben werden durch vielfältige Übungen und Spiele in den Übungsmaterialien gefestigt.

In die Auswahl für die Progression der Buchstaben flossen mehrere Gesichtspunkte ein:

1. Die Häufigkeit der kurdischen Buchstaben wurde in drei verschiedenen Werken ausgezählt und der Häufigkeitsliste im Vorwort zur Kurdischen Grammatik von E. D. Bedir Khan und R. Lescot gegenübergestellt.<sup>1</sup> Übereinstimmend in allen drei Werken waren *e, i, a, n, r, ê, d, î, b, k, w* und *m* unter den ersten zwölf häufigsten Buchstaben; kleine Abweichungen gab es bezüglich der Reihenfolge.
2. Berücksichtigt wurde gleichfalls die verwendete Progression in den Bremer Erstlesewerken für den Deutschunterricht. Wichtig waren dabei zwei Gesichtspunkte: Um den Leselernprozeß zu erleichtern, sollte sich der Kurdisch- und der Deutschunterricht möglichst ergänzen, d. h. solche Buchstaben zuerst Verwendung finden, die auch im Leselehrgang der Regelklasse am Anfang standen. Zweitens sollten am Anfang nur Buchstaben im Kurdischunterricht vorkommen, deren Aussprache der Aussprache der deutschen Buchstaben mehr oder weniger entspricht, also z. B. *a, l, m*, nicht jedoch *w, y*. Zu Beginn des Leselernprozesses sollten die Schüler nicht durch zusätzliche Erschwernisse verwirrt werden, die sie nachher, wenn sie die Technik des Zusammenziehens der Silben automatisiert haben, leichter begreifen. So wurde der Buchstabe *w* erst gegen Ende der Fibel eingeführt, obwohl er von dem Gesichtspunkt der Häufigkeit her früher hätte erlernt werden müssen. Ein weiteres Kriterium für die Konsonantenabfolge war deren Dehnbarkeit, also *m, n, l* vor *d, t, p* usw.
3. Über diese Kriterien hinaus gab es spezielle Entscheidungen bei einzelnen Buchstaben, z. B. konnte das *x* des kurdischen Orthographiesystems relativ früh, entsprechend seiner Häufigkeit gebracht werden, weil das deutsche *x* selten vorkommt und ganz anders ausgesprochen wird, so daß eine Verwechslung nicht zu befürchten ist. Ähnliches gilt für den kurdischen Buchstaben *y*. Das kurdische *z* wurde erst als vorletzter Buchstabe eingeführt, obwohl er vom Gesichtspunkt der Häufigkeit hätte früher gebracht

---

<sup>1</sup> D. Îzoli: *Ferheng Kurdî - Tirkî Tirkî - Kurdî, Wesanên Deng* 1992  
 Amirxan: „Wörterbuch Kurdisch“ Kurdisch - Deutsch, Kurdî - Almanî, 1992  
 Îbrahîm, Kurdisches Institut Bonn, Bonn, o. J.  
 Emir Djeladet Bedir Khan und Roger Lescot: *Kurdische Grammatik*, 1986

werden müssen. *Z* bedeutet eine erhebliche Schwierigkeit wegen seiner Ähnlichkeit in der Aussprache zum stimmhaften deutschen *s*. Bis auf die Hintenanstellung des Buchstaben *w* trägt die Progression der Buchstaben in der Fibel jedoch der Häufigkeitsfolge der kurdischen Orthographie meistens Rechnung.

4. Die in der Fibel verwendeten Satzzeichen beschränken sich auf Punkt, Komma, Fragezeichen und Ausrufezeichen. Für die Schreibweise der kurdischen Buchstaben mußte statt der üblichen Schrifttype Helvetica Türk Times verwendet werden (unterschiedliche Schreibweise für *a*). Auf Übungsmaterial für die Schreibschrift wurde verzichtet. Wir gehen davon aus, daß die Schreibschrift ausreichend im Regelunterricht geübt wird.

### 3.3 Übungsbuch

Die Arbeitsblätter im Übungsbuch und die Lernspiele in der Materialsammlung begleiten die Arbeit mit der Fibel, wobei das Übungsbuch für die Hand des Schülers, die Materialsammlung zunächst für die Hand des Lehrers gedacht ist. Alle Materialien beziehen sich immer auf das jeweilige Kapitel in der Fibel bzw. den neu eingeführten Buchstaben und üben in unterschiedlicher Form und Intensität wesentliche Aspekte des Leselernprozesses und der Begriffsbildung.

Als Einführung, vor der Arbeit mit Fibel und Übungsbuch, lernen die Kinder im 'Vorlauf' in den ersten Wochen spielerisch den Umgang mit den eigenen Namen und den Wörtern der Alphabetkarten. Durch das Heraushören und Zuordnen der Anlaute machen sie erste Bekanntschaft mit den Buchstaben, eine Voraussetzung für die weitere Arbeit. Dieser Vorlauf ist im Anhang der Materialsammlung erläutert.

Die Zahl der Arbeitsblätter pro eingeführtem Buchstaben variiert. Der gesamte Bedarf an Übungsmaterial ist sicher nicht immer abgedeckt. Die Arbeitsblätter - mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad - können nur als Anregung zu vielfältigen Übungsformen gesehen werden.

Lese- und Schreibübungen umfassen nur bekannte Wörter (Schlüsselwörter und Wörter der Alphabetkarten) oder Wörter mit bereits eingeführten Buchstaben. Die Übungen zur akustischen Analyse erweitern zusätzlich den Wortschatz.

Die Vermittlung des Lesenlernens stützt sich auf Übungstypen, die den Kindern aus der Regelklasse bekannt sind:

1. Übungen zur optischen Analyse (z. B. gleiche Buchstaben anmalen, entsprechende Groß- und Kleinbuchstaben verbinden);
2. Übungen zur akustischen Analyse (z. B. ankreuzen, ob das abgebildete Wort den gesuchten Laut enthält; entscheiden, mit welchen der ähnlich klingenden Laute das Wort beginnt);
3. Übungen zur Synthese (z. B. das Wort auf- und abbauen, soweit dadurch neue Wörter entstehen, Silben und Bilder zuordnen, Buchstaben in der richtigen Reihenfolge schreiben);
4. Übungen zum Segmentieren (z.B. das Wort in einer Buchstabenfolge finden und einkreisen, die Buchstabenfolge an der richtigen Stelle durch Striche trennen);
5. Übungen zum sinnentnehmenden Erlesen und Schreiben (gleiche Wörter einkreisen, Wort und Bild verbinden, Satz und Bild zuordnen, Sätze nachlegen oder vervollständigen, die richtige Antwort ankreuzen, einen Satz richtig zu Ende führen, malen gemäß Arbeitsanweisung, längere Texte erlesen).

Zusätzlich zu den Übungen, die die Lesefertigkeiten stärken sollen, gibt es auch Übungen, die der Festigung des Wortschatzes dienen, so z. B. am Ende des Übungsbuches (Körperteile, Farben, Berufe, Zahlen u. a.)

Vielfältige Tätigkeiten sollen die Kinder im Lernprozeß stützen. Neben Lesen und Schreiben zählen dazu auch Ausschneiden, Kleben, Malen und Spielen.

Die Arbeitsanweisungen und Lösungsschlüssel sind für den Lehrer auf kurdisch und deutsch in der Materialsammlung schriftlich fixiert.

### 3.4 Materialsammlung

Fibel und Übungsbuch werden durch Kopiervorlagen für weitere Unterrichtsmaterialien, Alphabetkarten und Lernspiele ergänzt.

Den pädagogischen Wert von *Lernspielen* im Sprachunterricht wollen wir an dieser Stelle nicht noch einmal erläutern. Praxis und Literatur dazu sind vielfältig.

Lernspiele sind ein wesentlicher Bestandteil des Übungsmaterials in „Xwendin û nivîsandin pir xwes e“. Wir haben uns auf einige wenige Grundtypen beschränkt, die sehr verbreitet sind und deren großer Übungswert anerkannt ist. Die angebotenen Lernspiele sind in manchen Lerngruppen vielleicht nicht ausreichend, können jedoch als Anregung dienen, weitere vom selben Typ oder auch andere für den eigenen Unterricht anzufertigen.

Die Spiele sind inhaltlich auf das Leselernwerk abgestimmt. Wir haben jeweils angegeben, ab welchem Buchstaben die Spiele eingesetzt werden können, damit gewährleistet ist, daß die Kinder den enthaltenen Wortschatz selbständig erlesen können. Die Spiele sollten dann später auch zur Wiederholung eingesetzt werden. Der Wortschatz kann ergänzt werden.

#### **Die Materialsammlung besteht aus folgenden Unterrichtsmaterialien:**

- **Alphabetkarten** (31 Stück, DinA4) zum Aufhängen im Klassenraum: jeweils die Abbildung eines Buchstabens des kurdischen Alphabets (Groß- und Kleinbuchstabe) und dazu das Bild eines Wortes, das mit diesem Buchstaben beginnt;
- **Alphabetkärtchen** (31 Stück, 4 x 4 cm), bestehend aus Bildern der Alphabetkarten, z.B. für Memory-Spiele „Bild / Bild“ oder „Bild / Anfangsbuchstabe“, „Schatz unter Wasser“ und „Fliegenjagd“;
- **Buchstabenkarten** (je 31 Stück, 4 x 4 cm) bestehend aus den Groß- und Kleinbuchstaben des kurdischen Alphabets, z. B. für Memoryspiele „Bild / Anfangsbuchstabe“, „Großbuchstabe / Kleinbuchstabe“ oder zum Nachlegen von Wörtern;

- **Anlautdomino (Bild / Bild) zum Vorlauf;**
- **Wort/Wort-Memory ab Buchstabe K;**
- **Namenskärtchen** für das Kreisspiel „Mein rechter, rechter Platz ist leer“ ab Buchstabe D;
- **Spielplan** (DINA3, lose beigelegt) für das Brettspiel „Schatz unter Wasser“ mit Lebewörtern ab Buchstabe R;
- **Wortkarten** (4 x 4 cm) für das Spiel „Fliegenjagd“ ab Buchstabe Y;
- **Silbenmemory** und **Wort/ Bild-Domino** ab Buchstabe O;
- **Bild/ Bild-Memory** ab Buchstabe F;
- **Leerraster** für Domino- und Memoryspiele;

In der Materialsammlung befinden sich ebenfalls:

- Hinweise zum Einsatz im Unterricht und Spielanleitungen;
- eine Übersicht über sämtliche Materialien in Fibel, Übungsbuch und Materialsammlung;
- alle Arbeitsanweisungen auf kurdisch und deutsch;
- ein Lösungsschlüssel und
- die Inhaltsangabe zweier Fabeln aus der Fibel.

Die Wörter der Alphabetkarten wurden in Zusammenarbeit mit Emin Akbas, Süleyman Gülpmar und Dr. Zaradachet Hajo ausgesucht.

Bei den Korrekturarbeiten der Texte und Wörter in Fibel, Übungsbuch und Materialsammlung hat Dr. Zaradachet Hajo mitgewirkt.



#### 4. Die Auseinandersetzungen über die sprachliche Form der Fibeltexte

*Antje-Katrin Menk*

##### 4.1 Die Zielsetzungen des Projekts

Der Leselehrgang 'Xwendin û nivîsandin pir xweş e' entstand in den Jahren 1993-1996. Ich habe seit dem Frühjahr 1993 in der wissenschaftlichen Begleitung seine Entstehung verfolgt und möchte zunächst beschreiben, mit welchen Erwartungen ich an das Projekt herangegangen bin.

Im Antrag auf Förderung im Rahmen der Schulbegleitforschung vom April 1993 habe ich diese Erwartungen wie folgt formuliert:

Bei der Erstellung der kurdischen Texte tritt eine Fülle von linguistischen Problemen auf, für die Abstimmungsprozesse notwendig sind, deren Kriterien reflektiert und dokumentiert werden müssen. Was ablaufen muß, ist ein Sich - Bewußtmachen von Varianten und eine Einigung über die Variante, die unterrichtet werden soll. Aus meiner Sicht ist dieser Diskussionsprozeß, der zwischen den kurdischen Mitgliedern unseres Teams abläuft wissenschaftlich gesehen sehr aufregend und es ist wichtig, ihn zu dokumentieren und zu analysieren. Welche regionalen Varianten bekommen den Vorzug und warum? Welche Wissenschaftler haben eine höhere Autorität in der Entscheidung über „richtig“ und „falsch“ und warum haben sie sie?

Meine impliziten - wenn auch nicht durchgehend bewußten Annahmen waren:

- Die Schüler bringen verschiedene Familiensprachen in den Unterricht ein.
- Die unterschiedlichen Herkunftsorte der kurdischen Lehrer und Z. Hajos werden ebenfalls zu Variation führen.
- Varianten sind diskutierbar.

Rückblickend meine ich, daß meine Annahmen recht naiv waren. Zum einen weiß ich inzwischen, daß ich für ein solches Vorhaben wesentlich bessere Kurdischkenntnisse hätte haben müssen, um verfolgen zu können, wie argumentiert wird. zum anderen bin ich mit dem Bild einer Feldmethoden betreibenden Linguistin an die Aufgabe herangegangen. Ich habe mir vorgestellt, daß die Varianten erhoben werden und daß es dann einen „rationalen Diskurs im Sinne von Habermas“ darüber geben könnte, welcher Variante wir für den Druck den Vorzug geben und in welcher Form die Varianten in das Arbeitsmaterial für die Schüler einbezogen werden. Ich ging davon aus, daß diese Diskussion zu dokumentieren sei und hatte keine Vorstellung davon, welche Dynamik ein solcher Prozeß in einer Projektkonstellation wie der unseren auslösen kann.

## 4.2 Der Verlauf der Textentstehung

Es ist nicht leicht, Fibeltexte zu verfassen. Inhalte sind auszuwählen, die mit sehr geringen sprachlichen Mitteln ausgedrückt werden können, die die Kinder zum Lesen motivieren und die auf ihre Erfahrungen Bezug nehmen. Dies sind in unserem Fall Erfahrungen aus zwei sehr verschiedenen Kulturen. Es muß eine sinnvolle Reihenfolge für die Einführung der Buchstaben überlegt werden, die auch auf das Lesenlernen im Regelunterricht Bezug nimmt. Yvonne Müller und Angela to Roxel haben hierzu Vorschläge erarbeitet, die im Team diskutiert wurden. Sie haben ihre Überlegungen zu diesen Fragen in ihren Beiträgen dargelegt. (vgl. S. 3 -

Ausgehend von der Progression und den inhaltlichen Festlegungen wäre es nun Aufgabe der kurdischen Mitarbeiter des Teams gewesen, geeignete Wörter, Sätze und schließlich Texte zu formulieren. Das ist gerade am Anfang schwierig, solange die Kinder nur sehr wenige Buchstaben kennen. Aus dem Team kamen jedoch keine Beiträge, und es hat darüber keine offene Auseinandersetzung gegeben, da wir den Kurdischunterricht nicht gefährden wollten, den wir lange für politisch bedroht hielten.

Gleichzeitig sahen wir uns unter einem erheblichen Praxis- und Legitimationsdruck, wir wollten und sollten Unterrichtsmaterial produzieren, und so wurde Hüseyin Kiy, der ursprünglich den Leselehrgang nur illustrieren sollte, auch zum Textautor. Dadurch entstanden Spannungen, die wohl recht unterschiedliche Ursachen gehabt haben. Sie manifestierten sich jedoch vor allem in der Auseinandersetzung um die sprachliche Form der Texte.

Die Texte wurden anfangs im Team diskutiert, und es hat vereinzelt die von mir im Vorfeld erwarteten Diskussionen um Varianten auch gegeben. Die *Katze* war variantenreich: *kitik* - *pisik* - *pisîng* standen zur Debatte und *kitik* wurde vorgezogen mit der nur in diesem Fall vorgekommenen Begründung, daß *kitik* eher zu den indoeuropäischen Formen passe. Ich habe diese Begründung damals nicht näher überprüft. Kluge hält die Herkunft des Wortes *Katze* für unklar und schließt nordafrikanischen Ursprung nicht aus. Das stützt unsere Entscheidung wohl nicht.

Die Frage, ob der *Igel jûjî* oder *jîjo* heißen müsse, war nicht entscheidbar und es gab ausführliche Debatten über *qe şmer* (*Clown*), der sich zur Einführung des Buchstaben *q* eignete und uns auch sehr motivierend zu sein schien für Grundschulkinder. Die kurdischen Mitarbeiter des Teams hielten *qe şmer* für ein türkisches Wort und lehnten es ab, trotz des Hinweises, daß es keine türkischen Wörter mit *t* gibt. Wir vermuteten, daß sie als kurdisch-türkische Bilinguale sicher auch kurdische Wörter in ihrem Türkisch verwenden und von daher die Zuordnung nicht immer selbstverständlich ist.

Die Diskussionen im Team über die Texte waren sehr spannungsreich, eine Klärung wäre nötig gewesen. Wir gingen davon aus, daß eine offene Auseinandersetzung das Projekt als Ganzes gefährden würde und reduzierten die Projektsitzungen. In der Folge wurden die Texte nur noch von Zaradachet Hajo korrigiert. Die Korrekturen waren für Hüseyin Kiy nicht immer akzeptabel. Die Gespräche zwischen ihnen waren schwierig.

In dieser Situation haben wir als die deutschen Mitarbeiterinnen des Teams immer wieder versucht, uns die Differenzen als linguistische zu erklären - vor allem als bedingt durch die unterschiedliche regionale Herkunft der beteiligten Kurden. Wir begannen an der sprachlichen Homogenität der Klassen zu zweifeln (Im Schulhalbjahr 94/95 kamen nach Aussage der Lehrer 95% der Schüler im Muttersprachlichen Unterricht aus dem Tur Abdin.), und wir hielten die behauptete Einheitlichkeit der Familiensprache der 100 kurdischen Kinder für wenig glaubhaft.

Wir haben versucht, Kurden außerhalb des Teams zu ihrer Meinung über die Streitfälle zu befragen (mit dem Ergebnis, daß die Vielfalt noch größer wurde), und wir haben versucht, uns mit Linguisten, die sich mit Kurdisch befassen, zu beraten auf der Suche nach Entscheidungskriterien im Falle von Differenzen.

Die Orientierung an der Grammatik von Bedir Khan<sup>1</sup> war unstrittig. Für den Wortschatz und die Rechtschreibung legten wir die Orientierung an Izolis Wörterbuch<sup>2</sup> fest, da wir davon ausgehen, daß es unter Kurden aus der Türkei sehr gebräuchlich ist. Matras<sup>3</sup> hält es für möglich, daß dieses Wörterbuch (neben dem Wörterbuch von Anter, das uns nicht vorlag) aufgrund seiner Verbreitung die Sprachentwicklung unter den Kurdischsprachigen aus der Türkei eher beeinflussen kann als Wörterbücher, die aus wissenschaftlichen Projekten entstanden sind, wie z.B. das Wörterbuch von Blau.

Gegen diese Festlegung gab es aus dem Team einen Protestbrief an die senatorische Behörde, der u. a. Listen mit Wörtern enthielt, die nach Auffassung des Unterzeichners den Kindern fremd seien und die in der Druckfassung der Fibel nicht erscheinen sollten. Die Liste enthielt zum einen strittige Wörter aus dem Fibelwortschatz, zum anderen Wörter, die in früheren Stadien der Textentwicklung vorgekommen, aber inzwischen geändert worden waren.

Zu den Wörtern des Fibelwortschatzes nahm Hüseyin Kiy im Frühjahr 1995 ausführlich Stellung.

Im Mai 1995 legte Zaradachet Hajo eine Liste von Wörtern vor, die bezogen auf die Mundart der Mehrzahl der Kinder abwichen von Wörtern in Hüseyin Kiys Text. Der zuständige Referent der senatorischen Behörde entschied, daß Hüseyin Kiy die abschließenden Entscheidungen für die Druckfassung des Leselehrgangs treffen sollte und daß die Stellungnahmen über die Wörter, über die die Beteiligten uneins waren, in einem Lehrerhandbuch erscheinen sollten.

Diese Stellungnahmen sind von den Beteiligten erstellt worden und werden im Folgenden in Auszügen wiedergegeben.

### **4.3 Auszug aus der Stellungnahme von Hüseyin Kiy<sup>4</sup>**

„... Da es keinen kurdischen Staat gibt, gibt es auch keine Institutionen mit staatlicher Autorität, die sich mit der kurdischen Sprache befassen. Und es gibt keine kurdische „Hochsprache“. Aber es wächst die Zahl derer, die sich im Heimatland oder im Ausland für die kurdische Sprache interessieren und an ihr arbeiten.

In Bremen entstand mit der Einführung des Muttersprachlichen Unterrichts Kurdisch die Aufgabe, geeignete Materialien für einen Leselehrgang zu entwickeln. Die Texte, die in der Zusammenarbeit von Yvonne Müller, Angela to Roxel und mir entstanden, sind zunächst in der gesamten Arbeitsgruppe diskutiert worden. Später wurden sie nur noch von Dr. Hajo korrigiert. Dabei gab es immer wieder unterschiedlicher Auffassungen.

Mit der Begründung, daß die Mehrzahl der Kinder im muttersprachlichen Unterricht Kurdisch aus der Gegend von Mardin komme, wurde gewünscht, daß die Materialien in

dieser Mundart vorbereitet werden. Nach meiner Auffassung ist es zwar denkbar, daß die Mehrzahl der Schüler, die z. Z. den muttersprachlichen Unterricht besuchen, aus der Gegend von Mardin kommen, es gibt aber in Bremen auch viele Kurden aus anderen Regionen. Außerdem sollte das Material auch in anderen Bundesländern eingesetzt werden, wo die Schüler sicher auch aus anderen Regionen kommen.

Im Verlauf der Auseinandersetzungen gab es in der Arbeitsgruppe einen Beschluß, in den Fragen, über die wir sprachlich verschiedener Meinung waren, Formen zu wählen, die nicht nur regional, sondern im Kurmancî allgemeiner anerkannt sind.

Den Ausschlag für die zu wählenden Wörter und sprachlichen Formen sollten das Wörterbuch von D. Izoli<sup>2</sup> und die Grammatik von E.D. Bedir Khan<sup>1</sup> geben.

Es wurden auch weitere Wörterbücher, Grammatiken und Schulbücher aus Kurdistan und aus dem Ausland herangezogen. Die Sprache des vorgelegten Leselehrgangs *Xwendin û nivîsandin pir xweş e* ist das Ergebnis dieser Bemühungen.

Trotzdem gibt es in der bereits gedruckten Fassung Fehler und Irrtümer. Aber es war auch ein Ergebnis unser Auseinandersetzungen, daß die Zahl der Streitpunkte sich sehr verringert hat.

Im folgenden werde ich einige Beispiele unserer Diskussionen zu Fragen des Wortschatzes und der Rechtschreibung anführen.

1. *bisiklêt Fahrrad* (Fibel S. 23 u. a.)

Gegenvorschlag: *bisiklê*

Kommentar: Das ist eigentlich ein Fremdwort, dessen Aussprache variiert. Die Fibelfassung soll beibehalten werden, da Izoli türkisch *bisiklet* mit Kurdisch *bisiklêt* angibt (das entspricht meiner Fassung, da wir aus pädagogischen Gründen im Leselehrgang Izolis Unterscheidung in î und i mit î und î wiedergeben).

1. *gog Ball* (Fibel S. 36 u. a.)

Gegenvorschlag: *gok*

Kommentar: Izoli gibt *gog* an, jedoch nicht *gok*

Das Lehrbuch *Xwendin Ronahî Ye*<sup>5</sup> verwendet *gog* (S. 10)

3. *Hêstir Kamel* (Fibel, S.55)

Gegenvorschlag: *Hêstir*

Kommentar: Das im Bild auf S.55 der Fibel dargestellte Lebewesen ist ein Kamel. Izoli gibt für tr. *deve* S. 200 *he ştir* und *deve*. Auf der gleichen Seite gibt er für *hêstir* tr. *katir* (Maultier).

Bei Bedir Khan findet sich auf S. 165 das Sprichwort '*Hê ştir rabidin hev, hêstir û ker bin lingên wan de di çin*' (Wenn die Kamele sich schlagen, kommen Maultiere und Esel unter ihren Füßen um. Unterstreichung HK)

Das Lehrbuch *Xwendin Ronahî Ye* (S. 119 und 188) gibt ebenfalls *hê ştir*.

4. *otobus* (S.34)

Gegenvorschlag: *otobûs*

Kommentar: Die Fibelfassung soll beibehalten werden, denn Izoli gibt für türkisch *otobûs* kurdisch *otobus, bus*

5. *Qîto* (S.53)

Gegenvorschlag: *Qito*

Kommentar: Hüseyin Kartal<sup>6</sup> gibt in seinem Namenbuch (*Navên Kurdî* auf S. 354) unter Männernamen *Qîto*. Die Form *Qito* gibt es bei ihm nicht

6. *Pîrhevok Hexe*

Gegenvorschlag: *Pîrevok*

Kommentar: Die Fibelfassung soll beibehalten werden. Sie war in einem vorangehenden Korrekturgang auch akzeptiert worden. Izoli gibt für türkisch *cadî* (Hexe) die kurdischen Entsprechungen *cadî, cazû, pîrebok, pîrhevok*.

7. *jûjî Igel* (S. 56/57)

Gegenvorschlag: *jîjo*

Kommentar: Die Form *jûji* soll aus mehreren Gründen beibehalten werden.

1. Izoli führt in seinem kurdisch-türkischen Wörterbuch die verschiedenen Varianten an *jijk, jîjo, joji* und *jûjî*

Er verweist für die ersten drei Formen jeweils auf *jûjî*

2. M. Emin Bozarlan<sup>7</sup> gibt in seinem *Alfabe* auf den Seiten 4, 19 und 32 *jûjî*.

3. Die Vereinigung kurdischer Lehrer YMK<sup>8</sup> schreibt in *Xwendin Ronahî Ye* auf S.50 und S.188 *jûjî*.

In ‚*Em Bixwînin*‘ (Stockholm) S. 27 steht *jûjî*.

#### **4.4 Auszug aus der Stellungnahme von Zaradachet Hajo, Süleyman Gülpinar und Emin Akbas**

Die kurdischen Teammitglieder haben im Verlauf der Textentstehung an den von Hüseyin Kiy verfaßten Texten mehrfach Kritik geübt. Es hat einen Diskussionsprozeß gegeben. Im folgenden wird ein Auszug aus ihrem Beitrag für das Lehrerhandbuch gegeben<sup>10</sup>  
Zur Variantenfrage schreiben sie: „.....“

##### **4.1 Kinder, Eltern und Lehrer**

Das wichtigste war zunächst, das Vertrauen und die Unterstützung der Eltern für den MUK zu gewinnen.

Viele kurdische Eltern haben Schwierigkeiten in der Unterrichtung ihrer Kinder in der kurdischen Sprache gesehen, weil die kurdische Sprache in ihrer Heimat nicht anerkannt ist und sie für sich selbst bei einer Rückkehr in die Heimat deswegen Repressalien befürchten.

Zweitens haben sie Sorge, daß ihre Kinder bei Rückkehr in die Heimat außerhalb der Gesellschaft stehen und deswegen keine berufliche Perspektive haben. Verstärkt werden diese Ängste der Eltern durch die Tradition, daß die Kinder später für die Eltern zu sorgen haben. Auch für ein Verbleiben in der Bundesrepublik gelten diese Ängste, denn mit dem Erlernen der bisher wenig geforderten und anerkannten kurdischen Sprache glaubt man auch in Deutschland, berufliche und gesellschaftliche Qualifikationsmöglichkeiten zu verpassen.

Um diese nicht unerheblichen Ängste abzubauen, war eine intensive Elternarbeit nötig, die von den beiden kurdischen Lehrern durchgeführt wurde. Diese zeigte sich unter anderem durch gemeinsame Gespräche über die Vorteile des MUK in bezug auf die Entwicklung der Persönlichkeit ihrer Kinder und durch vertrauensbildende Maßnahmen wie Hilfe bei Behördengängen und vieles mehr.

Das Ergebnis dieser intensiven Elternarbeit war das volle Vertrauen und die Unterstützung der Eltern, die sich in der Erstanmeldung von über 100 Kindern zum MUK in Bremen geäußert hat.

Die Kinder stammen zu 90,43%<sup>11</sup> aus der Region TUR ABDIN<sup>12</sup> und sind in ihrer Mehrheit yezidische Kurden.<sup>13</sup> In Bremen findet man, was den MUK betrifft, die glückliche Situation vor, daß die überwiegende Mehrheit der Kinder dieselbe Mundart des Nordkurmancî spricht. Einer der beiden Lehrer stammt ebenfalls aus der Region der Kinder und spricht ihre Mundart, der andere ist yezidischer Kurde und kommt aus einem benachbarten Gebiet.

#### **4.2 Die sprachliche Gestaltung der Unterrichtsmaterialien**

Wie bereits ausgeführt, spricht die überwältigende Mehrheit der Kinder dieselbe Mundart, so daß es sich eigentlich von selbst versteht, daß der Unterricht aus den bereits erwähnten Gründen auf diese Mundart zugeschnitten wird. Wir, die beiden kurdischen Lehrer und der wissenschaftliche Mitarbeiter, waren uns einig über die sprachliche Gestaltung der Materialien unter Berücksichtigung der Mundart der Kinder und gingen auch davon aus, daß sie in dieser Form gedruckt werden.

Die von Hüseyin Kiy vorgelegten Textentwürfe haben wir in diesem Sinne diskutiert. Es gab unterschiedliche Auffassungen über eine Reihe von Wörtern, da aber eine kurdische Hochsprache nicht existiert, ist eine Abweichung von der Mundart der Kinder aus unserer Sicht nicht begründbar.

Es wurden nun für die Druckfassung Entscheidungen getroffen, die dazu führten, daß die Fibel in ihrer jetzigen Fassung nicht mehr der Mundart der Kinder entspricht, und das steht im Widerspruch zu dem im Projekt formulierten linguistischen und pädagogischen Auffassungen. Hüseyin Kiy hat zur Begründung der von ihm gewählten Varianten Auflistungen vorgelegt, in denen vor allem Wörterbücher zitiert werden.

Diese Ausarbeitung hat uns nicht überzeugt....



### 4.3 Unser Vorschlag für die nächste Auflage

Es werden nur Änderungsvorschläge gemacht, die sich einerseits aus der Mundart der Kinder ergeben, andererseits handelt es sich um grammatikalische Korrekturen, die in der jeweiligen Anmerkung erklärt sind. Der Rest bleibt, wie er in der Fibel abgedruckt ist. Es werden nur die Seiten wiedergegeben, in denen Teile zu ändern sind. Die Änderungsvorschläge sind unterstrichen.

- Seite 5 Alan ab Seite 5 soll statt „a“  
„a“<sup>14</sup> eingesetzt werden
- Seite 9 SÛRIYA; ÎRAQ; ERMENISTAN
- Seite 23 Bisiklêt<sup>15</sup>  
Rovvî dike bimîre.
- Seite 27 Mam Barî îsotan **dibîne**
- Seite 29 Yekê rêke ...yekê lêke<sup>16</sup>
- Seite 33 Aha, Baran û Tim tên.  
Baran û Tim tên<sup>17</sup>
- Seite 34 **Otobûs**  
dimênin <sup>18</sup>
- Seite 35 jîjo
- Seite 36 gok
- Seite 39 **dikenîn**, di çîrokekê<sup>19</sup> de, têne malê
- Seite 40 kete darê<sup>20</sup>
- Seite 41 Alan nikare firfirokê bêne  
Temo hat, firfirok dît. ani û kenî.
- Seite 42 Pîrevok<sup>21</sup>  
Ab hier soll „a“<sup>22</sup> bleiben
- Seite 50 Qîto
- Seite 55 hertîst<sup>23</sup>
- Seite 56 Diriyên jîjo di kûçik re diçin.
- Seite 58 bi teşiyê dirîse
- Seite 59 Dan di cirin de dikutin.
- Seite 60 Ev dibistana **ha**<sup>24</sup> dane girtin.

- Seite 61 Ev<sup>25</sup> dibistana kurdî<sup>26</sup> nû vebûye.  
Di vê<sup>27</sup> dibistanê de...
- Seite 62 Li ser qeşayê em karin xwe bixijiqênin<sup>28</sup> .
- Seite 64 Mezin ji me re li ser<sup>29</sup> Zihakê<sup>30</sup> zordar  
û serhildana Kawa dipeyevin.  
Ev cejin<sup>31</sup> li dijî bindestiyê ye.  
Em hemû vê cejnê bi hev re pîroz dikin.  
Mezin şanoyê<sup>32</sup> dileyizin.  
Em kincên ... û xwe dixemilênin ...“

## 5. Weiterführende linguistische Überlegungen

### 5.1 Die Frage der Familiensprache

Bei der Planung des Projekts habe ich -vor allem aus pädagogischen Gründen- vorausgesetzt, daß die Orientierung an der Familiensprache der Kinder sinnvoll ist und habe dies auch noch im Juli 1994 in einem Ausstellungstext formuliert. Zu diesem Zeitpunkt waren durch die Arbeit von Hüseyin Kiy bereits unterschiedliche Auffassungen entstanden, ob die Varianten, die er für „nur regional gültig“ hielt, auch gedruckt werden sollten.

Rückblickend habe ich versucht, mir vorzustellen, wie die Entwicklung verlaufen wäre, wenn die kurdischen Mitarbeiter des Teams die Texte produziert hätten. Vermutlich hätte es keinen Grund gegeben, sie nicht zu drucken. In der Auseinandersetzung wurde das Prinzip jedoch fraglich. Ich möchte dafür mehrere Gründe angeben:

- Die Zahl der Schüler, die nach Angaben der Lehrer aus dem Tur Abdin stammten, erschien uns unwahrscheinlich hoch. Inzwischen halte ich es für möglich, daß durch die überwiegend über die Person der Lehrer verlaufende ‚Rekrutierung‘ der Schüler für den Muttersprachlichen Unterricht Kurdisch eine solche Zusammensetzung gefördert wird. Die Annahme, daß diese Zusammensetzung repräsentativ sei für die Mehrheit der kurdischen Schüler in Bremen oder gar für andere Bundesländer hielten wir für sehr unwahrscheinlich, auch wenn wir diese Auffassung nicht empirisch belegen konnten. (Es ist allerdings ein spannendes Spiel, Kurden nach ihrer Hypothese über die regionale Herkunft der Mehrheit der Kurden in der Bundesrepublik zu fragen. Sie

geben nach meinen Erfahrungen genau die Region an, aus der sie selbst stammen, was damit zusammenhängen mag, daß ihre privaten Kontakte oft durch die regionale Herkunft geprägt sind.).

- Da es nie 100% der Schüler waren, die aus dem Tur Abdin stammten, sondern im Dezember 1995 mehr als 95%, im Herbst 1996 90,43% blieb die Frage offen, was denn in den Familien der verbleibenden Kinder die gebräuchlichen Varianten seien. Ich ging davon aus, daß die Lehrer die beste Möglichkeit hätten, dies herauszufinden und habe immer wieder vergeblich vorgeschlagen, doch ein Bild von Katze, Igel, Hexe u.a. an die Wand zu heften und die Varianten in der Klasse zu ermitteln. D.h. ich bin davon ausgegangen, daß es keine 'homogene Familiensprache' der Schüler in einer Lerngruppe geben wird und daß im Projekt selbst die in den Klassen vorhandenen Varianten erst zu beschreiben seien und die Diskussion über die zu druckende Variante stattfinden müsse. Dieser Prozeß hat nicht stattgefunden, und bei uns deutschen Mitarbeiterinnen verdichtete sich die Befürchtung, daß wir im Begriff seien, eine Fibel zu produzieren, die nur für Kinder aus einer sehr begrenzten Region verwendbar ist, da auch zwei der kurdischen Teammitglieder ebenfalls aus dem Tur Abdin bzw. aus der Nähe stammten. Unsere Annahme verstärkte sich durch die immer wieder auftauchende Versicherung daß sich die kurdischen Mitarbeiter des Teams immer wieder schnell hätten einigen können über die sprachliche Gestaltung der Materialien und daß die Schwierigkeiten nur von „außen“ (d.h. durch Hüseyin Kiy ) hereingetragen würden.

## 5.2 Die Herausbildung eines „Ersatzstandards

Mit den in einigen Punkten abweichenden Textvorschlägen von Hüseyin Kiy und den Schwierigkeiten sich darüber zu verständigen, entstanden bei den Beteiligten eine Reihe von unüberprüften Auffassungen, die ich nachzeichnen möchte, da sie möglicherweise bei Menschen, die sprachliche Entscheidungen in einer Situation ohne Standard glauben treffen zu müssen, charakteristisch sind und wohl auch über unser Projekt hinausreichen.

Es entstand bei den deutschen Mitarbeiterinnen des Projekts zunächst die Auffassung, es handele sich bei den Streitfragen um Differenzen, die durch die unterschiedliche regionale Herkunft der Beteiligten - hier Siverek dort Tur Abdin - bedingt seien und daß wir unsere Informationen auf eine breitere sprachliche Basis stellen müßten. Wir fanden immer

mehr Wörterbücher, Grammatiken und Lehrbücher, um Argumente für bzw. gegen bestimmte Formen zu finden. Und wir fragten auch Kurden aus anderen Regionen, soweit das möglich war. So fanden wir viele Argumente für bzw. gegen bestimmte Varianten, aber die Zahl der Varianten in strittigen Fällen erhöhte sich auch und machte unsere Probleme eher größer.

Rückblickend glaube ich, daß wir auf eine sehr naive Weise nach etwas wie dem „allgemeinen Sprachgebrauch“ gesucht haben, um eine Entscheidungshilfe zu erhalten. Damit wären unsere Entscheidungen nach unserer Auffassung legitimiert gewesen, wir hätten sie nicht eigenständig treffen müssen. Gloy<sup>33</sup> schreibt dazu, daß durch „...eine Berufung auf den Sprachgebrauch als Maßstab des Korrekten oder des Wünschenswerten die Illusion einer Partizipation aller am Normendiskurs“ entsteht. Bezogen auf unsere Konflikte hätte dies heißen, daß wir sie zwar nicht innerhalb des Teams hätten klären können, aber daß wir bei unserer Entscheidung für eine Variante gegen die Meinung der kurdischen Mitglieder des Teams hätten glauben können, daß eine gedachte (quantitative? oder qualitative?) Mehrheit von Kurdischsprechern auf unserer Seite sei.

Es wurde bald für uns deutlich, daß dieses Vorgehen uns nicht weiter führte, und wir bemühten uns deshalb, Entscheidungskriterien zu finden, um die Arbeit an den Texten zu erleichtern. Die Entscheidung für das Wörterbuch von Izoli und die Grammatik von Bedir Khan erschien uns rational begründbar und praktikabel zu sein.

Aus dem Protokoll der Sitzung vom Oktober 1994 wird für mich deutlich, daß wir bei dieser Entscheidung bereits einer Mystifikation aufsaßen, die sich danach auch noch verstärkt hat. Es heißt dort:

*„Bezüglich der Texte und des Wortschatzes in Fibel und Übungsbuch legen wir Folgendes fest:*

- 1. wir gehen davon aus, daß das möglicherweise auch an anderer Stelle (evtl. andere Bundesländer) benutzt werden wird. Deshalb sollen die Wörter, die sich an der Familiensprache der momentan unterrichteten Kinder orientieren zugunsten allgemein üblicher Wörter verändert werden. Die Schwierigkeit einer solchen eindeutigen Fixierung wurden von Zaradachet (Hajo) noch einmal aufgezeigt.*
- 2. Bezüglich der Grammatik ist ED. Bedir Khan maßgebend*

3. *Bei mehreren Möglichkeiten des Ausdrucks und der Schreibweise orientieren wir uns im Allgemeinen an dem Wörterbuch von Izoli. Abweichungen davon werden vermerkt...*“

Aus dem Rückblick und aus der Distanz zu den Konflikten um die Herstellung der Fibeltexte ist es für mich klar, daß wir in unserer Situation keinerlei Möglichkeit hatten, zu bestimmen, was „allgemein übliche Wörter“ sein könnten. Wir haben lediglich gesetzt, daß in Konfliktfällen (um die ändern und möglicherweise gar nicht sehr „allgemeinen üblichen Wörter“ ging es ja gar nicht) mit Hilfe von Bedir Khan und Izoli entschieden wird. Im Sinne der oben zitierten Anmerkung von Gloy ist dies ein Versuch gewesen, eine Setzung mit der Annahme des „Sprachgebrauchs“ zu legitimieren.

Dies gelang nicht, der oben erwähnte Protestbrief aus dem Team an die senatorische Behörde eskalierte den Konflikt.

Unserer Einführung eines „Ersatzstandards“ wurde nun umgekehrt damit begegnet, daß die Familiensprache für über 95% der Schüler die Mundart aus dem Tur Abdin sei. Außerdem habe Bedir Khan, obwohl er selbst „Boti“ sei, seine Werke in der Tur-Abdin-Mundart geschrieben. Die bis jetzt veröffentlichten Materialien in der kurdischen Sprache wie Bücher, Zeitschriften, Videokassetten, Filme, Musikkassetten seien, nach (der) Tur-Abdin-Mundart hergestellt worden. Berühmte Schriftsteller, Dichter, Sänger und Zeitschriften wurden genannt, und es wird abschließend festgestellt: *„Über 60% der Kurden in ganz Kurdistan gehen nach unseren Idealen vor.“* Hier wird die eigene Mundart zum Sprachgebrauch erklärt. Darüber hinaus wurde in diesem Zusammenhang deutlich, daß unser Vorgehen als persönliche Kränkung erlebt wurde. Besonders die Tatsache, daß wir jemandem „von außen“, d.h. von außerhalb des Teams ein Mitspracherecht einräumten, wurde als „erniedrigend“ erlebt.

Es ist im einzelnen nicht analysierbar, welche Beweggründe diese Auseinandersetzung um ein paar Wörter so explosiv gemacht haben. Der Konflikt zwischen den „Angehörigen der kurdischen Minderheit im Team“ und den „Angehörigen der deutschen Mehrheit im Team“, die sich Rat und Hilfe von außen holen sowie die Frage, welche Rolle die Geschlechterverteilung und die politischen Orientierungen in diesem Konflikt gespielt haben, ist auch aus der zeitlichen Distanz für mich nicht befriedigend zu klären.

Aus soziolinguistischer Sicht ist zu fragen, ob es nicht ein allgemeineres Phänomen ist, daß die positive Identifikation mit der Sprache im Ganzen für viele nicht zu trennen ist von der positiven Identifikation mit ihrer eigenen Familiensprache. Dafür spricht auch die außerordentliche Empfindlichkeit bei unseren Versuchen der regionalen Zuordnung der Teammitglieder. In einem internen Brief an mich heißt es: *„Ich kann mir nicht erklären, was meine Herkunft mit dem Sprachunterricht der kurdischen Kinder in Bremen zu tun hat.“* Die Möglichkeit, daß die regionale Herkunft einen Einfluß auf Aussagen über Varianten haben könnte, wird nicht gesehen. Statt dessen wird implizit die Allgemeingültigkeit der eigenen Aussage postuliert. Rückblickend ist für mich nur festzustellen, daß beide Seiten, wenn auch mit unterschiedlichen Vorgehensweisen versucht haben, ihre Auffassungen durchzusetzen und die Berechtigung der Varianten der anderen in Frage gestellt haben. Da ich selbst Fragen der Standardisierung immer sehr kritisch betrachtet habe und auch mehrfach diesbezügliche Verlautbarungen nach außen formuliert habe - z.B. in dem oben erwähnten Ausstellungstext - zugunsten der Alphabetisierung in der Familiensprache, ist festzustellen, daß ich mich auf der Ebene des Tuns anders verhalten habe als auf der Ebene meiner linguistischen und pädagogischen Überzeugungen und Verlautbarungen.

Die Argumente, die besonders von Zaradachet Hajo kamen, und dahingingen, daß es keinen Standard gäbe und daß es deshalb am sinnvollsten sei, eine Fibel für die Region zu machen, aus der die Mehrzahl der Kinder käme, sind aus linguistischer und pädagogischer Sicht kaum zu widerlegen.

Für noch problematischer halte ich es rückblickend, daß in einer späteren Auseinandersetzung um einzelne Wörter auf - Khan und Izoli verwiesen wurde und auf den Einwand *„Die Kinder sollen in ihrer Muttersprache lernen, sie kommen durcheinander, wenn andere Wörter verwendet werden“*, von deutscher Seite aus dem Team entgegnet wurde: *„Hochsprache hat immer Wörter, die den Kindern unbekannt sind. Kinder kommen nicht drum rum, die anderen Wörter zu lernen, das ist auch bei deutschen Kindern so.“* In dem schon zitierten Beitrag spricht Gloy von einem „Pilatus-Syndrom“. Eine Norm ist gesetzt worden, obwohl die Bedingung für einen Konsens aus unserer Sicht nicht gegeben war - und die pädagogischen Kosten werden unter Hinweis auf die Allgemeingültigkeit der Benachteiligung durch ‘Standard’ (auch für deutsche Kinder) entkräftet.

Das ist bedauerlich und ich kann zu unserer Entlastung lediglich feststellen, daß in der Familiensprache der Mehrzahl der Kinder keine Texte geschrieben worden sind und daß wir glaubten, Material entwickeln zu müssen. Außerdem wurde uns im Zuge der Lehr-

gangsentwicklung immer deutlicher, daß hier aus unserer Sicht sehr schönes und auch überzeugendes Material entstand, dessen Veröffentlichung nicht am Streit um Varianten scheitern sollte.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Bedie Khan Emir Djeladet und Bescot, Roger Kurdische Grammatik. Kurmançî -Dialekt Bonn 1986.

<sup>2</sup> Izoli, D. Erheng Kurdi - Tirki Türkçe -Kürtçe, Istanbul Deng 1992.

<sup>3</sup> vgl. Matras, Yaron Probleme der Sprachstandardisierung am Beispiel der Orthographie des Kurdischen MA-Hausarbeit Hamburg 1989 (Ms) S.10.

<sup>4</sup> vgl. Kiy, Hüseyin Zur sprachlichen Form des Leselehrgangs Xwendin û nivîsandin pir xweş e (erscheint im Lehrerhandbuch).

<sup>5</sup> Dilpak, Alan Xwendin Ronahî ye Bonn 1994.

<sup>6</sup> Kartal, Hüseyin Navên Kurdi Kurdische Namen. Kürt Isimleri Osnabrück (Wesanên Kurdistan) 1992.

<sup>7</sup> Bozwarlan, M. Emil Alfabe 2. Auflage, o.O. 1979.

<sup>8</sup> vgl. Anmerkung <sup>5</sup>

<sup>9</sup> Aydin Nesrin et al. Em Bixwînin Stockholm 1985.

<sup>10</sup> vgl. Hajo, Zaradachet et al. Die sprachlichen Schwierigkeiten bezogen auf den Muttersprachlichen Unterricht Kurdisch (MUK) (erscheint im Lehrerhandbuch).

<sup>11</sup> Die Zahlen sind auf Grund einer Erhebung über die Herkunftsregion der kurdischen Schüler ermittelt worden. Stand: September 1996.

<sup>12</sup> „Berg der Knechte Gottes“ genannt. Dieser Ort befindet sich im nördlichen Mesopotamien. Im Norden und Osten wird er vom Tigris begrenzt und zwar von der Einmündung des Çemê Balmanê bis hin zur Stadt Nisêbin und von Mardin bis Çizîra Botan.

<sup>13</sup> Anhänger einer alten vorislamischen Religionsgemeinschaft, die viele Elemente aus dem Zoroasmus übernommen hat.

<sup>14</sup> aus pädagogischen Überlegungen.

<sup>15</sup> abgeleitet vom französischen Ausdruck „bicyclette“

<sup>16</sup> vgl. Kurdische Grammatik, Emir Djeladet Bedia Khan und Roger Lescot, Auflage 1986. § 196a.

<sup>17</sup> „Aha“ als (türkische) Interjektion kommt in der Mundart der Kinder nicht vor.

<sup>18</sup> Vgl. Kurdische Grammatik, Emir Djeladet Bedir Khan und Roger Lescot, Auflage 1986. § 155

<sup>19</sup> Das grammatikalische Morphem für deklinierte Nomen, die Singular und Feminin sind, ist „ê“.

<sup>20</sup> Unter Berücksichtigung der Progression schlagen wir diese Form vor. Die in der Fibel gedruckte Form ‘bi darê ket’ verstellt aus unserer Sicht den Sinn.

<sup>21</sup> Der Laut ‘h’ in ‘pîrhevok’ ist auch in vielen anderen Wörtern des Kurdischen instabil.

<sup>22</sup> „ aus pädagogischen Überlegungen.

<sup>23</sup> Vgl. Bedir Khalî § 245, 12.

<sup>24</sup> Die aus dem Demonstrativpronomen **Ev** und seine verstärkende Postposition **ha** Verkürzung. ‘**Ev dibistana**’ hat sich bislang in der Schriftsprache nicht durchgesetzt.

<sup>25</sup> Die Form des Demonstrativpronomens ‘Ev’ im Nominativ ist unveränderlich.

<sup>26</sup> ‘kurdî als Adjektiv wird klein geschrieben.

<sup>27</sup> ‘vî’ ist die deklinierte Form des Demonstrativpronomens ‘ev’ für **maskulin** Singular. ‘dibistan’ ist-feminin Singular, deshalb ‘Di vê dibistanê de . . . ‘.

<sup>28</sup> ‘xij bikin’ ist ein verbales Kompositum bestehend aus ‘xij’ (Rutsch) und ‘kirin’ (machen}. Dagegen bezeichnet das Verb ‘xijiqandin’ die Handlung des Rutschens und in der Mundart der Kinder ein geläufiges Verb.

<sup>29</sup> statt ‘qal kirin’ (sagen machen/ tun), ‘peyivîn, li ser’ wobei ‘qal’ ein arabisches Lehnwort ist, das in der Mundart der Kinder nicht vorkommt.

<sup>30</sup> Der Gewaltherrscher in der Newroz-Sage heißt Zihak, bezogen auf die Schlangenart ‘marê ziha’, die aus seinen Schultern wachsen.

<sup>31</sup> Vgl. Anmerkung <sup>25</sup>

<sup>32</sup> Das grammatikalische Morphem für Feminin Singular im casus obliquus ist ‘ê’, das ‘y’ hier ist ein Hiatusstilger.

<sup>33</sup> Gloy, Klaus Sprachnormenforschung in der Sackgasse? in Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur 115. Band 1. Heft 1993 S. 58.

## 6. Zur abschließenden Bewertung des Projekts

*Antje-Katrin Menk*

Das Projekt entstand in der Folge des Senatsbeschlusses; an einigen Bremer Grundschulen den Muttersprachlichen Unterricht Kurdisch einzuführen. Dieser Beschluß fand regional und überregional bei Kurden große Beachtung und Resonanz, und er wurde auch im Bereich der interkulturellen Erziehung von Wissenschaftlern; Schulen und Schulverwaltungen mit Interesse verfolgt.

Die allgemeine politische Situation, insbesondere einzelne Vorstöße von türkischer Seite machten jedoch deutlich; daß der Muttersprachliche Unterricht Kurdisch in seiner Existenz lange nicht abgesichert war, sondern tatsächlich als ein Schulversuch anzusehen war. Die Projektmitglieder; von denen mehrere sich lange für diesen Unterricht eingesetzt hatten; waren sich der unsicheren Situation durchaus bewußt.

Wir fühlten uns darum „zum Erfolg verpflichtet“ und haben Auseinandersetzungen vermieden; insbesondere, um nicht den Unterricht als Ganzes zu gefährden. Rückblickend meine ich, daß wir die Konflikte „linguistisiert“ haben. Damit wurden sie behandelbar und auch darstellbar. Ein anderes Vorgehen, etwa die Thematisierung politischer Differenzen die Auseinandersetzung über Geschlechterrollen im Team oder über die Frage nach Macht und Ohnmacht in der Teamkonstellation von Mehrheits- und Minderheitsangehörigen hätte das Projekt mit großer Wahrscheinlichkeit gesprengt.

Es war uns in dieser Situation wichtiger, den Leselehrgang abzuschließen. Die Resonanz aus anderen Bundesländern, das uns überraschende Interesse von kurdischen und deutschen Wissenschaftlern aus dem In- und Ausland hat uns dabei immer wieder ermutigt.

Das Ergebnis des Projekts sind - wie im Antrag geschrieben - vor allem seine Produkte; drei, - hoffentlich demnächst - Bücher, die man anfassen kann; durchblättern, anschauen kritisieren verbessern... Man kann damit Kurdisch lesen und schreiben lernen, als Deutscher etwas Kurdisch lernen und über die Bilder etwas über die Kurden erfahren.

Wir danken dem Team der Schulbegleitforschung, daß es unsere Arbeit unterstützt hat.



**Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch  
Leselehrgang Kurmancî**

In Bremen ist für den muttersprachlichen Unterricht Kurdisch (Kurmancî) ein Leselehrgang entwickelt und vom Senator für Bildung, Wissenschaft Kunst und Sport herausgegeben worden. Der Leselehrgang besteht aus einer Fibel, einem Übungsbuch zur Fibel und einer Materialsammlung. Ein Lehrerhandbuch ist in Vorbereitung.

**1. Xwendin û nivîsandin pir xweş e - Lesen und Schreiben ist schön**

Inhaltliche, didaktische und methodische Planung: Emin Akbas, Süleyman Gülpînar, Yvonne Müller, Angela to Roxel  
Wissenschaftliche Begleitung: Dr. Zaradachet Hajo, Prof. Antje-Katrin Menk  
Texte und Bilder: Hüseyin Kiy  
Bremen 1995  
Preis: 20 DM

**2. Xwendin û nivîsandin pir xweş e - Pirtûka hîndarî ji bo elfabeyê - Lesen und Schreiben ist schön - Übungsbuch zur Fibel**

Texte und Bilder: Hüseyin Kiy  
Inhaltliche, didaktische und methodische Planung: Yvonne Müller, Angela to Roxel  
Bremen 1996  
Preis: 15 DM

**3. Xwendin û nivîsandin pir xweş e - Dosya bûjen - Lesen und Schreiben ist schön - Materialsammlung**

Texte und Bilder: Hüseyin Kiy  
Inhaltliche, didaktische und methodische Planung: Yvonne Müller, Angela to Roxel  
Bremen 1996  
Preis: 15 DM

**4. Xwendin û nivîsandin pir xweş e - Pirtûka berdestê mamoste - Lesen und Schreiben ist schön - Lehrerhandbuch**  
Redaktion: Antje-Katrin Menk  
- in Vorbereitung -

Bezugsadresse  
Senator für Bildung, Referat 30-3  
Rembertiring 8-12  
28195 Bremen

Bericht über das Schulbegleitforschungsprojekt  
Muttersprachlicher Unterricht Kurdisch  
- Entwicklung von Unterrichtsmaterialien -



Redaktion: Prof. Dr. Antje-Katrin Menck

Universität Bremen, Fachbereich 10