DIE EINSTELLUNG DER IN DEUTSCHLAND LEBENDEN TÜRKISCHEN KINDER GEGENÜBER DER TÜRKISCHEN SPRACHE UND EIN MODELLVORSCHLAG AM FALLBEISPIEL DES LANDES HESSEN

Bilal ÜSTÜN

Doktora Tezi

Eskişehir 2020

DIE EINSTELLUNG DER IN DEUTSCHLAND LEBENDEN TÜRKISCHEN KINDER GEGENÜBER DER TÜRKISCHEN SPRACHE UND EIN MODELLVORSCHLAG AM FALLBEISPIEL DES LANDES HESSEN

Bilal ÜSTÜN

DISSERTATION

Abteilung für Fremdsprachendidaktik/ Abteilung für Deutschlehrerausbildung

Betreuer: Professor Doktor Ayhan BAYRAK

ESKİŞEHİR

Universität Anadolu

Institut für Erziehungswissenschaften

August 2020

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bilal ÜSTÜN'ün "Die Einstellung der in Deutschland Lebenden Türkischen Kinder Gegenüber der Türkischen Sprache und ein Modellvorschlag am Fallbeispiel des Landes Hessen" başlıklı tezi 14/08/2020 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca Yabancı Diller Eğitimi Anabilim dalı Almanca Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı – Adı Soyadı	**İmza**
Üye (Tez Danışmanı)	: …….	.....
Üye	: …….	.....
Üye	: …….	.....
Üye	: ……..	.....
Üye	: ……..	.....

Enstitü Müdürü

FINAL APPROVAL FOR THESIS

This thesis titles “Attitudes of Turkish Children Living In Germany Towards Turkish and a Model Proposal: The Case Study of the State of Hessen, Germany” has been prepated and submitted by Bilal ÜSTÜN in partial fullfillment of the requirements in “Anadolu University Directive on Graduate Education and Examination” for the Degree of Doctor of Philosophy (PhD) in Department has been examined and approves on 14/08/2020.

	Committee Members	**Signature**
Member (Supervisor)	: ……..	.....
Member	: ……...	.....
Member	: ……..	.....
Member	: ……..	.....
Member	: ……..	.....

Director Graduate of School

ZUSAMMENFASSUNG

DIE EINSTELLUNG DER IN DEUTSCHLAND LEBENDEN TÜRKISCHEN KINDER GEGENÜBER DER TÜRKISCHEN SPRACHE UND EIN MODELLVORSCHLAG AM FALLBEISPIEL DES LANDES HESSEN

Bilal ÜSTÜN

Abteilung für Fremdsprachendidaktik
Abteilung für Deutschlehrerausbildung
Universität Anadolu, Institut für Erziehungswissenschaften, August 2020
Betreuer: Prof. Dr. Ayhan BAYRAK

Ziel dieser Studie ist es, die Einstellungen der in Deutschland lebenden türkischen Kinder zu ihrer Muttersprache Türkisch aufzuzeigen und ihre auf Türkisch verfassten Texte zu analysieren.

Die Grundgesamtheit der Studie besteht aus den in Deutschland lebenden türkischen Kindern. Da nicht von allen in Deutschland lebenden türkischen Kindern Daten erhoben werden können, wurden Stichproben gezogen. Die Studie wurde an 302 türkischen Schülern im Alter von 11 bis 15 Jahren durchgeführt, die zwischen den Jahren 2019 - 2020 im Rahmen des hessischen Bildungsattachés in Frankfurt,Türkischunterricht genommen haben.

Um zu den Daten zu gelangen, die für die Forschung verwendet werden sollen, wurden die von Ülker Sen entwickelte "Einstellungsskala für die Muttersprache der im Ausland lebenden türkischen Kinder" und das "Formular für persönliche Informationen" verwendet. Für die Daten zu den schriftlichen Äußerungen der türkischen Kinder wurden die von den Schülern in türkischer Sprache verfassten Texte verwendet.

Obwohl die in Deutschland lebenden türkischen Kinder eine positive Einstellung zum Türkischen haben, wurde festgestellt, dass sie im schriftlichen Ausdruck große Probleme haben.

Schlüsselwörter: Türkische Kinder, Bildnugsattaché, Einstellungsskala

ÖZET

ALMANYA'DA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇEYE KARŞI BAKIŞ AÇILARI VE BİR MODEL ÖNERİSİ
HESSEN EYALETİ ÖRNEĞİ

Bilal ÜSTÜN

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Almanca Öğretmenliği Programı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2020
Danışman: Prof. Dr. Ayhan BAYRAK

Bu çalışmanın amacı; Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının ana dilleri Türkçeye yönelik tutumlarını ortaya koymak ve yazdıkları Türkçe metinleri değerlendirmektir.

Araştırmanın evrenini, Almanya'da yaşayan Türk çocukları oluşturmaktadır. Çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Almanya'nın Hessen Eyaletinde Frankfurt Eğitim Ataşeliğine bağlı olarak Türkçe dersi alan ve rastgele seçilen 11-15 yaş arası 302 Türk öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada kullanılacak verilere ulaşmak için Ülker Şen tarafından geliştirilen "Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dillerine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Türk çocuklarının yazılı anlatımlarına yönelik veriler için ise öğrencilerin Türkçe olarak yazdıkarı metinlerden faydalanılmıştır.

Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları orta seviyede olmasına karşın yazılı anlatımlarında başarısız oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türk Çocukları, Eğitim Ataşeliği, Tutum Ölçeği

ABSTRACT

ATTITUDES OF TURKISH CHILDREN LIVING IN GERMANY TOWARDS TURKISH AND A MODEL PROPOSAL: THE CASE STUDY OF THE STATE OF HESSEN, GERMANY

Bilal ÜSTÜN

Department of Foreign Language Education
German Language Teaching Program
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, August 2020
Supervisor: Prof. Dr. Ayhan BAYRAK

The aims of this study are to reveal the attitudes of Turkish children living in Germany towards their mother tongue, Turkish, and to evaluate the texts they write in Turkish.

The universe of the study consists of Turkish children living in Germany.

The sampling method has been chosen since it is not possible to collect data from all Turkish children in Germany.

The research has been carried out on 302 randomly chosen Turk students, between the age of 11-15, who have been studying Turkish under the supervision of Frankfurt Office of Educational Attaché in the Hessen State of Germany in 2019-2020 educational year.

To collect the data, “Attitude Scale for Turkish Children Living Abroad Towards Mother Tongue” and “Personal Data Form” have been used.

In addition, texts written in Turkish by these students have been used to collect data of their written expression skills.

It has been seen that they were unsuccessful in their written expressions even though the attitudes towards Turkish of these Turkish children living in Germany were positive.

Keywords: Turkish children, The office of educational attaché, Attitude scale

VORWORT

Türkisch ist eine Sprache, die in vielen Teilen der Welt gesprochen wird. Viele unserer Bürger haben Türkisch vom Balkan nach Europa, vom Nahen Osten in die Vereinigten Staaten gebracht, entweder durch Bildung oder Handel oder durch Einwanderung. Türkisch wird von unterschiedlichen Menschen verlangt und gelernt.

Man kann die Türkischlerner in vier Gruppen aufteilen. Dies sind diejenigen, deren Muttersprache Türkisch ist, diejenigen, deren Muttersprache Türkisch ist und aber Ausland leben, die Menschen aus den Turkstaaten und die, die aus verschiedenen Gründen Türkisch als Fremdsprache lernen möchten. Bei Betrachtung dieser vier Gruppen, kann man erkennen, dass jede einen anderen Lernzweck hat und dass die Methoden, Techniken und Materialien, die auf diese Gruppen angewendet werden sollen, sich voneinander unterscheiden müssen.

In dieser Studie wurden die Muttersprache und das türkische Sprachniveau von im Ausland lebenden Türken untersucht, deren Muttersprache Türkisch ist. Diese Gruppe hat sich in den letzten Jahren aufgrund der Integrationspolitik der Länder, in denen sie leben, vom Türkischen entfernt. Infolge dieser Politik ist Türkisch, die Muttersprache, für diese Gruppe von entscheidender Bedeutung. Basierend auf den oben genannten Überlegungen soll in dieser Studie das Niveau der in Deutschland lebenden türkischen Kinder, ihre Einstellung zum Türkischen und der Handlungsbedarf ermittelt werden, um dieses Niveau weiter zu steigern.

Im ersten Teil der Studie sind die "Problemstellung", "Absicht", "Relevanz", "Begrenzungen", "Definitionen" und "Annahmen" enthalten, die die Grundlagen der Forschung bilden.

Im zweiten Teil wird auf den theoretischen Rahmen der Studie eingegangen und anhand der Zuwanderung ins Ausland wurden ausführliche Erläuterungen zu den Grundelementen aller Bildungsformen von Türken und türkischen Kindern in Deutschland gegeben.

Im dritten Teil der Studie gibt es unter dem Titel "Methoden der Forschung" Untertitel für "Form der Forschung", "Stichprobe", "Rolle des Forschers", "Datenerhebung", "Datenanalyse" und "Validität und Reliabilität". Unter der Überschrift "Befunde und Interpretation", die den vierten Teil der Studie bildet, wurden die Einstellungen der in Deutschland lebenden türkischen Kinder gegenüber dem Türkischen, sowie deren Signifikanz in Bezug auf verschiedene Variablen analysiert, die Texte der an

der Untersuchung beteiligten türkischen Kinder ausgewertet und die häufigsten Fehler identifiziert und Sätze als Beispiele angegeben.

Im fünften und letzten Abschnitt werden unter dem Titel "Schlussfolgerung und Empfehlungen" die allgemeinen Forschungsergebnisse und das vorgeschlagene Modell auf der Grundlage der Ergebnisse angegeben.

Ich danke meinem Doktorvater Prof. Dr. Ayhan BAYRAK für seine Hilfe, sowie Wegweisung während der Betreibung dieser Forschung. Ebenfalls danke ich Prof. Dr. Yüksel KOCADORU und Dr. Eren KESIM für ihre wertvollen Beiträge und Ratschläge.

Ich möchte den türkischen Kindern in Hessen, danken, die den Grundstein der Studie bilden, und meine Forschung unterstützen, indem ich aufrichtig an der Studie teilnahmen.

Außerdem danke dem Bildungsberater der türkischen Botschaft in Deutschland Prof. Dr. Cemal Yildiz, der die Forschung in Hessen genehmigte.

Ich danke den Türkischlehrern in Hessen, die dafür sorgten, dass die Datensammlung ohne Probleme verlief.

Ich möchte Doc. Dr. Duygu Eren, die an der Nevsehir Haci Bektas Veli Universität arbeitet, für ihre wertvollen Beiträge danken.

Trotz seiner seiner sehr anspruchsvollen und anstrengenden Tätigkeit als Bildungsattaché in Hessen, unterstützte mich mein stetiger Doktorvater Dr. Bora BASARAN ununterbrochen. Hierfür möchte meinen herzlichsten Dank aussprechen.

Ich möchte mich bei der Verwaltung der Nevsehir Haci Bektas Veli Universität bedanken, die empfohlen haben, dass wir unsere persönliche Entwicklung während der Master- und Doktorandenausbildung im Vordergrund behalten sollten und mich während meiner postgradualen Ausbildung unterstützen.

Ich danke meinem Vater Reşat Üstün, der mich seit meiner Geburt mit allen Mitteln unterstützte, meiner Mutter Ayşegül Üstün, die jegliche Opfer brachte, damit ich eine gute Ausbildung erhalte und meinen Brüdern Muhammed und Ebubekir Üstün, deren Unterstützung ich immer zu fühlen bekam.

Einen letzten Dank möchte ich meiner Ehefrau Ebru Üstün aussprechen, die mich seit unserer Heirat immer unterstützte. Ihre Beiträge zur Tätigung dieser Arbeit waren in dieser Zeit sehr wertvoll.

Bilal ÜSTÜN

Eskisehir 2020

17/08/2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.



Bilal ÜSTÜN

17/08/2020

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with "scientific plagiarism detection program" used by Anadolu University, and that "it does not have any plagiarism" whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.



Bilal ÜSTÜN

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

TITELSEITE…….……. i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI..... v

ZUSAMMENFASSUNG..... iv

ÖZ..... v

ABSTRACT..... vi

VORWORT..... vii

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ..... ix

INHALTSVERZEICHNIS..... xi

TABELLENVERZEICHNIS..... xvii

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS..... xx

ERSTER TEIL

1. EINLEITUNG..... 1

1.1. Problemstellung der Forschung..... 1

1.2. Absicht der Forschung..... 2

1.3. Relevanz der Forschung..... 3

1.4. Begrenzungen der Forschung..... 4

1.5. Definitionen..... 5

1.5.1. der Gastarbeiter..... 5

1.5.2. die Migration..... 5

1.5.3. der Zuwanderer..... 5

1.5.4. die Integration..... 5

1.5.5. der Flüchtling..... 5

1.5.6. der Spracherwerb 6

1.5.7. die Kultur 6

1.5.8. das Vorurteil 6

1.6. Annahmen der Forschung 6

ZWEITER TEIL

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN 7

2.1. Migration 7

2.2. Migrationsarten 9

2.2.1. Primitive Migration 9

2.2.2. Erzwungene Migration 9

2.2.3. Freie Migration 9

2.2.4. Massenmigration 9

2.3. Migrationsgründe 10

2.4. Migrationstheorien 10

2.5. Integration 12

2.6. Identität 13

2.7. Assimilation 15

2.8. Kultur 16

2.9. Multikulturalität 17

2.10. Die Beziehung zwischen Sprache und Kultur 18

2.11. Interkulturelle Bildung 20

2.12. Sprache 21

2.13. Muttersprache 23

2.14. Vier Fertigkeiten der Sprache 25

2.14.1. Lesefertigkeit 26

2.14.2. Schreibfertigkeit 27

2.14.3. Hörfertigkeit 28

2.14.4. Sprechfertigkeit 29

2.15. Spracherwerb und Ansichten zum Spracherwerb 30

2.15.1. Behavioristische Ansicht 31

2.15.2. Psycholinguistische Ansicht 32

2.15.3. Interaktionistische Ansichten 33

2.15.3.1. *Soziokulturelle sicht* 34

2.15.3.2. *Kognitivistische sicht* 35

2.16. Bilingualität 36

2.17. Modellen der Bilingualität 39

2.17.1. Immersion Modelle 39

2.17.2. Submersion Modelle 39

2.17.3. Bilinguales Unterrichtsmodell 40

2.17.4. Transitionales Erziehungsmodell 41

2.18. Der Simultane und Sukzessive Zweisprachenerwerb 41

2.19. Zweisprachigkeit und die Beziehung Zwischen den Sprachen 42

2.20. Arten des Bilingualismus 44

2.20.1. Ausgewogene Zweisprachigkeit und dominante Zweisprachigkeit 44

2.20.2. Frühe und späte Zweisprachigkeit 45

2.20.3. Simultane und Sukzessive Zweisprachigkeit 46

2.20.4. Konflikt-Zweisprachigkeit 46

2.20.5. Halbsprachigkeit 47

2.21. Multiligualismus 47

2.22. Türkisch-Deutsche Beziehungen in der Geschichte 49

2.23. Geschichte der türkischen Einwanderung in Deutschland 51

2.24. Allgemeine Probleme Deutschlands mit türkischen Migranten 57

2.24.1. Die erste Generation 57

2.24.2. Die zweite Generation 58

2.24.3. Die dritte Generation 59

2.24.4. Die vierte Generation 60

2.24.4.1.*Ghettoisierung* 61

2.24.4.2.*Diskriminierung und rassismus* 62

2.24.4.3.*Sprachprobleme* 63

2.24.4.4.*Das Bildungsproblem* 64

2.25. Das Deutsche Bildungssytem 65

2.25.1. Vorschule 66

2.25.2. Grundschule 66

2.25.3. Hauptschule 67

2.25.4. Realschule 67

2.25.5. Gymnasium 67

2.25.6. Gesamtschule 67

2.25.7. Hochschule 68

2.25.8. Berufschule 68

2.25.9. Sonderschule 69

2.26. Erziehungsmodelle im deutschen Bildungssystem für türkische und ausländische Schüler 70

2.26.1. Das bayerische Modell 70

2.26.2. Das Berliner Modell 71

2.26.3. Das Nordrhein-Westfälische Modell 71

2.26.4. Das Memmingener Modell 71

2.26.5. Das Krefelder Modell 72

2.26.6. Das Frankfurter Modell 72

2.27. Türkisch Unterricht in Deutschland 74

2.28. Hindernisse für den Türkischunterricht in deutschen Schulen 75

2.29. Die Politik der Türkei gegenüber den Menschen im Ausland 77

2.30. Die deutsche Einwanderungs- und Gastarbeiterpolitik..... 79

2.31. Deutschlands Bildungspolitik für Migrantenkinder 82

DRITTER TEIL

3. FORSCHUNGSMETHODIK 84

3.1. Form der Forschung..... 84

3.2. Stichprobe 85

3.3. Rolle des Forschers..... 93

3.4. Datenerhebung..... 93

3.5. Datenanalyse 94

3.6. Validität und Reliabilität 96

3.7. Ethik in der Forschung 98

VIERTER TEIL

4. BEFUNDE UND INTERPRETATION..... 100

4.1. Ergebnisse und Kommentare Zum Ersten Teilproblem..... 100

4.2. Ergebnisse und Kommentare Zum Zweiten Teilproblem 101

4.3. Ergebnisse und Kommentare Zum Dritten Teilproblem 131

4.3.1. Rechtschreibfehler Aufgrund von Abweichungen des Alphabets in der Zweiten Sprache..... 132

4.3.1.1. *Beispiele für Rechtschreibfehler, die aufgrund von Abweichungen des Alphabets in der zweiten Sprache auftreten, sind nachfolgend aufgeführt.* 135

4.3.2. Rechtschreibfehler Aufgrung von Groß- und Kleinschreibung.....138

4.3.2.1. *Beispiele für Rechtschreibfehler, die aufgrund von Groß- und Kleinschreibung auftreten, sind nachfolgend aufgeführt*……138

4.3.3. Rechtschreibfehler Aufgrund von Zusammen- und Getrenntschreibung..... 141

4.3.3.1. ***Beispiele für Rechtschreibfehler, die aufgrund von Zusammen- und Getrenntschreibung auftreten, sind nachfolgend aufgeführt.*** **..... 142**

4.3.4. Rechtschreibfehler, die aus dem Mündlichen in die Schriftsprache Übertragen Worden Sind 143

4.3.4.1. ***Beispiele für Rechtschreibfehler, die durch den Transfer des mündlichen in das schriftliche entstanden, sind nachfolgend aufgeführt……..……143***

FÜNFTER TEIL

5. SCHLUSSFOLGERUNG UND EMPFEHLUNGEN 147

5.1. Schlussfolgerung 147

5.1.1. Ergebnisse zur Einstellung der in Deutschland lebenden türkischen Kinder gegenüber der türkischen Sprache 147

5.1.2. Ergebnisse über die schriftliche Äußerung im Türkischen der türkischen Kinder in Deutschland 151

5.2. Empfehlungen 152

5.3. Modellvorschlag 156

QUELLENVERZEICHNIS 167

TABELLENVERZEICHNIS

Seite

Tabelle 2.1. Immersions- und Submersionsmodellen Erklärungen 40

Tabelle 2.2. Länder, die ein Anwerbeabkommen mit der Türkei geschlossen haben 53

Tabelle 3.1. Geschlechtsverteilung der Teilnehmer 85

Tabelle 3.2. Die Altersverteilung der Teilnehmer 85

Tabelle 3.3. Klassenstufenverteilung der Teilnehmer 86

Tabelle 3.4. Schulformenverteilung der Teilnehmer 86

Tabelle 3.5. Geburtsortenverteilung der Teilnehmer 86

Tabelle 3.6. Staatsangehörigkeitenverteilung der Teilnehmer 87

Tabelle 3.7. Die Verteilung nach der Ausbildung der Mütter der Teilnehmer 87

Tabelle 3.8. Die Verteilung nach der Ausbildung der Väter der Teilnehmer 87

Tabelle 3.9. Die Verteilung, darüber ob eines der Elternteile, der Teilnehmer die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt 88

Tabelle 3.10. Die Verteilung nach der Sprache der Teilnehmer, die sie zu Hause eher sprechen 88

Tabelle 3.11. Die Verteilung nach der Sprache der Teilnehmer, die sie draußen mit Freunden eher sprechen 88

Tabelle 3.12. Die Verteilung nach der Türkischunterrichtsteilnahmedauer der Teilnehmer 89

Tabelle 3.13. Die Verteilung nach der Lesegewohnheit der Teilnehmer 89

Tabelle 3.14. Die Verteilung nach der Sprache des Lesestoffs der Teilnehmer 89

Tabelle 3.15. Die Verteilung nach der Sprache, die die Teilnehmer während einer Internetrecherche verwenden 90

Tabelle 3.16. Die Verteilung nach der Sprache der YouTube-Videos, die sich die Teilnehmer ansehen 90

Tabelle 3.17. Die Verteilung nach der Sprache der Filme oder Serien, die die Teilnehmer im Internet ansehen 90

Tabelle 3.18. Die Verteilung nach der Sprache der Musik, die die Teilnehmer hören 91

Tabelle 3.19. Die Verteilung nach dem Zyklus einer Türkeireise der Teilnehmer 91

Tabelle 3.20. Die Verteilung nach der Zeit, die die Teilnehmer in der Türkei verbringen 91

Tabelle 3.21. Die Verteilung nach den Orten, die die Teilnehmer in der Türkei besuchen 92

Tabelle 3.22. Die Verteilung nach der Reiseabsicht der Teilnehmer in die Türkei 92

Tabelle 3.23. Die Verteilung nach der Unterkunft der Teilnehmer in der Türkei 92

Tabelle 4.1. Deskriptive Statistiken für die Einstellung gegenüber dem Türkischen 100

Tabelle 4.2. Geschlechtsspezifischer Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen 101

Tabelle 4.3. Altersspeziffischer Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen 103

Tabelle 4.4. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen nach ihren Schulklassen 105

Tabelle 4.5. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen nach ihren Schulformen 106

Tabelle 4.6. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen nach ihren Geburtsorten 107

Tabelle 4.7. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen nach ihrer Staatsangehörigkeit 108

Tabelle 4.8. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen nach dem Bildungsstand ihrer Mutter 109

Tabelle 4.9. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen nach dem Bildungsstand ihres Vaters 110

Tabelle 4.10. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach dem ob ein Elternteil die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt 112

Tabelle 4.11. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der zu Hause gesprochenen Sprache 113

Tabelle 4.12. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Sprache, die mit Freunden bevorzugt wird 114

Tabelle 4.13. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Teilnahmedauer am Türkischunterricht 116

Tabelle 4.14. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der der Lesegewohnheit 117

Tabelle 4.15. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der der Sprache des Lesestoffs 118

Tabelle 4.16. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Sprache, die sie bei einer Internetrecherche benutzen 119

Tabelle 4.17. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Sprache, die auf YouTube bevorzugen 121

Tabelle 4.18. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Sprache, der bevorzugten Serien und Filme 122

Tabelle 4.19. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Sprache, der bevorzugten Musik 124

Tabelle 4.20. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Häufigkeit einer Türkeireise 126

Tabelle 4.21. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Dauer eines Türkeiaufenthalts 127

Tabelle 4.22. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach den besuchten Orten in der Türkei 129

Tabelle 4.23. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Absicht einer Türkeireise 130

Tabelle 4.24. Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Unterkunft während einer Türkeireise 131

Tabelle 4.25. Vergleich des Türkisches und Deutsches Alphabets 134

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

APA	: American Psychology Association
BAMF	: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
bzw.	: beziehungsweise
dh.	: das heißt
Dr.	: Doktor
Doc.	: Dozent
etc.	: et cetera
MEB	: Türkische Ministerium für Nationale Erziehung
Prof.	: Professor
s.	: seite
u.a.	: und andere
z.B.	: zum Beispiel

ERSTER TEIL

1. EINLEITUNG

1.1. Problemstellung der Forschung

In dieser vorliegenden Arbeit werden die Sprachprobleme der türkischstämmigen Migranten in Deutschland, die durch die türkische Sprache entstehen, ausführlich abgehandelt. Deutschland wurde während des zweiten Weltkriegs ruiniert und hatte unter anderem aus der Türkei Arbeitskräfte eingeladen. Diese wurden Gastarbeiter genannt. Nach einigen Jahren Arbeit kehrte ein kleiner Teil der Gastarbeiter wieder in die Türkei zurück, doch die meisten von ihnen nahmen ihre Familien mit nach Deutschland und entschieden sich, in Deutchland zu bleiben. Nachdem die türkischen Gastarbeiter sich entschieden mit ihren Familien in Deutschland zu leben, brachte diese Situation einige Probleme mit sich. Eines der größten Probleme der Gastarbeiter war das Sprachproblem. Als die Gastarbeiter nach Deutschland kamen wollten sie ausreichend Geld sparen und in die Türkei zurückkehren. Da sie auch aus deutscher Sicht Gäste waren und so bald wie möglich zurückkehren sollten, gaben beide Seiten sich keine Mühe, die deutsche Sprache zu lernen oder zu lehren. Somit war die Kommunikation zwischen Türken und Deutschen aufgrund der Sprachprobleme beschränkt und die Integration der Türken hat sich deswegen verspätet. Natürlich gab es auch Gründe, warum die Türken die deutsche Sprache nicht lernen konnten. Der Erwerb der Landessprache als Zweitsprache der MigrantInnen wird durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst. Dazu gehören Bedingungen im Herkunfts- und Aufnahmeland, die Existenz und Struktur einer ethnischen Gemeinde sowie – besonders bedeutsam – die individuellen und familiären Lebens bedingungen sowie die besonderen Umstände der Migration (Esser, 2006). Diese Sprachprobleme haben sowohl türkische, als auch deutsche Wissenschaftler seit Jahrzehnten interessiert. Forschungen über die Sprachprobleme der Migranten werden heute noch betrieben. Besonders kümmert sich das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) um türkische und andere Migranten oder Flüchtlinge in deutsche Spache, leitet sie sorgfältig, weil die Sprache der Schlüssel zur Integration ist.

Die Kinder der ersten Generation, also die zweite Generation, haben genau so wie ihre Väter das Sprachproblem erlebt und dieses Problem hat den schulischen Erfolg

negativ beeinflusst. Schulische Leistungen sind sowohl direkt als auch indirekt an sprachliche Kompetenzen gebunden (Esser, 2006). Die dritte Generation zeigte ganz andere Eigenschaften als ihre Vorfahren, denn die Kinder aus der dieser Generation wurden in Deutschland geboren, sind in Deutschland aufgewachsen und besuchten die Schule in Deutschland. Einige Angehörige der dritten Generation, die keine sprachlichen Schwerigkeiten hatten besuchten sogar Hochschulen in Deutschland. Viele Probleme wurden durch sehr gute Deutschkenntnisse gelöst, aber mit der dritten Generation tauchten nun andere Probleme auf. Vor allem steht das Identitätsproblem. Die dritte Generation wurde draußen und in der Schule mit der deutschen Kultur, zu Hause dagegen mit der türkischen Kultur konfrontiert. Deswegen wird einem großen Teil der Angehörigen der dritten Generation eine Identitätskrise zugeschrieben. Die vierte Generation lebt sowohl zu Hause als auch in der Schule eng mit der deutschen Kultur zusammen, spricht besser Deutsch als Türkisch und fühlt sich zu Deutschland und zu der deutschen Sprache näher als zur Türkei und zu der türkischen Sprache.

In dieser Arbeit wurde die Beziehung zwischen Sprache und Kultur erwähnt. Es wird im weiteren auf die sprachlichen Probleme der türkischen Kinder eingegangen. Hierbei geht es um Probeleme mit der türkischen Sprache.

1.2. Absicht der Forschung

Die Absicht dieser Doktorarbeit ist es, die Haltung der in Deutschland lebenden türkischen Kinder gegenüber der türkischen Sprache darzustellen, in der Muttersprache verfassten Texte anhand der ihnen gestellten Fragen, durchzunehmen. Im Rahmen dieser Hauptabsicht wird versucht, mit dem Hauptproblem " Wie ist die Haltung der in Deutschland lebenden, türkischen Kinder gegenüber dem Türkischen, was für Fehler entstehen bei schriftlichen Texten in der Muttersprache?" antworten auf die folgenden Probleme zu geben:

1. Wie ist die Haltung, der in Deutschland lebenden, türkischen Kinder, die an der Untersuchung teilnehmen, gegenüber der türkischen Sprache?
2. Beeinflussen die folgenden Faktoren die Haltung der in Deutschland lebenden, türkischen Kinder gegenüber der türkischen Sprache?
    a. Geschlecht,
    b. Alter,
    c. Klassenstufe,

d. Schultyp,

e. Geburtsort,

f. Staatsangehörigkeit,

g. Akademische Ausbildung der Mutter,

h. Akademische Ausbildung des Vaters,

i. Deutsche in der Familie,

j. Die Sprache innerhalb der Familie,

k. Die Sprache mit Freunden,

l. Teilnahme am Türkischunterricht,

m. Lesen,

n. In welcher Sprache gelesen wird,

o. In welcher Sprache das Internet genutzt wird,

p. In welcher Sprache YouTube genutzt wird,

q. In welcher Sprache Filme oder Serien gesehen werden

r. In welcher Sprache Musik gehört wird,

s. Wie oft die Türkei besucht wird,

t. Wie lange in der Türkei geblieben wird,

u. Welche Orte in der Türkei besucht werden,

v. Der Grund der Türkeireisen,

w. Der Aufenthaltsort in der Türkei?

3. Welche wichtigen Fehler tauchen in schriftlichen Texten von in Deutschland lebenden, türkischen Kindern auf?

1.3. Relevanz der Forschung

Das Erlernen der eigenen Kultur hängt vom Erlernen der Muttersprache ab. Besonders für die im Ausland lebenden, türkischen Kinder hat die Muttersprache einen besonderen Stellenwert. Deshalb sollte die Haltung der türkischen Kinder im Ausland gegenüber ihrer Muttersprache untersucht und die Gründe für die jeweilige Haltung dargestellt werden. Erziehung spielt eine besondere Rolle bei der Änderung einer Haltung (Şen, 2011). Um Einstellungen positiv beeinflussen zu können, müssen sie mit reliablen und validen Messinstrumenten gemessen werden. Für die Untersuchung wurde der konstruktvalide, reliable Fragebogen aus 27 Fragen mit 4 Dimensionen benutzt. Es wurde der Fragebogen "*Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dillerine Yönelik Tutum*

Ölçeği"- Attitude Scale zur Messung der Haltung der im Ausland lebenden, türkischen Kinder gegenüber ihrer Muttersprache" von Ülker Şen eingesetzt. Um eine Sprache sprechen zu können, muss man die 4 Grundfertigkeiten beherrschen. Diese sind Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Kinder in der Türkei eignen sich ihre Sprache durch diese Fertigkeiten an. Das Hören und das Sprechen eignen sie sich zu Hause an und das Lesen und das Schreiben in der Schule. Für Kinder im Ausland ist die Situation anders. Auch sie eignen sich das Sprechen und das Hören im Vorschulalter zu Hause an, doch das Lesen und das Schreiben in der Muttersprache werden in der Schule nicht behandelt. Dies führt dazu, dass die Schreibfertigkeit der im Ausland aufwachsenden Kinder schwächer im Vergleich zur Sprechfertigkeit ausfällt.

Mit der Entwicklung der Schreib-und Sprachfertigkeiten der Kinder im Ausland wird sich auch die Gedankenentwicklung, die Informationsordnung, der effektiver Sprachgebrauch, das Lern-und Denkvermögen, die Kommunikationsfähigkeit und das Gefühlsausdrücken weiterentwickeln. Bilinguale Menschen, die die Grundfertigkeiten der Muttersprache beherrschen, werden weniger Schwierigkeiten haben die Sprache der jeweiligen Gesellschaft zu lernen und sich ihr anzupassen (Şen, 2011). Infolgedessen werden sich die schulischen Leistungen steigern. Wenn also die Fehlertypen der im Ausland lebenden, türkischen Kinder analysiert werden, können demnach Methoden, Techniken, Unterrichtsmaterialien, Aktivitäten etc. konzipiert werden (Şen, 2011). Es ist deshalb von Bedeutung herauszuarbeiten welche Art Fehler die in Deutschland lebenden, türkischen Kinder mündlich und schriftlich machen.

Die Übergabe der türkischen Kultur an die nächsten Generationen im Ausland hängt, zusammengefasst, von der Erhaltung der Sprache ab. Aus diesem Grund müssen türkische Forscher Forschungen in Bezug auf die muttersprachlichen Probleme der im Ausland lebenden, türkischen Kinder, treiben und Lösungen aufzeigen. Diese Arbeit soll die Einstellung der türkischen Kinder in Deutschland gegenüber ihrer Muttersprache widerspiegeln und einen Beitrag zur Herausarbeitung ihrer Fehler im Sprachlichen und Mündlichen leisten.

1.4. Begrenzungen der Forschung

Dieser Forschung wurde begrenzt auf:

- Das Bundesland Hessen in Deutschland,

- 302 Schüler, die einen Türkischunterricht besuchen,
- schriftliche Texte in der Muttersprache der obengenannten Schüler (begrenzt mit 10),
- Bogen über persönliche Informationen,
- die Attitude Scale „*Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dillerine Yönelik Tutum Ölçeği"*

1.5. Definitionen

1.5.1. der Gastarbeiter: Der Begriff Gastarbeiter bezeichnet die jenigen ausländischen Arbeitskräfte, die von der Mitte der fünfziger Jahre bis zum Anwerbestopp im Jahre 1973 von der bundesdeutschenWirtschaft angeworben wurden (Hunn, 2005).

1.5.2. die Migration: Dauerhafter bzw. länger fristiger Wechsel des Wohnsitzes von einem Land in ein anderes (Pries, 2003).

1.5.3. der Zuwanderer: In einer sachlich korrekten Definition sind Menschen als „Migranten" oder „Zuwanderer" (Immigranten) zubezeichnen, die bisher mindestens einmal ihren Lebensmittelpunkt für einen ich tun erhebliche Zeitdauer von einem Land in ein anderes verlegt haben, ungeachtet individueller Motivation oder deskulturellen Hintergrunds (Zeman, 2005).

1.5.4. die Integration: Die Orientierung an einer Art von verantwortungs ethischer Moral bzw. an einem gewissen „Bürgersinn", bei der sich als „Individuen" verstehende Akteure bewusst und mit „wertrational" durchdachten guten Gründen für die „Verfassung" der jeweiligen Gesellschaft einsetzen und sie in Denken, Fühlen und Handeln unterstützen (Esser, 2001).

1.5.5. der Flüchtling: Der klassische Flüchtling ist derjenige, der sein Land in Sorge um sein Leben verlässt, um in einem Nachbar- oder Drittstaat Zuflucht zusuchen. Einen Sonderfall stellen die Asylsuchenden dar, die aus politischen oder sonstigen

Gründen als Vertriebene einen rechtlichen Anspruch auf eine neue Heimat haben (Eberwein, 2001).

1.5.6. der Spracherwerb: Spracherwerb bedeutet das Erlernen der Regeln der jeweiligen Muttersprache, […] [und] zu lernen, wie mit Sprache eigene Gedanken und Gefühle ausgedrückt, wie Handlungen vollzogen und die von anderen verstanden werden können. Hierbei sind auch nonverbale Signale wie Mimik und Gestik bedeutsam (Klann-Delius, 1999, s. 22).

1.5.7. die Kultur: In Anlehnung an die Kulturantropologen Keesing und Goodenough verstehen die Autoren, Kulturals „ … ein ideationales System, als ein zwischen Gesellschaftsmitgliedern geteiltes Wissen an Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns, das ssich im öffentlichen Verzug vom symbolischem Handeln manifestiert (Knapp und Knapp-Potthof, 1990, s. 62).

1.5.8. das Vorurteil: Die Vorurteilsforschung versteht Vorurteile als negative Einstellungen gegenüber Gruppen oder Personen allein auf grund ihrer Gruppenzugehörigkeit (Allport, 1954).

1.6. Annahmen der Forschung

Die Annahmen dieser Forschung sind folgende:

- Die Angaben der türkischen Kinder sind wahrheitsgemäß.
- Die türkischen, die an der Umfrage teilnehmen beantworten die Fragen, zur Messung der Haltung gegenüber der Muttersprache, aufrichtig
- Die schriftlichen Texte der, in Deutschland lebenden, türkischen Kinder, die als Stichprobe dieser Studie dienen, spiegelt ihr wirkliches Niveau wieder.
- Die schriftlichen Texte zur Messung der Haltung gegenüber der Muttersprache von den in Deutschland lebenden, türkischen Kindern, werden als repräsentativ für die Stichprobe und Grundgesamtheit angenommen.

ZWEITER TEIL

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1. Migration

Der Migrationsbegriff ist so alt wie die Menschheit, und erweckt das Interesse vieler Wissenschaftler, somit wird er auch oft und auf unterschiedliche Art definiert. Aus den verschiedenen Perspektiven der Wissenschaft betrachtet, arbeiten vor allem Anthropologen, Soziologen und Rechtswissenschaftler sowie verschiedenste Forscher mit diesem Begriff. (Civan und Gökalp, 2011, s. 233). Der Grund für die theoretischen Ansätze ist, dass der Migrationsbegriff ein breites Feld, von der Demographie bis zur Geographie, von der Wirtschaft bis zur Soziologie abdeckt (Civan und Gökalp, 2011, s. 237). Aus diesem Grund ist die menschliche Mobilität, die als Migration wiedergegeben wird, seit Anfang der Menschheitsgeschichte, eine der wichtigsten Komponenten des gesellschaftlichen Lebens und der gegenwärtigen Moderne (Deniz, 2014, s. 175). Der Migrationsbegriff wird als die geographische Ortsänderung eines Individuums oder eine Familie definiert, die aus einem beliebigen Grund von einem Ort zu einem anderen auswandern, um einen Teil oder ihr ganzes Leben dort zu verbringen (Demir, 1997, s. 38). Aus einem breiten Blickwinkel betrachtet kann Migration als die Entscheidung den Wohnort zeitweilig oder dauerhaft, in der Hoffnung um ein besseres Leben, zu verlassen, definiert werden (Pazarlioglu, 2007, s. 121). Die Migration kann nicht schlicht als das Kofferpacken und von einem Ort zum anderen auswandern gesehen werden. Individuen oder Gruppen nehmen ihre Gefühle, Gedanken, Ideen und Kulturen in die neuen Orte mit. Migrant/innen können in dieser Perspektive als Akteure gesehen werden, die neue Wissen, Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in unterschiedliche soziale Zusammenhänge einbringen und diese mitgestalten (Mecheril, 2012). Migration ist eng verbunden mit der sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen, politischen u.a. Strukturen der Gesellschaft (Civan und Gökalp, 2011). Somit öffnet die Migration neue Türen für kulturellen Austausch, gegenseitiges Verständnis und aus diesem Grund öffnet die Einwanderung viele Türen für Innovationen, kulturellen Austausch, gegenseitiges Verständnis und das Gefühl des Teilens. Der Begriff der Migration enthält auch negative Aspekte. Während die Migration auf der einen Seite verursacht wird durch gesellschaftliche Gründe, beeinflusst sie auch das gesellschaftliche Leben und ist ein

Prozess, der seine eigenen Dynamiken entwirft (Castles und Miller, 2008). Die Migration kann den Wohlstand des Landes senken, die Arbeitslosigkeit erhöhen oder gesellschaftliche Diskriminierung mit sich bringen. Vor allem wenn die Migration unkontrolliert und in großen Mengen geschieht kann sie sich zu Sicherheitsdrohungen wie Fremdenangst und ethnische Gewalt im Zielland umwandeln, die politischen, wirtschaftlichen und sozio-kulturellen Strukturen negativ beeinflussen (Deniz, 2014). Die Migration kann in neuen Siedlungsgebieten unter vier Aspekten zusammengefasst werden: Sie verursacht Populations-, Beschäftigungs-, Lebensqualitäts- und Verstädterungsprobleme (Pazarlioglu, 2007). Der Migrationsbegriff beeinflusst die Populationsrate in einem Land oder Gebiet, somit verändert sie die Alters-und Geschlechtsverteilung dort (Gönüllü, 1996). Der Migrationsbegriff sollte als ein dynamischer Prozess gesehen werden, der mit den wirtschaftlichen, politischen, sozio-kulturellen Entwicklungen des Landes oder der Gesellschaft zusammenhängt, dessen zeitliche, örtliche, Aspekte und Gründe sowie Auswirkungen sollten insgesamt definiert, bemessen und ihrer Struktur entsprechende Lösungswege aufgezeigt werden (Ünalan und İcduygu, 1998). Deshalb ist die Migration ein Aspekt, dass durch die Gesellschaft entsprechende Vorkehrungen von vorneherein, zugelassen werden soll. Migration kann als innere und äußere Migration unter zwei Gesichtspunkten betrachtet werden. Ein Individuum kann für mindestens ein Jahr innerhalb eines Landes den Wohnort wechseln, das beschreibt die innere Migration. Der Ortwechsel der über die Landesgrenzen hinaus geht wird als äußere Migration definiert (Bülbül ve Köse, 2010, s. 39). Die äußere Migration wird definiert als der Umzug in ein anderes Land um dort zu leben, arbeiten oder sich niederzulassen (Gönüllü, 1996). In einigen Phasen ist zu beobachten, dass die internationale Arbeitsmigration als eine grundlegende Politik angenommen wurde. Besonders war dies nach dem Zweiten Weltkrieg, beim Wiederaufbau Europas zu beobachten. Entwickelte Europaländer, die nicht genügende Arbeitskräfte hatten, beglichen diese Zahl vor allem aus Ländern wie der Türkei, Jugoslawien, Griechenland und weiteren Ländern. (Aydoganoglu, 2007). Somit wurde die Migration zur billigen Arbeitskraftbeschaffung genutzt. Die Migranten spielten besonders in Krisengebieten die Tampon-Rolle bei der Erstellung einer Ersatzarbeitergruppe (Tanyılmaz und Kıroğlu, 2007, s. 129).

2.2. Migrationsarten

Nach Erkan und Erdogdu (2006) betrachtet man die Migration unter den Aspekten der inneren und äußeren Migration.

Die innere Migration beschreibt die Wohnortsänderung innerhalb eines Landes (Saglam, 2006). Mit anderen Worten wird hierbei der Umzug von kleineren Dörfern oder Vororten in die Großstadt innerhalb des jeweiligen Landes gemeint.

Die äußere Migration wird als die Wohnortsänderung ins Ausland definiert, wobei man die Absicht hat, lange Zeit im Zielland zu bleiben, arbeiten oder sich niederzulassen Gönüllü, 1996). Kurz, beschreibt Gönüllü (1996) die innere Migration als die im Inland stattfindende und die äußere, als die ins Ausland stattfindende Migration.

Yalcin (2014) schreibt nach Petersen (1996) vier Arten der Migration:

2.2.1. Primitive Migration

Das Primitive hier wird mit den primitiven Zeiten der Menschheit in Verbindung gesetzt. Hier stehen vor allem Migrationen durch die Hilfslosigkeit nach Naturkatastrophen im Vordergrund.

2.2.2. Erzwungene Migration

Während bei der primitiven Migration die Natur die grundlegende Rolle spielt, ist es bei der erzwungenen Migration die soziale Struktur. Diesen Migrationstyp kann man in zwei Gruppen betrachten: Beim ersten hat die Migrationsgruppe noch wenig Kontrolle über die Situation, beim zweiten aber liegt keine Kontrolle in der Hand der sozialen Gemeinschaft.

2.2.3. Freie Migration

Hier entscheiden Individuen selbst über die Migration. Die Migrationen aus dem Europa des 19. Jahrhunderts sind nur einige Beispiele hierfür. Hierbei geht es um eher persönlich motivierte Migrationen.

2.2.4. Massenmigration

Massenmigrationen sind Ergebnisse von freien Migrationen. Dadurch, dass einige Individuen in ein anderes Land auswandern, entsteht eine Bindung zwischen dem Ziel-

und Herkunftsland, somit steigt die Zahl der Migranten aus dem jeweiligen Land. Durch ansprechende Faktoren entsteht dann, in kurzer Zeit eine Massenmigration (Yalcin, 2004, s. 45).

2.3. Migrationsgründe

Da die Migrationsgeschichte eine sehr alte ist, sind Menschen zu jeder Zeit aus verschiedenen Gründen ausgewandert. Einige Migranten sind in ihr Herkunftsland zurückgekehrt und andere sind im Zielland geblieben. Mal war gab es eine Rückkehrabsicht, mal war es die Absicht in einem neuen Ort zu leben. (Polat, 2009).

Die Migration ist ein andauernder Prozess. Hunderttausende Migranten wandern gewollt oder ungewollt in erwünschte oder unerwünschte Orte aus. Der Migrationsbegriff wird von Migranten selbst durch negative (z.B. Flucht aus politischen Gründen) oder positive (z.B. ein besseres Leben) Assoziationen definiert (Sluzki, 1979, s. 379). Außerdem werden die Gründe der Freien Migration (1996) kurz als wirtschaftliche, politische, gesellschaftliche und kulturelle beschrieben.

Migration hat viele Gründe. Im Allgemeinen möchten Menschen an besseren Orten, in besseren Umständen, für besseres Geld arbeiten. Sie möchten respektiert werden, sie möchten, dass ihre Kinder an sterileren Orten kultiviert aufwachsen. Diese Art Migrationen sind meist frei entschieden, hier sind sie freiwillige Migranten. Auf der anderen Seite gibt es noch die Migranten, die dazu gezwungen werden. Der Großteil dieser wandert aus politischen Gründen oder wegen Terror, aus. Mit anderen Worten können Individuen ihren Wohnort frei ändern, um bessere Lebensumstände, Sicherheit, Stabilität und diverse soziale Aussichten zu erhalten. Weiter, kann unfreiwillig, durch den Einfluss verschiedener Kräfte, motiviert oder unmotiviert eine Migration stattfinden. Der Grund hierfür kann die Durchführung verschiedener vom Staat getroffener, sozialer, wirtschaftlicher, sicherheitlicher u.Ä. Entscheidungen sein (Gönüllü, 1996).

2.4. Migrationstheorien

In den vergangenen Jahrhunderten fand die Migration von Afrika nach Nord-, Südamerika von Europa nach Nordamerika, von Ost-und Südeuropa nach Westeuropa wegen Eroberungen, Sklavenhandel, wirtschaftliche Schwierigkeiten u.Ä. statt. In der heutigen Zeit wandern Menschen aus, um eine Arbeit zu finden, bessere

Arbeitsbedingungen zu haben oder bessere Lebensumstände für sich und İhre Familie zu haben (Sahin, 2001, s. 57).

Parallel zu den Migrationsphasen wurden auf internationaler Ebene, Migrationstheorien aufgestellt. Bei der Migration oder Arbeitsmigration werden aus sozilogischer Sicht zwei Theorien definiert. Diese sind:

- Die Modernisierungs-und Entwicklungstheorie
- Zentrums-und Umgebungstheorie (Sahin, 2001, s. 58)

Nach der Modernisierungs-und Entwicklungstheorie wird akzeptiert, dass der Einkommensunterschied zwischen den Ländern ansprechend für Migranten ist und dass dieser Aspekt der wirtschaftlichen Entwicklung des eigenen Landes dient. Hier geht man also davon aus, dass Migration ein freiwilliges Geschehen ist, das Individuen tätigen, auf der Suche nach Arbeit und besserer Bezahlung (Gönüllü, 1996). Altun (2000) dagegen beschreibt die Modernisierungstheorie, analytisch als einen globalen Prozess, der vorwiegend in der amerikanischen Soziologie ist und " den traditionellen Gesellschaften beim Einfangen der Modernität erleben". Hiermit beschreibt er ein Paradigma

Nach Gönüllü (1996) hat diese Theorie einen Beitrag zum Gesellschaftswandel im Auswanderungsland. Die Absicht ist zu verteidigen, dass Arbeitermigranten der Entwicklung des eigenen Landes beitragen. Danach übernehmen Arbeitermigranten einige Normen und Werte des Einwanderungslandes und nehmen sie mit in das eigene Land. Somit beschleunigen sie die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung des jeweiligen Landes.

Nach dem Zentrum-Umgebungsmodell dienen die Arbeitermigranten dem Nutzen der Arbeitskraftquelle der Industrieländer und beeinflussen die sozio-wirtschaftliche Entwicklung der Entwicklungsländer, statt die Modernisierung und Entwicklung zu fördern. (Sahin, 2001, s. 65).

Gönüllü (1996) meint beim Vergleich der beiden Theorien erkennt man einen positiven Einfluss auf den sozialen Wandel im Auswanderungsland beim ersteren. Letzteres beschreibt, dass Arbeitermigranten nicht genügend beeinflusst von den industriellen Lebensstandards, Werten und Normen des jeweiligen Industrielandes werden.

2.5. Integration

Integration wird im Wörterbuch des Amts für Türkische Sprache als Anpassung also als" Harmonie aller Teilchen eines Ganzen" definiert (TDK, 2018). Der Duden definiert Integration als "Verbindung einer Vielheit von einzelnen Personen oder Gruppen zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Einheit" (Duden, 2018). Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) definiert die Integration als: "Integration ist ein langfristiger Prozess. Sein Ziel ist es, alle Menschen, die dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland leben, in die Gesellschaft einzubeziehen. Zugewanderten soll eine umfassende und gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen ermöglicht werden. Sie stehen dafür in der Pflicht, Deutsch zu lernen sowie die Verfassung und die Gesetze zu kennen, zu respektieren und zu befolgen (BAMF, 2018).

Sowie der Begriff der Assimilation trägt der Begriff der Integration wichtige Bedeutung für die jeweiligen Einwanderungsländer. Deshalb nähern sich Forscher der Migration, auch durch ihre eigenen Erfahrungen, jeweils auf unterschiedliche Weisen an das Thema heran und kommentieren dieses anders.

Während Yalcin (2002) die Integration als die Bindung von unterschiedlichen kulturellen Aspekten miteinander, definiert, beschreibt Akcadag (2011) sie aus einer anderen Perspektive " nicht nur die Ämter und Vereine für Migranten, sondern alle Institutionen des Landes müssen sich an dem Prozess beteiligen". Integration gelingt nicht nur durch ein einseitiges Engagement. Auch die jeweiligen Länder und Gesellschaften müssen sich an dem Prozess beteiligen. Diese Prozesse entstehen nämlich durch vielseitige Interaktion und beeinflusst alle (Özmen, 2011). Akcadag (2011) beschreibt zwei Dimensionen der Integration: Das Zusammenleben und die Chancengleichheit. Was klar ist, ist dass keine Integration gelingt, wenn kein Mitspracherecht auf gesellschaftliche Prozesse besteht und der kulturelle Pluralismus nicht respektiert wird. Bei der Integration tragen die Migranten zweifelslos eine große Verantwortung, doch die Gesellschaft des Einwanderungslands trägt mindestens genauso viel Verantwortung. Somit verlangt die Integration beidseitiges Engagement (Demiryürek, 2012). Wieder Özmen (2011) beschreibt die Integration als einen beidseitigen Prozess, der durch die Interaktion von Migranten und Einheimischen, entsteht.

Persembe (2005) beschreibt die Integration als einen Prozess, den Einheiten, mit dem Potential und der Fähigkeit zusammen zu agieren, entwickeln. Außerdem ist

Integration das Aufrechterhalten des Zusammenhalts der Gesellschaft durch das Teilen der Verantwortung an gemeinsamer Aktion.

Für eine gelungene Integration gibt es einige Voraussetzungen. Friedrich (1997) meint, dass das Einwanderungsland von den Migranten nicht verlangt den Kontakt zum Herkunftsland abzubrechen.

Castles und Miller (2008) nähern sich dem Begriff der Integration kritisch. Sie beschreiben sie als die langsamere und höflichere Form der Assimilation. Özmen (2011) dagegen beschreibt die Integration als die letzte Stufe vor der Assimilation. Daraus ist zu entnehmen, dass Forscher die Integration sowohl positiv als auch negativ bewerten.

2.6. Identität

"Identität ist die Summe der Eigenschaften, an denen wir beteiligt sind, ausgehend von unserer kollektiven Zugehörigkeit im allgemeinsten Sinne, unseren Wünschen, unseren Träumen, unserer Art, uns selbst zu erkennen, unserer Art, Beziehungen zu erkennen und zu leben" (Bostancı, 1998, s. 39). Der Begriff Identität ist ein facettenreiches Konzept, das in den Sozialwissenschaften aus verschiedenen Perspektiven diskutiert und bewertet wird. Bilgin (2007, 11-26) identifiziert Identität als Definition einer Person oder Gruppe und positioniert sich unter anderen Personen oder Gruppen. Das Bedürfnis nach Identität erfordert, dass einige Dimensionen anderen Menschen ähnlich sind und sich in einigen Dimensionen von ihnen unterscheiden. So manifestiert sich der Begriff der Identität auf dialektische Weise zwischen den Polen der Ähnlichkeit und der Differenz.

Identität ist im Vergleich zum Phänomen der Persönlichkeitsentwicklung und der Gesellschaft im Kontext der Sozialisation auch mit Kultur verbunden. Es beinhaltet die Merkmale der Kultur. Das Prinzip der Veränderung und Entwicklung der Kultur ist auch in der Identität vorhanden. Änderungen sind unvermeidlich, wenn sie nicht erneuert oder anderen Umgebungen ausgesetzt werden (Köseoğlu, 1995, s. 42). Kultur ist eine Sammlung von Wissen, Überzeugungen und Verhaltensweisen, die spezifisch für die menschlichen Spezies und materiellen Objekte sind, die Teil dieses Ganzen sind.

Es umfasst alle Arten von materiellen und spirituellen Produkten des sozialen Lebens wie Sprache, Denken, Tradition, Zeichensysteme, Institutionen, Gesetze, Instrumente, Techniken und Kunststrukturen. (Adanır, 2003, s. 23).

Kulturelle Identität, die die Kombination von Identität und Kultur darstellt, hängt mit dem zusammen, was nach der Geburt erworben wurde. Aus gemeinsamen Werten, Ethik, Sitten, Literatur und Musik, traditionellen Künsten, gesprochenen Sprachen, nationalen Symbolen, unverwechselbaren und unverwechselbaren Architekturen, der Art und Weise, wie sich der religiöse Glaube in der Gesellschaft befindet, aus der Küche, aus der Bedeutung der Tage für die Gesellschaft, aus den Gefühlen der Gesellschaft ist ein Multi-Element-Phänomen.

Während Ereignisse wie Geschichte, Religion und Sprache für ihre Entstehung eine Rolle spielen, entwickeln gemeinsame Sorgen und Freuden kulturelle Identität.(Yıldız ua. 2002, s. 29).

Kulturelle Identität ist die Antwort auf die Frage, “wer bin ich ?”. “Und wer sind wir?” Kulturelle Identität ist die Identität von Menschen, die dieselbe gemeinsame Kultur teilen. „Kulturelle Identität hat eine individuelle, soziale Dimension. Die Tatsache, dass der Einzelne ein soziales Wesen ist und in organisierten menschlichen Gesellschaften mit unterschiedlichen Merkmalen leben kann, hat dazu geführt, dass die Gemeinschaft im Einzelnen vertreten ist.” (Erkal ua. 1997, s. 174). Diese Definition zeigt, dass kulturelle Identität nicht von der Geburt an gegeben ist, sondern dass sie in der sozialen Struktur aufgebaut wird, in der man lebt. (Tacoğlu, Arıkan, Sağır, 2012).

Es wird ausgedrückt, dass die Identität als Identitätsbildung (primordialistisch), konstruktivistisch (konstruktivistisch), situativ und subjektiv gegeben ist. Die primordialistische Theorie geht davon aus, dass Identität mit der Geburt erworben wird. Andere Ansätze wurden vorgeschlagen, um den primordialistischen Ansatz zu widerlegen. Der konstruktivistische Ansatz betrachtet Identität nicht als angeborene Daten, sondern als kulturelle, historische und soziale Konstruktion (Tacoğlu, Arıkan, Sağır, 2012).

Eine solche Auseinandersetzung mit Identität bedeutet auch, den Barthschen Ansatz zu akzeptieren, bei dem Identität "in direktem Zusammenhang mit sozialen Prozessen wie Ausschluss und Einbeziehung durch Kulturen" steht (Barth, 2001, s. 11-12). Dementsprechend sind es eher andere, die behaupten, dass eine Person aus einer Gruppe ist oder nicht. Entweder schließt jemand sie aus, weil sie nicht von ihnen sind, oder andere behaupten, dass die Person aus bestimmten Gründen zu ihnen gehört. (Maalouf, 2000, s. 26). Umso wichtiger ist es, "zu versuchen, die Bedingungen für die Bildung ethnischer Identitäten zu verstehen" (Barth, 2001, s. 32).

Wenn es darum geht, was kulturelle Identität ausmacht und zu kultureller Identität gehört, muss hier erwähnt werden, dass die Elemente, aus denen kulturelle Identität besteht, sich in Abhängigkeit von der Zeit, den Bedingungen und den Interaktionsprozessen, in denen es kein festes, vorgegebenes Wesen gibt, bei den Prozessen der Neudefinition ändern.

Die Bildung ethnischer, kultureller oder sonstiger Identitäten hängt von den „örtlichen Gegebenheiten“ (Eidhem, 2001, s. 41-62) und den Begegnungen ab. "Identität" sollte daher nicht als "Objekt", sondern als "System von Ikonen und Beziehungen" betrachtet werden. (Morley und Robins, 1997, s. 74).

2.7. Assimilation

Die Assimilation wird im Duden als “Angleichung eines Einzelnen oder einer Gruppe an die Eigenart einer anderen Gruppe, eines anderen Volkes” (Duden, 2018) definiert. Im Wörterbuch des Amtes für Türkische Sprache heißt es “ Das Austilgen von kulturellem Erbe und Identität von Minderheiten oder ethnischen Gruppen mit verschiedenen Wurzeln, durch Schmelzen in einer dominanten Struktur” (TDK, 2018).

Assimilation wird sowohl in den Einwanderungs-wie auch in den Auswanderungsländern ständig diskutiert. Deshalb beschäftigen sich viele Wissenschaftler mit dem Thema der Assimilation und es werden viele Definitionen erstellt. Toksöz (2006) beschreibt die Assimilation folgendermaßen “ Migranten werden in die Gesellschaft verteilt, angenommen und schließlich können sie nicht mehr von den jeweiligen Gesellschaften unterschieden werden”. Park und Burgess (1969) definierten Assimilation als einen Prozess des Eindringens, Verbreitens und schließlich der Dissimulation, bei dem Menschen und Gruppen die Erinnerungen, Gefühle, Gedanken und Einstellungen anderer aufnahmen, mit ihnen ein weit verbreitetes Kulturleben vereinten und ihre Erfahrungen und ihren Geschichtspark austauschten. Vertreter der Chicago School, die als Theorie der politischen Praxis behaupteten, assimilierten - den Prozess des Eindringens, der Ausbreitung und schließlich der Affinität, wo Einzelne und Gruppen Erinnerungen, Gefühle und Gedanken, Einstellungen anderer erlangten, Erfahrungen und Geschichte in einem gemeinsamen kulturellen Leben mit ihnen gemeinsam teilten (Alba und Nee, 1997). Yalçın (2002) beschreibt das Konzept der Assimilation als eine Reihe psychologischer Faktoren, die von Sozialisation und

Verhaltensänderungen bis hin zu einer Mitgliedschaft bei den Normen der betreffenden Gesellschaft reichen.

Einwanderungsländer stellen Migranten einige Anforderungen, damit das System und die Ordnung im Land nicht beeinträchtigt werden. Es wird erwartet, dass der Migrant die kulturellen und politischen Bindungen hinter sich lässt und mit den soziokulturellen und wirtschaftlichen Strukturen des neuen Landes assimiliert wird (Kymlicka, 1998).

Eine der umfangreichsten Arbeiten über die Assimilation führte Gordon. Er betrachtet diesen Begriff aus verschiedenen Perspektiven und beschreibt 7 Phasen:

1.Phase

In dieser Phase findet die Wandlung zur Kultur des Einwanderungslandes statt, sowie eine kulturelle und verhaltensmäßige Assimilation.

2.Phase

Auf der Basis der ersten Gruppe, findet hier eine strukturelle Assimilation statt durch Teilnahme an Vereinen und Einrichtungen der Aufnahmegesellschaft.

3.Phase

Die Phase, in der eheliche Assimilationen, durch inter-ethnische Ehen, stattfinden.

4.Phase

Mit der Entwicklung des Zusammengehörigkeitsgefühls zur Aufnahmegesellschaft entsteht eine Assimilation basierend auf einer Definition.

5.Phase

Mit dem Abbau der Vorurteile entsteht eine akzeptierte Statusassimilation.

6.Phase

Mit dem Verschwinden der Diskriminierung entsteht eine akzeptierte Verhaltensassimilation.

7.Phase

Mit dem Verschwinden des Kräfte-und Wertekonflikts entsteht eine Bürgerassimilation. Nach diesen Phasen ist nach Gordon, die strukturelle Assimilation die wichtigste Phase. Wenn diese Phase bewältigt wird, folgen die nächsten ihr (Kaya ve Kentel, 2005).

2.8. Kultur

Kultur ist ein Begriff, der die Lebensweise einer Gesellschaft bestimmt und der innerhalb langer Jahre entsteht. Der türkische Sprach Verband (TDK, 2018) definiert die gesamten Instrumente, die im historischen, sozialen Entwicklungsprozess verwendet

werden, um alle materiellen und spirituellen Werte zu erstellen und sie an die nächsten Generationen weiterzugeben. Im Duden wird Kultur als Gesamtheit der geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen einer Gemeinschaft als Ausdruck menschlicher Höherentwicklung (Duden, 2018) definiert.

Nach Göçer (2012) ist Kultur eine Sammlung von materiellen, spirituellen und spirituellen Werten, die durch die Wahrnehmungen, Interessen, Einstellungen und Verhaltensweisen einer Nation im Laufe der Jahrhunderte manifestiert wird. Kultur ist die Reflektion der Gedanken und Gefühle, die den Menschen in jeder Lebensphase umgeben. Chastain (1988) betrachtet Kultur aus anthropologischer Sicht und definiert sie kurz als Lebensweise der Menschen. Yüce (2012) definiert Kultur, in ähnlicher Weise wie Chastain und beschreibt sie als gesellschaftliche Lebensweise, die Gedanken und Gefühle einer Gesellschaft herstellt und als Tradition bezeichnet wird. Bäcker (2000) behauptet, dass Kultur keine bestimmte Definition hat und schreibt "Wenn es ein bestimmendes Merkmal des Begriffs der Kultur gibt, dann die verbreitete Auffassung, dass dieser Begriff nicht zu definieren ist. Wer es trotzdem versucht, zeigt damit nur, dass er dem Begriff nicht gewachsen ist". Kultur kann also nicht eingegrenzt werden. Sie sollte nicht in einen Lebensraum (Kunst, Literatur, Musik etc.) eingeengt werden. Kultur ist in jedem Lebensraum des Menschen der Ausdruck von ihm (Özkan, 2006, s. 29-38). Somit ist sie ein Begriff, der sich ständig entwickelt und verändert. Sie kann überall und zu jeder Zeit auftreten. Je nach Entstehungsort und Entstehungsart kann Kultur in verschiedene Gruppen aufgeteilt werden wie, politische, soziale, wirtschaftliche, Spaß-, Entspannungs-Musik-, Kunst-, Literatur-, Jugend-, Arbeiter-, Freundschafts-, Arbeit-, Umfelds-, Dorf-Stadt-, Aufstands-, Angriffs-, Technologie-, Religions-, Justiz-, Rechtskultur etc. (Özkan, 2006, s. 29-38).

Es ist zu beobachten, dass Kultur nicht unter einen Hut gebracht werden kann. Doch es wird angenommen, dass alle Werte und Produkte der Menschheit die Kultur als Ganzes darstellen (Kocadas, 2006).

2.9. Multikulturalität

Mit steigenden Migrantenzahlen entstehen weitere Begriffe in der Forschung. Eines dieser Begriffe ist die Multikulturalität. Im Duden (2018) wird Multikulturalität folgendermaßen definiert: „Bewusstsein, das für die kulturelle, sprachliche oder religiöse

Verschiedenheit der Mitglieder einer Gesellschaft besonders sensibilisiert ist [und auf den Respekt bzw. die Akzeptanz der Verschiedenheit ausgerichtet ist]".

Toksöz (2006) definiert Multikulturalität als das Zusammenleben einer heterogener aber stabilen Gesellschaft mit unterschiedlichen Identitäten durch Tolerieren und Unterstützen ethnischer oder anderer Unterschiede. In soziologischen Arbeiten bedeutet Multikulturalität die gemeinsame Existenz unterschiedlicher Kulturen in einem Land (Basbay und Kagnici, 2011, s. 161). Migranten bringen ihre eigene Kultur in Einwanderungsland, diese dort auszuleben ist die unausweichliche Folge. Somit wird der Grundstein der Multikulturalität gelegt. Der Begriff Multikulturalität beinhaltet das Bewusstsein für Aspekte wie Nationalität, Ethnizität, Sprache, sexuelle Neigung, Geschlecht, Alter, Behinderungen, soziale Klassen, Erziehung, Religion und andere kulturelle Perspektiven (APA, 2002). Multıkulturalität beinhaltet all diese kulturellen Unterschiede und diese sind nur eine Seite der Multikulturalität. Die Absicht der Multikulturalität ist es das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen, Nationalitäten und Religionen zu gewährleisten und Konflikten vorzubeugen. All das ist für das Zusammenleben und um Individuen einer Gesellschaft friedliches Miteinander unter gleichen Bedingungen zu gewährleisten (Yakisir, 2009). Auch wenn Multikulturalität meist positive Assoziationen mit sich bringt, gibt es Forscher, die negatives darlegen. Appiah (1996; von Özhan, 2006) argumentiert, dass die Vereinigten Staaten und viele europäische Länder multikulturelle Kritik an der politischen Perspektive gegen die Länder mit Multikulturalismus in einem soziokulturellen Kontext erhoben haben, obwohl sie eine vollständig standardisierende Politik in Bezug auf Lebensstile und kulturelle Unterschiede betrieben haben. Nach Untersuchung der Diskussionen und des Forschungsstands kann man feststellen, dass Kritik in Bezug auf den Kern des Begriffs abnimmt und sich zur Anwendung fokussiert. In Gesellschaften mit intensiven Unterschieden ist es unausweichlich eine Konsenskultur herzustellen (Basbay und Kagnici, 2011, s. 161).

2.10. Die Beziehung zwischen Sprache und Kultur

Kultur und Sprache haben eine enge Beziehung zueinander. Sprache lebt mit der Kultur und Kultur entwickelt und entsteht mit der Sprache (Günay, 1995, s. 5-24). Sprache kann als Produkt einer Kultur angesehen werden. Die Sprache einer Gesellschaft spiegelt das Allgemeinwissen der Individuen dieser Gesellschaft wieder. Die Kultur ist

eines der wichtigsten Grundsteine einer Gesellschaft, die aus landesspezifischen Eigenschaften besteht und sie muss objektiv dargelegt werden (Göcer, 2013, s. 25-38). Kultur bedeutet Wissensgut und Quelle des Wissensguts ist Sprache. Deshalb können Sprache und Kultur nicht getrennt voneinander werden (Aslan, 2008). Somit ist Kultur, um übertragen zu werden, angewiesen auf Sprache. Für Sprache, die Gedanken, Gefühle und Lebensweisen einer Gesellschaft konkretisiert, ist Kultur unausweichlich (Göcer, 2012, s. 50-57). Die Kulturübermittlung einer Gesellschaft auf die nächste ist durch Bewahrung der Sprache möglich. Die Individuen einer Gesellschaft wachsen mit der Sprache und Aneignung der gesellschaftlichen Werte und Normen auf (Bayyurt, 2011, s. 29-42). Sprache umgibt eine Gesellschaft, sie formt die Gesellschaft und wird von ihr beeinflusst. Sprache ist die Identität einer Gesellschaft. Wenn es keine Sprache gibt, gibt es auch keine Gesellschaft (Ünalan, 2012). Da Sprache der Grundstein der Kultur ist, beinhaltet der Kulturbegriff alles Schriftliche und Mündliche, was eine Gesellschaft durch Sprache äußert (Kaplan, 2010). Hieraus kann man schließen, dass Gesellschaften, die ihre mündliche und schriftliche verlieren auch die Kultur verlieren werden. Deshalb befassen sich viele Wissenschaftler mit der Beziehung Kultur und Sprache und versuchen Definitionen aufzustellen. Aksan (1977) unterschreibt die Beziehung zwischen Kultur und Sprache damit, dass manchmal ein einziges Wort über Glauben, Tradition, innermenschliche Beziehungen, Kultur einer Nation aufklären. Nach Akarsu (1998) gibt es in jeder Sprache ein Muster von Begriffen, und jede Sprache befasst sich mit der Gestaltung eines Teils der Menschheit. Kurz gesagt, da jede Sprache ein Echo einer besonderen Weltsicht ist, gibt das Erlernen einer Fremdsprache dem Menschen eine neue Sicht und erhöht den Blickwinkel, während Jiangn (2000) identifiziert Kultur, menschliches Verhalten und Denkformen, die diese Verhaltensweisen, Überzeugungen, Zeremonien, Sprache und alle materiellen spirituellen Anhäufungen als Ganzes beeinflussen.. Kultur ist die Lebensweise einer Nation. Alle kulturellen Bestandteile einer Nation finden Bedeutung durch den Wortschatz einer Sprache. Sprache ist der Körper, während Kultur das Blut ist, so wird die untrennbare Beziehung dargestellt. Sprache beinhaltet alle kulturellen Eigenschaften, historische und soziale Errungenschaften. (Bölükbas und Keskin: 2010).

Deshalb ist Sprachenlernen nicht nur Wortschatz-oder Grammatikaneignung, sondern ebenfalls die Aneignung der jeweiligen Kultur der Sprache (Boylu, 2014, s. 19-28). Kurz gesagt, verlieren Migranten auch ihre Kultur, wenn sie ihre Sprache im

Einwanderungsland aufgeben. Gesellschaften, die ihre Kultur nicht verlieren möchten, sollten ihre Sprache der Folgegeneration angemessen übertragen und vererben.

2.11. Interkulturelle Bildung

Borelli (1993) listet die verschiedenen Definitionen der interkulturellen Bildung auf, die von den Einwaderungsländern umgesetzt werden sollten:

1. Interkulturelle Bildung ist eine Form des Pluralismus von Denkerfahrungen, die durch vergleichende Bildungsprozesse unterstützt werden kann.
2. Interkulturelle Bildung ist eine komplexe Form des Denkens, die durch vergleichende Bildungsprozesse unterstützt werden kann.
3. Interkulturelle Bildung ist selbstkritisches Denken.
4. Interkulturelle Bildung beginnt mit dem vorphilosophischen Bewusstsein für Bildung. Voraussetzung für interkulturelle Bildung ist es, den Gedanken eines anderen zu respektieren und den Gedanken eines anderen Menschen zu unterstützen (zitiert nach Coskun, 1997).

Eurydice (2004) definiert interkulturelle Bildung als Prozesse, in denen verschiedene interkulturelle Beziehungen im Lehrplan organisiert sind. Er stellt jedoch fest, dass diese Definition nicht mit der Vermittlung nationaler Kultur und Werte zusammenhängt, sondern tatsächlich gut ist, wenn andere Kulturen verstanden werden. Interkulturelle Bildung enstand als Reaktion auf Assimilations- und Anpassungsprogramme in Einwanderungsländern in den sechziger und siebziger Jahren. Bei der Entwicklung der Programme in den sechziger und siebziger Jahren wurde explizit davon ausgegangen, dass Fremdheit als Mangel an Fremdsprache und Fremdkultur betrachtet wird und dass dieser Mangel in der Lehrveranstaltung behoben werden soll. Auf der anderen Seite sollten unter der Annahme der Differenz

unterschiedliche Kulturen im Bildungsbereich respektiert oder als gleichwertig angesehen werden. Nach diesem Ansatz werden die Wertunterschiede, die sich aus der Herkunftskultur und der Muttersprache ergeben, auf dem gleichen Niveau wie die Zweitsprache gestützt und die Lehr- und Schulbücher inhaltlich überprüft. Der Inhalt sollte nicht die Akzeptanz vom Fremdsein verhindern (Coşkun, 1997).

Nach Krumm (1995) sollte Deutschland berücksichtigen, dass es in Klassenzimmern keine deutschsprachigen Schüler deutscher Herkunft mehr gibt. Diese zunehmende multikulturelle Situation zeigt, dass interkulturelle Bildung nicht auf eine

Fremdsprache beschränkt sein sollte und in allen Fächern stattfinden sollte. Ethnisch geprägte Lehrpläne und Schulbücher verhindern jedoch in der Praxis die interkulturelle Bildung und fördern Fremdenfeindlichkeit (nach Coşkun, 1997).

Ein guter Lehrplan, der im Einklang mit der interkulturellen Bildung erstellt wird, muss den unterschiedlichen Kulturen, Sprachen und Überzeugungen der Lernenden Rechnung tragen und in der Lage sein, diesen Respekt und diese Toleranz zu vermitteln. Darüber hinaus sollten individuelle Unterschiede berücksichtigt werden, die Bedürfnisse der Schüler sollten berücksichtigt werden, das Lernen sollte in eine Art des Lernens umgewandelt werden, der Inhalt des Dienstes sollte proportional zur Erbringung des Dienstes und der Unterrichtszeit sein, der Einzelne sollte in der Lage sein, als Teil der Gesellschaft, der Wissenschaft und der Technik wirtschaftlich und ökologisch angemessen zu wachsen um seine Ziele zu erreichen. Darüber hinaus sollten individuelle Unterschiede berücksichtigt werden, die Bedürfnisse der Schüler sollten berücksichtigt werden, das Lernen sollte in eine Art des Lernens umgewandelt werden, der Inhalt des Dienstes sollte proportional zur Erbringung des Dienstes und der Unterrichtszeit sein, der Einzelne sollte in der Lage sein, als Teil der Gesellschaft, der Wissenschaft und der Technik wirtschaftlich und ökologisch angemessen zu wachsen um seine Ziele zu erreichen (Kösemen, 2001).

2.12. Sprache

Sprache ist das wichtigste Mittel zur Gefühls-und Gedankenvermittlung des Menschen. Sie zeigt die Eigenschaften des Indıviduums, sowie einer ganzen Gesellschaft auf, reflektiert sie auf eine detaillierte Art und Weise und sorgt dafür, dass sie verstanden werden. Die Sprache ist eine sehr komplexe Struktur. Deshalb arbeiten Sprachwissenschaftler seit Jahrzenten daran diese Komplexität zu erklären. Durch diese Forschungen entstand das Gebiet der Sprachwissenschaft. Ferdinand de Saussure gilt als der Begründer der modernen Sprachwissenschaft und lebte zwischen 1857-1913. Sowohl Ferdinand de Saussure als auch andere Sprachwissenschaftler definierten Sprache unterschiedlich und forschen im Zuge dieser Definitionen.

Der Türkische Sprachverband definiert das Sprachkonzept als eine Vereinbarung mit Wörtern oder Zeichen, um die Menschen darüber zu informieren, was sie denken und hören, Sprache, Zeban und ein Alter, eine Gruppe, ein schreiberspezifisches Vokabular und eine Syntax (TDK, 2018). Der Duden definiert Sprache als (historisch entstandenes

und sich entwickelndes) System von Zeichen und Regeln, das einer Sprachgemeinschaft als Verständigungsmittel dient; Sprachsystem (Duden, 2018). Göcer (2013) beschreibt Sprache als ein wichtiges Medium, wodurch insbesondere Gefühle, Gedanken, Blickwinkel, Lebensweisen, im Allgemeinen das Leben der Menschen, Gestalt annehmen. Saussure (1990), der Gründer der modernen Sprachwissenschaft, unterstreicht, dass Sprache ein Zeichensystem ist, dass Gedanken ausdrückt und auch das wichtigste unter den anderen Zeichensystemen (Alphabet, Schrift, militärische Zeichen) darstellt. Nach Saussure ist Sprache außerdem ein durch Sprechen entstehendes, gesellschaftliches Produkt, sowie die Summe der notwendigen Konsense, die zur Anwendung von Individuen hergestellt wurden. Sprache wurde auf unterschiedlichste Weise definiert. Diese sind einige davon:

- Sprache ist ein Medium zur Verständigung (Güngör, 1991, s. 167).
- Sprache ist ein System, das Verständigung zwischen Individuen herstellt. (Demirel, 2004).
- Sprache ist eine Prinzipiengruppe, die Verbindungen zwischen Bedeutungen und Lauten ehrstellt. (Langacker, 1971).
- Sprache ist ein mehrseitiges, weit entwickeltes System, das Gefühle und Wünsche durch, gemeinsame auditive und semantische Elemente einer Gesellschaft, vermittelt. (Aksan,1977).

Gemeinsamkeiten dieser Definitionen können nach Demirel (2004) wie folgt zusammengefasst werden:

- Sprache ist ein System.
- Sprache folgt bestimmten Formen und Regeln und hat ein eigenes, bestimmtes Codesystem,
- Sprache besteht aus Lauten. Jeder Laut wird durch variable Symbole wiedergegeben und hat Bedeutungen
- Sprache ist das effektivste Kommunikationsmittel zwischen Menschen. Durch diese Eigenschaft verfügt Sprache über eine gesellschaftliche Funktion. Sprache spiegelt die Kultur wider.
- Sprache ist ein Denkmedium. Menschen äußern Gedanken, Gefühle und Wünsche durch Sprache.
- Sprache wird in von Menschen erschaffenen Gesellschaften genutzt. Die Kommunikation zwischen Individuen jeder Gesellschaft entsteht durch Sprache.

In der Natur ist die Fähigkeit Sprache zu erlernen und auf solche eine effektive Art zu nutzen dem Menschen eigen.

2.13. Muttersprache

"Individuen nutzen verschiedene Wege, um ihre Gefühle und Gedanken auszudrücken und die Gefühle und Gedanken anderer zu verstehen. Einige Menschen drücken sich mit Malerei, Musik, Architektur und vielen anderen Bereichen der Kunst aus, während andere ihre Sprach- und Sprachkenntnisse zum Ausdruck bringen" (Ünal und Tekin, 2013, s. 1596).

"Sprache, die ein unverzichtbarer Teil des menschlichen Lebens ist, ist ein Werkzeug für die Verständigung zwischen den Menschen. Menschen greifen auf ein Werkzeug namens Sprache zurück, um ihre Gefühle, Ideen und Probleme einander zu vermitteln" (Iscan, 2007, s. 5).

Sprache hat mehr Funktionen als zwischen Menschen zu vermitteln. Wenn Sprache als kulturelles Element betrachtet wird, kann sie sowohl als Bestandteil der Kultur als auch als kultureller Vermittler betrachtet werden. Die Sprache, als ein Element der Geschichte, hat sich entwickelt, indem sie die Ereignisse beherbergt, die Nationen seit Jahrhunderten erlebt haben, und ist das Gedächtnis der Nationen (Karapinar, 2016). "Die starke Bindung zwischen Kind und Mutter entsteht durch Körpersprache, gönül dili, ruh dili und vor allem verbal. Die Qualität dieser Sprache steht in direktem Verhältnis zur Art der genannten Kommunikationsaktivitäten. Für das Kind ist die Mutter ein Liebesmärchen, und die Sprache der Mutter ist die schönste aller Märchen" (Cavusoglu, 2006, s. 40).

Die Muttersprache ist die Sprache, die das Kind in der Umgebung der Geburt vorfindet. Menschen lernen und entwickeln diese Sprache, durch Interaktion mit der Umgebung. Die Entwicklung in der Muttersprache setzt sich ein Leben lang fort (Karapinar, 2016).

İşçan (2007) betonte, dass Türkisch als Muttersprache einen Reichtum an Bedeutungen hat, in dem Gefühle, Gedanken und Träume voll und ganz zum Ausdruck gebracht werden können, und dass Türkisch, um diesen Reichtum an Bedeutungen zu haben, seit Jahrhunderten als wissenschaftliche und literarische Sprache verarbeitet und die Regeln vollständig systematisiert werden müssen.

"Es ist schwierig zu behaupten, dass die natürliche erworbene Muttersprache perfekt beherrscht wird. In dieser Hinsicht wird in der Schule neben Fremdsprachenunterricht auch Muttersprachenunterricht betrieben" (Aytas und Tschetschene, 2010, s. 78).

"Die moderne Gesellschaft will bewusste Menschen, die ihre Probleme allein in einem immer komplexeren Leben lösen können. Solche Individuen sollten Fähigkeiten wie unabhängiges Denken, richtiges Verstehen, objektives Verhalten, gute Kommunikation haben. Da sich solche Fähigkeiten durch die Muttersprache entwickeln, muss der Einzelne zunächst die enormen Ausdrucksmöglichkeiten verstehen, die ihm seine Muttersprache bietet. Dies kann nur durch eine gut etablierte Muttersprachenerziehung erreicht werden" (Iscan, 2007, s. 6).

"Jede Sprache hat eine eigene Organisation und Funktionsfolge. Diese Ordnung, die man von klein auf annimmt, leitet das intellektuelle Leben sehr. Das Denken, das Verstehen dessen, was in der Außenwelt geschieht und neue Ansichten darüber zu schaffen, hängen von einem guten Verständnis der Funktionsweise der angegebenen Reihenfolge ab. Die Regeln der gleichen Reihenfolge gelten für die Erzählung dessen, was sie hören und verstehen. In anderen Worten hängt das Denken von der Sprache ab. Um das Denkvermögen einer Person zu fördern muss das Sprachvermögen entwickelt werden. Solch eine Bildung, kann nur durch die muttersprachliche Bildung ermöglicht werden (Şimşek, 1983, s. 37).

> "Um verstehen zu können, worauf er / sie hört, liest er / sie; seine Gedanken und Gefühle auszudrücken; lerne die Regeln der Sprache; den Wortschatz verbessern; Das Ziel dieses Kurses ist es, die Literatur der Nation und der Welt kennenzulernen und zu genießen und die nationale Kultur und die menschliche Kultur durch Sprache und Literatur zu erkennen. Da die Erziehung in der Muttersprache vielseitig ist, ist ihre Anwendung sehr vielseitig: Lesen und Verstehen, Hören und Verstehen, mündlicher Ausdruck, schriftlicher Ausdruck, Grammatik, Vokabeln, Erlernen der Regeln der literarischen Kunst, Verstehen und Bewerten von literarischen Werken." (Aytaş, Çeçen, 2010, s. 79).

Sprachausbildung beruht auf vier Fertigkeiten. Diese sind Lesen,Schreiben, Hören und Sprechen. Der Muttersprachenunterricht zielt darauf ab diese Fertigkeiten zu entwickeln (Karapınar, 2016).

Probleme in der Muttersprachenausbildung beeinflussen das ganze Bildungssystem. Deshalb sollte man vorerst die Probleme in der Muttersprachenausbildung abschaffen, um die Probleme im Bildungssystem zu lösen. In

einem Bildungssystem, das Probleme mit dem Muttersprachenunttericht hat, werden die Outcomes sehr problematisch sein. Deshalb sollte ein Bildungssystem zuerst Individuen erziehen, die verstehen und sich ausdrücken können. Der Weg dazu führt durch den muttersprachlichen Unterricht (Karapınar, 2016).

2.14. Vier Fertigkeiten der Sprache

Sprachausbildung beruht auf vier Fertigkeiten. Das Erlernen einer Sprache hängt von dem Erlernen der vier Fertigkeiten einer Sprache ab. Diese sind Lesen,Schreiben, Hören und Sprechen.

Coşkun (2009) meint, dass das Hauptziel der Muttersprachen-und Fremdsprachenausbildung die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten des Individuums ist und dass Sprachfähigkeiten in zwei Kategorien betrachtet werden können: Verstehen und Formulieren. Mert (2014) meint, dass die Fertigkeiten Hören und Lesen zum Verstehen beitragen und wird als Empfängersprache genannt während Sprechen und Schreiben zum Formulieren beitragen und als Gebersprache genannt.

“Beim Sprachausbildungsprozess ist die Entwicklung der vier Grundferrtigkeiten vorrangiges Ziel. Diese Fertigkeiten werden von der Grundschule aus den Schülern beibegracht” (Mert, 2013, s. 358). Nach Karadüz (2010) basiert Sprachentwicklung auf den Lernerfahrungen. Er meint, dass Sprachfertigkeiten eine Schlüsselrolle in der kognitiven und affektiven Entwicklung haben und das alles Lernen durch sprachliche Fertigkeiten geschehen. Demnach haben Sprachferitgkeiten eine sehr bedeutende Rolle im Leben. Koç und Müftüoğlu (1998) erläutern die Bedeutung von Sprachkenntnissen wie folgt: „Lesen, Sprechen und Hören sind im individuellen und sozialen Leben gleichermaßen wichtig. Sprechen, Lesen und Hören ergänzen einander im Kommunikationsprozess. Während des Kommunikationsprozesses sprechen Menschen, lesen oder hören. Daher müssen die Menschen gute Lese-, Sprech- und Hörfähigkeiten erwerben” (s.55).

Koç (2012) „Alphabetisierungsunterricht ist auch ein wichtiges Element für einen effektiven Unterricht in der Muttersprache. Lese- und Schreibgewohnheiten sind sehr wichtig für die Entwicklung von Verständnis- (Lese-, Hör-,und Sehverstehen) und Ausdrucksfähigkeiten(Schreib-und Sprechfertigkeit), die zu den Grundfertigkeiten der Sprache gehören.

Die Methoden oder Methoden im Lese- und Schreibunterricht wirken sich auf das Erreichen dieser Fähigkeiten aus.

“Die Lese- und Schreibfähigkeiten, die der Einzelne im Laufe seines Lebens anwenden wird, sind ein entscheidender Faktor für die nachfolgenden Lernprozesse ab der ersten Klasse.” Karadüz (2010) stellte fest, dass die Bedeutung von Sprachkenntnissen im menschlichen Leben durch das Sprechen und Schreiben von Texten durch die konzeptuelle Welt des Einzelnen bereichert werden kann, um auf allen Ebenen tiefgreifendes, mehrdimensionales Denken zu ermöglichen und Denkfähigkeiten zu erwerben. “

“Ein guter Muttersprachler sollte in der Lage sein, die vier grundlegenden Sprachkenntnisse effektiv zu nutzen, denn diese vier Fähigkeiten prägen die Entwicklung des Faches, das ganze Leben des Schülers. Die kommunikative Kompetenz des Einzelnen hängt mit der Entwicklung dieser Fähigkeiten zusammen, weil die Entwicklung einer Fertigkeit die Entwicklung der anderen Fertigkeit beeinflusst “(Mert, 2014, s. 24).

Grundlegende Sprachkenntnisse sind von zentraler Bedeutung für die Bildung. Wenn wir die Ausbildung als einen vierbeinigen Tisch betrachten, bildet jedes dieser Beine eine Sprachfertigkeit. Wenn eine dieser Fähigkeiten fehlt, sind Probleme bei der Ausbildung unvermeidlich. Daher sollten alle Sprachkenntnisse gleichermaßen entwickelt werden (Karapınar, 2016).

Wie oben erwähnt, sind die vier grundlegenden Sprachkenntnisse im Sprachunterricht sehr wichtig. Die vier Grundfertigkeiten werden im Folgenden ausführlich beschrieben.

2.14.1. Lesefertigkeit

Koç und Müftüoğlu (1998) beschrieben das Lesen als, nach sprachlichen Regeln geschriebene Symbole durch Sinnesorgane wahrnehmen, verstehen, interpretieren, interpretieren und beurteilen, als eine Art Aktivität, bei der Gedächtnis und Sinnesorgane gemeinsam wirken. Coşkun (2002) definiert das Lesen als einen komplexen mentalen Prozess, der aus verschiedenen Komponenten wie Sehen, Aufmerksamkeit, Wahrnehmung, Erinnern, Vokalisierung, Bedeutung, Synthese, Analyse und Interpretation besteht.

Akyol (2009) definiert das Lesen als den Meinungsaustausch zwischen dem Leser und dem Autor. Zum Leseprozess meinte er: “In diesem Prozess versucht der Leser, den

Text zu verstehen und neue Bedeutungen zu finden, indem er das, was er versteht, mit seinen Vorkenntnissen kombiniert. Lesen, das den Einsatz unterschiedlicher Fähigkeiten erfordert, setzt vor allem eine gesunde Wahrnehmung voraus" (s. 15). Koç (2012) hingegen stützt die Geschichte des Lesens auf die Erfindung des Schreibens und sagt, dass das Lesen zu Unterhaltungszwecken ein wichtiger Teil des heutigen Lesens ist. Wieder betont Koç (2012) die Bedeutung des Lesens wie folgt: „Im heutigen Informationszeitalter ist es wichtig, schnell zu lesen und zu verstehen, um den Neuerungen und Veränderungen in jedem Bereich folgen zu können. Aus diesem Grund ist es wichtig zu lernen, wie man in der besten und kürzesten Zeit lesen kann, wie man es zu einer angenehmen Gewohnheit machen kann und was für eine Methode man einsetzen muss um, lesen und schreiben zu lernen (s. 2259) .

2.14.2. Schreibfertigkeit

"Das Schreiben ist eine der vier Fertigkeiten. Es ist nicht nur das schreiben der Gedanken auf Papier, sondern eine ästhetische und verständliche Formulierung, dessen was man hört, denkt und ausdrücken möchte. Für eine qualitative Schreibausbildung ist ein qualitatives Wissen unerlässlich" (Ünal ve Tekin, 2013, s. 1597).

Schreiben, als produktive Fähigkeit, ist eines der wichtigsten Kommunikationsmittel, die die Menschheit seit Tausenden von Jahren einsetzt. Die Erfindung des Schreibens hat der Menschheit ein sehr wichtiges neues Kommunikationsmittel geboten. Durch das Schreiben ist der Wissens- und Kulturtransfer zwischen Generationen und Gesellschaften einfacher und effektiver geworden.

Baş (2002) meint, dass das Schreiben zwar eine der nachträglich erworbenen Fähigkeiten ist, aber mit den durchgeführten Aktivitäten verbessert werden kann und kontinuierliche und geplante Aktivitäten durchgeführt werden sollten, um schriftliche Ausdrucksfähigkeiten zu entwickeln.

„Das Schreiben ist eine Sprachkompetenz, die mit Präzision hervorgehoben werden muss, da es andere Sprachkompetenzen umfasst und wichtig für die Aufrechterhaltung der Beständigkeit ist. Zu den Hauptzielen des Schreibens, das die meisten Fähigkeiten der Muttersprache beherbergt, gehören:

1. Kommunikationsfähigkeiten entwickeln,

2. Entwicklung von Lern- und Verständnisfähigkeiten

3. Kognitive Fähigkeiten entwickeln,

4. Soziale Kompetenzen entwickeln

5. Kognitive Unabhängigkeit entwickeln "(zitiert nach Ceran, 2013, s. 1153).

Darüber hinaus schreibt Ceran (2013), dass Schüler durch die Schreibfertigkeit in Themen wie, der Themenauswahl, Korrektur und Kontrolle des Geschriebenen entwickelt werden. Es wird beabsichtigt ein kreatives und effizientes Schreiben zu trainieren und deshalb kommen den Lehrern besondere Aufgaben zu.

Schreibfähigkeiten gehören zu den nachträglich erworbenen Fähigkeiten. Der Erwerb und die Entwicklung von Schreibfähigkeiten erfolgt in Bildungseinrichtungen. Da das Schreiben eine Fähigkeit ist, die in Grundschulen erworben wird, kommt den Lehrern beim Erwerb von Schreibfähigkeiten eine große Bedeutung zu. Die Lehrer sollten sich dieser Situation bewusst sein und den Schülern die Wichtigkeit des Schreibens beibringen und sie zum Schreiben motivieren. (Karapınar, 2016).

2.14.3. Hörfertigkeit

" Das Baby nimmt seine Muttersprache durch das Hören auf. Demnach ist das Hören der Grundstein der Sprachentwicklung. Das Individuum erstellt all seine vorschulischen Informationen und Gefühle durch das Hören. Auch wenn dieser Prozess des Hörens zum Weltverständnis automatisch führt wird er zur Lernstrategie"(Temur, 2010, s. 304).

"Das effektive Hören geschieht eher durch das gute Verbinden vom Gehörten als das einzelne Hören. Beim Hören sind die einzelnen Wörter kaum relevant, das ganze als Kontext muss betrachtet werden" (Ungan, 2009, s. 136).

"Die Hörfertigkeit spielt auch beim Erwerb der Lese-, Schreib-, und Sprechfertigkeit eine große Rolle. Dass taube Menschen nicht sprechen können und Schwierigkeiten beim Schreiben und Lesen haben, ist ein Beweis dafür. Deshalb ist es wichtig, dass der Mensch das Hörverstehen erwirbt und weiterentwickelt, damit er sich und sein Umfeld richtig versteht und kommunizieren kann" (Işık, 2014, s.16).

"Es ist bekannt, dass die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums in der Vorschulzeit, als Baby beginnt. Der Zeitraum, bis zum Alter von 6 Jahren, ist voll von informellem Lernen. Während dieser kritischen Phase versucht das Kind, durch intensive Zuhör- und Beobachtungsaktivitäten einen Sinn für das zu erkennen, was um es herum vorgeht. Nach dem Verstehen erhält er einige Ergebnisse in seinem Kopf, die oft als die Sichtweise eines Individuums auf die Welt, seine Kommunikation mit Menschen, seine

Gefühle und Verhaltensweisen erscheinen. Denn viele wissenschaftliche Studien der Forscher haben gezeigt, dass die Grundlagen der Persönlichkeit in der Vorschulzeit gelegt wurden. In diesem Zusammenhang sollten die wichtigsten Lernkanäle des Kindes, also die Hör- und Beobachtungsfähigkeiten, bis zum Schulalter, in der präzise behandelt werden" (Işık, 2014, s. 15).

2.14.4. Sprechfertigkeit

"Sprechen, die eine der ersten sprachlichen Fähigkeiten ist, die Kinder erwerben, ist, laut Untersuchungen, die am häufigsten verwendete Sprachfähigkeit nach dem Hören. Kinder kommen normalerweise mit dieser Fähigkeit zur Schule. In der Schule ist diese Fähigkeit jedoch noch nicht ausgereift und tragen lokale Eigenschaften. Ihr Wortschatz ist altersbedingt nicht ausreichend entwickelt. Ziel der Sprechfertigkeit ist es, das Selbstbewusstsein der Kinder durch Sozialisation zu stärken. Hier sind vor allem klasseninterne und außerschulische Gespräche wichtig, weil diese Reden dazu dienen, die Ziele des Unterrichts zu verwirklichen. Eine der Arten, wie Schüler auf das reagieren, was sie lesen, hören und sehen, ist das Sprechen. Kinder interpretieren neue Informationen, stellen Fragen, kontrollieren das Verhalten ihrer Freunde, pflegen soziale Beziehungen, tauschen Informationen und persönliche Erfahrungen durch Sprache aus." (Baş, 2002, s. 64).

Kurudayıoğlu (2003) betonte die Bedeutung des Sprechens im menschlichen Leben mit den folgenden Worten: Die Aktivität, die den Erfolg eines Menschen in hohem Maße in Bezug auf Arbeit, Bildung und Privatleben beeinflusst und steuert, ist das Sprechen, das man als verbale Kommunikation zwischen Individuum und individueller Gesellschaft nennen kann. Je effektiver, regelmäßiger und offener die Kommunikation ist, desto mehr Erfolg wird erzielt. Der Schlüssel zu einer erfolgreichen Kommunikation ist gutes Sprechen, Verstehen und ein effektiver Sprachgebrauch. Sie beeindrucken die Menschen entweder mit Ihrem Aussehen oder der Schönheit und Stärke ihrer Worte. Menschen, die Spuren in der Geschichte hinterlassen haben erreichten dies mit ihren schönen und effektiven Reden" (s. 288).

Personen mit fortgeschrittenen Sprechfähigkeiten werden von der Gesellschaft leichter akzeptiert, da sie ihre Sprachkenntnisse einsetzen, um sich kennenzulernen. Daher sind Sprechfähigkeiten für die menschlichen Beziehungen sehr wichtig. (Karapınar, 2016).

“Die Sprache ist auch die Grundlage für Bildungs- und Schulaktivitäten. Informationsaustausch zwischen Lehrer und Schüler, Erklärungen, Bewertungen erfolgen meist durch Sprechen. Die Fähigkeit zu sprechen ist angeboren, aber genaues und effektives Sprechen ist eine Fähigkeit, die durch Bildung erlangt wird. Die Entwicklung einer effektiven und guten Sprachbildung ist für den Einzelnen von großer Bedeutung, für ein gesellschaftliches zusammenleben. Aus diesem Grund tragen die Muttersprachenlehrer eine große Verantwortung für die Entwicklung der Sprechfähigkeiten. Die Entwicklung der Sprechfähigkeiten kann nicht durch ein Lernen erreicht werden, das auf dem Auswendiglernen einer Reihe von Regeln, wie beim Schreiben beruht. Es braucht viel Übung” (Özbay, 2005, s. 178).

2.15. Spracherwerb und Ansichten zum Spracherwerb

Forscher untersuchen seit Jahren, wie ein Individuum seine Mutter-und eine Zweitsprache erwirbt. Seit Mitte des 20. Jahrhunderts werden Untersuchungen zum Spracherwerb durchgeführt. In der Türkei gewannen diese Untersuchung gegen Ende des 20. Jahrhunderts an Popularität.

Der Mensch ist seinem Umfeld und den Konditionen fest gebunden, auch kognitiv. Die Ähnlichkeit zu den Vorfahren, die durch körperliches gesehen werden kann, kann auch kognitiv und geistig der Fall sein. Dieses wird vermehrt angesprochen. In diesem Rahmen besteht zwischen der Sprachfähigkeit, die seit Geburt vorherrscht, und der Muttersprache eine starke Verbindung. Nach N. Chomsky besteht ein intuitives, muttersprachliches Wissen und dieses Wissen befindet sich implizit im Individuum. Neben Chomsky vertritt auch Fodor die Ansicht, dass die systemische Regeln der Sprache interne sein muss, denn nach ihm hat kein Kind die Zeit, diese Regeln induktiv zu erlernen (Aksan, 1975). Mit anderen Worten verfügt jeder Mensch, egal welcher sprachlichen Gemeinschaft er angehört, über ein angeborenes, linguistisches System im Gehirn (Aksan, 1979). Die Sprechfähigkeit ist also im Menschen angeboren und jeder Mensch spricht eine Sprache, indem er sie erlernt (Aksan, 2003). Dieses kann man eigentlich auch nicht als “SPrachenlernen” bezeichnen, die angeborene Sprechfähigkeit entsteht wie das bekannte Entstehen des physikalische System des Körpers. Die Sprachfertigkeit hat eine bestimmte Situation, die nach dem erbliche Gravitation bestimmt ist. Die Person steckt diese im Nachhinein in unterschiedliche Formen. Das heißt, es geschieht ein Spracherwerb, gewollt oder nicht.

Die Ansichten zum Spracherwerb entwickelten sich parallel zu den Ansätzen der Psychologie, Linguistik und Erziehung. (Tura Sansa, 1983, s. 8-17). Zum Spracherwreb wurden viele Meinungen geäußert. Forscher versuchen den Begriff aus verschiedenen Perspektiven zu erklären. Demnach entstanden unterschiedliche, einflussreiche Meinungen zum Spracherwerbsprozess. Diese sind folgende:

2.15.1. Behavioristische Ansicht

B. F. Skinner ist der wichtigste Forscher, der die Sprache als ein angeeignetes Verhalten beschreibt. Nach ihm sind alle Verhalten erlernbar oder konditionierbar. Die Sprechfertigkeit ist wie das Zähneputzen oder Schuhezubinden ein erlernbares Verhalten. Behavioristen beschreiben Sprache als der Zusammenhang zwischen Phonem und Sprache, Bedeutung und Wort, Satz und Antwort. Diese Zusammenhänge werden erlernt oder konditionier durch die Beziehungen zwischen Stimulus und der darauf folgenden Reaktion. Komplizierte Sprachverhalten repräsentieren das Zusammenkommen von unterschiedlichen Stimulus-Reaktionfolgen auf verschiedene Weisen (Maviş, 2006, s. 32).

Nach dieser Ansicht wird Sprachenlernen als, die Entstehung von Verhalten durch Wiederholung, definiert. Wenn Babys die Geräusche aus dem Alltag imitieren, werden sie von ihrer Umgebung verbessert. Somit nutzt das Baby diese bestätigten Geräısche öfter und es entwickelt sich Sprache (Keklik, 2009).

Sprache entsteht durch das Umfeld. Der Sprachlerner ist als Beeinflusster in einer eher passiven Rolle. Das Kind beginnt sein Leben mit einem leeren “Sprachtank”. Durch die SPrachmodelle in seiner Umgebung erfährt es Sprache und füllt diesen Tank mit der Zeit auf, sodass es mit der Zeit zum Sprecher wird. Das Kind ist, in solch einer Entwicklung, passiv bezüglich des Anfangens mit dem Sprechen, doch aktiv im Imitieren der Beispielformen der Umgebung. (Maviş, 2006a, s. 32).

Bei dieser Ansicht wird nicht die Sprache selbst, sondern das mündliche Verhalten untersucht. Die formalen und semantischen Aspekte wurden außer Acht gelassen, sie bezieht sich eher auf den phonologischen Erwerb (Keklik, 2009).

Chomsky kritisierte die behavioristische Ansicht wie folgt (Cüceloğlu, 1997, s. 211-212):

1. Bei der behavioristischen Ansicht geht man von einfachen Muskel-und Drüsenfunktionen aus. Das Sprachverhalten aber ist ein kompliziertes Verhalten und kann nicht durch ein Modell basierend auf einfachen Verhalten, erklärt werden.

2. Das Kind kann bisher ungesagte Sätze sagen. Dieses Phänomen kann nicht durch den Festigungsbegriff erklärt werden.

3. Wenn die Grundlage des Sprachenlernens die Konditionierung ist, müssten Kinder verschiedener Gesellschaften, unter unterschiedlichen sprachlichen und sozialen Voraussetzungen, unterschiedliche Sprachlernformen aufweisen. Die Spracherwerbsstruktur von Kindern, die unter unterschiedlichen Voraussetzungen aufwachsen scheinen aber identisch zu sein.

2.15.2. Psycholinguistische Ansicht

Die Psycholinguistische Ansicht vertritt, dass alle mit eine auf das Sprachenlernen programmierte Art und Weise auf die Welt kommt. Sprahe wird nicht im nachhinein erlernt, sondern mit der Geburt angeeignet. Chomsky ist der bedeutenste Vertreter dieser Sicht. Die Vertreter dieser Meinung werden auch "Nativisten" genannt (Keklik, 2009).

Diese kognitive Ansicht wurde vorerst als Linguistik angesehen, dorch entwickelte sich mit der Zeit einer semantischen und pragmatischen Ansicht. Nach den 1970er Jahren, in denen der Funktionalismus an Bedeutung gewinnt, werden Untersuchungen zum Pragmatismus intensiver (Tura Sansa, 1983, s. 8-17). Nach dieser Ansicht bestimmt das Umfeld nicht, ob das Kind die Sprache lernen wird oder nicht, sondern, welche Sprache es aneignen wird. Kinder kommen mit der angeborenen Fähigkeit Sprachen zu lernen auf die Welt. Jedes normal entwickelte Kind erwirbt eine Sprache. Die psycholinguistische Sicht hält die biologische Struktur des Kindes an erster Stelle. Jeder Mensch verfügt von Geburt aus über ein "Spracherwerbsapparat". Dieses ist keins physıkalisches Apparat im Gehirn, sondern eine zum Spracherwerb notwendige, neurologische Struktur. Das Spracherwerbsprogramm sorgt dafür, dass das Kind die Regeln der Sprache seiner Umgebung versteht und danach dementsprechend diese Sprache spricht (Cüceloğlu, 1997, s. 212; Baykoç-Dönmez, 1986, s. 91)

Die Psycholinguistik vertriit die Ansicht, dass Sprache nicht gelernt, sondern erworben wird. Es wurde versucht Affen und einigen Vögeln Sprache beizubringen, doch diese konnten nur das Beigebrachte imitieren und keine komplizierten und unterschiedlichen Sätze bilden. Diese Ansicht behauptet, dass Sprache nicht nur durch Imitation erlernt werden kann und dass diese Fähigkeit dem Menschen eigen sei (Maviş, 2006a, s. 36).

Chomsky definiert Sprache als “ Die Fähigkeit Sprache zu verstehen und produzieren”. Behavioristen interessieren sich für das Sprechen und Sprecherwerb, Psycholinguisten dagegen interessieren sich für die Information, die das Kind zur Performanz trägt.(Maviş, 2006a, s. 35–37).

Die Performanz ist das verdeckte Wissen eines Sprechers und Höhrers über seine Muttersprache, während erwerb als die reale Nutzung der Performanz in konkreten Verben definiert wird (Kıran, 1979, s. 119). Aus dieser Sicht ist Saussurres “langue”, was Sprache bedeutet, Performanz und “la parole” , was Wort bedeutet, erwerben.

Chomsky beschreibt zwei Strukturen der Sprache: Tiefe und Oberfläche. Die Tiefenstruktur hat mit der abstrakten Bedeutung eines schriftlichen oder mündlichen Satzes zu tun und beinhaltet die Bedeutung oder Absicht, die der Sprecher zu sagen möchte. Die Oberflächenstruktur hat mit der linguistischen Struktur des Satzes zu tun und beinhaltet die ausgesprochenen Wörter. Kinder begreifen beim Sprachenlernen zu erst die abstrakte Bedeutung der Geräusche, danach wandeln sie sie in Oberflächenstrukturen um, sie sprechen also. Folgende Kritikpunkte werden an die psycholinguistische Sicht geübt (Maviş, 2006a, s. 38–39):

1. Diese Ansicht berücksichtigt die Bedeutung des Umfeldes und die soziale und kognitive Entwicklung des Kindes nicht..

2. Die Ansichten der Psycholinguistik beruhen auf Daten der Erwachsenen.

3. Die semantischen Strukturen beruhen auf der Form der Sprache und die Bedeutung wurde nicht berücksichtigt. Saussure teilt die Sprache in zwei auf und beschreibt die gesellschaftliche Seite als “ Sprache (langue)” und die individuelle Seite als “ Wort (parole). Mit dem Wort ist die persönliche Nutzung der Sprache gemeint. Chomsky beschreibt Sprache mit den Begriffen des Erwerbs und der Nutzung. Die Ähnlichkeit zwischen den Begriffen Sprache-Wort Saussures und den Begriffen Erwerb und Nutzung Chomskys sind bemerkenswert (Aksan, 1998, s. 53; Toklu, 2003, s. 11-12).

2.15.3. Interaktionistische Ansichten

Interaktionisten akzeptieren die Stärksten Seiten der Behavioristen und Psycholinguisten und gehen einen Mittelweg. Interaktionisten behaupten, dass das Umfeld, biologische Faktoren und kognitive Strukturen sich gegenseitig beeinflussen und entwickeln. Nach dieser Ansicht beeinflussen nicht nur kognitive und soziale Faktoren

den Spracherwerb, der Spracherwerb wirkt sich auch auf diese Faktoren aus. Somit gibt es eine gegenseitige Beziehung. Der Interaktionismus beinhaltet zwei Ansichten: die soziokulturelle Sicht und die kognitive Sicht (Keklik, 2009).

2.15.3.1. *Soziokulturelle sicht*

Die zwei wichtigsten Vertreter der soziokulturellen Sicht Vygotsky und Bruner nehmen die soziale Interaktion als Grundlage bei der Untersuchung der kognitiven und sprachlichen Entwicklung. Beide sehen Sprache als die bedeutendste Instanz für die kognitive Entwicklung (Keklik, 2009).

Bruner untersuchte, wie Erwachsene als Mittler bei Problemen der Kinder dienen. Er beschrieb die leitende Hilfe des Erwachsenen bei der Durchführung einer Aktion des Kindes als Gerüstmodell (Maviş, 2006a, s. 52).

Piaget behauptet, dass das Intellekt eines Babys in den ersten Entwicklungsphasen unabhängige Prozessoren sind. Vygotsky beschreibt, dass schon beim Anfang der Informationsaufnahme Babys von ihrem Umfeld und ihrer Kultur sehr beeinflusst werden, dass die kognitive Entwicklung des Kindes durch das Umfeld beeinflusst wird und somit die kognitive Entwicklung ohne das Umfeld nicht stattfinden wird (Maviş, 2006a, s. 43). Aus dieser Sicht unterstreicht Piaget die Rolle der Interaktion im Spracherwerb.

Die Begriffsbildung ist komplizierte Aktion, die alle kognitiven Funktionen beinhaltet, aber dieser Prozess kann nicht auf Assoziation, Vorischt, Vorstellung, Rückschluss oder Bestimmung reduziert werden. Alle diese sind unverzichtbar für das Produkt, zusammen ist es unangemessen, wenn Zeichen oder Worte nicht als Hilfsmittel zur Steuerung unserer Denkprozesse, zur Kontrolle des Weges, dem sie folgen, und zur Lösung des Problems, mit dem wir konfrontiert sind, verwendet werden (Vygotsky, 1985, s. 89).

Vygotsky (1985, s. 90-117) beschreibt, dass die Begriffsbildung aus drei Hauptstufen besteht:

1. Sznykretismus: Für das Kind liegt die Bedeutung eines Wortes im Gehirn als Illusion, als Häufung von einzelnen Objekten vor.
2. Komplexbildung: Die Objekte liegen im Gehirn nicht mehr nach persönlichen Eindrücken vor, sondern auch nach ihrem realen Zusammenhang in der Wirklichkeit.

3. Vorbegriffliche Stufe: Der erste Schritt zur Abstraktion geschieht, wenn das Kind sich ähnelnde Objekte in einer Klasse zusammenfasst.

2.15.3.2. *Kognitivistische sicht*

Piaget hat keine eigene Ansicht zu Spracherwerb, denn er arbeitete im Gebiet der kognitiven Entwicklungspsychologie. Piaget betont in seiner Theorie zur kognitiven Entwicklung, dass der Spracherwerb und die Sprachentwicklung einen direkten Zusammenhang mit der kognitiven Entwicklung hat. Der Spracherwerb hängt von der kognitiven Entwicklung ab, doch umgekehrt ist es nicht der Fall. Er sieht Sprache als eine der symbolischen Fertigkeiten, die innerhalb der kognitiven Entwicklung stattfinden.

Sprache ist ein Akt der kognitiven Entwicklung. Der Spracherwerb ist parallel zur kognitiven Entwicklung. Das Verstehen und die Begriffsbildung haben mit der Sprachentwicklung direkt zu tun. Deshalb kann der Spracherwerb mit dem Verstehen und der kognitiven Entwicklung erklärt werden. Nach der Ansicht der kognitiven Entwicklung entwickelt sich Sprache abhängig von dem Verstehen, der Aufmerksamkeit, der Vorstellungskraft, der Erinnerung oder dem Urteilsvermögen des Kindes. Die kognitive Entwicklungstheorie teilt die Entwicklung des Kindes in vier Phasen ein. In diesen Phasen sind Sprache, Begriff, Denken und Urteilsvermögen wichtige Aspekte (Keklik, 2009).

Piaget betont, dass Sprachenlernen auf der Bedeutungsgewinnung beruht. Piaget weist darauf hin, dass das Kind anfängt, die Worte immer mehr durch Sinnesbewegungen zu gebrauchen, nachdem es die Begriffe immer mehr konstruiert hat und dass Sprache Sprache und nicht Logik konstruiert.

Piaget meint, dass Sprache eine transparente Bedeckung über dem Denken ist. Sie reflektiert die sich entwickelnden Gefühle und Gedanken der Person (Ülgen, 1995, s. 136-137).

Piaget hat 30 Bücher und auch so viele Arbeiten. Piaget untersucht in seinen Forschungen und Arbeiten Kinderentwicklung, Sprache, Denken, Urteilen, Zahlen, Ethik, Spiele, Intelligenz, die Herkunft und die kognitive Entwicklung der Lebewesen. Es wird akzeptiert, dass er neben seiner Modell zur kognitiven Entwicklung auch vieles zum Gebiet der Kinderpsychologie beigetragen hat. Deshalb hat er eine besondere Stellung in der Geschichte der Kinderpsychologie (Keklik, 2009).

Die Eigenschaften und Kritiken zum kognitiven Entwicklungsmodell sind folgende:

1. Die kognitive Entwicklung beim Kind geschieht in vier Hauptphasen.
2. Er stellte fest, dass es nicht nur einen Unterschied zwischen Wahrheit, Ungenauigkeit, Aktivität und Unwirksamkeit gibt, sondern auch einen Qualitätsunterschied zwischen erwachsenen menschlichen Gedanken und kindlichen Gedanken (Günçe, 1973, s. 7).
3. Die Begriffsentwicklungen während der kognitiven Entwicklung in jeder Kultur und für jedes Volk geschehen in der selben Reihenfolge, doch Piaget meint es ist zu untersuchen, ob die Entwicklungsphasen der Kinder verschiedener Länder im selben Alter stattfinden oder nicht (Piaget, 1980, s. 65).

Vygotsky (1985, s. 45) betont, dass die Entwicklung des Kindes nicht nur vom Alter, sondern auch von seinem Umfeld abhängig ist. Einige Forschungen (Bacanlı, 1984, s. 60–66; Gander und Gardiner, 1995, s. 233) zeigen auf, dass die Begriffe des Kognitivimus in verschiedenen Nationalitäten im unterschiedlichen Alter hervortreten. Nach Piaget erreichen einige Kinder die Fertigkeiten der kognitiven Entwicklung früher als andere. Während Piaget seine Sicht erstellte, beobachtete er seine eigenen drei Kinder (drei Töchter) und nutzte keine breite Probandengruppe. Deshalb wird die Verallgemeinerung dieser Sicht kritisiert (Günçe, 1973, s. 9).

2.16. Bilingualität

Nach wissenschaftlichen Aussagen gibt es heute 68 unterschiedliche Definitionen zur Zweisprachigkeit(Skourtou, 1997). Durch Recherchen zum Thema, ist zu erkennen, dass das Thema Zweisprachigkeit ein begehrtes ist. Die simpelste Definition der Zweisprachigkeit meint, dass eine Person zwei verschiedene Sprachen auf dem selben Niveau beherrscht und sich in beiden Sprachen auf dem selben Niveau ausdrücken kann (İnce, 2001). Aus geistigen und verhaltensbeiinflussenden Gründen definieren Psychologen den Begriff unterschiedlich, als Soziologen, die ihn aus gesellschaftlich-kultureller Perspektive betrachten, sowie als Philosophen, die die Zweisprachigkeit mit dem Zusammenhang zwischen Sprache und Denken betrachten. Außerdem spielen hierbei ebenfalls Erziehungswissenschaftler eine Rolle, da sie den Begriff aus Sicht der Erziehung definieren(İnce, 2011).

Bis zu den Anfängen des 20. Jahrhunderts war die Zweisprachigkeit kaum Thema und galt sogar als linguistische Barriere. Heute weiß man, dass mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung zweisprachig ist oder ein zwei-oder mehrsprachiges Umfeld besitzt (Grosjean, 1982; Baetens-Beardsmore, 1986).Mit anderen Worten weiß man, dass Zweisprachigkeit heute kein außergewöhnliches Phänomen ist und dass es unzählige Untersuchungen zum Thema gibt (Deprez, 1994; Hagege, 1996). Der Bilingualismus weist eine konzeptionelle Struktur auf, die seit dem 20. Jahrhundert umfangreich entwickelt wurde. In den ersten Jahren, in denen der Begriff wissenschaftlich diskutiert wurde, wurde er als die Spezialisierung einer Person in beiden Sprachen angesehen. Diese ANsicht kann heute in verschiedenen linguistischen Büchern wiedererkannt werden (Erdil, 2012).

Huber (2009, s. 21) meint, dass Zweisprachigkeit grundlegend auf zwei Arten gewährleistet werden: Die Kommunikation mit dem Kind muss von seiner Geburt aus zweisprachig geschehen. Vater und Mutter müssen beide Sprachen beherrschen und Eltern sein, die beide Sprachen verwenden ohne sie zu vermischen. So wird das Kind zweisprachig erzogen. In einem Umfeld, in dem dieses nicht der Fall ist, eignet sich das Kind die Sprache an, die Vater und Mutter zu Hause sprechen und das Erlernen der Zweitsprache wird Sache in der Schule bleiben.

Bei Betrachtung der Definitionen zur frühen Zweisprachigkeit, kann gesehen werden, dass Bloomfield den Bilingualismus als " die Beherrschung beider Sprachen, wie die Muttersprache" definiert (Bloomfield, 1933). Diese Definition wurde von Haugen erweitert und als folgende wiedergegeben " Zweisprachigkeit ist die Fähigkeit eines Sprechers sinvolle Sätze in einer Sprache zu bilden" (Haugen, 1953). Außerdem beschreibt Sprache die kulturelle Eigenschaft einer Gruppe, während Zweisprachigkeit eher auf die Eigenschaften eines Individuums hinweist und durch die Nutzung beider Sprachen und das Vorhandensein in zwei verschiedenen Sprachgemeinschaften erklärt wird. (Erdil, 2012).

Aksan beschreibt Bilingualismus als die Aneignung und Nutzung mehrerer Sprachen aus verschiedenen Gründen und unter unterschiedlichen Umständen oder als das Erlernen einer weiteren Sprache auf muttersprachlichem Niveau (Aksan, 2000). Nach Karaagac ist Zweisprachigkeit das Nutzen von zwei Sprachen von einer Person, in einem Beruf, in einer Gemeinschaft oder einer ganzen Sprachgemeinschaft (Karaağaç, 2011).

Heuchert meint, dass zweisprachige Individuen alle wichtigen Bedürfnisse in ihrem Leben auf beiden Sprachen befriedigen können. Nach dieser Definition ist Voraussetzung, dass die als zweisprachig angesehene Person, bei Bedarf, problemlos von der Erstsprache (L1) zur Zweitsprache (L2) wechseln kann (Temel-Bekir, 2005).

Weinrich lenkt auf die soziale Dimension der Zweisprachigkeit und bevorzugt eine eher soziologische Definition. Er beschreibt Bilingualismus als " die Aneignung von beiden Sprachen in sozialen Beziehungen und bei Bedarf die Nutzung der einen wie auch der anderen."(Weinrich, 1968). Auch Oksaar beschreibt die Zweisprachigkeit ähnlich und meint, dass die Person die Sprachen zu Kommunikationszwecken einsetzt und bei Bedarf zwischen den Sprachen wechseln kann (Oksaar, 1980). Ähnlich rahmt Mackey Zweisprachigkeit als die abwechselnde Nutzung zweier oder mehrerer Sprachen von der selben Person ein (Mackey'den trsf. Temel-Bekir, 2005, s. 65-72).

Anders als diese Definitionen bezieht der finnische Wissenschaftler Skutnaab-Kangas die kulturelle und gesellschaftliche Sicht mit ein und beschreibt das "zweisprachige Individuum". Achmet schreibt nach Skutnaab-Kangas " Zweisprachig: Entsprechend den soziokulturellen Anforderungen, die von der Gemeinde oder von der Person, die selbst spricht, festgelegt werden, und entsprechend den soziokulturellen Anforderungen, die durch die kommunikativen und kognitiven Fähigkeiten erforderlich sind, kann er sich in beiden Sprachen entsprechend seinen Muttersprachlern ausdrücken. und identifiziert sich mit beiden oder allen oder zumindest einem Teil der Sprachgruppen. (Skutnaab-Kangas). Skutnaab-Kangas beschreibt Zweisprachigkeit in zwei Kategorien:

- Natürliche Zweisprachigkeit- schulische Zweisprachigkeit/ kulturelle Zweisprachigkeit
- Elite und folk bilingualism

Natürlich bilinguale Menschen eignen sich beide Sprachen im natürlichen Umfeld, ohne schulische Bildung und meist im frühen Alter an. Bei der schulischen Zweisprachigkeit, wie auch vom Namen zu entnehmen, lernt man die Fremdsprache durch schulische Bildung. Die Kulturelle Zweisprachigkeit ist der schulischen ähnlich, hierbei lernen Personen die Fremdsprache aus professionellen, kulturellen oder anderen Gründen. Élite Zweisprachigkeit meint eine gute Ausbildung und einen Teil der Ausbildung im Ausland zu erhalten. Hierbei hat man die Gelegenheit die Sprachen im natürlichen Raum zu erlernen. Folks bilingualism beschreibt den Muss, dass man die Sprache durch andere

Sprecher zu lernen. Diese Art Zweisprachige stammen meist aus einer linguistischen Minderheit. Der elite bilingualism war kein Problem, der folks bilingualism dagegen hängt mit vielerlei pädagogischen Schwierigkeiten zusammen. Der zu erwähnende Aspekt ist, dass der folks bilingualism selbst nicht das Problem ist. Das Problem ist, dass die Ausbildung dieser zweisprachigen Kinder nicht passend organisiert wurde und die dadurch entstandenen pädagogischen Probleme(Skutnaab-Kangas, 1981).

2.17. Modellen der Bilingualität

In Einwanderungsländern gewann der muttersprachliche und zweisprachige Unterricht an Bedeutung und es entstanden Modelle zur Zweisprachigkeit. Einige dieser Modelle sind folgende:

2.17.1. Immersion Modelle

Dies ist ein sehr begehrtes Modell aus Kanada und wird Sprachbad genannt (Özdemir, 1988). Cummins (2009, s. 161) schreibt, dass der Immersionsbegriff im schulischen Kontext auf zwei Arten benutzt wird. Erstes beschreibt einen bilingualen Unterricht, der darauf abzielt die Fertigkeiten der Schüler auf beiden Sprachen zu erweitern. Die Erstsprache dauert meist ein oder zwei Jahre von Anfang an und ist der ergänzende Teil des Programms. Die zweite Bedeutung des Begriffs Immersion ist der Spracherwerb der Migrationskinder und die Erstellung von Klassen zum Zweit-oder Drittspracherwerb.

Nach diesem Modell wird der Unterricht komplett auf der Zweitsprache (L2) gehalten und nach einiger Zeit wird Unterricht auf der Erstsprache (L1) ergänzt. Beispiel zum ergänzenden Erstsprachunterricht (L1) zum Zweitsprachunterricht (L2) ist Kanada mit seinem Unterricht auf Französisch (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2011).

2.17.2. Submersion Modelle

Dieses Modell geht davon aus, dass die Kultur und Sprache des Migrantenkindes die schulischen Leistungen beeinflusst und zielt darauf ab die Herkunftssprache und Kultur zu der Zielkultur und Sprache unterzuordnen. Um erfolgreich in der Schule zu sein

ist das Migrantenkind auf die Sprache angewiesen, aber auch die Muttersprache spielt hier eine große Rolle (Özdemir, 1988).

In Deutschland und in vielen europäischen Ländern, die als Migrationsländer gelten, steht die Abschaffung des muttersprachlichen Unterrichts zur Debatte. Obwohl der Einfluss der Muttersprache auf die kognitive Entwicklung der Kinder und das Erlernen einer weiteren Sprache durch Forscher bewiesen wurde, wird behauptet, dass Migranten in diesen Ländern wenig Raum im schulischen und sozialen Leben für ihre Sprachen finden. Deshalb wird dieses nicht unterstützt. Die Europäische Union, die behauptet, dass multilingualität und Multikulturalität ein Vorteil sei, meint, dass die Multilingualität der Migrantenkinder die Chancengleichheit in der Schule verhindert. Aus dieser Perspektive betrachtet kann festgehalten werden, dass das Submersionsmodell in Einwanderungsländern überwiegend bevorzugt wird (Canbulat, 2009). Doch wie Yağmur (2007, s. 75) es betonte ist Deutsch lehren seit Jahren mit dem Submersionsmodell nicht möglich. Das effektive Lehren der Zweitsprache ist nur möglich, wenn Lese-und Schreibfertigkeiten in der Muttersprache ausgebildet sind.

Tabelle 2.1. *Immersions- und Submersionsmodellen Erklärungen*

Immersionsmodell	**Submersionsmodell**
Die Migrantenkinder beherrschen die Schulsprache nicht ausreichend.	Die Unterrichtssprache ist die offizielle Landessprache
Die Muttersprache wird in der Schule anerkannt. Sie wird nicht als Störfaktor angesehen. Die Muttersprache wird der Zweitsprache gleichgesetzt.	Das Nicht-Beherrschen der Unterrichtssprache wird als kognitiver Mangel angesehen. Hier wird Nachhilfeunterricht angeboten. Schüler werden an Sonderschulen weitergeleitet.
Die Lehrer wissen über Sprache und Kultur der Kinder Bescheid.	Die Lehrer kennen die Sprache und Kultur der Kinder nicht. Es entstehen sprachliche Barrieren.
Die Nutzung der Zweitsprache wird gefördert.	Sprachen außer der Unterrichtssprache werden nicht akzeptiert.

2.17.3. Bilinguales Unterrichtsmodell

Im bilingualen Unterricht wird davon ausgegangen, dass das Niveau in der Erstsprache sich positiv auf das Erlernen der Zweitsprache auswirkt. Basierend auf der Idee, dass Alphabetisierung in beiden Sprachen wichtig ist, kann der Unterricht in

Schulen durchgeführt werden, die dieses Modell in zwei Sprachen umsetzen, und Kinder, deren Muttersprache eine dieser Sprachen ist, können Unterricht erhalten.

Als Beispiel können Schulen in den USA genannt werden, in denen Kinder als Erstsprache Spanisch oder Englisch haben. In diesen Schulen gibt es zwei Gruppen, die auf Englisch und Spanisch unterrichtet werden oder es eine Lehrperson gibt, die auf Englisch oder Spanisch unterrichtet. Die Schüler werden eine Woche auf Spanisch und eine Woche auf Englisch unterrichtet. Ein Thema im Unterricht wird auf Englisch, das andere auf Spanisch gehalten. Der Lehrplan wird abwechselnd auf diese Weise durchgearbeitet (Ceyhan und Koçbaş, 2011).

2.17.4. Transitionales Erziehungsmodell

In transitionalen Programmen fängt die Ausbildung in der Erstsprache an, danach folgt der Zweitsprachenunterricht. Nachdem Anfang des Zweitsprachenunterrichts wird auf die Erstsprache komplett verzichtet oder (transitives Erziehungsmodell 1) Erst-und Zweitsprache verlaufen zusammen (transitives Erziehungsmodell 2). Von Kindern, deren Erstsprache von der Unterrichtssprache abweicht, wird erwartet, dass sie ein Niveau erreichen, mit dem sie den Unterricht auf der Zweitsprache folgen können. Sobald dies erreicht wird, wird die Erstsprache nicht mehr benutzt. Das Ziel des transitiven Erziehungsmodells 1, in dem die Erstsprache als vorübergehendes Mittel eingesetzt wird, ist die Fähigkeiten in der Zweitsprache zu erweitern. Im transitiven Erziehungsmodell 2 wird beabsichtigt, dass man in beiden Sprachen sicher ist(Ceyhan ve Koçbaş, 2011).

2.18. Der Simultane und Sukzessive Zweisprachenerwerb

In den Untersuchungen der vergangenen Jahre wurde diskutiert, ob" Individuuen in ihren beiden Sprachen weniger Kontrolle besitzen, als in ihrer Muttersprache", den Hauptpunkt dieser Diskussionen stellten meistens die Fragen dar, ob die kognitiven und akademischen Schwierigkeiten aus den Mangeln der Muttersprache resuliteren oder nicht (Cumins, 1979, s. 11-129). Situationen wie der Spracherwerb, der Erwerb von mehreren Sprachen in sozialen Kontexten und die Konfrontation mit zwei Sprachen zur selben Zeit können sich voneinander unterscheiden. Der simultane Erwerb von zwei Sprachen geschieht durch die Erfahrungen des Kindes vor dem dritten Lebensjahr und dadurch, dass von Geburt aus im Haus beide Sprachen gesprochen werden. Somit ist festzuhalten, dass simultaner und aufeinander folgender Erwerb von zwei Sprachen bis zum dritten

Lebensjahr entwickelt wird (Genesee, 2004). Dass Kinder nach dem dritten Lebensjahr eine weitere Sprache zu ihrer Muttersprache hinzufügen wird als konsekutiv Erwerb bezeichnet (Yazıcı, 2007). Auch wenn der Unterschied des simultanen und des konsekutiv Erwerbs das dritte Lebensjahr ist (Genesee, 2004). Der Erwerb der Zweitsprache ist im Vergleich zum Muttersprachenerwerb schwieriger und viele Kinder lernen Zweisprachigkeit konsekutiv. Beispielweise lernen Migrantenkinder meistens ihre Muttersprache zu Hause und die Sprache der Mehrheit in der Schule. In diesen Fällen ist die dominante Sprache, die mit dem das Kind am meisten konfrontiert ist (Genesee, 2004). Kinder werden auf verschiedenste Weise mit der Zweitsprache konfrontiert. Während einige Kinder beide Sprachen von Geburt aus zu Hause erlernen, begegnen andere der Zweitsprache in vorschulischen Einrichtungen. Die Feldforschung zeigt, dass 25 simultane Zweisprachige (spontane) und Kinder, die eine Sprache nach der anderen erlernt haben (konsekutiv) sich voneinander zu unterscheiden sind (McLaughin, 1984).

2.19. Zweisprachigkeit und die Beziehung Zwischen den Sprachen

Die Sprachstruktur der Kinder, die in einem mehrsprachigen Umfeld leben kann sehr kompliziert sein. Viele zweisprachige Kinder einer Minderheitsgruppe lernen die zweite Sprache konsekutiv. Diese Kinder lernen die Sprache ihrer ethnischen Gruppe zu Hause in der eigenen Gemeinschaft und die zweite Sprache meisten stufenweise durch Fernsehen, Altersgenossen oder in Tagesstätten (Verhoeven, 2001). An vielen Orten der Welt sind Minderheitenkinder verschiedener Ethnien mit Lehrplänen überfordert, die komplett auf die Zweitsprache konzentriert ist und die Muttersprache außer Betracht lassen. Forschungen zur Entwicklung der Zweisprachigkeit zeigen, dass die Grundeigenschaften des Erwerbsprozess bei Einsprachigen und Zweisprachigen sehr ähnlich verlaufen (Verhoeven, 2007). Die dominante SPrache kann, bei Kindern, die die Sprache konsekutiv gelernt haben, wechseln. Da die Zweitsprache meist von der Mehrheit benuzt wird, kann es sein, dass die Zweitsprache zur dominanten wird (Kohnert, 2004). Deshalb können sich zwei 7-jährige Kinder mit den selben zwei Sprachen in vieler Hinsicht voneinander unterscheiden. Es kommt darauf an, wie sie den Sprachnen begegnen, wann sie mit den jeweiligen Sprachen angefangen haben und welche die dominante Sprache ist. Alle diese Faktoren beeinflussen die linguistische Performanz in den Sprachen. Bei der Untersuchung der linguistischen Performanz zweisprachiger Kinder sollten die soziolinguistischen Situationen (ob sie einer Minderheit dazugehören

oder nicht) in beiden Sprachen mit betrachtet werden (Erdil, 2012). In einer Untersuchung wurde festgestellt, dass Kinder, die die Mehrheitssprache zu Hause sprechen und die Zweitsorache Französisch in der Schule lernen sich von den Kindern mit der Erstsprache Tagalog, eine Minderheitensprache, und der Zweitsprache Englisch, die sie in der Schule lernen, sprachlich unterscheiden (Genesee, 2004). Paradis (2010) meint, dass Kinder, deren Erstsprache eine Minderheitensprache ist ihre Muttersprache nicht richtig erwerben können und/oder der Gefaht bevorstehen sie zu verlieren. Während Kinder, deren Muttersprache die Mehrheitssprache ist einer solchen Gefahr nicht ausgesetzt sind.

Migrantenkinder entwickeln ihre Muttersprache, um die Kommunikation unter der Familie und in ihrer kulturellen Gesellschaft fortzuführen, spontan. Währenddesen ahben sie beim Erwerb der Wörter der Mehrheitssprache Schwierigkeiten haben. Sie sind aber darauf angewiesen, um erfolgreich in der Schule zu sein (Stipek, 2001, s. 291-316). Stanat und Christensen (2006) weisen darauf hin, dass die akademischen Leistungen der Migrantenkinder mit einer Minderheitssprache und geringem Einkommen, überall auf der Welt, fallen (Stanat, 2006). Diese Situation wird damit erklärt, dass die Sprachfähikeit dieser Kinder, im Vergleich zu der der einsprachigen Kinder weniger entwickelt ist. Es wird behauptet, dass besonders in der Grundschule Nachteile bezüglich des Wortschatzes in der ersten und zweiten Sprache vorherrschen (Duursma, 2007; Oller, 2002). Die Interaktion zwischen zwei Sprachen kann sich mit der Zeit verändern. Meistens geht eine der Sprachen nach einer oder nach einigen Generationen verloren und schließlich existiert sie mit der Zeit nicht mehr. Zweisprachige Kinder sind erfolgreicher in der Schule, weil sie den Wortschatz, die begrifflichen Fähigkeiten, die Lese-und Schreibfertigkeiten aus der Muttersprache in die Zweitsprache übertragen. Die Entwicklung der Muttersprache des Kindes hilft nicht nur der Muttersprache, sondern auch der Entwicklung der Zweitsprache. Die Begriffsentwicklung und Denkfähigkeiten des Kindes hängen in beiden Sprachen voneinander ab. Kinder können das gelernte in der Muttersprache auf die Zweitsprache übertragen und umgekehrt. Das Erlernen der Muttersprache unterstüzt neben den sprachlichen Fähigkeiten auch die kognitiven Fähigkeiten, somit sorgt die Muttersprache dafür, dass die Funktionen der Zweitsprache ihre Zwecke erfüllt (Erdil, 2012).

Bei der Entwicklung der Erst-und Zweitsprache der Minderheitenkinder spielen neben der Interaktion der beiden Sprachen auch die individuellen Unterschiede eine bedeutende Rolle. Cummins (Cumins, 1984; Hoff, 2006) erklärte die Rolle des

Zusammenhanges der beiden Sprachen, bezüglich der akademischen Sprachentwicklung als “erweiterte Wissen in einer bestimmten Sprache wirkt sich auf die Entwicklung der Kompetenz in dieser Sprache aus. Diese Kompetenz wird ins Deutsche übersetzt”. Mit anderen Worten geschieht Sprachtransfer nicht nur von der Muttersprache zur Zweitsprache, sondern auch von der Zweitsprache zur Muttersprache.

2.20. Arten des Bilingualismus

Es ist unabdingbar, dass ein Begriff wie Bilingualismus, der über einen breiten Rahmen verfügt, viele Arten aufweist. In allen Ansätzen zu den Arten der Zweisprachigkeit spielen Faktoren wie die Art und Weise der Aneignung der Sprachen, der Zeitpunkt oder das erlangte Niveau, eine Rolle. Folgende sind die unterschiedlichen Arten:

2.20.1. Ausgewogene Zweisprachigkeit und dominante Zweisprachigkeit

Nach dem vorhandenen Niveau der L1(Erstsprache) und L2 (Zweitsprache) werden drei Arten von Bilingualismus unterschieden. Der Unterschied besteht zwischen denen die beide Sprachen größtenteils gut beherrschen, die nur eine der Sprachen gut beherrschen oder die die beide Sprachen wenig gut beherrschen. Die dadurch entstandenen Arten des Bilingualismus sind:

- Ausgewogener Bilingualismus
- Zweidimensionaler oder dominanter Bilingualismus

Individuuen mit ausgewogenem Bilingualismus verfügen bei den Grundfertigkeiten wie Schreiben, Lesen, Sprechen oder Hören in beiden Sprachen über ein ähnliches Niveau. Dies ist häufig bei frühem Bilingualismus der Fall. Gemessen zu einsprachigen Menschen der jeweiligen Sprache, sprechen diese Menschen beide Sprachen fehlerfrei. Bei der ausgewogenen Zweisprachigkeit weist die Aneignung der Zweitsprache Gemeinsamkeiten mit der Aneignung der Muttersprache auf und jeder jünger das Kind beim Spracherwerb ist, desto höher ist der Anteil dieser Zusammenhänge(Heuchert’ten trsf. Temel-Bekir, 2005, s. 65-72). Nach Achmet und Cillia ist diese Art von Zweisprachigkeit eine echte (Achmet, 2005; Cillia, 2003). Huber meint, dass Spracherwerb mit der Geburt beginnt und einige Wissenschaftler sind der Meinung, dass er bis 3-5 Jahren anhält. Diese Phase wird als kritische Phase bezeichnet und falls Kinder hier die jeweilige Sprache nicht benutzen, werden sie auch im späteren

Alter, auch wenn sie der Sprache begegnen werden, diese nicht erlernt haben (Huber, 2007).

Der Begriff der Zweidimensionalen oder dominanten Zweisprachigkeit drückt aus, dass beide Sprachen im Alttag eingesetzt werden können, jedoch nicht auf einem Niveau eines Einsprachigen. Der SPrecher aber verfügt in einer der beiden Sprachen über bessere Fähigkeitn als in der anderen (Yıldız, 2003; Akıncı, 2007; Yağmur, 2007).

2.20.2. Frühe und späte Zweisprachigkeit

Eines der wichtigen Faktoren für das Können in der jeweiligen Sprache ist das Alter. Je nach dem Alter der Aneignung der Zweisprachigkeit werden zwei Arten unterschieden:

- Frühe Zweisprachigkeit
- Späte Zweisprachigkeit

Der Spracherwerb eines Kindes prägt sich in den ersten vier Jahren aus. Besonders wichtig sind die ersten sechs Jahre, sie weisen auf eine kritische Phase hin. Frühe Zweisprachigkeit kann demnach als das Kennenlernen des Kindes mit der Zweitsprache (L2) vor dieser Phase, sogar in der frühen Kindheit beschrieben werden. Achmet beschreibt in seiner Arbeit den Spracherwerb (L1+L2) vor der Pubertät als frühe Zweisprachigkeit (Achmet, 2005). Viele der Arbeiten über die frühe Zweisprachigkeit sind nicht darüber, ob sie vor oder nach der Pubertät ist, sondern ob frühe Zweisprachigkeit vor oder nach dem vierten Lebensjahr erworben wird (Sounders, 1982; Temel-Bekir, 2005). Demnach kann die Phase, in dem ein Kind bis zum 4.-6. Lebensjahr, zwei Sprachen gleichzeitig erwirbt, als frühe Zweisprachigkeit bezeichnet werden. Die frühe Zweisprachigkeit endet kurz vor der Pubertät (İnce, 2011). Der Erwerb einer zweiten Sprache nach dem 4.-6. Lebensjahr wird als späte Zweisprachigkeit bezeichnet. Diese Phase fängt meist mit dem Schulbeginn an. Ein Kind, das Grundfertigkeiten seiner Muttersprache besitzt bemerkt mit dem Schulbeginn die Sprache, der Gesellschaft, in der es lebt. Diese Phase ist eine komplette Schwankung und Transferphase. Das Kind versucht Begriffe und Wörter aus seiner Muttersprache in die neue Sprache zu übertragen. Kinder in der frühen Zweisprachigkeit sind hier im Vorteil, da sie im Sprachlernprozess sind. Kinder in der späten Zweisprachigkeit sind hier eher mit linguistischen Regeln, dem Sinn der Wörter und den Inhalten der Begriffe beschäftigt (Karacan, 2000, s. 254). Der Linguist Chomsky schreibt, dass der Mensch mit einer genetischen, linguistischen

Ausstattung geboren wird. Mit dieser Ausstattung lernt er die Strukturen der Sprache, in die er hineingeboren wird sehr schnell.

2.20.3. Simultane und Sukzessive Zweisprachigkeit

Bezogen auf die Zweisprachigkeit wird nach den Voraussetzungen zum L2-Erwerb zwischen zwei Arten von Zweisprachigkeit unterschieden:

- Simultane Zweisprachigkeit
- Sukzessive Zweisprachigkeit

Simultane Zweisprachigkeit ist der Fall, wenn mindestens zwei Personen zu Hause die verschiedenen beiden Sprachen sprechen. Das Kind begegnet nach seiner Geburt der Zweitsprache, somit geschieht der L1 ud L2 Erwerb gleichzeitig (Achmet, 2005; Temel-Bekir, 2005). Die beste Zeit zum Erlernen einer Zweitsprache ist die frühe Kindheit, in der sie biologisch dazu bereit sind. Diese Kinder wachsen in einem natürlichem, zweisprachigem Umfeld auf. Frühe Zweisprachigkeit kann dann geschehen, wenn Familienangehörige im selben Haus von Geburt an zwei verschiedene Sprachen benutzen und das Kind in einem zweisprachigen Umfeld aufwächst (İnce, 2011). Hier lernt das Kind keine zweite Sprache.

Sukzessive Zweisprachigkeit ist der Prozess, bei dem der Spracherwerb nach der natürlichen Sprachentwicklungsphase, nach dem 3.-4. Lebensjahr geschieht. Dies ist meist bei Migranten der Fall. Diese Art Zweisprachigkeit fängt nach dem Erwerb eines bestimmten Niveaus in der Erstsprache, während der Schulzeit, an. Die beiden Sprachen werden nacheinander erlernt. Das Kind ist im Bemühen seine Fähigkeiten in der Muttersprache einzusetzen, um linguistische Eigenschaften in der Zweitsprache zu erlernen. Da diese Zweisprachigkeit meistens die Phase nach dem dritten Lebensjahr beinhaltet versucht das Kind Wissen aus der Muttersprache in die Zweitsprache zu transferieren. Im Vergleich zum simultanen Bilingualismus braucht das Kind hier noch mehr Hilfe und Unterstützung (İnce, 2011).

2.20.4. Konflikt-Zweisprachigkeit

Ein anderer wichtiger Aspekt beim Spracherwerb ist die Familie und das soziale Umfeld des zweisprachig aufwachsenden Kindes. Ein vorurteilhaftes Verhalten vom sozialen Umfeld gegenüber eine der Sprachen des Kindes beeinflusst den Zweitspracherwerb negativ. Das Gefühl, dass “eine der Sprachen unwichtig oder

unnötig" ist verhindert die frühe Zweisprachigkeit, es beeinflusst sogar den Erwerb der Erstsprache (Akıncı, 2007). Eine solche Zweisprachigkeit wird als "Konflikt-Zweisprachigkeit" bezeichnet. Thiarhe-Hermann beschreiben, dass Konflikt-Zweisprachigkeit der Fall ist, wenn die Muttersprache vernachlässigt und nicht sichergestellt. Somit ist auch nicht die Rede von einer balancierten Zweisprachigkeit (Thiarhe-Hermann'dan akt. Achmet, 2005). In solch einer Situation reicht weder die, in der Schule gelernte, ungenügende Sprache (L2), die das Kind auch auf der Straße benutzt,aus, noch reicht die zu Hause erlernte Sprache(L1), des familiären Umfelds, aus (İnce, 2011). Dieses Phänomen beschreibt am besten der Begriff Halbsprachigkeit.

2.20.5. Halbsprachigkeit

Die grundlegendste Definition des Begriffs Halbsprachigkeit beschreibt, dass man weder die eine noch die andere Sprache ausreichend beherrscht. Viele Untersuchungen zeigen, dass Halbsprachigkeit durch das nicht ausreichend Beherrschen der Muttersprache von zweisprachigen Menschen entsteht (Achmet, 2005; Cumins, 1997; Cillia, 2003; Skutnaab-Kangas, 1981 nach Skourtou). Eines der wichtigsten Gründe für diesen Mangel ist, dass das Kind plötzlich mit der Zweitsprache konfrontiert wird, dass beide Elternteile meist arbeiten müssen, sodass das Kind seine meiste Zeit im Umfeld verbringt, in dem die Zweitsprache gesprochen wird (Nanny, Kindergarten u.Ä). Ausgerechnet in einer Phase, in der die muttersprachlichen Begriffe noch nicht ganz sitzen und sich noch nicht ganz entwickelt haben, führt die Einführung einer neuen Sprache zur Halbsprachigkeit (İnce, 2011). Über die Halbsprachigkeit wurden viele UNtersuchungen durchgeführt, jedoch war man sich nicht darüber oft einig, es wird oft für Migrantenkinder benuzt, die das sprachliche Niveau der einsprachigen Kinder nicht erreichen.

2.21. Multiligualismus

Wie in der Geschichte ist und bleibt die Sprache das wichtigste Kommunikationsinstrument, mit dem Menschen, Gemeinschaften und Staaten in allen Bereichen miteinander in Kontakt treten können. Verschiedene Faktoren wie Migrationen, technologischer Fortschritt, Medien, Internet, das Ziel, verschiedene Nationen und Kulturen kennenzulernen, Ehen, Handel, Kriege und Reisen haben die Kommunikation verbreitet und das Erlernen mehrerer Sprachen mit sich gebracht.

Darüber hinaus haben alle diese Faktoren den Weg für die Bildung eines zweisprachigen und mehrsprachigen menschlichen Profils geebnet. In Abhängigkeit von all diesen Faktoren wird geschätzt, dass ungefähr zwei Drittel der Weltbevölkerung zwei oder mehr Sprachen versteht und spricht (Dörnyei und Csizer, 2002). Das heißt, Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit sind weit verbreitet. Mehrsprachigkeit wird als eine natürliche und weit verbreitete Situation angesehen, insbesondere in Einwanderergesellschaften. Aufgrund dieser Eigenschaft der Mehrsprachigkeit haben Wissenschaftler Interesse an dem Thema gezeigt und näherten sich dem Konzept der Mehrsprachigkeit mit unterschiedlichen Definitionen.

Nach dem Wörterbuch von Hadumod Bussmann besteht der Begriff "Mehrsprachigkeit" aus den Wörtern multi und lingua. Das Wort "multi", das lateinisch ist, oder vielmehr das lateinische Präfix, hat die Bedeutung von "viele, viele", während der Begriff "Lingua" "Sprache" bedeutet und daher die Kombination der zwei Wörter "mehrsprachig, viele Sprachen" bedeutet.

Die Europäische Kommission definiert Mehrsprachigkeit als "die Fähigkeit einer Person, mehrere Sprachen zu verwenden, sowie die Koexistenz verschiedener Sprachen in einer Geographie".

Mehrsprachigkeit ist laut Saydı die Fähigkeit eines Einzelnen oder einer Gemeinschaft, in verschiedenen Sprachen zu sprechen und sich auszudrücken.

Tatsächlich wird Mehrsprachigkeit (französisch: Plurilinguisme) manchmal als Mehrsprachigkeit bezeichnet (Saydı, 2013).

Mehrsprachigkeit ist nach Bussmann die Fähigkeit eines Sprechers, sich in vielen Sprachen so gut und kompetent auszudrücken wie in seiner Muttersprache. Ihm zufolge können in einer politisch definierten Gesellschaft - wie in Indien, Kanada und der Schweiz - verschiedene Sprachen nebeneinander existieren (Lyons, 2014, s. 223). Mit anderen Worten ist Mehrsprachigkeit definiert als das Zusammenleben verschiedener Sprachen in einem Land.

Joyce Milambiling gibt an, dass das weltweit wachsende Phänomen Konzept der Mehrsprachigkeit definiert ist als das Sprechen in zwei oder mehr Sprachen. (Milambiling, 2011).

Laut Gorter et al. Kann Mehrsprachigkeit auf verschiedene Arten definiert werden, drückt jedoch grundsätzlich die Fähigkeit aus, mehr als zwei Sprachen zu verwenden (Gorter, 2015, s. 5-45).

Laut Kamil Imer et al. Ist Mehrsprachigkeit der Fall, wenn eine Person mehr als eine Sprache kennt oder in einer Sprachgemeinschaft mehr als eine Sprache verwendet wird (Imer, 2011).

Berke Vardar zufolge ist dies der Fall, wenn eine Person mehr als zwei Sprachen beherrschen kann oder wenn es mehr als zwei Sprachen in einer Gesellschaft gesprochen werden, und dies in Form der Verwendung verschiedener Sprachen entsprechend der Kommunikationssituation geschieht.(Vardar, 2002, s. 3).

In ihrem Buch The Linguistics Encyclopedia stellt Kirsten Malmkjaer fest, dass Mehrsprachigkeit auch als Begriff für viele Menschen mit unterschiedlichen Kenntnissen in drei oder mehr Sprachen verwendet wird. (Malmkjaer, 2002).

Laut Susan Gal ist Mehrsprachigkeit die Verwendung von mehr als einer Sprache durch eine einzelne Person oder Gemeinschaft (Gal, 2007).

Nach Süer Eker ist Mehrsprachigkeit die Fähigkeit von Personen, mindestens zwei Sprachen (Zweisprachigkeit) zu verwenden, von denen eine Muttersprache ist, um die Kommunikation in sozialen Umgebungen zu ermöglichen, in denen mehr als eine Muttersprache gesprochen wird. (Eker, 2003).

Wie aus den Definitionen der Mehrsprachigkeit hervorgeht, wurde das Konzept der Mehrsprachigkeit von vielen Wissenschaftlern in vielen Teilen der Welt auf vielfältige Weise erforscht und definiert.

2.22. Türkisch-Deutsche Beziehungen in der Geschichte

"Die erste Begegnung von Türken und Deutschen auf der Bühne der Geschichte fand 1097 während des Ersten Kreuzzugs statt" (Kilicaslan, 2006). In der osmanischen Zeit standen die Türken und die Deutschen 1396 der Schlacht von Nigbolu gegenüber (Hülagü, Özalp, 2001) nach 1529, nach der Ersten Belagerung von Wien im Jahr 1532, wurden die Beziehungen offiziell fortgesetzt, als die Deutschen Botschafter nach Istanbul schickten (Perşembe, 2005). Der erste Besuch der Türken in Deutschland geschah 1638-1699, als die Gefangenen des osmanischer Pilgerkrieg nach Berlin gebracht worden waren. 1701 wurde Mektupcu Azmi Said Efendi als erster osmanischer diplomatischer Vertreter nach Berlin geschickt. Dann, it dem Entschluss Selims III. das Militär zu reformieren, begann die militärische Zusammenarbeit in den türkisch-deutschen Beziehungen. Im Osmanischen Reich umfasst der deutsche Einfluss das letzte Viertel des 19. Jahrhunderts und die ersten zwanzig Jahre des 20. Jahrhunderts. Für die türkische

Geschichte bedeutet Deutschland sehr viel, genauso wie die Türkei für die deutsche Geschichte eine große Bedeutung trägt. Diese Beziehungen gehen über einfache diplomatische und sogar militärische Beziehungen hinaus. Das Osmanische Reich ging in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine neue Verbindung ein. Diese Verbindung und Nähe war nicht die Art, die die osmanische Gleichgewichtspolitik gegen einen größeren Staat verfolgte. Der Staat öffnete seine Türen für den deutschen Einfluss auf das Militär und die Zivilherrschaft (Ortaylı, 1981, s. 11). Die Periode von Abdulhamid II umfasst eine Periode, in der sich der deutsche Einfluss im Osmanischen Reich niederließ. Als die jungen Türken (jeunes Turcs) an die Macht kamen, taten sie nichts anderes, als diesen Einfluss in größerem Umfang aufrechtzuerhalten. (Ortaylı, 1981, s. 12).Mit dem Beginn des Ersten Weltkrieges am 4. August 1914 und dem Kriegseintritt des Osmanischen Reiches an der Front der Mittelmächte am 29. Oktober 1914 gewannen die türkisch-deutschen Beziehungen eine andere Dimension. 1915 wurde die erste türkische Studentengruppe über die Türkisch-Deutsche Gesellschaft in das Deutsche Reich entsandt. Bis 1917 wurde festgestellt, dass 216 Türken, darunter 50 Studenten, in Berlin lebten.

1924 wurde der türkisch-deutsche Freundschaftsvertrag unterzeichnet und 1925 der Berliner türkische Studentenverband in Berlin gegründet. Während die Zahl der Türken in Berlin 1917 216 betrug, erreichte sie 1925 1.164 (Kappert, 2012, s. 375-399). Nach dem Zweiten Weltkrieg begann Deutschland, seine Industrie rasch zu entwickeln, und die sich entwickelnde Industrie brachte den Mangel an Arbeitskräften mit sich. Die im Jahre 1097 mit dem Krieg begonnen türkisch deutschen Beziehungen, erreichten mit dem, im Jahre 1961 in Kraft getretenen, Anwerbeabkommen zwischen der Türkischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland, eine andere Dimenssion (Timur, 2014). Heute leben mehr als 3 Millionen türkische Staatsbürger in Deutschland und Deutschland gilt für einige Türken als erste Heimat. Mit dem Abkommen im Jahr 1961, wurden Ursachen und Struktur der türkischen Präsenz in Deutschland sich völlig verändert. Ab 1961 begann die türkische Arbeitermigration in Deutschland und nahm Jahr für Jahr rasch zu. Zu der rasch wachsenden Anzahl der Türken in Deutschland durch Arbeitsmigration, kamen mit der Zeit auch Flüchtlinge aus der Türkei dazu, die aus politischen Gründen das eigene Land verlassen mussten (Bekâr, 2015).

2.23. Geschichte der türkischen Einwanderung in Deutschland

Die Migration, die als die Migration von Einzelpersonen oder Gemeinschaften von einem Land in ein anderes aus wirtschaftlichen, sozialen und politischen Gründen von einer Siedlung in eine andere definiert wird, weist ein vielfältiges Merkmal auf (Türkisches Wörterbuch, 2005). Nach Gençler ist Migration die kurzfristige oder langfristige Ortsänderung innerhalb oder außerhalb der Landesgrenzen (Gençler, 2005).

Migration ist ein soziales, kulturelles, wirtschaftliches und politisches u.Ä. ereignis, das eng mit der gesamten Struktur der Gesellschaft verbunden ist und sehr beeindruckend. Laut Akkayan ist Einwanderung die geografische Ortsveränderung, die Menschen von einer Siedlung zur nächsten unternehmen, um ihr gesamtes oder ein Teil ihres zukünftigen Lebens zu verbringen (Gönüllü, 1996). Fichter diskutiert das Phänomen Migration mit dem Titel "Mobilität". Es werden zwei verschiedene Aspekte der zeitlichen und räumlichen Mobilität beschrieben, die physische und die soziale Mobilität. Unter sozialer Mobilität versteht er eine Veränderung des sozialen Status einer Person oder Gruppe, dh Auf- und Abbewegungen zwischen sozialen Positionen sind soziale Mobilität. Körperliche Bewegung wird oft als Migration bezeichnet. Die physische Mobilität, die eine Bewegung von einem geografischen Gebiet in ein anderes darstellt, umfasst die Umsiedlung einer großen Anzahl von Menschen von einem Ort an einen anderen, die Abschiebung unerwünschter Personen, die Umsiedlung von Haushalten und die Migration von einer Region in eine andere oder von einem Land in ein anderes innerhalb desselben Landes (Gönüllü, 1996).

Mit einer sehr allgemeinen Unterscheidung werden Migrationen in zwei Kategorien unterteilt: Nationale Migration und Internationale Migration. Nationale Migration ist die Bevölkerungsbewegung, um sich innerhalb eines Landes wie einer Region, einer Stadt, einem Dorf oder einer Stadt von einem Ort zum anderen niederzulassen. Internationale Migration ist eine Bevölkerungsbewegung, die von beiden Seiten die Grenzen eines Landes überschreitet, um lange zu bleiben und zu arbeiten oder sich niederzulassen. (Gönüllü, 1996). Migration dieser Art besteht in der Türkei nach wie vor fort. Die Geschichte der Nationale Migration in der Türkei geht auch zu den sehr alten Zeiten zurück, die offizielle Geschichte der Auswanderung, geht auf das Jahr 1961 zurück. Das Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Türkei, am 31. Oktober 196,1 kann als Beginn der Auswanderung unserer Geschichte in Betracht gezogen werden (Şen, 2011).

Abadan-Unat (1975) führt die Vereinbarung zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Türkei, vom 31. Oktober 1961 weiter zurück: : “Im Jahr 1956 schlug das Institut für Weltwirtschaft an der Universität Kiel vor, türkische Abiturienten als Vorarbeiter in der Industrie einzusetzen, um die Investitionen der deutschen Hauptstadt in der Türkei zu erleichtern. Auf Anfrage des schleswig-holsteinischen Arbeitsministers beim türkischen Außenministeriums reisten im April 1957 12 türkische Auszubildende mit ihren Familien nach Deutschland. Obwohl dieses Ausbildungsprogramm nicht erfolgreich war, fanden die abgehenden Türken leicht eine Anstellung auf den Werften in Hamburg, Bremen und Lübeck, die zu dieser Zeit Schwierigkeiten hatten, Arbeitskräfte bereitzustellen. In diesen Tagen, gründete jemand in der Türkei , der die Chancen im türkisch-deutschen Arbeitsmarkt erkannte, das “ Forschungsinstitut für die deutsch-türkischen Wirtschaftsbeziehungen”. Ziel war es, türkische Arbeitnehmer für deutsche Arbeitgeber zu gewinnen, gegen eine Provision von 15 DM pro Person. Zu dieser Zeit, war es einem gewöhnlichen nicht erlaubt, einen Reisepass zu bekommen, somit war dies offensichtlich eine Arbeit, Menschen illegal ins Ausland zu schicken.”

Şen (1993) unterstützt Abadan-Unat mit folgenden Sätzen: Auf Einladung der Weltwirtschaftarchive in Kiel, im Jahr 1957, kamen eine türkische Gruppe Praktiker zur Ausbildung nach Kiel, um später als Vorarbeiter in deutschen Industrieunternehmen tätig zu werden. Eine türkische Zuwanderung in die Bundesrepublik Deutschland als Erwerbsperson und dann als Familienangehöriger wird jedoch nach 1961 erwähnt..

Deutschland unterzeichnete 1961 Arbeitsverträge mit mehreren Mittelmeerländern, da in der Bundesrepublik nur 180.000 Arbeitsuchende für eine halbe Million Arbeitsplätzen zur Verfügung standen (Şen, 1993). Tatsächlich verursachte diese Migrationsbewegung, die als begrenzte Praxis geplant war, viele Veränderungen in der deutschen Gesellschaft. Die Türken spielen bei dieser Entwicklung eine große Rolle (Lutz und Inowlocki, 2000, s. 301-319).

O. Neulah betrachtet die Beschäftigung ausländischer Arbeitskräfte in Deutschland in drei Zeiträumen: “1880-1890, 1900-1910 und 1956 bis heute”. Diese Zeiten waren die Gründungszeiten der deutschen Industrie (zitiert in Köse, 1997).

Der Grund für die Nachfrage Deutschlands nach Arbeitskräften war der Zweite Weltkrieg. Es ist der Bedarf an Arbeitskräften, der mit der Industrialisierung, die in den europäischen Ländern nach dem Zweiten Weltkrieg wuchs. Als andere Länder in Europa wie Deutschland nicht in der Lage waren, den Arbeitskräftebedarf mit eigenen Bürgern

zu decken (Tezcan, 2000), gingen sie den Weg, reichlich und billig Arbeitskräfte aus den Mittelmeerländern bereitzustellen (Gözaydın, 1987). İDas erste Arbeitsabkommen wurde mit Deutschland geschlossen, dem Land, in dem wir die meisten Arbeitnehmer haben. Es folgten Vereinbarungen mit Österreich, Belgien, den Niederlanden, Frankreich, Schweden und Australien (YDGHVS, 1973).

Tabelle 2.2. *Länder, die ein Anwerbeabkommen mit der Türkei geschlossen haben*

Länder	**Unterzeichnungsjahr**
Bundesrepublik Deutschland	1961
Österreich	1964
Belgien	1964
Holland	1964
Frankreich	1965
Schweden	1967
Australien	1967

Die Migration, die ursprünglich im gegenseitigen Einvernehmen und unter idealen Bedingungen begann, hat sich zu einer mehrdimensionalen und komplexen Situation mit sozialen, politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Aspekten entwickelt (Laçiner et al. 2004). Ergi (1996) zeigt die türkische Migration nach Deutschland in fünf Schritten, basierend auf der offiziellen deutschen Migrationspolitik und deren Integration in das Phänomen der Arbeitsmigration aus anderen Gesellschaften. Diese Stufen sind:

Der Zeitraum von 1955 bis 1973 war der Zeitraum, in dem die Einwanderung nach Deutschland aus wirtschaftlichen Gründen gefördert und die Außenpolitik nur vom deutschen Staat als Erwerbsbevölkerung wahrgenommen wurde.

In der Zeit von 1973 bis 1979 beschloss die Regierung aus wirtschaftlichen und sozialen Gründen am 23. November 1973, den Anwerbestopp einzuleiten. Diese Periode, auch Konsolidierungsperiode genannt, beschleunigte die Familienzusammenführung.

In der kurzen Zeit von 1979 bis 1980 wurde mit den persönlichen und visionären Bemühungen von Heinz Kühn, dem ersten Bundeszuständigen für Ausländer, festgestellt, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, und in einem Memorandum wurden Empfehlungen für die Eingliederung von Ausländern in die Gesellschaft und die gleichberechtigte Teilhabe in allen Lebensbereichen ausgesprochen.

In dieser Zeit von 1981-1990 wurde das Bleiben von Ausländern akzeptiert, aber als Folge von innenpolitischen Konflikten und unter dem Vorwand von Ausländern geführten politischen Maßnahmen wurden restriktive Maßnahmen ergriffen, anstatt die Rechte auszuweiten.

Der Zeitraum 1990-1996 war der Zeitraum, in dem sich die restriktive und ausschließende Haltung der deutschen Politik nicht grundlegend änderte, und die Tagesordnung war eher das Asylproblem als das Gastarbeiterproblem.

Deutschland hatte einen Bevölkerungsboom, das sie nicht geplant hatte und demzufolge eine Reihe von Problemen (Köni, 1987). Die Deutschen bezeichneten insbesondere Zuwanderung und Eheschließungen aus der Familienzusammenführung als "produktive Migrationen" (Bade und Weiner, 1997).

Zuwanderungsfragen spielen eine wichtige Rolle in der politischen Agenda Deutschlands. Die Gründe hierfür sind zum einen darauf zurückzuführen, dass Migranten den lokalen und nationalen Haushalten finanzielle Kosten auferlegen, zum anderen auf die Auswirkungen der Migration auf den lokalen Arbeitsmarkt und zum anderen auf das Problem der Anpassung der ethnischen, rassischen oder religiösen Eigenschaften von Migranten. Einige Politiker brachten ihre Meinung und Gedanken über die Einwaderung zu Wort, das führte dazu, dass in Städten wie Hoyerswerda, Mölln, Rostock und Solingen brutale Angriffe auf Migranten ausgeübt wurden (Bade und Weiner, 1997). Almanya'da Türklere yönelik ırkçı saldırılar en çok 90'lı yıllardan sonra olmuştur. Im Jahr 1992 wurden 3 Menschen umgebracht (Görgün, 1997), im Mai 1993 wurde ein Wohnhaus in Solingen in Brand gesteckt, sodass fünf Menschen ums Leben kamen (Taş, 1999), 2000 wurde die 32 jährige Merve im Gerichtssaal erstochen, weil sie ein Kopftuch trug (Şahinöz, 2013).

Die Gründe für den zunehmenden Rassismus in Deutschland nach den 1990er Jahren sind:

1. Für Deutsche aus dem Osten wurde es schwieriger Wohnungen und Arbeit zu finden, wegen den Ausländern.
2. Nach der Wiedervereinigung von Ost- und Westdeutschland litten die Deutschen in Ostdeutschland unter Arbeitslosigkeit und sahen Ausländer daher als Rivalen.
3. Einige Politiker bauen ihre grundlegende Politik auf Fremdenfeindlichkeit auf (Yükleyen, 2002).

Die Türken, die mit dem Anwerbeabkommen 1961 nach Deutschland als Gastarbeiter kamen, dachten daran einige Jahre in Deutschland zu bleiben und mit einiger Ersparnis in die Heimat zurückzukehren, doch nach den Plänen der deutschen und türkischen Regierung wurde die Arbeitsmigration mit einer bestimmten Arbeitszeit jedoch später differenziert und dauerhaft. Die Familienzusammenführung der Arbeiter begann in den 1970er Jahren und gewann mit der illegalen und politischen Asylwanderung an Dynamik. Was seit Beginn der Arbeitsmigration geschehen ist, hat für beide Gemeinden vielfältige und komplexe Probleme mit sich gebracht. Das soziale, rechtliche, politische und wirtschaftliche Zusammenspiel der türkischen Einwanderer war für beide Länder von Belang (Perşembe, 2010).

Das Anwerbeabkommen zwischen Deutschland und der Türkei wurde am 31. Oktober 1961 unterzeichnet. Anfänglich begann die Migration von Arbeitnehmern mit 2700 Arbeitnehmern, die als Gastarbeiter entsandt wurden, und nahm in den folgenden Jahren weiter zu, was zur Bildung der heutigen türkischen Bevölkerung führte. Die Türken, die sowohl die Türkei als auch Deutschland als ihre Heimat betrachten, haben zur wirtschaftlichen Entwicklung des Landes beigetragen und auch die soziokulturelle Struktur beider Länder beeinflusst. In Bezug auf Qualität und Quantität war die türkische Präsenz in Deutschland das Ergebnis einer komplexen Arbeitsmigration. Die Arbeiter, die zurückkehren wollten, brachten ihre Familien mit und blieben. Während sich die Türken auf wirtschaftlichem Gebiet am meisten zeigten, haben sie bei den sie betreffenden Problemen kein Mitspracherecht (Kılıçaslan, 2006).

Die Arbeitsmisgration aus der Türkei begann 1961 nach Deutschland und später nach ganz Europa. Diese Migrationsbewegung bedeutet sowohl für die Türkei als auch für die Migrationsländer aus sozialer, kultureller, wirtschaftlicher und politischer Sicht sehr viel. Das Abkommen zwischen der Türkei und Deutschland dauerte von 1961 bis 1973. Vorerst wurden die Arbeiter mit zwei jährigen Verträgen geholt, dann wurden diese von den Arbeitgebern verlängert. Diese Verträge beinhaltete bis 1974 nicht die Familienmitglieder, nach dieser Zeit kamen die Familien dann nach. Im Jahr 1981 wurden insbesondere für Türken der Familiennachzug begrenzt (Gündüz, 2009).

Die nach Deutschland eingewanderten Arbeiter lebten ein Leben, das anfangs weitestgehend von der Bevölkerung getrennt war, sie wohnten in Arbeiterwohnheimen und waren vielen Rechten beraubt. Denn es wurde gedacht, dass sie nach einigen Jahren Arbeit in ihre Heimatländer zurückkehren werden. Ab 1973 hatte sich die deutsche

Beschäftigungspolitik geändert, mit neuen Rechten für europäische und andere Arbeitnehmer, wie zum Beispiel der Familiennachzug nach Deutschland. Dies war der wichtigste Schritt für den Fortbestand der Arbeitnehmer in Deutschland (Eren, 2007). In den Anfangsjahren der Migration gab es keine Regelung für Kinder im deutschen Schulsystem unter der Annahme, dass die Arbeitnehmer in ihre Heimatländer zurückkehren würden, und Kinder, die an Schulen eingeschrieben waren, wurden isoliert und in verschiedenen Klassen ausgebildet. Nach 1981 hatten Arbeitnehmer, die ihre Ehepartner und Kinder nach dem Gesetz der Familienzusammenführung mitgebracht, und zu einem erheblichen Anstieg der Kinderzahl gesorgt. Der Schulerfolg der Kinder der zweiten Generation ist aufgrund unzureichender Deutschkenntnisse und soziokultureller Anpassungsprobleme gering geblieben (Canbulat, 2009).

Bei der Untersuchung der Studien zur Bildung von Zuwanderern zeigt sich, dass sich die Mehrheit zunächst auf die deutsche Sprache konzentrierte, sich aber nach den 1980er Jahren der Muttersprache zuwandten. Seit 1976 hat das Kulturministerium in Deutschland eine neue Perspektive eingeschlagen. Dementsprechend wurden Maßnahmen zum Schutz der Muttersprache ergriffen, da der Verlust der Muttersprache zu kulturellen und historischen Verlusten führen würde. Schüler mit Migrationshintergrund sollten in der Lage sein, ihre Muttersprache zu erhalten und zu verbessern, während sie Deutsch lernen und Schulen besuchen. Um in Deutschland zu leben und sich an die Gesellschaft anzupassen, ist Deutsch notwendig (Bekir, 2004). Die erste Generation verfügte nicht über die Sprachkenntnisse, um mit der Gesellschaft zu kommunizieren, und entwickelte sich zu einer vom Rest der Gesellschaft getrennten Gemeinschaft, die ein geschlossenes Leben in sich bevorzugte. in Die zweite und dritte Generation, die keine gute Muttersprache hatten, mit schwachen Türkischkenntnissen aufwuchsen und nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügten, hatten Kommunikationsprobleme in der Familie und in den Schulen, dieses verursachte Probleme in Bezug auf Bildung und Anpassung. Die Türken der zweiten Generation wurden hauptsächlich in Schulen mit hohem AUsländeranteil und geringem Erfolgsniveau ausgebildet. Obwohl sie ihre Ausbildung abgeschlossen hatten, konnten sie die Sprache ihres Landes in Bezug auf Lesen, Verstehen, Schreiben und Synthese nicht verbessern. Die dritte Generation der Türken durchlief einen ähnlichen Prozess wie ihre Familien und ihre Situation wurde komplexer als diese Generation. Sie konnten weder ihre Muttersprache noch die deutsche Sprache richtig beherrschen, sie kannten

weder die türkische noch die deutsche Kultur ganz genau. Dieses “Dazwischensein” sorgte dafür, dass diese Generation immer auf der Suche nach einer Identität war, schließlich war sie zwischen beiden Kulturen gefangen (Güleç und Sancak, 2009).

2.24. Allgemeine Probleme Deutschlands mit türkischen Migranten

Türkische Migranten in Deutschland hatten und haben, je nach Zeit und Konditionen, unterschiedliche Probleme. Diese unterscheiden sich von Generation zu Generation. Dieser Teil der Arbeit behandelt diese Probleme je nach Generation.

2.24.1. Die erste Generation

Die erste Generation Türken in Deutschland sind die Erwachsenen, die nach 1961nach Deuthscland auswanderten, um hier zu arbeiten. Hierbei geht es eher um männliche Migranten, als um weibliche. Der Grund dafür ist, dass die Arbeitsbedingungen körperlich sehr anstrengend waren und dass sich sehr wenige Frauen beworben haben (Öztürk, 2015). Männer mussten insbesondere “Baurarbeiten, in der Metall-Eisenindustrie, in Bergbauten, im Steinbruch, Ziegelsteinfabriken oder in Fabriken für Plastik, Gummi, Asbest, Autoherstellung oder Textilherstellung” arbeiten(Şahinöz, 2013, s.167). DieUnterkünfte der Arbeiter waren Arbeitsheime. Diese Heimewaren meist alte Verwaltungsgebäude, Lagerräume, fertige Wohnräume aus der Kriegszeit und Baracken (Demir, 2010, s.22).

Für die Migranten waren alltägliche Aspekte wie Sprache, Mentalität oder Essen fremd. Die Sehnsucht zur Familie auf der einen Seite und das Kommunikationsproblem mit den Deutsch auf der anderen Seite, erschwerte den Migranten ihr Leben. Die erste Generation begegnete den oben angesprochenen Problemen, doch was sie dazu motovierte die körperlich sehr anstrengenden Arbeiten fortzuführen war das soziale Zusammengehörigkeitsgefühl untereinander (Öztürk, 2015).

Obwohl das gemeinsame Leben in einem Land neue soziale Beziehungen zwischen den beiden Kulturen schuf, sorgte die Kluft zwischen den Kulturen der ersten Generation und der deutschen Gesellschaft dafür, dass ihre Beziehungen sich kaum entwickelten. Das Verlassen der Gewohnheiten und das Eintauchen in eine neue Kultur sorgte bei den Türken für einen Kulturschock (Adıgüzel, 2011, s.50). Diese kulturellen Unteschiede sorgten bei den Deutschen für Neugier und Überrascuhng. Die Türken kannten die Sprache der Gemeinschaft, in der sie nun lebten nur aus dem alltäglichen Leben (Aksoy,

2010, s.14). Sie wollten nur einen wirtschaftlich akzeptablen Status erreichen und mit dem ersparten Geld ein behagliches Leben in der Heimat leben(Demir, 2010, s.23). Deshalb fanden sie es nicht nötig die deutsche Sprache zu erlernen.

Da man in Deutschland die erste Generation Türken als Gastarbeiter betrachtete, wurden sie nicht als Problem gesehen. Auch die Schüler, die in den deutschen Schulen unterrichtet wurden, wurden als Gastschüler betrachtet. Aus diesem Grund versuchte der Staat vorübergehende Lösungen für die Situation der Migranten zu finden. Deshalb bedurfte die deutsche Politik keiner "Integrationspolitik" (Ültanır, 2004).

Die türkischen Arbeiter hatten große Probleme bezüglich der Sprache und der Ausübung der religiösen Pflichten. Sie konnten die religiösen Pflichten oder andere kulturellen Aktionen nicht wie im eigenen Land fortführen. Zum Beispiel mussten sie sehr auf Lebensmittel achten, da sie aus religiösen Gründen nicht alles verzehren durften (Başkurt, 2009). Migranten waren ihren nationalen und kulturellen Wurzeln fern, bauten aber in der fremden Gesellschaft ihre Gebetshäuser um ihren religiösen Pflichten nachkommen zu können (Başkurt, 2009, s.83-85).

Eine Folge des Willen zur Aufrechterhaltung der Identität ist die Betonung der Landsmannschaft. Aus diesem Grund gründeten Migranten zur Aufrecherhaltung der Landsmannschaft und zum Zusammenkommen Vereine. Es wurde Tradition Programme und Veranstaltungen zu organisieren, zu denen auch unter anderem Bürgermeister aus der Heimat eingeladen wurden (Kılıçarslan, 2007). Durch diese Vereine haben sie es geschafft ihre Kultur auszuleben und ihre Identitäten zu bewahren. Auch Familien sorgten dafür, dass zukünftige Generationen ihre Persönlichkeiten nicht aufgeben (Mertek, 2007).

2.24.2. Die zweite Generation

Als zweite Generation werden meistens die Menschen bezeichnet, die von der ersten Generation mit nach Deutschland gebracht wurden oder dort geboren und aufgewachsen sind. Dieses beinhaltet die Zeit nach 1975. Da auch sie als Gäste angesehen wurden, wurde ihnen wenig pädagogische Ausbildung angeboten (Demir, 2010, s.25). Doch ab 1980 wurden die Gastarbeiter als "Ausländer" bezeichnet. Mit der Zeit wurde in Deutschland erkannt, dass die Türken bleiben und ab den Wahlen 1979 begann man zu erwähnen, dass Deutschland einem "Ausländerproblem" gegenübersteht (Ültanır, 2004, s.2).

Die zweite Generation hatte im Gegensatz zur ersten die Möglichkeit sprachliche und berufliche Ausbildung zu genießen (ATİB, 1997). Dennoch waren sie der deutschen Sprache nicht mächtig, da sie in der Familie kein Deutsch sprachen und keine vorschulische Ausbildung hatten. Aus diesem Grund wurden sie in der Schule als erfolglos angesehen und in Schulen für weniger begabte Schüler geschickt (Öztürk, 2015). Zekiye Demir schreibt, dass die zweite Generation Probleme hatte in beiden Sprachen fähig zu sein (Demir, 2010, s.27). Doch es ist passender zu sagen, dass diese Generation meistens nachträglich aus der Heimat nach Deutschland geholt wurde und somit die Muttersprache beherrschte. Sie hatten eher Probleme die deutsche Sprache zu erlernen und anzuwenden. Diese Generation spricht die deutsche Sprach zwar nicht auf einem akademischen Niveau kann aber ihre Bedürfnisse auf Ämtern zum Beispiel erfüllen (Demir, 2010, s.27).

Nach der Familienzusammenführung 1973 gab es in der Familienstruktur der Türken in Deutschland Veränderungen. Die erste Generation erlitt zwar einen Kulturschock, doch nahm ihre kulturellen Werte mit nach Deutschland und gab sie nicht auf. Doch die nachfolgenden Generationen entfernten sich von diesen Werten, da sie sich in die Gesellschaft, in der sie lebten, bedingt integrierten und diese ihnen verschiedene Möglichkeiten bot (Adıgüzel, 2011, s.43).

2.24.3. Die dritte Generation

Die dritte Generation wurde in Deutschland geboren und ist in der deutschen Kultur aufgewachsen. Sie gingen in deutsche Schulen und wurden nach den deutschen Normen erzogen (Adıgüzel, 2011, s.17). Diese Kinder sozialisierten sich in drei verschiedenen Umgebungen: Familie, Schule und Freunde. Diese Interaktion in den drei Umgebungen brachte verschiedene Dilemmata mit sich. Die Umgebung zur Sozialisation der Jugendlichen wurde zur Quelle ihrer Identitäts-und Integrationsproblematik (Yıldız, 2012). Alle drei Umgebungen bringen verschiedene Beziehungen mit sich. Die Meinungen der Familie decken sich nicht mit denen in der Freundesgruppe und umgekehrt. Diese Unterschiede bringen Probleme wie: “Drogen, Gewalt, Erfolgslosigkeit in der Schule oder psychologische Probleme”(Yıldız, 2012). Es kann davon ausgegangen werden, dass wenn zwei der genannten Umgebungen zueinander passen, die Probleme der Jugendlichen sich verringern. Doch die Konflikte der drei Umgebungen führen zu innerlichen Problemen (Öztürk, 2015).

Auf der anderen Seite nahm die dritte Generation, im Gegensatz zu den vorherigen Generationen, die deutsche Staatsbğrgerschaft an. Somit kann gesagt werden, dass diese Generation ofiziell beide Kulturen besitzt. Diese Situation brachte mit sich, dass die dritte Generation sich zwischen den beiden Kulturen sieht und Zugehörigkeitsprobleme erleidet (Demir, 2010, s.29). Es ist zu beobachte, dass angehörige dieser Generation sich untereinander gruppieren und Trost suchen (Görgün, 1998, s. 68). Von Ausnahmen abgesehen, ist zu sehen, dass die Jugendlichen der dritten Generation die deutsche Sprache so gut wie Deutsche beherrschen. Jugendliche, die die deutsche Kultur sehr gut kennen und versuchen sich zwischen beiden Kulturen zu bewegen haben ein Identitätsproblem (Ültanir, 2004, s. 4).

Individuen, die zwischen zwei Kulturen und zwei Sprachen aufwachsen, müssen zuerst ihre eigene kulturelle Persönlichkeit entwickeln. Durch diese gewonnene Persönlichketi respektiert das Individuum mit zwei Kulturen, die Werte der jeweiligen Gesellschaft und schafft es sich zu integrieren. Sprache spielt bei der Gewinnung Übertragung dieser Werte eine große Rolle. Die Muttersprache der Migrantenkinder spielt beim gesellschaftlichen Leben und bei der gesellschaftlichen Haltung eine besondere Rolle. Dieses ist nicht nur bei der Gesellschaft, in der sie leben wichtig. Es beeinflusst auch die Werte in der Familien und im familiären Umfeld(Yazıcı, 2011).

Es ist zu beobachten, dass Deutschland die Generationen nach der ersten, mit der Zeit akzeptiert. Dies ist auch daraus zu entnehmen, dass der Begriff " Migrantenkinder" durch "die Türken" ersetzt wurde(Öztürk, 2015).

2.24.4. Die vierte Generation

Wie die dritte Generation wird die vierte in Deutschland geboren und wächst dort auf. Die Sozialisierung geschieht in drei unterschiedlichen Umgebungen: Familie, Schule und Freunde. Die Tatsache, dass die Merkmale der Generationen nach der dritten Generation identisch sind, ist ein Hinweis darauf, dass die nächsten Generationen im Gegensatz zu den ersten beiden Generationen näher an der Weltanschauung und dem deutschen Verständnis im Allgemeinen sein werden (Öztürk, 2015). Die Türken der vierten Generation erleben genau das Gegenteil der Probleme der ersten Generation Türken in Deutschland. Sie besteht aus Individuuen, die ihre Muttersprache nicht beherrschen und ihrer eigenen Kultur fremd sind. Diese Generation spricht die deutsche Sprache wie ihre Muttersprache und sieht die deutsche Kultur als ihre eigene an. Obwohl

es eines der größten Anzeichen der Zivilisation ist, mehrere Sprachen zu sprechen und multikulturell zu sein, sind die Verfremdung zur eigenen Kultur und Sprache und die Annahme der Sprache und Kultur des Ziellandes, die Anzeichen zum kulturellen Verfall. Falls die Republik Türkei keine sprachlichen und kulturellen Maßnahmen in Bezug auf die im Ausland und in Deutschland lebenden Türken trifft, wird die nächste Generation ihre Muttersprache nicht mehr sprechen können und fern von der eigenen Kultur aufwachsen.

Im Folgenden werden die Probleme der Türken in Deutschland erörtert:

2.24.4.1. *Ghettoisierung*

Das Konzept des Ghettos lautet "Siedlungsgebiete in der Peripherie und in armen Gegenden von Großstädten, in denen Minderheiten und ethnische Gruppen gezwungen sind, isoliert von der Außenwelt zu leben" (Seyyar, 2002). Heute werden Gegende, in denen Ausländer oder ethnische Minderheiten zum größtenteil leben, auch als Ghetto bezeichnet (Seyyar, 2002, s. 192). Menschen, die in Ghettos leben unterscheiden sich von anderen in dieser Gegend bezüglich Einkommen, Beruf, Lebensweise, Ethnie, Kultur, Religion und manchmal auch Hautfarbe (Erder, 2006).

Das Leben im Ghetto bringt sowohl Vorteile als auch Nachteile mit sich. Der Vorteil dieser Orte ist zum einen, dass die Migranten ohne Identitätsprobleme unter ihres gleichen ihre kulturellen Werte weiter ausleben können. Der Nachteil ist, dass die Menschen in diesen Regionen Schwierigkeiten haben, ihre Werturteile zu lernen, da sie von denen mit anderen kulturellen Werten getrennt sind. Da sie Schwierigkeiten mit der Anpassung zur Gesellschaft haben, fällt ihre Sozialisierung schwach aus (Adıgüzel, 2011).

Seit dem Anfang der des Migrationsprozesses entstehen in einigen Randgebieten Deutschlands Wohngebiete der Migranten. Aus Angst Sprache, Religion oder Kultur zu verlieren gründen Migranten mit gleichgesinnten Gemeinschaften. Einige Schichten in Deutschland erwarten, dass Migranten komplett die deutsche Kultur verinnerlichen. Migranten dagegen halten sich fester an ihren Kulturen fest und gründen in Randgebieten Gemeinschaften um ihre Kultur zu bewahren (Cengiz, 2010). Bu semtlere Getto bölgesi adı verilmektedir.

2.24.4.2. *Diskriminierung und rassismus*

Die gängigsten Probleme, die durch Migration entstehen sind Diskriminierung und Rassismus. Giddens beschreibt Diskriminierung als “Vorenthaltung der Möglichkeiten für eine bestimmte Gruppe von Menschen” (Özmen, 2011). Rassismus bedeutet, dass “ das Volk höher oder niedriger angesehen wird durch physische Eigenschaften, die erbbar sind” (Arda, 2003). Rassisten denken, dass Ausländer assimiliert werden, durch Diskriminierung. Doch im Gegensatz führt Diskriminierung dazu, dass die diskriminerten Menschen sich ganz von der jeweiligen Kultur entfernen (Öztürk, 2015). Nach Bilgin; "ist Kultur auch als normales Kriterium für den Menschen in der Gesellschaft angesehen wird, ist einer der Gründe, warum diskriminierende Gesellschaften Minderheiten ausschließen, das Vorurteil, das sich in der abnormalen Kategorie von Minderheiten manifestiert, weil sie ihren kulturellen Normen nicht entsprechen." Aus diesem Grund, wenn Diskriminerung als Folge des Rassismus angesehen wird, sind der Anfang der Diskriminierung die Vorurteile (Özmen, 2011, s. 62-63).

Migranten fühlen sich der Umgebung des Einwanderungslandes zugehörig und glauben, dass sie über dieselben Rechte, wie die Einheimischen verfügen. Einige Deutsche aber möchten nicht unter den selben Umständen wie die Migranten leben und entwickeln deshalb eine marginale Haltung ihnen gegenüber (Cengiz, 2010, s.188). Deshalb wurden Migranten seit den ersten Jahren ihrer Ankunft bis heute mit rassistischen Angriffen konfrontiert. Bei einem Angriff wird die Person nämlich nach ihrer Ethnie, Religion, Nationalität und Kultur ausgewählt (Taş, 1999).

Die meisten rassistischen Angriffe geschahen nach den 90er Jahren. Obwohl nach Artikel 3 Absatz 3 im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland festgehalten ist “Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.”. Dieses zeigt, dass alle Bürger in Deutschland über dieselben Rechte verfügen. Es müssen ausreichende Arbeiten getätigt werden, damit dieser Artikel, der die Rechte der Menschen bewahrt, aktiv durchgesetzt wird (Kılıçarsalan, 1997).

Es gibt viele Gründe dafür, warum der Rassismus besonders seit 1980 zunimmt. Der wichtigste der Gründe ist, dass nach der Wiedervereinigung viele Menschen aus dem Osten und anderen Ländern nach Deuthschland kamen und dass Rassisten denken, die

Einheimischen bekämen weniger Wohnraum und Arbeit (Hilal, 1998). Deutsche Politiker und Medien spielen ebenfalls eine besondere Rolle bei dem steigenden Fremdenhass (Keskin, 2011). In verschiedenen TV-Programmen wird Terrorismus mit dem Islam beschrieben. Es wurde festgestellt, dass nur 19% dieser Programme unparteiisch oder positiv über den Islam berichtet haben (Arslantürk, 1999).

2.24.4.3. *Sprachprobleme*

Sprache ist für den Menschen als Medium zum Verstehen des Unıversums und als Kommunikationsmittel unabdingbar. Individueen können ihr soziales, ekonomisches und politisches Umfeld nur durch Sprache wahrnehmen. So entwickeln sie Ideen, Haltungen und Verhalten zum Umfeld (Can, 2008). Das einzige Medium zur Kultur-und Werteübertragung zwischen Generationen ist vielleicht Sprache. Dass dieses Medium neuen Generationen nicht übertragen werden kann ist für Familien in Bezug auf kulturelle Verantwortung, eine dramatische Situation. Außerdem ist diese Situation auch ein Grund dafür, warum Kinder während ihrer Schulzeit keine Unterstützung von der Familie erhalten können. Sowohl türkische Migranten als auch deutsche Behörden tragen die Verantwortung dafür, warum ein Teil der Türken in Deutschland die deutsche Sprache nicht genügend beherrschen (Kömürcü, 2011).

Die deutsche Sprache nicht zu beherrschen war eines der größten Probleme der türkischen Migranten. Einige große Unternehmen, soziale Hilfsorganisationen boten Sprachkurse an, doch das gewünschte Ergebnis kam nicht zustande, denn nach körperlich harter Arbeit war es kaum möglich an Kursen teilzunehmen. Außerdem war man zu unmotiviert, zu ungebildet und hatte wenig Zeit um die Sprache des Landes zu lernen, in dem man nur einige Jahre arbeiten und Geld verdienen wollte (Eryılmaz, 2009).

Sprachtraining für Kinder von Erwachsenen einen Job zu finden, passen sich die Bürger für die deutsche Gesellschaft, bis die Beziehungen mit der Türkei als wichtiges Problemfeld, dass Bedenken viele Fragen kommen in den Vordergrund Sprache. Die türkischen Migranten haben Probleme sowohl bezüglich der türkischen als auch der deutschen Sprache. Während die Erwachsenen eher mit der deutschen Sprache Probleme haben, haben es Kinder eher mit der türkischen Sprache schwer. Ein Großteil der türkischen Kinder, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind haben mit verschiedenen Problemen zu kämpfen, da sie eine mehrsprachige und multikulturelle

Ausbildung bekommen. Diese Situation beeinflusst sowohl das deutsche Bildungssystem, als auch die türkischen Schüler.

Sowohl für die Menschen, die sich entschieden haben in einem fremden Land zu leben, als auch für die jeweiligen Länder ist es schwierig das Leben fortzuführen. Es ist aber auch schwierig gezwungen zu werden die eigene Sprache und Kultur komplett hinter sich zu lassen. Türkische Migranten haben sowohl Schwierigkeiten die deutsche Sprache zu erlenen, als auch die türkische Sprache ihren Kindern beizubringen (Kömürcü, 2011).

2.24.4.4. *Das Bildungsproblem*

Das Bildungsniveau der ausländischen Schüler hängt meistens vom sozialen Umfeld und Bildungsniveau der Eltern ab. Somit beeinflussen die Lebensverhältnisse der türkischen Migranten seit der ersten Generation das Erreichen der erforderlichen Standards der Kinder im Bildungssystem und die beruflichen Erfahrungen negativ (Perşembe 2008). Da die Regierungen das Dasein der türkischen Migranten in Europa als vorübergehend betrachteten, wurden damals kaum Maßnahmen getroffen. So wurden die Probleme der Türken im Bildungssystem ständig aufgeschoben. Die Probleme, die durch Identitäten- und Generationenkonflikte verursacht worden sind führten zu neuen Problemen (z.B. von zu Hause weglaufen, Depressionen, gefährliche Angewohnheiten etc.) und diese spiegelten sich direkt und indirekt in den Bildungsvoraussetzungen wider. Das Problem der türkischen Jugendlichen ist es, dass sie von ihrer Familie nicht auf das Bildungssystem, angefangen vom Kindergarten, vorbereitet werden. Darüber hinaus ist die Sozialisierung türkischer Kinder offen für unterschiedliche soziale Umwelteinflüsse zwischen der Familie, in der sie ihre Kindheit verbringen, und dem schulischen Umfeld, in dem sie ihre Jugend verbringen. (Kömürcü, 2011). Während der Sozialisierung lernen die Kinder und Jugendlichen dier Werte, Normen und Lebensweisen des Landes und haben dann Probleme mit den Werten und Symbolen ihrer Familie, da diese sich voneinander unterscheiden. In deutschen Schulen stehen Werteerziehung, Erziehungsprakitken, Rollenbeispiele oder die Sozialisierung und Integration im Vordergrund, während türkische Familien meistens unbewusst agieren (Perşembe 2008). Die Schwierigkeiten, die aus dem Bildungssystem resultieren sind wichtige Probleme, die die Integration der türkischen Kinder ins Schulsystem beeinflussen, daraus entsteht auch eine Erfolglosigkeit in der Schule. Die Zahl der Türken unter den Gymnasiasten in Deutschland beträgt 1%, somit ist auch die Zahl der Universitätsstudenten entsprechend

gering. Der Großteil der türkischen Schüler wird in die Ausbildung begleitet, da sie sich nicht ins Schulsystem integrieren können geraten sie oft aus disziplinären Gründen in den Focus. Weiter, 15,4% der ausländischen Jugendlichen die Schule ohne einen Abschluss (Kömürcü, 2011). Aus diesem Grund schneiden ausländische Schüler im Vergleich schlechter in der Schule ab und haben somit schlechtere Berufseinstiegschancen. Obwohl verschiedene Gründe wie die Selektivität des Bildungssystems, die Bevorzugung deutscher Studenten und der Ausschluss türkischer Studenten gezeigt werden, hat das Fehlen einer angemessenen Initiative und Vorbereitung der türkischen Familien und Behörden auf die Integration türkischer Studenten in das Bildungssystem die Probleme der Bildung kontinuierlich und ungelöst gemacht (Perşembe 2008).

2.25. Das Deutsche Bildungssytem

Nach der deutschen Verfassung hat jeder Bürger die Möglichkeit, sich beruflich oder politisch weiterzubilden. Die Pflicht zur Bildung wurde dem Staat gemäß dem siebten Artikel der Verfassung übertragen. Bildungsbefugnisse werden zwischen Bund und Ländern geteilt. Die Einheit der Schulen in den Bundesländern in Deutschland wird durch das Hamburger Abkommen vom 14. Oktober 1971 garantiert (Acar, 2004, s. 4, Presse und Informationsamt der Bundesregierung, 1997, s. 466) Deutschland besteht aus 16 Bundesländern, wobei jedes Bundesland ein eigenes Kultusministerium hat. Jedes Bundesland ist daher für sein eigenes Schulsystem verantwortlich. Daher hat jedes Bundesland unterschiedliche Schul- und Universitätsstrukturen, Prüfungsordnungen und Zulassungsbestimmungen. Die Ausbildung erfolgt in Abstimmung mit dem Rahmenvertrag und den regelmäßigen Konferenzen der Landeskulturminister, die in allen Bundesländern gültig sind und die Integrität der Pflichtschul-, Verwaltungs- und Organisationsformen sowie die Anerkennung von Prüfungen gewährleisten. Die Anzahl der Schulen beträgt 49.364 und die Anzahl der Schüler 9,6 Millionen (Ehmke, 2005, s. 11-13, Bosch-Stiftung, 2011).

Kinder unter sechs Jahren müssen im August und September die Grundschule besuchen, und Kinder unter sieben Jahren müssen in diesem Jahr die Grundschule besuchen (Aslan, 2010). Kinder, die eine gesonderte Bildung benötigen, werden, mit der Einverständnis ihrer Elter, in Förderschulen eingeschrieben, die früher als Sonderschule bekannt waren (Tufan, 2011). Die Schulpflicht erstreckt sich über das Alter von 6 bis 18 Jahren und dauert 12 Jahre. In den Schulen werden neun oder zehn Jahre Pflichtschulzeit

absolviert, während der Rest gleichzeitig in Berufsschulen absolviert wird. Der Unterricht an öffentlichen Schulen ist kostenlos. Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien werden kostenlos zur Verfügung gestellt (Aydın, 2006, s. 25).

Generell ist es möglich, das deutsche Bildungssystem zu unterteilen in:

1. Die Grundausbildung beginnt mit der Grundschule und dauert 4-6 Jahre.

2. Die Sekundarstufe (erste Stufe) besteht aus einer 5- bis 8-jährigen Hauptschule, einer facettenreichen Gesamtschule, einer Realschule und einem Gymnasium.

3. Sekundarstufe II: Sie besteht aus zwei- bis dreijährigen Berufsfachschulen und technischen Gymnasien (Fachoberschule, Berufliches Gymnasium).

4. Hochschulbildung wird an Universitäten (Universität) und Fachhochschulen angeboten (Tufan, 2011) .

2.25.1. Vorschule

Es gibt Einrichtungen, die die Kindererziehung ab drei Jahren unterstützen (Kindergarten) (Arslan, 2006, s. 236). Vorschuleinrichtungen sind nicht Bestandteil des offiziellen Schulsystems. Vorschuleinrichtungen werden hauptsächlich von Kirchen, Gemeinden, Verbänden und manchmal auch von Unternehmen eröffnet und betrieben. Diese Einrichtungen, in denen Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren weiterhin unterrichtet werden, bieten im Allgemeinen bis zum Mittag Unterricht an. Es gibt auch eine Vollzeitausbildung (Arslan, 2005).

2.25.2. Grundschule

Die Grundschule ist der erste Schritt in der Grundbildung und dauert sechs Jahre in Berlin und Brandenburg und vier Jahre in anderen Bundesländern. Die vierte Klasse ist für die Schüler sehr wichtig. Nach diesem Jahr besuchen die Schüler je nach Erfolg eine höhere Schule. Am Ende der vierten Klasse nehmen die Lehrer die Meinung der Eltern ein und geben Empfehlungen zu der Schule ab, in die der Schüler gehen wird. In den meisten Bundesländern können Eltern entscheiden, auf welche Schule ihr Kind nach der Grundschule gehen soll. Entscheidend sind die Noten der Schüler und die Einschätzung der Lehrkräfte (bamf.de. 2011). Die weiterführenden Schulen unterscheiden sich je nach Erfolg. Auf die Hauptschule gehen weniger erfolgreiche Schüler, erfolgreichere gehen auf Realschulen oder Gymnasien (Özkaya, 2010, s. 13).

2.25.3. Hauptschule

Schüler im vierten Grundschuljahr mit dem Durchschnitt 2,66 oder weniger Kenntnissen in den Fächern Deutsch, Biowissenschaften und Mathematik besuchen diese Schulen. Die Laufzeit beträgt fünf Jahre. Der Lehrplan ist leicht und bereitet auf das Leben vor. Mathematik und Fremdsprache werden in der Regel nach den Fähigkeiten des Schülers unterrichtet (MEB, 2006, s. 39). Wer in der neunten Klasse erfolgreich ist, kann die 10. Klasse besuchen und einen Realschulabschluss erhalten. Absolventen dieser Schulen besuchen Berufsschulen. (Acar, 2004).

2.25.4. Realschule

Schüler der vierten Klasse mit einem Durchschnitt von 2,5 in Deutsch, Sozialkunde und Mathematik und besser können diese Schulen mit der positiven Meinung des Lehrers besuchen. Es bereitet Schüler auf berufliche Schulen und Hochschulen vor, in denen Berufe wie Büropersonal, Handelsvertreter oder Assistenzarzt als Hilfskräfte ausgebildet werden. Entsprechend dem Erfolg in der 10. Klasse können Schüler weiterhin am Gymnasium studieren (Acar, 2004, MEB, 2006, s. 39).

2.25.5. Gymnasium

Schüler der vierten Klasse mit einem Durchschnitt von 2,5 in Deutsch mindestens zwei in Deutsch) Sozialkunde und Mathematik und besser können diese Schulen mit der positiven Meinung des Lehrers besuchen. Die Ausbildungsdauer beträgt neun oder zehn Jahre (Acar, 2004). Das Gymnasium bietet vertiefende Schulungen mit allgemeinen Kenntnissen an. Diese Schule bereitet die Schüler auf eine Reifeprüfung (Abitur) vor, die in 12 oder 13 Jahren abgelegt wird und eine Grundvoraussetzung für die Hochschulausbildung ist. Die Bestimmungen variieren von Bundesland zu Bundesland. Mit denAbiturprüfungsergebnissen kann man sich an Hochschulen bewerben(Robert Bosch Stiftung).

2.25.6. Gesamtschule

Es ist eine Art Schule, die dem sehr strengen, klassischen und traditionellen Dreifachsystem in Deutschland hinzugefügt wurde. Das Entstehen dieser Schulen hat

Spuren der bildungspolitischen Diskussionen der 1970er und 1980er Jahre. In der Sekundarstufe, die sich in Bezug auf den Lehrplan an diesen Abschnitt anschließt, gibt es Berufsschulen, die nach dem 9. oder 10. Schuljahr und in der Oberstufe der Oberschule oder der Kollektivschule gemäß der Schulalterverordnung weitergeführt werden (Arslan, 2006, s. 237). Diese Schulen wurden eingerichtet, um die Nachteile von "frühzeitger Orientierung" im deutschen Bildungssystem zu beseitigen. Es ist möglich, zwischen diesen Niveaus zu wechseln. Am Ende der 7. Klasse besuchen die Schüler der Niveaus A in Mathematik, Deutsch und Englisch weiterhin das Gymnasium, das Niveau B die Realschule und das Niveau C die Hauptschule. In dieser Art von Schule sind die Schüler vorteilhafter, da die Orientierung später erfolgt (Özkaya, 2008, s. 13).

2.25.7. Hochschule

Der Abiturdurchschnitt, Pre-Tests und Interviews spielen eine wichtige Rolle für den Hochschulzugang. Es gibt keine allgemeine Hochschulzugangsprüfung. Die Vorbereitung der Berufs- und Allgemeinbildung für eine Vielzahl von Zwecken an der Universität erfordert verschiedene Fähigkeiten. In der 12. und 13. Klasse der Oberschule absolvieren die Schüler die Abiturprüfungen durch Absolvieren der Orientierungskurse (Grundkurs und Leistungskurs).Der Durchschnitt der Noten aus den Orientierungskursen und der Abiturprüfung weist die Studierenden für die Hochschulausbildung an (MEB, 2006, s. 42). In Deutschland entscheiden sich Hochschulen und Universitäten in der Regel nach dem Leistungsniveau des Schülers im Gymnasium. Die Universitäten bieten Grund- und Hochschulausbildungen in vielen verschiedenen Bereichen an. Berufsschulen, Pädagogische Hochschulen und Kunsthochschulen bilden auch nach Branchen und Fähigkeiten der Studierenden aus (Persembe, 2010, s. 67).

Die Lehre an Fakultäten umfasst sieben Semester. Das Hochschulsystem ist in zwei Bereiche unterteilt, die Hochschulen und andere Berufsbildungseinrichtungen (Fernunterricht, Berufsschulen) abdecken (Arslan, 2006, s. 237).

2.25.8. Berufschule

Deutschland misst der Berufsausbildung einen hohen Stellenwert bei. Die Schüler müssen ihre Berufsausbildung fortsetzen, wenn sie keine Weiterbildung an einer Schule besuchen möchten. Eine Person, die keine Berufsausbildung erhält, hat nur geringe Chancen, eine Arbeit zu finden. Berufsschulen finden Unternehmen für ihre Schüler, um

Praktika zu absolvieren. Neben dem Praktikum besuchen die Schüler ein- bis zweimal pro Woche Berufsschulen. Die Berufsschule ist auch ein Ort der Schulpflicht für Jugendliche unter 18 Jahren. Absolventen werden Abschlusszeugnisse gegeben. Unternehmen beschäftigen keine Personen ohne Berufsschulabschluss. In der Regel finden Schüler Arbeit in den Unternehmen, in denen sie ein Praktikum absolvieren (Acar, 2004). Berufsschulen hören hier nicht auf. Wenn beispielsweise ein Schüler, der die Berufsschule besucht, 1-3 Jahre lang Vollzeit arbeitet, wird die Zeit, die er an dieser Schule verbringt, auch als Praktikumszeit angerechnet. Die Fachhochschule akzeptiert Realschulabsolventen und nach zweijähriger Ausbildung erhält der Schüler ein Berufsschulabschluss. Bundesweit sind das Berufsbildungsgesetz und die Handwerksregeln in den einschlägigen Vorschriften geregelt. Auf Landesebene werden in Zusammenarbeit mit den örtlichen Industrie- und Handelskammern sowie den Handwerkskammern nach Bundesgesetz fachliche Prüfungen und Zertifizierungen durchgeführt. Die örtliche Arbeitsagentur ist für die Arbeitsuche und die Förderung des Berufs verantwortlich.(MEB, 2006, s. 42).

2.25.9. Sonderschule

Alle Kinder, ob sie den Kindergarten besuchen oder nicht, müssen sich schulischen Eignungsprüfungen unterziehen. Als Ergebnis dieses Tests werden diejenigen, die je nach Alter Lernschwierigkeiten haben, an Sonderschulen geschickt. Diese Schulen bieten Unterricht von der ersten bis zur neunten Klasse. Die Schüler, die diese Schule besuchen, werden anhand der Tests von Experten mit Spezialausbildung auf ihrem Gebiet und anhand der Meinungen der Familien ermittelt. Die Ausbildung in diesen Schulen unterscheidet sich darin, dass die Ausbildung in normalen Schulen in kürzerer Zeit und mit Hilfe von weniger Werkzeugen durchgeführt wird (Acar, 2004).

In Deutschland wird das Wort "Sonderschule" als Oberbegriff für Schulen mit gesondertem Inhalt verwendet und es gibt je nach Art der Behinderung der Schüler zehn Arten von Sonderschulen. Die problematischste dieser zehn Sorten ist die Sonderschule für Lernbehinderte. Diese Art von Schule ist das am häufigsten untersuchte Fach (Uçar, 2009, s. 9).

2.26. Erziehungsmodelle im deutschen Bildungssystem für türkische und ausländische Schüler

Deutschland betont Chancengleichheit in der Bildung, doch da jedes Bundesland eigene Gesetze hat bestehen verwirrende Erziehungsmodelle. Besonders in den 80er Jahren waren türkische Schüler neben ihren unzureichenden Deutschkenntnissen mit den verschiedenen Bildungsmodellen der Bundesrepublik konfrontiert (Abadan-Unat, 2006, s. 68).

Gaus ua. (1994) haben die, für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, entwickelten Modelle unter zwei Kategorien untersucht: " Systeme zeigen der Veränderung Widerstand" und "Neue Paradigmen". Demnach sind die Modelle zur ersten Kategorie "Systeme zeigen der Veränderung Widerstand": Ausländerpädagogik, bikulturelle Pädagogik, also das bayerische Modell und die multikulturelle Erziehung. Die Modelle unter der Kategorie neue Paradigmen sind: das Krefeld Modell und das interkulturelle Lernen also integrative Modelle. Güzel (2010, s. 190) schreibt, dass die Erziehungsmodelle je nach ihrem Ort bezeichnet wurden. Die bayerischen, berliner, memmingener, nordrhein-westfalener, krefelder und frankfurter Modelle sind die wesentlichen Modelle.

2.26.1. Das bayerische Modell

Das bayerische Modell wurde Ende 1972 entwickelt und im August 1973 eingesetzt. Es beruht auf zwei Hauptansichten: Ausländische Arbeiter und ihre Kinder leben hier vorübergehend und deshalb muss ihre Muttersprache, Kultur und Identität, durch nationale Klassen, aufbewahrt werden (Özdemir, 1988, s. 58). Das bayerische Modell bot Eltern zwei Möglichkeiten an: entweder sollten Kinder in Schulen gehen, in denen sie ihre Muttersprache lernen oder in deutsche Schulen mit Vorbereitungsklassen. Da der Entwickler dieses Modells Mahler ist, wird dieses auch das Mahler Modell genannt (Dulkadiroğlu, 1999, s. 469). Das Modell sprach besonders türkische und griechische Migrantenkinder an (Oomen Welke und Schmitt, 2005, s. 145).

Dieses Modell brachte türkische Kinder in Klassen mit hauptsächlich türkischem Unterricht und sorgte dafür, dass sie nach dem Abschluss keine weiteren Bildungschancen in deutschen Schulen hatten (Abadan Unat, 2006, s. 68-69). Das wurde Modell wurde heftig kritisier, da es Migrantenkinder aus der deutschen Gesellschaft ausschloss (Dulkadiroğlu, 1999, s. 469).

2.26.2. Das Berliner Modell

Im Gegensatz zum bayerischen Modell sah dieses Modell vor, dass Migrantenkinder, auch wenn deutsche Kinder eine Minderheit darstellen, nur auf Deutsch unterrichtet werden. Da das Model die Kinder vom Umfeld der Eltern und Familie entfernte, war die Folge Entfremdung (Abadan-Unat, 2006, s. 69), da das Modell den Eltern keine Wahlmöglichkeit bot (Dulkadiroğlu, 1999, s. 466).

In dem Modell, in dem Migrantenkinder zusammen mit deutschen Kindern unterrichtet werden, wurden versucht die sprachlichen Mängel, durch zwei jährige Vorbereitungsklassen oder Unterstützungsunterricht, zu kompensieren (Aytaç, 1999, s. 39). Nach den Bestimmungen der Kultusministerkonferenz darf der Ausländeranteil in diesen Klassen 20% nicht überschreiten (Dulkadiroğlu, 1999, s. 467). Muttersprachenunterricht wurde durch Lehrer aus dem Konsulat gegeben (Aytaç, 1999, s. 39-40). Die Basis des Models bildet soziale Integration (Dulkadiroğlu, 1999, s. 466).

2.26.3. Das Nordrhein-Westfälische Modell

Dieses Modell ist ein Mix des bayerischen und berliner Modells. Die Basis dieses Modells besagt, dass Unterrichtssprache Deutsch ist und ausländische Schüler Extraunterricht auf ihrer Muttersprache und auf Deutsch erhalten (Abadan-Unat, 2006, s. 210). Nach Skutnabb-Kangas (1981, s. 284) unterrichtet hier ein Lehrer aus dem selben Land die Kinder. Deutsch wird als Zweitsprache unterrichtet.

2.26.4. Das Memmingener Modell

Die Gruppe aus den Einwohnern Memmingens, die 1973 zusammenkamen, um die Probleme ausländische Schüler zu lösen, wuchs mit der Zeit und entwickelte dieses Modell. Hausaufgabenhilfe und die Lösung der Probleme der Eltern von ausländischen Schülern waren die ersten Ziele dieses Modells. In diesem Modell, das den ersten Schritt einer Reihe von Initiativen für ausländische Arbeitnehmer darstellt, haben die Kommunen auch einen Ausländerrat eingerichtet und eine Beratungsstelle für diese Ausländer eröffnet.

Das Modell ist eine einheimische Bewegung zur Integration der zweiten Generation Ausländer in die heimische Kultur. (Dulkadiroğlu, 1999,s. 462-463).

2.26.5. Das Krefelder Modell

Auch wenn die Organisation bei diesem Modell noch auf einer bikulturellen Pädagogik beruht, ist dies im Grunde ein integratives Modell. Ausländische Kinder aus dem selben Land werden mit deutschen Kindern zusammen unterrichtet. In der Schule gibt es nur ausländische Kinder aus einem Land. Bei Bedarf werden die Kinder durch mobiles Lernen zur Schule gebracht. Muttersprachlicher Unterricht ist Pflicht. In unterschiedlichen Gruppen werden unterschiedliche Themen bearbeitet, doch nach der vier jährigen Grundschulausbildung steigt die Anzahl des gemeinsamen Unterrichts. In diesem Modell arbeiten der Klassenlehrer und der ausländische Lehrer in Bezug auf Unterrichtsvorbereitung und Sprachdidaktik zusammen (Gauss ua., 1994). Nach Cf. Dickopp (1982, s. 64) gilt dieses Modell teilweise als ein bikulturelles Modell. Ausländer und ihre Kinder können ihr Leben nach ihrer eigenen Kultur ausleben und erwarten, dass der Ausländer sich in die kulturellen Traditionen des Einwanderungslandes einfügt, die Sprache erwirbt und seine eigenen Ideen mit den gegebenen sozialen Ideen in Einklang bringt. (Trsf: Gauss ua. 1994).

Eine Kritik am krefelder Modell ist, dass es hauptsächlich die Bedürfnisse der ausländischen Schüler deckt. Außerdem sorgen die bikulturellen Klassen, die keinen außerschulischen Bezug haben, dafür, dass Kinder nicht auf ihr späteres Leben in dem Land vorbereitet werden (Gauss ua., 1994). Eine weitere Kritik ist, dass die Unterrichtsorte an verschiedenen Orten liegen und dass somit die Ankunft erschwert wird, sodass ein Transport notwendig wird (Luchtenberg, 2002, s. 52).

2.26.6. Das Frankfurter Modell

In den späten 90er Jahren änderte sich für Deutschland, das sah, dass die erwarteten Renditen nicht eintraten, die Ausländerpolitik und der Begriff Ausländer wurde durch Einwanderer ersetzt. Es versteht sich, dass diese Menschen, von denen man versteht, dass sie nicht zurückkehren, im Zeitalter der Globalisierung ein Gewinn für Deutschland sein können, aber sowohl die Zuwanderer als auch Deutschland konnten in den letzten Jahren die Chancen der Zuwanderung aufgrund der falschen Politik der Vergangenheit nicht nutzen, ohne etwas dagegen zu unternehmen (Nakipoğlu-Schimang, 2009, s. 423-424).

Die Mehrheit der eingewanderten Familienkinder war mit einigen Ausnahmen nicht erfolgreich genug, obwohl sie viele Strategien entwickelt haben, um ihren zweisprachigen

und bi-kulturellen Status durch ihre individuellen Bemühungen zu akzeptieren und aufrechtzuerhalten (Nakipoğlu-Schimang, 2010).

Eines der Gründe warum Migrantenkinder keinen Erfolg haben, sind die Unterschiede in der vorschulischen Bildung. Familien können je nach sozialem und kulturellem Hintergrund oder der Erfahrungen und Erwartungen an der Migration über verschiedene Meinungen verfügen. Wenn Familien sich in dem fremden Land isolieren oder im Gegenteil offen gegenüber dem sozialen Umfeld sind kann sich die Sprachaneignung ändern. Ein anderer wichtiger Aspekt hier ist das Verhalten des zweiten sozialen Umfeldes gegenüber den Migranten (Bingöl Arslanoğlu, 2013). Dieses Umfeld kann bereit sein sich ihnen gegenüber zu öffnen oder aber die Migranten ablehnen und verfremden. Also ist die Dimension der Interaktion zwischen den beiden Sprachen und Kulturen abhängig von den Migranten und der einheimischen Gesellschaft. Hinzufügen ist auch, dass Land, aus dem die Migranten kommen. Hier wurden kaum Beachtung den im Ausland lebenden Bürgern geschenkt. (Nakipoğlu-Schimang, 2009, s. 424).

Vergleicht man die vier Generationen sieht man, dass die dritte und vierte sich von den beiden vorgänger Generationen sprachlich sehr unterscheiden. Im Rahmenprogramm für hessische Grundschulen im Teil B8 “Muttersprachlicher Unterricht” heißt es: Einige sprechen ihre Muttersprache gut, aber die deutsche Sprache schlecht, andere haben in beiden Sprachen große Schwierigkeiten, dies ist Halbsprachigkeit. Widerum andere beherrschen beide Sprachen sehr gut oder sind in der Muttersprache unsicher, aber im Deutschen sicher (FBZ, 1997; Nakipoğlu- Schimang, 2009, s. 424).

Kinder haben unterschiedliche Sprachniveaus; Zusätzlich zum allgemeinen Zweck der Muttersprachen-Bildungsprogramme „Erhaltung, Entwicklung und Festigung der Muttersprache sowie Weitergabe und Festigung von Informationen über das Bestimmungsland“ sollten die Unterrichtsmethoden entsprechend geändert werden. Wie bereits erwähnt, müssen unterschiedliche Methoden und Techniken angewendet werden, die die Situation der Kinder berücksichtigen, um die allgemeinen Ziele der Muttersprachenbildungsprogramme zu erreichen, da diese für einige die dominierende Muttersprache und für andere die zweite oder sogar Fremdsprache sein können. (Nakipoğlu-Schimang, 2009, s. 424, 2011, s. 10).

In diesem Umfeld voller kultureller und sprachlicher Diversität ist es wichtig, dass jedes Kind dort abgeholt wird wo es sich gerade befindet. Kinder lernen nur dann, wenn sie wissen, dass sie akzeptiert und ernst genommen werden. Falls die Zweisğrachigkeit

und Bikulturalität, also die Identität und Sozialisierung des Kindes nur einseitig akzeptier wird, werden die Ziele kaum erreicht werden. Das Frankfurter Modell geht von diesen Aspekten aus und versucht die notwendigen Maßnahmen zu treffen, um diese Ziele zu erreichen. (Nakipoğlu-Schimang, 2010).

2.27. Türkisch Unterricht in Deutschland

Die Tatsache, dass die in Deutschland lebenden Türken, insbesondere die vierte Generation, Türkisch als Kommunikationssprache bevorzugen, hängt vom guten Niveau des Türkischen ab. Dies kann nur mit einem guten Türkischunterricht erreicht werden. Besonders die in Deutschland lebenden Türken der vierten Generation bevorzugen Türkisch nicht als Kommunikationssprache. Es gibt viele Gründe, warum Türken in Deutschland Türkisch nicht als Kommunikationssprache bevorzugen, und einer der Hauptgründe ist die begrenzte Anzahl von Bereichen, in denen sie Türkisch aktiv nutzen können. Besonders die Türken der vierten Generation bevorzugen Deutsch in fast allen Bereichen ihres Lebens. Damit Türkisch in Deutschland wieder unterrichtet wird und als Kommunikationssprache fungieren kann, müssen türkische Familien, der türkische Staat und türkische Zivilgesellschaften Verantwortung übernehmen.

Der erste und wichtigste Schritt im Sprachunterricht ist die Familie. Aus diesem Grund sollte die Muttersprache in der Familienkommunikation bevorzugt werden. Das Kind muss zuerst die Muttersprache von seiner Familie lernen und die Sprache des Einwanderungslandes auf seiner Muttersprache aufbauen.Wenn das Kind von Geburt an Deutsch als Kommunikationssprache lernen muss, hat es später nicht mehr die Möglichkeit, die Muttersprache auf Muttersprachenebene wieder zu erlernen. Eine Person, die als fremd zu ihrer Muttersprache aufwächst, wächst auch fremd zu ihrer Kultur auf und nimmt die Sprache und Kultur des Landes an, in dem sie lebt. Dies wird zum Verlust der Sprache und Kultur der Türken in Deutschland führen. Daher muss die Kommunikationssprache in türkischen Familien türkisch sein und ihre Muttersprache sollte den Kindern von ihren Eltern beigebracht werden.

Der türkische Staat trägt in der Türkischausbildung große Verantwortung. Obwohl die erste Grundausbildung im Türkischen, die das Kind von der Familie erhält, für die ersten Jahre ausreicht, reicht sie für die folgenden Jahre nicht aus. Dies kann nur mit einem formellen türkisch Unterricht überwunden werden. Die Aufgabe des türkischen Staates ist es, alle bürokratischen Hindernisse zu überwinden und dafür zu sorgen, dass

jedes türkische Kind in jedem Bundesland am Türkischunterricht teilnimmt. Neben der Verbreitung des türkisch Unterrichtes in Deutschland, sollte der türkische Staat auch wählerischer bei der Bestimmung der nach Deutschland gesandten Türkischlehrer sein. Die Entsendung von Lehrern, die mit der deutschen Kultur nicht vertraut sind, kein Deutsch sprechen, die die Probleme der in Deutschland lebenden Türken nicht kennen und türkische Kinder nicht dazu bringen können, die türkische Sprache und Kultur zu lieben, trägt nicht zur Lösung des Problems bei. Im Gegenteil, es wird dazu führen, dass sich die Kinder dort weiter von der türkischen Sprache und Kultur entfernen und zukünftige Generationen in Bezug auf Sprache und Kultur gefährden. Deshalb sollte der türkische Staat sehr selektiv bei der Wahl dieser Lehrkörper sein.

Dass der türkische Staat einen bürokratischen Kampf für den Türkischunterricht liefern muss, wurde oben bereits erwähnt. In diesem Sinne sollte der Staat von den Zivilgesellschaften in Deutschland unterstützt werden. Sie tragen ebenfalls große Verantwortung. Wenn Zivilgesellschaften im deutschen Parlament genügend Druck in Bezug auf ihr Recht zur muttersprachlichen Ausbildung ausüben können, wird es der türkische Staat leichter haben. Unter den Nichtregierungsorganisationen haben die Diyanet-Moscheen, die dem DİTİB angeschlossen sind, die größte Pflicht, da in den Moscheen weiterhin jedes Wochenende religiöser und kultureller Unterricht angeboten wird und auch türkische Kinder an diesen Programmen teilnehmen. Die Aufgabe des Moscheebeamten in diesem Sinne, ist es den Kindern einen verständlichen Unterricht zur Kultur und Religion anzubieten, sodass sie nicht demotiviert werden. Dies kann nur von geschultem Fachpersonal durchgeführt werden. Somit liegt die Verantwortung wieder bei dem türkischen Staat. Der Türkischunterricht in Deutschland ist ein umstrittenes Thema und es gibt immer noch Hindernisse. Der nächste Teil der Arbeit befasst sich mit diesen Hindernissen.

2.28. Hindernisse für den Türkischunterricht in deutschen Schulen

In diesem Teil werden die Hindernisse für den Türkischunterricht an deutschen Schulen aufgelistet:

1. In den Vorschriften der Bundesländer heißt es, muttersprachlicher Unterricht kann maximal fünf Stunden in der Woche angeboten werden. Doch dieses ist in der Praxis meistens nur zwei Stunden. Dies wird fast in Form einer schriftlichen Regel praktiziert. Die Kurse werden nachmittags am Ende der

Pflichtkurse abgehalten. (Yıldız, 2012). Dass der Türkischunterricht vom Bundesland, den Schulämtern oder der Schulverwaltung auf möglichst auf die Nachmittage verschoben wird, ist ein Handicap für die Schüler, die ihn wählen möchten. Während ihre mİtschüler nach dem regulären Unterricht anch Hause gehen dürfen, müssen Schüler des Türkischunterricht noch auf den Unterricht warten, dieses fühlt sich wie eine Bestrafung an und verhindert, dass sowohl Schüler als auch Eltern sich nicht für den Unterricht entscheiden (Bekar, 2015).

2. In Deutschland ist die Muttersprache in fast keinen Bundesländern Pflichtfach, da Kinder aus Drittstaaten keine gesetzlichen Rechte auf ihre Muttersprache haben. Da er kein Pflichtkurs ist, wird die Note des Türkischunterrichts auf dem Zeugnis vermerkt, beeinträchtigt jedoch nicht den Notendurchschnitt und trägt nicht zum Erfolg des Schülers bei. Der Schüler, der dies weiß, wählt den Unterricht in den kommenden Jahren nach einer gewissen Zeit nicht mit der Entschuldigung des Gewichts der anderen Fächer (Bekâr, 2015).

3. Damit eine Türkischklasse, als Muttersprachenunterich oder Wahlpflichtfach geöffnet werden kann, müssen mindestens 15 oder18 Schüler dieses Fach gewählt haben. Schüler, die dieses wissen, verhandeln macnhmal mit dem Lehrer. Vor der Wahl des Faches werden über Noten, Hausaufgaben oder Prüfungen mit dem Lehrer verhandelt, sie “drohen” dem Lehrkörper damit, das Fach nicht zu wählen. Vorerst bedeutet das für den Lehrer, dass er in einer anderen Schule unterrichten muss, später kann es sein, dass er seine Arbeit verliert, da es keinen Bedarf an Türkischlehrern gibt. (Bekâr, 2015).

Im Workshop “ 1. Muttersprachliche Erziehung der Türkischen Europäer” deutete Erol Barın daraufhin, dass eines der Gründe, für die wenige Teilnahme am Türkischunterricht in Deutschland, die, nach dem Militärputsch am 12 September 1980, aus der Türkei geflüchteten, Türkischlehrer seien, da sie hier die Spiritualität der Menschen beleidigen (Barın, 2013). Familien mit dieser Sichtweise möchten auch nicht, dass ihre Kinder am Türkischunterricht teilnehmen. Die Einführung von Religionskursen in Deutsch in Pilotregionen und die Verbreitung dieser Praxis (Bekâr, 2015).

4. Auch die Kurse der Zivilgesellschaften verhindern einen Türkischunterricht in der Schule (nach Bekâr, 2015).

2.29. Die Politik der Türkei gegenüber den Menschen im Ausland

Arayıcı (1998, s. 70) meint, dass die Türkei keine richtige Politik für die über drei Millionen Menschen im Ausland hat und dass es keine bleibenden Lösungen für die Probleme derer gibt, obwohl die Türkei, wie die anderen Vertragsländer, vielerlei Profit vom Anwerbeabkommen gemacht hat. Außerdem ist es eines der größten Probleme, dass es kein "Ministerium für Migranten" gibt.

Auch Çöloğlu da (1984, s. 2) ist der Meinung, dass die Türkei ein Land ist, das während der Zeit zwischen 1960–1980 Politiken für im Ausland arbeitende Bürger, betrieben hat, die wenig zur Lösung der Probleme beigetragen haben. Laut DIDF (2002) waren türkische Arbeiter, billige Arbeitskräfte für den deutschen Staat und "Geldautomaten" für den türkischen Staat. Daher war der türkische Staat mehr an dem Geld interessiert, das die Arbeiter schickten, als an den Bürgern und ihren Problemen.

Laut Yılmaz (2001, s. 1):

> Türkeis Hauptpolitik ist Bürger im Ausland und ihre Familienangehörigen, die Regeln des Landes, in dem sie leben, Arbeits- und Sozialversicherungsabkommen und internationalen Übereinkommen und zum Schutz der Rechte und Interessen des EU-Rechts in Europa Mitgliedsländern und verbessern. Es ging darum, den im Ausland lebenden Bürgern zu helfen, ihre Verbindungen zu unserem Land aufrechtzuerhalten, indem sie ihre nationalen und spirituellen Werte wahren, sich an das soziale, wirtschaftliche und kulturelle Leben des Landes anpassen, in dem sie leben, und die notwendigen Maßnahmen zu ergreifen, um sicherzustellen, dass sich die Rückkehrer wieder an unser Land anpassen.

Doch trotz dieser erklärten Politik meint Tatli (2000, s. 20), dass es der Türkei nicht gelungen sei eine wirksame und eine kohärente Einwanderungspolitik zu schaffen und die Koordination in der öffentlichen Verwaltung erforderlich auszuführen. Zum Beispiel kehrten viele der türkischen Arbeiter, nach einem besonderen Gesetz 1984 zurück in die Heimat. Die türkischen Behörden haben jedoch keine angemessenen Anstrengungen unternommen, um viele der erworbenen Rechte der zurückgekehrten türkischer Arbeitnehmer zu erlangen. Deshalb haben ungefähr 250 Tausend Arbeiter ihre Rechte auf wie zum Beispiel auf Rente nicht erhalten können (Güzel, 1987, s. 99).

Güzel (1987, s. 104) schreibt im weiteren, dass das "nationale Kulturbewusstsein" in der Politik türkischen Staates den Kindern in Deutschland nicht geboten wurde und

dass Beamte, die für diesen Zweck entsandt wurden, sich kaum um dieses Problem kümmern. Zwei Generationen im Ausland gingen durch die Umsetzung falscher Politiken verloren, weil die Arbeitnehmer nur als "Devisenbringer" betrachtet wurden und ihr nationaler, kultureller Status nicht berücksichtigt wurde. Güzel meint, dass andere Länder nicht wie die Türkei handelten, die Politiken des jugoslawischen Präsidenten Marschall Tito können hier als Beispiel genannt werde. Tito legte in den 60er Jahren zwei wichtige Punkte fest, als er Arbeiter nach Deutschland schickte. Er meinte: " Ich stelle euch Arbeiter zur Verfügung, aber:

- Ich werde mich persönlich mit religiöser und nationaler Erziehung der Bürger befassen. Ich kann Ihr Eingreifen in dieser Angelegenheit nicht akzeptieren.
- Sie können unsere jugoslawischen Arbeiter unter keinen Umständen für Reinigungsarbeiten einsetzen. ". Diese und ähnliche Themen setzte er als soziale Verienbarungen durch.

Heute ist in Deutschland kein einziger jugoslawischer Arbeiter ALS Putzkraft beschäftigt. Dies sind alles Ergebnisse einer soliden staatlichen Politik (Güzel, 1987, s. 104).

In Anbetracht der Probleme, die unsere im Ausland lebenden Bürger heute haben, wird angenommen, dass es Fehler in ihren eigenen sozioökonomischen und kulturellen Positionen und in den inkonsistenten Politiken der europäischen Länder sowie der türkischen Verwaltung gibt. In den bilateralen Abkommen mit den Ländern, in die die Arbeitnehmer ursprünglich entsandt worden waren, wurden die Arbeiterrechte zwar teilweise gesichert, die moralischen Bedürfnisse der Arbeitnehmer wurden von Kommentator zu Kommentator entweder überhaupt nicht angesprochen oder implizit angesprochen.(Uslu, 1981; Trsf: Sevinç, 1999, s. 3). Da keine Beamten zur Verfügung gestellt wurden, um die sozialen und religiösen Bedürfnisse unserer Arbeiter zu befriedigen, wurden unsere Bürger auf Initiative der jeweiligen Länder überlassen. Dies führte vorerst zu großer Verwirrung und dann überlebten unsere Bürger diese Verwirrung aus eigener Kraft und begannen, sich in verschiedenen Vereinen und Moscheen zu organisieren (Sevinç, 1999, s. 3).

Şen (1996, s. 51–52) fasst das Problem der Türkei mit den im Ausland lebenden Türken, als "unterbewertet" zusammen. Der Schwerpunkt lag auf dem Devisenbeitrag der im Ausland lebenden Bürger, und in der Tat wurde ein Devisenzufluss bereitgestellt, der die türkische Wirtschaft in bestimmten Zeiträumen vor Krisen bewahrte. Die

vielköpfigen Unternehmungen der Türkei für die im Ausland lebenden Türken brachten manchmal Schwierigkeiten mit sich. Während sich auf der einen Seite das Außenministerium, das Kultusministerium und das Ministerium für Arbeit darum kümmerten, wurden auf der anderen Seite Minister aus dem Kanzleramt für die Koordinierung zugewiesen, Sekretariate gegründet, doch zur Lösung des Problems wurden kaum Politiken erstellt.

Nach Vasaaf (1983, s. 130) ist der europäische Arbeitskräfteimport für Entwicklungsländer, die sich in einer ernsthaften wirtschaftlichen Notlage befinden, zu denen auch die Türkei damals zählte, ein großer Segen, da die Politiken den Arbeitern gegenüber nur nach den Devisen, bestimmt wurden, die ins Land eingeführt wurden.

Cem (1993, s. 199) schreibt in seinem Buch "Übergangszeit der Türkei", dass die Türkei jahrelang gegenüber einem soziologischen Ereignis, das von kulturellen Konflikten bis hin zu Persönlichkeitskrisen reicht, als Lösung die Ansicht " wir schicken Lehrer, Bücher und Religionsbeauftragte, sodass unsere dortigen Mitbürger ihre Kultur bewahren können" vertrat. Doch es sei zu erkennen, dass diese Sichtweise nichts gelöst hat, im Gegenteil, gegenüber den immer weiter wachsenden Problemen, waren diese Lösungen immer mehr geliefert.

Doch, in den letzten Jahren sind bei den Politiken für die Bürger im Ausland Verbesserungen spürbar. Die am 6. April 2010 eingerichtete Präsidentschaft der Türken im Ausland und der Verwandtengemeinschaften (YTB) ist einer der wichtigsten Schritte in dieser Hinsicht. Die YTB unterstützt Projekte zur Verbesserung der Sprache und Kultur der im Ausland lebenden türkischen Staatsbürger und führt verschiedene Aktivitäten in diesem Bereich durch. Darüber hinaus konzentriert man sich in den letzten Jahren, durch den Lehrattaché, auf den Türkischunterricht insbesondere in Deutschland. Die in dieser Richtung durchgeführten und durchzuführenden Studien werden zweifellos zur sprachlichen und kulturellen Bildung der in Deutschland lebenden türkischen Staatsbürger beitragen.

2.30. Die deutsche Einwanderungs- und Gastarbeiterpolitik

Nach Özdemir (1988: 44) beruht die deutsche Gastarbeiterpolitik auf zwei Grundprinzipien:

1. Deutschland ist kein Einwanderungsland

2. Ausländische Arbeiter haben sich der deutschen Gesellschaft zu integrieren

Okyayuz (1999: 7–8) diskutiert in fünf Phasen die deutsche Außenpolitik nach dem Zweiten Weltkrieg:

Die erste Phase betraf die Jahre 1955–1973, in denen Ausländer zum deutschen Arbeitsmarkt zugelassen wurden. Jedoch gingen Theorien der 1960er Jahre, wonach westliche Länder konstante Arbeitskräfte benötigen würden, Mitte der 1970er Jahre unter(Köni, 1987, s. 107).

Die zweite Phase umfasst die Jahre 1973-1979 und wird als "Konsolidierung der Beschäftigung von Ausländern" bezeichnet, da Entscheidungen getroffen wurden, um die Zahl der Arbeitsmigranten zu verringern. Beispiele für diese Entscheidungen sind die Einstellung der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte im Jahr 1973.

Die dritte Phase umfasst den Zeitraum 1979–1980, in dem auch soziale Faktoren bei der Regulierung von Konzepten im Zusammenhang mit der Ausländerpolitik berücksichtigt wurden.

Die vierte Phase betraf den Zeitraum 1981-1990, in dem Vorgespräche über das Ausländergesetz geführt wurden, der am 01.01.1991 in Kraft trat, und die Forderung nach Fortführung der Maßnahmen zur Reduzierung der Ausländerzahl verschärft wurden.

Nach Şen (1993: 23) verstärkten die Versuche, die Ausländerpolitik zwischen 1983 und 1991 zu verschärfen, das Misstrauen der Ausländer und verstärkten das Gefühl, dass sie nicht erwünscht in diesem Land waren.

Die fünfte und letzte Phase beginnt mit der Einführung des Ausländergesetzes im Jahr 1991.

Die deutsche Migrations- und Integrationsstrategie basierte bis vor kurzem auf der Wahrung der sogenannten Homogenität der deutschen Gesellschaft (Yönten, 2002: 28).

Laut Zimmermann basiert die deutsche Einwanderungspolitik auf vier Elementen (zitiert in: Yönten, 2002, s. 28-29):

1. Ethnizität

2. Ablehnung der unbefristeten Einwanderung von Nichtdeutschen

3. Integration in die Europäische Union

4. Anpassung der Migrationsmaßnahmen zu den Arbeitsmarktbedingungen

Natürlich ist zu beachten, dass es Unterschiede in der zwischen den Ausländerpolitiken der Bundesländer gibt. Die Ausländerpolitik einiger Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen, Hessen und Bremen ist relativ positiv. Dagegen haben Bundesländer wie Bayern und Baden-Württemberg

> eine sehr strenge Ausländerpolitik, die sich nachteilig auf die Anpassungsbemühungen von Ausländern auswirkt.(Şen, 1993, s. 23).

Gökçe (2006) behauptet, dass die deutsche Politik eine vage und unsichere Politik auf der Achse der Rückkehr und Assimilation ist. Bis 1979 beschränkte die Bundesregierung die Ausländerpolitik auf "Arbeit und Arbeitsmarktpolitik", ohne die soziale und kulturelle Dimension der Migration zu berücksichtigen (Turan, 1997, s. 26). Die türkische Bewegung in Deutschland wird vorübergehend fortgesetzt, und daher sehen die geltenden Gesetze nur begrenzte gesetzliche Garantien für Ausländer vor. Man ging davon aus, dass die Türken nur vorübergehend in Deutschland arbeiten würden deshalb sehen die noch geltenden Maßnahmen für Ausländer nur begrenzte gesetzliche Garantien vor. Die Mehrheit der Ausländer weiß, dass das Gesetz viele Bestimmungen enthält, die sie benachteiligen und sehen das Ausländeramt als eine nicht-humanitäre Einrichtung, die die Bestimmung ihrer Aufenthaltszeit in Deutschland regelt.(Bingöl, 2006).

Die Tatsache, dass Ausländer das Recht haben, sich in einem bestimmten Rahmen in Deutschland aufzuhalten oder einen “unbefristreten Aufenthalt” zu erlangen, was eine rechtliche Absicherung darstellt, hat die pessimistische Sichtweise von Ausländern gegenüber den deutschen Regierungsämtern noch nicht wirksam geändert. (Şen, 1993, s. 23).

Die Idee, die die "deutsche Ausländerpolitik" bestimmt, ist, dass entweder diejenigen, die als Arbeitnehmer nach Deutschland kommen, zurückkehren, oder dass die Ausländer, die Deutschland als ihren Lebensraum wählen, den beruflichen, sozialen und kulturellen Standards der dominierenden Gesellschaft und Kultur und damit der dominierenden Gesellschaft ähneln und basiert auf der Tatsache, dass der Unterschied zwischen den Gruppen in Generationen reduziert wird. Mit anderen Worten werden Menschen anderer Kulturen durch die Integration oder Anpassung in der “deutsche Ausländerpolitik” in der dominierenden Kultur schmelzen.

In diesem Zusammenhang kann festgehalten werden, dass die dominierende Kultur den anderen Kulturen Lebensräume bietet, doch sie nutzt diesen Unterschied als Ausgrenzungs- und Druckinstrument. Die dominante Kultur bietet Anderen oder denen, die anders bleiben möchten, Lebensraum, solange sie die an sie gerichteten Rollen (arbeiten, Steuern zahlen, Deutschland in der Zukunft verlassen, etc.) übernehmen. Für Erwartungen und Anforderungen darüber hinaus, wird erwartet die sozialen und kulturellen Normen und Standards der dominanten Kultur zu übernehmen(Huth, 1989;

Robertson-von Trotha, 2005; Schutze, 2003; Trsf: Gökçe, 2006). Man kann sagen, dass die Politik, die auf diesem Verständnis basiert aus soziologischer Sicht, keine Integrations- sondern eine Assimilationspolitik ist (Gökçe, 2006). Die deutschen Behörden betrachten den Multikulturalismus als leere Rhetorik, und ihre Hauptidee ist die Überlegenheit europäischer und deutscher Werte und die Anpassung der türkischen Minderheit an diese Normen. (Yellutaş, 2001, s. 93).

Das Gesetz über Ausländer, das noch in Kraft ist, und die strenge Ausländerpolitik in der heutigen Praxis geben den Einwanderern, insbesondere den Türken, sehr wenig Rechtssicherheit, was für ihre Anpassung wesentlich ist.(Şen, 1993, s. 45).

Deutschland, das darauf bestanden hat, sich nicht als "Einwanderungsland" zu verstehen, hat vernachlässigt, dass die Migranten, die sie Gastarbeiter nennen, keine Gäste mehr sind, sondern ständige Einwohner, was dazu führt, dass die mit der Migration verbundenen Probleme ignoriert und vernachlässigt worden sind. Obwohl er in den letzten Jahren von Integrationspolitik gesprochen hat, hat sich der deutsche Staat nie für eine Politik zur Integration der Arbeitnehmer ausgesprochen (DİDF, 2002).

Die Bundesrepublik Deutschland gestaltet ihre Zuwanderungspolitik im Einklang mit ihren nationalen wirtschaftlichen Interessen und willigt noch nicht ein, ihre nationale Souveränität im politischen Bereich auf eine supranationale Institution zu übertragen (Çomak, 2003).

2.31. Deutschlands Bildungspolitik für Migrantenkinder

Nach Nohl (2009: 18-19) wurden mit Beginn der intensiven Arbeitsmigration in Deutschland Bildungsfragen nicht behandelt, aber als die Migranten ihre Kinder durch Familienzusammenführung nachholten, wurden nur widerwillig den Bildungsfragen der Migrantenkinder nachgegangen. Mit diesen pädagogischen Ansätzen, die als Ausländerpädagogik bezeichnet wurden, sollte die Assimilation ausländischer Kinder erreicht werden. Özbarlas (2008: 11) gibt an, dass Pädagogen in Deutschland der Ansicht sind, dass Migrantenkinder so schnell wie möglich assimiliert werden sollten, um erfolgreich zu werden, anstatt ihre Kultur zu entwickeln und ihrer Muttersprache Bedeutung zu verleihen.

Laut Güllüpınar (2010: 76) war die Ausländerpädagogik in Deutschland bis in die 1990er Jahre vorherrschend, so dass für Schüler, mit und ohne Muttersprache Deutsch, unterschiedliche Regelungen getroffen wurden. Zu diesem Zweck wurden in einigen

Bundesländern gesetzlich für Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, Nachhilfeklassen eröffnet und eine Praxis eingeführt, die die Schüler voneinander trennt und in unterschiedliche Klassen aufteilt. Mit dieser Regelung wird auch der Übergang eines Kindes, dessen Muttersprache nicht Deutsch ist, in den normalen Unterricht erschwert. Da auch die Inhalte der Bildungsprogramme an die Regelung angepasst wurden, wurden auch die im Unterricht eingesetzten Bücher unter Berücksichtigung der Unterscheidung zwischen Deutsch und Nicht-Deutsch erstellt.

Als Reaktion auf die kulturelle und religiöse Vielfalt der Zuwanderer entwickelte Deutschland in den sechziger und siebziger Jahren eine Bildungspolitik, die auf den assimilationistischen Tendenzen der Ausländerpädagogik aufbaut, die sich in den achtziger und neunziger Jahren langsam in Richtung interkultureller Bildung entwickelte (Faas, 2008, s. 108).

Im Jahr 1964 wurde offiziell beschlossen, dass die Kinder von Einwandererfamilien an deutschen öffentlichen Schulen aufgenommen werden sollten. Das galt damals für folgende Länder: Griechenland, Italien, Jugoslawien, Portugal, Spanien, die Türkei und die Maghrebländer, dann wurden andere Länder hinzugefügt (Gogolin, 2005, s. 263).

Im Gegensatz zur europäischen Bildung, fehlt es in einigen deutcshen Bundesländern noch an offizieller Unterstützung für die interkulturelle Bildung. (Faas, 2008, s. 108). Neumann (2007: 189) gibt auch an, dass das Bildungssystem trotz ergriffener Maßnahmen im Wesentlichen unverändert geblieben ist.

In Deutschland wurde der Daueraufenthalt von Zuwanderern nicht berücksichtigt, bis Ende der 80er Jahre wurde die soziale Integration der dort geborenen und aufgewachsenen Jugendlichen ignoriert oder aufgeschoben, und die Politik, “ sie werden sowieso mit ihren Familien zurückkehren” wurde betrieben. (Çelik, 2009, s. 8).

Auernheimer (2009: 8) erklärte auch, dass die Möglichkeit, ein integratives Schulsystem zu schaffen, das für eine Einwanderungsgesellschaft unerlässlich ist, in den siebziger Jahren verpasst wurde und dass während der Wiedervereinigung ebenfalls nicht realisiert werden konnte.

DRITTER TEIL

3. FORSCHUNGSMETHODIK

3.1. Form der Forschung

Diese Arbeit beabsichtigt die Feststellung der Haltung der türkischen Kinder in Deutschland gegenüber ihrer Muttersprache, die Bewertung ihrer schriftlichen Kompetenzen durch die Herausarbeitung.

Für die Forschung wurde die Mixed Methods angewandt. Bei der Mixed Methods werden quantitative und qualitative Daten gesammelt und vereint. Die Grundannahme dieser Methode ist es, dass die Nutzung beider Forschungsmethoden ein weitreichenderes Ergebnis bietet, als die Nutzung eine dieser Methoden (Cresswell, 2017). Das Forschungsdesign der Mixed Methods ist das Convergent parallel Design. Dies ist eine Mixed Methods-Form, in dem der Forscher qualitative und quantitative Daten zusammenfügt oder zusammenschweift, um einen Grund für die Analyse des Forschungsproblems zu erstellen. Hierbei sammelt der Forscher beide Datentypen ungefähr zur gleichen Zeit und vereint sie bei der Analyse. Außerdem werden Widersprüche und nicht übereinstimmende Funde erklärt und detaillierter dargestellt (Cresswell, 2017). Für die Arbeit werden qualitative und quantitative Daten unabhängig voneinander gesammelt.

Die Survey Technik ermöglicht die Erstellung einer quantitativen Definition durch die Erarbeitung der Neigungen, Einstellungen oder Meinungen einer Grundgesamtheit durch eine Stichprobe (Fowler, 2008). Bei der Datensammlung mit den quantitativen Methoden werden geschlossene Fragen gestellt, die Daten werden durch Zählung erhalten und die Analyse wird statistisch erstellt (Cresswell, 2017).

Die qualitativen Daten der Arbeit werden durch Fallstudie erhalten. Fallstudien werden besonders bei Bewertungsprozessen und weiteren eingesetzt. Sie ist ein Forschungsdesign, bei der ein Forscher einen Fall, meistens ein Programm, ein Ereignis, eine Aktion, einen Prozess oder ein oder mehrere Individuen vertieft analysiert (Stake, 1995; Yin, 2009). Bei der qualitativen Datensammlung werden Fragen offen gestellt, sie werden durch Reportagen oder Texten und durch Deutung der Analysen erhalten (Cresswell, 2017).

Die Absichten dieser Arbeit ist es, die Bewertung der schriftlichen Kompetenz, der in Deutschland lebenden türkischen Kinder ihrer Einstellung gegenüber der türkischen Sprache.

3.2. Stichprobe

Die Grundgesamtheit der Arbeit besteht aus den in Deutschland lebenden, türkischen Kindern. Da es nicht mögliche alle türkischen Kinder des Universums einzubeziehen, wird eine Stichprobe erhoben. Die Arbeit wurde im Schuljahr 2019-2020 mit 302 Kindern aus dem Türkischunterricht im deutschen Bundesland Hessen durchgeführt. Die Kinder sind zwischen 11-15 Jahren alt. Sie wurden nach dem Zufallsprinzip erwählt. Die Frequenzverteilungen der Stichprobe sind wie folgt:

Tabelle 3.1. *Geschlechtsverteilung der Teilnehmer*

Geschlecht	Frequenz (F)	Prozent (%)
weiblich	169	56,0
männlich	133	44,0
Total	302	100,0

Die Verteilung der Teilnehmer nach Geschlecht ist in der obigen Tabelle angegeben. 56% (169) der Teilnehmer sind weiblich und 44% (133) männlich.

Tabelle 3.2. *Die Altersverteilung der Teilnehmer*

Alter	Frequenz (F)	Prozent (%)
11	17	5,6
12	71	23,5
13	67	22,2
14	32	10,6
15	115	38,1
Total	302	100,0

Aus der Tabelle kann entnommen werden, dass 5,6% (17) der Teilnehmer 11, 10,6% (32) 14, 22,2% (67) 13, 23,5% (71) 12 und 38,1% (115) 15 Jahre alt sind.

Tabelle 3.3. *Klassenstufenverteilung der Teilnehmer*

Schulklasse	Frequenz (F)	Prozent (%)
4	5	1,7
5	60	19,9
6	61	20,2
7	63	20,9
8	113	37,4
Total	302	100,0

Aus der Tabelle kann entnommen werden, dass 1,7% (5) der Teilnehmer die 4. Klasse, 19,9% (60) die 5. Klasse, 20,2% (61) die 6. Klasse, 20,9% (63) die 7. Klasse und 37,4% (113) die 8. Klasse besuchen.

Tabelle 3.4. *Schulformenverteilung der Teilnehmer*

Schulform	Frequenz (F)	Prozent (%)
Gesamtschule	163	54,0
Hauptschule	19	6,3
Realschule	85	28,1
Gymnasium	35	11,6
Total	302	100,0

Ausgehend aus der Tabelle kann festgehalten werden, dass 54% (163) der Schüler die Gesamtschule, 28,1% (85) die Realschule, 11,6% (35) das Gymnasium und 6,3% (19) die Hauptschule besuchen.

Tabelle 3.5. *Geburtsortenverteilung der Teilnehmer*

Geburtsort	Frequenz (F)	Prozent (%)
Deutschland	284	94,0
Türkei	18	6,0
Total	302	100,0

94% (284) der Teilnehmer wurden in Deutschland, 6% (18) in der Türkei geboren.

Tabelle 3.6. *Staatsangehörigkeitenverteilung der Teilnehmer*

Staatsangehörigkeit	Frequenz (F)	Prozent (%)
Deutsch	204	67,5
Türkisch	51	16,9
doppelte Staatsbürgerschaft	47	15,6
Total	302	100,0

Aus der Tabelle kann entnommen werden, dass 67,5% (204) der Teilnehmer die deutsche, 16,9% (51) die türkische und 15,6% (47) die doppelte Staatsbürgerschaft besitzen.

Tabelle 3.7. *Die Verteilung nach der Ausbildung der Mütter der Teilnehmer*

Bildungsstand der Mütter	Frequenz (F)	Prozent (%)
Grundschule	36	11,9
Mittlere Reife	74	24,5
Hochschulreife	162	53,6
Universität	30	9,9
Total	302	100,0

Es kann festgehalten werden, dass 9,9% (30) der Mütter einen Universitätabschluss, 11,9% (36) einen Grundschulabschluss, 24,5% (74) die mittlere Reife und 53,6% (162) die Hochschulreife erreicht haben.

Tabelle 3.8. *Die Verteilung nach der Ausbildung der Väter der Teilnehmer*

Bildungsstand der Väter	Frequenz (F)	Prozent (%)
Grundschule	18	6,0
Mittlere Reife	57	18,9
Hochschulreife	186	61,6
Universität	41	16,6
Total	302	100,0

Es kann festgehalten werden, dass 6% (18) der Väter einen Grundschulabschluss, 16,6% (41) einen Universitätabschluss, 18,9% (57) die mittlere Reife und 61,6% (186) die Hochschulreife erreicht haben.

Tabelle 3.9. *Die Verteilung, darüber ob eines der Elternteile, der Teilnehmer die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt*

Staatsbürgerschaft	Frequenz (F)	Prozent (%)
deutsche Mutter	25	8,3
deutscher Vater	12	4,0
beide Türken	265	87,7
Total	302	100,0

Aus der Tabelle kann festgestellt werden, dass 87,7% (265) der Teilnehmer über Eltern mit türkischer Staatsbürgerschaft verfügen, 4% (12) der Teilnehmer haben einen Vater mit deutscher Staatsbürgerschaft und 8,3% (25) haben eine Mutter mit deutscher Staatsbürgerschaft.

Tabelle 3.10. *Die Verteilung nach der Sprache der Teilnehmer, die sie zu Hause eher sprechen*

zu Hause gesprochene Sprache	Frequenz (F)	Prozent (%)
Deutsch	92	30,5
Türkisch	210	69,5
Total	302	100,0

69,5% (210) der Teilnehmer gaben an, dass sie eher Türkisch zu Hause sprechen. 30,5% (92) sprechen mehr Deutsch zu Hause.

Tabelle 3.11. *Die Verteilung nach der Sprache der Teilnehmer, die sie draußen mit Freunden eher sprechen*

draußen gesprochene Sprache	Frequenz (F)	Prozent (%)
Deutsch	271	89,7
Türkisch	31	10,3
Total	302	100,0

89,7% (271) der Teilnehmer gaben an draußen eher Deutsch zu sprechen, 10,3% (31) sprechen draußen eher Türkisch.

Tabelle 3.12. *Die Verteilung nach der Türkischunterrichtsteilnahmedauer der Teilnehmer*

Teilnahmedauer	Frequenz (F)	Prozent (%)
erst angefangen	52	17,2
seit 1 Jahr	78	25,8
seit 2 Jahren	80	26,5
mehr	92	30,5
Total	302	100,0

Es kann festgehalten werden, dass 17,2% (52) der Teilnehmer neu mit dem Türkischunterricht angefangen haben, 25,8% (78) nehmen seit 1 Jahr am Unterricht teil, 26,5% (80) seit 2 Jahren und 30,5% (92) nehmen seit mehr als 2 Jahren am Türkischunterricht teil.

Tabelle 3.13. *Die Verteilung nach der Lesegewohnheit der Teilnehmer*

Lesegewohnheit	Frequenz (F)	Prozent (%)
Ja	257	85,1
Nein	45	14,9
Total	302	100,0

Es ist festzuhalten, dass die Mehrheit der Teilnehmer regelmäßig lesen. %85,1% (257) der Schüler gaben an, dass sie regelmäßig lesen, während 14,9% (45) angaben, dass sie nicht regelmäßig lesen.

Tabelle 3.14. *Die Verteilung nach der Sprache des Lesestoffs der Teilnehmer*

Sprache des Lesestoffs	Frequenz (F)	Prozent (%)
Türkisch	16	5,3
Deutsch	143	47,4
beide Sprachen	143	47,4
Total	302	100,0

Aus der Tabelle geht hervor, dass nur 5,3% (16) der Teilnehmer ausschließlich auf Türkisch lesen, 47,4% (143) lesen ausschließlich auf Deutsch und 47,4% (143) auf beiden Sprachen lesen.

Tabelle 3.15. *Die Verteilung nach der Sprache, die die Teilnehmer während einer Internetrecherche verwenden*

Internetrecherche	Frequenz (F)	Prozent (%)
Türkisch	26	8,6
Deutsch	149	49,3
beide Sprachen	127	42,1
Total	302	100,0

Aus der Tabelle kann entnommen werden, dass fast die Hälfte der Teilnehmer [(49,3%) (149)] während einer Internetrecherche ausschließlich auf Deutsch suchen. Beide Sprachen nutzen %42,1 (127), und ausschließlich Türkisch nutzen %8,6 (26).

Tabelle 3.16. *Die Verteilung nach der Sprache der YouTube-Videos, die sich die Teilnehmer ansehen*

YouTube-Sprache	Frequenz (F)	Prozent (%)
Türkisch	54	17,9
Deutsch	110	36,4
beide Sprachen	138	45,7
Total	302	100,0

Während nur 17,9% (54) der Teilnehmer ausschließlich türkische Videos auf YouTube ansehen, schauen 36,4% (110) ausschließlich Videos auf Deutsch. 45,7% (138) schauen Videos auf beiden Sprachen.

Tabelle 3.17. *Die Verteilung nach der Sprache der Filme oder Serien, die die Teilnehmer im Internet ansehen*

Sprache der Filme oder Serien	Frequenz (F)	Prozent (%)
Türkisch	92	30,5
Deutsch	95	31,5
beide Sprachen	115	38,1
Total	302	100,0

Der Wert der Sprache der Filme und Serien, die die Teilnehmer sich ansehen liegt nah beieinander. 30,5% (92) der Kinder schauen auf Türkisch, 31,5% (95) schauen auf Deutsch und 38,1% (115) schauen auf beide Sprachen Filme oder Serien.

Tabelle 3.18. *Die Verteilung nach der Sprache der Musik, die die Teilnehmer hören*

Sprache der Musik	Frequenz (F)	Prozent (%)
Türkisch	62	20,5
Deutsch	59	19,5
Türkisch und Deutsch	144	47,7
andere Sprachen	37	12,3
Total	302	100,0

Aus der Tabelle geht hervor, dass 19,5% (59) der Teilnehmer Musik auf Deutsch, 20,5% (62) auf Türkisch und 47,7% (144) Musik sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch hören. 12,3% (37) der Kinder hören Musik auf anderen Sprachen.

Tabelle 3.19. *Die Verteilung nach dem Zyklus einer Türkeireise der Teilnehmer*

Zeit der Türkeireisen	Frequenz (F)	Prozent (%)
Jedes Jahr	184	60,9
alle 2 Jahre ein mal	68	22,5
alle 3 Jahre ein mal	5	1,7
länger als alle 3 Jahre	45	14,9
Total	302	100,0

60,9% (184) der Teilnehmer gaben an, dass sie jährlich ein Mal in die Türkei zu reisen. 22,5% (68) besuchen alle 2 Jahre, 1,7% (5) alle 3 Jahre und 14,9% (45) besuchen die Türkei in einem Zyklus von länger als in 3 Jahren ein Mal.

Tabelle 3.20. *Die Verteilung nach der Zeit, die die Teilnehmer in der Türkei verbringen*

Verbrachte Zeit in der Türkei	Frequenz (F)	Prozent (%)
1 Woche	11	3,6
2 Wochen	25	8,3
3 Wochen	100	33,1
mehr	166	55,0
Total	302	100,0

Bei der Betrachtung, der in der Türkei verbrachten Zeit, kann gesehen werden, dass 3,6% (11) der Teilnehmer 1 Woche, 8,3% (25) 2 Wochen, 33,1% (100) 3 Wochen und 55% (166) länger als 3 Wochen im Jahr in der Türkei verbringen.

Tabelle 3.21. *Die Verteilung nach den Orten, die die Teilnehmer in der Türkei besuchen*

Orte in der Türkei	Frequenz (F)	Prozent (%)
Heimatstadt	123	40,7
Urlaubsorte	31	10,3
beide	148	49,0
Total	302	100,0

10,3% (31) der Teilnehmer gaben an, dass sie ihren Türkeiurlaub ausschließlich an Urlaubsorten verbringen, 40,7% (123) besuchen ihre Heimatstadt und 49% (148) besuchen sowohl ihre Heimatstadt, als auch einen Urlaubsort.

Tabelle 3.22. *Die Verteilung nach der Reiseabsicht der Teilnehmer in die Türkei*

Reiseabsicht	Frequenz (F)	Prozent (%)
Verwandte besuchen	56	18,5
Urlaub	27	8,9
Einkaufen	4	1,3
alles	215	71,2
Total	302	100,0

Aus der Tabelle kann entnommen werden, dass 1,3% (4) eine Reise in die Türkei antereten, um einzukaufen, 8,9% (27) um Urlaub zu machen, 18,5% (56) um Verwandte zu besuchen und 71,2% (215) um alle der genannten Aktivitäten zu machen.

Tabelle 3.23. *Die Verteilung nach der Unterkunft der Teilnehmer in der Türkei*

Unterkunft in der Türkei	Frequenz (F)	Prozent (%)
Eigenheim	126	41,7
bei Verwandten	140	46,4
im Hotel	36	11,9
Total	302	100,0

Aus der Tabelle ist zu entnehmen, dass nur 11,9% (36) der Teilnehmer einen Türkeiurlaub im Hotel verbringen. 41,7% (126) haben eine eigene Wohnung oder eigenes Haus und 46,4% (140) verbringen ihren Urlaub bei Verwandten in der Türkei.

3.3. Rolle des Forschers

Der Forscher ist in jeder Phase der Forschung aktiv. Diese Phasen bestehen aus der Bestimmung des Forschungsthemas, der Recherche der fachbezüglichen Literatur, der Bestimmung der Forschungsmethode, der Bestimmung und Vorbereitung der Datenerhebungstechniken, der Erlangung notwendiger, offizieller Genehmigungen und aus der Bereitstellung aller Arten von Materialien.

Der Forscher spielt auch eine aktive Rolle bei der Bestimmung der Forschungsorte, der Auswahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, der Darlegung der Forschungsabsicht und bei der Datenerhebung.

Schließlich analysiert der Forscher auch die Forschungsdaten, erhält die Ergebnisse der Forschung, gibt Vorschläge und berichtet über die Forschungsergebnisse.

3.4. Datenerhebung

Um die Haltung der in Deutschland lebenden, türkischen Kinder gegenüber ihrer Muttersprach zu ermitteln wurden eine Verhaltensskala und ein Fragebogen mit persönlichen Informationen benutzt. Für die Daten zur Bestimmung der schriftlichen Fehler wurden Texte der Kinder aus Deutschland benutzt. Um die Haltung gegenüber der türkischen Sprache von türkischen Kindern in Deutschland zu ermitteln wurde die Verhaltensskala “Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dillerine yönelik tutum ölçeği” von Ülker Sen benutzt. Diese ist ein 4-dimensionaler 5er-Liekert Fragebogen mit 27 Fragen. Im Rahmen dieser Arbeit wurde, auf Anfrage des Ministeriums für nationale Bildung, Punkt 3 des Fragebogens (Es stört mich sogar den Begriff „Türkisch“ zu hören) entfernt. Den Kindern wurden 26 Fragen gestellt.

Die Daten wurden anhand des elektronischen Datensammelsystem “Mobilmetre”, das von Bora Basaran für mobile Endgeräte, wie Smartphones, entwickelt wurde, gesammelt.

Nachdem Expertenmeinungen zur Ermittlung der schriftlichen Kompetenz der Schüler, eingeholt wurden, haben sie aus 2 verschiedenen Themen eines ausgewählt und einen schriftlichen Text verfasst. Es wurde darauf geachtet, dass die Themen der Gefühls- und Gedankenwelt der in Deutschland lebenden, türkischen Kinder entsprechen, sodass sie sich problemlos äußern. Die Themen, die nach den Expertenmeinungen gegeben wurden sind folgende:

a. Schreiben Sie über ein unvergessliches Erlebnis

b. Was machen Sie in den Sommerferien? Schreiben Sie.

Die persönlichen Informationen wurden anhand des Bogens zu persönlichen Informationen ermittelt.

3.5. Datenanalyse

Dieser Abschnitt der Studie enthält Informationen zu den Teilproblemen und zum Testen von Teilproblemen sowie zu statistischen Tests.

Der erste Proben-T-Test wurde in der Studie angewendet. In dieser Anwendung wurden alle Einstellungsdimensionen mit einem Signifikanzniveau von 0,05 untersucht.

Eine Ein-Weg-Varianzanalyse (One-Way Analysis of Variance) (ANOVA) wurde verwendet, um mehr als zwei Gruppen zu vergleichen. Ein Post-Hoc-Test wurde verwendet, um zu bestimmen, welche Gruppen sich in der Studie voneinander unterscheiden. Im Allgemeinen werden Post-Hoc-Statistiken in Situationen verwendet, in denen die Varianz zwischen Gruppen gleich ist oder nicht (Nelson, 1983). In diesem Zusammenhang wurde der Tukey-Mehrfachvergleichtest angewendet, bei dem es sich um einen Post-Hoc-Test handelt.

Für die quantitative Analyse in der Studie wurde das Paketprogramm IBM SPSS Statistics 21 verwendet.

Bei der Analyse der in einer qualitativen Dimension erhaltenen Daten wurde eine deskriptive Inhaltsanalyse angewandt.

In Situationen, in denen keine Beobachtung des natürlichen Kontexts oder kein Interview möglich sind oder aber um die Validität der Arbeit der zu erhöhen, können neben den genannten Methoden auch, schriftliche oder visuelle Materialien zur Arbeit hinzugefügt werden. Dies bedeutet, dass die Dokumentenanalyse alleine keine Forschungsmethode ist, sondern als Quelle zusätzlicher Informationen dienen kann, wenn andere qualitative Methoden verwendet werden. (Yildirim, Simsek, 2016).

Die Dokumentenanalyse umfasst die Analyse schriftlicher Materialien, die Informationen über das zu untersuchende Phänomen enthalten. Traditionell ist die Dokumentenanalyse als Methode bekannt, die von Historikern, Anthropologen und Linguisten angewendet wird. (Yildirim, Simsek, 2016).

Zwischen 1930 und 1950 war die Dokumentenanalyse in den Sozialwissenschaften weit verbreitet, während sie in den 1960er und 1970er Jahren in den Sozialwissenschaften weitgehend vernachlässigt wurde (Forster, 1995). Einer der wichtigsten Gründe dafür ist, dass der Positivismus in dieser Zeit die Studienbereiche der Sozialwissenschaften vollständig dominierte (Yildirim, Simsek, 2016).

Es ist nützlich, eine grundlegende Frage zur Analyse der Daten zu stellen:

Stellen diese gesammelten Dokumente den einzigen Datensatz dar, der für die Forschung verwendet wird, oder werden die Dokumente in Verbindung mit anderen qualitativen Forschungsmethoden verwendet? Im letzteren Fall ist möglicherweise keine komplexe Datenanalyse erforderlich, wenn die Dokumente mit anderen Datenerhebungsmethoden verwendet werden. Der Forscher kann schließlich, die aus den Dokumenten erhaltenen Daten verwenden, um die durch Interviews oder Beobachtungen erhaltenen Daten zu stützen, sie zu widerlegen oder alternative Erklärungen für die gefundenen Ergebnisse zu liefern (Yildirim, Simsek, 2016). In dieser Studie werden die zu analysierenden qualitativen Daten zur Untermauerung der erhaltenen quantitativen Daten verwendet, und es wird keine komplexe Datenanalyse durchgeführt. Die Analyse qualitativer Daten wird durch die Analyse der Wörter, die von den Kindern in den Texten geschrieben worden sind, eingeschränkt.

Das Wort ist die einfachste Einheit in einem Dokument, normalerweise die kleinste Einheit. In diesem Sinne sind Wörter die einfachsten Einheiten eines Dokuments und können einer Dokumentenanalyse unterzogen werden. Das größte Hindernis für die Verwendung von Wörtern als Analyseeinheit ist die große Anzahl der Wörter in einem Dokument. Aus diesem Grund kann das Wort, als Analyseeinheit, die Forschung verhindern. In diesen Fällen erleichtern Computer mit modernster Technologie dem Forscher das Leben erheblich. Andererseits bietet die Verwendung von Wörtern als Analyseeinheit auch eine gewisse Bequemlichkeit. Die Wörter sind unabhängig und ihre Grenzen sind klar und sie sind leicht zu erkennen. Daten, die aus Dokumenten stammen, müssen nicht unbedingt digitalisiert werden. Der Forscher kann die Ergebnisse, die er nach seiner Analyse gefunden hat, auf einfache Weise in Übereinstimmung mit den von ihm bestimmten Kategorien und der Analyseeinheit protokollieren. Dies liegt beim Forscher (Yildirim, Simsek, 2016). In dieser Studie werden die Wörter aus den Texten der in Deutschland lebenden türkischen Kinder analysiert und als Text ohne Quantifizierung wiedergegeben.

3.6. Validität und Reliabilität

Die Skala von Ülker Sen zur Ermittlung der Haltung der in Deutschland lebenden, türkischen Kinder, gegenüber der Muttersprache, wurde in 5 Stufen verwirklicht. Die Stufen sind: Recherche, die Bestimmung der Fragen des Fragebogens, die Vorbereitung eines vorläufigen Fragebogens, die Anwendung des vorläufigen Fragebogens und die Bestimmung der Validität und Reliabilität.

Bei der Erstellung des Fragebogens studierte Sen die Literatur zu den muttersprachlichen Problemen der türkischen Kinder im Ausland und versuchte die Variablen zu bestimmten, die die Haltung beeinflussen. Hierbei arbeitete sie mit Schülern des Türkischunterrichts in Belgien. Sie verfassten einen Text über " Gefühle und Meinungen zum Türkischen". Durch Recherche und Inhaltsanalyse wurde danach eine Sammlung von 68 positiven und negativen Ausdrücken zur Einstellung, erstellt. Diese Sammlung wurde im Anschluss durch Expertenmeinungen überarbeitet, sodass ein vorläufiger Bogen aus 41 Fragen entstand.

Nachdem Sen die Fragen des Bogens entschied wurden Aussagen zu Fragen formuliert. Um die Augenscheinvalidität zu gewährleisten wurden die Fragen Experten im Bereich der Messung und des Türkischen vorgelegt. Danach wurden sie nach dem Likert-Prinzip formuliert. Nach der Likert-Bewertungsskala wurden folgende Ausdrücke benutzt: "Vollkommen", "Sehr", "Durchschnittlich", "Wenig", "Nicht".

Für die Validität und Reliabilität hat Sen eine Pilotarbeit mit 190 Schülern durchgeführt. Hier wurde der vorläufige Bogen aus 41 Fragen eingesetzt. Sen berechnete den Reliabilitätskoeffizienten Cronbach alfa als ungefähr 0.90. Liegt dieser Wert höher als 0.60 bedeutet es eine reliable Arbeit. Doch da die verbesserte Item-Total-Korrelation unter dem Wert 0,30 liegt und das die Reliabilität des Fragebogens negativ beeinflusst, wurden diese Fragen, durch Sen, herausgenommen. Deshalb nahm Sen die Fragen 1, 2, 3, 5, 21, 24, 29, 30, 40 heraus.

Schließlich liegt der Reliabilitätskoeffizient Cronbach Alfa der Umfrage Sens bei 0.91.Dorch da die verbesserte Item-Total-Korrelation der Frage 10 unter 0,30 lag, nahm Sen auch diese Frage heraus. Die Ergebnisse zur Reliabilitätsanalyse sind wie folgt: Der cronbach alpha-Wert beträgt .910 und die Anzahl der Fragen sind 31.

Die verbesserte Item-Total-Korrelation der restlichen 31 Fragen liegen über 0,30. Somit liegt der Reliabilitätskoefizient Cronbach Alfa für diese Umfrage bei 0.91. Deshalb

kann gesagt werden, dass diese Umfrage aus 31 Fragen eine hohe Reliabilitätsrate besitzt und dass die Fragen des Bogens addierbar sind.

Nach der Faktoranalyse zur Untersuchung der Konstruktvalidität des Fragebogens aus 31 Fragen, wurden die Fragen 4,8 und 9 aus dem Bogen herausgenommen, da die Lasten dieser Fragen zeigen, dass sie sowohl in der Komponente 1, als auch in der Komponente 4 vorhanden sein können. Mit der Eliminierung der Fragen 4, 8 und 9 wurde Frage 26 ebenfalls herausgenommen, da sie alleine eine Komponente darstellt. Die Faktorenlasten der 27 Fragen von Sen liegen zwischen 0.417-0.915.

Schließlich verfügt die 4-dimensionale Verhaltensskala "Yurt Dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dillerine yönelik tutum ölçeği" aus 27 Fragen über Reliabilität und Konstruktvalidität.

Fragen zur Haltung gegenüber dem Türkischen:

- Ich möchte Türkisch lernen, weil es meine Muttersprache ist. (1)
- Ich habe kein Interesse am Türkischen. (2)
- Der Ausdruck "Türkisch" ist für mich störend. (3)
- Ich glaube, wenn ich die türkische Sprache beherrsche, fühle ich mich der türkischen Kultur auch näher. (4)
- Türkisch ist eine Sprache, die ich ein Leben lang nutzen werde. (5)
- Ich langweile mich beim Lernen des Türkischen. (6)
- Bücher über Türkisch finde ich interessant. (7)
- Ich sehe Türkisch nicht als Muttersprache an. (23)
- Ich glaube, wenn ich Türkisch beherrsche, beeinflusst das meine Schulfächer positiv. (25)
- Ich bevorzuge eine andere Fremdsprache statt Türkisch zu lernen. (26)
- Ich nutze das Internet, um mein Türkisch zu verbessern. (27)

Fragen zur Haltung gegen über dem Türkischunterricht:

- Um besser Türkisch zu lernen, müssen die Unterrichtsstunden erhöht werden. (8)
- Der Türkischunterricht sollte abgeschafft werden. (9)
- Ich möchte den Türkischunterricht nicht besuchen. (10)

- Ich würde alle Fächer auf Türkisch bevorzugen. (11)

Fragen zur mündlichen und schriftlichen Äußerung im Türkischen:

- In meiner Umgebung bevorzuge ich Türkisch zu sprechen. (12)
- Ich habe Spaß auf Türkisch zu schreiben. (15)
- Ich habe Spaß daran, türkische Grammatik zu lernen. (20)
- Ich fühle mich glücklicher, wenn ich Türkisch spreche. (21)

Fragen zu Lese-und Hörverstehen im Türkischen:

- Es fällt mir schwer türkischen Gesprächen zu folgen. (13)
- Ich kaufe türkische Bücher, um besser Türkisch zu können. (14)
- Ich habe Spaß daran, türkische Bücher zu lesen. (16)
- Ich habe Spaß daran, türkische Zeitschriften und Zeitungen zu lesen. (17)
- Es stört mich, wenn um mich Türkisch gesprochen wird. (18)
- Ich habe Spaß daran türkische Musik zu hören. (19)
- Ich lese tückische Bücher, um mein Türkisch zu verbessern. (22)
- Es macht mir Spaß, türkisches Fernsehen zu gucken. (24)

3.7. Ethik in der Forschung

Uzuner (2007), schreibt nach Dobbert (1982) die vier ethischen Prinzipien, die in einer Untersuchung gefunden werden müssen wie folgt:

- Anständigkeit
- Diskretion
- Verantwortung
- Gerechte Verteilung

Darüber hinaus, wird in dem Bericht "Ethische Richtlinien in Erziehungswissenschaften" der British Research Association (BERA, 2011) die Ethik in der Bildungsforschung unter vier Überschriften untersucht:

- Die Verantwortung gegenüber den Teilnehmern
- Die Verantwortung gegenüner den Sponsoren der Forschung
- Die Verantwortung gegenüber der Forschungsprofessionalität
- Die Verantwortung gegenüber den Politikmachern und der Gesellschaft

Auch in dieser Forschung ist auf die Forschungsethik geachtet und folgende Durchführungen ausgeführt worden:

- Von den Teilnehmern ist eine verbale Erlaubnis erhalten worden, dass sie freiwillig in der Forschung teilgenommen haben.
- Die Teilnehmer wurden über die Forschung informiert und es wurde ihnen erklärt, dass sie mit der Arbeit aufhören können, wann sie wollen (Bogdan ve Biklen, 2007).
- Es wurde auf die Sicherstellung der Vertraulichkeit, der im Forschungsprozess gesammelten Daten und der am Prozess beteiligten Personen geachtet.
- Die Ergebnisse der Forschung wurden mit den betreffenden Teilnehmern geteilt.
- Alle, die für Studie gesammelten Daten wurden nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

VIERTER TEIL

4. BEFUNDE UND INTERPRETATION

In diesem Teil der Arbeit werden die Teilprobleme angegeben und die gewonnenen Erkentnisse interpretiert. Die Einstellung der türkischen Kinder in Deutschland gegenüber der türkischen Sprache wird folgend analysiert.

In diesem Abschnitt werden deskriptive Statistiken der Teilprobleme für den Fragebogen in der Studie angegeben. Durch die für jedes Teilproblem angegebenen deskriptiven Statistiken wurde das Niveau der Einstellung türkischer Kinder gegenüber Türkisch bestimmt.

4.1. Ergebnisse und Kommentare Zum Ersten Teilproblem

Das erste Teilproblem der Forschung lautet: “Wie stehen teilnehmenden türkischen Kinder in Deutschland der türkischen Sprache gegenüber?”

Die folgenden Analysen wurden durchgeführt, um die Einstellung türkischer Kinder in Deutschland, gegenüber Türkisch zu bestimmen.

Tabelle 4.1. *Deskriptive Statistiken für die Einstellung gegenüber dem Türkischen*

Dimensionen	**N**	**$\bar{X}$**	**SD**	**Min.**	**Max.**	**Ebene**
Allgemein	302	2,86	0,44	1,7	4	Teils-teils
Türkisch-unterricht	302	2,77	0,77	1	5	Teils-teils
Sprechen-Schreiben	302	2,8	0,8	1	5	Teils-teils
Hören-Lesen	302	2,9	0,59	1,13	4,13	Teils-teils

Da in der Studie eine 5er Likert-Skalierung verwendet wird, lauten die Wertebereiche wie folgt:

- 1,00 – 1,8 = trifft nicht zu
- 1,8 – 2,6 = trifft eher nicht zu
- 2,6 – 3,4 = teils-teils
- 3,4 – 4,2 = trifft eher zu

- 4,2 – 5,00 = trifft zu

Bei Betrachtung der obigen Tabelle, kann festgehalten werden, dass der Durchschnitt der Antworten die für die 4 Dimensionen in der Skala angegeben werden, 2,83 beträgt, dh. “teils teils”.

4.2. Ergebnisse und Kommentare Zum Zweiten Teilproblem

Im zweiten Teilproblem der Studie wurden Antworten auf die folgende Frage gesucht: "Unterscheiden sich die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an der Studie teilnehmen, nach verschiedenen Variablen?" Untersuchung der Haltung der Teilnehmehr gegenüber dem Türkischen je nach Geschlecht ist folgend analysiert.

Anhand der erhaltenen Daten wurde untersucht, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern der Schüler und ihrer Einstellung zum Türkischen gibt. Die T-Testergebnisse für eine einzelne Probe sind in Tabelle 1 angegeben. In allen Dimensionen der Einstellung gegenüber der türkischen Sprache wurde die Unterscheidung aufgrund des Geschlechts mit einer Signifikanz von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.2. *Geschlechtsspezifischer Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen*

Ebene	Geschlecht	N	$\bar{X}$	SD	t	df	P
Allgemein	Weiblich	169	2,9201	0,3725	2,772	235,575	0,006
	Männlich	133	2,7752	0,50429			
Türkisch Unterricht	Weiblich	169	2,7781	0,70891	0,267	256,822	0,79
	Männlich	133	2,7538	0,84499			
Sprechen-Schreiben	Weiblich	169	2,9246	0,81321	3,192	291,767	0,002
	Männlich	133	2,6353	0,75598			
Hören-Lesen	Weiblich	169	2,997	0,59698	3,415	290,888	0,001
	Männlich	133	2,7688	0,55997			

Bei Betrachtung der Tabelle kann festgehalten werden, dass sich die Einstellungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen hinsichtlich des Geschlechts in der allgemeinen Dimension unterscheiden (t = 2,772 p =, 006). Dementsprechend ist die allgemeine Einstellung von Studentinnen gegenüber Türkisch höher als die von männlichen Studenten. Es gab keinen Unterschied in der Größe des Türkischunterrichts (t =, 267 p =, 790) nach Geschlecht. In der Dimension Sprechen-Schreiben (t = 3,192 p =

002) unterscheiden sich die Einstellungen der Schüler je nach Geschlecht. Die Einstellung von Schülerinnen zum Sprechen- Schreiben ist höher als die von Schülern. Betrachtet man die Dimension Hören und Lesen (t = 3,415 p =, 001), so unterscheiden sich die Einstellungen der Schüler je nach Geschlecht. Die Einstellung von Schülerinnen zur Lese- und Hördimension wird auf einer höheren Ebene gesehen als die von Schülern. Untersuchung der Haltung der Teilnehmehr gegenüber dem Türkischen je nach Alter ist folgend analysiert.

Ob es einen signifikanten Unterschied zwischen dem Alter der Schüler und ihrer Einstellung zum Türkischen gibt, wurde durch einen Einweg-Varianzanalyse-Test (ANOVA) festgestellt. Die Testergebnisse sind in Tabelle 2 angegeben. In allen Dimensionen der Einstellung gegenüber der türkischen Sprache wurde die Unterscheidung aufgrund des Alters mit einer Signifikanz von 0,05 untersucht. In diesem Abschnitt wird der Post-Hoc-Test verwendet, um festzustellen, welche Gruppen unterschiedlich sind.

Im Allgemeinen werden Post-Hoc-Statistiken in Situationen verwendet, in denen die Varianz zwischen Gruppen identisch ist oder nicht (Nelson, 1983). In diesem Zusammenhang wurde in diesem Abschnitt der Tukey-Mehrfachvergleichstest, ein Post-Hoc-Test, angewendet.

Tabelle 4.3. *Altersspeziffischer Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen*

Ebene	Alter	N	X̄	SD	F	P
Allgemein	11	17	2,7353	0,54307	4,03	0,003
	12	71	2,7761	0,3819		
	13	67	2,8015	0,529		
	14	32	3,1063	0,32522		
	15	115	2,8861	0,40564		
Türkisch Unterricht	11	17	2,9559	0,59448	12,97	,000
	12	71	3,0599	0,70895		
	13	67	2,8507	0,79898		
	14	32	3,1406	0,64426		
	15	115	2,4065	0,7028		
Sprechen-Schreiben	11	17	2,7794	0,76486	4,874	0,001
	12	71	3,0141	0,79495		
	13	67	2,556	0,76972		
	14	32	3,1406	0,85652		
	15	115	2,7109	0,7577		
Hören-Lesen	11	17	3,0368	0,65813	2,355	0,054
	12	71	2,8187	0,56489		
	13	67	2,7799	0,60736		
	14	32	3,1055	0,61493		
	15	115	2,9337	0,5664		

Laut Tabelle gibt es bei der Untersuchung der allgemeinen Dimension der Einstellung türkischer Kinder gegenüber Türkisch (F = 4,030 p = 003) einen Unterschied je nach Alter der Kinder. Dementsprechend wurde ein Unterschied zwischen der allgemeinen Einstellung türkischer Studenten in der Altersgruppe 11, 12, 13, 14 gegenüber Türkisch festgestellt. Es zeigt sich, dass die Einstellungen der 14-jährigen Altersgruppe im Allgemeinen höher sind als die der anderen Altersgruppen. Bei der Untersuchung der Ebene des Türkischunterrichts (F = 12,970 p = ,000) ergibt sich ein Unterschied nach Alter. Dementsprechend gibt es einen Unterschied zwischen allen Altersgruppen und es wurde festgestellt, dass die Einstellungen von Schülern in der Altersgruppe von 14 Jahren zum Türkischunterricht höher waren als die anderer Schüler.

Bei der Betrachtung der Ebene Sprechen-Schreiben (F = 4,874 p =, 001) gibt es je nach Alter der Schüler wieder einen Unterschied. Wiederum ist der Unterschied in 12, 13, 14 und 15 Altersgruppen und es wird beobachtet, dass er in der 14 Altersgruppe höher ist. Es gibt keinen Unterschied in den Lese- und Hördimensionen der Schüler (F = 2,355 p =, 054) je nach Alter. Untersuchung der Haltung der Teilnehmehr gegenüber dem Türkischen je nach Schulklasse ist folgend analysiert.

Ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den besuchten Klassen der Schüler und ihrer Einstellung zum Türkischen gibt, wurde durch einen Ein-Weg-Varianzanalyse-Test (ANOVA) festgestellt. Die Ergebnisse des durchgeführten Tests sind in Tabelle 3 angegeben. In allen Ebenen der Einstellung zum Türkischen wurde die Klassenunterscheidung mit einer Signifikanz von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.4. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen nach ihren Schulklassen*

Ebene	Schulklasse	N	X̄	SD	F	P
Allgemein	4	5	3,26	0,6066	4,29	0,002
	5	60	2,692	0,3679		
	6	61	2,964	0,4705		
	7	63	2,883	0,4871		
	8	113	2,853	0,3987		
Türkisch Unterricht	4	5	3,4	0,7624	14,34	,000
	5	60	3,042	0,6414		
	6	61	3,111	0,7965		
	7	63	2,782	0,6978		
	8	113	2,4	0,7004		
Sprechen-Schreiben	4	5	3,55	0,6225	2,03	0,09
	5	60	2,9	0,731		
	6	61	2,877	0,7536		
	7	63	2,73	0,9314		
	8	113	2,704	0,7717		
Hören-Lesen	4	5	3,325	0,7685	1,073	0,37
	5	60	2,815	0,5395		
	6	61	2,867	0,6422		
	7	63	2,929	0,6168		
	8	113	2,919	0,5652		

Bei Betrachtung der Tabelle 4.4., wird festgestellt, dass sich die Schüler in der allgemeinen Ebene (F = 4,290 p =, 002) je nach Schulklasse unterscheiden. Ein Posthoc-Test wurde verwendet, um die Unterschiede zwischen den Gruppen zu bestimmen. Dementsprechend gibt es einen Unterschied zwischen den Schülern der Klassen 4, 5, 6 und es zeigt sich, dass die allgemeine Einstellung der Schüler der 4. Klasse gegenüber dem Türkischen höher ist, als die der anderen. Die Einstellungen der Schüler zur Ebene des Türkischunterrichts unterscheiden sich je nach Schulklasse. Dementsprechend gibt es einen Unterschied zwischen den Schülern der Klassen 4, 5, 6, 7, 8. und die Einstellung der Schüler der 4. Klasse zum Türkischunterricht ist auf höheren Ebenen. Es gibt keinen Unterschied in der Ebene Sprechen-Schreiben (F = 2,030 p =, 090) und in der Ebene Lesen und Hören (F = 1,073 p =, 370) für die Schulklassen der Schüler.

Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach Schulform ist folgend analysiert.

Ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den Schultypen der Schüler und ihrer Einstellung zum Türkischen gibt, wurde durch einen Einweg-Varianzanalyse-Test (ANOVA) festgestellt. Die Testergebnisse sind in Tabelle 4 angegeben. In allen Ebenen der Einstellung zum Türkischen wurde der Unterschied der Schultypen mit einer Signifikanz von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.5. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen nach ihren Schulformen*

Ebene	**Schulform**	**N**	**X̄**	**SD**	**F**	**P**
Allgemein	Gesamtschule	163	2,8141	0,4546	1,404	0,242
	Hauptschule	19	2,8158	0,4562		
	Realschule	85	2,9247	0,4129		
	Gymnasium	35	2,9086	0,4231		
Türkisch Unterricht	Gesamtschule	163	2,9264	0,6328	7,581	,000
	Hauptschule	19	2,2632	0,6587		
	Realschule	85	2,7029	0,9725		
	Gymnasium	35	2,4571	0,6402		
Sprechen-Schreiben	Gesamtschule	163	2,7684	0,7405	2,132	0,096
	Hauptschule	19	2,5263	0,8971		
	Realschule	85	2,9559	0,8756		
	Gymnasium	35	2,6929	0,7861		
Hören-Lesen	Gesamtschule	163	2,8796	0,5762	0,779	0,506
	Hauptschule	19	2,7368	0,4857		
	Realschule	85	2,95	0,6263		
	Gymnasium	35	2,9321	0,6267		

Nach der Analyse der Tabelle unterscheiden sich die Gruppen nur in der Ebene des Türkischenunterrichs (F = 7,581 p =, 000) je nach Schultyp. Der Posthoc-Test wurde verwendet, um festzustellen, welche Gruppen unterschiedlich sind. Dementsprechend gab es einen Unterschied zwischen den Schultypen Gesamtschule und Gymnasium zugunsten des Schultyps Gymnasium. Es gab keinen signifikanten Unterschied in

anderen Ebenen [Allgemein (F = 1,404 p =, 242), Sprechen-Schreiben (F = 2,132 p =, 096) und Lesen- Hören- (F =, 779 p =, 506)]. In Bezug auf den Türkischunterricht zeigt sich, dass die Einstellungen der Schüler, die die Gesamtschule besuchen, höher sind als die der anderen Schüler. Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach Geburtsort ist folgend analysiert.

Ob es einen signifikanten Unterschied zwischen dem Geburtsort der Schüler und ihrer Einstellung zum Türkischen gibt, wurde anhand der erhaltenen Daten untersucht. Die T-Testergebnisse für eine einzelne Probe sind in Tabelle 5 angegeben. In allen Dimensionen der Einstellung zum Türkischen wurde die Unterscheidung des Geburtsortes mit einer Signifikanz von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.6. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen nach ihren Geburtsorten*

Ebene	Geburtsort	N	X̄	SD	t	df	P
Allgemein	Deutschland	284	2,8363	0,43834	-3,823	20,41	0,001
	Türkei	18	3,1722	0,35613			
Türkisch Unterricht	Deutschland	284	2,7482	0,75455	-1,385	18,34	0,183
	Türkei	18	3,0694	0,96561			
Sprechen-Schreiben	Deutschland	284	2,7676	0,80064	-3,094	20,415	0,006
	Türkei	18	3,2639	0,65007			
Hören-Lesen	Deutschland	284	2,8759	0,58423	-2,309	18,969	0,032
	Türkei	18	3,2222	0,61917			

Bei der Untersuchung der Tabelle wird ein Unterschied je nach Geburtsort in der allgemeinen Ebene (t = -3,823 p =, 001) beobachtet. Dementsprechend ist die allgemeine Haltung,der in der Türkei geborenen Schüler, gegenüber dem Türkischen höher als Schüler, die in Deutschland geboren wurden. Es gab keinen Unterschied je nach Geburtsort in der Ebene des Türkischunterrichts (t =, 1,385 p =, 183). In der Ebene Sprechen-Schreiben (t = -3,094 p =, 006) unterscheiden sich die Einstellungen der Schüler je nach Geburtsort. Die Einstellungen gegenüber Sprechen-Schreiben liegt bei den in der Türkei geborenen Teilnehmer höher, als bei den in Deutschland geborenen. In Bezug auf die Ebene Lesen- und Hören unterscheiden sich die Einstellungen der Schüler je nach Geburtsort. Es ist zu beobachten, dass die Einstellung der in der Türkei geborenen Teilnehmer zur Ebene Lesen-Hören liegt höher als bei denen, die in Deutschlang geboren wurden. Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach Staatsangehörigkeit ist folgend analysiert.

Ob es einen signifikanten Unterschied zwischen der Staatsbürgerschaft der Schüler und ihrer Einstellung zum Türkischen gibt, wurde durch einen Einweg-Varianzanalyse-Test (ANOVA) festgestellt. Die Testergebnisse sind in Tabelle 6 angegeben. In allen Dimensionen der Einstellung gegenüber der türkischen Sprache wurde die Unterscheidung der Staatsbürgerschaft mit einer Signifikanz von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.7. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen nach ihrer Staatsangehörigkeit*

Ebene	Staatsangehörigkeit	N	$\bar{X}$	SD	F	P
Allgemein	Deutsch	204	2,8289	0,445	2,192	0,113
	Türkisch	51	2,9725	0,40796		
	Doppelt	47	2,8489	0,44422		
Türkisch Unterricht	Deutsch	204	2,7181	0,78719	1,884	0,154
	Türkisch	51	2,951	0,70182		
	Doppelt	47	2,7819	0,75292		
Sprechen-Schreiben	Deutsch	204	2,8051	0,7993	0,59	0,555
	Türkisch	51	2,8627	0,72683		
	Doppelt	47	2,6915	0,88344		
Hören-Lesen	Deutsch	204	2,8536	0,59768	1,776	0,171
	Türkisch	51	3,0123	0,59227		
	Doppelt	47	2,9574	0,54876		

Nach Auswertung der Tabelle, zeigt sich, dass es keinen signifikanten Unterschied zwischen der Staatsbürgerschaft der Schüler und ihrer Einstellung zum Türkischen gibt. Bei unabhängiger Betrachtung der Ebenen zeigt sich, [allgemein (F = 2,192 p =, 113), Ebene des Türkischunterrichts (F = 1,884 p =, 154), Ebene Sprechen-Schreiben (F =, 590 p =, 555) und Ebene Lesen-Hören (F = 1,776 p =, 171)] dass die Einstellung der Schüler gegenüber der türkischen Sprache sich nicht nach ihrer Staatsbürgerschaft unterscheidet. Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach Bildungsstand der Mutter ist folgend analysiert.

Ob es einen signifikanten Unterschied zwischen dem Bildungsstand der Mütter der Schüler und ihrer Einstellung zum Türkischen gibt, wurde durch einen Einweg-Varianzanalyse-Test (ANOVA) festgestellt. Die Testergebnisse sind in Tabelle 7

angegeben. In allen Dimensionen der Einstellung zum Türkischen wurde das Bildungsstand ihrer Mütter mit einem Signifikanzniveau von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.8. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen nach dem Bildungsstand ihrer Mutter*

Ebene	**Bildungsstand der Mütter**	**N**	**X̄**	**SD**	**F**	**P**
Allgemein	Grundschule	36	2,8444	0,31932	0,047	0,986
	Mittlere Reife	74	2,85	0,46999		
	Hochschulreife	162	2,8648	0,45499		
	Universität	30	2,84	0,4312		
Türkisch Unterricht	Grundschule	36	2,5069	0,70833	3,426	0,018
	Mittlere Reife	74	2,7162	0,83104		
	Hochschulreife	162	2,8843	0,73623		
	Universität	30	2,575	0,77724		
Sprechen-Schreiben	Grundschule	36	2,7014	0,86152	1,226	0,3
	Mittlere Reife	74	2,6791	0,82607		
	Hochschulreife	162	2,875	0,77482		
	Universität	30	2,7833	0,78711		
Hören-Lesen	Grundschule	36	2,9618	0,5327	0,304	0,823
	Mittlere Reife	74	2,9054	0,66718		
	Hochschulreife	162	2,8704	0,54706		
	Universität	30	2,9375	0,70002		

Nach Auswertung der Tabelle, zeigt sich, dass es nur in der Ebene des Türkischunterrichts Unterschiede (F = 3,426 p =, 018) je nach Bildungsstand ihrer Mütter gibt. Der Posthoc-Test wurde verwendet, um zu bestimmen zwischen welchen Gruppen die Unterschiede bestehen. Es gibt zwischen allen Ebenen einen Unterschied, die Einstellung von Teilnehmern mit Müttern mit Hochschulreife ist in der Ebene Türkischunterricht hoch. Es wird beobachtet, dass es keinen Unterschied in anderen Ebenen [Allgemein (F =, 047 p =, 986), Sprechen-Schreiben (F = 1,226 p =, 300) und Lesen und Hören (F =, 304 p =, 823)] gibt.

Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach Bildungsstand des Vaters ist folgend analysiert.

Ob es einen signifikanten Unterschied zwischen dem Bildungsstand des Vaters der Schüler und ihrer Einstellung zum Türkischen gibt, wurde durch einen Einweg-Varianzanalyse-Test (ANOVA) festgestellt. Die Testergebnisse sind in Tabelle 8 angegeben. In allen Dimensionen der Einstellung zum Türkischen wurde das Bildungsstand ihrer Väter mit einem Signifikanzniveau von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.9. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen nach dem Bildungsstand ihres Vaters*

Ebene	**Bildungsstand der Väter**	**N**	**X̄**	**SD**	**F**	**P**
Allgemein	Grundschule	18	2,7111	0,51551	4,043	0,008
	Mittlere Reife	57	2,9825	0,41753		
	Hochschulreife	186	2,8065	0,43229		
	Universität	41	2,9707	0,42734		
Türkisch Unterricht	Grundschule	18	2,4028	0,75313	2,089	0,102
	Mittlere Reife	57	2,7982	0,89323		
	Hochschulreife	186	2,7554	0,73749		
	Universität	41	2,939	0,70883		
Sprechen-Schreiben	Grundschule	18	2,4306	0,92277	2,219	0,086
	Mittlere Reife	57	2,8904	0,80736		
	Hochschulreife	186	2,7675	0,78243		
	Universität	41	2,9634	0,77975		
Hören-Lesen	Grundschule	18	2,7292	0,64917	3,784	0,011
	Mittlere Reife	57	3,0548	0,58201		
	Hochschulreife	186	2,8286	0,57256		
	Universität	41	3,0579	0,60214		

Bei Betrachtung der Tabelle ist festzustellen, dass es einen Unterschied nach Bildungsniveau der Väter in der Ebene Allgemein gibt (F = -4,043 p =, 008). Der Posthoc-Test wurde verwendet, um zu bestimmen zwischen welchen Gruppen die Unterschiede bestehen. Es gibt einen Unterschied bei den Teilnehmern mit Vätern, die eine Mittlere Reife und eine Hochschulreife besitzen. Die allgemeine Einstellungen der Teilnehmer mit einem Vater mit Mittlerer Reife ist höher als die anderen Schüler. Es gibt keinen Unterschied in der Ebene des Türkischunterrichts (F =, - 2,089 p =, 102) und der Ebene Sprechen- Shcreiben(F = 2,219 p =, 086) je nach Bildungsstatus der Väter. In

Bezug auf die Ebene Lesen-Hören (F = 3,784 p = 011) unterscheiden sich die Einstellungen der Schüler je nach Bildungsniveau ihres Vaters. Der Unterschied wurde zwischen Grundschulabschluss, Mittlere Reife und Universität gesehen. Es zeigt sich, dass die Schüler, deren Väter Hochschulabsolventen sind, eine höhere Einstellung zur Ebene Hören-Lesen haben als andere Studenten.

Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach dem, ob eines der Elternteile die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt ist folgend analysiert.

Ob es einen signifikanten Unterschied zwischen der Einstellung der Schüler zum Türkischen und darin, dass eines ihrer Elternteile die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt, gibt, wurde durch eine Einweg-Varianzanalyse (ANOVA) festgestellt. Die Testergebnisse sind in Tabelle 9 angegeben. In allen Ebenen der Einstellung zum Türkischen wurde die Unterscheidung dass eines der Elternteile deutsche/r ist, mit einem Signifikanzniveau von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.10. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach dem ob ein Elternteil die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt*

Ebene	Staatsbürgerschaft	N	$\bar{X}$	SD	F	P
Allgemein	deutsche Mutter	25	2,82	0,33789	1,881	0,154
	deutscher Vater	12	2,625	0,55124		
	beide Türken	265	2,8702	0,44225		
Türkisch Unterricht	Deutsche Mutter	25	2,99	0,70887	1,908	0,15
	Deutscher Vater	12	2,4792	0,45799		
	beide Türken	265	2,7594	0,78359		
Sprechen-Schreiben	Deutsche Mutter	25	2,55	0,6997	3,679	0,026
	Deutscher Vater	12	2,3333	0,65134		
	beide Türken	265	2,8415	0,8065		
Hören-Lesen	Deutsche Mutter	25	2,55	0,37846	6,217	0,002
	Deutscher Vater	12	2,6563	0,51158		
	beide Türken	265	2,9401	0,5987		

Bei der Analyse von Tabelle 4.10. wurde kein Unterschied, in Bezug auf eine deutsche Staatsbürgerschaft eines Elternteils, in der allgemeinen Ebene (F = 1,881 p =, 154) und der Ebene des Türkischunterrichts (F = 1,908 p =, 150) der Teilnehmer festgestellt. In Bezug auf die Ebene Sprechen-Schreiben (F = 3,679 p =, 026) unterscheiden sich die Einstellungen der Schüler darin, dass eines der Elternteile Deutsch ist. Ein Posthoc-Test wurde verwendet, um zu bestimmen zwischen welchen Gruppen die Unterschiede bestehen. Es gibt Unterschiede bei Teilnehmern, deren Vater Deutscher ist und bei denen, bei den beide Elternteile Türken sind. Schüler, deren Mütter und Väter beide Türken sind, haben eine höhere Einstellung zur Ebene Sprechen und Schreiben. Bei der Betrachtung der Ebene Lesen-Hören (F = 6,217 p =, 002) unterscheiden sich die Einstellungen der Schüler je nachdem, ob eines ihrer Elternteile Deutsch ist. Es gibt einen

Unterschied zwischen Schülern, deren Mütter Deutsche sind, und Schülern, deren beide Elternteile Türken sind. Schüler, deren Elternteile beide Türken sind, haben eine höhere Einstellung zum Lesen und Hören.

Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der zu Hause gesprochenen Sprache ist folgend analysiert.

Ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den zu Hause gesprochenen Sprachen der Schüler und ihrer Einstellung zum Türkischen gibt, wurde anhand der erhaltenen Daten untersucht. Die T-Testergebnisse für eine einzelne Probe sind in Tabelle 10 angegeben. Die Unterschiede zu den zu Hause gesprochene Sprachen in allen Ebenen der Einstellung zum Türkischen wurde mit einer Signifikanz von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.11. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der zu Hause gesprochenen Sprache*

Ebene	**zu Hause gesprochene Sprache**	**N**	**X̄**	**SD**	**t**	**df**	**P**
Allgemein	Deutsch	92	2,5598	0,41775	-8,36	161,47	,000
	Türkisch	210	2,9862	0,38469			
Türkisch Unterricht	Deutsch	92	2,5272	0,62399	-4,037	221,1	,000
	Türkisch	210	2,8726	0,80565			
Sprechen-Schreiben	Deutsch	92	2,3288	0,72715	-7,357	177,32	,000
	Türkisch	210	3,0024	0,74379			
Hören-Lesen	Deutsch	92	2,5978	0,55988	-6,147	172,83	,000
	Türkisch	210	3,0274	0,55687			

Nach Auswertung der Tabelle 4.11., zeigt sich, dass die Teilnehmer im Allgemeinen unterschiedliche Einstellungen zum Türkischen haben (t = -8,360 p =, 000), je nachdem, welche Sprachen zu Hause gesprochen werden. Dementsprechend ist die allgemeine Einstellung der Teilnehmer, die zu Hause Türkisch sprechen höher egenüber den Teilnehmern, die zu Hause Deutsch sprechen. Beim Betrachten der Tabelle gibt es auch einen Unterschied in der Ebene des Türkischunterrichts (t = -4,037 p =, 000) je nach den zu Hause gesprochenen Sprachen. Den Ergebnissen zufolge haben Schüler, die zu Hause Türkisch sprechen, eine höhere Einstellung zum Türkischunterricht als Schüler, die zu Hause Deutsch sprechen. In der Ebene Sprechen-Schreiben (t = -7,357 p = 000) unterscheiden sich die Einstellungen der Schüler ebenfalls je nach den zu Hause

gesprochenen Sprachen. Schüler, die zu Hause Türkisch sprechen, haben eine höhere Einstellung zum Sprechen und Schreiben als Schüler, die zu Hause Deutsch sprechen. Die Die Ebene Lesen und Hören (t = -6,147 p =, 000) unterscheidet sich wiederum in den Einstellungen der Schüler je nach den zu Hause gesprochenen Sprachen. Es zeigt sich, dass die Einstellung der Schüler, die zu Hause Türkisch sprechen, zur Lese- und Hörebene höher ist als die der Schüler, die zu Hause Deutsch sprechen.

Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Sprache, die mit Freunden bevorzugt wird ist folgend analysiert.

Anhand der erhaltenen Daten wurde untersucht, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den mit Freuden gesprochenen Sprachen der Schüler und ihrer Einstellung zum Türkischen gibt. Die T-Testergebnisse für eine einzelne Probe sind in Tabelle 11 angegeben. In allen Dimensionen der Einstellung zum Türkischen wurde die mit Freunden außerhalb gesprochene Sprachunterscheidung mit einer Signifikanz von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.12. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Sprache, die mit Freunden bevorzugt wird*

Ebene	**draußen gesprochene Sprache**	**N**	**X̄**	**SD**	**t**	**df**	**P**
Allgemein	Deutsch	271	2,8351	0,43015	-2,24	35,42	0,031
	Türkisch	31	3,0419	0,49314			
Türkisch Unterricht	Deutsch	271	2,7878	0,75105	1,163	34,74	0,253
	Türkisch	31	2,5887	0,91867			
Sprechen-Schreiben	Deutsch	271	2,7445	0,79084	-3,621	38,209	0,001
	Türkisch	31	3,2581	0,74298			
Hören-Lesen	Deutsch	271	2,8367	0,56538	-5,486	37,36	,000
	Türkisch	31	3,4194	0,55953			

Nach Analyse der Tabelle 4.12., zeigt sich, dass sich die Einstellungen der Teilnehmer gegenüber Türkisch im Allgemeinen unterscheiden (t = -2,240 p =, 031), je nachdem, welche Sprache sie mit ihren Freunden sprechen. Dementsprechend ist die allgemeine Einstellung türkischsprachiger Schüler, die mit Freunden Türkisch sprechen höher, als die, die draußen das Deutsche bevorzugen. Die Auswertung besagt, dass sich die Einstellung der Teilnehmer auf der Ebene des Türkischunterrichts (t= 1,163 p=,253) nicht nach der draußen gesprochenen Sprache unterscheiden. In der Ebene "sprechen-

Schreiben" (t = -3,621 p =, 001) unterscheiden sich die Einstellungen der Schüler zum Türkischen je nach der Sprache, die sie mit ihren Freunden sprechen. Schüler, die mit ihren Freunden Türkisch sprechen, haben eine höhere Einstellung zum Schreiben und Sprechen als Schüler, die Deutsch sprechen. Die Ebene Lesen und Hören (t = -5,486 p =, 000) zeigt auch, dass sich die Einstellungen der Schüler je nach Sprache unterscheiden, die sie mit ihren Freunden sprechen. Es zeigt sich, dass Schüler, die mit ihren Freunden Türkisch sprechen, eine höhere Einstellung zum Lesen und Hören haben als Schüler, die mit ihren Freunden Deutsch sprechen.

Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Teilnahmedauer am Türkischunterricht ist folgend analysiert.

Anhand der erhaltenen Daten wurde untersucht, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen der Dauer des Besuchs des Türkischunterrichts durch die Schüler und ihrer Einstellung zum Türkischen gibt. Der Ein-Weg-Varianzanalyse-Test (ANOVA) ist in Tabelle 12 angegeben. In allen Dimensionen der Einstellung zum Türkischen wurde die Jahresunterscheidung, in der sie den Türkischkurs belegten, mit einer Signifikanz von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.13. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Teilnahmedauer am Türkischunterricht*

Ebene	Teilnahmedauer	N	X̄	SD	F	P
Allgemein	erst angefangen	52	2,8231	0,46972	0,991	0,397
	seit 1 Jahr	78	2,8513	0,33019		
	seit 2 Jahren	80	2,8113	0,51287		
	mehr	92	2,9185	0,43776		
Türkisch Unterricht	erst angefangen	52	2,5048	0,7368	10,98	,000
	seit 1 Jahr	78	3,0929	0,45246		
	seit 2 Jahren	80	2,8844	0,94546		
	mehr	92	2,538	0,71765		
Sprechen-Schreiben	erst angefangen	52	2,6058	0,84648	2,32	0,075
	seit 1 Jahr	78	2,9231	0,72558		
	seit 2 Jahren	80	2,7063	0,7289		
	mehr	92	2,8777	0,87274		
Hören-Lesen	erst angefangen	52	2,8606	0,60869	0,191	0,902
	seit 1 Jahr	78	2,899	0,4572		
	seit 2 Jahren	80	2,8781	0,66083		
	mehr	92	2,9307	0,62414		

Nach Tabelle 4.13. ist festzusetellen, dass die Teilnahmedauer am Türkischunterricht in den Ebenen Allgemein (F =, 991 p =, 397), Sprechen und Schreiben (F = 2,320 p =, 075), und Lesen und Hören (F =, 191 p =, 902) sich auf die Einstellung der Teilnehmer gegenüber Türkisch nicht signifikant auswirkt. Nur bei der Ebene des Türkischunterrichts (F = 10,978 p =, 000) wurde ein Unterschied entsprechend der Teilnahmedauer des Türkischunterrichts festgestellt. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die allgemeine Einstellung der Studenten, die 2 Jahre lang Türkischkurse besucht haben, höher ist als die anderer Studenten.

Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Lesegewohnheit ist folgend analysiert.

Ob es einen signifikanten Unterschied zwischen dem Lesegewohnheit der Schüler und ihrer Einstellung zum Türkischen gibt, wurde anhand der erhaltenen Daten untersucht. Die T-Testergebnisse für eine einzelne Probe sind in Tabelle 13 angegeben. In allen Dimensionen der Einstellung zum Türkischen wurde der Unterschied mit einer Signifikanz von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.14. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der der Lesegewohnheit*

Ebene	Lesegewohnheit	N	X̄	SD	t	df	P
Allgemein	ja	257	2,8833	0,42911	2,379	57,103	0,021
	nein	45	2,7022	0,47792			
Türkisch Unterricht	ja	257	2,8716	0,73258	6,018	61,218	,000
	nein	45	2,1722	0,71673			
Sprechen-Schreiben	ja	257	2,8735	0,7591	3,622	55,648	0,001
	nein	45	2,3611	0,89436			
Hören-Lesen	ja	257	2,9241	0,57257	1,741	55,723	0,087
	nein	45	2,7389	0,67252			

Durch Tabelle 4.14. kann festgehalten werden, dass es Unterschiede in der Einstellung der Teilnehmer gegenüber Türkisch, in Bezug auf die Lesegewohnheit in der allgemeinen Ebene (t = 2,379 p =, 021) gibt . Dementsprechend sind die allgemeinen Einstellungen der Schüler, die Bücher lesen, höher als die der Schüler, die nicht lesen. Die Tabelle besagt, dass es einen Unterschied in der Ebene des Türkischunterrichts (t = 6,018 p =, 000) entsprechend der Lesegewohnheit der Schüler gibt. Die Einstellung der Schüler, die Bücher lesen, zum Türkischunterricht ist höher als die der Schüler, die keine Bücher lesen. In der Ebene "Sprechen-Schreiben" (t = 3,622 p = 001) unterscheiden sich die Einstellungen der Schüler je nach Lesegewohnheit. Auch hier ist die Einstellung der Schüler, die Bücher lesen, höher als die derjenigen, die keine Bücher lesen. Die Ebenen Lesen und Hören (t = 1,741 p = 087) unterscheiden sich nicht je nach Lesegewohnheit der Schüler.

Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Sprache des Lesestoffs ist folgend analysiert.

Anhand der erhaltenen Daten wurde untersucht, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen dem Sprache der Bücher der Schüler und ihrer Einstellung zum Türkischen gibt. Die Ergebnisse der Einweg-Varianzanalyse (ANOVA) sind in Tabelle 14 angegeben. In allen Ebenen der Einstellung zum Türkischen wurde die Unterscheidung zwischen dem Lesen auf Türkischer oder Deutscher mit einer Signifikanz von 0,05 analysiert.

Tabelle 4.15. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der der Sprache des Lesestoffs*

Ebene	Sprache des Lesestoffs	N	X̄	SD	F	P
Allgemein	Türkisch	16	3,025	0,38557	24,416	,000
	Deutsch	143	2,6825	0,42149		
	beide Sprachen	143	3,0112	0,40055		
Türkisch Unterricht	Türkisch	16	2,7188	0,89384	5,314	0,005
	Deutsch	143	2,6241	0,77191		
	beide Sprachen	143	2,9161	0,73155		
Sprechen-Schreiben	Türkisch	16	3,1563	0,80558	12,69	,000
	Deutsch	143	2,5647	0,81292		
	beide Sprachen	143	2,9895	0,72242		
Hören-Lesen	Türkisch	16	3,1484	0,73203	13,032	,000
	Deutsch	143	2,722	0,57539		
	beide Sprachen	143	3,0428	0,54164		

Bei der Analyse von Tabelle 4.15. wird festgestellt, dass sich die Einstellungen der an der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen in der allgemeinen Ebene (F = 24,416 p = ,000) je nach Lesesprache auf Türkisch oder Deutsch unterscheiden. Posthoc-Test wurde verwendet, um zu bestimmen zwischen welchen Gruppen die Unterschiede bestehen. Dementsprechend wurde festgestellt, dass es einen Unterschied zwischen Schülern gibt, die Bücher auf Türkisch lesen, und Schülern, die Bücher auf Deutsch lesen. Dieser Unterschied kommt Studenten zugute, die türkische Bücher lesen. Bei der Untersuchung der Ebene des Türkischunterrichts (F = 5,314 p =, 005) wurde ein Unterschied je nach türkischem oder deutschem Lesen festgestellt. Der Unterschied besteht zwischen Schülern, die Bücher in beiden Sprachen und Bücher auf Deutsch lesen, und ist zugunsten von Schülern, die Bücher in beiden Sprachen lesen. Bei der Betrachtung der Ebene Sprechen-Schreiben (F = 12,690 p =, 000) gibt es einen Unterschied zwischen den Schülern, die auf Türkisch oder Deutsch lesen. Dementsprechend wurde festgestellt, dass es einen Unterschied zwischen Schülern gibt, die Bücher auf Türkisch lesen, und Schülern, die Bücher auf Deutsch lesen. Dieser Unterschied kommt Schülern zugute, die türkische Bücher lesen. Die Ebene Lesen- und Hören (F = 13,032 p =, 000) unterschieden sich je nach Lesesprache auf Türkisch oder Deutsch. Es wurde auch festgestellt, dass es

einen Unterschied zwischen den Schülern, die türkische Bücher lesen, und denen, die deutsche Bücher lesen, gibt. Dementsprechend ist die Einstellung der Schüler, die türkische Bücher lesen, gegenüber der Ebene Lesen und Hören höher als die der Schüler, die deutsche Bücher lesen.

Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Sprache, die für eine Internetrecherche benutzen ist folgend analysiert.

Anhand der erhaltenen Daten wurde untersucht, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen der Recherchesprache der Schüler im Internet und ihrer Einstellung zum Türkischen gibt. Die Ergebnisse der Einweg-Varianzanalyse (ANOVA) sind in Tabelle 15 angegeben. In allen Dimensionen der Einstellung zum Türkischen wurde die Unterscheidung, in welcher Sprache sie suchten, mit einem Signifikanzniveau von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.16. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Sprache, die sie bei einer Internetrecherche benutzen*

Ebene	**Internetrecherche**	**N**	**X̄**	**SD**	**F**	**P**
Allgemein	Türkisch	26	3,05	0,45541	19,204	,000
	Deutsch	149	2,7067	0,46305		
	beide Sprachen	127	2,9921	0,34356		
Türkisch Unterricht	Türkisch	26	2,9423	0,70465	8,941	,000
	Deutsch	149	2,5822	0,68984		
	beide Sprachen	127	2,9488	0,82516		
Sprechen-Schreiben	Türkisch	26	3,3077	0,60128	19,026	,000
	Deutsch	149	2,5386	0,79469		
	beide Sprachen	127	2,9961	0,73732		
Hören-Lesen	Türkisch	26	3,399	0,61137	38,84	,000
	Deutsch	149	2,6376	0,53266		
	beide Sprachen	127	3,0974	0,50491		

Bei der Analyse von Tabelle 4.16. wird festgestellt, dass sich die Einstellungen der Teilnehmer gegenüber der türkischen Sprache im Allgemeinen (F = 19,204 p = 000) je nach Sprache Internetrecherche unterscheiden. Ein Posthoc-Test wurde verwendet, zu bestimmen zwischen welchen Gruppen die Unterschiede bestehen. Dementsprechend wurde festgestellt, dass es einen Unterschied zwischen den Schülern gibt, die auf

Türkisch suchen, und denen, die auf Deutsch suchen. Dementsprechend ist die allgemeine Einstellung von Studenten, die Informationen auf Türkisch suchen, höher als die von Studenten, die Informationen auf Deutsch suchen. Bei der Betrachtung der Ebene des Türkischunterrichts (F = 8,941 p =, 000) wurde festgestellt, dass es einen Unterschied zwischen Schülern gibt, die auf Türkischen oder Deutsch suchen. Der Unterschied besteht zugunsten der Schüler, die Informationen auf beiden Sprachen suchen. Bei der Betrachtung der Ebene Schreiben-Sprechen (F = 19,026 p =, 000) gibt es einen Unterschied hinsichtlich der Suche nach Informationen auf Türkisch oder Deutsch im Internet. Dementsprechend wurde festgestellt, dass es einen Unterschied zwischen Schülern gibt, die Informationen auf Türkisch suchen, und Schülern, die Informationen auf Deutsch suchen. Dieser Unterschied kommt Schülern zugute, die türkische Informationen suchen. Es gibt einen Unterschied in der Ebene Lesen-Hören (F = 38,840 p =, 000) der Schüler entsprechend der Informationssuche im Internet auf Türkisch oder Deutsch. Es wurde festgestellt, dass es einen Unterschied zwischen Schülern gibt, die Informationen auf Türkisch suchen, Schülern, die Informationen auf Deutsch suchen, und Schülern, die Informationen auf beiden Sprachen suchen, dh zwischen allen Gruppen. Dementsprechend ist die Einstellung von Schülern, die auf Türkisch nach Informationen zum Lesen und Hören suchen, höher als bei anderen Gruppen.

Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Sprache, die sie auf YouTube bevorzugen ist folgend analysiert.

Anhand der erhaltenen Daten wurde untersucht, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den Sprachpräferenzen der Schüler auf YouTube und ihrer Einstellung zum Türkischen gibt. Der Ein-Weg-Varianzanalyse-Test (ANOVA) ist in Tabelle 16 angegeben. Die Unterscheidung, in welcher Sprache sie Videos von YouTube in allen Einstellungsebenen gegenüber Türkisch bevorzugen, wurde mit einer Signifikanz von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.17. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Sprache, die auf YouTube bevorzugen*

Ebene	YouTube Sprache	N	X̄	SD	F	P
Allgemein	Türkisch	54	3,1481	0,27796	39,722	,000
	Deutsch	110	2,6091	0,46186		
	beide Sprachen	138	2,9391	0,37072		
Türkisch Unterricht	Türkisch	54	3,1481	0,77173	12,321	,000
	Deutsch	110	2,5409	0,72593		
	beide Sprachen	138	2,7989	0,74534		
Sprechen-Schreiben	Türkisch	54	3,4722	0,48239	12,321	,000
	Deutsch	110	2,4114	0,71001		
	beide Sprachen	138	2,8406	0,78416		
Hören-Lesen	Türkisch	54	3,4028	0,50508	40,69	,000
	Deutsch	110	2,5648	0,52755		
	beide Sprachen	138	2,9629	0,5035		

Nach Analyse der Tabelle 4.17., zeigt sich, dass sich die Einstellungen der Teilnehmer gegenüber Türkisch allgemein unterscheiden (F = 39,722 p = 000), je nachdem, in welcher Sprache sie Videos auf YouTube bevorzugen. Ein Posthoc-Test wurde verwendet, um festzustellen, welche Gruppen unterschiedlich waren. Es wurde festgestellt, dass es einen Unterschied zwischen Schülern gibt, die lieber Videos in türkischer Sprache sehen, Videos in deutscher Sprache und Videos auf beiden Sprachen sehen, dh zwischen allen Gruppen. Dementsprechend ist die allgemeine Einstellung von Schülern, die lieber Videos in türkischer Sprache ansehen, höher als in anderen Gruppen. Bei Betrachtung der Ebene Türkischunterricht (F = 12,321 p =, 000), gibt es einen Unterschied, je nachdem, in welcher Sprache sie Videos auf YouTube bevorzugen. Es wurde festgestellt, dass es einen Unterschied zwischen den Schülern gibt, die lieber Videos auf Türkisch sehen, Videos auf Deutsch und Videos auf beiden Sprachen sehen , dh zwischen allen Gruppen. Dementsprechend haben Schüler, die Videos in türkischer Sprache bevorzugen, eine höhere Einstellung zur Ebene des Türkischunterrichts als andere Gruppen. Bei der Betrachtung der Ebene Sprechen-Schreiben (F = 12,321 p =, 000) gibt es einen Unterschied, je nachdem, welche Sprache Schüler vorziehen. Es wurde festgestellt, dass es einen Unterschied zwischen den Schülern gibt, die lieber Videos auf Türkisch sehen, Videos auf Deutsch und Videos auf beiden Sprachen sehen , dh zwischen

allen Gruppen. Dementsprechend haben Schüler, die Videos in türkischer Sprache bevorzugen, eine höhere Einstellung zur Ebene Sprechen- Schreiben als andere Gruppen. Bei der Betrachtung der Ebene Lesen-Hören (F = 40,690 p = ,000) gibt es einen Unterschied, je nachdem, welche Sprache Schüler vorziehen. Es wurde festgestellt, dass es einen Unterschied zwischen den Schülern gibt, die lieber Videos auf Türkisch sehen, Videos auf Deutsch und Videos auf beiden Sprachen sehen , dh zwischen allen Gruppen. Dementsprechend haben Schüler, die Videos in türkischer Sprache bevorzugen, eine höhere Einstellung zur Ebene Lesen-Hören als andere Gruppen.

Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Sprache, der Filme und Serien, die sie anschauen ist folgend analysiert.

Anhand der erhaltenen Daten wurde untersucht, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen der Sprache der Fernsehserien oder der von den Schülern angesehenen Filme und ihrer Einstellung zum Türkischen gibt. Die Ergebnisse der Einweg-Varianzanalyse (ANOVA) sind in Tabelle 17 angegeben. In allen Ebenen der Einstellung zum Türkischen wurde die Unterscheidung, in welcher Sprache oder Serie aus dem Internet gesehen wurde, mit einer Signifikanz von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.18. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Sprache, der bevorzugten Serien und Filme*

Ebene	**Sprache der Filme oder Serien**	**N**	**$\bar{X}$**	**SD**	**F**	**P**
Allgemein	Türkisch	92	3,1076	0,33058	44,448	,000
	Deutsch	95	2,5758	0,42744		
	beide Sprachen	115	2,887	0,39659		
Türkisch Unterricht	Türkisch	92	2,8424	0,8506	1,079	0,341
	Deutsch	95	2,6789	0,75324		
	beide Sprachen	115	2,7804	0,71493		
Sprechen-Schreiben	Türkisch	92	3,2609	0,65035	28,605	,000
	Deutsch	95	2,4737	0,83751		
	beide Sprachen	115	2,6935	0,70948		
Hören-Lesen	Türkisch	92	3,2215	0,56394	36,544	,000
	Deutsch	95	2,5579	0,52396		
	beide Sprachen	115	2,9163	0,51077		

Nach Analyse der Tabelle 4.18. zeigt sich, dass sich die Einstellungen der Teilnehmer gegenüber Türkisch in der allgemeinen (F = 44,448 p = 000) unterscheiden, je nachdem, welche auf welcher Sprache sie Serien oder Filme aus dem Internet ansehen. Ein Posthoc-Test wurde verwendet, um zu bestimmen zwischen welchen Gruppen die Unterschiede bestehen. Es wurde festgestellt, dass es einen Unterschied zwischen Schülern gibt, die Fernsehserien oder Filme in türkischer Sprache, Fernsehserien oder Filme in deutscher Sprache und Fernsehserien oder Filme in beiden Sprachen bevorzugen, dh zwischen allen Gruppen. Demnach sind die allgemeinen Einstellungen der Schüler, die lieber Fernsehserien oder Filme in türkischer Sprache sehen, höher als in anderen Gruppen. Bei der Untersuchung der Ebene des Türkischunterrichts (F = 1,079 p = 341) wurde kein Unterschied in Bezug auf die Sprache der Serien oder Filme festgestellt. Bei der Betrachtung der Ebene Sprechen-Schreiben (F = 28,605 p =, 000) wurde ein Unterschied in Bezug auf die Sprache der von den Schülern angesehenen Fernsehserien oder Filme festgestellt. Es wurde festgestellt, dass es einen Unterschied zwischen den Schülern gibt, die Fernsehserien oder Filme in türkischer Sprache, Fernsehserien oder Filme in deutscher Sprache und Fernsehserien oder Filme aus beiden Sprachen bevorzugen. Dementsprechend haben Schüler, die lieber Fernsehserien oder Filme auf Türkisch sehen, eine höhere Einstellung zur Ebene Schreiben-Sprechen. Es gibt einen Unterschied in der Ebene Lesen- und Hören (F = 36,544 p =, 000) je nach Sprache der Serien oder Filme, die aus dem Internet angesehen werden. Es wurde festgestellt, dass es einen Unterschied zwischen den Schülern gibt, die Fernsehserien oder Filme in türkischer Sprache, Fernsehserien oder Filme in deutscher Sprache und Fernsehserien oder Filme aus beiden Sprachen, dh zwischen allen Gruppen, bevorzugen. Dementsprechend sind die Einstellungen der Schüler, die lieber Fernsehserien oder Filme in türkischer Sprache sehen, höher als die der anderen Gruppen.

Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Sprache, der Musik, die sie hören ist folgend analysiert.

Ob es einen signifikanten Unterschied zwischen der Sprache der Schüler, die Musik hören, und ihrer Einstellung zum Türkischen gibt, wurde anhand der erhaltenen Daten untersucht. Der Einweg-Varianzanalyse-Test (ANOVA) ist in Tabelle 18 angegeben. In allen Ebenen der Einstellung zum Türkischen wurde die Unterscheidung, in welcher Sprache die Musik gehört wurde, mit einer Signifikanz von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.19. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Sprache, der bevorzugten Musik*

Ebene	Sprache der Musik	N	X̄	SD	F	P
Allgemein	Türkisch	62	3,0742	0,28741	10,818	,000
	Deutsch	59	2,639	0,46424		
	beide Sprachen	144	2,8493	0,44831		
	andere Sprachen	37	2,8649	0,42244		
Türkisch Unterricht	Türkisch	62	2,9274	0,69746	2,493	0,06
	Deutsch	59	2,6017	0,82016		
	beide Sprachen	144	2,8073	0,74369		
	andere Sprachen	37	2,6081	0,85906		
Sprechen-Schreiben	Türkisch	62	3,1008	0,72494	3,866	0,01
	Deutsch	59	2,7076	0,81758		
	beide Sprachen	144	2,717	0,78627		
	andere Sprachen	37	2,7432	0,8549		
Hören-Lesen	Türkisch	62	3,123	0,49665	17,031	,000
	Deutsch	59	2,4576	0,496		
	beide Sprachen	144	2,9523	0,5377		
	andere Sprachen	37	3	0,72827		

Nach Analyse der Tabelle 4.19., zeigt sich, dass die Einstellungen der Teilnehmer gegenüber Türkisch in der allgemeinen Ebene (F = 10,818, p = 000) je nach Sprache, in der sie Musik hören, unterschiedlich sind. Ein Posthoc-Test wurde verwendet, um zu bestimmen zwischen welchen Gruppen die Unterschiede bestehen. Es wurde festgestellt, dass es einen Unterschied zwischen Schülern gibt, die lieber Musik auf Türkisch hören, lieber Musik auf Deutsch hören und lieber Musik aus beiden Sprachen hören. Dementsprechend sind die allgemeinen Einstellungen von Schülern, die lieber türkische Sprache hören, höher als bei anderen Gruppen. Entsprechend der Ebene des Türkischunterrichts (F = 2,493 p =, 060) wurde kein Unterschied festgestellt, je nachdem, welche Sprache sie hören. Bei der Betrachtung der Ebene Sprechen-Schreiben (F = 3,866 p =, 010) gibt es einen Unterschied in der Einstellung gegenüber Türkisch, je nachdem, in welcher Sprache die Schüler Musik hören. Es wurde festgestellt, dass es einen Unterschied zwischen Schülern gibt, die lieber Musik auf Türkisch hören, lieber Musik auf Deutsch hören und lieber Musik aus beiden Sprachen hören. Dementsprechend haben

Schüler, die lieber türkische Musik hören, eine höhere Einstellung zum Sprechen und Schreiben. Es wurde festgestellt, dass sich die Einstellungen der Schüler gegenüber Türkisch in Bezug auf Lesen und Hören (F = 17,031 p =, 000) je nach Sprache unterscheiden. Es wurde festgestellt, dass es einen Unterschied zwischen den Schülern gibt, die lieber türkische Musik hören, lieber Musik in deutscher Sprache hören und lieber Musik aus beiden Sprachen hören, dh zwischen allen Gruppen. Dementsprechend haben Schüler, die lieber türkische Sprache hören, eine höhere Einstellung zum Lesen und Hören als andere Gruppen.

Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nachdem, wie oft sie die Türkei besuchen ist folgend analysiert.

Ob es einen signifikanten Unterschied gibt zwischen Einstellung zum Türkischen und Häufigkeit einer Türkeireise der Teilnehmer, wurde anhand der erhaltenen Daten untersucht. Der Einweg-Varianzanalyse-Test (ANOVA) ist in Tabelle 19 angegeben. In allen Ebenen der Einstellung zum Türkischen wurde die Unterscheidung, wie häufig sie die Türkei besuchen, mit einer Signifikanz von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.20. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Häufigkeit einer Türkeireise*

Ebene	Zeit der Türkeireisen	N	$\bar{X}$	SD	F	P
Allgemein	Jedes Jahr	184	2,8962	0,4152	2,794	0,041
	alle 2 Jahre 1 mal	68	2,8265	0,44002		
	alle 3 Jahre 1 mal	5	3,1	0,88318		
	länger als alle 3 Jahre	45	2,7111	0,45738		
Türkisch Unterricht	Jedes Jahr	184	2,8043	0,78955	3,375	0,019
	alle 2 Jahre 1 mal	68	2,5294	0,75992		
	alle 3 Jahre 1 mal	5	3	1,06066		
	länger als alle 3 Jahre	45	2,95	0,59496		
Sprechen-Schreiben	Jedes Jahr	184	2,7813	0,77312	0,917	0,433
	alle 2 Jahre 1 mal	68	2,7279	0,916		
	alle 3 Jahre 1 mal	5	2,75	1,27475		
	länger als alle 3 Jahre	45	2,9722	0,65545		
Hören-Lesen	Jedes Jahr	184	2,9056	0,53242	0,352	0,787
	alle 2 Jahre 1 mal	68	2,8952	0,67595		
	alle 3 Jahre 1 mal	5	3,1	1,00545		
	länger als alle 3 Jahre	45	2,8389	0,64382		

Nach Analyse der Tabelle 4.20., zeigt sich, dass die Einstellungen der Teilnehmer gegenüber Türkisch in der allgemeinen Ebene (F = 2,794 p=,041) je nach Häufigkeit eines Türkeibesuchs unterschiedlich sind. Ein Posthoc-Test wurde verwendet, um zu bestimmen zwischen welchen Gruppen die Unterschiede bestehen. Die Einstellungen der Schüler, die die Türkei alle 2 Jahre ein Mal besuchen und alle 3 Jahre ein Mal besuchen unterscheiden sich voneinander. Die Schüler, die das Land alle 2 Jahre besuchen liegen im Vorteil. In Bezug auf die Ebene des Türkischunterrichts (F = 3,375 p=,019) gibt es ebenfalls Unterschiede über die Häufigkeit eines Besuchs und der Einstellung zum Türkischen. Der Unterschied zwischen den Schülern, die die Türkei alle 2 Jahre besuchen und Schüler, die die Türkei alle 3 Jahre besuchen, liegt zugunsten der Schüler, die das Land alle 2 Jahre besuchen. In Bezug auf die Ebene Sprechen-Schreiben (F = ,917 p = ,433) und Lesen-Hören (F = ,352 p= ,787) wurden je nach Häufigkeit einer Türkeireise keine Unterschiede bei der Einstellung gegenüber des Türkischen festgestellt.

Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Dauer eines Türkeiaufenthalts ist folgend analysiert.

Ob es einen signifikanten Unterschied gibt zwischen Einstellung zum Türkischen und der Dauer eines Türkeiaufenthalts der Teilnehmer, wurde anhand der erhaltenen Daten untersucht. Der Einweg-Varianzanalyse-Test (ANOVA) ist in Tabelle 20 angegeben. In allen Ebenen der Einstellung zum Türkischen wurde die Unterscheidung, der Dauer eines Türkeiaufenthalts, mit einer Signifikanz von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.21. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Dauer eines Türkeiaufenthalts*

Ebene	**Verbrachte Zeit in der Türkei**	**N**	**X̄**	**SD**	**F**	**P**
Allgemein	1 Woche	11	3,0273	0,50614	9,834	,000
	2 Wochen	25	2,54	0,35		
	3 Wochen	100	2,759	0,49545		
	mehr	166	2,9512	0,37638		
Türkisch Unterricht	1 Woche	11	3,3182	0,75904	2,742	0,043
	2 Wochen	25	2,61	0,53561		
	3 Wochen	100	2,6875	0,81987		
	mehr	166	2,8027	0,75769		
Sprechen-Schreiben	1 Woche	11	3,5227	0,57505	12,139	,000
	2 Wochen	25	2,37	0,55958		
	3 Wochen	100	2,55	0,82878		
	mehr	166	2,9623	0,75056		
Hören-Lesen	1 Woche	11	3,5455	0,65972	10,38	,000
	2 Wochen	25	2,64	0,3274		
	3 Wochen	100	2,7425	0,60923		
	mehr	166	2,9849	0,55881		

Nach Analyse der Tabelle 4.21., zeigt sich, dass die Einstellungen der Teilnehmer gegenüber Türkisch in der allgemeinen Ebene (F = 9,834 p = ,000) je nach der Dauer eines Türkeiaufenthalts unterschiedlich sind. Ein Posthoc-Test wurde verwendet, um zu bestimmen zwischen welchen Gruppen die Unterschiede bestehen. Es wurde festgestellt, dass die Unterschiede zwischen den Schülern, die 1 Woche in der Türkei verbringen und 2 Wochen verbringen, zugunsten der Schüler liegen, die 2 Wochen verbringen. In Bezug

auf die Ebene des Türkischunterrichts (F = 2,742 p = ,043) gibt es Unterschiede je nach Dauer eines Türkeiaufenthalts. Es wurde festgestellt, dass die Unterschiede zwischen den Schülern, die 1 Woche in der Türkei verbringen und 3 Wochen verbringen, zugunsten der Schüler liegen, die 3 Wochen verbringen. In Bezug auf die Ebene Sprechen-Schreiben (F = 12,139 p = ,000) gibt es ebenfalls Unterschiede je nach der Dauer eines Türkeiaufenthalts. Es ist festzuhalten, dass der Unterschied zwischen den Schülern, die 1,2 und 3 Wochen in der Türkei verbringen, liegt zugunsten der Schüler, die 3 Wochen verbringen. In Bezug auf die Ebene Lesen-Hören (F = 10,380 p = ,000) wurden ebenfalls Unterschiede festgestellt. Es ist festzuhalten, dass der Unterschied zwischen den Schülern, die 1,2, 3 und mehrere Wochen in der Türkei verbringen, liegt zugunsten der Schüler, die mehr als 3 Wochen verbringen.

Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach den besuchten Orten in der Türkei ist folgend analysiert.

Ob es einen signifikanten Unterschied gibt zwischen Einstellung zum Türkischen und den besuchten Orten der Teilnehmer in der Türkei, wurde anhand der erhaltenen Daten untersucht. Der Einweg-Varianzanalyse-Test (ANOVA) ist in Tabelle 21 angegeben. In allen Ebenen der Einstellung zum Türkischen wurde die Unterscheidung, der besuchten Orte in der Türkei, mit einer Signifikanz von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.22. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach den besuchten Orten in der Türkei*

Ebene	Orte in der Türkei	N	$\bar{X}$	SD	F	P
Allgemein	Heimatstadt	123	2,9179	0,40062	4,084	0,018
	Urlaubsorte	31	2,671	0,56285		
	beide	148	2,8439	0,43491		
Türkisch Unterricht	Heimatstadt	123	2,7988	0,81461	0,213	0,808
	Urlaubsorte	31	2,7823	0,62163		
	beide	148	2,7382	0,76451		
Sprechen-Schreiben	Heimatstadt	123	2,8862	0,85785	1,451	0,236
	Urlaubsorte	31	2,6613	0,80247		
	beide	148	2,7517	0,74602		
Hören-Lesen	Heimatstadt	123	2,8923	0,59548	0,289	0,749
	Urlaubsorte	31	2,8266	0,67212		
	beide	148	2,9147	0,57218		

Nach Analyse der Tabelle 4.22., zeigt sich, dass die Einstellungen der Teilnehmer gegenüber Türkisch in der allgemeinen Ebene (F = 4,084, p = ,018) je nach dem besuchten Ort in der Türkei unterschiedlich sind. Ein Posthoc-Test wurde verwendet, um zu bestimmen zwischen welchen Gruppen die Unterschiede bestehen. Es wurde festgestellt, dass die Unterschiede zwischen den Schülern, die ihre Heimatstadt besuchen und den Schüler, die einen Urlaubsort besuchen, zugunsten der Schüler liegt, die ihre Heimatstadt besuchen. In Bezug auf die Ebene Türkischunterricht (F = ,213 p = ,808), Konuşma yazma boyutuna (F = 1,451 p = ,236) und die Ebene Lesen-Hören (F = 289 p = ,749) wurden keine Unterschiede je nach den besuchten Orten in der Türkei festgestellt.

Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Absicht einer Türkeireise ist folgend analysiert.

Ob es einen signifikanten Unterschied gibt zwischen Einstellung zum Türkischen und der Absicht einer Türkeireise der Teilnehmer, wurde anhand der erhaltenen Daten untersucht. Der Einweg-Varianzanalyse-Test (ANOVA) ist in Tabelle 22 angegeben. In allen Ebenen der Einstellung zum Türkischen wurde die Unterscheidung, der Absicht einer Türkeireise, mit einer Signifikanz von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.23. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Absicht einer Türkeireise*

Ebene	Reiseabsicht	N	$\bar{X}$	SD	F	P
Allgemein	Verwandte besuchen	56	2,925	0,33262	1,742	0,158
	Urlaub	27	2,6926	0,41872		
	Einkaufen	4	2,925	0,35		
	alles	215	2,8577	0,46577		
Türkisch Unterricht	Verwandte besuchen	56	2,9241	0,75366	1,336	0,263
	Urlaub	27	2,8148	0,57426		
	Einkaufen	4	3,0625	0,875		
	alles	215	2,7151	0,79201		
Sprechen-Schreiben	Verwandte besuchen	56	3,058	0,75074	3,95	0,009
	Urlaub	27	2,5741	0,80508		
	Einkaufen	4	3,4375	0,125		
	alles	215	2,7453	0,80156		
Hören-Lesen	Verwandte besuchen	56	2,8929	0,57575	0,335	0,8
	Urlaub	27	2,7917	0,5633		
	Einkaufen	4	2,9688	0,1875		
	alles	215	2,9093	0,6045		

Nach Analyse der Tabelle, zeigt sich, dass die Einstellungen der Teilnehmer gegenüber Türkisch in der allgemeinen Ebene (F=4,084, p=,018), der Ebene Türkischunterricht (F = 1,336 p = ,263) und der Ebene Lesen-Hören (F = ,335 p = ,800) je nach der Absicht der Türkeireise nicht signifikant unterschiedlich sind.

In Bezug auf die Ebene Sprechen-Schreiben (F = 3,950 p = ,009) wurden Unterschiede festgestellt. Ein Posthoc-Test wurde verwendet, um zu bestimmen zwischen welchen Gruppen die Unterschiede bestehen. Es wurde festgestellt, dass die Unterschiede zwischen den Schülern, die Verwandte besuchen und den Schüler, die wegen eines Urlaubs in die Türkei reisen, zugunsten der Schüler liegen, die ihre Verwandten besuchen.

Untersuchung der Haltung der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Unterkunft während der Türkei ist folgend analysiert.

Ob es einen signifikanten Unterschied gibt zwischen Einstellung zum Türkischen und der Unterkunft der Teilnehmer während einer Türkeireise, wurde anhand der

erhaltenen Daten untersucht. Der Ein-Weg-Varianzanalyse-Test (ANOVA) ist in Tabelle 23 angegeben. In allen Ebenen der Einstellung zum Türkischen wurde die Unterscheidung, der Unterkunft während einer Türkeireise, mit einer Signifikanz von 0,05 untersucht.

Tabelle 4.24. *Vergleich der Haltungen der Teilnehmer gegenüber dem Türkischen je nach der Unterkunft während einer Türkeireise*

Ebene	**Unterkunft in der Türkei**	**N**	**X̄**	**SD**	**F**	**P**
Allgemein	Eigenheim	126	2,9857	0,36105	11,509	,000
	bei Verwandten	140	2,7921	0,47621		
	im Hotel	36	2,6528	0,42928		
Türkisch Unterricht	Eigenheim	126	2,8571	0,80835	1,513	0,222
	bei Verwandten	140	2,6946	0,79231		
	im Hotel	36	2,7361	0,47788		
Sprechen-Schreiben	Eigenheim	126	2,8909	0,72972	2,585	0,077
	bei Verwandten	140	2,775	0,87342		
	im Hotel	36	2,5556	0,69465		
Hören-Lesen	Eigenheim	126	3,0278	0,54426	5,522	0,004
	bei Verwandten	140	2,808	0,63391		
	im Hotel	36	2,7813	0,49314		

Es wurde festgestellt, dass die Unterschiede zwischen den Schülern, die im Eigenheim bleiben, bei Verwandten bleiben und im Hotel bleiben zugunsten der Schüler liegen, die im Eigenheim bleiben. In Bezug auf die Ebene Türkischunterricht (F = 1,513 p = ,222) und auf die Ebene Sprechen-Schreiben (F = 2,585 p = ,077) gibt es keine signifikanten Unterschiede zu den Unterkünften in der Türkei. In Bezug auf die Ebene Hören-Lesen (F = 5,522 p = ,004) wurden Unterschiede festgestellt. Dementsprechend wurde festgestellt, dass die Unterschiede zwischen den Teilnehmern, die im Eigenheim bleiben und den Teilnehmern, die bei Verwandten bleiben, zugunsten der Schüler liegen, die während eines Türkeiurlaubs im Eigenheim bleiben.

4.3. Ergebnisse und Kommentare Zum Dritten Teilproblem

Das dritte Teilproblem der Forschung ist die Frage “Welche wichtigen Fehler sind in den schriftlichen Erzählungen türkischer Kinder anzutreffen?”

Bestimmte Fehler, die in den Texten der Türkischen Kinder entdeckt wurden, die an der Forschung zu diesem Teilproblem beteiligt waren, wurden angesprochen und bewertet.

Die Texte werden unter den folgenden Überschriften diskutiert und durch deskriptive Inhaltsanalyse ausgewertet. Beispielsätze wurden in Form von schriftlichen Ausdrücken genau übertragen und die korrekte Schreibweise der Sätze in Klammern angegeben. Die Bewertung basiert auf dem Wörterbuch der TDK (Türk Dil Kurumu). TDK entspricht dem Duden der deutschen Sprache.

- Rechtschreibfehler aufgrund von Abweichungen des Alphabets in der zweiten Sprache
- Rechtschreibfehler aufgrund von Groß- und Kleinschreibung
- Rechtschreibfehler aufgrund von Zusammen- und Getrenntschreibung
- Rechtschreibfehler, die aus dem Mündlichen in die Schriftsprache übertragen worden sind

4.3.1. Rechtschreibfehler Aufgrund von Abweichungen des Alphabets in der Zweiten Sprache

Das Alphabet besagt: “Das gesamte System einer bestimmten Anzahl von Buchstaben, die in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet sind und die Laute einer Sprache, Schrift und Abylution anzeigen” (TDK, 2005: 72), das System der geschriebenen Zeichen, dass jedes der darin enthaltenen Symbole einer Toneinheit oder Toneinheiten entspricht (User, 2006: 18), die Liste der Buchstaben, die beim Schreiben einer Sprache in ihrer akzeptierten Reihenfolge verwendet werden (Gemalmaz, 2010: 59).

Die Wirkung des deutschen Alphabets zeigt sich deutlich in den schriftlichen Erzählungen der in Deutschland lebenden türkischen Kinder. Während die Kinder türkische Wörter schreiben, verwenden sie die Buchstaben des deutschen Alphabets mit dem Effekt der deutschen Aussprache.

Im Gegensatz zum türkischen Alphabet enthält das deutsche Alphabet die Buchstaben “q”, “w”, “x”, “ä” und “ß”. Von den Buchstaben des türkischen Alphabets kommen die Buchstaben “ç”, “ğ”, “ı”, “ş” und die Großbuchstaben von i (İ) im deutschen Alphabet nicht vor. Darüber hinaus unterscheidet sich das Lesen von “c”, “j”, “s” (in einigen Fällen), “v” und “z” im deutschen Alphabet von denen im türkischen Alphabet.

Um die Rechtschreibfehler, die durch unterschiedliche Buchstaben verursacht werden, leicht zu verstehen, ist es vorteilhaft, türkisch-deutsche Alphabete gemeinsam zu zeigen.

Tabelle 4.25. *Vergleich des Türkisches und Deutsches Alphabets*

Türkisches Alphabet		**Deutsches Alphabet**	
Großschreibung	**Kleinschreibung**	**Großschreibung**	**Kleinschreibung**
A	a	A	a
B	b	B	b
C	c	C	c
Ç	ç	D	d
D	d	E	e
E	e	F	f
F	f	G	g
G	g	H	h
Ğ	ğ	I	i
H	h	J	j
I	ı	K	k
İ	i	L	l
J	j	M	m
K	k	N	n
L	l	O	o
M	m	P	p
N	n	Q	q
O	o	R	r
Ö	ö	S	s
P	p	T	t
R	r	U	u
S	s	V	v
Ş	ş	W	w
T	t	X	x
U	u	Y	y
Ü	ü	Z	z
V	v	Ä	ä
Y	y	ß	ß
Z	z	Ö	ö
		Ü	ü

4.3.1.1. ***Beispiele für Rechtschreibfehler, die aufgrund von Abweichungen des Alphabets in der zweiten Sprache auftreten, sind nachfolgend aufgeführt.***

anim: En kötü **anim**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "en kötü anım" schreiben)

pirisle: **pirisle** oynadim

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "pirizle oynadım" schreiben)

oynadim: pirisle **oynadim**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "pirizle oynadım" schreiben)

cünku: **cünku** anaktari pirise soktum

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "çünkü anahtarı pirize soktum" schreiben)

anaktari: cünku **anaktari** pirise soktum

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "çünkü anahtarı pirize soktum" schreiben)

kirikale: ben **kirikale** iğneada'ya gidcem

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "ben Kırıkkale İğneada'ya gideceğim" schreiben)

gitmistik: Sınıfnan Ingiltereye **gitmistik**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Sınıfla İngiltere'ye gitmiştik" schreiben)

Ingiltereye: Sınıfnan **Ingiltereye** gitmistik

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Sınıfla İngiltere'ye gitmiştik" schreiben)

Unutmadim: **Unutmadim** ani oldu

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich " unutamadığım bir anı oldu" schreiben)

icinde: Arkadaşlarimile Trenin **icinde** kaldik

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Arkadaşlarım ile trenin içinde kaldık" schreiben)

kaldik: Arkadaşlarimile Trenin icinde **kaldik**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Arkadaşlarım ile trenin içinde kaldık" schreiben)

karanlikti: Tren tüneldeydi ve **karanlikti**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “Tren tüneldeydi ve karanlıktı” schreiben)

kimze: Wagonda bizden basga **kimze** yokdu

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “Vagonda bizden başka kimse yoktu” schreiben)

Wagonda: **Wagonda** bizden basga kimze yokdu

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “Vagonda bizden başka kimse yoktu” schreiben)

baktik: Kuzeniminen televizyon **baktik**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “Kuzenimle televizyon baktık” schreiben)

Dayimlere: Kuzenlerime, **Dayimlere**, Teyzemlere ziyarete giderim

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “Kuzenlerime, dayımlara, teyzemlere ziyarete giderim” schreiben)

Dükkanina: Amcamin **Dükkanina** dikkat ederim

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “Amcamın dükkanına dikkat ederim” schreiben)

Amcamin: **Amcamin** Dükkanina dikkat ederim

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “Amcamın dükkanına dikkat ederim” schreiben)

gidiorus: Tatile **gidiorus**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “Tatile gidiyoruz” schreiben)

we: **we** denise gidiorus

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “ve denize gidiyoruz” schreiben)

denise: we **denise** gidiorus

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “ve denize gidiyoruz” schreiben)

agra balara: denise gidiorus **agra balara** gidious

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “denize gidiyoruz, akrabalara gidiyoruz” schreiben)

eunlar: we orda **eunlar** euniorum

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “ve orada oyunlar oynuyorum” schreiben)

euniorum: we orda eunlar **euniorum**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "ve orada oyunlar oynuyorum" schreiben)

schok: orda **schok** güsel bir park war

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "orada çok güzel bir park var" schreiben)

güsel: orda schok **güsel** bir park war

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "orada çok güzel bir park var" schreiben)

war: Orda schok güsel bir park **war**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "orada çok güzel bir park var" schreiben)

Kusenimle: **Kusenimle** Heb euniorum

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Kuzenimle hep oynuyorum" schreiben)

sewiom: we Kusenimi schok **sewiom**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "ve kuzenimi çok seviyorum" schreiben)

dauraiyolar: bana schok güsel **dauraiyolar**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "bana çok güzel davranıyorlar" schreiben)

bis: **bis** gene dans edik

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "biz gene dans ettik" schreiben)

gittmedigm: Hep Yaz tatilerinde tatile **gittmedigm** icin

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Hep yaz tatillerinde tatile gitmediğim için" schreiben)

icin: Hep Yaz tatilerinde tatile gittmedigm **icin**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Hep yaz tatillerinde tatile gitmediğim için" schreiben)

ayni: Tatilim hep **ayni** gecer

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Tatilim hep aynı geçer" schreiben)

gecer: Tatilim hep ayni **gecer**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Tatilim hep aynı geçer" schreiben)

Arkadaslarimla: **Arkadaslarimla** disari cikmak

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “Arkadaşlarımla dışarı çıkmak” schreiben)

disari: Arkadaslarimla **disari** cikmak

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “Arkadaşlarımla dışarı çıkmak” schreiben)

cikmak: Arkadaslarimla disari **cikmak**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “Arkadaşlarımla dışarı çıkmak” schreiben)

gecirmek: Arkadaslarimla disari cikmak ve Ailemle zaman **gecirmek**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “Arkadaşlarımla dışarı çıkmak ve ailemle zaman geçirmek” schreiben)

4.3.2. Rechtschreibfehler Aufgrung von Groß- und Kleinschreibung

Der schriftliche Ausdruck ist ein Instrument, das es ermöglicht, innerhalb eines Plans Menschen und Zukunft zu erreichen, indem die Sprache bestmöglich verwendet wird, und Dauerhaftigkeit sicherzustellen (Aktas und Gündüz,2001).

Die Befugnis zur Festlegung der Rechtschreibregeln für Türkisch wurde “Türk Dil Kurumu (TDK)” erteilt. Die Rechtschreibregeln basieren auf dem Wörterbuch der Türk Dil Kurumu. Es ist erforderlich, die in diesemWörterbuch angegebenen Schreibregeln einzuhalten.

Laut Türk Dil Kurumu (2012) sind die Verwendungsbereiche von Großbuchstaben Satzanfänge, in der Regel der Anfang von Zeichenketten und der Anfang von Eigennamen. In den bewerteten schriftlichen Erzählungen treten häufig Rechtschreibfehler von Groß- und Kleinschreibung auf. Es wurde beobachtet, dass türkische Kinder fast alle Nomen mit Großbuchstaben geschrieben haben, da alle Nomen in der deutschen Grammatik mit Großbuchstaben begonnen.

4.3.2.1. *Beispiele für Rechtschreibfehler, die aufgrund von Groß- und Kleinschreibung auftreten, sind nachfolgend aufgeführt.*

Yaz: Hep **Yaz** tatilerinde

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “Hep yaz tatillerinde” schreiben. Das Wort “**der Sommer”** (Türkische Bedeutung: yaz) wird in Großbuchstaben geschrieben,

da es sich um einen deutschen Nomen handelt. Der Schüler / Die Schülerin übertrug eine Grammatikregel, die er aus dem Deutschen kannte, auf einen Text, den er/sie auf türkisch schrieb, weil ihm/ihr die türkische Grammatik fehlte.

Tatilim: ... icin **Tatilim** hep ayni gecer

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "... için tatilim hep aynı geçer" schreiben. Das Wort "**die Ferien"** (Türkische Bedeutung: tatil) wird in Großbuchstaben geschrieben, da es sich um einen deutschen Nomen handelt. Der Schüler / Die Schülerin übertrug eine Grammatikregel, die er/sie aus dem Deutschen kannte, auf einen Text, den er/sie auf türkisch schrieb, weil ihm/ihr die türkische Grammatik fehlte.

Ailemle: Arkadaslarimla disari cikmak ve **Ailemle** zaman gecirmek

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Arkadaşlarımla dışarı çıkmak ve ailemle zaman geçirmek" schreiben. Das Wort "**die Familie"** (Türkische Bedeutung: aile) wird in Großbuchstaben geschrieben, da es sich um einen deutschen Nomen handelt. Der Schüler / Die Schülerin übertrug eine Grammatikregel, die er aus dem Deutschen kannte, auf einen Text, den er/sie auf türkisch schrieb, weil ihm/ihr die türkische Grammatik fehlte.

Yaschendaym: ... we 7. **Yaschendaym**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "... ve 7 yaşındayım" schreiben. Das Wort "**das Jahr"** (Türkische Bedeutung: yıl) wird in Großbuchstaben geschrieben, da es sich um einen deutschen Nomen handelt. Der Schüler / Die Schülerin übertrug eine Grammatikregel, die er aus dem Deutschen kannte, auf einen Text, den er/sie auf türkisch schrieb, weil ihm/ihr die türkische Grammatik fehlte.

Her : okulda **Her** kesin ününde

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "okulda herkesin önünde" schreiben. Obwohl das Wort "**jeder/jedes/jede"** (Türkische Bedeutung: her) kein Nomen ist und in Kleinbuchstaben geschrieben wird, hat der Schüler / Die Schülerin es groß und dadurch falsch geschrieben.

Ani: Unutmadim **Ani** oldu

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "unutamadığım anı oldu" schreiben. Das Wort "**die Erinnerung"** (Türkische Bedeutung: anı) wird in Großbuchstaben geschrieben, da es sich um einen deutschen Nomen handelt. Der Schüler / Die Schülerin übertrug eine Grammatikregel, die er aus dem Deutschen kannte, auf einen Text, den er/sie auf türkisch schrieb, weil ihm/ihr die türkische Grammatik fehlte.

Trenin: Arkadaşlarimile **Trenin** icinde kaldik

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Arkadaşlarım ile trenin içinde kaldık" schreiben. Das Wort "**der Zug"** (Türkische Bedeutung: tren) wird in Großbuchstaben geschrieben, da es sich um einen deutschen Nomen handelt. Der Schüler / Die Schülerin übertrug eine Grammatikregel, die er aus dem Deutschen kannte, auf einen Text, den er/sie auf türkisch schrieb, weil ihm/ihr die türkische Grammatik fehlte.

Wagonda: Beş dakika orda kaldik ve **Wagonda** bizden basga kimze yokdu

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Beş dakika orada kaldık ve vagonda bizden başka kimse yoktu" schreiben. Das Wort "**der Wagon/Waggon"** (Türkische Bedeutung: vagon) wird in Großbuchstaben geschrieben, da es sich um einen deutschen Nomen handelt. Der Schüler / Die Schülerin übertrug eine Grammatikregel, die er aus dem Deutschen kannte, auf einen Text, den er/sie auf türkisch schrieb, weil ihm/ihr die türkische Grammatik fehlte.

kirikale: ... ben **kirikale** iğneada'ya gidcem

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "... ben Kırıkkale İğneada'ya gideceğim" schreiben. Obwohl die Städtenamen auch in Deutschen groß geschrieben wird, hat der Schüler / die Schülerin es klein und dadurch falsch geschrieben.)

iğneada: ... ben kirikale **iğneada'ya** gidcem

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "... ben Kırıkkale İğneada'ya gideceğim" schreiben. Obwohl die Städtenamen auch in Deutschen groß geschrieben wird, hat der Schüler / die Schülerin es klein und dadurch falsch geschrieben.)

Televizyon: Kuzeniminen **Televizyon** baktik

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Kuzenim ile televizyon baktık" schreiben. Das Wort "**der Fernseher"** (Türkische Bedeutung: televizyon) wird in Großbuchstaben geschrieben, da es sich um einen deutschen Nomen handelt. Der Schüler / Die Schülerin übertrug eine Grammatikregel, die er aus dem Deutschen kannte, auf einen Text, den er/sie auf türkisch schrieb, weil ihm/ihr die türkische Grammatik fehlte.

Dayilarime: Kuzenlerime, **Dayilarime**, Teyzelerime ziyarete giderim

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Kuzenlerime, dayılarıma, teyzelerime ziyarete giderim" schreiben. Das Wort "**der Onkel"** (Türkische Bedeutung: amca/dayı) wird in Großbuchstaben geschrieben, da es sich um einen deutschen Nomen handelt. Der Schüler / Die Schülerin übertrug eine Grammatikregel, die er aus dem Deutschen kannte,

auf einen Text, den er/sie auf türkisch schrieb, weil ihm/ihr die türkische Grammatik fehlte.

Teyzelerime: Kuzenlerime, Dayilarime, **Teyzelerime** ziyarete giderim

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Kuzenlerime, dayılarıma, teyzelerime ziyarete giderim" schreiben. Das Wort "**die Tante"** (Türkische Bedeutung: teyze/hala) wird in Großbuchstaben geschrieben, da es sich um einen deutschen Nomen handelt. Der Schüler / Die Schülerin übertrug eine Grammatikregel, die er aus dem Deutschen kannte, auf einen Text, den er/sie auf türkisch schrieb, weil ihm/ihr die türkische Grammatik fehlte.

Dükkanina: Amcamin **Dükkanina** dikkat ederim

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Amcamın dükkanına dikkat ederim" schreiben. Das Wort "**der Laden"** (Türkische Bedeutung: dükkan) wird in Großbuchstaben geschrieben, da es sich um einen deutschen Nomen handelt. Der Schüler / Die Schülerin übertrug eine Grammatikregel, die er aus dem Deutschen kannte, auf einen Text, den er/sie auf türkisch schrieb, weil ihm/ihr die türkische Grammatik fehlte.

Kusenimi: we **Kusenimi** schok sewiom

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "ve kuzenimi çok seviyorum" schreiben. Das Wort "**der Cousin/die Cousine"** (Türkische Bedeutung: kuzen) wird in Großbuchstaben geschrieben, da es sich um einen deutschen Nomen handelt. Der Schüler / Die Schülerin übertrug eine Grammatikregel, die er aus dem Deutschen kannte, auf einen Text, den er/sie auf türkisch schrieb, weil ihm/ihr die türkische Grammatik fehlte.

4.3.3. Rechtschreibfehler Aufgrund von Zusammen- und Getrenntschreibung

Der Akt des Schreibens wird unter Verwendung des Alphabets ausgeführt, in dem eine bekannte Sprache verwendet wird. Dies schafft den formalen Aspekt des Schreibens. Das Verständnis des Artikels durch einen Druck hängt davon ab, dass der Leser das Aktuelle Alphabet kennt. Ansonsten steht der geschriebene Text als Stapel bedeutungsloser Symbole vor dem Leser (Karakas und Akin, 2018). Zwischen jedem türkischen Wort steht ein Leerzeichen. Zusammengesetzte Wörter werden unter bestimmten Regeln auch zusammen oder getrennt geschrieben. Wie aus den folgenden Beispielsätzen hervorgeht, lassen die an der Untersuchung beteiligten türkischen Kinder keine geeigneten Leerzeichen zwischen den Wörtern. Die Kinder habendie Tendenz,

zusammengeschriebene Wörter getrennt und die getrenntgeschriebene Wörter zusammen zu schreiben.

4.3.3.1. *Beispiele für Rechtschreibfehler, die aufgrund von Zusammen- und Getrenntschreibung auftreten, sind nachfolgend aufgeführt.*

Herşey: **Herşey** çok güzel di ve eğlendik

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Her şey çok güzeldi ve eğlendik" schreiben. In der deutschen Sprache wird das Wort "alles" (Türkische Bedeutung: her şey) mit einem Wort geschrieben. Der Schüler / Die Schülerin übertrug eine Grammatikregel, die er aus dem Deutschen kannte, auf einen Text, den er/sie auf türkisch schrieb, weil ihm/ihr die türkische Grammatik fehlte.)

güzel di: Herşey çok **güzel di** ve eğlendik

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Her şey çok güzeldi ve eğlendik" schreiben. In der deutschen Sprache wird das Wort "war gut" (Türkische Bedeutung: güzeldi) mit zwei Wörter geschrieben. Der Schüler / Die Schülerin übertrug eine Grammatikregel, die er aus dem Deutschen kannte, auf einen Text, den er/sie auf türkisch schrieb, weil ihm/ihr die türkische Grammatik fehlte.)

Arkadaşlarimile: **Arkadaşlarimile** Trenin içinde kaldik

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Arkadaşlarım ile trenin içinde kaldık" schreiben. Obwohl die Präposition "mit" (Türkische Bedeutung: ile) in beiden Sprachen getrennt geschrieben wird, schrieb der Schüler / Die Schülerin es zusammen und machte dadurch eine Fehler.)

agra balara: **agra balara** gidious we orda eunlar euniorum

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Akrabalara gidiyoruz ve orada oyunlar oynuyorum" schreiben. Obwohl das Wort "der Verwandter / die Verwandte" (Türkische Bedeutung: akraba) in beiden Sprachen zusammengeschrieben wird, schrieb der Schüler / Die Schülerin es getrennt und machte dadurch eine Fehler.)

Her kesin: unutamadm anı anı okulunda **Her kesin** ününde dans edim

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Unutamadiğim anı, okulda herkesin önünde dans ettim" schreiben. Obwohl das Wort "jeder / jede / jedes" (Türkische Bedeutung: her) in beiden Sprachen zusammengeschrieben wird, schrieb der Schüler / Die Schülerin es getrennt und machte dadurch eine Fehler.)

4.3.4. Rechtschreibfehler, die aus dem Mündlichen in die Schriftsprache Übertragen Worden Sind

Eine der Fähigkeiten, die Menschen besitzen, ist die Fähigkeit, Sprache zu benutzen (Buran, 2002). Allah sagt im Koran: “Der Erbarmer, hat der Koran gelehrt. Er hat den Menschen erschaffen. Er hat ihn deutliche Rede gelehrt” (Rahman, 1-4). Abhängig vom Soziolisationsprozess müssen die Menschen kommunizieren und die Fähigkeit nutzen, die in der Natur vorhandene Sprache zu verwenden und die Objekte, Situationen und Bewegungen zu benennen, denen sie begegnen (Buran, 2002).

Die Sprachen, die sich aus der Notwendigkeit einer Einigung ergeben, unterscheiden sich im Laufe der Zeit. Diese Differenzierung in Geographie und sozialem Kulturleben hat sich erst in der Konzeptwelt der Gesellschaft und dann in der Sprache gezeigt. Diese ersten und kleinsten Sprachunterschiede nennt man Dialekt (Buran, 2002).

Als wissenschaftlicher Begriff ist der Dialekt, “der Name, den wir den kleinen Zweigen einer Sprache geben, die in einem Akzent vorhanden sind und auf Unterschieden in der Sprache basieren, den Reden verschiedener Regionen und Städte eines Landes, die in Bezug auf die gesprochenen Wörter voneinander getrennt sind” (Ergin, 2002: 10).

Dialekte entstehen in einer bestimmten Gemeinschaft, abhängig von einer bestimmten Zeit und einem bestimmten Ort. Geographie, Geschichte, Nachbarsprache und -kulturen sowie die sich aus der Struktur der Sprache ergebenden Entwicklungen wirken sich daher auf die Dialektbildung aus (Gemalmaz, 1999). Es ist jedoch wichtig, Türkisch gemäß das Wörterbuch von Türk Dil Kurumu in schriftlichen und mündlichen Ausdrücken zu verwenden. Insbesondere ist es nicht korrekt, geschriebene Sprache, Sprach- und Dialektfunktionen wiederzugeben (Sen, 2011). In der Studie wurde beobachtet, dass türkische Kinder, die in Deutschland leben, die Sprache ihrer Gesichtszüge sprechen. Die Kinder zeigten die Tendenz, das Wort zu schreiben, das die es sprechen.

4.3.4.1. *Beispiele für Rechtschreibfehler, die durch den Transfer des mündlichen in das schriftliche entstanden, sind nachfolgend aufgeführt.*

Kuzeniminen: **<u>Kuzeniminen</u>** Televizyon baktik ve çok komik’di

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “<u>Kuzenimle</u> televizyon baktık ve çok komikti” schreiben. Auch wenn in einigen Regionen das Wort “kuzeniminen” benutzt wird existiert dieses Wort nicht im Wörterbuch (in Schriftsprache) des TDKs. TDK

entspricht dem DUDEN der deutschen Sprache. Der Schüler / Die Schülerin überträgt dieses Wort, dass er/sie von seinen/ihren Eltern oder ihrem/ihrer Umfeld mündlich erworben hat, in die Schriftsprache.)

komik'di: Kuzeniminen Televizyon baktik ve çok **komik'di**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "Kuzenimle televizyon baktık ve çok komikti" schreiben. Auch wenn in einigen Regionen das Wort "komikdi" benutzt wird existiert dieses Wort nicht im Wörterbuch (in Schriftsprache) des TDKs. TDK entspricht dem DUDEN der deutschen Sprache. Der Schüler / Die Schülerin überträgt dieses Wort, dass er/sie von seinen/ihren Eltern oder ihrem/ihrer Umfeld mündlich erworben hat, in die Schriftsprache.)

anaktar: En kötü anim bir **anaktarla** pirisle ...

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "En kötü anım bir anahtarla pirizle ..." schreiben. Auch wenn in einigen Regionen das Wort "anaktar" benutzt wird existiert dieses Wort nicht im Wörterbuch (in Schriftsprache) des TDKs. TDK entspricht dem DUDEN der deutschen Sprache. Der Schüler / Die Schülerin überträgt dieses Wort, dass er/sie von seinen/ihren Eltern oder ihrem/ihrer Umfeld mündlich erworben hat, in die Schriftsprache.)

ucdum: ... bir duvardan obur duvara **ucdum**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "... bir duvardan öbür duvara uçtum" schreiben. Auch wenn in einigen Regionen das Wort "uçdum" benutzt wird existiert dieses Wort nicht im Wörterbuch (in Schriftsprache) des TDKs. TDK entspricht dem DUDEN der deutschen Sprache. Der Schüler / Die Schülerin überträgt dieses Wort, dass er/sie von seinen/ihren Eltern oder ihrem/ihrer Umfeld mündlich erworben hat, in die Schriftsprache.)

gidcem: ben Yaz tatilde Türkiyeye **gidcem**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "ben yaz tatilinde Türkiye'ye gideceğim" schreiben. Auch wenn in einigen Regionen das Wort "gidcem" benutzt wird existiert dieses Wort nicht im Wörterbuch (in Schriftsprache) des TDKs. TDK entspricht dem DUDEN der deutschen Sprache. Der Schüler / Die Schülerin überträgt dieses Wort, dass er/sie von seinen/ihren Eltern oder ihrem/ihrer Umfeld mündlich erworben hat, in die Schriftsprache.)

Sınıfnan: **Sınıfnan** Ingiltereye gitmiştik

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “Sınıfla İngiltere’ye gitmiştik” schreiben. Auch wenn in einigen Regionen das Wort “sınıfnan” benutzt wird existiert dieses Wort nicht im Wörterbuch (in Schriftsprache) des TDKs. TDK entspricht dem DUDEN der deutschen Sprache. Der Schüler / Die Schülerin überträgt dieses Wort, dass er/sie von seinen/ihren Eltern oder ihrem/ihrer Umfeld mündlich erworben hat, in die Schriftsprache.)

başga: ... ve Wagonda bizden **başga** kimse yokdu

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “... ve vagonda bizden başka kimse yoktu” schreiben. Auch wenn in einigen Regionen das Wort “başga” benutzt wird existiert dieses Wort nicht im Wörterbuch (in Schriftsprache) des TDKs. TDK entspricht dem DUDEN der deutschen Sprache. Der Schüler / Die Schülerin überträgt dieses Wort, dass er/sie von seinen/ihren Eltern oder ihrem/ihrer Umfeld mündlich erworben hat, in die Schriftsprache.)

yokdu: ... ve Wagonda bizden başga kimse **yokdu**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “... ve vagonda bizden başka kimse yoktu” schreiben. Auch wenn in einigen Regionen das Wort “yokdu” benutzt wird existiert dieses Wort nicht im Wörterbuch (in Schriftsprache) des TDKs. TDK entspricht dem DUDEN der deutschen Sprache. Der Schüler / Die Schülerin überträgt dieses Wort, dass er/sie von seinen/ihren Eltern oder ihrem/ihrer Umfeld mündlich erworben hat, in die Schriftsprache.)

gidiorus: Tatile **gidiorus** we denise **gidiorus**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “Tatile gidiyoruz ve denize gidiyoruz” schreiben. Auch wenn in einigen Regionen das Wort “gidioruz” benutzt wird existiert dieses Wort nicht im Wörterbuch (in Schriftsprache) des TDKs. TDK entspricht dem DUDEN der deutschen Sprache. Der Schüler / Die Schülerin überträgt dieses Wort, dass er/sie von seinen/ihren Eltern oder ihrem/ihrer Umfeld mündlich erworben hat, in die Schriftsprache.)

orda: agra balara gidious we **orda** eunlar euniorum

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich “Akrabalara gidiyoruz ve orada oyunlar oynuyorum” schreiben. Auch wenn in einigen Regionen das Wort “orda” benutzt wird existiert dieses Wort nicht im Wörterbuch (in Schriftsprache) des TDKs. TDK entspricht dem DUDEN der deutschen Sprache. Der Schüler / Die Schülerin überträgt

dieses Wort, dass er/sie von seinen/ihren Eltern oder ihrem/ihrer Umfeld mündlich erworben hat, in die Schriftsprache.)

sewiom: we Kusenimi schok **sewiom**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "ve kuzenimi çok seviyorum" schreiben. Auch wenn in einigen Regionen das Wort "seviyom" benutzt wird existiert dieses Wort nicht im Wörterbuch (in Schriftsprache) des TDKs. TDK entspricht dem DUDEN der deutschen Sprache. Der Schüler / Die Schülerin überträgt dieses Wort, dass er/sie von seinen/ihren Eltern oder ihrem/ihrer Umfeld mündlich erworben hat, in die Schriftsprache.)

gidiorum: 1. snefa **gidiorum**

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "1. sınıfa gidiyorum" schreiben. Auch wenn in einigen Regionen das Wort "gidiorum" benutzt wird existiert dieses Wort nicht im Wörterbuch (in Schriftsprache) des TDKs. TDK entspricht dem DUDEN der deutschen Sprache. Der Schüler / Die Schülerin überträgt dieses Wort, dass er/sie von seinen/ihren Eltern oder ihrem/ihrer Umfeld mündlich erworben hat, in die Schriftsprache.)

ününde: unutamadm anı anı okulunda Her kesin **ününde** dans edim gün

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "unutamadiğim anı, okulda herkesin önünde dans ettimğim gün" schreiben. Auch wenn in einigen Regionen das Wort "ününde" benutzt wird existiert dieses Wort nicht im Wörterbuch (in Schriftsprache) des TDKs. TDK entspricht dem DUDEN der deutschen Sprache. Der Schüler / Die Schülerin überträgt dieses Wort, dass er/sie von seinen/ihren Eltern oder ihrem/ihrer Umfeld mündlich erworben hat, in die Schriftsprache.)

Heb: Kusenimle **Heb** euniorum

(Der Schüler / Die Schülerin wollte hier eigentlich "kuzenimle hep oynuyorum" schreiben. Auch wenn in einigen Regionen das Wort "heb" benutzt wird existiert dieses Wort nicht im Wörterbuch (in Schriftsprache) des TDKs. TDK entspricht dem DUDEN der deutschen Sprache. Der Schüler / Die Schülerin überträgt dieses Wort, dass er/sie von seinen/ihren Eltern oder ihrem/ihrer Umfeld mündlich erworben hat, in die Schriftsprache.)

FÜNFTER TEIL

5. SCHLUSSFOLGERUNG UND EMPFEHLUNGEN

In diesem Abschnitt werden die in der Forschung erzielten Ergebnisse ausgewertet und anhand der gewonnenen Erkenntnisse, ein auf einigen Anregungen und Vorschlägen basierendes Bildungsmodell vorgestellt.

5.1. Schlussfolgerung

In dieser Studie werden " die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland zum Türkischen aufgedeckt und ihre schriftlichen Äußerungen in der Muttersprache bewertet". Basierend auf den in der Forschung in diesem Zusammenhang gewonnenen Erkenntnissen werden die Ergebnisse nachfolgend dargestellt.

5.1.1. Ergebnisse zur Einstellung der in Deutschland lebenden türkischen Kinder gegenüber der türkischen Sprache

Es wird beobachtet, dass die Einstellungen (aus den Bereichen Nein, Niedrig, Mittel, Mehrfach und Vollwert) türkischer Kinder in Deutschland, die an der Studie teilnahmen, zu Türkisch auf einzelnen Ebenen bei “Mitte” lagen. Es kann der Schluss gezogen werden, dass die Einstellung der türkischen Kinder in Deutschland, die an der Untersuchung teilgenommen haben, gegenüber ihrer Muttersprache erhöht werden sollte.

Es zeigt sich, dass sich die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an der Studie teilgenommen haben, gegenüber dem Türkischen nicht in Bezug auf den Türkischunterricht in Bezug auf das Geschlecht unterscheiden, dh das Geschlecht hat keinen Einfluss auf die Einstellungen zum Türkischunterricht. In anderen Ebenen Allgemeine Ebene, Sprechen-Schreiben und Lesen-Hören) wird beobachtet, dass die Einstellungen der Schülerinnen gegenüber Türkisch höher sind.

Es zeigt sich, dass die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an der Studie teilgenommen haben, auf Türkisch je nach Alter in drei Ebenen unterschiedlich sind. Mit Ausnahme des Lesens und Hörens sind in allen anderen Ebenen die Einstellungen türkischer Schüler in der Altersgruppe von 14 Jahren höher als in anderen Altersgruppen. In Bezug auf Lesen und Hören gibt es keinen Unterschied je nach Alter der Schüler.

Es wird beobachtet, dass die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an der Studie teilgenommen haben, gegenüber Türkisch je nach Schulklasse, in die sie gehen, in zwei Ebenen unterschiedlich sind. In den Ebenen Allgemein und Türkischunterricht ist die Einstellung der Schüler der 4. Klasse gegenüber Türkisch höher als in anderen Klassen. Es gibt keinen Unterschied in den Ebenen Sprechen- Schreiben und Lesen- Hören je nach Klassen der Schüler.

Es wird beobachtet, dass sich die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an der Studie teilnehmen, je nach Schultyp nur in einer Ebene unterscheiden. In Bezug auf den Türkischunterricht ist die Einstellung der Gesamtschüler gegenüber dem Türkischen höher als die der Schüler, die andere Schultypen besuchen. In anderen Ebenen gibt es keinen Unterschied zwischen den Schulen.

In Bezug auf den Geburtsort der Teilnehmer, wird beobachtet, dass die Einstellungen gegenüber Türkisch, nur in der Ebene Türkischunterricht nicht unterschiedlich sind. In deN Ebenen Allgemein, Sprechen-Schreiben, und Lesen-Hören gibt es Unterschiede bei den Einstellungen der Teilnehmer gegenüber Türkisch. Bei Schülern, deren Geburtsort ist sind die Einstellungen höher.

Es wird festgestellt, dass sich die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an der Untersuchung teilgenommen haben, zu Türkisch nicht nach ihrer Staatsbürgerschaft unterscheiden, dh die Staatsbürgerschaft hat keinen Einfluss auf die Einstellung gegenüber Türkisch.

Es zeigt sich, dass sich die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an der Studie teilgenommen haben, zum Türkischen nur im Hinblick auf den Türkischunterricht je nach Bildungsniveau ihrer Mütter unterscheiden. Die Einstellung von Teilnehmern mit Müttern mit Hochschulabschluss zum Türkischunterricht ist höher als bei anderen Gruppen. In den Ebenen Allgemein, Sprechen-Schreiben und Lesen-Hören gibt es keinen Unterschied in der Einstellung der Schüler gegenüber Türkisch.

Es zeigt sich, dass die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an der Untersuchung teilgenommen haben, zum Türkischen je nach Bildungsniveau ihres Vaters in zwei Ebenen unterschiedlich sind. Im Allgemeinen sind die Einstellungen von Kindern, deren Väter Mittelschulabsolventen sind, höher als die der anderen Kinder, während in der Ebene Lesen-Hören die Einstellungen von Kindern, deren Väter Hochschulabsolventen sind, höher sind. In den Ebenen Türkischunterricht und Sprechen und Schreiben gibt es keinen Unterschied in der Einstellung gegenüber Türkisch.

Es zeigt sich, dass die Einstellungen zum Türkischen, türkischer Kinder in Deutschland, die an der Studie teilgenommen haben, in zwei Ebenen unterscheiden, wenn ihre Eltern Deutsch sind. In Anbetracht der Ebenen Sprechen-Schreiben und Lesen-Hören zeigt sich, dass die Kinder, deren Mutter und Vater beide Türken sind, eine höhere Einstellung gegenüber Türkisch haben. In den Ebenen Allgemeinen und Türkischunterricht gibt es keinen Unterschied in der Einstellung gegenüber Türkisch.

Es wird beobachtet, dass die Einstellungen, türkischer Kinder in Deutschland, die an der Studie teilgenommen haben, gegenüber Türkisch, in allen Ebenen je nach der Sprache, die sie zu Hause sprechen, unterschiedlich sind. Es zeigt sich, dass die Schüler, die zu Hause Türkisch sprechen, eine höhere Einstellung gegenüber Türkisch haben als andere Schüler.

Es wird festgestellt, dass sich die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an der Studie teilgenommen haben, zu Türkisch nicht nur in der Ebene Türkischunterricht je nach der Sprache, die sie lieber mit Freunden sprechen unterscheiden. In den Ebenen Allgemeinen, der Sprechen-Schreiben und Lesen-Hören zeigt sich, dass die Kinder, die lieber draußen Türkisch sprechen, eine höhere Einstellung gegenüber Türkisch haben.

In Bezug auf die Dauer der Teilnahme am Türkischunterricht unterscheiden sich die Einstellungen der Teilnehmer, nur in der Ebene des Türkischunterrichts.Schüler, die seit 2 Jahren Türkischunterricht besuchen, haben eine höhere Einstellung zum Türkischunterricht als andere Schüler. In den Ebenen Allgemein, Sprechen-Schreiben und Lesen-Hören gibt es keinen Unterschied in der Einstellung gegenüber Türkisch.

Die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an der Studie teilgenommen haben, zum Türkischen unterscheiden sich je nach ihrer Lesegewohnheit, in den Ebenen Allgemein, Türkischunterricht und Sprechen-Schreiben. Schüler, die Bücher lesen, haben eine höhere Einstellung zum Türkischen in diesen drei Ebenen. Es gibt keinen Unterschied in der Ebene Hören-Lesen.

Die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an der Studie teilgenommen haben, gegenüber Türkisch unterscheiden sich je nach der Sprache der Bücher, die sie lesen. In den Ebenen Allgemein, Sprechen-Schreiben und Lesen-Hören haben Schüler, die Bücher auf Türkisch lesen, eine höhere Einstellung zum Türkischen. In Bezug auf den Türkischunterricht ist die Einstellung gegenüber Türkisch bei den Kindern, die Bücher in beiden Sprachen lesen, höher.

Die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an der Studie teilgenommen haben, gegenüber Türkisch unterscheiden sich je nach Sprache der Suche nach Informationen im Internet. In den Ebenen Allgemein, Sprechen-Schreiben und Hören-Lesen haben die Schüler, die im Internet nach Informationen auf Türkisch suchen, eine höhere Einstellung gegenüber Türkisch. In Bezug auf den Türkischunterricht ist die Einstellung von Kindern gegenüber Türkisch, die im Internet nach Informationen in zwei Sprachen suchen, höher.

Die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an der türkischen Forschung teilgenommen haben, unterscheiden sich je nach der von ihnen bevorzugten Videosprache auf YouTube. Es zeigt sich, dass die Kinder, die Türkisch als Videosprache bevorzugen, in allen Größen eine höhere Einstellung zum Türkischen haben als andere Kinder.

Es zeigt sich, dass sich die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an der Studie teilgenommen haben, gegenüber Türkisch in Bezug auf die Sprache der Filme und Serien, die sie sehen, nur nicht auf Ebene des Türkischunterrichts unterscheiden. In den Ebenen Allgemein, Sprechen-Schreiben und Hören Lesen zeigt sich, dass die Kinder, die beim Ansehen von Filmen oder Serien Türkisch bevorzugen, eine höhere Einstellung gegenüber Türkisch haben.

Es zeigt sich, dass sich die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an der Studie teilgenommen haben, gegenüber Türkisch in Bezug auf die Sprache der Musik, die sie hören, nur nicht auf Ebene des Türkischunterrichts unterscheiden. In den Ebenen Allgemein, Sprechen-Schreiben und Hören Lesen zeigt sich, dass die Kinder, die beim Ansehen von Filmen oder Serien Türkisch bevorzugen, eine höhere Einstellung gegenüber Türkisch haben.

Es zeigt sich, dass die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an dieser Studie teilgenommen haben, gegenüber Türkisch in Bezug auf die Häufigkeit eines Türkeibesuchs in den Ebenen Sprechen-Schreiben und Lesen-Hören nicht unterschiedlich sind. Auf der Ebene Allgemein sind die Einstellungen der Teilnehmer, die die Türkei alle 2 Jahre Besuchen, höher als die der anderen. Auf der Ebene Türkischunterricht sind die Einstellungen der Teilnehmer, die die Türkei weniger als alle 3 Jahre besuchen höher als die der anderen Schüler.

Es zeigt sich, dass die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an dieser Studie teilgenommen haben, gegenüber Türkisch in Bezug auf die Dauer eines

Türkeibesuchs in den Ebenen unterschiedlich sind. In allen Ebenen zeigt sich, dass die Einstellungen derer, die 1 Woche in der Türkei verbringen, höher sind, als die der anderen.

Es zeigt sich, dass die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an dieser Studie teilgenommen haben, gegenüber Türkisch in Bezug auf den Ort der Türkeireise nur in der Ebene Allgemein unterschiedlich sind. Es wird beobachtet, dass die Einstellungen von Kindern, die während die ihren Urlaub in ihrer Heimatstadt verbringen, im Allgemeinen höher sind als bei anderen Kindern. In den Ebenen Türkischunterricht, Sprechen-Schreiben und Lesen-Hören gibt es in Bezug auf Urlaubsorte keine Unterschiede.

Es zeigt sich, dass die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an dieser Studie teilgenommen haben, gegenüber Türkisch in Bezug auf die Absicht der Türkeireise unterschiedlich sind. Es ist zu beobachten, dass die Einstellungen der Teilnehmer, die in der Türkei Verwandte besuchen, höher ist in Bezug auf die Ebene Sprechen-Schreiben. In den Ebenen Allgemein, Türkischunterricht und Lesen-Hören wurden keine Unterschiede festgestellt.

Es zeigt sich, dass die Einstellungen türkischer Kinder in Deutschland, die an dieser Studie teilgenommen haben, gegenüber Türkisch in Bezug auf die Unterkunft unterschiedlich sind.In den Ebenen Allgemein und Lesen-Hören sind die Einstellungen der Teilnehmer gegenüber Türkisch höher. In den Ebenen Türkischunterricht und Sprechen-Schreiben wurden keine Unterschiede festgestellt.

5.1.2. Ergebnisse über die schriftliche Äußerung im Türkischen der türkischen Kinder in Deutschland

Die muttersprachlichen Texte der türkischen Kinder in Deutschland, die an der Forschung teilgenommen haben, sind quantitativ und qualitativ nicht zufriedenstellend. In schriftlichen Äußerungen haben sie versucht, die Ereignisse, Gefühle und Gedanken mit kurzen Sätzen auszudrücken. In den Texten wird festgestellt, dass die Schüler häufig vom Thema abweichen.

In den Texten der in Deutschland lebenden türkischen Kinder wurden Fehler ermittelt, die sich hauptsächlich aus dem Unterschied zwischen den Alphabeten, der Groß-Kleinschreibung, der Getrennt- oder Zusammenschreibung und aus der Übertragung der gesprochenen Sprache in die geschriebene Sprache ergeben. Die

häufigsten Fehler, die türkische Kinder in Deutschland beim Schreiben von Texten machen, sind die Fehler, die sie aufgrund der unterschiedlichen Alphabete und der Übertragung der gesprochenen Sprache in die Schriftsprache machen.

Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei den Fehlern im Schriftlichen, die sich aus alphabetischen Unterschieden in der Zweitsprache (Deutsch) ergeben, um häufige Rechtschreibfehler. Es wurde festgestellt, dass die türkischen Schüler die Buchstaben „ç“, “ğ“, “ı“ und “ş“ aus dem Türkischen, die nicht im deutschen Alphabet enthalten sind, nicht verwenden können. Auf die gleiche Weise wurde festgestellt, dass die Buchstaben "s", "v" und "z", deren Aussprache sich im Deutschen vom Türkischen unterscheiden, auch falsch benutzt wurden. Kurz gesagt wurden Wörter, die keine Entsprechung in der Muttersprache haben, sozusagen “eingetürkisch” nach deutschem Beispiel und auf diese Weise im Shcriftlichen benutzt.

In den Schriften der Schüler, die an der Forschung teilgenommen haben, ist einer der am häufigsten auftretenden Fehler, der Fehler, der durch die Groß-und Kleinschreibung verursacht wird. Da Nomen im Deutschen groß geschrieben werden, wurde beobachtet, dass die Schüler alle Nomen in ihren türkischen Texten groß geschrieben haben, ohne zwischen Eigennamen oder andere Nomen zu unterscheiden.

Türkische Kinder, die an der an der Studie teilnahmen, neigen dazu, Wörter nicht adäquat zu trennen. Als Ergebnis eines Vergleichs mit der Zweitsprache schreiben Sie zusammengehörende Wörter getrennt und getrennt geschriebene Wörter zusammen.

Die häufigsten Fehler in den Texten, der in Deutschland lebenden türkischen Kinder, sind die Fehler, die sich aus der Übertragung der gesprochenen Sprache in die Schriftsprache ergeben. In den Texten wurde festgelegt, dass die Schüler ihren heimischen Akzent, in die Schriftsprache übertragen.

5.2. Empfehlungen

Da das Türkischniveau der in Deutschland lebenden türkischen Kinder und ihre Einstellung zum Türkischen in direktem Zusammenhang stehen, wurden die zu diesen Problemen gewonnenen Daten gemeinsam ausgewertet. In der Studie wurde es als angemessen erachtet, die folgenden Lösungsvorschläge und das entworfene Türkisch-Unterrichtsmodell mitzuteilen, die türkischen Kindern in Deutschland helfen sollen, die Probleme zu überwinden, die sich aus den muttersprachlichen Problemen ergeben.

Angesichts der Dauer der Teilnahme am Türkischeunterricht der türkischen Kinder, die in Deutschland lebten, stellte sich heraus, dass die Kinder durch ihre eigenen und die Bemühungen der Eltern versuchen Türkisch zu lernen. Das Erlernen einer Sprache (auch wenn es sich um eine Muttersprache handelt) ist jedoch mit einem Bildungssystem möglich, das ein geplantes, programmiertes und diszipliniertes Arbeiten nach wissenschaftlichen Grundsätzen umfasst.Daher sollten türkische Kinder in Deutschland einen professionellen Unterricht in der Muttersprache erhalten und Hindernisse hinsichtlich ihrer Teilnahme an dieser Ausbildung sollten beseitigt werden.

In Deutschland geborene und heranwachsende türkische Kinder sollten daran gehindert werden, sich der türkischen Kultur, den religiösen und nationalen Werten, den türkischen Traditionen und Bräuchen zu entfremden, und bei der Planung und Durchführung der Ausbildung türkischer Kinder sollte mit äußerster Präzision gearbeitet werden.

Das Ministerium für nationale Bildung (MEB) hat Lehrpläne für die türkische Sprache erstellt, um die Sprache den Türken im Ausland zu lehren. Diese Pläne sollten auf die Bedürfnisse der Schüler zugeschnitten werden. Bei der Erstellung dieser Pläne sollten die Meinungen der türkischen Schüler in Deutschland, ihrer Eltern, der Akademiker, die in Deutschland aufgewachsen sind und in der Türkei ausgebildet wurden, der Lehrer, die in Deutschland unterrichtet haben und noch unterrichten in Betracht gezogen werden. Auf dieser Grundlage sollten Bedürnisanalysen erstellt und je nach dem die erforderlichen Maßnahmen getroffen werden.

Vom Bildungsministerium entsandte Lehrer für den Türkischunterricht in Deutschland sollten aus Lehrern ausgewählt werden, die sowohl mit den beiden Sprachen als auch mit den beiden Kulturen vertraut sind. Diese Lehrer sollten falls möglich, aus Lehrern gewählt werden, die in Deutschland aufwuchsen und einen Abschluss aus türkischen Fakultäten für Erziehungswissenschaften besitzen. Ein Lehrer, der noch nie zuvor in Deutschland gewesen ist und kein Deutsch spricht, versucht sich gleichzeitig an eine fremde Gesellschaft anzupassen, eine Sprache zu erlernen und einen Unterricht zu geben. Auf diese Weise muss diskutiert werden, wie effizient der Türkischunterricht in Deutschland sein kann. Mit anderen Worten, sollten die Auswahlkriterien der Lehrer, die in Deutschland Türkischunterricht geben, neu bestimmt werden.

Die Gehaltsnormen der in Deutschland arbeitenden türkischen Lehrkräfte sollten an die Gehälter der in Deutschland tätigen deutschen Lehrkräfte angepasst werden, sodass die Lehrkräfte nur ihren Berufen nachkommen können.

Das Ministerium für nationale Bildung (MEB) sollte seine Lehrkräfte in Deutschland mit Materialien unterstützen, die nach modernen Methoden vorbereitet wurden. Für diese Materialien sollte ein Ausschuss eingerichtet werden, und wenn möglich sollten Mitglieder des Ausschusses aus Experten ausgewählt werden, die mit den Sprachproblemen der in Deutschland lebenden türkischen Kinder vertraut sind, die sowohl beide Sprachen als auch Kulturen nahe stehen und in Deutschland gelebt haben oder noch leben.

Für türkische Kinder, die in Deutschland leben, sollten Bachelorprogramme in der Türkei und in Deutschland angeboten werden. Türkisch für türkische Kinder im Ausland sollte zu einem eigenen Forschungsfach werden.

Bei der Untersuchung wurde festgestellt, dass einige der Schüler, die an der Studie teilgenommen haben, zu Hause kein Türkisch sprechen. Dies zeigt, dass die Eltern der Muttersprachenerziehung keine Beachtung schenken. Eltern sollten daher durch Botschaften und Konsulate diesbezüglich informiert werden.

Da alle Arten der Erziehung zuerst in der Familie beginnen, sollten sich die Familien sowohl der Muttersprache als auch der türkischen Sprache bewusst sein. Für Familien mit unzureichenden Türkischkenntnissen sollten die Konsulate kostenlosen Türkischunterricht anbieten.

In Deutschland lebende türkische Familien sollten für die Sprachentwicklung ihrer Kinder zu Hause Türkisch sprechen.

Die Bedeutung der Muttersprache sollte den Schülern und ihren Familien nähergebracht werden. Institutionen wie das YTB (Präsidentschaft der Türken im Ausland und der Verwandtengemeinschaften), das Yunus-Emre-Institut, die TIKA (Türkische Agentur für Zusammenarbeit und Koordinierung), das MEB (Ministerium für nationale Bildung), das Außenministerium und das Kulturministerium sollten die Schüler und Eltern informieren. Durch diese Einrichtungen sollte den türkischen Kindern erklärt werden, dass es ein Reichtum ist, zweisprachig zu sein. Dementsprechend sollte das Selbstwertgefühl bei Kindern gefördert werden.

Zur Sensibilisierung von Familien und Kindern sollten Broschüren in deutscher und türkischer Sprache erstellt werden, in denen die Bedeutung der Muttersprache und der türkischen Kultur erläutert wird.

In der Vorschulzeit sollte ein spezielles Programm für zweisprachige Kinder vorbereitet werden. Dieses Programm sollte vom Bildungsministerium organisiert werden, das Bildungsministerium, die Bildungsberater und die Bildungsatachés sollten mit den deutschen Behörden in Kontakt treten.

An allen deutschen Schulen sollten zweisprachige türkische Kinder Türkischunterricht erhalten.

Kinder sollten neben anderen Fächern in der Schule sich auch um den Türkischunterricht bemühen. Aus diesem Grund sollte der Türkischunterricht wie jedes andere Fach eine Gewichtung haben. Die für Türkisch erhaltenen Noten sollten sich direkt auf den Durchschnitt des Zeugnisses auswirken.

Der Türkischunterricht sollte wie jedes andere Fach innerhalb der offiziellen Unterrichtsstunden der Schule stattfinden. Die Schüler sollten keine Zeit und Mühe in einem Türkischunterricht an einem anderen Ort als ihre eigene Schule verschwenden und das in einer Zeit, in der ihre Freunde nach Hause dürfen.

Zusätzlich zum Türkischunterricht sollte der türkische Kulturunterricht in den Lehrplan aufgenommen werden. Außerdem sollte den Kindern die Schönheit der Religion des Islam vermittelt werden.

Zusätzlich zu den im türkischen Sprachunterricht verwendeten Grundmaterialien sollten türkische Kinder in Deutschland, entsprechend ihrem Sprachniveau entsprechende Literatürklassiker des Türkischen erhalten, sodass neben ihrer sprachlichen Entwicklung auch ihrer kulturellen Entwicklung Bedeutung beigetragen wird.

Durch die Botschaften sollten Kinder die Möglichkeit erhalten, ihr Sprachkönnen zu demonstrieren (Gedichtwettbewerbe, Aufsatzwettbewerbe usw.).

In Anbetracht der Macht der sozialen Medien sollten die zuständigen Institutionen (insbesondere das Ministerium für Industrie und Technologie) verschiedene digitale Plattformen einrichten, und es sollte sichergestellt werden, dass türkische Kinder Zeit hier verbringen und ihre Sprache entwickeln.

Für türkische Staatsbürger, die im Ausland leben, sollten türkische Fernunterrichtszentren eingerichtet werden. Diese Zentren sollten den im Ausland

lebenden Staatsbürgern angekündigt werden. Die Bürger sollten ermutigt werden, an Kursen dieser Zentren teilzunehmen. Diese Kurse sollten kostenlos sein.

Das nationale Bildungsministerium sollte türkische Kinder, die Türkischunterricht in Deutschland erhalten und türkische Kinder, die in der Türkei Deutsch als erste Fremdsprache erhalten, zusammenbringen, sodass sie einen Sprach-und Kulturaustausch machen können.

Wenn die Einstellungen zur erlernten Sprache positiv sind, wird diese Sprache leichter erlernt. Die Tatsache, dass türkische Kinder, eine mittlere Einstellung zum Türkischen haben, wird dazu beitragen, dass sie besser Türkisch lernen. Die Lehrer sollten hierüber aufgeklärt werden.

Wenn die oben genannten Vorschläge umgesetzt werden, wird davon ausgegangen, dass das Türkischniveau der Kinder steigen und ihre positive Haltung gegenüber dem Türkischen zunehmen wird.

5.3. Modellvorschlag

Bekanntlich kann das Bildungsministerium aufgrund des deutschen Bildungssystems nicht an allen Schulen in Deutschland Türkischunterricht anbieten.Türkischunterricht wird nur in einigen Schulen und außerhalb der offiziellen Unterrichtsstunden der Schulen erteilt. Türkische Kinder müssen außerhalb der Schulzeiten und über weite Strecken zum Türkischunterricht gelangen, was in der Regel damit endet, dass sie den Unterricht abbrechen und nicht mehr Türkisch sprechen. Dies reduziert die Motivation und die Zahl der türkischen Kinder, die in Deutschland leben, zum Türkischunterricht. Obwohl die Bildungsberatung und die Bildungsatachés in Deutschland versuchen, dieses Problem zu lösen, scheint dieses Hindernis nicht so schnell überwunden zu werden.

Es sollten verschiedene Alternativen geschaffen werden, um das oben genannte Problem zu überwinden und zu verhindern, dass türkische Kinder mit Türkisch abbrechen. Eine dieser Alternativen ist der Fernunterricht. Das oben erwähnte Problem verursachte einen Bedarf an Fernunterricht auf Türkisch. Das Ministerium für nationale Bildung sollte ein „Fernunterrichtszentrum für Türkisch“ für türkische Kinder im Ausland einrichten. Dieses “Fernunterrichtszentrum für Türkisch” sollte ein Grundniveau der türkischen Bildung bieten und kostenfrei sein. Türkische Kinder, die an Grundkursen teilnehmen, sollten ein Zertifikat erhalten, damit sie ihren Türkischunterricht auf höherem

Niveau fortsetzen können (im Falle der Eröffnung von Türkischstunden an ihren Schulen).Eltern sollten über das Konsulat oder online (als PDF) leicht auf die Bücher des Fernunterrichts in türkischer Sprache zugreifen können. Dank des „Fernunterrichtszentrum für Türkisch“ werden Kinder erreicht, die türkischen Unterricht nehmen möchten, ihn aber aus verschiedenen Gründen nicht belegen können, und es wird ein Grundniveau der türkischen Bildung vermittelt.

Fernunterricht auf Türkisch sollte nur die Grundstufe (die ersten vier Stufen) des Lehrplans abdecken, der vom Ministerium für nationale Bildung für Schüler im Ausland erstellt wurde. In diesen Einheiten sollten den Schülern Hausaufgaben erteilt werden, und aufgrund des Interesses an digitalen Plattformen der Schülern sollte es ermöglicht werden hier Zeit mit Türkisch zu verbringen. Für ein höheres Niveau sollten die Schüler ermutigt werden, Türkischunterricht an Schulen zu besuchen.

In dieser Arbeit wird vorgeschlagen, türkischen Kindern in Deutschland Türkischunterricht auf Grundniveau durch Fernunterricht anzubieten. In diesem Modell sollte der Lehrplan für Türken im Ausland des Bildungsministeriums eingesetzt werden (MEB, 2018). In diesem Programm werden 8 Themen für jede Ebene und Unterthemen dieser Themen festgelegt. Die Themen und Unterthemen lauten wie folgt (MEB, 2018):

1. **Ich und meine Familie**

Familiengeschichte, Familie, Kommunikation in der Familie, Muttersprache, Freundschaften, auswärtige Ämter, die ältere Generation, Solidarität, Bildung, Zukunft, Traditionen, Migration, Leben im Ausland, Träume, Landsmänner, Verwandte, Weltauffassungen, Konsulate, Regeln, Heimat, Berufswahl, Schule, Respekt, Begrüßungen, Liebe, Herkunftsland, Verantwortung, Familienstammbaum, das Kennenlernen, die türkische Sprache, Hilfsbereitschaft.

2. **Umfeld, Unterschiedlichkeiten und das Zusammenleben**

Gerechtes Handeln, Verständnis, Frieden, Ich und meinUmfeld, das Zusammenleben, Mehrsprachigkeit, Plurikulturalität, Sprachen, Gleichheit, universelle Werte, Einwanderung, Kommunikation, Weltauffassungen, Menschenrechte, Kooperation, interkulturelle Kommunikation, Interkulturalität, gemeinsames Leben, das Miteinander-Teilen, Respekt, Liebe, Verantwortung, Formen der Anerkennung, Integration, Kompromiss.

3. Das Tor zur Vergangenheit

Atatürk, die unabhängige Türkei, Modernisierung der Türkei, Dede Korkut-Geschichten, Epen, Legenden, Volksgeschichten, die ersten muslimisch-türkischen Reiche, Islam und die Koexistenz-Kultur, Märchen, die ersten muslimisch-türkischen Reiche in Zentralasien, das Osmanische Reich, die Koexistenz-Kultur in der osmanischen Gesellschaft, historische Helden, die Regionen, Niederlassungen der Türken in geschichtlich-chronologischer Folge, Türken und die türkische Kultur in der Geschichte aus der Perspektive der Europäer, der türkische Unabhängigkeitskrieg, der Übergang der Türken zum Islam, Türken aus der Perspektive fremder Reisender, Instution der Republik Turkei.

4. Lass uns reisen

Regionen, geographische Eigenschaften, Berge, Flachland, Länder der Welt und die Türkei, Flüsse, Klima, Nachbarn, Kulturorte, Städte, historische und touristische Orte, das Land, Urlaub, Tourismus, türkische Küche, Türkei, Naturschönheiten der Türkei, das Essen, lokale Kulturen, Reisen, lokale Kulinarik.

5. Mensch und Natur

Abfälle und Recycling, Ernährung, Pflanzen und Tiere, Lebewesen und ihre Rechte, von der Region geprägte Essenskulturen, Naturkatastrophen, natürliche Ressourcen, Tierarten, Kleidung, Körperpflege, individuelle Verantwortungen, Gesundheit, Naturereignisse, Kalender (Jahr, Jahreszeit, Monat, Woche, Tag, Stunde), historische und kulturelle Essgewohnheiten, landesspezifische Lebewesen der Türkei.

6. Spiele und Unterhaltung

Rätsel, Freizeit, regionale Kinderspiele, digitale Spiele, Unterhaltung, Singspiele, traditionelles türkisches Schattenspiel, Volkstänze (Folklore), Hobbys, Jagd nach Wörtern, Wortspiele, Vergnügungsparks, Spruchdichtung, satirische Anekdoten, Wiegenlieder, Spielplätze, Spiele, Spielzeug, Straßenspiele, strategische Spiele, Singen, Lieder, Stadtjagd, Zungenbrecher, Reimspiele, Volkslieder, Singen von Volksliedern.

7. Kunst und Literatur

Moscheen, Kinderlieder, Beiträge zum Weltkulturerbe, Kunsthandwerk, Gasthäuser, Paläste, Kopuz, soziale Komplexbauten, Medressen, Musikinstrumente,

Spielzeug, Saz, Symbole, Zeichen, Bauwerke, Gräber, türkische Literatur, türkische Musik, Dichter und Schriftsteller, gedruckte Publikationen, türkische Fernsehsender.

Alt temalarin ise seviye dagilimlari ve kazanimlara iliskin aciklamalar asagidaki gibidir (MEB, 2018):

Thema "Feste und Feiern"

1.Niveau: Religiöse Feiertage, Geburtstage, offizielle Feiertage

2.Niveau: Religiöse Feiertage, Hochzeiten, Traditionen und Bräuche, offizielle Feiertage

3.Niveau: Religiöse Feiertage, Hochzeiten, Traditionen und Bräuche, Hennafeiern, offizielle Feiertage

4.Niveau: Religiöse Feiertage, Traditionen und Bräuche, Abschiedsfeier für Wehrpflichtige, feiern zu Jahreszeiten, offizielle Feiertage

Thema "Ich und meine Familie"

1.Niveau: Familie, Freundschaften, Begrüßungen, das Kennenlernen

2.Niveau: Kommunikation in der Familie, Muttersprache, Freundschaften

3.Niveau: Verwandte, die ältere Generation, Respekt, Liebe

4.Niveau: Verwandte, Solidarität, Berufswahl, Familienstammbaum, türkische Sprache

Thema "Umfeld, Unterschiedlichkeiten und das Zusammenleben"

1.Niveau: Ich und mein Umfeld, das Zusammenleben, Sprachen, Kommunikation, Verständnis

2.Niveau: Verständnis, Ich und mein Umfeld, Sprachen, verschiedene Kulturen, interkulturelle Kommunikation

3.Niveau: Verständnis, universelle Werte, interkulturelle Kommunikation, das Miteinanderteilen, Respekt, Liebe, Kompromiss

4.Niveau: Verständnis, Mehrsprachigkeit, Plurikulturalität, interkulturelle Kommunikation, Interkulturalität

Thema "Das Tor zur Vergangenheit"

1.Niveau: Epen, Legenden, Märchen

2.Niveau: Dede Korkut Geschichten, Epen, Legenden, Märchen

3.Niveau: Epen, Volksgeschichten, historische Helden, Instution der Republik Türkei

4.Niveau: Türken und die türkische Kultur in der Geschichte aus der Perpektive der Europär, Türken aus der Perspektive fremder Reisender

Thema "Lass uns reisen"

1.Niveau: Urlaub, Türkei, Naturschönheit der Türkei, das Essen

2.Niveau: Städte, Urlaub, türkische Küche, Türkei, Naturschönheiten der Türkei, Reisen

3.Niveau: Länder der Welt und die Türkei, unsere Städte, türkische Küche, Naturschönheiten der Türkei, Reisen, lokale Kulinarik

4.Niveau: Länder der Welt und die Türkei, Städte, türkische Küche, Naturschönheiten der Türkei, Reisen, lokale Kulinarik

Thema "Mensch und Natur"

1.Niveau: Ernährung, Tage, Körperpflege, Vorstellen, Gesundheit

2.Niveau: Monate, Ernährung, Tiere, Körperpflege, Gesundheit, Obst, Gemüse

3.Niveau: Pflanzen und Tiere, Klima, Kleidung, Jahreszeiten, Bäume, Regen

4.Niveau: Wetter, Naturereignisse, Naturkatastrophen

Thema "Spiele und Unterhaltung"

1.Niveau: Unterhaltung, Spiele, Spielzeug

2.Niveau: Reimspiele, Singspiele, Zungenbrechen

3.Niveau: Witze, Spruchdichtung, Wiegenlieder, Singen, Zungenbrechen

4.Niveau: Rätsel, digitale Spiele, Spielplätze, Straßenspiele, strategische Spiele, Lieder, Volkslieder

Thema "Kunst und Literatur"

1.Niveau: Farben, Symbole, Formen

2.Niveau: Kunsthandwerk, Babypuppe machen, Spielzeug

3.Niveau: Saz, Kinderlieder, Kopuz, Musikinstrumente, türkische Musik

4.Niveau: Moscheen, Gasthäuser, Medressen, Bauwerke, Paläste, Gräber

Fertigkeiten im Hörverstehen nach Niveaus

1.Niveau

- Kann einen auditiven/visuellen Text nacherzählen.
- Kann das Thema des auditiven/visuellen Textes bestimmen.
- Kann aus dem Gehörten die alltäglichen Redeformeln heraushören und erkennen.
- Kann einfache Annahmen über auditive Texte machen.
- Kann einfache verbale Anweisungen ausführen. *(Ausgeführt wird hauptsächlich eine Anweisung)*
- Kann aus einem auditiven/visuellen Text eventuelle para- und/oder non-verbale Botschaften erkennen. *(Das Heraushören von Emotionen aus der Stimme steht im Mittelpunkt.)*

2.Niveau

- Kann einen auditiven/visuellen Text nacherzählen.
- Kann das Thema des auditiven/visuellen Textes bestimmen.
- Kann aus dem Gehörten die alltäglichen Redeformeln heraushören und erkennen.
- Kann einfache Annahmen über auditive Texte machen.
- Kann einfache verbale Anweisungen ausführen. *(Ausgeführt werden zwei Anweisungen.)*
- Kann aus einem auditiven/visuellen Text eventuelle non-verbale Botschaften erkennen. *(Das Heraushören von Emotionen aus der Stimme steht im Mittelpunkt.)*
- Kann die türkischen Phoneme differenzieren.
- Kann die Grapheme, die den Phonemen entsprechen, differenzieren.

3.Niveau

- Kann einen auditiven/visuellen Text nacherzählen.
- Kann das Thema des auditiven/visuellen Textes bestimmen.
- Kann aus einem auditiven/visuellen Text eventuelle non-verbale Botschaften erkennen. *(Das Heraushören von Emotionen aus der Stimme steht im Mittelpunkt.)*

- Kann die Bedeutungen der Wörter aus den auditiven/visuellen Texten einschätzen.
- Kann den Basiswortschatz zum Alltag aus den auditiven/visuellen Texten erkennen.
- Kann die verbalen Anweisungen zu den einzelnen Abläufen einer Arbeitsgestaltung ausführen. *(Ausgeführt werden drei und mehr Anweisungen in Reihe.)*
- Kann die eigenen Gedanken zu auditiven/visuellen Textenäuβern.

4.Niveau

- Kann einen auditiven/visuellen Text nacherzählen.
- Kann das Thema des auditiven/visuellen Textes bestimmen.
- Kann aus einem auditiven/visuellen Text eventuelle non-verbale Botschaften erkennen. *(Das Heraushören von Emotionen aus der Stimme steht im Mittelpunkt.)*
- Kann die Bedeutungen der Wörter aus den auditiven/visuellen Texten einschätzen.
- Kann den Basiswortschatz zum Alltag aus den auditiven/visuellen Texten erkennen.
- Kann die verbalen Anweisungen zu den einzelnen Abläufen einer Arbeitsgestaltung ausführen. *(Ausgeführt werden drei und mehr Anweisungen in Reihe.)*
- Kann die eigenen Gedanken zu auditiven/visuellen Textenäuβern.

Fertigkeiten im Sprechen nach Niveaus

1.Niveau

- Kann den eigenen Wortschatz den Bedeutungen entsprechend anwenden.
- Kann im abwechselnden Gespräch über ein bestimmtes Thema sprechen.
- Kann eigene Gedanken zu einem Thema mündlich ausdrücken.
- Kann Ereignisse in chronologischer Reihenfolge nacherzählen.
- Kann beim Sprechen passend akzentuieren und betonen. *(Die Akzentuierung und die Betonung entsprechen dem Inhalt des Gesprochenen.)*

2.Niveau

- Kann den eigenen Wortschatz den Bedeutungen entsprechend anwenden.
- Kann im abwechselnden Gespräch über ein bestimmtes Thema sprechen.
- Kann eigene Gedanken zu einem Thema mündlich ausdrücken.
- Kann Ereignisse in chronologischer Reihenfolge nacherzählen.
- Kann beim Sprechen passend akzentuieren und betonen. *(Die Akzentuierung und die Betonung entsprechen dem Inhalt des Gesprochenen.)*
- Kann die türkischen Phoneme korrekt aussprechen.

3.Niveau

- Kann den eigenen Wortschatz den Bedeutungen entsprechend anwenden.
- Kann im abwechselnden Gespräch über ein bestimmtes Thema sprechen.
- Kann beim Sprechen passend akzentuieren und betonen. *(Die Akzentuierung und die Betonung entsprechen dem Inhalt des Gesprochenen.)*
- Kann vor einem Publikum über ein Thema sprechen.
- Kann beim Sprechen non-verbale, kommunikative Kompetenzen einsetzen. *(Augenkontakt mit dem Zuhörer wird angeregt.)*
- Kann eigene Gedanken in Gespräche im Klassenraum einbringen.

4.Niveau

- Kann den eigenen Wortschatz den Bedeutungen entsprechend anwenden.
- Kann im abwechselnden Gespräch über ein bestimmtes Thema sprechen.
- Kann beim Sprechen passend akzentuieren und betonen. *(Die Akzentuierung und die Betonung entsprechen dem Inhalt des Gesprochenen.)*
- Kann vor einem Publikum über ein Thema sprechen.
- Kann beim Sprechen non-verbale, kommunikative Kompetenzen einsetzen. *(Augenkontakt mit dem Zuhörer wird angeregt.)*
- Kann eigene Gedanken in Gespräche im Klassenraum einbringen.

Fertigkeiten im Lesen nach Niveaus

1.Niveau

- Kann für das Lesen vorbereiten.
- Kann Bilder interpretieren.
- Kennt die Bedeutungen von Formen, Symbolen und bestimmten Zeichen.

2.Niveau

- Kennt die Buchstaben des türkischen Alphabets.
- Kann die Laute den Buchstaben zuordnen.
- Kann Silben und Wörter lesen.
- Kann einfache und kurze Sätze lesen.
- Kann kurze Texte lesen.
- Kann die Bedeutungen von Formen, Symbolen und Zeichen erkennen.
- Kann über Textbilder sprechen.
- Kann kurze Texte nacherzählen.
- Kann das Thema des von ihm/ihr gelesenen Textes bestimmen.
- Kann schriftlichen Anweisungen folgen.*(Ausgeführt wird hauptsächlich eine Anweisung.)*

3.Niveau

- Kann das Thema des von ihm/ihr gelesenen Textes bestimmen.
- Kann schriftlichen Anweisungen folgen. *(Ausgeführt werden zwei Anweisungen.)*
- Beachtet beim Lesen die Zeichensetzung.
- Beachtet beim Lesen die Aussprache, Akzentuierung und Betonung.
- Kann die Bedeutungen von unbekannten Wörtern der gelesenen Texte herausfinden.
- Kann Synonyme für die im gelesenen Text vorkommenden Wörter finden.
- Kann Antonyme für die im gelesenen Text vorkommenden Wörter finden.
- Kann gelesene Texte in Grundrissen wiedergeben.
- Kann reale und fiktive Elemente in gelesenen Texten unterscheiden.

4.Niveau

- Kann das Thema des von ihm/ihr gelesenen Textes bestimmen.
- Kann schriftlichen Anweisungen folgen. *(Ausgeführt werden drei und mehr Anweisungen in Reihe.)*
- Beachtet beim Lesen die Zeichensetzung.
- Beachtet beim Lesen die Aussprache, Akzentuierung und Betonung.
- Kann die Bedeutungen von unbekannten Wörtern der gelesenen Texte herausfinden.
- Kann Synonyme für die im gelesenen Text vorkommenden Wörter finden.
- Kann Antonyme für die im gelesenen Text vorkommenden Wörter finden.
- Kann gelesene Texte in Grundrissen wiedergeben.
- Kann reale und fiktive Elemente in gelesenen Texten unterscheiden.

Fertigkeiten im Schreiben nach Niveaus

1.Niveau

- Kann mit Schreibutensilien umgehen.
- Kann Gedanken und Gefühle malend zum Ausdruck bringen.
- Kann Farben erkennen und sie in Bildern benutzen.

2.Niveau

- Kann die türkischen Buchstaben schreiben.
- Kann einzelne Silben und Wörter schreiben.
- Kann der türkischen Orthographie entsprechend sinnvolle Sätze schreiben.
- Kann die Regeln der türkischen Rechtschreibung und Zeichensetzung anwenden. *(Geübt werden das Großschreiben beim Satzanfang und bei Eigennamen; Punktsetzung am Satzende;Trennstrich am Zeilenende.)*
- Kann geeignete Lücken zwischen Buchstaben, Wörtern, Sätzen und Paragraphen anbringen.

3.Niveau

- Kann den Wortschatz passend und ihren Bedeutungen entsprechend beim Schreiben einsetzen.

- Kann über Ereignisse nach ihrer chronologischen Abfolge schreiben.
- Kann einfache Anweisungen schreiben. *(Spielanleitungen, wegweisende Adressen- und Ortsbeschreibungen usw.)*
- Kann die Regeln der türkischen Rechtschreibung und Zeichensetzung anwenden. *(Geübt werden das Großschreiben am Satzanfang und bei Eigennamen; Punktsetzung am Satzende;Trennstrich am Zeilenende.)*
- Kann zu bestimmten Themen kurze Texte schreiben. *(Einfache narrative Texte werden geschrieben.)*
- Kann selbstgeschriebene Texte dem Inhalt entsprechend betiteln.

4.Niveau

- Kann den Wortschatz passend und ihren Bedeutungen entsprechend beim Schreiben einsetzen.
- Kann über Ereignisse nach ihrer chronologischen Abfolge schreiben.
- Kann zu bestimmten Themen kurze Texte schreiben. *(Einfache narrative und informative Texte werden geschrieben.)*
- Kann die Regeln der türkischen Rechtschreibung und Zeichensetzung anwenden. *(Großschreibung, Punkt und Komma, Bindestrich, Fragezeichen werden geübt.)*
- Kann selbstgeschriebene Texte dem Inhalt entsprechend betiteln.
- Kann Anweisungen zu den einzelnen Vorgehensstufen einer Arbeit schreiben.

QUELLENVERZEICHNIS

Abadan Unat, N. (2006). *Bitmeyen Göç. Konuk işçilikten ulus-ötesi yurttaşlığa.* (2.Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Abadan Unat, N. (2005). *Her İki Ülke de Göçe Hazırlıksız Yakalandı*. İstanbul: Evrensel Kültür Yayınları.

Acar, U. (2004). Alman Eğitim Sistemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 37 (2). ankara.edu.tr/aksoy/ere/ uacar.doc. (Erişim tarihi: 20.12.2019).

Achmet, K. A. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Adanır, O. (2003). Kültür ve Zihniyet. *Doğu-Batı Dergisi*, 6 (23), 23-24.

Adıgüzel, Y. (2011). *Yeni Vatanda Dini ve İdeolojik Yapılanma, Almanya'daki Türk Kuruluşları*. İstanbul: Şehir Yayınları.

Akarsu, B. (1998). *Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Yayınları.

Akçadağ, E. (2011). Göçün 50. Yılında Avrupalı Türkler. *Bilgesam Dergisi,* 12 (3). http://www.bilgesam.org/tr/index.php?option=com_content&view=article&id= 1312:goecuen-50-ylnda-avrupal-tuerkler&catid=167:ab-analizler. (Erişim tarihi: 10.09.2019).

Akıncı, M. A. (2007). Fransa'da Türkçe Ana Dili Eğitimi ve iki dilli Türk çocuklarının Dil Becerileri. *II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni*, Ankara: TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniverstesi, s. 1-22.

Aksan, D. (1975). Ana dili. *Türk Dili Dergisi*, 3 (2), 24-28.

Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileri ile Dilbilim-I.* Ankara: TDK Yayınları.

Aksan, D. (1979). *Her Yönüyle Dil*. İstanbul: TDK Yayınları.

Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: TDK Yayınları.

Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Aksan, D. (2003). *Türkiye Türkçesinin Dünü Bugünü Yarını*. Ankara: Bilgi Yayınları.

Aksoy, E. (2010). Almanya'da Yaşayan Üçüncü Kuşak Türk Öğrencilerinin Kimlik Algılamaları ve Buna Bağlı Olarak Karşılaştıkları Ayrımcılık Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi. Araştırmalar Enstitüsü Dergisi*, 4 (12), 7-38.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Allport, G. (1954). The nature of prejudice. *Perseus Books*, 2 (1), 1-4.

Altun, F. (2000). Modernleşme kuramı ve gelişme sorunu. *Dîvân: Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, (8), 14-19.

Amicis, E. (Tarihsiz). *Çocuk Kalbi*. İstanbul: Doğuş Yayınları.

APA. (2002). *Guidelines on multicultural education,training,research, practice, and organizational change for psychologists*. http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html. (Erişim tarihi: 12.05.2019).

Arayıcı, A. (1998). *Avrupa'daki Göçmen İşçilerinin ve Çocuklarının Sorunları*. İstanbul: Doz Yayınevi.

Arda, E. (2003). *Sosyal Bilimler El Sözlüğü*. İstanbul: Alfa Basım Yayınevi.

Arslan, M. (2005). Avrupa Birliği ülkelerinde okul öncesi eğitimin gelişimi ve mevcut durumu. *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 26-32.

Arslan, M. (2006). Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 5-12.

Arslangilay, B. (2013). *Üçüncü Kuşak Türk Çocukları ve iki kültürlü eğitim modelleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arslantürk, Z. ve Amman, T. (1999). *Sosyolojik Kavramlar, Kurumlar, Süreçler, Teoriler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları (İFAV).

Aslan, H. H. (2010). Almanya'da eğitim sistemi. *Eğitişim Dergisi*, 27, 26-29.

Aslan, Y. (2008). Yabancı Dil Eğitiminde Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar. *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiriler*, Ankara: Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 118-123.

Auernheimer, G. (2009). Okul sistemimiz: Toplumsal gerilimin devindiricisi. *Die Gäste*, 9, 8.

Ayan, C. ve Koçbaş, D. (2011). *Göç ve çok dillilik bağlamında okullarda okuryazarlık edinimi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Aydın, S. (2006). *Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye'de zorunlu eğitim*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydoğanoğlu, E. (2007). Uluslararası Emek Göçü, Yasadışı Göç ve Göçmen İstihdamı. *Emek Dünyasi*, 5 (2). http://www.emekdunyasi.net/ed/arastirmalar/593-uluslararasi-emek-gocu-yasadisi-goc-ve-gocmen-istihdami-1. (Erişim tarihi: 05.11.2019).

Aytaç, K. (1999). *Federal Almanya Cumhuriyetinde okul sistemi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15 (27), 77-89.

Bacanlı, H. (1984). *Çocukta Göreli Kavramların Kazanılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bade, K. J. ve Weiner, M. (1997). *Migration and Refugees Politics and Policies in the U.S. Migration Past, Migration Future Germany And The United States*. Oxford: Ber Ghahn Books.

Baecker, D. (2000). Gesellschaft als Kultur oder Warum wir beschreiben müssen, wenn wir erkennen wollen. *Kapitalismus, Krisen, Kultur*, 12 (36), 9-22.

Baetens, B. (1986). *Bilingualism*. İngiltere: Multilingual Matters.

Barin, E. (2013). I. Avrupalı Türkler Ana Dili Eğitimi. *I. Avrupalı Türkler Ana Dili Eğitimi Çalıştayı*, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Barth F. (2001). *Etnik Gruplar ve Sınırları*. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Baş, B. (2002). Türkçe Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Atasözlerinin Kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 60-68.

Başbay, A. ve Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 199-212.

Baykoç Dönmez, N. (1986). *Çocukta Dilin Kazanılması*. İstanbul: YA-PA.

Bayyurt, Y. (2011). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Kavramı ve Sınıf Ortamına Yansıması, Yabancılara Türkçe Öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bekar, B. (2015). *Almanya Türkçesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bekir, H. Ş. (2004). *Almanya'da okul öncesi egitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BERA. (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. İngiltere: Londra.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods.* (5. Baskı). Boston: Allyn and Bacon.

Boylu, E. (2014). Dil-Kültür İlişkisi ve İran'da Türkçe Öğretime Etkisi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi,* 2014 (4), 19-28.

Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabacı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımında İşlevi. *Turkish Studies*, 5 (4), 221-235.

Buran, A. (2002). Konuşma Dili Yazı Dili İlişkileri ve Derleme Faaliyetleri. *Türkbilig Dergisi*, (4), 97-104.

Bussmann, H. (2006). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. Londra ve New York: Taylor&Francis e-Library or Routledge.

Bülbül, S. ve Köse, A. (2010). Türkiye'de bölgelerarası iç göç hareketlerinin çok boyutlu ölçekleme yöntemi ile incelenmesi. *İstanbul University Journal of the School of Business Administration*, 39 (1), 75-95.

Cagrici, M. (2006). *Kur'an-ı Kerîm ve Açıklamalı Meali*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Can, A. (2008). Göçmen Türk çocuklarının uyum sorunları ve bu çıkmazlarına ilişkin bir "örnek olay" ve çözüm önerileri. *I. Uluslararası Eğitim ve Kültür Bağlamında Avrupa Türkler Kongresi*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi, 446-458.

Canbulat, M. (2009). *Almanya'da Anadili Tartışmaları: Yeni Bir Paradigma*. Ankara: Orion Kitabevi.

Castles, S. ve Miller, M. J. (2008). *Göçler Çağı – Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri*. (Çev: B. U. Bal ve İ. Akbulut). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Ceran, D. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8 (1), 1151-1169.

Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills: Theory and Practice*. (2. Baskı). İngiltere: Rand McNally.

Cillia, R. (2003). Göçmenlikte Dil Öğrenme. *Inforationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen,* http://content.tibs.at/kigamat/mat_02/dr_cillia_tuerkische.pdf. (Erişim tarihi: 24.12.2019).

Civan, O. E. ve Gökalp, A. (2011). Göçmen işçi kavramı ve göçmen işçilerin iş sağlığı ve güvenliği. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1 (28), 233-264.

Coşkun, H. (1997). *Eğitim Teknolojisi Açısından Kültürlerarası Eğitim*. Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık Ltd. Şti.

Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11), 231-244.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* (Çev: S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters. *Wording Papers on Bilingualism*, (19), 197-205.

Cummins, J. (1983). *Academic achievement and language proficiency*. Rowley, MA: Newberry House.

Cummins, J. (1984). *Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2001). *Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for Education.* Danimarka: Sprog Forum.

Cummins, J. (2009). *Bilingual and immersion programs.* Singapur: Wiley-Blackwell.

Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı. Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çavuşoğlu, A. (2006). Ana Dili, Edinimi, Önemi ve Geliştirilmesi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 11 (1), 37-46.

Çelik, H. (2009). Türkiye'li göçmenler toplumun "en alttakiler"ini oluşturuyor. *Die Gäste*, (6), 8.

Çomak, M. M. (2003). *Immigration Policy of Germany: An Analysis Within the Framework of a Common European Immigration Policy.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Avrupa Topluluğu Enstitüsü.

Çöloğlu, H. (1984). *Yurt Dışındaki Türk İşçileri ve Tasarrufları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Basın-Yayın Yüksekokulu Yayınevi.

Demir, G. (1997). Göç Nedenleri ve Göçmenlerin Beklentilerindeki Gerçekleşme Durumu: Bolu İli Kıbrıscık İlçesi Örneği. *Toplum ve Göç*, Ankara: Toplum ve Göç Bildiriler Kitabı, 38.

Demir, Z. (2010). *Almanya'da Yaşayan Türk Kadınları: Durumları, Sorunları, Din ve Diyanet Algıları*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pagem A Yayıncılık.

Demiryürek, I. (2012). *Almanya entegrasyon politikası ve Hamburg örneği.* Yayımlanmamış Uzmanlik Tezi. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı.

Deniz, T. (2014). Uluslar Arası Göç Sorunu Perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18 (1), 175-204.

Deprez, C. (1994). *Les Enfants Bilingues*. Paris: Langues et Familles.

DiCicco-Bloom, B. ve Crabtree, B.F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40 (4), 314-321.

DİDF. (2006). Türk Devletinin Almanya'daki Türkiye'lilere Yönelik Yaklaşımı ve Politikaları. *Demokratik İşçi Dernekleri Federasyonu*, (32). http://www.didf.de/makale.php?id=4. (Erişim tarihi: 03.09.2018).

Dönmez, I. (2006). *Kur'an-ı Kerîm ve Açıklamalı Meali*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Dulkadiroğlu, S. (1999). *Almanya'da ilköğretim okullarındaki iki dilli sınıflarda Türkçe öğretimi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Durmuşçelebi, M. (2007). *İlköğretimde anadili öğretimi eğitim programları ve ders kitapları açısından bir karşılaştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P., Snow, C. E. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics,* (28), 171-190.

Düzgün, Ş. A. (2009). *Romantik ve rasyonalist gelenekler arasında göçmen kültürler*. Ankara: Lotus.

Eberwein, W. D. (2001). *Humanitäre Hilfe, Flüchtlinge und Konfliktbearbeitung*. Würzburg: Discussion Paper.

Ehmke, W. (2005). *Almanya ve Türkiye'deki eğitim sistemleri- Bir karşılaştırma. Türkiye ve Almanya'da Eğitim Reformu-Seminer Raporları.* Ankara: Konrad Adenauer Stiftung Yayınları.

Eidhem, H. (2001). *Toplumsal Bir Damga Olarak Etnik Kimlik*. (Çev: A. Kaya ve S. Gürkan). İstanbul: Bağlam Yayınları.

Eker, S. (2003). *Çağdas Türk Dili*. (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.

Erder, S. (2006). *Refah Toplumunda Getto*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Erdil, Z. (2012). *Hollanda'da Yaşayan İki Dilli Ve Türkiye'de Yaşayan Tek Dilli Türk Çocukların Dil Özelliklerinin Sohbet ve Öyküleme Dil Örneği Bağlamlarında Karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Eren, S. (2007). Göç, toplumsal değişme ve din: Avrupa'ya göç eden Türkler bağlamında bir değerlendirme. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 267-288.

Ergi, İ. (1996). *Almanya'da Yaşayan Türkiye'li Göçmenler ve Yığınsal İletişim Araçları*. Yayımlanmamiş Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ergin, M. (2002). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.

Erkal, M. (1997). *Ansiklopedik Sosyoloji Sözlüğü*. İstanbul: Der Yayınevi.

Erkan, R. ve Erdoğdu, M. Y. (2006). Göç ve çocuk suçluluğu. *Aile ve Toplum Dergisi*, 9 (9), 79-90.

Esen, E. ve Yazıcı, Z. (2011). *Onlar bizim Hemşehrimiz: Uluslararası Göç ve Hizmetlerin Kültürlerarası Açılımı*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Esser, H. (2001). *Integration und ethnische Schichtung*. Mannheim: Europäische Sozialforschung.

Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration*. Köln: SSG Sozialwissenschaften.

Eurydice. (2004). Integrating Immigrant Children into Schools in Europe: Country Reports, Germany. *National Description*, 23 (65). http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/migranti/Germany.pdf. (Erişim tarihi: 10.05.2019).

Faas, D. (2008). From foreigner pedagogy to intercultural education: an analysis of the German responses to diversity and its impact on schools and students. *European Educational Research Journal*, 7 (1), 108-123.

Fassmann, H. ve Stacher, I. (2003). *Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. Demografische Entwicklungen – sozioökonomische Strukturen– rechtliche Rahmenbedingungen.* Klagenfurt/Celovec: Drava Yayınevi.

FBZ. (1997). *Überzetsung des rahmenplans für die Grundschule ins Türkische Teil B 8-muttersprachlicher unterricht. Fachberaterzentrum beim Hessichen Kultusministerium Stand*. Frankfurt: Goethe Üniversitesi.

Forster, N. (1995). *The analysis of company dokumentation. Qualitative methods in organizational research: A practical guide.* London: Sage.

Fowler, F. J. (2009). *Survey research methods*. (4. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (1995). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev: B. Onur). Ankara: İmge Kitabevi.

Gauss, R., Anneliese, H., Gerd, L. (1994). Models of education for children with non-German mother tongue. *C Stoop*, (20), 1-35.

Gemalmaz, E. (1999). *Ağız Bilimi Araştırmaları Üzerine Genellemeler*. Ankara: TDK Yayınları.

Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin Derin Yapısı*. Ankara: Belen Yayıncılık.

Gençler, A. (2005). Avrupa Birliği'nin göç politikası. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (49), 173-198.

Genesee, F., Paradis, J., Crago, M. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore: Brookes.

Gogolin, I. (2005). *World yearbook of education, language education*. İngiltere ve ABD: Kogan Page Limited.

Göçer, A. (2012). Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine. *Türk Dili Dergisi*, (729), 50-57.

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dil kültür ilişkisi üzerine görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 25-38.

Gökçe, O. (2006). Almanya'da Uyum ve Dışlanma Arasında Türk Gençleri. *Türk Yurdu Dergisi*, 26 (224), 9–17.

Gönüllü, M. (1996). Dış Göç. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (1), 95-104.

Görgün, H. (1998). *Günümüz Dünyasında Müslüman Azınlıklar*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Gözaydın, N. (1985). Federal Almanya'daki Türk çocuklarının Türkçe eğitim ve öğretimleri üzerine. *Türkoloji Çalışmaları ve F. Almanya'daki Türk Çocuklarının Eğitim-Kültür Problemleri Sempozyumu*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 23-34.

Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages*. Cambridge, London, MA: Harvard Üniversitesi Yayınevi.

Güleç, S. ve Sancak, H. Ö. (2009). Göç, kimlik ve aidiyet: Almanya'da yaşayan Türkiye kökenli gençler açısından bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi Davraz Kongresi*, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.

Güllüpınar, F. (2010). Almanya'da Türk göçmenlerin çocuklarının bölünmüş kaderleri ve eğitimdeki başarısızlıklarının yapısal nedenleri: Entegrasyon aşağı mı yukarı mı? *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 8 (31), 65-87.

Gümüs, S. (2006). *Kur'an-ı Kerîm ve Açıklamalı Meali*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Günay, D. (1995). Roman Çözümlemesine Toplum-dilbilimsel Bir Yaklaşım. *Dil Dergisi*, (35), 5-24.

Günçe, G. (1973). *Çocukta Zihin Gelişimi Piaget'in Kuramına Toplu Bakış*. Ankara: Baylan Matbaası.

Gündüz, S. (2009). *Almanya'da "Aile birleşim yasası" uygulamasının Türk azınlığa yansımaları.* Ankara:

Güzel, A. (1987). Orta Avrupa'ya Göçen Türk İş Gücü ve Çocuklarının Eğitim Meselesi. *Türkoloji Çalışmaları ve Federal Almanya'daki Türk Çocuklarının Eğitim-Kültür Problemleri Sempozyumu*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği).* (2. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.

Hagege, C. (1996). *L'Enfant aux Deux Langues*. Paris: Odile Jacob.

Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America*. Philadelphia: Pensilvanya Üniversitesi Yayınevi.

Hekimler, O. (2009). Günümüzde Almanya'daki Türk Varlığının Sosyal Yansımaları. *Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Metinleri*, (2), 1-31.

Helvacı, C. (2008). Yurt dışına kesin dönüş yapan Türk işçi ailelerinin topluma uyum sürecine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *I.Uluslararası Eğitim ve Kültür Bağlamında Avrupa Türkler Kongresi*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, (26), 55-88.

Huber, E. (2009). *Dil edinimi, dil öğrenimi, dil öğretimi. Göçmenlerin anadili sorunu ve çözüm önerileri*. İstanbul: Kayhan Matbaası.

Huber, E. (2007). Bildirişim Edincinin Dil Edincine Etkisi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, (135), 9.

Hunn, K. (2005). *Nächstes Jahr kehren wir zurück: Die Geschichte der türkischen Gastarbeiter in der Bundesrepublik.* Göttingen: Wallstein Yayınevi.

Hülagü, O., Hakan, Ö., Karabekir, K. (2001). *Tarih Boyunca Türk - Alman İlişkileri*. İstanbul: Emre Yayınları.

Imer, K., Kocaman, A., Özsoy, A. Sumru. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Işık, S. (2014). *Türkçe Eğitiminde Araç Metin Olarak Tiyatro Eserlerinin Önemi ve Dil Becerilerini Geliştirmedeki Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İçduygu, A. (1998). *Türkiye'de içgöç*. İstanbul: Turkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

İnce, B. (2011). *Yurt dışındaki Türk çocuklarının Anadilleri Türkçede yaşadıkları anlatım sorunları.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İrfan, B. (1995). *Federal Almanya'da din eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

İrfan, B. (2009). Almanya'da Yaşayan Türk Göçmenlerinin Kimlik Problemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* (12), 81-94.

İsmail, C. (1993). *Siyaset Yazıları: Geçiş Dönemi Türkiyesi (1981-1984).* İstanbul: Cem Yayınevi.

İşcan, A. (2007). Dil ve Ana Dil Olarak Türkçe Üzerine. *Erciyes Üniversitesi Dergisi,* (30), 5- 6.

Jiang, W. (2000). The Relationship Between Culture and Language. *ELT Journal*, 54 (4), 328-334.

Joyce, M. (2011). Bringing One Language to Another: Multilingualism as a Resource in the Language Classroom. *English Teaching Forum*, (1), 18.

Kaplan, M. (2010). *Dil ve Kültür.* (26. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Kappert, P. (2012). *Berlin'den Türkler Geçti*. (Çev: C. Uralcan). İstanbul: İleri Yayınları.

Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 1 (717), 222-228.

Karacan, E. (2000). Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 9 (7), 254.

Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies,* 5 (3), 1566-1593.

Karakaş, R. ve Akın, E. (2018). Yazım kuralları öğretiminde duvar yazılarından yararlanma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 6 (5), 647-654.

Karaman, H. (2006). *Kur'an-ı Kerîm ve Açıklamalı Meali*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Karapınar, M. (2016). *8. Sınıf Öğrencilerinin ana dili kavramına ve dört temel dil becerilerine yönelik metaforik algıları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, A. ve Kentel, F. (2005). *Euro-Turks: A Bridge or a Breache between Turkey and Eurpean Union.* Brüksel: Centre for European Policy Studies.

Keklik, S. (2009). *Onbir Yaşına Kadar Çocuklarda Dil Edinimi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Keskin, H. (2011). *Türklerin Gölgesinde Almanya: Geleceğe Yönelik Uyum Politikası İçin Görüşler*. (Çev: Y. Pazarkaya). İstanbul: Doğan Kitap.

Kılıçarslan, A. (1997). *Irkçılık ve Yabancı Düşmanlığı*. Köln: Avrupa Türk İslam Birliği Yayınları.

Kılıçarslan, A. (2001). *Göç Sürecinde Almanya'daki Türk Kadınlarının Azınlık Bilinci ve Kadın Kimliğinin Gelişmesinde Sosyopolitik Etkenler*. İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları.

Kılıçaslan, E. (2006). *Almanya'daki Türklerin Türk-Alman ilişkileri açısından önemi ve Türk nüfusunun etkinliğinin artırılmasına yönelik alınabilecek tedbirler.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kıran, Z. (1979). N. Chomsky'nin Üretimsel Dilbilgisi Kuramında Edinç ve Edim Ayırımı. *FDE Yazın ve Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, (4), 117–123.

Klann-Delius, G. (1999). *Spracherwerb.* Stuttgart: Metzler.

Knapp, K., Knapp-Potthoff, A. (1990). Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, (21),* 62-93.

Kocadaş, B. (2006). Kültür ve Medya. *Journal of Human Sciences*, (34), 1-13.

Koç, R. (2012). Okuma Yazma Öğretimi Yöntemleri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi Uygulaması. *Turkish Studies*, 7 (4), 2259- 2268.

Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). *Dinleme ve Okuma Öğretimi (Türkçe Öğretimi içinde).* Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Koçak, M. (2012). Almanya'da Yaşayan Türklerin Türkçe Dil Becerileri Üzerine Bir İnceleme. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 4* (1), 303-313.

Kohnert, K. (2004). *Children learning a second language: Processing skills in early sequential bilinguals.* Baltimore: Brookes.

Kömürcü, E. (2011). *Almanya'da yaşayan Türk Göçmenlerin sosyo-kültürel sorunları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Köni, H. (1987). Almanya'da Türk Gençliğinin Eğitimi. *Türkoloji Çalışmaları ve Federal Almanya'daki Türk Çocuklarının Eğitim-Kültür Problemleri Sempozyumu*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Köse, H. (1997). *Yurtdışındaki İşçi Çocuklarının Eğitimine Yönelik Milli Eğitim Bakanlığı Yurtdışı Eğitim ve Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün Faaliyetleri Üzerine Bir Araştırma: Almanya ve Hollanda Örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kösemen, J. (2001). *Almanya'daki Türk Öğrencilerinin Eğitim Problemlerinin Belirlenmesi ve Çözüm Önerileri Geliştirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Köseoğlu, N. (1995). Kültür/Kimlik Üzerine. *Türkiye Günlüğü*, (33), 42.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (13), 287-309.

Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü Yurttaşlık*. (Çev: A. Yilmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.

Lembet, U. Z. (2012). Kültür, Dil, Tüketim ve Reklam İlişkisi. *Tüketici Yazıları*, (3), 44.

Luchtenberg, S. (2002). Bilingualism and bilingual education and their relationship to citizenship from a comparative German-Australian perspective. *Intercultural Education*, 13 (1), 49-61.

Lutz, H., Inowlocki, L. (2000). Hard Labour, The 'Biographical Work' of a Turkish Migrant Woman in Germany. *The European Journal of Women Studies*, 7, 301–319.

Lyons, J. (2014). *Language and Linguistics: An Introduction*. Cambridge: Cambridge Üniversitesi Yayınevi.

Maalouf, A. (2000). *Ölümcül Kimlikler*. (Çev: A. Bora). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Marxer, W., Russo, M. (2012). *Liechtenstein–Stärke durch Vielfalt*. Innsbruck: Innsbruck Üniversitesi Yayınevi.

Maurice, L. M. (1993). *Advertising*. New York: Prentlee -Hall, Ine.

Maviş, İ. (2006). *Çocukta Dil Edinim Kuramları*. Ankara: Kök Yayıncılık.

McLaughlin, B. (1984). *Second- language acquisition in childhood*. (1. Baskı). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mert, E. L. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (27), 357- 372.

Mert, E. L. (2014). Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 23-48.

Mertek, M. (2007). *Avrupa'daki Anadolu*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Türkiye ve Avrupa birliği ülkelerinin eğitim sistemleri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Morley, D. R. (1997). *Kimlik Mekânları, Küresel Medya, Elektronik Ortamlar ve Kültürel Sınırlar*. (Çev: E. Zeybekoğlu). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Naci, B. (1998). Etnisite, Modernizm ve Milliyetçilik. *Türkiye Günlüğü*, (75), 5-32.

Nakipoğlu-Schimang, B. (2009). Das Frankfurter modell zur mehrsprachigkeit am Beispiel des KOALA prinzips Türkisch/Deutsch. *Yurt dışındaki Türkler: 50. yılında göç ve uyum sempozyumu*, Ankara: Orion Kitabevi, 327-331.

Nelson, P.R. (1983). A comparison of sample sizes for the analysis of means and the analysis of variance. *Journal of Quality Technology*, 15, 33-39.

Nohl, A-M. (2009). *Kültürlerarası pedagoji*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Nuri, B. (2007). *Kimlik İnşası*. Ankara: Aşina Kitaplar.

Oksaar, E. (1980). *Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Sprachkonflikt in Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Beihefte, Sprachkontakt und Sprachkonflikt*. Wiesbaden: Steiner Yayınevi.

Okyayuz, M. (1999). *Federal Almanya'nın Yabancılar Politikası*. Ankara: Doruk Yayımcılık.

Oller, D. K. ve Eilers, R. E. (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.

Oomen-Welke, I., Schmitt, G. (2005). Teaching the mother tongue in germany. İngiltere: Antony Rowe Ltd.

Ortaylı, İ. (1981). *İkinci Abdülhamit Döneminde Osmanlı İmparatorluğunda Alman Nüfuzu.* İstanbul: Timaş Yayınları.

Özbarlas, Y. (2008). *Perspective on multicultural education: Case studies of a German and an American female minority teacher.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Georgia: Georgia State University, Department of Middle-Secondary Education and Instructional Technology.

Özbay, M. (2005). Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri. *Journal Of Qafqaz University,* 16, 177-184.

Özcan, M., Laçiner, S., Bal, İ., (2004). *Türkiye'li Avrupa (Türkiye'nin Üyeliğinin AB'ye Olası Etkileri)*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Özdemir, M. Ç. (1988). *Federal Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları açısından iki dillilik ve iki kültürlülük ile ilgili eğitim modelleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özek, A. (2006). *Kur'an-ı Kerîm ve Açıklamalı Meali*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın Özel Görünümleri Olarak Çokkültürlülük ve Çokkültürcülük.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkan, H. H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 14 (1), 29-38.

Özkan, Y. (2008). Avrupa'da yaşayan Türklerin yabancılarla yaptıkları evlilikler ve yaşadıkları sorunlar. *I.Uluslararası Eğitim ve Kültür Bağlamında Avrupa Türkler Kongresi Eğitim ve Kültür Dergisi,* 1, 167-186.

Özkaya, M, A. (2010). Alman eğitim sistemi. *Eğitim Bülteni Dergisi*, 30, 23-32.

Özmen, N. (2011). Göçün 50. Yılında Entegrasyon ve Din İlişkisinin Dönüşen Parametreleri: Almanya'da Türkler. *The Journal of International Social Research,* 4 (19), 395-412.

Paradis, J. (2010). The Interface between Bilingual language development and spesific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 56, 227-252.

Parlakyıldız, A. (2008). Avrupa'daki Türklerin göç ettikleri ülkelerin kültürlerine yaklaşımları. *I.Uluslararası Eğitim ve Kültür Bağlamında Avrupa Türkler Kongresi*, 2, 372-391.

Pazarlıoğlu, M. V. (2007). İzmir örneğinde iç göçün ekonometrik analizi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 121-136.

Perşembe, E. (2005). *Almanya'da Türk Kimliği Din ve Entegrasyon*. Ankara: Araştırma Yayınları.

Perşembe, E. (2008). Türklerin entegrasyon sorunlarında kültürel kimliğin değerlendirilmesi ve öneriler. *I. Uluslararası Eğitim ve Kültür Bağlamında Avrupa Türkler Kongresi,* 1, 187-206.

Perşembe, E. (2010). F. Almanya'nin Baden-Württemberg eyaletinde eğitim sistemi ve Türk göçmen çocuklarının eğitim sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,* 29 (29), 55-80.

Piaget, J. (1980). *Epistemoloji ve Psikoloji*. (Çev: S. Cılızoğlu). İstanbul: Havass Yayınları.

Polat, H. (2001). Almanya'ya Anadolu'dan göç sorunları. *Haksöz Dergisi*, 119, 48-59.

Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nitel ve nicel yaklaşımlar*. (Çev: D. Bayrak, H. B. Özden ve S. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Sağlam, S. (2006). Türkiye'de iç göç olgusu ve kentleşme. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, (5), 33-44.

Saunders, G. (1982). *Der Erwerb einer zweiten "Muttersprache" in der Familie in James Swift: Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*. İngiltere: Königshausen & Neumann Yayınları.

Saussure, F. (1990). *Sign and Language, Culture and Society, Contemporary Debates*. London: Cambridge Üniversitesi Yayınevi.

Schnapper, D. (2005). *Öteki İle İlişki*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Semran, C. (2010). Göç, Kimlik ve Edebiyat. *Zeitschrift für die Welt der Türken (Journal of World of Turk),* 2, (3), 185-193.

Sevinç, İ. (1999). *Hollanda'daki Türk Çocuklarının Eğitim Sorunları ve Yoğunlaşma Okulları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Seyyar, A. (2002). *Sosyal Siyaset Terimleri: (Ansiklopedik Sözlük)*. İstanbul: Beta Basım Yayım.

Skourtou, E. (1997). *Themata Diglossias kai Hekpedeusés (İkidillilik ve Eğitim Konuları)*. Atina*:* Nésos Yayını.

Skutnaab, K. (1981). *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Clevdon: Multilingual Matters.

Sluzki, C. E. (1979). Migration and family conflict. *Family Process*, 18 (4), 379-390.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Stanat, P. ve Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative Review of Performance and Engagement in PISA.* Paris: OECD.

Stipek, D. J. (2001). *Pathways to constructive lives: The importance of early school success.* Washington, DC: APA.

Susan, G. (2007). *Multilingualism.* Londra ve New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Şahin, A., Karadüz, A., Göçer, E., Sahin, E., Coşkun, H., Akyol, O., Gündüz, S., Ungan. T., Şimşek.T., Temur T. (2009). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara:Pegem A Yayınları.

Şahin, B. (2010). Almanya'daki Türk göçmenlerin sosyal entegrasyonunun kuşaklar arası karşılaştırması: Kültürleşme. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 55, 103-134.*

Şahin, C. (2001). Yurt dışı göçün bireyin psikolojik sağlığı üzerindeki etkisine ilişkin kuramsal bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 57-67.

Şahinöz, C. (2013). *Avrupa'da İslam: Gurbette Müslümanlar ve Türkler*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

Şen, F. (1993). *32 Yıllık Göçün Hikâyesi: Federal Almanya'da Türkler; Misafir İşçilikten Türk Azınlığa.* Essen: Türkiye Araştırmaları Merkezi.

Şen, F. (1996). *Federal Almanya'da Yaşayan Türklerin Kültürel Sorunları ve Çözüm Yolları*. Köln: Önel Yayınevi.

Şen, F., Koray, S. (1993). *Türkiye'den Avrupa Topluluğu'na Göç Hareketleri*. Ankara: Elit Yayınları.

Şen, Ü. (2011). *Belçika'da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Tutumları ve Yazma Becerileri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şimşek, R. (1983). Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri. *Türk Dili Dergisi*, 379-380, 36-39.

Tacoğlu, T. P., Arikan, G., Sağir, A. (2012). Boşnak Göçmenlerde Göç ve Kültürel Kimlik İlişkisi: Fevziye Köyü Örneği. *Turkish Studies*, 7 (1).

Tanyılmaz, K. ve Kurtulmuş Kıroğlu, M. M. (2007). *Türkiye'de Yabancı İşçiler – Uluslararası Göç, İşgücü ve Nüfus Hareketleri*. İstanbul: Derin Yayınları.

Taş, M. (1999). *Avrupa'da Irkçılık, Göçmenler ve Aşırı Partiler*. Ankara: İmge Kitabevi.

Tatlı, A. (2000). *Almanya'daki Türk Çocuklarının Camilerdeki Din Eğitimi (Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TDK. (2005). *Türkçe Sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Temel, Z. F., Şimşek Bekir, H. (2005). Erken çocukluk döneminde iki dillilik. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 637, 65-72.

Temur, T. (2010). Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Düzeyine Etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29, 303-319.

Tezcan, M. (2000*). Dış Göç ve Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tezcan, M. (2002). Yurt dışında çalışan Türkler ve kültürel değişme. *IV. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi, Yurt Dışında Çalışan Türkler ve Kültürel Değişim Seksiyon Bildirileri*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Tilda, S. (2013). Avrupa Birliği Vizyonuyla İkidillilik, Çokdillilik ve Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 6 (28), 277.

Timur, E., Sarmis, İ., Şahin, O. (2014). *Uluslararası İşgücü Anlaşmaları*. Ankara: T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Yayınları.

Toklu, O. (2003). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.

Toksöz, G. (2007). *Uluslararası Emek Göçü*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Tufan, Y. (2011). Almanya'da ilkokullar ve Türk çocuklarının meseleleri. *Dinslaken*, 26 (32). http://www.atib.org/index.php/component/content/article/10 atib yazarlar/17 .03. (Erişim tarihi: 12.08.2019).

Tura Sansa, S. (1983). Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri. *Türk Dil Kurumu Yayınları,* 379– 380, 8–17.

Turan, K. (1997). *Almanya'da Türk Olmak.* Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Turgut, A. (2006). *Kur'an-ı Kerîm ve Açıklamalı Meali*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Uçar, A. (2009). Özel eğitime muhtaç göçmen işçi çocuklarının okul sorunu (Sonderschule ve Göçmen İşçi Çocukları). *Die Gäste*, 12 (2), 152-157.

Unat, N. A. (2006). *Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa*. (2. Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

User, H. Ş. (2006). *Başlangıcından Günümüze Türk Yazı Sistemleri.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Uzuner, Y. (2007). Baş makale: Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1-13.

Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi, Birey ve Öğrenme*. Ankara: Bilim Yayınları.

Ültanır, E., Ültanır, G., Canbulat, M., Uyanık, A. (2004). Almanya'ya Yaşayan Üçüncü Kuşak Türk Gençlerinin Sosyo Kültürel Yetileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 309-332.

Ünal, F. T., Tekin, M. T. (2013). Eleştirel Yazmaya İlişkin Türkçe Öğretmen Adaylarının Metaforik Algıları. *Turkısh Studies*, 8 (13), 1595-1606.

Ünalan, Ş. (2012). *Dil ve Kültür.* Ankara: Eskiyeni Yayınları.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Dynamics of Language.

Vassaf, G. (1983). *Daha Sesimizi Duyurmadık, Avrupa'daki Türk İşçi Çocukları*. İstanbul: Belge Yayınları.

Verhoeven, E. (2007). *Experiential constructions in Yucatec Maya.* Amsterdam: Benjamins.

Verhoeven, L. ve Strömqvist, S. (2001). *Development of narrative production in a multilingual context.* Amsterdam/Philedelphia: John Benjamins.

Vygotsky, L. S. (1985). *Düşünce ve Dil.* (Çev: S. Koray). İstanbul: Kaynak Yayınları.

Weinrich, U., Labov, W., I. Marrin, H. (1968). *Empirical Foundation for a Theory of Language Change in Direction for Historical Linguistics*. Texas: Texas Üniversitesi Yayınları.

Yağmur, K. (2007). İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi,* (135), 60-76.

Yakışır, A. N. (2009). *Modern bir olgu olarak çokkültürlülük*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yalçın, C. (2002). Çokkültürcülük Bağlamında Türkiye'den Batı Avrupa Ülkelerine Göç. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 26 (1), 45–60.

Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yazıcı, Z. G. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yazır, M. H. (1936). *Hak dini Kur'an dili.* Matbaai Ebüzziya.

Yellutaş, N. (2001*). The Constitutive Role of German National Identity Formation in the Turkish Migrants' Perception of Self and Other*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2010). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, A., ve Simsek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C. (2003). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi*. Ankara: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

Yıldız E., Ak, M. (2002). *Doğu Karadeniz'de Kültürel Kimlik.* İstanbul: Çatı Kitapları.

Yılmaz, E. (2001). *Sosyal ve Ekonomik Yönleriyle Avrupa'da Yaşayan Türkler.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*. (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yönten, H. (2002). *The Integration of Turkish Immigrants in Germany and Denmark.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yurt Dışı Göç Hareketleri (YDGHVS). (1973). *Vatandaş Sorunları.* Ankara: Dışişleri Bakanlığı.

Yüce, K. (2012). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Hedef Kültür, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Zeman, P. (2005). *Ältere Migranten in Deutschland*. Berlin: Bundesamt für Flüchtlinge und Migration.

http1://www.duden.de/rechtschreibung/Assimilation. (Erişim tarihi: 06.05.2019).

http2://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a8ff60a9e8927.24520465. (Erişim tarihi: 08.05.2019).

http3://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a8fe70ce9ce79.28629882. (Erişim tarihi: 12.05.2019).

https4://www.duden.de/rechtschreibung/Integration. (Erişim tarihi: 19.06.2019).

http5://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?nn=1363008&lv2=5831826&lv3=1504494. (Erişim tarihi: 25.06.2019).

http6://www.duden.de/suchen/dudenonline/sprache. (Erişim tarihi: 01.07.2019).

http7://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a93c683e26551.37809782. (Erişim tarihi: 15.08.2019).

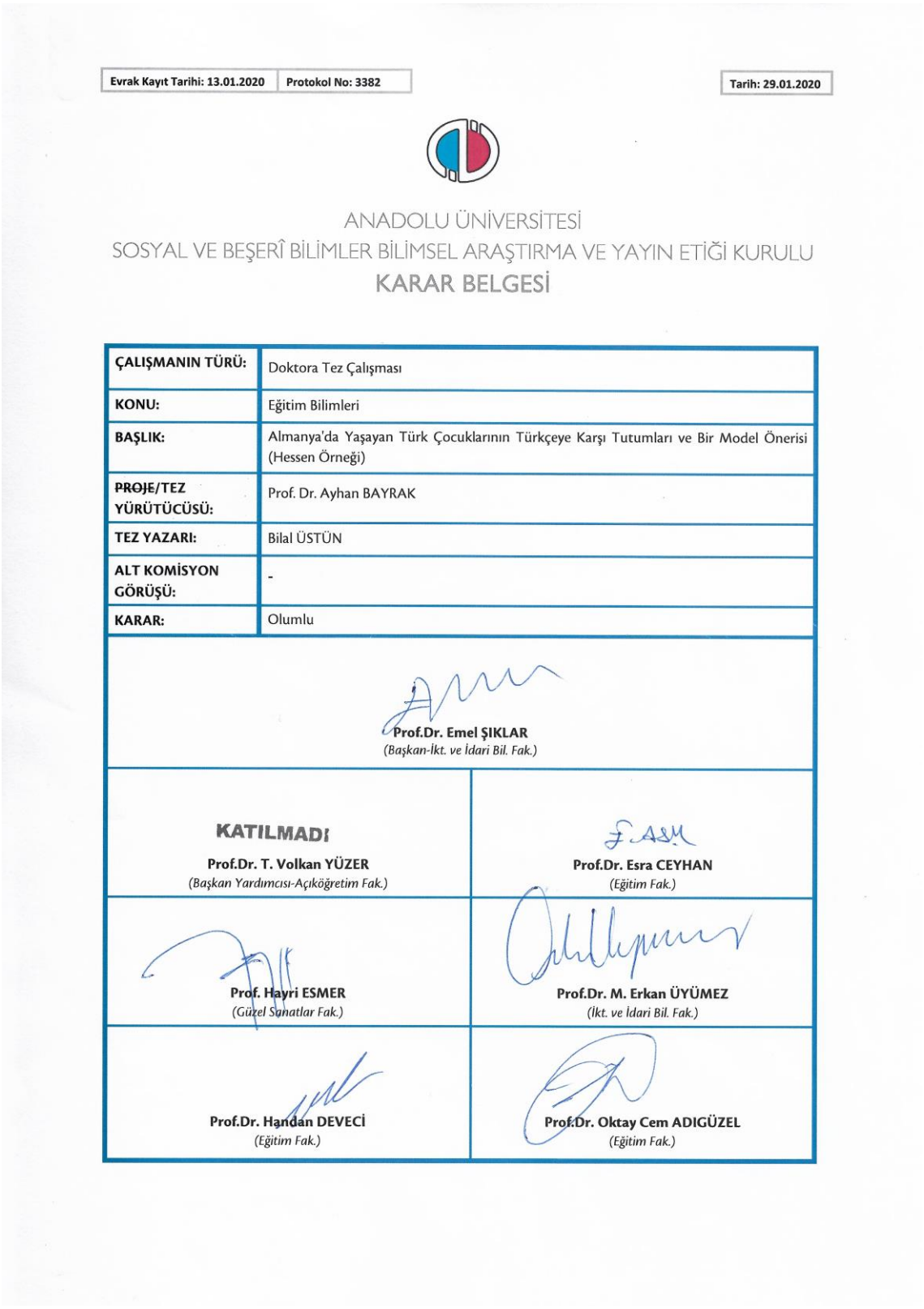
https8://www.duden.de/rechtschreibung/Kultur#Bedeutung1a. (Erişim tarihi: 22.09.2019).

http9://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a94f5ac2531a3.41325738. (Erişim tarihi: 05.10.2019).

https10://www.duden.de/rechtschreibung/Interkulturalitaet. (Erişim tarihi: 11.11.2019).

ANHANG

ANHANG-1. Etik Kurulu Karar Belgesi



Evrak Kayıt Tarihi: 13.01.2020 | Protokol No: 3382 | Tarih: 29.01.2020

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Almanya'da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Karşı Tutumları ve Bir Model Önerisi (Hessen Örneği)
~~PROJE~~/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Ayhan BAYRAK
TEZ YAZARI:	Bilal ÜSTÜN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof.Dr. Emel ŞIKLAR
(Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)

KATILMADI **Prof.Dr. T. Volkan YÜZER** *(Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)*	**Prof.Dr. Esra CEYHAN** *(Eğitim Fak.)*
Prof. Hayri ESMER *(Güzel Sanatlar Fak.)*	**Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ** *(İkt. ve İdari Bil. Fak.)*
Prof.Dr. Handan DEVECİ *(Eğitim Fak.)*	**Prof.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL** *(Eğitim Fak.)*

ANHANG-2. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Belgesi

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613-605.01-E.13674998 18.07.2019
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

Sayın Bilal ÜSTÜN
(Nevşehir Haci Bektaş Veli Üniversitesi, Yabanci Diller Yüksek Okulu, Zemin Kat Oda 2 /NEVŞEHİR)

İlgi: a) Bilal ÜSTÜN'ün 08/05/2019 tarihli dilekçesi
b) Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğünün 17.07.2019 tarihli ve 43145072-605-E.13599291 sayılı yazısı
c) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi

İlgi (a) dilekçe ile Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Bilal ÜSTÜN'ün "Almanya'da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe'ye Karşı Tutumları ve Bir Model Önerisi (Hessen Eyaleti Örneği)" konulu doktora tezi kapsamında hazırlamış olduğu veri toplama araçlarının Almanya'nın Hessen Eyaleti, Frankfurt Başkonsolosluğuna Bağlı Frankfurt Eğitim Ataşeliği Bünyesinde Verilen Türkçe derslerine katılan Türk öğrencilere uygulanmasına yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz ve ilgi (b) yazı ile Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından incelenmiş olup; ilgi (b) yazı ile talep edilen düzenlemelerin araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

Denetimi eğitim ataşeliği ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının ilgi (b) yazı ve ilgi (c) Genelge doğrultusunda uygulanmasına izin verilmiştir.

Gereği bilgilerinize sunulur.

Anıl YILMAZ
Bakan a.
Genel Müdür V.

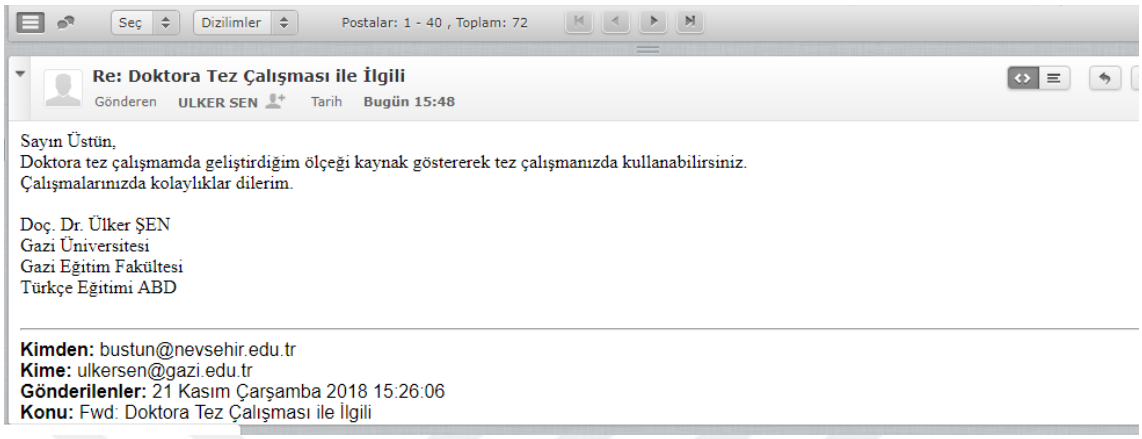
Ek: Veri Toplama Araçları (5 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır
19.7.2019
Burhan TANRIVERDİ
Şef

Emniyet Mahallesi Milas Sokak No:8 06560 Yenimahalle-ANKARA
Telefon No: (0 312) 296 94 00 Faks: (0 312) 213 60 36
E-Posta: yegitek@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://yegitek.meb.gov.tr
Bilgi için: Seyda KARABULUT Öğretmen
Dr.Atilla DEMİRBAŞ Koordinatör
Telefon No: (0 312) 296 95 82

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 40a1-d9a2-3dcc-8086-9da6 kodu ile teyit edilebilir.

ANHANG-3. Ölçek İzin Belgesi



Seç Dizilimler Postalar: 1 - 40 , Toplam: 72

Re: Doktora Tez Çalışması ile İlgili

Gönderen ULKER SEN Tarih **Bugün 15:48**

Sayın Üstün,
Doktora tez çalışmamda geliştirdiğim ölçeği kaynak göstererek tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Ülker ŞEN
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi ABD

Kimden: bustun@nevsehir.edu.tr
Kime: ulkersen@gazi.edu.tr
Gönderilenler: 21 Kasım Çarşamba 2018 15:26:06
Konu: Fwd: Doktora Tez Çalışması ile İlgili

ANHANG-4. Tutum Ölçeği

YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ ANA DİLLERİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,
Bu bilimsel bir araştırmadır. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyunuz ve size uygun olanı şıkkı işaretleyiniz.

Sorular	Katılım Düzeyi				
	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
1. Türkçeyi ana dilim olduğu için öğrenmek isterim.					
2. Türkçeye karşı ilgi duymuyorum.					
3. Türkçeyi iyi bilirsem Türk kültüründen de kopmayacağıma inanıyorum.					
4. Türkçe, hayatım boyunca kullanacağım bir dildir.					
5. Türkçeyi öğrenirken sıkılıyorum.					
6. Türkçe ile ilgili kitaplar ilgimi çeker.					
7. Türkçeyi ana dilim olarak hissetmiyorum.					
8. Türkçeyi iyi bilirsem diğer derslerimde de başarılı olacağımı düşünüyorum.					
9. Türkçemi geliştirmek için Türkçe internet sitelerine girerim.					
10. Türkçe yerine yabancı bir dil öğrenmeyi tercih ederim.					
11. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için ders saatleri artırılmalı.					
12. Türkçe öğrenmek için verien derslerin kaldırılmasını istiyorum.					
13. Türkçe öğrenmek için verilen derslere bile girmek istemiyorum.					
14. Mümkün olsa bütün derslerimizin Türkçe yapılmasını isterim.					
15. Yakın çevremle Türkçe konuşmayı tercih ederim.					
16. Türkçe yazılar yazmak bana zevk verir.					
17. Türkçe dil bilgisi konularını öğrenmekten zevk alırım.					

ANHANG-4. Tutum Ölçeği (devam)

18. Türkçe konuşurken kendimi daha mutlu hissederim.					
19. Türkçe konuşulanları dinlemek bana zor gelir.					
20. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için Türkçe kitaplar satın alırım.					
21. Türkçe yazılmış kitapları okumak bana zevk verir.					
22. Türkçe dergileri ve gazeteleri okumak bana zevk verir.					
23. Çevremde Türkçe konuşulmasından rahatsız olurum.					
24. Türkçe müzik dinlemekten zevk alırım.					
25. Türkçemi geliştirmek için Türkçe yazılmış kitapları okurum.					
26. Türkçe televizyon kanalları izlemekten hoşlanırım.					

ANHANG-5. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenciler,

bu bilimsel bir araştırmadır. Lütfen her soruyu dikkatlice okuyunuz ve size uygun olanı şıkkı işaretleyiniz.

Teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz?

Kız ☐ Erkek ☐

2. Yaşınız?

11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐

3. Kaçıncı sınıfa gidiyorsunuz?

4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐

4. Hangi okul türüne gidiyorsunuz?

Gesamtschule ☐ Hauptschule ☐

Realschule ☐ Gymnasium ☐

5. Doğum Yeriniz?

Almanya ☐ Türkiye ☐

6. Hangi ülke vatandaşısınız?

Alman Vatandaşı ☐ Türk Vatandaşı ☐ Çifte Vatandaş ☐

7. Annenizin Eğitim Durumu?

İlkokul ☐ Ortaokul ☐

Lise ☐ Üniversite ☐

8. Babanızın Eğitim Durumu?

İlkokul ☐ Ortaokul ☐

Lise ☐ Üniversite ☐

9. Annenizden veya babanızdan biri Alman mı?

Annem Alman ☐ Babam Alman ☐ İkisi de Türk ☐

10. Evinizde daha çok hangi dili konuşuyorsunuz?

Almanca ☐ Türkçe ☐

11. Dışarıda arkadaşlarınızla daha çok hangi dili konuşuyorsunuz?

Almanca ☐ Türkçe ☐

12. Türkçe dersine kaç yıldır alıyorsunuz?

Yeni başladım ☐ 1 yıldır alıyorum ☐

2 yıldır alıyorum ☐ daha uzun zamandır alıyorum ☐

13. Kitap okuyor musunuz?

Evet ☐ Hayır ☐

14. Türkçe kitaplar mı okuyorsunuz yoksa Almanca kitaplar mı?

Türkçe ☐ Almanca ☐ Her iki dili de ☐

15. İnternette hangi dilde bilgi arıyorsunuz?

Türkçe ☐ Almanca ☐ Her iki dilde de ☐

16. You Tube'dan hangi dilde videolar izlemeyi tercih ediyorsunuz?

Türkçe ☐ Almanca ☐ Her iki dilde de ☐

17. İnternetten izlediğiniz dizi ya da filmleri hangi dilde izliyorsunuz?

Türkçe ☐ Almanca ☐ Her iki dilde de ☐

18. Daha çok hangi dilde müzik dinliyorsunuz?

Türkçe ☐ Almanca ☐

Hem Türkçe hem Almanca ☐ diğer dillerde ☐

19. Türkiye'ye ne sıklıkla gidiyorsunuz?

Her sene ☐ İki senede bir ☐

3 senede bir ☐ daha az ☐

20. Türkiye'ye gittiğinizde ne kadar kalıyorsunuz?

1 hafta ☐ 2 hafta ☐ 3 hafta ☐ daha fazla ☐

21. Türkiye'ye gittiğinizde nereye gidiyorsunuz?

Memlekete ☐ Tatil yerlerine ☐ Her ikisine de ☐

22. Türkiye'ye ne amaçla gidiyorsunuz?

Akraba ziyareti ☐ Tatil ☐

Alışveriş ☐ Hepsi ☐

23. Türkiye'ye gittiğinizde nerede kalıyorsunuz?

Kendi evimizde ☐ Akrabalarımızda ☐ Otelde ☐

ANHANG-6. Kompozisyon Konuları

Lütfen aşağıdaki konulardan birini seçerek konu ile ilgili dugu ve düşüncelerinizi anlatınız/yazınız.

a. Unutamadığınız bir anınızı yazınız/anlatınız.

b. Yaz tatillerinde ne yaparsınız? Yazınız/anlatınız.

ANHANG-7. Gönüllü Katılım Formu Veli İzin Belgesi

ARASTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (Veli Izin Belgesi)

Bu calisma, "Almanya'da Yasayan Türk cocuklarinin Türkceye Karsi Tutumlari ve Bir Model Önerisi (Hessen Eyaleti Örnegi)" baslikli bir arastirma calismasi olup Almanya'da yasayan Türk cocuklarinin ana dil kayiplarini ölcme amaci tasimaktadir. Calisma Prof. Dr. Ayhan BAYRAK danismanliginda Bilal ÜSTÜN tarafindan yürütülmekte ve sonuclari ile Almanya'da yasayan Türk cocuklarinin dil gelisimine isik tutmayi amaclamaktadir.

- Cocugunuzun bu arastirmaya katilimi gönüllülük esasina dayanmaktadir.
- Calismanin amaci dogrultusunda cocugunuza 1 tutum ölcegi ve 1 kisisel bilgi formu verilecektir. Cocugunuzdan bu iki formu doldurmasi beklenmektedir.
- Bu formlarda cocugunuzun ismi sorulmayacaktir ve cocugunuz kimligini aciga cikaracak bilgiler vermek zorunda degildir.
- Arastirma kapsaminda toplanan veriler sadece bilimsel amaclar dogrultusunda kullanilacak, arastirmanin amaci disinda ya da bir baska arastirmada kullanilmayacak ve gerekmesi halinde veli olarak sizin (yazili) izniniz olmadan baskalariyla kesinlikle paylasilmayacaktir.
- Arzu etmeniz halinde cocugunuzdan toplanan verileri inceleme hakkiniz bulunmaktadir.
- Cocugunuzdan toplanan veriler verilerin korunma kanununa göre korunacak ve arastirma bitiminde arsivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde cocugunuza rahatsizlik verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktir. Yine de cocugunuz katilim sirasinda herhangi bir sebepten rahatsizlik hissederse calismadan istedigi zaman ayrilabilir. Cocugunuzun calismadan ayrilmasi durumunda cocugunuzdan toplanan veriler calismadan cikarilacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katilim formunu okumak ve degerlendirmek üzere ayirdiginiz zaman icin tesekkür ederim. Calisma hakkindaki sorularinizi Anadolu Üniversitesi Almanca Ögretmenligi bölümünden Prof. Dr. Ayhan BAYRAK'a veya ögrencisi Bilal ÜSTÜN'e yöneltebilirsiniz.

Bilal ÜSTÜN
0532 156 76 07
0384- 2281000/13555
Nevsehir Haci Bektas Veli Üniversitesi
Yabanci Diller Yüksekokulu

ANHANG-7. Gönüllü Katılım Formu Veli Izin Belgesi (devam)

Cocugumun bu calismaya benim iznim ile katilmasini, istedigim takdirde cocugumun calismadan ayrilabilecegini bilerek cocugumun calismaya katilmasini ve verdigi bilgilerin bilimsel amaclarla kullanilmasini kabul ediyorum. *(Lütfen bu formu imzaladiktan sonra veri toplayan kisiye veriniz)*

Veli Ad Soyad

Imza

Tarih

ANHANG-8. Gönüllü Katılım Formu

ARASTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu calisma, "Almanya'da Yasayan Türk cocuklarinin Türkceye Karsi Tutumlari ve Bir Model Önerisi (Hessen Eyaleti Örnegi)" baslikli bir arastirma calismasi olup Almanya'da yasayan Türk cocuklarinin ana dil kayiplarini ölcme amaci tasimaktadir. Calisma Prof. Dr. Ayhan BAYRAK danismanliginda Bilal ÜSTÜN tarafindan yürütülmekte ve sonuclari ile Almanya'da yasayan Türk cocuklarinin dil gelisimine isik tutmayi amaclamaktadir.

- Sahsinizin bu arastirmaya katilimi gönüllülük esasina dayanmaktadir.
- Calismanin amaci dogrultusunda sahsiniza 1 tutum ölcegi ve 1 kisisel bilgi formu verilecektir. Sahsinizdan bu iki formu doldurmaniz beklenmektedir.
- Bu formlarda sahsinizin ismi sorulmayacaktir ve sahsinizin kimligini aciga cikaracak bilgiler vermek zorunda degilsiniz.
- Arastirma kapsaminda toplanan veriler sadece bilimsel amaclar dogrultusunda kullanilacak, arastirmanin amaci disinda ya da bir baska arastirmada kullanilmayacak ve gerekmesi halinde sizin (yazili) izniniz olmadan baskalariyla kesinlikle paylasilmayacaktir.
- Arzu etmeniz halinde sahsinizdan toplanan verileri inceleme hakkiniz bulunmaktadir.
- Sahsinizdan toplanan veriler verilerin korunma kanununa göre korunacak ve arastirma bitiminde arsivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde sahsiniza rahatsizlik verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktir. Yine de katilim sirasinda herhangi bir sebepten rahatsizlik hissederseniz calismadan istediginiz zaman ayrilabilirsiniz. Sahsinizin calismadan ayrilmasi durumunda sahsinizdan toplanan veriler calismadan cikarilacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katilim formunu okumak ve degerlendirmek üzere ayirdiginiz zaman icin tesekkür ederim. Calisma hakkindaki sorularinizi Anadolu Üniversitesi Almanca Ögretmenligi bölümünden Prof. Dr. Ayhan BAYRAK'a veya ögrencisi Bilal ÜSTÜN'e yöneltebilirsiniz.

Bilal ÜSTÜN
0532 156 76 07
0384- 2281000/13555
Nevsehir Haci Bektas Veli Üniversitesi
Yabanci Diller Yüksekokulu

ANHANG-8. Gönüllü Katılım Formu (devam)

Bu calismaya kendi iradem ile katiliyorum. Istedigim takdirde calismadan ayrilabilecegimi biliyorum. Verdigim bilgilerin yalnizca bilimsel amaclarla kullanilmasini kabul ediyorum. *(Lütfen bu formu imzaladiktan sonra veri toplayan kisiye veriniz)*

Katilimci Ad Soyad

Imza

Tarih

ANHANG-9. Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, ‘’Almanya’da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye karşı tutumları ve bir Model Önerisi (Hessen Örneği)’’ başlıklı bir araştırma çalışması olup Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının ana dil kayıplarını ölçme amacı taşımaktadır. Çalışma Prof. Dr. Ayhan BAYRAK danışmanlığında Bilal ÜSTÜN tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının dil gelişimine ışık tutmayı amaçlamaktadır.

- Bu araştırmaya sınıfınızdaki öğrencilerinizin katılımları gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda sınıfınızdaki öğrencilerinize yazmaları için kompozisyon konusu, 1 tutum ölçeği ve 1 kişisel bilgi formu verilecektir. Öğrencilerinizden bunları doldurmaları istenecektir.
- Bu formlarda öğrencilerinizin isimleri sorulmayacaktır ve öğrencileriniz kimliklerini açığa çıkaracak bilgiler vermek zorunda değillerdir.
- Araştırma kapsamında öğrencilerinizden toplanan veriler sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla kesinlikle paylaşılmayacaktır.
- Arzu etmeniz halinde öğrencilerinizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Öğrencilerinizden toplanan veriler, verilerin koruma kanununa göre korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde size veya öğrencilerinize rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de öğrencilerinizin katılımı esnasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz veya hissederlerse çalışmadan istedikleri zaman ayrılabilirler. Öğrencilerinizin çalışmadan ayrılmaları durumunda öğrencilerinizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Almanca

ANHANG-9. Öğretmen Gönüllü Katılım Formu (devam)

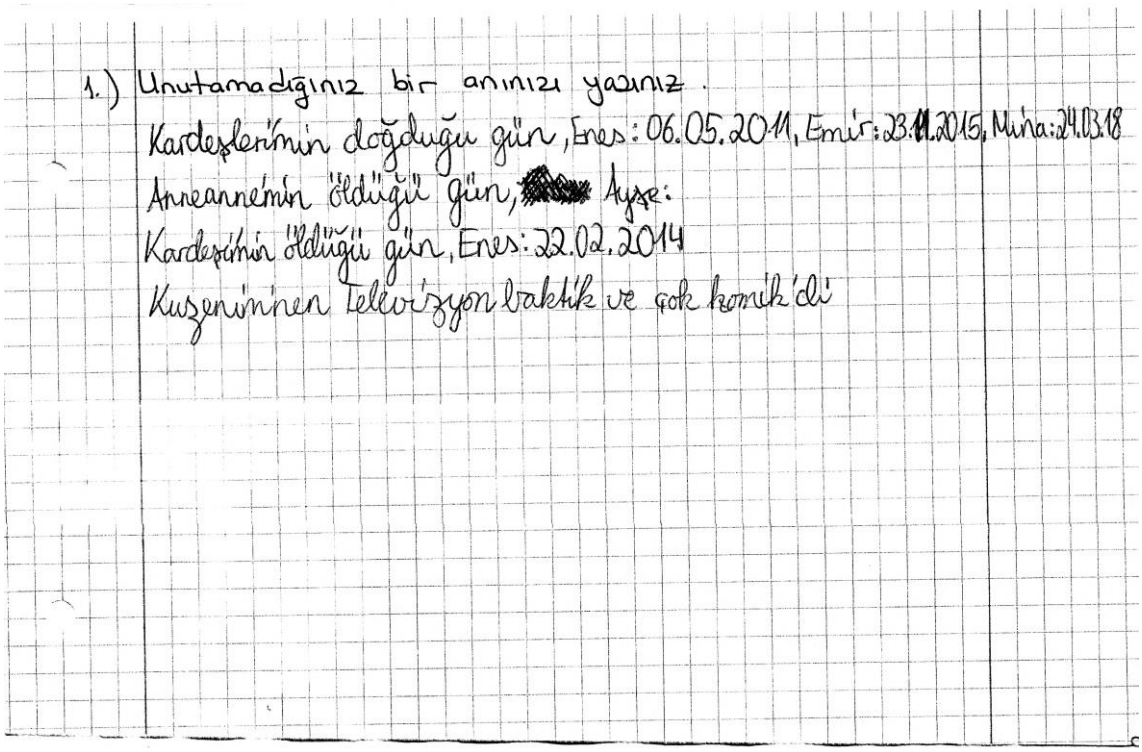
Öğretmenliği bölümünden Prof. Dr. Ayhan BAYRAK'a veya öğrencisi Bilal ÜSTÜN'e yöneltebilirsiniz.

Bilal ÜSTÜN
0532 156 76 07
0384- 2281000/13555
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Yabancı Diller Yüksekokulu

Öğrencilerimin bu çalışmaya benim iznim ile katılmalarını, istediğim/istedikleri takdirde öğrencilerimin çalışmadan ayrılabileceklerini bilerek çalışmaya katılmalarını ve verdikleri bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

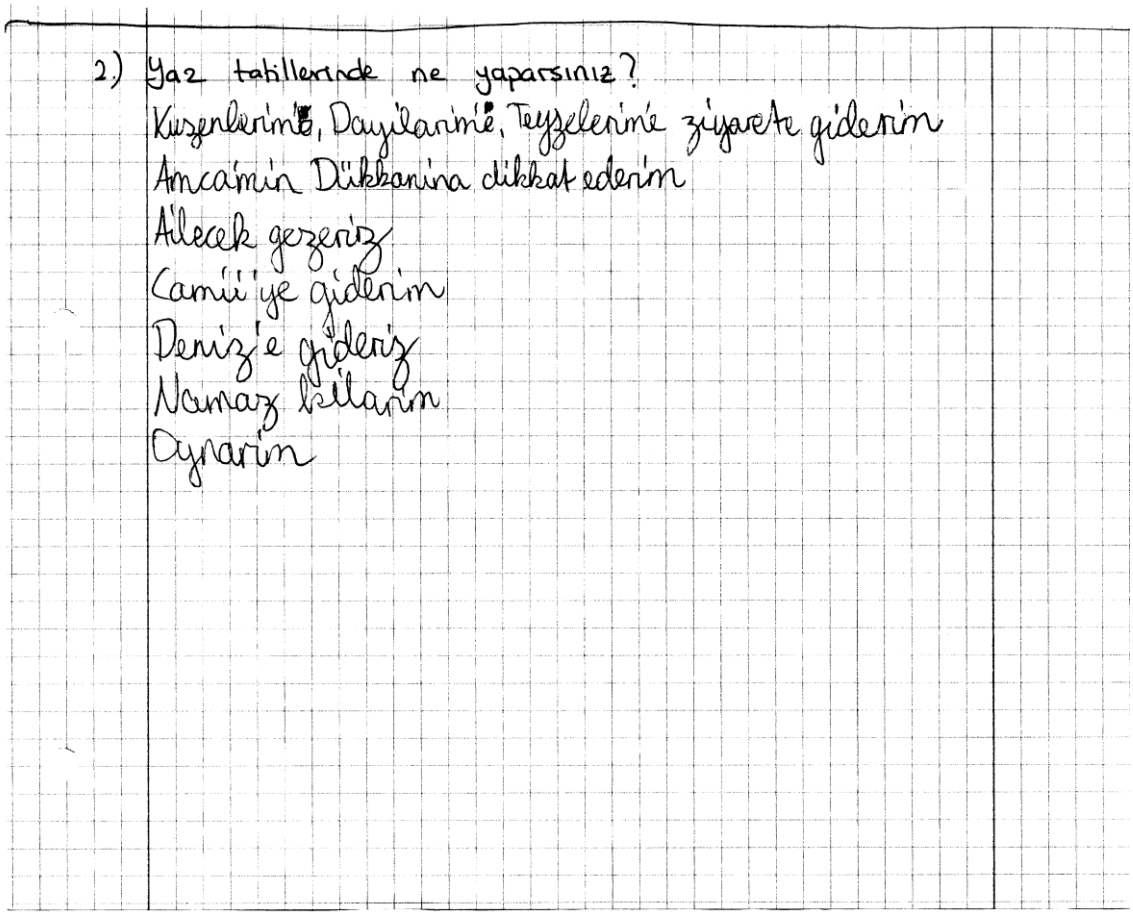
Ögretmen Ad Soyad
İmza

ANHANG-10. Yazılan Kompozisyonlar



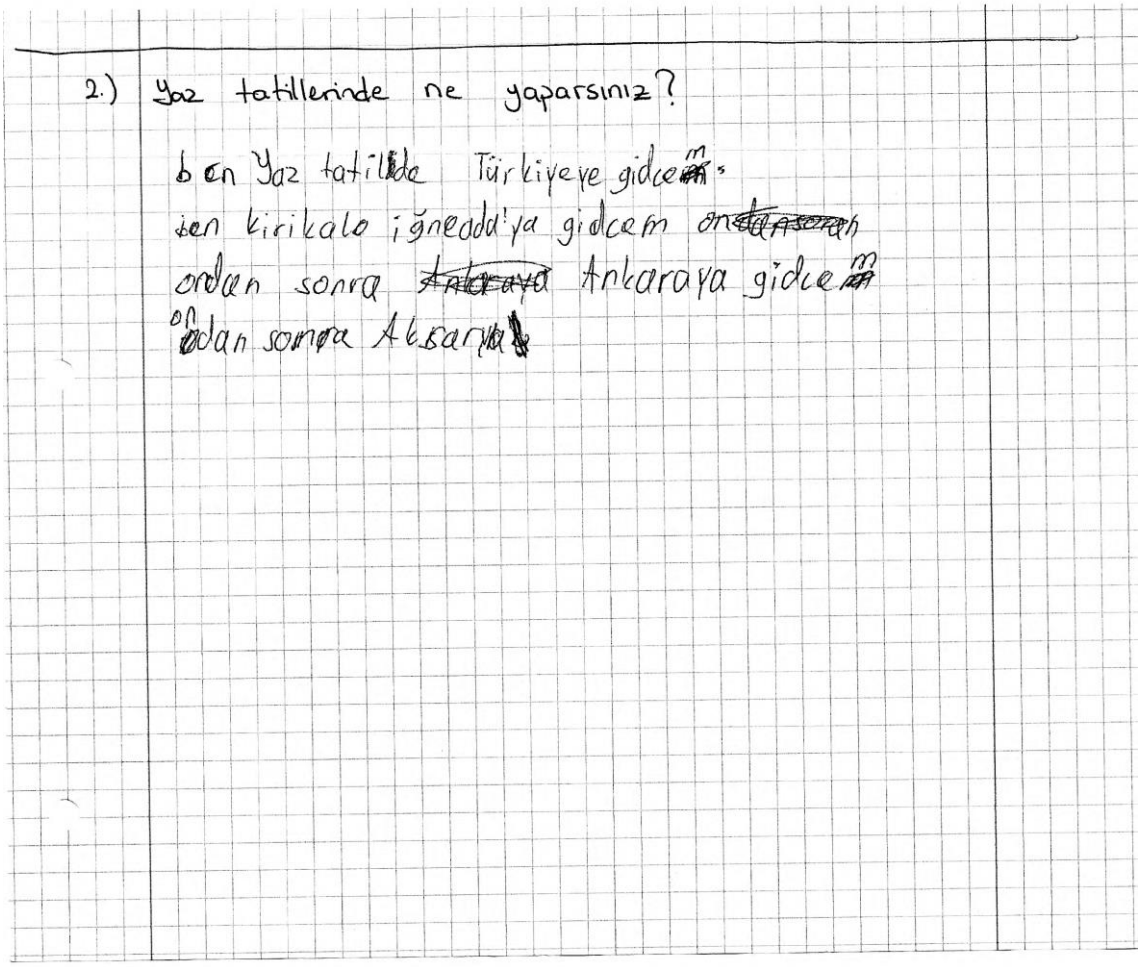
1.) Unutamadığınız bir anınızı yazınız.
Kardeşlerimin doğduğu gün, Enes: 06.05.2011, Emir: 23.11.2015, Miha: 24.03.18
Anneannemin öldüğü gün, [redacted] Ayşe:
Kardeşimin öldüğü gün, Enes: 22.02.2014
Kuzenlerimden Televizyon bakıldık ve çok komik'di

ANHANG-10. Yazılan Kompozisyonlar (devam)



2) Yaz tatillerinde ne yaparsınız?
Kuzenlerime, Dayılarıma, Teyzelerime ziyarete giderim
Amcamın Dükkanına dikkat ederim
Alacak gezeriz
Camii'ye giderim
Deniz'e gideriz
Namaz kılarım
Oynarım

ANHANG-10. Yazılan Kompozisyonlar (devam)



2.) Yaz tatillerinde ne yaparsınız?

ben Yaz tatilde Türkiyeye gidcem.
ben kirikale iğneadd'ya gidcem ~~ondan sonra~~
orden sonra ~~Ankaraya~~ Ankaraya gidcem
~~Ö~~dan sonra Aksaray~~a~~

ANHANG-10. Yazılan Kompozisyonlar (devam)

Lütfen aşağıdaki konulardan birini seçerek konu ile ilgili dugu ve düşüncelerinizi yazınız.

a. Unutamadığınız bir anınızı yazınız.
b. Yaz tatillerinde ne yaparsınız? Yazınız.

Unutamadim bir Ani

Sinifnan Ingiltereye gitmistik. Herşey çok güzel di ve eğlendik. Unutmadim Ani oldu. Arkadaşlarimile Trenin içinde kaldik. Tren tüneldeydi ve karanlikti. Beş dakika orda kaldik ve Wagonda bizden başga kimze yokdu.

ANHANG-10. Yazılan Kompozisyonlar (devam)

Lütfen aşağıdaki konulardan birini seçerek konu ile ilgili dugu ve düşüncelerinizi yazınız.

(a.) Unutamadığınız bir anınızı yazınız.

b. Yaz tatillerinde ne yaparsınız? Yazınız.

En kötü anim bir anaktarla pirisle oynadim an cünku anaktari pirise soktum an bir duvardan obur duvara vcdvm an.

ANHANG-10. Yazılan Kompozisyonlar (devam)

Lütfen aşağıdaki konulardan birini seçerek konu ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi yazınız.

X a. Unutamadığınız bir anınızı yazınız.

b. Yaz tatillerinde ne yaparsınız? Yazınız.

benim adem
Elanur we
7. yaschendaym
1. snefa gidiorum
unutamadm anı
anı okulünda
Her kes,n ününde
dans edim gün
we sok
güseldi.
We
Her kes
bard
tekrar
tekrär
dieye we
bis gene
dans edik

ANHANG-10. Yazılan Kompozisyonlar (devam)

Lütfen aşağıdaki konulardan birini seçerek konu ile ilgili dugu ve düşüncelerinizi yazınız.

a. Unutamadığınız bir anınızı yazınız.
X Yaz tatillerinde ne yaparsınız? Yazınız.

Hep Yaz tatilerinde tatile
gittmedigm için Tatilim hep aynı geçer.
Arkadaslarimla disari cikmak ve
Ailemle zaman geçirmek.

ANHANG-10. Yazılan Kompozisyonlar (devam)

Lütfen aşağıdaki konulardan birini seçerek konu ile ilgili dugu ve düşüncelerinizi yazınız.

a. Unutamadığınız bir anınızı yazınız.

b. Yaz tatillerinde ne yapersiniz? Yazınız.

Tatile
gidiorus
We denise
gidiorur
agra balara
gidious
we Orda
eunlar
euniorum
Orda schok
güsel bir
Park war
kusenimle
Hello euniorum
we kusenimi
schok seviom
Z. kasenlerim
bana schok
güsel davraiyor

LEBENSLAUF

Persönliche Daten

Vor- und Nachname	Bilal ÜSTÜN
Geburtsort und -datum	Yalova / 1985
E-Mail	bu.bilalustun@gmail.com

Sprachkentnisse

Deutsch	C1
Englisch	B2
Französisch	A1

Schulbildung

2016-2020	PhD Studium, Abteilung für Deutschlehrerausbildung Universität Anadolu, Institut für Erziehungswissenschaften
2013-2015	Magister Studium, Germanistik, Universität Firat, Istitut für Sozialwissenschaften
2007-2011	Bachelor, Deutsch als Fremdsprache, Abteilung für Deutschlehrerausbildung, Universität Istanbul

Berufserfahrung

2013-	Deutschlektor, Universität Nevşehir Hacı Bektaş Veli

Zertifikate

Grundlagen der Migration
(Virtuelle Hochschule Bayern)

Mehr Charisma durch das Verständnis von Sprache und Stimme – Teil 1
(Virtuelle Hochschule Bayern)

Mehr Charisma durch Sprachtechnologie – Teil 2

(Virtuelle Hochschule Bayern)

How to Study in Germany. An Introduction to German Academic Life
(Virtuelle Hochschule Bayern)

Kultur und Recht
(Virtuelle Hochschule Bayern)

Leadership in the Digital Age
(Virtuelle Hochschule Bayern)

Migrantengruppen und Integrationspraxis
(Virtuelle Hochschule Bayern)

Stressmanagement
(Virtuelle Hochschule Bayern)

Besondere Kenntnisse

Fundierte Kenntnisse in Word

Fundierte Kenntnisse in Excel