



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Abteilung für Fremdsprachenlehrausbildung
Deutsches Sprachbildungsprogramm

EINE VERGLEICHENDE STUDIE ZUM ZWEITSPRACHERWERB
GEFLÜCHTETER FRAUEN IN DER TÜRKEI UND DEUTSCHLAND

Ezgi KOMP

Dissertation

Ankara, 2022

Liderlik, arařtırma, inovasyon, kaliteli eęitim ve deęiřim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı

Alman Dili Eğitimi Programı

EINE VERGLEICHENDE STUDIE ZUM ZWEITSPRACHERWERB
GEFLÜCHTETER FRAUEN IN DER TÜRKEI UND DEUTSCHLAND

TÜRKIYE`DE VE ALMANYA`DAKİ SIĞINMACI KADINLARIN İKİNCİ DİL
EDİNİMİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA

Ezgi Komp

Doktora

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eđitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Ezgi Komp'un hazırladıđı " Eine vergleichende Studie zum Zweitspracherwerb
gefl¼chteter Frauen in der T¼rkei und Deutschland" bařlıklı bu çalıřma j¼rimiz
tarafından **Yabancı Diller Eđitimi Ana Bilim Dalı, Alman Dili Eđitimi Bilim
Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiřtir.

J¼ri Bařkanı

J¼ri Üyesi (Danıřman)

J¼ri Üyesi

J¼ri Üyesi

J¼ri Üyesi

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun
.../.../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eđitim, Öđretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin
ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde
uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul
edilmiřtir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eđitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Abstract

Today, migration and flight are among the most discussed topics. Turkey and Germany are two of the top five largest host countries. After arrival, the refugees encounter the legal and language-political framework of the countries. This doctoral thesis focuses on the language acquisition of female refugees in Turkey and Germany. The central question, research was carried out how female refugees can become successful language learners and which factors promote and delay language acquisition. Triangulation was used as a research method, and questionnaire and interview techniques were developed and applied in both languages. For the comparative study, 210 female refugees in Berlin and Adana were questioned about language acquisition strategies, language understanding, course and living conditions. Quantitative and qualitative data was categorized, statistically analyzed and evaluated. These similarities and differences in the language acquisition of the female refugees were presented. The study shows that the reasons for the differences are related to age, education, first and foreign language skills, number of children, use of the national language in everyday life and length of language course attendance, so that they could be proven significant in the analysis. It can be concluded that flexible course times, the inclusion of female teachers and childcare during the language course should be made possible in Germany. In addition, the need for systematic language teaching in Turkey, as in Germany, as well as the consideration and development of the subject Turkish as a second language, must be planned and integrated for the linguistic inclusion of refugees in Turkey.

Keywords: flight, asylum, female refugees, language acquisition, Germany, Turkey, Berlin, Adana

Abstrakt

Heutzutage gehören Migration und Flucht zu den am meisten diskutierten Themen. Türkei und Deutschland sind zwei der fünf größten Aufnahmeländer von Geflüchteten weltweit. Nach der Ankunft begegnen die Geflüchteten den rechtlichen und sprachpolitischen Rahmenbedingungen der Länder. Diese Doktorarbeit richtet das Augenmerk auf den Spracherwerb der geflüchteten Frauen in der Türkei und Deutschland. Mit der zentralen Frage wurde daraufhin erforscht, wie geflüchtete Frauen zu erfolgreichen Sprachlernerinnen werden können und welche Faktoren den Spracherwerb fördern beziehungsweise verzögern. Als Forschungsmethode wurde die Triangulation durchgeführt, Fragebogen- und Interviewtechniken in beiden Sprachen entwickelt und verwendet. Für die vergleichende Untersuchung wurden 210 geflüchtete Frauen in Berlin und Adana zu Spracherwerbsstrategien, Sprachverständnis, Kurs- und Lebensbedingungen befragt. Die quantitativen und qualitativen Daten wurden kategorisiert, statistisch analysiert und bewertet. Dabei wurden die Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede beim Spracherwerb der geflüchteten Frauen dargelegt. Aus der Untersuchung geht hervor, dass die Gründe für die Unterschiede mit dem Alter, der Bildung, den Erst- und Fremdsprachenkenntnissen, Kinderanzahl, Verwendung der Landessprache im Alltag und Sprachkursbesuchsdauer im Zusammenhang stehen, sodass ihnen bei der Analyse eine Bedeutung zugemessen werden konnte. Zu schlussfolgern ist, dass in Deutschland die flexiblen Kurszeiten, Einbeziehung der weiblichen Lehrkräfte und Kinderbetreuung während des Sprachkurses ermöglicht werden sollten. Außerdem ist die Notwendigkeit eines systematischen Sprachunterrichts in der Türkei, wie in Deutschland, sowie die Betrachtung und Aufbau des Fachgebiets Türkisch als Zweitsprache, für die sprachliche Inklusion der Geflüchteten in der Türkei zu planen und integrieren.

Schlüsselwörter: Flucht, Asyl, geflüchtete Frauen, Spracherwerb, Deutschland, Türkei, Berlin, Adana

Öz

Günümüzde en çok tartışılan konuların başında göç ve kaçış gelmektedir. Türkiye ve Almanya dünyanın en çok sığınmacı kabul eden beş ülkesinden ikisi. Sığınma ülkelerine geldikten sonra sığınmacılar, ülkelerin yasal ve dil politikaları çerçeve koşulları ile karşılaşır. Bu doktora tezi, Türkiye ve Almanya'daki mülteci kadınların dil edinimlerine odaklanmaktadır. Bu araştırmada temel olarak sığınmacı kadınların nasıl başarılı dil öğrencileri olabilecekleri ve hangi faktörlerin dil edinimini özendirirdiği veya geciktirdiği incelendi. Araştırmada karma yöntem tercih edildi ve her iki dilde anket ve görüşme teknikleri geliştirildi ve kullanıldı. Bu temelde karşılaştırmalı çalışma için Berlin ve Adana'da 210 sığınmacı kadınlara dil edinme stratejileri, dil anlama, kurs ve yaşam koşulları soruldu. Nitel ve nicel veriler kategorize edilip, istatistiksel olarak analiz edili ve değerlendirildi. Aynı zamanda sığınmacı kadınların dil edinimindeki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konuldu. Araştırmada farklılık nedenlerinin yaş, eğitim, birinci ve yabancı dil becerileri, çocuk sayısı, ulusal dilin günlük yaşamda kullanımı ve dil kursuna devam süresi ile ilgili olduğunu, dolayısıyla bu etkenlere önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Çıkarılacak sonuç, esnek kurs sürelerinin, kadın öğretmenlerin dâhil edilmesinin ve dil kursu sırasında çocuk bakımının Almanya'da mümkün kılınması gerektiğidir. Ayrıca, Almanya'da olduğu gibi Türkiye'de de sistematik dil öğretimi ihtiyacı ile Türkçe alanın ikinci dil olarak değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, Türkiye'deki sığınmacıların dilsel uyumu için planlanmalı ve bütünleştirilmelidir.

Anahtar sözcükler: kaçış, sığınma, sığınmacı kadınlar, dil edinimi, Almanya, Türkiye, Berlin, Adana

Danksagung

Ich konnte diese Arbeit verfassen, weil mich einige Menschen auf diesem Weg unterstützt haben. Ihnen möchte ich an dieser Stelle meinen aufrichtigen Dank aussprechen.

Mein größter Dank gilt meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Ayten Genç. Sie gab mir die Möglichkeit diese Arbeit zu schreiben. Dabei unterstützte sie mich in diesen Jahren, ermutigte und begleitete mich bei all meine Fragen und Ideen. Sie gab mir viele bereichernde Anregungen und Hinweise. Mit ihrem Wissen, ihrer Geduld, konstruktiven Kritik und Empathie beeinflusste sie mich auf diesem Weg sehr positiv.

Einen großen Dank möchte ich Herrn Prof. Dr. Dursun Zengin aussprechen. Er begleitete meine Arbeit ebenfalls von Anfang an und war bereit, meine Gedanken und Fragen in diesen Jahren anzuhören. Der wissenschaftliche Austausch hat mich zur Reflexion meiner eigenen Arbeit angeregt.

Mein Dank gehört auch Frau Prof. Dr. Şerife Ünver und Dr. Emel Erim. Sie begleiteten auch meine Arbeit und waren bereit, meine Gedanken und Ideen in diesen Jahren anzuhören. Ihre Beratungen haben mich auf diese Weise positiv beeinflusst.

Mein besonderer Dank gehört an Familie Ataş. Sie unterstützten mich bei vielen wissenschaftlichen Fragen, die ich gestellt habe. Außerdem gaben sie mir die ersten Impulse für das statistische Arbeiten und boten ihre Hilfestellungen für die semesterliche Einschreibungen an.

Außerdem möchte ich mich bei Öğr. Gör. Serhat Koçak bedanken. Ohne seine Unterstützungen hätte ich den schnellen Kontakt zu den Kursen und Probanden nicht finden können.

Des Weiteren bedanke ich mich bei allen Professoren und Dozenten, die mich auf dem Weg zu Promotion begleitet haben und mir wissenschaftliches Arbeiten vermittelt. Alle Frauen, Dozenten und Institutsleitern gehört mein herzlicher Dank, in deren Gruppen die Untersuchungen durchgeführt werden konnte.

Schließlich danke ich meiner Familie. Sie unterstützte mich von Anfang an und begleite mich bei all meine Fragen und Ideen. Ihre Unterstützung hat mir in meiner Promotionszeit viel Kraft und Energie gegeben.

Mein außerordentlicher Dank geht an meinem Vater Prof. Dr. Ahmet Şükrü Aynacıoğlu. Er eröffnete mir den Weg zum wissenschaftlichen Arbeiten und unterstützte mich bei allen wissenschaftlichen Fragen.

Meinem lieben Mann danke ich von ganzem Herzen für seine unfassbare Geduld, all sein Verständnis, seine alltägliche Hilfe, das gründliche Korrekturlesen und dass er mich immer wieder entlastete.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	ii
Abstrakt	iii
Öz	iv
Danksagung	v
Tabellenverzeichnis	ix
Abbildungsverzeichnis	xii
Abkürzungsverzeichnis	xvi
AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı	xvi
Teil 1 Einleitung	19
Problemstellung	24
Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung	25
Untersuchungsproblem	27
Hypothesen	28
Teil 2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	31
Migration	31
Definition unfreiwillige Migration	40
Definition anerkannter Flüchtlinge in Deutschland	43
Ablauf des Asylverfahrens in Deutschland	45
Definition anerkannter Flüchtlinge in der Türkei	68
Ablauf des Asylverfahrens in der Türkei	69
Sprachenpolitik in Deutschland	82
Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs	92
Sprachenpolitik in der Türkei	106
Spracherwerb in der Theorie	118
Teil 3 Forschungsdesign	142
Forschungsfeld und Stichprobe	143

Prozess der Datenerhebung	143
Datenerhebungsinstrumente	145
Datenanalyse	145
Teil 4 Befunde und Diskussion	355
Teil 5 Schlussbetrachtung und Ausblick.....	373
Literaturverzeichnis	383
Anhang-A: Beispiele aus QDA- Software QCAmap 2000 Category Sytem.....	415
Anhang-B: Gruppeninterviews mit Probandengruppe Berlin	416
Anhang-C: Experteninterviews mit Probandengruppe Adana	426
Anhang- D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	436
Anhang-E: Etik Beyanı	437
Anhang-F: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	438
Anhang-G: Dissertation Originality Report	439
Anhang-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	440

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 <i>Vier Idealtypen von Migranten (Gogolin & Pries, 2003, S. 7)</i>	36
Tabelle 2 <i>Vergleich der Schutzformen</i>	58
Tabelle 3 <i>Gerichte und die Rechtliche Grundlagen zum Asyl</i>	61
Tabelle 4 <i>Zusammensetzung der rechtlichen Grundlagen zum Ausgang des Asylverfahrens</i>	65
Tabelle 5 <i>Vergleich der Schutzformen</i>	77
Tabelle 6 <i>Faktoren des Spracherwerbs (nach Chiswick & Miller, 1997)</i>	134
Tabelle 7 <i>Beispiel für den ersten Durchgang der Zusammenfassung</i>	151
Tabelle 8 <i>Beispiel für den zweiten Durchgang der Zusammenfassung</i>	152
Tabelle 9 <i>soziodemografische Daten der Kursteilnehmerinnen in Berlin</i>	157
Tabelle 10 <i>soziodemografische Daten der Kursteilnehmerinnen in Adana</i>	159
Tabelle 11 <i>Kategorie A – Berlin</i>	162
Tabelle 12 <i>Kategorie A – Adana</i>	167
Tabelle 13 <i>Gesamtergebnisse der Kategorie A</i>	170
Tabelle 14 <i>Kategorie B – Berlin</i>	174
Tabelle 15 <i>Kategorie B – Adana</i>	181
Tabelle 16 <i>Gesamtergebnisse der Kategorie B</i>	189
Tabelle 17 <i>Kategorie C – Berlin</i>	193
Tabelle 18 <i>Kategorie C – Adana</i>	195
Tabelle 19 <i>Gesamtergebnisse der Kategorie C</i>	197
Tabelle 20 <i>Kategorie D – Berlin</i>	199
Tabelle 21 <i>Kategorie D – Adana</i>	201
Tabelle 22 <i>Gesamtergebnisse der Kategorie D</i>	203
Tabelle 23 <i>Kategorie E – Berlin</i>	206
Tabelle 24 <i>Kategorie E – Adana</i>	213
Tabelle 25 <i>Gesamtergebnisse der Kategorie E</i>	221
Tabelle 26 <i>Kategorie F – Berlin</i>	226
Tabelle 27 <i>Kategorie F – Adana</i>	226
Tabelle 28 <i>Gesamtergebnisse der Kategorie F</i>	227
Tabelle 29 <i>Kategorie G – Berlin</i>	229
Tabelle 30 <i>Kategorie G – Adana</i>	233
Tabelle 31 <i>Gesamtergebnisse der Kategorie G</i>	237
Tabelle 32 <i>Kategorie H – Berlin</i>	239

Tabelle 33 <i>Kategorie H – Adana</i>	242
Tabelle 34 <i>Gesamtergebnisse der Kategorie H</i>	246
Tabelle 35 <i>Kategorie I – Berlin</i>	248
Tabelle 36 <i>Kategorie I – Adana</i>	251
Tabelle 37 <i>Gesamtergebnisse der Kategorie I</i>	252
Tabelle 38 <i>Kategorie J – Berlin</i>	256
Tabelle 39 <i>Kategorie J – Adana</i>	258
Tabelle 40 <i>Gesamtergebnisse der Kategorie J</i>	261
Tabelle 41 <i>Kategorie K - Berlin</i>	263
Tabelle 42 <i>Kategorie K – Adana</i>	266
Tabelle 43 <i>Gesamtergebnisse der Kategorie K</i>	268
Tabelle 44 <i>Kategorie L – Berlin</i>	270
Tabelle 45 <i>Kategorie L – Adana</i>	273
Tabelle 46 <i>Gesamtergebnisse der Kategorie L</i>	276
Tabelle 47 <i>Herkunft – Berlin</i>	279
Tabelle 48 <i>Abschluss * Fremdsprachen – Berlin</i>	283
Tabelle 49 <i>Ankunftsjahr * Spracherwerbsbeginn – Berlin</i>	286
Tabelle 50 <i>Abschluss Lise in der Türkei * FSK</i>	291
Tabelle 51 <i>Ankunftsjahr * Spracherwerbsbeginn – Adana</i>	293
Tabelle 52 <i>Erstsprachen – Berlin</i>	300
Tabelle 53 <i>F1 – Berlin</i>	301
Tabelle 54 <i>Abschluss * Fremdsprachenkenntnisse – Berlin</i>	301
Tabelle 55 <i>Verwendung der Landessprache im Sprachunterricht</i>	307
Tabelle 56 <i>Erstsprachen * Sprachunterricht – Berlin</i>	307
Tabelle 57 <i>Fremdsprachen * Sprachunterricht – Berlin</i>	308
Tabelle 58 <i>Spracherwerbsbeginn * Einkaufen – Berlin</i>	309
Tabelle 59 <i>Spracherwerbsbeginn * Amtsbesuch – Berlin</i>	312
Tabelle 60 <i>Verwendung der Landessprache – Berlin</i>	313
Tabelle 61 <i>Verwendung der Landessprache – Adana</i>	316
Tabelle 62 <i>Verwendung der Landessprachen A_B</i>	317
Tabelle 63 <i>Statistik für Test A_B</i>	321
Tabelle 64 <i>Kinderanzahl * Sprachererb durch Bücherlesen</i>	322
Tabelle 65 <i>Mediennutzung – Berlin</i>	323
Tabelle 66 <i>Mediennutzung – Adana</i>	325

Tabelle 67 <i>Medieneinsetzung A_B</i>	326
Tabelle 68 <i>Chi-Quadrat-Test für Spracherwerb durch Serien</i>	332
Tabelle 69 <i>Chi-Quadrat-Test für Spracherwerb durch Filme und Videos</i>	333
Tabelle 70 <i>Chi-Quadrat-Test für Spracherwerb durch Bücherlesen</i>	334
Tabelle 71 <i>Statistik für Test A_B</i>	334
Tabelle 72 <i>Vorbereitungen – Berlin</i>	335
Tabelle 73 <i>Vorbereitungen – Adana</i>	336
Tabelle 74 <i>Vorbereitungen auf den Unterricht A_B</i>	336
Tabelle 75 <i>Sprachverständnis - Berlin</i>	338
Tabelle 76 <i>Sprachverständnis - Adana</i>	339
Tabelle 77 <i>Sprachverständnis A_B</i>	340
Tabelle 78 <i>Chi-Quadrat-Test für subjektive wahrgenommene Komplexität</i>	342
Tabelle 79 <i>Statistik für Test A_B</i>	344
Tabelle 80 <i>Konkretes Üben durch die Fertigkeiten – Berlin</i>	345
Tabelle 81 <i>Konkretes Üben durch die Fertigkeiten – Adana</i>	346
Tabelle 82 <i>Konkretes Üben durch die Fertigkeiten - A_B</i>	346
Tabelle 83 <i>Statistik für Test A_B</i>	349
Tabelle 84 <i>Kursbedingungen – Berlin</i>	350
Tabelle 85 <i>Kursbedingungen – Adana</i>	351
Tabelle 86 <i>Kursbedingungen - A_B</i>	351
Tabelle 87 <i>Statistik für Test A_B</i>	353
Tabelle 88 <i>Chi-Quadrat-Test für Kursbedingungen</i>	354

Abbildungsverzeichnis

<i>Abb 1.</i> Bilddarstellung über den Ablauf des Asylverfahrens (BAMF, 2017b).....	46
<i>Abb 2.</i> Ankunftsnachweis (Bundesministerium des Innern, 2017).....	47
<i>Abb 3.</i> Verteilungsquoten im Jahr 2017 (BAMF, 2017c).	48
<i>Abb 4.</i> Die Sätze für den „notwendigen persönlichen Bedarf“ in Landeseinrichtungen (Voigt, 2016, S. 4).	49
<i>Abb 5.</i> Entscheidungsmöglichkeiten des Bundesamtes (BAMF, 2017d).	55
<i>Abb 6.</i> Hierarchie der Gerichte in Deutschland.	60
<i>Abb 7.</i> Ausgang des Asylverfahrens (BAMF, 2017f).	62
<i>Abb 8.</i> Darstellung des Asylsystems (Bundeszentrale für politische Bildung, 2016).	66
<i>Abb 9.</i> Aufteilung der Aufnahmeeinrichtungen für die Syrer (GİBe, 2017).	71
<i>Abb 10.</i> Ausweisdokument für internationalen Schutzantragsteller (bearbeitet nach Görevli Eğitimi, 2019).	74
<i>Abb 11.</i> Die Ankünfte der Syrer im vorübergehenden Schutz (GİB, 2021).....	75
<i>Abb 12.</i> Größte Containerstadt in Adana (Pir & İçelli, 2017).	76
<i>Abb 13.</i> Ausweisdokument für vorübergehende Schutzantragsteller (bearbeitet nach Görevli Eğitimi, 2019).	76
<i>Abb 14.</i> Hierarchie der Gerichte in der Türkei.	79
<i>Abb 15.</i> Darstellung des Asylsystems.	81
<i>Abb 16.</i> Integrationskurse in Berliner Volkshochschulen.....	100
<i>Abb 17.</i> Frauenkurse in Berliner Volkshochschulen.	102
<i>Abb 18.</i> Kursumfang für die unterschiedlichen Kursangebote.....	104
<i>Abb 19.</i> Synapsenbildung und –abbau (Kolb & Fantie, 1989, S. 25 nach Conel, 1939-1967).	119
<i>Abb 20.</i> Hirnstrukturen bei der Geburt, von einem und zwei Jahren (Knickmeyer et al., 2008, S. 12178).	120
<i>Abb 21.</i> Gehirnentwicklung von der Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter (bearbeitet nach Gogtay et al. 2004, S. 8178).....	120
<i>Abb 22.</i> Entwicklungsschritte bis zum siebten Lebensjahr (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 39, nach Doherty, 1997).....	123
<i>Abb 23.</i> Typen der individuellen Sozialintegration und der sprachlichen Kompetenzen (Esser, 2006a, S. 5).	137
<i>Abb 24.</i> Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring.	146

<i>Abb 25.</i> Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring.	149
<i>Abb 26.</i> zwölf Hauptkategorien zu den gebündelten Stellungnahmen.	161
<i>Abb 27.</i> Gemeinsamkeiten in der Kategorie B.....	184
<i>Abb 28.</i> Prozentvergleiche in der Kategorie B.....	187
<i>Abb 29.</i> Unterschiede in der Kategorie B.	188
<i>Abb 30.</i> Gemeinsamkeiten in der Kategorie E.....	217
<i>Abb 31.</i> Prozentvergleiche in der Kategorie E.....	219
<i>Abb 32.</i> Unterschiede in der Kategorie E.	220
<i>Abb 33.</i> Gemeinsamkeiten in der Kategorie G.	235
<i>Abb 34.</i> Prozentvergleiche in der Kategorie G.	236
<i>Abb 35.</i> Gemeinsamkeiten in der Kategorie H.	244
<i>Abb 36.</i> Prozentvergleiche in der Kategorie H.....	245
<i>Abb 37.</i> Gemeinsamkeiten in der Kategorie J.	260
<i>Abb 38.</i> Prozentvergleiche in der Kategorie J.	261
<i>Abb 39.</i> Gemeinsamkeiten in der Kategorie L.....	274
<i>Abb 40.</i> Prozentvergleiche in der Kategorie L.	275
<i>Abb 41.</i> Altersspanne und Herkunft - Berlin.	280
<i>Abb 42.</i> Kinderanzahl - Berlin.....	281
<i>Abb 43.</i> Kinderanzahl und Herkunft - Berlin.	281
<i>Abb 44.</i> Bildungsort der Kinder - Berlin	282
<i>Abb 45.</i> Abschlussarten - Berlin.	283
<i>Abb 46.</i> Abschlüsse und die Fremdsprachenkenntnisse - Berlin.....	284
<i>Abb 47.</i> Tätigkeit im Herkunftsland - Berlin.	285
<i>Abb 48.</i> Ankunftsjahr - Berlin.....	285
<i>Abb 49.</i> Beginn des Spracherwerbs - Berlin.....	286
<i>Abb 50.</i> Arbeitsdauer im Asylland * Arbeit im Herkunftsland - Berlin.....	287
<i>Abb 51.</i> Bildungsort der Kinder - Adana.	289
<i>Abb 52.</i> Sprachlernort der Kinder - Adana.	290
<i>Abb 53.</i> Abschlüsse und Fremdsprachenkenntnisse - Adana.	291
<i>Abb 54.</i> Ankunftsjahr - Adana.....	292
<i>Abb 55.</i> Spracherwerbsbeginn – Adana.....	293
<i>Abb 56.</i> Herkunftsländer Adana und Berlin (A_B).	295
<i>Abb 57.</i> Alter A_B.....	295
<i>Abb 58.</i> Familienstand A_B.	296

Abb 59. Kinderanzahl A_B.	296
Abb 60. Abschlussarten A_B.....	297
Abb 61. Tätigkeit im Herkunftsland A_B.....	297
Abb 62. Ankunftszeitpunkt A_B.	298
Abb 63. Beginn des Spracherwerbs A_B.	298
Abb 64. Kursbesuch A_B.	299
Abb 65. Tätigkeit im Asylland A_B.	299
Abb 66. Ranking der Landessprache - Berlin.....	302
Abb 67. Erstsprachen und Fremdsprachenkenntnisse – Berlin.....	303
Abb 68. Erstsprachen und Fremdsprachenkenntnisse – Adana.	303
Abb 69. Ranking der Landessprache - Adana.....	304
Abb 70. Erstsprachen A_B.	305
Abb 71. Fremdsprachen A_B.	305
Abb 72. Ranking der Landessprachen A_B.....	306
Abb 73. „Im Sprachunterricht“ A_B.....	318
Abb 74. „Beim Einkaufen“ A_B.....	319
Abb 75. „Bei der Kommunikation mit den Nachbarn und Freunden“ A_B.	319
Abb 76. „Bei der Benutzung der Verkehrsmittel“ A_B.	320
Abb 77. „Beim Arztbesuch“ A_B.....	320
Abb 78. „Beim Amtsbesuch“ A_B.	321
Abb 79. „Serien“ A_B.	327
Abb 80. „Filme und Videos“ A_B.	327
Abb 81. „Nachrichtensehen“ A_B.	328
Abb 82. „Bücherlesen“ A_B.	329
Abb 83. „Zeitungslesen“ A_B.	329
Abb 84. „Verwendung der Wörterbücher“ A_B.....	330
Abb 85. „Internet“ A_B.....	331
Abb 86. „soziale Medien“ A_B.....	331
Abb 87. „Wiederholung“ A_B.....	337
Abb 88. „Hausaufgaben“ A_B.....	337
Abb 89. „subjektiv wahrgenommene Komplexität“ A_B.....	341
Abb 90. „ausreichender Unterricht“ A_B.....	343
Abb 91. „Profitieren“ A_B.....	344
Abb 92. „Schreiben“ A_B.....	347

Abb 93. „Sprechen“ A_B.....	347
Abb 94. „Lesen“ A_B.....	348
Abb 95. „Hören“ A_B.....	349
Abb 96. „Bevorzugung weiblicher Lehrkräfte“ A_B.....	352
Abb 97. „Notwendigkeit der Kinderbetreuung in den Sprachkursen“ A_B.....	353

Abkürzungsverzeichnis

AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

AsylG: Asylgesetz

AufenthG: Gesetz über den Aufenthalt

AuslIntV: Ausländerintegrationskursverordnung

AsylbLG: Asylbewerberleistungsgesetz

AsylVfG: Asylverfahrensgesetz

AZR: Ausländerzentralregister

BAMF: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

BMMYK: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

BMI: Bundesministerium des Innern

BüMA: Bescheinigung über die Meldung als Asylsuchender

BVerfG: Bundesverfassungsgericht

BVerwG: Bundesverwaltungsgericht

DeuFöV: Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung

DTZ: Deutsch-Test für Zuwanderer

EASY: Erstverteilung von Asylbehörden

EGMR: Europäische Gerichtshof für Menschenrechte

EMRK: Europäische Menschenrechtskonvention

EuGH: Europäische Gerichtshof

GEAS: Gemeinsames Europäisches Asylsystem

GEM: Geçici Eğitim Merkezleri

GER: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

GETZ: Gemeinsames Extremismus- und Terrorismusabwehrzentrum

GFK: Genfer Flüchtlingskonvention

GG: Grundgesetz

GI: Goethe-Institut

GİB: Göç İdaresi Başkanlığı
GİGM: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
GSB: Göçmen Sağlığı Birimi
GSM: Göçmen Sağlığı Merkezleri
GTAZ: Gemeinsames Terrorismusabwehrzentrum
HEP: Hızlandırılmış Eğitim Programı
İGİM: İl Göç İdaresi Müdürlüğü
INPOL: polizeiliches Informationssystem
IntV: Integrationskursverordnung
IntTestV: Integrationskurstestverordnung
IOM: Internationale Organisation für Migration
İŞKUR: Türkiye İş Kurumu
JarbSchG: Jugendarbeitsschutzgesetz
MEB: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
Mülteci-Der: Mültecilerle Dayanışma Derneği
MHM: Mülteci Hakları Merkezi
NGO: Nichtregierungsorganisationen
LiD: Test Leben in Deutschland
LTP: Long Term Plasticity
OYS: Temel Okuma-Yazma ve Sayısal Beceriler
OVG: Oberverwaltungsgericht
PIK: Personalisierungsinfrastrukturkomponente
PİKTES: Suriyeli Çocukların Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi
PTU: physikalisch-technischer Urkundenuntersuchungen
SIHHAT: Türkiye`de Göçmen Sağlığı Hizmetlerinin Desteklenmesi Projesi
SIS: Schengener Informationssystem

SGB III: Das Dritte Buch Sozialgesetzbuch

SGB XII: Das Zwölfte Buch Sozialgesetzbuch

T.C.: Türkiye Cumhuriyeti

TDP: Türkiye’de Dayanıklılık Projesi

TÖMER: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

VG: Verwaltungsgericht

VGH: Verwaltungsgerichtshof

UNDP: United Nations Development Programme

UNHCR: Vertreter des Hohen Flüchtlingskommissars der Vereinten Nationen

YUKK: Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

YTB: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı

Teil 1 Einleitung

Gewalt, Deportation, Armut, Tod und Not sind einige Auslöser für weltweite Wanderungsbewegungen. Die Wanderung verursacht, dass die Menschen ihren bisherigen Lebensplatz wechseln und an einem anderen Ort ein neues Leben beginnen. Demensprechend kann das Leben eines Menschen je nach unterschiedlichen Bewegungsgründen zur Wanderung hinführen. Die Wanderung wird nicht nur freiwillig, sondern auch unfreiwillig durchzogen. Die unfreiwillige Wanderung wird auch als Flucht bezeichnet. Der Bürgerkrieg in Syrien, die Sklaverei in Afrika oder die Macht der Terrorgruppen in Afghanistan sind nur einige Umstände bzw. Realitäten, die das Fliehen der Menschen immer wieder in den Fokus rücken. Im Jahr 2017 sind Millionen Menschen in die USA geflüchtet, hundert Tausende sind in Deutschland angekommen und in der Türkei soll die Zahl schon bei drei Millionen Geflüchteten liegen (Brockschmidt, 2017; BAMF, 2018e; GIB, 2021; UNHCR, 2021;).

Durch verschiedene Auslöser entscheiden sich die Personen für die Flucht oder sie werden gezwungen zu fliehen. Mit der Entscheidung zur Flucht beginnt eine neue Lebensphase für sie. Weshalb sie Vieles hinter sich lassen müssen, hat unterschiedliche Motive (Brücker et al., 2016). Manche Personen werden im eigenen Land aus politischem Anlass verfolgt. Die anderen werden wegen den ökonomischen Lebenslagen den Ort wechseln müssen. Des Weiteren gibt es auch geschlechtsspezifische Menschenrechtsverletzungen wie Zwangsabtreibungen oder – ehen. Insgesamt gilt, dass die Menschheit wegen der politischen Entscheidungen, hierarchischen Strukturen, Gruppenzugehörigkeit, Armut oder Krieg flieht (UNHCR Österreich, 2019). Das sind nur einige Gemeinsamkeiten der hunderttausenden Menschen, die ihre Existenz für ein neues Leben aufgeben und eine neue Lebensphase beginnen. Wenn sie den Weg in ihrem Land hinter sich gebracht haben, ist auch nicht alles für die neue Lebensphase geregelt. Viele haben ersteinmal keine sichere Bleibe. Trotz der schwierigen Lebenslage suchen sie mit all ihren Sorgen und Hoffnungen in einem anderen Land nach Sicherheit. Eine Sicherheit, die in ihrem Herkunftsland nicht mehr möglich ist. Wie sicherlich viele Menschen auf dieser Welt, möchten auch sie angstfrei, gewaltfrei, ohne Hungerleid und ohne Krieg leben; einfach im Frieden.

Die Personen versuchen aus verschiedenen Gründen ein neues Leben in einem neuen Land anzufangen. Dafür nehmen sie die Fluchtwege auf sich, die von einigen

Tagen bis hin zu mehreren Monaten dauern. Sie fliehen ganz allein, mit den Familienmitgliedern oder mit ihren Bekannten. Auch Kinder und Jugendliche gehen diesen Weg, wie die Erwachsenen. Das Alter oder die Begleitung spielt für die Flucht erst einmal keine Rolle, da alle Flüchtenden dasselbe Ziel haben. Sie möchten aus einer Notsituation heraus und versuchen vor den Umständen an ihrem Lebensort zu entfliehen. Wenn die Flucht überstanden ist, kommen die Personen in einem anderen Staat an und suchen Schutz. Die Fragen über die Niederlassungs-, Wohn-, Arbeits- oder Bildungsrechte oder die kulturellen Bedingungen für ein konfliktfreies Leben in der neuen Gemeinschaft bringen ungenaue Perspektiven in erster Linie für die geflüchtete Person mit sich. Diese Aspekte zeigen die Zusammenhänge zwischen vielen strukturellen Maßnahmen. Einerseits sind es die rechtlichen Richtlinien und andererseits die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die über das Leben der geflüchteten Personen in dem neuen Land als entscheidend gelten. In zweiter Linie ist die Bereitschaft des Aufnahmelandes bzw. Asyllandes, der Gesellschaft und der Bürger von großer Bedeutung. Hinzu kommt, dass nach einer Ankunft in einer neuen Bevölkerung auch die Akzeptanz notwendig ist. Es lässt sich fragen, wie geflüchtete Personen einen Zugang in die für sie ziemlich unbekannte Gesellschaft finden können. Welche Kriterien müssten sie für ihr neues Leben erfüllen oder wer bietet Unterstützungen an? Zudem kommt es dazu, dass sie eine ungewisse Zukunft erwartet. Eine Zeit, die ihnen zeigen wird, wie lang sie in dem neuen Land bleiben werden. Diese prägnanten Themen beschäftigen viele Schichten der Population. Es sind in der Tat nicht nur die Sorgen und Ängste der geflüchteten Menschen, wenn sie ein neues Land erreicht haben. Im Ankunftsland werden dementsprechend Überlegungen ausgesprochen, diskutiert oder diesbezügliche Auseinandersetzungen thematisiert. Die Flucht- und Ankommens-Situationen oder die Integration und Inklusion in die Gesellschaft werden detailliert betrachtet. Einige Fragen, die viele Kreise in einer Gemeinschaft beschäftigen, sind folgendermaßen zu formulieren:

- Was passiert eigentlich, wenn unterschiedliche Ethnien in einem Land nun aufeinandertreffen?
- Wie entwickeln sich die Lebenssituationen einerseits der geflüchteten Menschen und andererseits der Bürger im eigenen Land?
- Welche Unterstützungsmöglichkeiten, Vereine oder Initiativen existieren für die Geflüchteten?

- Wie können die Geflüchteten selbst handeln, wenn Vieles für sie befremdlich und erstmalig ist?
- Wie kommunizieren sie untereinander, wenn die Sprachkenntnisse nicht ausreichend sind?

Generell gilt, dass es für diese gesellschaftlichen Fragen zum Thema Flucht unterschiedliche Herangehensweisen in der Welt gibt. Manche Staaten bestimmen die Aufnahmekriterien für geflüchtete Personen eigenständig und andere haben sich für eine gemeinsame Handlungsweise entschieden. Nicht nur die Aufnahmekriterien in die neue Gesellschaft zeigt Unterschiede, sondern auch die Rahmenbedingungen für die Integration und Inklusion. Diese sind der Bevölkerungszusammensetzung, den Bildungskonzepten, der kulturellen und religiösen Orientierung, dem Arbeitsmarkt oder Wohnmarkt untergeordnet. Wie die Zusammensetzung in der Aufnahmegesellschaft am besten funktionieren kann, bringt nicht nur die geflüchteten Menschen und die Bürger näher zusammen, sondern auch die Politiker, die über diese Weltproblematik wieder zueinander finden. Im Rahmen des 50-jährigen Gastarbeiterjubiläums stellten die Bundeskanzlerin Merkel und der damalige türkische Ministerpräsident Erdoğan die Themen Integration und Spracherwerb in den Mittelpunkt ihrer Reden (Paulsen & Unger, 2011; Die Bundesregierung, 2011). Heute stehen die Spitzenpolitiker in Verhandlungen und diskutieren beispielsweise darüber, wie viele Menschen sie in die Länder lassen bzw. aufnehmen können (Schwarze, 2017; Enes & Keskin, 2015, S. 24). Durch die Fluchtsituation haben diese Länder neue Ziele und sie möchten, dass die geflüchteten Menschen die Landessprachen lernen, damit sie einerseits im Agieren nicht eingeschränkt werden und andererseits einen Zugang zur Gesellschaft finden. Deutschland richtete sein Augenmerk seit der Erlassung der Zuwanderungsgesetze in der politischen und öffentlichen Diskussion nun verstärkt auf die sprachliche Integration. „Sprache ist der Schlüssel der Integration“ - dies scheint eine nicht anzuzweifelnde, politische Annahme zu sein (BMI, 2017). Seien es Bemühungen um die Bildungsintegration für Kinder oder um Jugendliche ohne Schulabschluss, geht es seit der Aufnahme verstärkt um die geflüchteten Erwachsenen, Kinder oder Jugendlichen. Die Bemühungen und die Betonung der türkischen Sprache besonders für einen guten Zugang der Gesellschaft in der Türkei wird ähnlich wie in Deutschland unterstrichen. Es werden für diese Personen immer mehr Türkischkurse angeboten, für die Kinder an den Grenzen ein Zugang zur Bildung ermöglicht oder Bürgerinitiativen

gegründet. Der Fokus der türkischen Sprache wird seit der Öffnung der Grenzen in der Türkei immer zentraler (Dursun & Akkaya, 2017).

Obwohl die Rahmenbedingungen der Länder Türkei und Deutschland Unterschiede zeigen, beschäftigen sich die zwei Länder seit Jahren überwiegend mit diesem aktuellen Thema. In Bezug auf die Sprachkenntnisse der geflüchteten Menschen, die die Landessprache zum ersten Mal hören, sie nicht verstehen und dadurch in ihrem Handeln eingeschränkt sind, erfolgen weitere Bedenken in den Gesellschaften. Nicht nur in politischen Auseinandersetzungen, sondern auch in aktuellen soziologischen und psychologischen, erziehungs- und sprachwissenschaftlichen Diskursen geht es weiterhin um den Spracherwerb. Sie untersuchen nicht nur die Spracherwerbssituation der Menschen mit Migrationshintergrund, sondern neuerdings den Sprachzuwachs der Menschen mit Fluchthintergrund. Es wird generell davon ausgegangen, dass die Integration und Inklusion in die Gesellschaften mit ausreichenden Sprachkenntnissen dieser Menschen gelingen kann. Das Vorhaben dieser Dissertation ist es herauszufinden, wie die geflüchteten Frauen diese sprachlichen Situationen insbesondere in der Türkei und in Deutschland bewältigen.

Um eine vergleichende Untersuchung vorlegen zu können, werden die Rahmenbedingungen für die geflüchteten Frauen in den beiden Ländern, Deutschland und Türkei, in den Fokus gerückt. Die Auswahl der Länder erfolgte nach bestimmten Gründen. Erstens ist die Betrachtung der geografischen Lagen, die politischen Entscheidungen und die Verteilung der Geflüchteten und zweitens ist der Anblick auf die geschichtlichen Zusammenhänge und auf die sprachpolitischen Entwicklungen diese Länder für die Arbeit von besonderer Aspiration. Mit dem Fokus Spracherwerb der geflüchteten Frauen in der Türkei und Deutschland untersucht die vorliegende Arbeit die Rahmenbedingungen in beiden Ländern. Das Ziel ist in erster Linie zu vergleichen, wie die sprachpolitischen Maßnahmen aktuell in diesen Ländern sind. In zweiter Linie ist das Interesse mit diesen Frauen Gespräche zu führen und schriftliche Befragungen durchzuführen, um die Theorie mit der Praxis gegenüber zu stellen. Dabei werden insbesondere auf diese Fragen das Augenmerk gelegt:

- Welche Wege gibt es in dem Land für die Integration sowie Inklusion in die neue Gesellschaft?
- Welche Maßnahmen gibt es für sie?

- Wie fühlen sie sich in dem neuen Ankunftsland?
- Wie lernen die geflüchteten Frauen die Sprache?

Anhand dieser Fragen legt die Untersuchung drei Hauptziele fest. Als erstes werden die Begriffe Migration und Flucht definiert und als zweites werden Asylsysteme und sprachpolitische Entscheidungen der Länder Türkei und Deutschland verglichen. Das dritte Ziel richtet sich auf die Zweitspracherwerbtheorien. Auf diese Weise werden im theoretischen Teil die Definitionen erläutert. Dafür werden im ersten Kapitel die Begriffe Migration und Flucht beschrieben, sodass die Bewegungsmöglichkeiten der Menschen unterschiedlich dargelegt werden. Außerdem wird zur freiwilligen und unfreiwilligen Migration Stellung genommen und auf die Migrationstheorien eingegangen. Im zweiten Kapitel werden die Anerkennungsbedingungen der Menschen als Flüchtlinge erörtert und die politischen Maßnahmen in Bezug auf Asyl in den Ländern Türkei und Deutschland verglichen. Relevant ist herauszufinden, was nach der Einreise bzw. Ankunft am neuen Ort bzw. im Land für die Asylsuchenden passiert. Welche Rechte oder Pflichten sie haben und wie diese Bedingungen zu erfüllen sind, werden in Frage gestellt. Zu diesem Zustand werden im dritten Kapitel die sprach- und bildungspolitischen Entscheidungen beide Länder erforscht, weil die aktuellen sprachpolitischen und strukturellen Rahmenbedingungen für die empirische Untersuchung eine hohe Relevanz aufweisen. Basierend auf den aktuellen Forschungsdiskussionen wird sich im vierten Kapitel der Arbeit auf den Spracherwerb fokussiert. Anhand der Spracherwerbtheorien, werden zunächst die Thesen über den Erwerb einer Sprache dargelegt. Im weiteren Verlauf werden Erkenntnisse über die Unterschiede zwischen Erst-, Zweit und Mehrsprachigkeit gewonnen. Im Anschluss an den Spracherwerb werden die Diskurse zur Integration gezeigt und die Lernsituation der geflüchteten Frauen hinterfragt. Dazu werden die ersten vorhandenen Arbeiten oder Untersuchungen über den Spracherwerb der geflüchteten Frauen kurz erwähnt. Nachdem die politischen Maßnahmen der Länder vorgestellt sowie die theoretischen Erkenntnisse der Wissenschaft zum Thema Spracherwerb veranschaulicht wurden, folgt die Darlegung der eigenen Untersuchung. Im empirischen Teil werden zunächst die „mixed methodologies“ vorgestellt, danach das Verfahren über die Stichproben erklärt. Im Anschluss wird die Datenanalyse detailliert vorgestellt. Im Kontext der theoretischen Ansätze werden im weiteren Verlauf die Ergebnisse der vorliegenden

Arbeit zusammengefasst und diskutiert. Zum Schluss wird die Arbeit mit dem Abschlusswort beendet und die nötigen Anhänge eingesetzt.

Problemstellung

Die Menschen fliehen. Nicht nur wegen des Kriegs oder sexuellem Missbrauch, sondern wegen einer Verfolgung oder Wirtschaftskrise wählen die Menschen den Weg zur Flucht. Durch unterschiedliche Auslöser entscheiden sie sich dafür und verlassen den bisherigen Lebensort entweder ganz alleine, mit Familie oder mit Begleitung. Einige schaffen diesen Weg durch Unterstützungen, andere werden festgenommen oder verlieren ihren Leben bei der Flucht. Im Idealfall kommen sie aber bis zum Nachbarland an. Manche Geflüchtete haben auch ein Zielland im Auge, wo sie ihr Leben am liebsten weiterführen möchten (Holtkamp, 2016, S. 19; Richter, 2015, S. 40; BAMF, 2018e, S. 33; BMI, 2019).

Wenn die Fluchtgeschichte aber beginnt, beginnt damit auch ein neuer Lebensabschnitt. Wenn bedacht wird, dass die Reise anfangs ungewiss ist, kann davon ausgegangen werden, dass mit der Beendigung der Fluchtsituation und mit dem Ankommen an einem neuen Ort noch nicht alles geregelt ist. Im Falle der Ankunft in einem neuen Aufnahmeland müssen die Geflüchteten die vorbestimmten Abläufe über ihre Zukunft erfahren. Wie beginnen Sie nun ihr neues Leben in dem neuen Land an? Es ist nicht nur ein Wechsel von einem Ort zum anderen. Sie erfahren nicht nur eine neue Kultur, eine andere Lebensstruktur oder eine neue Gesellschaft, sondern auch eine andere Sprache. Sie müssen sich nun auch an die Regeln eines anderen Landes halten. Sie lernen ein neues Lebens- bzw. Gesellschaftssystem kennen. Hinzu kommt, dass sie eine neue Bleibe oder eine neue Arbeit brauchen. Wenn sie im Schulalter sind, müssen sie eine neue Schule finden. Wenn sie vorher arbeitstätig waren, müssen sie ihre Qualifikationen anerkennen lassen. Wie könnte man all diese Wünsche äußern, sich an die neue Umgebung anpassen oder später an diesem Ort selbstteilnehmen oder mitwirken? Hierzu ist die Sprache des Asyllandes von entscheidendem Einfluss. Sei es bei der Wohnungssuche, beim Arztbesuch oder in der Schule - der Mensch braucht die sprachlichen Mittel. Insbesondere gilt dies für eine gute Kommunikation. Für die Kommunikation wird die Sprache als Methode benutzt, sodass die Sprache zur Erreichung eines Ziels dient. Generell ist zu erwähnen, dass die Menschen durch die Sprache Inhalte mitteilen. Das sind zum Beispiel ihre Gefühle oder ihre Gedanken. Sie können durch Laute ihre Mitteilungen

produzieren und diese können von anderen Menschen vernommen und verstanden werden (Trabant, 2008, S. 12). Ausdrücklich ist zu sagen, dass durch die Sprache gehandelt wird. Wenn die Geflüchteten sich in der neuen Umgebung befinden, werden auch sie sich durch die Sprache des neuen Landes verständigen. Hinsichtlich dieser Ansicht bekommt die Sprache des neuen Ortes eine enorme Bedeutung. Um hauptsächlich in der neuen Gesellschaft teilhaben zu können oder ein selbstständiges Leben führen zu können, brauchen die Geflüchteten Sprachkenntnisse. Insbesondere vonseiten der Politik wird die Wichtigkeit der sprachlichen Kenntnisse immer wieder betont und für die sprachliche Integration der Geflüchteten besonders investiert (GIB, 2018; BAMF, 2018e). Wie der Zugang zur Sprache ermöglicht wird, wird durch die bildungspolitischen Entscheidungen des Landes geregelt. Obwohl die Türkei dreimal mehr Geflüchtete als Deutschland aufgenommen hat, fehlt hier ein passendes Kurssystem. Somit können weniger Geflüchtete den Zugang zum Spracherwerb finden. In der Türkei fehlt es trotz vieler Bemühungen der Regierung an Kursen, die insbesondere Frauen besuchen können. Die Mütter, ältere Frauen oder jüngere Frauen mit Kindern bleiben zu Hause und können viel weniger als Männer an Sprachkursen teilnehmen. In Deutschland dagegen wird auf ein verpflichtendes Kurssystem gesetzt, sodass viele Frauen an Sprachkursen teilnehmen müssen. Die Problemstellung dieser Arbeit legt das Augenmerk auf die Situationen des Spracherwerbs der geflüchteten Frauen in der Türkei und Deutschland.

Zielsetzung und Relevanz der Untersuchung

Das Interesse dieses wissenschaftlichen Werkes ist insbesondere die Stärke der Frauen zu zeigen. Sie werden als eine besondere Lerngruppe betrachtet, weil sie nicht nur vor der Flucht, sondern auch während und nach der Flucht traumatisierenden Erfahrungen ausgesetzt waren (Çalışkan, 2018). Aus diesem Grund liegt der Wunsch darin zu zeigen, mit welcher Motivation diese Personen die Sprache lernen wollen, obwohl ihnen etwas Schreckliches passiert ist. Sie sind starke Persönlichkeiten, sodass diese Arbeit diese besondere Gruppe noch mal hervorheben möchte. Mit der Hypothese, dass die geflüchteten Frauen auf eine andere Art lernen, soll anhand der Erkenntnisse untersucht werden. Einige Arbeiten mit dieser Gruppe zeigen bereits, dass diese Lerner „speziell“ sind und nicht als typische Lerner gelten können (Bender-Jarju et al., 2007; Brücker et al. 2016; Worbs et al. 2016; Hoffmann et al. 2017).

Das Vorhaben dieser Arbeit ist es heraus zu finden, wie die geflüchteten Frauen zu erfolgreichen Sprachlernerinnen werden? Aus diesem Grund sind die Spracherwerbssituation der geflüchteten Frauen in der Türkei und Deutschland darzulegen. Dementsprechend werden nicht nur die charakteristischen Merkmale der geflüchteten Frauen, sondern auch die Differenzen beim Spracherwerb zwischen ihnen untersucht. Dabei wird die Theorie rückblickend studiert. Nachdem empirischen Teil der Arbeit werden die Ergebnisse mit den theoretischen Ansätzen verglichen, sodass anschließend auf die Hypothesen Bezug genommen werden kann. Anhand der zentralen Fragen legt die Untersuchung drei Hauptziele fest. Als Erstes ist durch die theoretischen Kenntnisse zu zeigen, wer zu der Gruppe „Geflüchtete“ gehört, wie der Mensch die Sprache lernt und wie die bildungspolitischen Entscheidungen der Aufnahmeländer den Spracherwerb der Geflüchteten beeinflussen. Als Zweites ist die Expertengruppe, die mündlich und schriftlich befragt wurde, zu präsentieren und die Forschungsergebnisse zu analysieren. Als Letztes sind die Ergebnisse zu diskutieren, welche nicht nur für die Studierende und Wissenschaftler, sondern auch für Politiker, Sprachlehrende, Ehrenamtliche und Dozenten von besonderer Bedeutung ist. Auf diesem Weg wird nach diesem wissenschaftlichen Werk über die Themen Migration, Flucht, Spracherwerb und Sprachentwicklung erneut studiert. Anhand der eigenen empirischen Forschung werden über die charakteristischen Merkmale der geflüchteten Frauen beim Spracherwerb Kenntnis genommen. Dieses Werk dient besonders der Wissenschaftszweige Politik, Migrationsforschung und Soziologie, Erwachsenenpädagogik und Zweitsprachenpädagogik. Die Abteilungen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie Türkisch als Fremdsprachenlehre werden insbesondere von dieser Arbeit profitieren. Dass neben der Abteilung Türkisch als Fremdsprache, eine Fachrichtung Türkisch als Zweitsprache zu gründen ist, wird mit dieser Arbeit gezeigt. Nicht nur die Dozenten in diesem Bereich, sondern auch Sprachlehrende, Honorarlehrkräfte oder Lehrkräfte an den Schulen, Universitäten und Sprachschulen können sich an den Erkenntnissen der empirischen Untersuchung orientieren. Die Ergebnisse dieser Doktorarbeit wird auf der einen Seite ein Beispiel für eine wissenschaftliche Arbeit sein und auf der anderen Seite die Forschungsvorhaben anderer Forscher inspirieren können. Des Weiteren ist nicht außer Acht zu lassen, dass die Bildungsabteilungen der Ämter in Deutschland (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft) und in der Türkei (Millî

Eğitim Bakanlığı¹ oder Yüksek Öğretim Kurumu²) genannt werden, die ebenfalls von dieser vergleichenden Untersuchung über die jeweiligen sprachpolitischen Maßnahmen der Länder Türkei und Deutschland Einsichten gewinnen können. Überdies können sich die Ämter und Sprachinstitute in Deutschland (BAMF³, Goethe-Institut) und in der Türkei (GIB⁴, Yunus-Emre-Institut) von dieser Untersuchung, insbesondere über die Vorteile und Nachteile der Kurssysteme informieren, sodass bessere Strukturen für den Landesspracherwerb der Zwangsmigrantinnen geschaffen werden können. Als Letztes ist zu betonen, dass diese wissenschaftliche Arbeit eine große Relevanz für das eigene Fachgebiet und für wissenschaftliche Erkenntnisfortschritt darstellt.

Untersuchungsproblem

Diese Untersuchung zielte darauf ab, Wirkungen des Spracherwerbs am Beispiel von verpflichtenden und freiwilligen Kurssystemen bei geflüchteten Frauen zu analysieren. Nachfolgend wurde folgenden zentralen Forschungsfragen nachgegangen:

1. Welche charakterlichen Merkmale zeigen geflüchteten Frauen beim Spracherwerb in der Türkei?
2. Welche charakterlichen Merkmale zeigen geflüchteten Frauen beim Spracherwerb in Deutschland?
3. Unterscheiden sich die Lernstrategien beim Spracherwerb von geflüchteten Frauen in Berlin und Adana?
4. Zeigen geflüchteten Frauen, die freiwillig zum Sprachkurs gehen, höhere Werte bei den Lernstrategien, als solch, die verpflichtend hingehen?
5. Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Lernvoraussetzungen und der gewählten Antwortkategorie?

¹ Ministerium für nationale Bildung

² Hochschulrat

³ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

⁴ Göç İdaresi Başkanlığı

Hypothesen

Das übergeordnete Ziel dieser Untersuchung ist es herauszufinden, wie die geflüchteten Frauen zu erfolgreichen Sprachlernerinnen werden können. Dazu lassen sich für die Unterschiede, verpflichtende Kursteilnahme der geflüchteten Frauen in Berlin und freiwillige Kursteilnahme der geflüchteten Frauen in Adana, Vorannahmen entwerfen. Dementsprechend ist zu vermuten, dass aufgrund des strukturellen Sprachkurskonzepts und der daraus resultierenden Probleme häufiger bei der verpflichtenden als bei freiwilliger Kursteilnahme auftreten. Diese Faktoren können außerdem die Lernstrategien, welche durch Lernwunsch, -schwierigkeiten, Sprachverständnis, Motivation sowie sprachliche Konzentration und Distanz beeinflussen. Dazu kommt, dass Alter, Bildungssozialisation, Kinderanzahl, vorhandene Sprachkenntnisse, Aufenthaltsdauer im Zielland und Sprachkursbesuchsdauer ebenfalls auf den erfolgreichen Spracherwerb einwirken (siehe Spracherwerb in der Theorie).

Für eine zielführende Operationalisierung der Datenanalyse werden zunächst verschiedene gegeneinander zu prüfende Hypothesen formuliert. Dafür wird eine Nullhypothese (H_0) und die Alternativhypothese (H_1 und H_2) gewählt. Es wird angenommen, dass es Unterschiede zwischen den Probandengruppen gibt und diese Unterschiede auf bestimmte Faktoren zurückzuführen sind.

H_0 : Es gibt keine Unterschiede beim Einsatz der Lernstrategien, Sprachverständnis und den Kursbedingungen.

H_1 : Es gibt Unterschiede beim Einsatz der Lernstrategien, Sprachverständnis und den Kursbedingungen.

H_0 : Es besteht kein Zusammenhang zwischen den zu untersuchenden Variablen und Alter, Bildung, Kinderanzahl, Erst- und Fremdsprachenkenntnisse, Verwendung der Landessprache und Sprachkursbesuchsdauer.

H_2 : Es besteht ein Zusammenhang zwischen den zu untersuchenden Variablen und Alter, Bildung, Kinderanzahl, Erst- und Fremdsprachenkenntnisse, Verwendung der Landessprache und Sprachkursbesuchsdauer.

Beschränkungen

Bedingungen für die Datensammlung. Zu Beginn der Forschung wurde ein Antrag auf die Genehmigung der Datengewinnung an die Ethikkommission des Senats der Hacettepe Universität gestellt. In dem Entwurf wurden unter anderem das jeweilige Thema und Ziel sowie der Umfang und die Methode dieser Arbeit komprimiert in der türkischen Sprache verfasst und die Beispiele für Einverständniserklärung, Interviewleitfaden und die entwickelten Fragebogen in türkischer und deutscher Sprache angehängt. Am 22.05.2018 wurde die Forschung auf der Sitzung geprüft und für ethisch angemessen befunden. Erst mit dieser Genehmigung der Ethikkommission durften die Daten erhoben werden.

Auswahl von Untersuchungsteilnehmern für die Forschung. Zur Gewinnung der Probanden wurden in den beiden Ländern unterschiedliche Herangehensweisen benötigt. Anhand zweier Systeme wurden die Daten für diese Arbeit in den beiden Orten gesammelt. Dieser Vorgang wird nun vorgestellt.

In erster Linie wurden in Deutschland die Kursorte in Berlin recherchiert. Nach der Feststellung wurden zur Gewinnung der Probanden Leitungen, Informationsstellen oder Sekretariate, die in ihren Kursorten den Spracherwerb der deutschen Sprache für geflüchtete Frauen anbieten, per E-Mail und per Telefon angefragt. Insgesamt 70 Institute, Bildungsstätte, Vereine und Sprachkurse wurden in Berlin für diese Arbeit angefragt. Mit viel Engagement, Überzeugungskraft und Zielstrebigkeit wurden Leitungen einige Institute, Sprachschulen, Bildungsstätte, Vereine und Kursorte erreicht. Daraufhin wurden zahlreiche Termine vereinbart, um vor Ort die Kursteilnehmerinnen zu treffen und um die geplanten mündlichen sowie schriftlichen Befragungen durchzuführen.

Die Probanden in der Türkei wurden mit einem anderen Verfahren erreicht. Anders als in Deutschland werden in der Türkei keine verpflichtenden und landesweit einheitlichen Sprachkurse angeboten. Aus diesem Grund wurden zuerst nur einzelne Sprachschulen in den Städten, die den türkischen Spracherwerb anbieten, registriert. Bei der Erreichung der Probanden wurden wegen des noch nicht strukturierten und organisierten Kurssystems Hindernisse begegnet. Die meisten Geflüchteten lebten in den Grenzgebieten. In diesen Städten wohnten die meisten in den Unterkünften (Kamp). Dort werden Türkischkurse für die Geflüchteten angeboten. Damit der Kontakt zu den der Frauen in „Kamp“ hergestellt werden kann, wurden spezielle

Genehmigungen benötigt. Dementsprechend wurde, um mehr Probanden in „Kamp“ zu gelangen, ein offizieller Antrag an das Innenministerium Allgemeines Direktorat für Migrationsverwaltung gestellt. Leider wurde diesen Antrag aus organisatorischen Gründen widersprochen. Neben dieser offiziellen Erlaubnis wurden per E-Mail und per Telefon TÖMER (Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi)⁵, Sprachschulen sowie Halk Eğitimi Merkezleri⁶ in Ankara, Istanbul, Mersin und in Adana angefragt. Die systematisch organisierten Sprachkurse basierend auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) wurden zum Zeitpunkt der Anfrage an einigen Universitäten in den TÖMER Abteilungen sowie Sprachkursen angeboten.

Wegen Absagen in der Türkei und auch in Deutschland aus organisatorischen und strukturellen Gründen und Kapazitäten konnten nur wenige Sprachinstitute für die schriftliche sowie mündliche Befragungen erreicht werden. Aus den beschriebenen Voraussetzungen konnte die Forschung letztendlich in den Städten Berlin und Adana fortgeführt werden. Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass die Auswahl der Orte erstens aus organisatorischen, finanziellen und zeitlichen Kapazitäten und zweitens aus logistischen Gründen zielgerecht bestimmt wurde.

⁵ Anwendungs- und Forschungszentrum für türkische Lehre

⁶ öffentliche Bildungszentren

Teil 2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Migration

Gewalt, Deportation, Armut, Tod und Not sind einige Auslöser für weltweite Wanderungsbewegungen. Die Wanderung verursacht, dass die Menschen ihren bisherigen Lebensplatz verlassen und in einem anderen Ort ein neues Leben beginnen. Von einem Gebiet zum nächsten wandern ganze Stämme oder Individuen im Einzelnen schon seit der Antike. Es gibt diverse Beispiele auf der Welt, die zeigen, dass die Wanderung kein Phänomen und kein neues Erlebnis für die Menschheit ist, sondern eine normale menschliche Erfahrung (Jackson, 1969, S. 4). Seit der Weiterentwicklung des Menschen vom Homo sapiens bis zur heutigen Zeit wechseln die Personen ihren Lebensort (Oltmer, 2012, S. 8). Die Wanderung ist somit für die Menschheit nicht neu, aber sie zeigt unterschiedliche Bedingungen. Einige Beispiele aus der jüngeren Zeit zeigen, dass die Arbeitsmigranten wegen der Wirtschaft, Personen, die sich wegen ihrer privaten Gründe von einem Ort zum anderen bewegen oder Gruppen, die Massenflucht ergriffen. Anhand dieser Beispiele kann genannt werden, dass die Menschen sich in Gruppen, Familien, als Stämme oder allein bewegen. Das Leben eines Menschen kann aus unterschiedlichen Gründen zu einem Wechsel des bisherigen Platzes hinführen. Weshalb für die Individuen dieser Wanderungstrieb seit Jahrhunderten immer noch infrage kommt, hängt mit einigen Bestimmungsfaktoren zusammen, welche hauptsächlich in der Migrationsforschung untersucht wurden. In unterschiedlichen Disziplinen wird die Wanderung generell unter dem Fachbegriff „Migration“ erforscht. Nach Han wurde die Auffassung rasch durch das verbreitete englische Wort „migration“ ersetzt (Han, 2005, S. 7). Unter dem Begriff Migration versteht man eine räumliche Mobilität. Diese Auffassung geht dem lateinischen Wort „migrare“ oder „migratio“ zurück und drückt Wanderung, wegziehen oder wandern aus (Geist, 2009, S. 4). Obwohl Wanderung kein neues Phänomen ist, gibt es in der Fachliteratur immer wieder unterschiedliche Interpretationen. Obwohl diese Erklärungen selbst eine Reihe von Differenzierungen aufweisen können, sind für alle diese Argumente die Aspekte eines Ortswechsels und ein Bewegungsgrund zentral. Dazu wird außerdem auf die Dauer hingewiesen. Auf diese Weise werden nicht nur die verschiedenen Ursachen für eine Migration gesucht, sondern auch die Aufenthaltszeit in der neuen Umgebung erforscht. Ein weiteres Merkmal ist die potenzielle Entscheidung einzelner Personen. Demnach wird geforscht, von welchen

Menschen dieser Entschluss getroffen wird. Außerdem werden historische sowie politische Strukturen einer Gesellschaft als entscheidende Faktoren betrachtet. Nach Eisenstadt (1954) ist Migration „der Übergang eines Individuums oder einer Gruppe von einer Gesellschaft zur anderen“ (Eisenstadt, 1954, S. 1). Anders beschreibt zehn Jahre später Ellemers (1964) Migration als eine Bewegung von einer soziokulturellen Umgebung in ein anderes Umfeld (Ellemers, 1964, S. 43). Eine der aktuelleren Definitionen schildert die Migration als ein alltägliches soziales Phänomen. So alt wie die Menschheit selbst sei Migration demnach durch jeweils unterschiedliche historische, kulturelle, politische und ökonomische Zusammenhänge geprägt (Kraler et al., 2007).

Theorien der Migration. Unter welchen Bedingungen die Menschen eine Entscheidung zur Migration treffen oder wie sie den jeweiligen Ort dafür bestimmen, sind grundsätzlich zentrale Fragen der Migrationsforschung. Die Untersuchungsfelder der Soziologie zeigen des Weiteren an der Entfernung Interesse, die die Migranten zwischen sich und ihrem Geburtsort zurücklegen und auch die Zuordnung, die die Migranten zwischen den einzelnen Regionen erreichen. Für die Ursachen der Migration in „Law of Migration“ von Ravenstein (1885) wurden diese Faktoren bereits vor fast 160 Jahren erfasst, welches als wichtiger Input für den später anerkannten klassischen Erklärungsansatz der Migration von Lee gilt (Jackson, 1986, S. 13). Die Grundmuster der Bewegung gliederte Ravenstein in drei Aspekte. Diese wurden als Migrationsgesetze beschrieben und unterschieden sich zwischen „local, short-journey und long-journey migrant“. Unter Betrachtung der Untersuchungen über der irischen Arbeitsmigration in Großbritannien wurden die drei Unterscheidungen erkundet. Demnach wurde festgestellt, dass einerseits ein Migrant in dem Geburtsort bleibt und andererseits sich kurze oder weiter entfernte Gebiete aussucht. Migration wurde im Prinzip abhängig von der zurückgelegten Entfernung zum Herkunftsort in verschiedene Kategorien eingeordnet. Bezüglich der räumlichen Verteilung stellte Ravenstein fest, dass eher nahe Regionen als Zielort von den Migranten gewählt wurden, sodass die Migrationshäufigkeit mit der „geografischen Entfernung“ begründet werden konnte (Mälich, 1989, S. 880). Zunehmende Migrationskosten, wie zum Beispiel Umzugs- und Eingewöhnungskosten würden mit dieser genannten Entfernung ebenso in Verbindung stehen (Han, 2005, S. 15). Gesamt würden diese strukturellen und ökonomischen Ursachen begründen, weshalb ein Migrant den nächstliegenden geografischen Ort wählt (Ravenstein, 1972, S. 80). So kann „das

Verlassen des bisherigen und das Aufsuchen eines neuen, als dauerhaft angestrebten Wohnorts in einer signifikanten Entfernung" Unterschiede zeigen (Schrader, 1989, S. 436). Während Ravenstein sich bei seinen Migrationsgesetzen, wie auch oben beschrieben, auf die zurückgelegte Distanz die Aufmerksamkeit richtet, beschäftigte sich Fairchild (1925) zusätzlich mit einem anderen Blickwinkel, nämlich mit dem Aspekt Krieg. Fairchild erforschte den friedlichen oder kriegerischen Verlauf der Migrationsgründe. Außerdem vermutete er, dass Migration zwischen verschiedenen Kulturniveaus erfolgte (Hoffmann-Nowotny, 1970, S. 56; Beger, 2000, S. 8; Treibel, 2003, S. 164). Parallel dazu kann Eisenstadts (1954) Argumentation zu dieser Perspektive genannt werden. Nach ihm komme Migration erst dann zustande, wenn keine Zuversicht der Mitglieder in einer Gesellschaft besteht, die erwünschten Lebensumstände zu erlangen oder zu behalten. Diese These von Eisenstadt erklärt, dass der Mensch zu einer bestimmten Gruppe gehören möchte. Kein Zugang in die Gemeinschaft kann ein Grund für die Entscheidung zur Migration sein und somit eine Lebensumstellung mit sich bringen. Diese Ansicht macht sich auch in der klassischen Migrationsdenkweise wieder bemerkbar, welche mit einem „Push-Pull-Modell“ die Entscheidungsgründe für die Wanderung definierte (Lee, 1966). Heberle (1955) unterschied wiederum zwischen individueller und kollektiver Wanderung und kurz danach folgten die Begriffe der innovatorischen und konservativen Wanderung von Petersen (1958). Auf diese Weise verlassen die Menschen auf der einen Seite ihre Heimat, um etwas Neues zu erlangen und auf der anderen Seite versuchen sie am neuen Ort, das Gewohnte zu bewahren (Beger, 2000, S. 8). Mithin beschrieb er sein Klassifikationsansatz mit vier Arten von Migration; „erzwungene, freiwillige, massenhafte und ursprüngliche Migration“ und kommt durch seine Unterteilung einen Schritt in Richtung einer „general theory of migration“, so Hoffmann-Nowotny (1970). Als Antithese zur Petersens Gedanken ging Heberle jedoch davon aus, dass es allgemeine Gesetze zur Migration nicht geben könnte (Hoffmann-Nowotny, 1970, S. 56). In der Neuzeit werden weitere Differenzierungen gemacht und zwischen Arbeits-, Siedlungswanderungen, Nomadismus, Bildungs-, Ausbildungs-, Kulturwanderungen, Heirats- und Wohlstandswanderungen sowie Zwangswanderungen unterschieden (Oltmer, 2012, S. 17).

Der bedeutsamste theoretische Ansatz zu den Grundmustern der Migration von Ravensteins „Law of Migration“ wurde, wie bemerkt, weiterentwickelt und legte die komplexen Bestimmungsfaktoren der Migration in einem Modell fest. Diese

neoklassische Migrationstheorie von Lee (1966) hebt besonders die Strukturen des Herkunfts- als auch die des Aufnahmelandes auf, die zur Entstehung der Wanderung beitragen (Treibel, 1990, S. 29; Han, 2005, S. 15). Dementsprechend beruhe die Migrationsentscheidung eines Individuums auf der Grundlage eines Kosten-Nutzen-Modells. Nach diesem Erklärungsansatz geschieht die Wanderung erst nach einem ökonomischen Nutzen. Das bedeutet, wenn dieser Gewinn im Zielland größer ist, als die Kosten aus dem Heimatland, entstehen für die Menschen Druck oder Motivationsfaktoren bzw. die Vertreibung- sowie Anziehungskraft. Während niedriges Lohnniveau oder Arbeitslosigkeit, Kriege oder Naturkatastrophen oder politische und religiöse Verfolgung einige Push-Faktoren darstellen, bieten demokratische Sozialstruktur, politische Stabilität, bessere Arbeits- und Verdienstmöglichkeiten, wirtschaftliches Wachstum, vorhandene Sprachkenntnisse oder religiöse Glaubensfreiheit die Pull-Faktoren (Seifert, 2001, S. 36; Wöhlcke, 2001, S. 31; Treibel, 2003, S. 40; Scheuringer, 2006, S. 240; Oswald, 2007, S. 71; Geist, 2009, S. 6; Han, 2010, S. 13). Die Entscheidungen der Menschen zur Migration werden hier nicht nur von ökonomischen oder demographischen Faktoren abhängig gemacht, sondern durchaus auch von persönlichkeitsbedingten, sozial-strukturellen und gruppenbezogenen Faktoren bedingt. Obwohl die späteren Untersuchungen eher auf die wirtschaftlichen Gesichtspunkte eingehen, zeigen die Beispiele, wie ein Wunsch nach beruflicher und sozialer Statusverbesserung, die Bedeutsamkeit der privaten Alternativen (Treibel, 1990, S. 29). Weitere Gründe für das Wegdrücken und Anziehen eines Gebiets und Vornehmen des Ortswechsels wird in der Fachliteratur folgendermaßen erklärt. Demnach ist ein weiteres Unterscheidungsmerkmal die Unterscheidung zwischen räumlichen, zeitlichen, kausalen und quantitativen Aspekten (Treibel, 1990, S. 19, Lederer, 1997, S. 175, Beger, 2000, S. 9, Mecheril, 2004, S. 57). Infolgedessen wird unter internationaler oder interner, begrenzter oder dauerhafter, freiwilliger oder zwanghafter sowie individueller oder kollektiver Migration differenziert. Zum Beispiel wird auf der einen Seite Armut oder die religiösen Konflikte als Folge der erzwungenen Migration und auf der anderen Seite die ökonomischen Strukturen oder familiäre Gründe als Folge der freiwilligen Migration betrachtet. Des Weiteren wird der Wechsel eines anhaltenden Wohnortes über die Landesgrenzen zu dem Punkt Außenmigration zugeordnet. Im Gegensatz dazu wird ein einfacher Wohnortwechsel innerhalb eines Landes zur Binnenmigration inbegriffen. Demzufolge findet die Außenmigration, von einem Land zum anderen und die Binnenmigration von einer

Stadt zur anderer statt. Im Hinblick darauf sieht auch Lederer (1997) Migration als eine „Veränderung des Lebensmittelpunktes“, indem räumliche Bewegung, zeitliche Dauer oder internationale Migration jeweils bei den unterschiedlichen Typen der Migration entscheidend sind (Lederer, 1997, S. 175). All diese Unterscheidungselemente bezeichnen die Migrationsgründe und sind anführende Motive für jegliche Veränderung der Lebenslagen einer Person. Eine grundsätzliche Differenzierung der klassischen Migrationstheorien unterscheidet weiterhin zwischen Makro- und Mikro-Ansätzen (Kalter, 1997, S. 16). Die Segmentierungstheorie und die bevölkerungsgeografischen, makroökonomischen, ökologischen und systemtheoretischen Ansätze werden unter die Makro-Ansätze gefasst. Die neoklassische Mikroökonomie, die Neue Migrationsökonomie und verschiedene Versionen von Entscheidungstheorien zählen zu den Mikro-Ansätzen (Kalter, 1997; Haug, 2000). Als bedeutende weitere Migrationsmotive werden die Informationsaustausche unter den Familien, Verwandten oder Bekannten gezählt. Treibel (1990) greift diese These auf und betont die persönlichen Beziehungen zu den Verwandten oder Bekannten. Hier wird durch bestehende Kontakte das Ziel der Wanderung stark beeinflusst. Wenn diese Personen bereits ihre Heimat verlassen haben und an dem Ort leben, können sie die erwünschten Informationen über dieses an die zukünftigen Migranten weiterleiten (Treibel, 1990, S. 40). Dieses Argument wird auch als Kettenmigration beschreiben. Ähnlich untersucht Haug (2000) die Entstehung der Kettenmigrationsprozesse. Sie geht davon aus, dass die sozialen Beziehungen die Entscheidung der Migration beeinflusst (Haug, 2000, S. 3). Außerdem begründet sie, dass neben den ökonomischen Überlegungen diese „spezielle Art der Immigration“ einerseits die Migration und andererseits die Auswahl des Zielortes definiert. Als erstrebenswert werden „durch Bewegungen zwischen geografischen und sozialen Räumen die Erwerbs- oder Siedlungsmöglichkeiten, Arbeitsmarkt-, Bildungs-, Ausbildungs- oder Heiratschancen“ gefunden (Oltmer, 2012, S. 7).

Mit der Entscheidung der Person beginnt der Ortswechsel. Im Falle eines Aufenthalts an dem neuen Ort können unterschiedliche Phasen beobachtet werden. Demnach kann gezeigt werden, dass der Wechsel des Wohnsitzes von einem in das andere Land Differenzen aufweist. Die Abläufe einer Migration können kurz oder längerfristig anhalten. Die Person kann ihren Lebensort wechseln, an den ursprünglichen Ort zurückkehren oder zwischen den Ländern verkehren. Mit anderen Worten heißt das, dass die Individuen gegebenenfalls nur für eine Weile ins andere

Gebiet migriert. Findet der Wechsel zu einer anderen Zeit wieder statt, kann die Migration nochmals erfahren werden. Aus diesem Grund kann die Migration wie ein Zyklus oder eine Lebensphase betrachtet werden. Sie muss nicht abgeschlossen sein. Sie kann unterschiedlich existieren, andauern oder sogar fortgeführt bleiben. Mit dieser Hinterfragung der Lebens- bzw. Migrationsphasen kann festgestellt werden, dass Migration an sich keinen Abschluss erweisen muss. Gogolin und Pries (2003) fassen die obengenannten Erklärungen der Migration unter drei idealtypische Charakteristika. Sie werden unter den Kategorien Emigration/Immigration, Rückkehr-Migration und Diaspora-Migration gefasst. Diese Gruppen präsentieren unterschiedliche Zeitfenster z. B. ob die Wanderung vorübergehend oder für immer geplant ist. Diese drei Differenzierungen der internationalen Migration werden zu den klassischen Klassifikationen zugeordnet. Zu den Differenzierungen wird ein neuer Typus „Transmigration“ beschrieben. Im Falle einer offengelegten Entscheidung über den Wechsel des Wohnsitzes, können mehrere Lebensorte in Erwägung gezogen werden. Beispielsweise wandert eine Person in die Schweiz und arbeitet einige Zeit dort. Danach möchte sie wieder in ihrem Herkunftsland Deutschland tätig werden und wechselt alle paar Jahre ihren Standort. Daraus ergibt sich, dass die Wahl für die Zukunft möglicherweise offenbleibt. Einerseits kann die Person sich für einen Verbleib im Zuwanderungsland oder andererseits für die Rückkehr ins Herkunftsland entscheiden. Für die inkonsistente und undefinierte Wahl über einen Beschluss zur Migration wird nicht die persönliche Unentschlossenheit, sondern vielmehr die jeweiligen Ressourcen des Herkunftslandes und des Zuwanderungslandes als ausschlaggebend dargestellt (Gogolin & Pries, 2003, S. 7). Diese Ressourcen weisen auf die Lebenssituationen hin. Wie bereits erwähnt, wird zu diesem Zweck nach Bedarf zurückgegriffen, insbesondere, wenn bessere Lebens-, Wohn-, oder Arbeitsbedingungen existieren (Zeman, 2005, S. 74). Mit der folgenden Tabelle werden die Migrationstypen von Gogolin und Pries (2003) dargestellt, welche jeweils nach dem Verhältnis sowohl zum Heimat- als auch zum Aufnahmeland, dominanten Migrationsgründen und dem relevanten Zeithorizont unterscheidet.

Tabelle 1

Vier Idealtypen von Migranten (Gogolin & Pries, 2003, S. 7)

Verhältnis zur Herkunftsregion	Verhältnis zur Ankunftsregion	Hauptmigrations grund/-umstand	Zeithorizont für Migration
-----------------------------------	----------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------

Emigration/ Immigration	Rückbezug / Abschied nehmen	Integration / Neue Heimat	Wirtschaftliche / Sozial-kulturelle	Unbefristet / Langfristig
Rückkehr- Migration	Dauerbezug / Identität wahren	Differenz / >Gastland<	Wirtschaftliche / Politische	Befristet / Kurzfristig
Diaspora- Migration	Dauerbezug als >Gelobtes Land<	Differenz / Erleidensraum	Relig./politische, Organisationale	Befristet, kurz-/ Mittelfristig
Transmigration	Ambivalent / Gemengelage	Ambivalent / Gemengelage	Wirtschaftliche / Organisationale	Unbestimmt / Sequentiell

Mit dieser Vorstellung wird deutlich, dass unterschiedliche Typologien für die migrierenden Personen existieren. Gogolin und Pries benennen diese Gruppen als Emigranten und Immigranten, als Rückkehr-Migranten, als Diaspora-Migranten oder als Transmigranten. Wie aus der Tabelle zu erkennen ist, erläutern diese Kategorien die Arten der Migration. Sie haben einerseits unterschiedliche Beziehungen zu den Herkunfts-, aber auch zu den Ankunftsregionen und andererseits verbleiben sie an einem Ort wegen verschiedenen Gründen. Neben diesen Faktoren kann gleichermaßen der Verbleib in der neuen Region unterschiedliche Zeitpunkte aufweisen. Während die Religion bei einem der Gründe sein kann, kann die finanzielle Lage bei anderen zur Migration anregen. Ein weiteres Beispiel zeigt, dass eine Person an dem neuen Ort kurzfristig, langfristig oder temporär bleiben kann. Zu dem ersten Typus gehören Migranten, die sich dauerhaft in dem fremden Land befindenden. Sie definieren die Ankunftsregion als ihre neue Heimat und versuchen sich je nach Ressourcen zu integrieren. Als Rückkehr-Migranten können zum Beispiel die ehemaligen Gastarbeiter in Deutschland genannt werden, die für einige Jahre in dem Land blieben und später wieder in ihre Heimatländer zurückkehrten. Die Diaspora-Migration soll in erster Linie wegen der Beziehung zur Religion stattfinden. Die Person kann höchstwahrscheinlich ihren Glauben nicht frei ausüben, sodass die Glaubensfreiheit für sie wesentlich ist. Für den letzten und vierten Idealtypus Transmigration, auch „Pendelmigration“ genannt, sind vornehmlich die Faktoren wie bessere Wohnbedingungen und höheres Einkommen zentral (Zeman, 2005, S. 74). Sie handeln pragmatisch, wenn das Leben zwischen unterschiedlichen Orten stattfindet. Bei dieser Migrationsart wird davon ausgegangen, dass das Pendeln zwischen den Ländern für Transmigranten ein Normalzustand ist. Diese Lebens- und Überlebensstrategie kennzeichnet sich durch die nicht dauerhafte Fixierung auf einen

Platz, sodass die Autoren diese als „pluri-lokal und transnational“ bezeichnen (Gogolin & Pries, 2003, S. 10).

Die Vielfalt der erörterten Definitionen aus der Soziologie und Erziehungswissenschaften bestätigen, dass die Beschäftigung mit dieser Thematik nicht ganz neu ist. Für die Ursachen der Migration in „Law of Migration“ von Ravenstein (1885) wurden die ersten Faktoren schon damals erfasst. Außerdem wird es als wichtiger Input für den später anerkannten klassischen Erklärungsansatz der Migration von Lee geltend gemacht. Die neueren Erkenntnisse zeigen, dass das Leben in der globalen Welt von vielen Seiten der gesellschaftlichen Ebenen und durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst wird. Dabei können die ökonomischen Situationen oder die soziale Anerkennung einer Gruppe entscheidend für eine Wanderung zum besseren Leben, zur Sehnsucht, zur Suche nach besseren Lebensbedingungen, eine enorme Bestimmung für den Weg zur Migration sein. Zuletzt kann an das „Push-Pull-Modell“ angeknüpft und erinnert werden, dass die Vertreibungs- sowie Anziehungskraft die Menschen zur Migration veranlassen (Lee, 1966; Treibel, 1990, S. 29; Han, 2005, S. 15). Im Allgemeinen kann bemerkt werden, dass der Mensch seine materiellen Lebensumstände zu verbessern versucht und in der Regel innerhalb eines „ökonomischen Rationalismus“ handelt (Ewers, 1931, S. 39; Esser, 1980; Treibel, 1990, S. 24; Han, 2005, S. 42). Im Hinblick auf die unterschiedlichen Bewegungshintergründe der Menschheit wird zwischen internationaler oder interner, begrenzter oder dauerhafter, freiwilliger oder zwanghafter sowie individueller oder kollektiver Migration unterschieden. Diese Untersuchungsfelder zeigen nicht nur, dass die Migration unter ökonomischen oder politischen, sondern durchaus auch unter sozialen und psychischen Merkmalen durchlebt und von diversen Ursachen beeinflusst werden. Außerdem beschreiben die komplexen Formen der Migration die abwechselnden Vorstellungen, die für eine Person wichtig sein können. Während jemand sich wegen der Religion nach der Glaubensfreiheit, kann jemand sich wegen der ökonomischen Lage nach einer stabileren finanziellen Situation sehnen. Mit der Migration kann der Wunsch nach einem besseren Leben erzielt werden, welche „Anpassung des Menschen an Umweltbedingungen und gesellschaftliche Herausforderungen“ mit sich bringt (Oltmer, 2012, S. 8). Wenn die Person zu einem Ort migriert, beginnt die Anpassungsphase der Menschen in das neue Umfeld. Zuletzt sei betont, dass Migration im Endeffekt keineswegs nur die Migranten selbst, sondern auch die Regionen bzw. Gesellschaften

und Länder interessiert. Bei diesem Übergang der Individuen aus einem Gesellschaftssystem in ein anderes werden „direkt oder indirekt in beiden Systemen interne und externe Beziehungs- und Strukturveränderungen“ erwartet (Ronzani, 1980, S. 17). Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass eine gut durchdachte und strukturierte Integrations- und Inklusionsarbeit entscheidend ist.

Zusammengefasst kann erwähnt werden, dass die Migration in ein neues Land von unterschiedlichen Faktoren begünstigt wird. Diese Differenzen wurden in der Migrationstheorie vor ca. 100 Jahren zum ersten Mal aufgegriffen. In Bezug auf die wissenschaftlichen Forschungen kann genannt werden, dass die untersuchten Gruppen Verschiedenheiten aufweisen. Als Beispiel können die ersten Untersuchungen über die irischen Arbeitsmigranten in Großbritannien oder später, ca. vor fünfzig Jahren die türkischen Arbeitsmigranten in Deutschland betrachtet werden. In der Migrationsforschung werden neben den abwechselnden Gruppen zusätzlich die Gründe, die die Personen zur Migration antreiben, untersucht. Dementsprechend sind die Entscheidungen der Menschen oder Gruppen von Interesse. Wer migriert, weshalb und mit wem? Ein anderer bestimmender Punkt bei dem Anblick dieser Thematik ist die Art der Migration. Dabei bildet die Dauer und die geografische Entfernung ein Fundament. Wie lange dauert die Migration und wohin migriert die Person? Des Weiteren ist die Zusammensetzung der Faktoren für den Beschluss zur Migration von Bedeutung. Migriert die Person freiwillig oder ist sie erzwungen? Die geplanten Wanderungen ins neue Land zeigen meistens persönliche, ökonomische oder soziale Motive. Die Personen haben eine Entscheidung zur Migration getroffen und möchten in einem neuen Ort ihr Leben weiterführen. Sie gelangen in das Zielland über rechtlich geregelte Wege. Ein bedeutender Unterschied zu der freien Bestimmung ist die gezwungene, ungewollte und unbeabsichtigte Migration. Die Person fliehen in Notsituationen. Sie erreichen die Länder meistens über rechtswidrige Wege. Im Gegenteil zu der freiwilligen Migration gibt es hier meistens politische, persönliche oder landschaftliche Auslöser. Die verschiedenen Auslöser wurden in der Geschichte immer wieder betrachtet und heutzutage sind die Situationen nicht ganz anders (Oltmer, 2012, S. 8). Krieg, Armut, Zwang, Naturkatastrophen oder Verfolgung bringen die Menschheit zu einer ungewissen Weiterreise. Wenn sie fliehen, suchen sie an einem anderen Ort bzw. Land Schutz. Manche Personen fliehen zum Nachbarland und manche haben ein Wunschland, wo sie nach ihrer Zukunft sehnen.

Definition unfreiwillige Migration.

Gewalt, Deportation, Armut, Krieg, Tod, Hunger und Not sind einige Auslöser für weltweite Wanderungsbewegungen. Dadurch wird ausgelöst, dass die Menschen ihren bisherigen Lebensplatz verlassen und an einem anderen Ort ein neues Leben beginnen. Warum sie sich für die Wanderung entscheiden, hängt von unterschiedlichen Gründen ab. Mittlerweile ist sie jedoch kein neues Phänomen. Inzwischen wird davon ausgegangen, dass die Wanderung bzw. Migration eine alltäglichere Situation in der Welt ist (Kraler, 2007). Wie bereits in dem obigen Kapitel beschrieben wurde, wurden die Migrationsarten und -formen zu den unterschiedlichen Kategorien zugeordnet. Eine Art wurde zum Beispiel zwischen der freiwilligen oder unfreiwilligen Migration betrachtet. Die Unterscheidung zwischen den Migrationsarten hilft zu verstehen, weshalb diese Teilung bedeutsam ist. Anzumerken ist, dass die Unterschiede andere Bezeichnungen sowie Definitionen mit sich bringen. Während die freiwillige Migration mit den ungezwungenen und somit meistens mit persönlichen, familiären oder ökonomischen Entscheidungen eines Individuums begründet wird, ist die erzwungene, unfreiwillige Migration wegen „Lebensgefahr und Perspektivlosigkeit durch Kriegshandlungen und Terror sowie politische, religiöse oder ethnische Verfolgung“ zu erwarten (Brücker et al., 2016, S. 2). Überdies gäbe es auch geschlechtsspezifische Ursachen, von denen Mädchen und Frauen betroffen wären. Dazu werden beispielsweise häusliche Gewalt, Zwangsehen, -abtreibungen, -sterilisationen oder Verweigerung des Rechts auf Zugang zu Bildungseinrichtungen aufgrund des Geschlechts gezählt (Binnemann & Mannitz, 2007; Çalışkan, 2018).

Die unfreiwillige Migration wird auch als Zwangsmigration genannt. Hier beschreibt Oltmer (2012) von der Form Zwangswanderung als eine „Migration, die sich alternativlos aus einer Nötigung zur Abwanderung aus politischen, ethno-nationalen, rassistischen oder religiösen Gründen ergibt“ (Oltmer, 2012, S. 21). Die Auslöser brachten die Menschen schon am Ende des Ersten Weltkriegs zu einer Notlösung. Sie mussten fliehen, umsiedeln oder wurden vertrieben. Es wird davon ausgegangen, dass es in Europa Mitte der 1920er-Jahre in Folge von Krieg mindestens 9,5 Millionen Menschen von Umsiedlungen, Deportationen, Vertreibungen oder Fluchtbewegungen betroffen waren (Oltmer, 2012, S. 85). Heute sind die Zahlen um das 9-Fache gestiegen. Die höchste Zahl, die jemals von UNHCR verzeichnet wurde liegt bei 82,4 Millionen Menschen, die Ende 2020 weltweit auf der Flucht waren (UNHCR, 2021).

Insgesamt kann betrachtet werden, dass die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Krisen ein Prozent der Weltbevölkerung dazu bringen, ihre Heimat zu verlassen. Weltweit sind Millionen von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen gezwungen, ihre Heimat zu verlassen und in einem anderem Land Schutz zu suchen. Sie erreichen meist über ungesetzliche Wege ein anderes Land. Während manche Personen Schutz in einem Land Nachbarland suchen, fliehen andere bis zu ihrem geplanten Zielland weiter. Das liegt einerseits daran, dass sie sich bereits vor der Flucht wegen der besseren Zukunftsperspektiven für ein Zielland entschieden oder andererseits bereits Verwandtschaft in dem jeweiligen Land haben (Holtkamp, 2016; Richter, 2015). Es macht vorab keinen Unterschied, ob es sich um ein Zielland oder ein unbestimmtes Aufnahmeland handelt. Jedoch erwartet sie bei beiden Fällen nach der Ankunft in dem Aufnahmeland andere Strukturen, Regeln oder Pflichten des jeweiligen Landes. Kurz gesagt ist erst mal nicht entscheidend, ob die fliehende Person im Erwachsenenalter oder minderjährig ist oder mit einer Begleitung oder ohne sie flieht. Wenn die Person mit so einer Situation konfrontiert wird, beginnt sie außerhalb ihres bisherigen Wohnortes eine sichere Bleibe zu suchen. Die Sicherheit in eigenen Umgebung bzw. Land ist in diesem Fall nicht mehr gegeben und als Reaktion auf diese Situationen fliehen die Personen. Entscheidend ist vielmehr die Wahl zur Flucht. Meistens ohne zu wissen, entscheiden die Personen sich für die Flucht. Wie sich ihr Leben während oder nach der Flucht verändert, ist anfangs nicht gewiss. Dazu kommt, dass viele Personen die Flucht nicht überstehen. Inhaftierungen, Abschiebungen ohne Anhörungen oder Verlust des Lebens sind einige Gründe dafür (Höppner & Frenzel, 2016, S. 9). Wenn sie trotz Schwierigkeiten fliehen können, befinden sie sich in einem neuen Land. In der neuen Gesellschaft haben sie einen anderen Status und müssen sich erst einmal in ein Anerkennungsverfahren begeben. Dazu stellen sich die Fragen, wie:

- In welchem Land kommen sie an?
- Wie lange dürfen sie in diesem bleiben?
- Wie werden sie aufgenommen?
- Wie wird ihr Leben nach der Flucht verlaufen?
- Welche Möglichkeiten bieten das Land und die Gesellschaft für sie an?

Diese Fragen zeigen, dass durch die Flucht einige Ungewissheiten in dem Leben der geflüchteten Personen mit sich bringen. Die Rahmenbedingungen eines Aufnahmelandes bestimmen sicherlich einerseits das Leben der Geflüchteten und andererseits der Bürger. Wie die unfreiwillige Migration betrachtet wird, hängt von unterschiedlichen Gesichtspunkten ab. Eigene Erlebnisse oder politisch-gesellschaftliche Strukturen beeinflussen dieses. Wie auch die Einstellungen der Personen sind, helfen meistens soziale Initiativen, Ehrenamtliche oder Vereine den Geflüchteten, damit sie sich in dem neuen Ort willkommen und somit ein Stück wohler fühlen können (Oberhof, 2016, S. 57).

Mit der Fluchtwelle sind 3,6 Millionen in die Türkei und 1,1 Millionen in Deutschland angekommen, sodass diese Aufnahmeländer zu den fünf größten Aufnahmeländern zählen (UNHCR, 2021). Wer international als Flüchtling gilt und welche Regelungen Deutschland und die Türkei im Hinblick auf dieser aktuellen Thematik verfolgt, wird in den nächsten Kapiteln detailliert dargelegt.

Definition anerkannter Flüchtlinge nach Genfer Konvention. Insgesamt gilt, dass die Personen in Not fliehen. Meistens passiert das wegen der Armut, Krieg oder Verfolgung einer Person. Wenn eine Person sich in diesem Verfolgungsakt oder Notsituation befindet, keinen alternativen Weg als einer Befreiung aus der bedrohlichen Situation sieht, entscheidet sie sich für Flucht. Die Menschen, die sich zur Flucht begeben, werden als Zwangsmigrant, Flüchtling, Vertriebener oder Geflüchteter bezeichnet. Wer als Flüchtling in dem neuen Land bleiben kann, welche Pflichten zu erfüllen sind und welche Rechte sie haben, ist gesetzlich festgelegt.

Wegen ihrer Rasse, Religion und Nationalität sich auf der Flucht befindende Menschen, werden als 'Flüchtlinge' bezeichnet (Holtkamp, 2016, S. 17). Diese Definition wurde in Europa mit der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) in dem Jahr 1951 festgelegt. Anhand der Entscheidungen in Genf wurde der erste Grundstein für die Asylregelungen gelegt. Die Konvention hatte sich zuerst auf hauptsächlich europäische Flüchtlinge beschränkt, um sie nach dem Zweiten Weltkrieg zeitnah zu schützen. Später, mit dem Protokoll von 1967, wurde der Wirkungsbereich erweitert und von 147 Staaten anerkannt. Somit gilt die Definition Flüchtlinge in der globalen Umgebung als

„eine Person, die aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen

Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als staatenlose Person infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will“ (EMN, 2018, S. 139).

Dieses Dokument gilt bis heute als wichtig, weil es einerseits zum Schutz der Menschen dient und somit die sozialen Rechte der Geflüchteten definiert und andererseits die Pflichten der Staaten bestimmt. Grundsätzlich haben Geflüchtete auch in dem Ankunftsland Bürgerrechte, wie zum Beispiel Recht auf medizinische Versorgung oder Recht auf Bildung, aber auch Pflichten gegenüber dem Ankunftsland (Holtkamp, 2016, S. 17).

Neben diesem zentralsten Dokument zum Schutz von Geflüchteten kümmert sich das UN-Flüchtlingshochkommissariat um die weltweite Einhaltung dieser Entscheidung. Seit der Gründung im Jahr 1950 setzt sich das UNHCR⁷ weltweit für den Schutz dieser Personen ein und unterstützt sie in vielen Bereichen wie freiwillige Rückkehr, Integration oder Resettlement (UNHCR Deutschland, 2020). Zu seinen Aufgabenbereichen nennt das UNHCR den Erhalt des Asyls und bietet neben dem internationalen Flüchtlingsschutz, weiterhin Schutz für Staatenlose, für Binnenvertriebene, für Asylsuchende, für die freiwillig zurückkehrenden Menschen (UNHCR, 2016). Eine weitere internationale Organisation, die in Zusammenarbeit mit Mitgliedsstaaten Projekte führt, ist die IOM⁸. Sie unterstützen Migranten selbst und auch Herkunfts-, Transit-, und Zielländer, insbesondere bei Durchführung geordnete Migration (Auswärtiges Amt, 2018).

Definition anerkannter Flüchtlinge in Deutschland

Die Menschen können nicht weiter in ihren Herkunftsländern leben und müssen wegen eines Zwangs fliehen. Ob die erzwungene Migration durch naturbedingte oder von Menschen verursachte Gründe entstanden sind, ist zweitrangig für die Bedrohung von Leib und Leben. Als Zwangsmigrant werden Flüchtlinge oder Vertriebene bezeichnet (EMN, 2018, S. 391). Die Definition der Genfer Konvention wurde durch die Neufassung der Qualifikationsrichtlinie 2011 für den EU-Kontext verfeinert. Dementsprechend wurde der letzte Teil so verändert:

⁷ United Nations High Commissioner for Refugees

⁸ Internationale Organisation für Migration

„[...] oder ein Staatenloser, der sich infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem er seinen gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will und auf den Art. 12 (Ausschluss) der Richtlinie 2011/95/EU keine Anwendung findet (EMN, 2018, S. 139).“

Es gibt in der deutschen Sprache weitere Begriffe für die Flüchtlinge zu finden, wie Geflüchteter, Asylsuchende, Asylbewerber, Antragsteller auf internationalen Schutz oder Vertriebener. Was diese Begriffe bedeutet und worin der Unterschied zu finden ist, wird in diesem Kapitel nachstehend beschrieben. Im Alltag wird die Auffassung „Flüchtlinge“ oft als sinnähnlich für geflüchtete Menschen verwendet. Jedoch erhalten die Personen erst nach Abschluss eines Verfahrens den Flüchtlingsschutz und sind erst dann „anerkannte Flüchtlinge“ (BAMF, 2017b).

In Deutschland ist das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) für die Durchführung des Asylverfahrens zuständig und definiert die Personen als Asylsuchende, Asylantragstellende, Schutzberechtigte sowie Bleibeberechtigte (BAMF, 2017b). Die Personen, die einen Asylantrag gestellt oder noch nicht gestellt haben, gehören zu der Personengruppe „Asylsuchende“ (BAMF, 2017b). Wer einen Antrag gestellt und sich noch im Gerichtsprozess befindet, also sich um Asyl bewirbt, gilt als „Asylantragstellender“ (BAMF, 2017b). Erst mit der positiven Entscheidung des Bundesamtes erhalten die Personen, „eine Asylberechtigung, den Flüchtlingsschutz oder einen subsidiären Schutz [...] oder Schutz aufgrund eines Abschiebungsverbots“ und sind somit Schutz- bzw. Bleibeberechtigte (BAMF, 2017b). Ein individuelles Grundrecht auf Asyl wird in Deutschland mit Artikel 16a des Grundgesetzes (GG) für politisch Verfolgte gesichert. Zusätzlich werden in der Charta der Grundrechte und Europäischen Union die Aufgaben gegenüber den Schutzbedürftigen festgehalten (BMI, 2016). Somit sind die Rechte von geflüchteten Menschen nicht nur in dem speziellen Vertrag in Genf aufgeführt, sondern auch im GG (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 2018).

Nachdem die Definitionen über die Flüchtlinge dargestellt wurden, wird im Folgenden der Ablauf des Asylverfahrens beschrieben. Hierzu wird auf der einen Seite erfahren, wer Asyl beantragen kann und auf der anderen Seite, welche Schritte in dem Verfahren durchlaufen werden müssen. Außerdem wird über die zuständigen

Abteilungen sowie Orte der Geflüchtete konstatiert. Am Ende wird über die Schutzarten präzisiert, die es in Deutschland gibt.

Ablauf des Asylverfahrens in Deutschland

1 Millionen Menschen reisten 2015 nach Deutschland ein, um Asyl zu suchen (Holtmamp, 2016, S. 8). Um die gemeinsamen Verfahren auf internationalen Schutz basierend auf der Anwendung der Genfer Konvention zu realisieren, wurde das GEAS⁹ entwickelt und die Asylverfahrensrichtlinie zuletzt im Jahr 2013 bearbeitet (Amtsblatt der Europäischen Union, 2013; GEAS, 2019). Des Weiteren werden in Deutschland einerseits die Pflichten des Staates und andererseits die Pflichten der Asylbewerber mit dem Asylgesetz (AsylG)¹⁰ festgelegt (Asylgesetz, 2008). Anhand der gesetzlichen Grundlagen wird das Asylverfahren vom BAMF ausgeführt und die Zusammenarbeit mit den Bundesländern und Ausländerbehörden gewährleistet. Demnach erwarten die Asylbewerber mehrere Etappen, welche sie von der Asylantragstellung bis zum Ausgang des Asylverfahrens durchlaufen müssen. Dieses Asylverfahren erläutert Folgendes:

- Welche Personen dürfen Asyl beantragen?
- Welche Wege müssen die Bewerber für eine Schutzform in Deutschland durchlaufen?
- Welche Rechte stehen Ihnen zu?
- Wer hört den Asylbewerber zu ihrem Reiseweg und Verfolgungsgründen an?
- Wer erhält Schutz in Deutschland?
- Welche Möglichkeiten haben die Personen gegeben falls für eine Klage?

Ablauf des Asylverfahrens nach dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Auf der Homepage vom BAMF werden die Informationen über den allgemeinen Ablauf des Asylverfahrens öffentlich Schritt für Schritt erklärt. Hier werden sowohl die Voraussetzungen, die ein Asylsuchender zu erfüllen hat, geschildert, als

⁹ Gemeinsames Europäisches Asylsystem

¹⁰ Der Bundestag hat zuerst vom 16. Juli 1982 Gesetz über das Asylverfahren (Asylverfahrensgesetz – AsylVfG) mit Zustimmung des Bundesrates sieben Abschnitten und 45 Artikel beschlossen. Die Neufassung wurde am 1. Juli 1992 Inkrafttreten und wurde zuletzt durch Artikel 2 des Gesetzes vom 20. Juli 2017 geändert worden. Mittlerweile beinhaltet das Asylgesetz 11 Abschnitte und 90 Artikel.

auch auf die rechtlichen Grundlagen hingewiesen. Dieser Vorgang wird in zehn Schritte unterteilt. Zu den einzelnen Kategorien findet man auch jeweils eine Bilddarstellung, die die Erklärung des Themas symbolisiert. Gegenwärtig werden die Kategorien mit den Bilddarstellungen unten aufgelistet und anschließend die Regelungen um Asyl beschrieben.



Abb 1. Bilddarstellung über den Ablauf des Asylverfahrens (BAMF, 2017b).

Ankunft und Registrierung. Wenn eine geflüchtete Person in Deutschland Schutz sucht, stellt sie einen Asylantrag und beantragt somit vorab die Anerkennung zur Asylberechtigten. Bereits auf dem Weg nach Deutschland können die Personen ihr Anliegen bei den Grenzbehörden äußern. Es gibt im Inland auch verschiedene staatliche Institutionen, die für die Registrierung der Menschen zuständig sind; die Erstaufnahmeeinrichtungen, Ausländerbehörden oder Bundes- und Landespolizei.

Nachdem die Person sich an der jeweiligen Stelle gemeldet hat, werden an sogenannten „PIK-Stationen“¹¹ ihre Stammdaten erfasst, ein biometrisches Passfoto gemacht und Fingerabdrücke genommen (BAMF, 2017b). Danach erhalten die Asylsuchenden einen „Ankunftsnachweis in der für sie zuständigen Aufnahmeeinrichtung, Ankunftszentrum oder Außenstelle des Bundesamtes“ (BAMF,

¹¹ Personalisierungsinfrastrukturkomponente

2017b). Somit haben die geflüchteten Personen ihr erstes offizielles Dokument, das die Berechtigung zum Aufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland nachweist. Dieses Dokument wird bundeseinheitlich akzeptiert und heißt BüMA¹². Unten wird ein Musterbeispiel des BüMA dargestellt.



Abb 2. Ankunftsnachweis (Bundesministerium des Innern, 2017).

Erstverteilung der Asylsuchenden. Nach der Registrierung werden die aufgenommenen Daten von den Asylsuchenden im AZR¹³ gespeichert. Das BAMF beschreibt, dass die bundesweite personenbezogene Datei die Zusammenarbeit aller Ausländerbehörden ermöglicht (BAMF, 2017b). Des Weiteren wird von einem System gesprochen, welches die Asylsuchenden gerecht verteilt. Das System heißt Quotensystem EASY¹⁴. Durch dieses System wird der sogenannte „Königsteiner Schlüssel“ aktiviert. Dieser wird als Hilfestellung für die Festlegung der Zahlen in Deutschland pro Bundesland bedient. Das bedeutet, dass die geflüchteten Personen in ganz Deutschland nach der Erstregistrierung verteilt werden können. Diese Verteilung hänge von Faktoren ab. Das wären erstens die Steuereinnahmen (2/3) und zweitens der Bevölkerungszahl des Bundeslandes (1/3 Anteil der Bewertung). Diese Faktoren würden die Verteilung beeinflussen und sind für das weitere Leben der geflüchteten Personen in Deutschland entscheidend. Im Jahr 2015 wurde die höchste Quote in Nordrhein-Westfalen und die niedrigste in Bremen erreicht (BAMF, 2017b).

Die unten angehängte Tabelle zeigt diese Aufteilung der einzelnen Bundesländer Deutschlands für das Jahr 2017. Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, bleibt die höchste und niedrigste Quote auch in diesem Jahr wieder bei Nordrhein-Westfalen (höchste Quote) und Bremen (niedrigste Quote).

¹² Bescheinigung über die Meldung als Asylsuchender

¹³ Ausländerzentralregister

¹⁴ Erstverteilung von Asylbehörden

Bundesland	Quote
Baden-Württemberg	12,96662%
Bayern	15,53327%
Berlin	5,08324%
Brandenburg	3,03655%
Bremen	0,95331%
Hamburg	2,55752%
Hessen	7,39885%
Mecklenburg-Vorpommern	2,01240%
Niedersachsen	9,33138%
Nordrhein-Westfalen	21,14424%
Rheinland-Pfalz	4,83089%
Saarland	1,21111%
Sachsen	5,05577%
Sachsen-Anhalt	2,79941%
Schleswig-Holstein	3,39074%
Thüringen	2,69470%

Datum 01.01.2017

Abb 3. Verteilungsquoten im Jahr 2017 (BAMF, 2017c).

Zuständige Aufnahmeeinrichtung. Die geflüchteten Personen sind in Deutschland ankommen. Demzufolge haben sie sich an der zuständigen Institution gemeldet und suchen Asyl. Wie oben beschrieben, entscheiden die Institutionen, ob der Asylsuchende in dem jeweiligen Bundesland bleiben darf oder in anderem Fall das Bundesland wechseln muss. Damit die Versorgung der Personen so schnell wie möglich gesichert wird, wird die Person an die zuständige Aufnahmeeinrichtung geschickt bzw. weitergeleitet. Danach werden die Asylsuchenden in eine Unterkunft gebracht. Aus dem Grund, dass die Asylsuchenden in Deutschland erst einmal nicht arbeiten dürfen, sorgt der Staat für die Grundleistungen. Mit anderen Worten bedeutet das, dass die Asylsuchenden ein vorübergehendes Arbeitsverbot der Bundesregierung Deutschland haben und sie in den ersten 15 Monaten Grundleistungen erhalten. Diese Leistungen werden auch als „existenzsichernde Sachleistungen“ beschrieben (BAMF, 2017b). Der notwendige Bedarf der Anspruchsberechtigten wird für folgende Bereiche abgedeckt: Ernährung, Unterkunft, Heizung, Kleidung, Gesundheits- und Körperpflege, Gebrauchs- und Verbrauchsgüter im Haushalt, Leistungen zur Deckung persönlicher Bedürfnisse, Leistungen bei Krankheit, Schwangerschaft und Geburt und individuelle Leistungen. Die Höhe und Form von Leistungen, die zur Sicherung des Grundbedarfs dienen, wird in

Deutschland unter dem Asylbewerberleistungsgesetz¹⁵ geregelt. Außerdem können bei besonderen Umständen auch weitere Leistungen erhalten werden und später die so genannten „Analogleistungen“ erbracht werden. Das heißt, dass es für Anspruchsberechtigte nach dem AsylbLG weitere „Leistungen zur Deckung persönlicher Bedürfnisse im Alltag, zum Beispiel Bargeld bzw. Taschengeld gibt (BAMF, 2017b). Mit der folgenden Tabelle wird die Summe für die persönlichen Bedürfnisse der verschiedenen Personengruppen dargelegt.

Regelbedarfsstufe 1 (erwachsene Leistungsberechtigte, die als Alleinstehende in einer Wohnung leben sowie für jugendliche Leistungsberechtigte ohne Eltern)	145 Euro (nicht anwendbar in Landesaufnahmeeinrichtungen, da es sich nicht um eine „Wohnung“ handelt)
Regelbedarfsstufe 2 (erwachsene Leistungsberechtigte, die in einer Aufnahmeeinrichtung leben)	131 Euro
Regelbedarfsstufe 3 (erwachsene Leistungsberechtigte, die in einer stationären Einrichtung z. B. der Behindertenhilfe untergebracht sind)	116 Euro
Regelbedarfsstufe 4 (sonstige jugendliche Leistungsberechtigte vom Beginn des 15. bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres)	76 Euro
Regelbedarfsstufe 5 (Kinder vom Beginn des siebten bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres)	93 Euro
Regelbedarfsstufe 6 (Kinder bis zur Vollendung des sechsten Lebensjahres)	81 Euro

Abb 4. Die Sätze für den „notwendigen persönlichen Bedarf“ in Landeseinrichtungen (Voigt, 2016, S. 4).

Anhand dieser Tabelle wird deutlich, dass der Regelbedarf für eine Person in sechs Gruppen bestimmt wird. Des Weiteren ist es ersichtlich, dass die Unterscheidung zwischen Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern vorhanden ist. Nach dieser Tabelle erhalten Kinder bis zur sechs Jahren mit 81€ am wenigsten und alleinstehende Erwachsene oder Jugendliche ohne Eltern, die in einer Wohnung leben, mit 145€ am meisten Leistungen für den persönlichen Bedarf. Auffallend ist die Unterscheidung zwischen den Altersgruppen von 7-14 und 15-18 Jahren. Während die Altersgruppe von 7-14 Jahren 93€ bekommen, wird die Summe mit dem Beginn des 15 Lebensjahres um 17€ gekürzt. Es kann daran liegen, dass mit dem Beginn des 15. Lebensjahres ein Kind im Sinne des Gesetzes Jugendlicher wird und das allgemeine Beschäftigungsverbot endet¹⁶ (Tillmanns, 2016). Zuletzt kann genannt werden, dass die Leistungen für die Asylsuchenden weitestgehend der normalen Sozialhilfe laut dem

¹⁵ kurz AsylbLG

¹⁶ Gesetz zum Schutze der arbeitenden Jugend (Jugendarbeitsschutzgesetz – JarbSchG) erteilt die rechtlichen Grundlagen für die Jugendliche und Kinder zum Thema Arbeiten in Deutschland.

Zwölften Buch des Sozialgesetzbuchs¹⁷ entsprechen, wobei Pelzer auf die geringeren und gekürzten Leistungen verweist (Voigt, 2016, S. 2; Pelzer, 2018).

Persönliche Asylantragstellung. Nachdem die Asylsuchenden untergebracht worden sind, erfahren sie in der Außenstelle des Bundesamtes oder einem Ankunftszentrum mehr „über ihre Rechte und Pflichten innerhalb des Asylverfahrens“ in Deutschland (BAMF, 2017b). Sowohl für den Erhalt der staatlichen Unterstützung als auch für ihr Bleiberecht müssen die Asylsuchenden vor Ort einen persönlichen Antrag stellen. Meistens kommen die Geflüchteten aber ohne Deutschkenntnisse in Deutschland an und wenn es der Fall ist, können sie sich kaum verständigen. Wie kann man aber ohne Sprachkenntnisse einen Antrag stellen? Um solche Verständigungsprobleme aufzuheben, wird an dieser Stelle ein Dolmetscher zur Verfügung gestellt. Im Übrigen bekommen sie die wichtigen Informationen auch zusätzlich schriftlich in ihrer Muttersprache (BAMF, 2017b).

Was passiert bei der persönlichen Asylantragstellung außerdem? Die Antragstellenden weisen, sofern ihnen dies möglich ist, ihre Identität nach. Der Nationalpass, die Geburtsurkunde oder der Führerschein zählen als aussagekräftig und sie werden „vom Bundesamt mittels physikalisch-technischer Urkundenuntersuchungen (PTU)“ überprüft (BAMF, 2017b). Zusätzlich wird beschrieben, dass die Daten von den Antragstellenden anhand des Ausländerzentralregisters sowie des Bundeskriminalamtes abgeglichen werden. Dieser Abgleich wäre für die Kontrolle der Antragsfestlegung sinnvoll und die Feststellung der Antragsarten (Erstantrag, Folgeantrag oder Mehrfachantrag) erkennbar (BAMF, 2017b). Insgesamt ist zu sagen, dass die Urkundenuntersuchungen und Datenvergleiche die Identität einfach bestimmen lassen. In den Medien werden jedoch die Fälschungen der Pässe oft betont und der Fokus parlamentarischer und medialer Debatte gelegt (Izadi, 2015; Hawramy et al., 2015; Haas, 2016, Bewarder & Leubecher, 2017; Dribbusch, 2017; Die Presse, 2018). Wie reagiert der Staat, wenn es immer wieder gefälschte Pässe gibt? Auf der Internetseite vom BAMF gibt es dazu Erklärungen. Sobald Zweifel an der Identität von Antragstellenden bestehen bleiben, soll eine Überprüfung stattfinden. Diese werden von Sprachgutachtern anhand von Sprach- und Textanalysen durchgeführt. Zudem werden diese Vorkommnisse dem „bundesamtseigenen Sicherheitsreferat“ weitergeleitet, welches „eng mit dem

¹⁷ Abkürzung SGB XII

Gemeinsamen Extremismus- und Terrorismusabwehrzentrum (GETZ) und dem Gemeinsamen Terrorismusabwehrzentrum (GTAZ)“ zusammenarbeitet und „im Rahmen der datenschutzrechtlichen Möglichkeiten einen automatisierten Datenabgleich mit den Sicherheitsbehörden“ durchführt (BAMF, 2017b). Es gelingt somit der Bundesrepublik Deutschland anhand verschiedener Überprüfungen und Zusammenarbeiten der Institute, die gefälschten Pässe zu identifizieren. Erst nach diesem Prozess, also Identitätssicherung und –feststellung, würden die Antragstellende die entsprechende Aufenthaltsgestattung bekommen. Auf diese Weise kann belegt werden, dass sie sich rechtmäßig in Deutschland aufhalten. Jedoch soll hierzu erwähnt werden, dass für sie weiterhin eine Residenzpflicht besteht. Das bedeutet, dass die Gestattung somit räumlich auf die Region begrenzt wird. Das Bundesamt unterscheidet hier zwischen zwei Kategorien für die Bleibeperspektiven in Deutschland, nämlich Personen mit geringer oder mit guter Bleibeperspektive. Die Personen aus den sogenannten „sicheren Herkunftsländer“ haben eine geringere Bleibeperspektive (BAMF, 2017b). Aus diesem Grund wird ihre Residenzpflicht bis zur Entscheidung oder auch bis zu ihrer Ausreise geltend gemacht und sie werden weiterhin verpflichtet, in den Aufnahmeeinrichtungen zu leben. Diese Regelung gilt auch für die Personen mit guter Bleibeperspektive. Eine Erweiterung für diese Gruppe wird an diesem Punkt festgehalten. Demnach würde die Residenzpflicht nach drei Monaten entfallen und der Aufenthaltsbereich auf das Bundesgebiet ausgeweitet (BAMF, 2017b).

Prüfung des Dublin-Verfahrens. Dieses Verfahren legt die Regelung über die Prüfung eines Asylantrages fest. Damit Mehrfachregistrierungen vermieden oder bereits in einem anderen EU-Mitgliedsland gestellte Anträge überprüft werden können, werden die Daten in einem Kerndatensystem für alle am Asylverfahren beteiligte Behörden gespeichert (Hanewinkel, 2016). Grundlegend folgt die Prüfung des Dublin-Verfahrens noch vor der persönlichen Anhörung. Zusätzlich soll hierbei genannt werden, dass „EURODAC, ein europaweites System“ bei diesen Ermittlungen hilft (BAMF, 2017b). Dementsprechend dürfen Geflüchtete das Land, wo sie sich gestellt haben, nicht verlassen. Das bedeutet, dass sobald ein Antrag im Dublin-Raum gestellt wurde, er inhaltlich nur durch einen Staat untersucht wird. Die Mitgliedstaaten der Europäischen Union, Norwegen, Island, Schweiz und Liechtenstein gehören zu diesem Raum. Sofern ein Mitgliedstaat die Bearbeitung in einem anderen Mitgliedstaat und dadurch die Zuständigkeit herausfindet, wird eine Überstellung der betroffenen

Person beabsichtigt (BAMF, 2017b). Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass dieses Verfahren bei der Identitätssicherung der geflüchteten Personen oder Fälschung ihres Reisepasses von Bedeutung ist.

Persönliche Anhörung. Nach diesem Prozess stellt der Asylsuchende beim BAMF persönlich den Antrag und schließt den „wichtigste[n] Termin innerhalb [des] [...] Asylverfahrens“ an, nämlich die persönliche Anhörung (BAMF, 2017b). Die Betonung bei dieser persönlichen Anhörung liegt auf der unmittelbaren Anwesenheit der Antragstellenden. Falls das Erscheinen an dem Tag nicht möglich ist, wird es vom Bundesamt ausdrücklich empfohlen, eine schriftliche oder telefonisch ausgerichtete Absage rechtzeitig mitzuteilen. Diese sei für die weiteren Schritte des Ablaufs in dem Asylverfahren ganz entscheidend. Infolge einer unentschuldigten Abwesenheit könnte es ohne jegliche Begründung gegebenenfalls bis zur Ablehnung des Asylantrags oder Einstellung des Verfahrens führen. Wenn der Antragstellender anwesend ist, würden die Entscheider die persönlichen Anhörungen durch Begleitung der Dolmetscher beim Bundesamt durchführen. Diese Entscheiderinnen und Entscheider werden in den Bereichen „geschlechtsspezifischer Menschenrechtsverletzungen, wie etwa Vergewaltigung, sonstige sexuelle Misshandlung, drohende Genitalverstümmelung [...] [und] Folteropfer, Traumatisierte oder Opfer von Menschenhandel sowie unbegleitete Minderjährige“ speziell geschult (BAMF, 2017b). Diese Interviews bzw. Anhörungen mit den geflüchteten Personen sind nicht allgemein zugänglich. Obwohl diese Anhörungen nicht öffentlich sind, können Rechtsanwälte, Vertreter des Hohen Flüchtlingskommissars der Vereinten Nationen (UNHCR) oder Vormünder bei unbegleiteten Minderjährigen teilnehmen. Auch die Teilnahme der Vertrauensperson als Beistand wird laut BAMF gegebenenfalls erlaubt. Das Bundesamt weist hier auf die besonderen Umstände hin und versucht den Personen entgegenzukommen. Grundlegend besteht für die Antragstellenden direkt bei der Antragsstellung die Möglichkeit, den Wunsch nach gleichgeschlechtlichen Entscheidern zu äußern. Somit würde die Anhörung „durch eine Person gleichen Geschlechts unter Hinzuziehung einer gleichgeschlechtlichen Dolmetscherin bzw. Dolmetschers durchgeführt oder fortgeführt werden“ (BAMF, 2017b). Des Weiteren kann genannt werden, dass die Anhörungen zeitlich nicht begrenzt sind.

Nachdem die generellen Formate der Anhörung vorgestellt wurden, können nun dessen Inhalte dargestellt werden. Aufklärung der Widersprüche und insbesondere die

Erkenntnis der individuellen Fluchtgründe sind das Ziel dieser Anhörungen. Lebenslauf, Lebensumstände, Reiseweg, Verfolgungsschicksal und Einschätzungen der bei einer Rückkehr ins Herkunftsland zu erwartenden Hindernisse sind die zentralen Themen der Anhörung. Die Schilderungen sollen wahrheitsgemäß dargestellt und grundsätzlich durch Beweismittel belegt werden. Auf der einen Seite soll „ihre Flucht vor Verfolgung oder die Gefahr eines ihr drohenden ernsthaften Schadens“ begründet und auf der anderen Seite sollen die Entscheider „über Wohnsitze, Reisewege, Aufenthalte in anderen Staaten“ und gegebenenfalls über die eingeleiteten oder durchgeführten Asylverfahren im Bundesgebiet oder in anderen Staaten informiert werden (BAMF, 2017b). Insgesamt sollen alle Angaben, „die einer Abschiebung entgegenstehen“ offengelegt werden (BAMF, 2017b). Im Anschluss der Anhörung werden diese Angaben der Personen übersetzt, protokolliert, im Bedarf korrigiert und rückübersetzt. Schließlich werden sie unterschrieben und die Anhörung wird beendet (BAMF, 2017b).

Entscheidung des Bundesamtes. Nachdem im obigen Kapitel erklärt wurde, von wem die Anhörungen durchgeführt werden, folgt hier die Erläuterung der Entscheidungsoptionen über die Anhörung bzw. das Asylverfahren. Das Asylverfahren, das Anträge und persönliche Anhörungen inkludiert, führt letzten Endes zu einer Entscheidung des Bundesamtes. Die Entscheidungskriterien werden im Grund-, Asyl-, sowie im Aufenthaltsgesetz erfasst. Außerdem betont das BAMF, dass vor einer solchen Entscheidung, Ermittlungen zur Aufklärung des Umstandes, über ein Datenbanksystem „MILo“ sogenannte „Migrations InfoLogistik“ und das Informationszentrum Asyl und Migration des Bundesamtes durchgeführt werden (BAMF, 2017b). Des Weiteren wird ebenfalls erwähnt, dass eine Identitätsprüfung und PTU durchgeführt werden. Zudem würden die weiteren Gutachten oder Leitsätze für die exakte Entscheidung Hilfestellungen bieten. Im Prinzip würde jedoch das „Einzelschicksal“ als maßgeblich geltend gemacht. Dabei werden die Dokumente und Beweismitteln überprüft, die Entscheidung schriftlich begründet und an die zuständigen Stellen, wie die Ausländerbehörde, weitergeleitet (BAMF, 2017b). Nach den Überprüfungen wird entweder über eine der vier Schutzformen entschieden oder der Antrag abgelehnt. Im Falle einem positiven Bescheid, wird dem Asylbewerber Asylberechtigung anerkannt, Flüchtlingsschutz oder subsidiärer Schutz zuerkannt oder ein Abschiebungsverbot festgestellt. Anhand der rechtlichen Grundlagen des Grund-, Asyl-, und Aufenthaltsgesetzes wird über die jeweilige Schutzform

entschieden. Wenn die verschiedenen Schutzformen nicht infrage kommen, heißt das, dass der Asylantrag abgelehnt wurde. In diesem Punkt wird zwischen zwei Formen unterschieden. Diese werden unter „einfache Ablehnung“ und „offensichtlich unbegründete Ablehnung“ kategorisiert (BAMF, 2017b). Jedoch werden die Asylanträge nicht nur akzeptiert oder zurückgewiesen, sondern sie können auch als unzulässig erklärt werden. Das wäre zum Beispiel dann der Fall, wenn anhand der Prüfung des Dublin-Verfahrens ersichtlich wird, dass die Entscheidung über den Asylantrag bei einem anderen Mitgliedsstaat liegt. Des Weiteren können die Verfahren eingestellt werden. Dann wird der Antrag entweder zurückgezogen oder vom Antragsteller nicht weiterverfolgt. Zu diesem Punkt werden drei Möglichkeiten genannt:

- Die betroffene Person erscheint zur persönlichen Anhörung nicht.
- Die betroffene Person ist nicht zu finden.
- Die betroffene Person ist während des Vorgangs in ihr Herkunftsland gereist.

Sofern der Antrag bewilligt wird, erhält der Asylbewerber Schutz in Deutschland. Falls jedoch der Antrag abgelehnt wurde, erhält der Bewerber „kein Aufenthaltsrecht in der Bundesrepublik Deutschland“ (BAMF, 2017b). Infolgedessen bekommt der Bewerber eine Bescheinigung über eine vorübergehende „Aussetzung der Abschiebung“ bzw. „Duldung“. Mit dem Dokument wird deutlich, dass der Inhaber ausreisepflichtig ist und kein Recht auf Aufenthalt hat. Um erst einmal auf die zwanghafte Abschiebung zu verzichten, wird grundsätzlich für wenige Tage oder einige Monate die Duldung ausgestellt. Sofern keine Ausnahmestände vorhanden sind, zum Beispiel Verlängerung der Duldung, erhalten die Personen mit einer Duldung die ersten drei Monate ein Arbeits- und Reiseverbot, die sogenannte Residenzpflicht (Dienelt, 2016).

Schutzformen. Wer in Deutschland Schutz sucht, muss mehrere Schritte durchlaufen. Als Erstes müssen sie sich nach ihrer Ankunft registrieren lassen. Danach müssen sie einen persönlichen Asylantrag stellen. Später müssen sie ihre Fluchtgeschichte während einer persönlichen Anhörung wahrheitsgemäß offenlegen. Nach diesem Prozess trifft das Bundesamt gegebenenfalls eine Entscheidung über eine Schutzform. Die Schutzformen unterscheiden sich in Deutschland in vier Kategorien.

1. Anerkennung der Asylberechtigung

2. Zuerkennung des Flüchtlingsschutzes
3. Zuerkennung des Subsidiären Schutzes
4. Feststellung Abschiebungsverbot

Diese Schutzformen sind gesetzlich festgelegt. Mit der folgenden Darstellung wird die gesetzlichen Regelung und die vier Schutzformen dargelegt. Diese Formen werden anknüpfend beschrieben.



Abb 5. Entscheidungsmöglichkeiten des Bundesamtes (BAMF, 2017d).

Asylberechtigung. Asylberechtigt sind Personen, die politisch verfolgt werden. Sie wären im Falle einer Rückkehr in ihr Herkunftsland gefährdet. Das bedeutet, dass eine essenzielle Menschenrechtsverletzung vorhanden bleibt. An diesem Punkt sind die Verfolgungsgründe bei den Geflüchteten gewissermaßen gleich. Das entscheidende Detail ist, dass die Personen auch hier keine Möglichkeiten haben, innerhalb des Herkunftslandes zu fliehen oder sonstigen Schutz vor jeglicher Verfolgung zu finden. Des Weiteren wird diese Beschreibung vom BAMF auch als „ohne eine Fluchtalternative“ gekennzeichnet (BAMF, 2017d).

Gemäß Artikel 16a des GG werden „Notsituationen wie Armut, Bürgerkriege, Naturkatastrophen oder Perspektivlosigkeit“ als Gründe für eine Asylgewährung genannt. Diese Regelung beruht auf dem Grundrecht auf Asyl (§ 26a AsylVfG) und der GFK. Dem wird Nachdruck verliehen, weil das Asylrecht in Deutschland „nicht nur - wie in anderen Staaten - auf Grund der völkerrechtlichen Verpflichtungen aus der GFK von 1951 gewährt [wird]“, sondern auch als „Grundrecht Verfassungsrang“ existiert (BAMF, 2017d). Aus diesem Grund können politisch Verfolgte in der Bundesrepublik Deutschland bereits gemäß GG Asyl beanspruchen. Grundlegend wird bei dieser Schutzform die staatlichen Verfolgungen berücksichtigt. Die Kriterien vom Bundesamt für eine asylrelevante Verfolgung werden so dargestellt; beabsichtigte Rechtsgutverletzung, Ausschließung aus der Gemeinschaft oder Angriff auf die Menschenwürde (BAMF, 2017d). Neben diesen Gesetzgebungen wird hierzu die

Wirkung der sicheren Drittstaaten erwähnt. Sollte ein Asylbewerber aus einem Mitgliedstaat der Europäischen Union, Norwegen oder der Schweiz nach Deutschland einreisen, führt es zum Ausschluss der Anerkennung der Asylberechtigung. Zuletzt kann genannt werden, dass die Asylberechtigten wie die anerkannten Flüchtlinge, sowohl die gleichen rechtlichen Grundlagen als auch die gleichen Ausschlussgründe für eine Schutzberechtigung haben.

Flüchtlingsschutz. Hinsichtlich der Genfer Flüchtlingskonvention werden Personen, die sich aus begründeter Furcht vor Verfolgung von staatlichen oder nichtstaatlichen Akteuren außerhalb ihres Herkunftslands befinden, den Schutz ihres Herkunftslandes nicht in Anspruch nehmen können oder wollen, als Flüchtlinge bezeichnet. So wie bereits beschrieben wurde, kann angesichts ihrer Rasse, Nationalität, religiöser Entscheidung, politischer Überzeugung oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe die Verfolgung geschehen. Handlungen, die als Verfolgung gelten können, stellt das BAMF folgend vor:

„Anwendung physischer oder psychischer Gewalt, einschließlich sexueller Gewalt, gesetzliche, administrative, polizeiliche und/oder justizielle Maßnahmen, die als solche diskriminierend sind oder in diskriminierender Weise angewandt werden, unverhältnismäßige oder diskriminierende Strafverfolgung oder Bestrafung, Verweigerung gerichtlichen Rechtsschutzes mit dem Ergebnis einer unverhältnismäßigen oder diskriminierenden Bestrafung, Handlungen, die an die Geschlechtszugehörigkeit anknüpfen oder gegen Kinder gerichtet sind“ (BAMF, 2017d).

Die Aufnahme von Schutzsuchenden wird aus humanitären Gründen anhand des Flüchtlingsrechts zugelassen. Deshalb wurde neben den vom Bundesamt zu untersuchenden Schutznormen eine weitere Kategorie namens „weitere humanitäre Bleiberechte“ geschaffen. Darüber hinaus erhalten die anerkannten Flüchtlinge, wie auch die Asylberechtigten, für drei Jahre eine Aufenthaltserlaubnis, uneingeschränkter Zugang zum Arbeitsmarkt und Recht auf Familiennachzug. Die Niederlassungserlaubnis wird unter bestimmten Voraussetzungen nach drei oder fünf Jahren erreichbar (AsylG § 3).

Subsidiärer Schutz. Bei dieser Schutzform liegt der Hauptpunkt auf einem „ernsthaften Schaden“, welcher sowohl von staatlichen als auch von nichtstaatlichen Akteuren erwartet werden kann. Wenn die oben beschriebenen Schutzformen für die Geflüchteten nicht gestattet sind und eine Drohung im Herkunftsland weiterhin existiert, wird der subsidiäre Schutz gewährleistet. Laut dem BAMF tritt dieser Schutz dann in Kraft, wenn

„die Verhängung oder Vollstreckung der Todesstrafe, Folter oder unmenschliche oder erniedrigende Behandlung oder Bestrafung oder eine ernsthafte individuelle Bedrohung des Lebens oder der Unversehrtheit einer Zivilperson infolge willkürlicher Gewalt im Rahmen eines internationalen oder innerstaatlichen bewaffneten Konflikts“

vorfällen (BAMF, 2017d). Im Gegensatz zu den Kategorien Flüchtlingsschutz und Asylberechtigung wird in diesem Fall zuerst für ein Jahr und erst nach einer Verlängerung jeweils zwei weitere Jahre eine Aufenthaltserlaubnis gestattet. Während der Zugang zum Arbeitsmarkt auch an diesem Punkt unbeschränkt ist, ist der Familiennachzug nicht gewiss. Niederlassungserlaubnis ist hierbei nach fünf Jahren erreichbar und es gelten die gleichen Ausschlussgründe für eine Schutzberechtigung (§4 AsylG).

Abschiebungsverbot. Die letzte Kategorie der Schutzformen ist das Abschiebungsverbot. Bei Bestehen angeordneter Gründe wird ein Abschiebungsverbot erteilt. Das gilt, wenn die oben beschriebenen Schutzformen nicht greifen können, jedoch die Person weiterhin Schutz sucht. Unterdies wird eine Rückführung nicht möglich, insbesondere wenn in dem Herkunftsland eine „erhebliche konkrete Gefahr für Leib, Leben oder Freiheit“ vorliegt oder diese ein Verstoß der „Europäischen Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten“ (EMRK) vertritt (BAMF, 2017d). Als konkrete Gefahr aus gesundheitlichen Gründen werden lebensbedrohliche oder schwerwiegende Erkrankungen genannt. In diesem Fall würde sich die Gesundheit der Person durch die Rückweisung verschlechtern. Des Weiteren finden sich hierzu keine Ausschlussgründe für eine Schutzberechtigung wie bei den anderen drei Schutzformen. Trotzdem wird es anhand von zwei Gründen deutlich gemacht, dass ein Abschiebungsverbot nicht in Erwägung gezogen werden kann. Erstens, „wenn den Betroffenen die Ausreise in einen anderen Staat möglich und zumutbar ist [und zweitens] sie ihren Mitwirkungspflichten nicht nachgekommen sind“ (BAMF, 2017d). An dieser Stelle erhält der Betroffene ein nationales Abschiebungsverbot. Die Aufenthaltserlaubnis wird von der Ausländerbehörde vorab für mindestens ein Jahr vorgeschrieben (§60 V+VII AufenthG). Dazu findet die Person mit dieser Erlaubnis der Ausländerbehörde Zugang zum Arbeitsmarkt. Die Niederlassungserlaubnis ist wie bei dem subsidiären Schutz nach fünf Jahren erreichbar. Anders als bei den beschriebenen Schutzformen existiert kein Anspruch auf sonderrechtlichen Familiennachzug (§60 Abs. 5/7 AufenthG).

Zusammenfassung der Schutzformen. Wenn eine Person flieht, sucht sie woanders Schutz. In Deutschland angekommene Personen stellen nach ihrer Ankunft für so einen Schutz einen persönlichen Antrag. Ihre Identität wird geprüft und später werden sie zu einer Anhörung aufgefordert. Dort müssen sie detailliert ihre Fluchtgeschichte darlegen. Gegen Ende dieses Antragsprozesses wird für ihr Bleiberecht eine Entscheidung getroffen. Die Antragstellenden erhalten somit einen positiven oder negativen Bescheid. Wer ein positiver Bescheid erhält, bekommt eine der vier Schutzformen gewährleistet. Diese Formen zeigen sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede. Insbesondere fallen die Ausschlussgründe sowie die sogenannten Voraussetzungen für die Niederlassungserlaubnisse auf, weil diese bei allen Schutzformen gleich genannt wurden. Demnach gibt es zum Beispiel Fälle, in denen das Bundesamt keine Schutzform für die Personen gewährleistet und keine Schutzberechtigung erteilt. Meistens wird im Fall eines Ausschlussgrundes diese Entscheidung getroffen. Kriegsverbrechen, Verurteilung zu einer Freiheitsstrafe, schwere nicht politische Straftaten außerhalb des Bundesgebietes, Zuwiderhandlung den Zielen und Grundsätzen der Vereinten Nationen oder Gefahr für die Allgemeinheit und Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland sind die genannten Gründe für eine nicht Bewilligung (BAMF, 2017d). Im Folgenden werden die Formen anhand eine Tabelle gegenübergestellt und verglichen.

Tabelle 2

Vergleich der Schutzformen

Schutzformen	Asylberechtigung	Flüchtlingsschutz	Subsidiärer Schutz	Abschiebungsverbot
Hauptpunkt der Formen	Angriff auf die Menschenwürde	Humanitäre Bleiberecht	Ernsthafter Schaden	erhebliche konkrete Gefahr
Verfolgung	Ausschließung aus der Gemeinschaft	physischer oder psychischer Gewalt, einschließlich sexueller Gewalt	Verhängung oder Vollstreckung der Todesstrafe	Verstoß der Europäischen Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundgefahr
Schutzformen	Asylberechtigung	Flüchtlingsschutz	Subsidiärer Schutz	Abschiebungsverbot

Akteure	staatlich	staatlich und nichtstaatlich	staatlich und nichtstaatlich	nicht gewiss
Aufenthalts-erlaubnis	3 Jahre	3 Jahre	Mindestens 1 Jahr	Mindestens 1 Jahr
Zugang zum Arbeitsmarkt	uneingeschränkt	uneingeschränkt	uneingeschränkt	mit dieser Erlaubnis der Ausländer-behörde
Anspruch auf Familien-nachzug	Anspruch	Anspruch	nicht gewiss	Kein Anspruch
Nieder-lassungs-erlaubnis	Nach 3 - 5 Jahren	Nach 3 - 5 Jahren	Nach 5 Jahren	Nach 5 Jahren

Wie die konzipierte Tabelle zeigt, gibt es bei den Schutzformen Differenzen. Diese zeigen sich insbesondere bei der Dauer der Aufenthaltsgenehmigung und der Niederlassungserlaubnis. Auch die Akteure sind für die Unterscheidung relevant. Wenn die Verfolgung einer Person von staatlichen als auch von nichtstaatlichen Akteuren hervorgeht, wird zwischen Flüchtlingsschutz oder subsidiärem Schutz unterschieden. Anders ist es bei den Asylberechtigten. Sie fliehen grundsätzlich wegen der staatlichen Drohungen ihres Landes. Während die Akteure bei den drei Schutzformen klar definiert sind, ist es bei der Schutzform „Abschiebungsverbot“ vage. Des Weiteren kann genannt werden, dass die Regelungen für die Aufenthalts- und Niederlassungserlaubnis in den Kategorien für Flüchtlingsschutz und Asylberechtigung gleich und in den Kategorien „subsidiärer Schutz und Abschiebungsverbot“ ähnlich sind. Bei allen Schutzformen können die Geflüchteten die Erlaubnis für eine Niederlassung erhalten, wenn die bestimmten Voraussetzungen erreicht werden. Welche Voraussetzungen gemeint sind, werden vom BAMF auf folgende Weise kategorisiert; die Sicherung des Lebensunterhalts und ausreichende Deutschkenntnisse. Hier können die Asylberechtigten und die Personen, die unter Flüchtlingsschutz stehen, die Niederlassungserlaubnis unter überwiegender Sicherung des Lebensunterhalts nach drei Jahren erhalten, wenn sie die deutsche Sprache auf dem C 1 Niveau des GER beherrschen (BAMF, 2017d).

Rechtsmittel gegen die Entscheidung. In dem oben angeführten Absatz wurden bereits die Schutzformen erklärt. Eine von diesen Schutzformen wird anhand eines positiven Bescheids vom Bundesamt für den Antragstellenden gewährleistet.

Andernfalls gibt es einen „ablehnenden Bescheid“. Dieser führt zu einer Abschiebungsandrohung. Das liegt daran, dass die Voraussetzungen für die vier Schutzformen für das Bundesamt nicht erfüllt sind. In diesem Zusammenhang hat der Antragstellende die Möglichkeit, dass er die Justiz zurate zieht. Eine Zusammenarbeit mit einem Rechtsanwalt wird dafür ausdrücklich empfohlen, damit eine Klage gegen die Entscheidung des Bundesamts folgen kann. Der Betroffene könne für die Überprüfung der Verordnung die Gelegenheit mit mehreren Klagen bei verschiedenen Gerichten im Asylverfahren nutzen. Dementsprechend kann eine Klage bzw. erste Instanz vor dem Verwaltungsgericht (VG), Berufung bzw. zweite Instanz vor dem Obergericht (OVG) / Verwaltungsgerichtshof (VGH), Revision bzw. dritte Instanz vor dem Bundesverwaltungsgericht (BVerwG) und nach Durchlaufen aller Instanzen vor dem Bundesverfassungsgericht (BVerfG) erhoben werden. Darüber hinaus kann von den Instanzgerichten schon während eines durchlaufenden Verfahrens hinsichtlich der Qualifikationsrichtlinien der Europäische Gerichtshof (EuGH) in Luxemburg kontaktiert werden. Einen ähnlichen Gerichtshof gibt es auch in Straßburg. Dort sitzt der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR). Hierbei kann die betroffene Person auch diesen Gerichtshof mittels Beschwerde anrufen (BAMF, 2017e). Mit der folgenden Darstellung wird die Hierarchie der Gerichte aufgezeigt.



Abb 6. Hierarchie der Gerichte in Deutschland.

Es gibt - wie oben dargestellt - unterschiedliche Gerichtshöfe. Darüber hinaus gibt es verschiedene juristische Grundlagen für die jeweiligen Gerichtshöfe (BAMF, 2017e). Diese sind in jeweiligen Gesetzen wie Asylgesetzes oder Bundesverfassungsgesetz zu finden. Die Gerichte und die rechtlichen Grundlagen zum Asyl wird nun tabellarisch ausgeführt.

Tabelle 3

Gerichte und die Rechtliche Grundlagen zum Asyl

Gerichte	Rechtliche Grundlagen zum Asylgesetz
Verwaltungsgericht	AsylIG, § 74 ff. / VwGO, § 67 Abs. 1
Oberverwaltungsgericht (OVG) / Verwaltungsgerichtshof (VGH)	AsylIG, § 78 Abs. 2 u. 3 / § 67 Abs. 4 S. 1 VwGO
Bundesverwaltungsgericht	§ 132 Abs. 1 u. 2 VwGO / § 133 VwGO
Bundesverfassungsgericht	Bundesverfassungsgerichtsgesetz (BVerGG) §§ 90 ff.
Europäischer Gerichtshof	Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEU) Artikel 267
Europäischer Gerichtshof für Menschenrechte	Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) Artikel 34 ff.

Zusammengefasst kann aufgezählt werden, dass die Asylantragstellenden gegen einen negativen Bescheid klagen können. Wenn das jeweilige Gericht jedoch der „Ablehnung aller Schutzformen“ zustimmt, wird der Einwand der Person abgelehnt. In diesem Fall wird der Betroffene zur Ausreise verpflichtet. Diese Regelung gilt ebenfalls, wenn nicht geklagt wird. Unter diesen Beschluss muss der Betroffene zur gegebenen Zeit Deutschland verlassen. Die Betonung liegt auf einer freiwilligen Ausreise. Wenn aber die Person trotzdem nicht freiwillig ausreiset, resultiert zwangsweise die Abschiebung. In einigen Fällen wird von der jeweiligen Ausländerbehörde „eine Duldung oder auch eine Aufenthaltserlaubnis“ zugesprochen. Genauso werden diese Behörden für eine Rückführung oder Erteilung der jeweiligen Erlaubnisse zuständig gemacht (BAMF, 2017e).

Ausgang des Asylverfahrens. Mit diesem Kapitel wird der letzter Vorgang des Asylverfahrens, nämlich die endgültige Entscheidung des Bundesamtes dargelegt. Hierzu gibt es, wie bereits beschrieben, zwei Optionen. Diese Optionen sind ausschlaggebend, weil sie die weiteren Lebensabschnitte der Antragstellenden beeinflussen. Mit dieser Entscheidung ordnet das Bundesamt an, dass die Person entweder ein Bleiberecht hat oder ausreisepflichtig ist (BAMF, 2017f). Demzufolge erlaubt ein positiver Bescheid ein weiteres Aufenthalts- bzw. Bleiberecht. Ein negativer oder ablehnender Bescheid bedeutet für sie die Ausreise. Hierzu werden wiederum die Ausländerbehörden für die aufenthaltsrechtlichen Angelegenheiten berufen. Diese Behörden erteilen oder beenden die Rechte. Nach der folgenden Bilddarstellung

werden weitere Bestimmungen für den Abschluss des Asylverfahrens zusammengefasst.

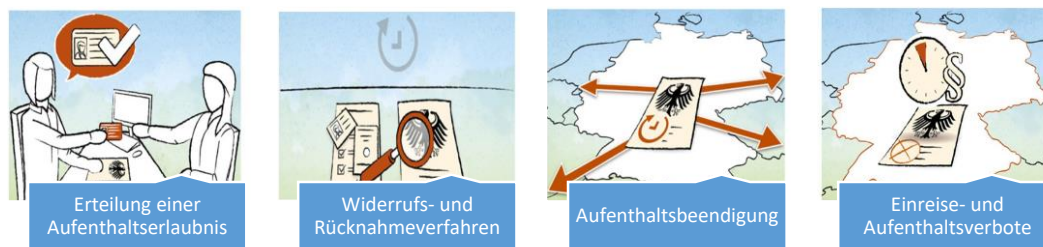


Abb 7. Ausgang des Asylverfahrens (BAMF, 2017f).

Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis. Mit einem positiven Bescheid erhalten Personen eine Asylberechtigung. Somit gehören sie nicht mehr zu der Gruppe „Antragstellende“, sondern zur Gruppe der „Asylberechtigten“. Wenn das Bundesamt kein Widerrufs- und Rücknahmeverfahren angeordnet hat, wird von der jeweiligen Ausländerbehörde eine Aufenthaltserlaubnis für drei Jahre erteilt. Bereits bekannte Voraussetzungen wie „die Sicherung des Lebensunterhalts und ausreichende deutsche Sprachkenntnisse“ werden hier noch mal thematisiert. Unter diesen bestimmten Bedingungen kann nach frühestens drei Jahren einer Niederlassungserlaubnis zugesprochen werden. Anders verläuft die Aushändigung der Aufenthalts- und Niederlassungserlaubnis für die „subsidiär Schutzberechtigten“. Demnach wird vorab eine einjährige Aufenthaltserlaubnis, die jeweils zwei Jahre verlängert werden kann, sowie eine Niederlassungserlaubnis frühestens nach fünf Jahren erteilt. Die Voraussetzungen werden auch hierbei verlangt. Ähnlich sind die rechtlichen Grundlagen der Niederlassungserlaubnis für die Betroffenen von einem nationalen Abschiebungsverbot. Mit dieser Regelung darf die Person nicht abgeschoben werden. Sie erhalten für mindestens ein Jahr Aufenthaltserlaubnis, die wiederholt verlängert werden kann (BAMF, 2017f).

Widerrufs- und Rücknahmeverfahren. Für eine Anerkennung der Asylberechtigung und Anerkennung der Flüchtlingseigenschaft müssen bestimmte Maßnahmen erfüllt werden. Ansonsten ist das Bundesamt gesetzlich aufgefordert, diese zu widerrufen. Entscheidend ist, ob die Grundannahmen für einen Widerruf oder eine Rücknahme vorhanden sind. Diese werden an diesem Punkt erläutert.

Widerrufsverfahren. Neben den Ausschlussgründen werden weitere Gründe genannt. Diese werden mit der Veränderung der Verfolgungssituation präzisiert.

Demnach wird das Bundesamt verpflichtet, die Verfolgungssituationen zu überprüfen, um „die Anerkennung und die Zuerkennung der Flüchtlingseigenschaft zu widerrufen“ (BAMF, 2017f). Zu dieser Überprüfung werden zwei Punkte genannt. Erstens soll überprüft werden, ob die Verfolgungssituation der Betroffenen sich geändert hat oder nicht mehr standhält und zweitens, ob bei einer Rückkehr noch Lebensgefahr existiert. Anhand dieser Punkte wird die Option eines Widerrufs ermittelt. Außerdem gibt es weitere Ausschlussgründe, die auf der Seite des Bundesamtes aufgelistet sind. Sie werden wie folgt genannt:

„ein Kriegsverbrechen oder eine schwere nichtpolitische Straftat außerhalb des Bundesgebiets,
die Zuwiderhandlung gegen die Ziele und Grundsätze der Vereinten Nationen,
eine Gefahr für die Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland oder
ein Verbrechen oder besonderes schweres Vorgehen, welcher bzw. welches
rechtskräftig zu einer Freiheitsstrafe geführt hat“ (BAMF, 2017f).

Rücknahmeverfahren. BAMF kontrolliert zuerst die Angaben der Antragstellenden. Wenn festgestellt wird, dass der Betroffene falsche Angaben gemacht und das Verschweigen entscheidender Tatsachen somit zur Erteilung des Schutzstatus geführt hat, wird auf dieses Verfahren eingeleitet (BAMF 2017f). Beide Verfahren werden für die Regelüberprüfung spätestens nach drei Jahren angewendet. Im Fall eines vorliegenden Widerrufs oder der Rücknahme des Schutzstatus wird die zuständige Ausländerbehörde informiert. Wenn aber nach der Regelüberprüfung kein Widerruf oder keine Rücknahme vorliegt, sei „eine spätere Aufhebung des Schutzstatus nicht ausgeschlossen“ (BAMF, 2017f).

Aufenthaltsbeendigung. Mit der „einfachen“ oder „offensichtlich unbegründeten“ Ablehnung werden die Asylanträge weiterhin bearbeitet. Dabei werden unterschiedliche Zeiten in Betracht gezogen. So wird bei der einfachen Ablehnung der Person eine Ausreisefrist von 30 Tagen und bei der offensichtlich unbegründeten Ablehnung nur eine Woche Zeit gewährt. Des Weiteren werden die Ausländerbehörden verpflichtet, die Rückführungen zu kontrollieren. Es besteht für diese Behörden auch die Möglichkeit, dass sie eine Rückführung vorübergehend aussetzen oder eine Duldung bzw. eine befristete Aufenthaltserlaubnis erteilen (BAMF, 2017f).

Einreise- und Aufenthaltsverbote für abgelehnte Asylantragstellende. Die Wiedereinreisesperre wird erst in Kraft treten, wenn der Antragstellende nicht freiwillig ausreist. Das bedeutet, dass er bereits einen negativen Bescheid erhalten hat und mit

der Verweigerung ein Einreise- und Aufenthaltsverbot ausgesprochen wurde. Dementsprechend beginnt eine Rückführung. Diese ist nur in besonderen Fällen verlängerbar, ansonsten gilt die Regelung für nicht länger als fünf Jahre. Außerdem wird festgelegt, dass entweder die Ausweisung der Person wegen strafrechtlicher Verurteilung geschieht oder die Person eine schwerwiegende Gefahr für die öffentliche Sicherheit und Ordnung darstellt. Demnach können die fünf Jahre Frist auf bis zu zehn Jahre verlängert werden. Über das Einreise- und Aufenthaltsverbot wird weiterhin zur Kenntnis gebracht, dass die nicht freiwillige Ausreise der Person zu Konsequenzen führt. Anders ausgedrückt besagt das, dass dieses Verbot für diesen Fall dann angeordnet werden soll, wenn die gesetzte Frist zur freiwilligen Ausreise „erheblich und schuldhaft“ überschritten wurde. Im Gegensatz dazu wird auch in bestimmten Fällen das Verbot aufgehoben. Vor allem wenn schutzwürdige Umstände auftreten. Die Ausländerbehörde wird weiterhin für die Umsetzung oder Überprüfung dieser Verbote zuständig gemacht. Bei Antragstellenden aus sicheren Herkunftsstaaten und wiederholten Folgeantragstellenden ist jedoch das Bundesamt seit dem 01.08.2015 verpflichtet, ein Einreise- und Aufenthaltsverbot anzuordnen oder die Wirkung zu befristen. Damit die Einreise im Bundesgebiet und im gesamten Schengenraum verhindert wird, wird das Verbot für die betroffene Person in mehreren Systemen und nicht im Pass festgehalten. Diese werden im AZR, bundesweiten polizeilichen Informationssystem INPOL und Schengener Informationssystem SIS eingetragen (BAMF, 2017f).

Zusammenfassung Ausgang des Asylverfahren. Knapp formuliert ist zu nennen, dass nach der Beantragung des Asylantrags, die Antragstellende zur Anhörung eingeladen und am Schluss für eine der vier Schutzformen entschieden oder der Antrag abgelehnt wird. Nach diesen Schritten wird das Bundesamt und die jeweilige Ausländerbehörde für die Abschließung des Asylverfahrens aufgefordert. Das Bundesamt erteilt dafür die Aufenthaltserlaubnisse, widerruft bei nicht vorhandenen Voraussetzungen die Anerkennung der Asylberechtigung und Zuerkennung der Flüchtlingseigenschaft, überprüft den Schutzstatus, lehnt Anträge ab oder befristet die Einreise und Aufenthaltsverbote. Bei einer Art der Beurteilung über den Ausgang des Verfahrens verfolgen die Ausländerbehörden die Rückführungen. Sie entscheiden über weitere Aufenthalte oder befristen sie und setzen die Wiedereinreisesperre um. Insgesamt werden Aufenthaltserlaubnisse erteilt oder beendet, Widerrufs- oder Rückverfahren eingestellt oder Einreise- und

Aufenthaltsverbote erteilt. Mit der folgenden Auflistung wird deutlich, für welche Entscheidung bzw. welches Verfahren das Bundesamt verfolgen kann.

Tabelle 4

Zusammensetzung der rechtlichen Grundlagen zum Ausgang des Asylverfahrens

Ausgang des Asylverfahrens	Rechtliche Grundlagen
Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis	§ 25 Abs. 1 bis 3 AufenthG § 26 AufenthG
Widerrufs- und Rücknahmeverfahren	Asylverfahrensgesetz Verfahrensrichtlinie 2013/32/EU
Aufenthaltsbeendigung	§ 34 AsylG § 34a AsylG
Einreise- und Aufenthaltsverbote für abgelehnte Asylantragstellende	§ 11 AufenthG § 11 Abs. 2 und 7 AufenthG § 75 Ziffer 12 AufenthG § § 34, 34a, 35 AsylG

Zusammenfassung Asylverfahren in Deutschland. Wenn die Flucht überstanden und sie aus unterschiedlichen Gründen und auf verschiedenen Wegen in Europa bzw. in Deutschland angekommen sind, erfahren sie früher oder später welche Regelungen für sie gelten. Auf der Internetseite vom BAMF findet sich die wesentliche transparente Beschreibung, wie das Asylverfahren abläuft: Ankunft und Registrierung, Erstverteilung der Asylsuchenden, zuständige Aufnahmeeinrichtung, persönliche Asylantragstellung, Prüfung des Dublin-Verfahrens, persönliche Anhörung, Entscheidung des Bundesamtes, Schutzformen, Rechtsmittel gegen die Entscheidung und Ausgang des Asylverfahrens. Daraus ergibt sich, dass der Asylsuchende in Deutschland mehrere Schritte durchläuft. Wann und mit welchem Urteil der Antrag am Ende des Verfahrens abgeschlossen wird, wird anhand der unterschiedlichen Gründe entscheidend gemacht. In Deutschland werden die Rechte und Pflichten der Geflüchteten in den Grund-, Asyl- und Aufenthaltsgesetzen niedergelegt und die Entscheidungen für jegliche Maßnahmen festgehalten. In diesem Zusammenhang wird in Deutschland der Schutz der Menschenwürde betont.

Mit dem folgenden Schema wird es übersichtlicher, wie der Ablauf nach der Ankunft in Deutschland für die Asylsuchenden erfolgt.

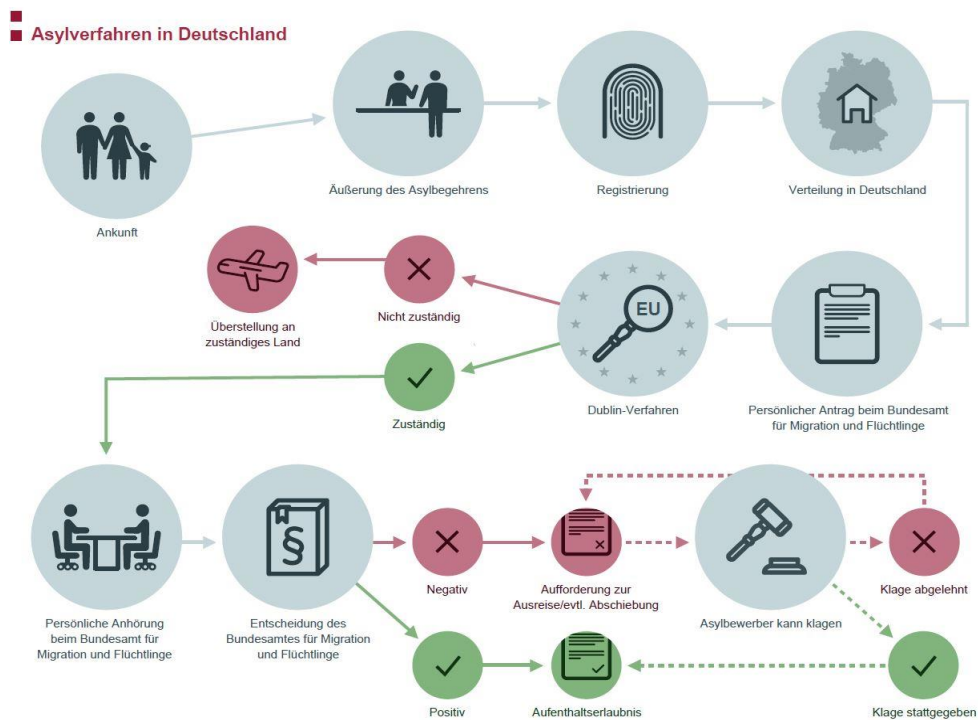


Abb 8. Darstellung des Asylsystems (Bundeszentrale für politische Bildung, 2016).

Wie dieser Prozess „Suche nach Asyl“ beginnt und beendet wird, hängt von vielen Faktoren ab. Die Bundeszentrale für politische Bildung stellte im Jahr 2016 eine Grafik des Asylverfahrens zusammen, die diesen Prozess schildert. Wie aus dem Schema zu entnehmen ist, wenden sich die Schutzsuchenden nach ihrer Ankunft zuerst an eine Aufnahmestelle. Dort werden sie registriert und ab diesem Moment zunächst als Asylsuchende betitelt. Falls sie nach der Unterbringung innerhalb des Bundeslandes weiter verteilt werden, entscheiden die jeweiligen Aufnahmestellen für Weiteres. Die zuständigen Landesbehörden suchen für sie die Wohnmöglichkeiten. Diese Unterbringung erfolgt meistens in Not- oder Gemeinschaftsunterkünften¹⁸. Erst später dürfen sie nach Erlaubnis eine Wohnung annehmen, wobei bei dieser Ermessensentscheidung das öffentliche Interesse und Belange der Betroffenen wichtig sind (BAMF, 2017b). Nachdem eine zuständige Aufnahmeeinrichtung für sie gefunden wurde, erhalten die Asylsuchenden Grundleistungen. In den Heimen wird für die Unterkunft, Heizung und Verpflegung gesorgt. Je nach Kapazität und Budget wird ein Begleiter, Übersetzer oder Sozialarbeiter zur Verfügung gestellt. Diese Mitarbeiter helfen ihnen nicht nur in den Einrichtungen, sondern bieten auch

¹⁸ Alte Hotels, Sporthallen oder Einkaufszentren wurden mit der Vielzahl der Schutzsuchenden zur Unterkunft umgewandelt (Presse und Öffentlichkeitsarbeit der Landeshauptstadt Hannover, 2015; Klein, 2016; Zawatka-Gerlach, 2016; Straub, 2017).

Unterstützungen bei den Besuchen in den Ämtern oder Einschreibungen der Kinder in den Schulen. Nachdem sie eine Bleibe gefunden haben, müssen die Asylsuchenden einen persönlichen Antrag stellen. Nachdem der Antrag gestellt wurde, werden die Anträge in anderen Ländern untersucht. Wenn ein Geflüchteter bereits in einem anderen Staat aufgenommen wurde, so wird die Zuständigkeit des jeweiligen Landes geltend gemacht. Insofern wird die Fortsetzung des Antrags mit dem Dublin-Verfahren in dem anderen Land weitergeführt. Wenn festgestellt wird, dass Deutschland weiterhin für den Antrag verantwortlich ist, werden die Personen zu einem Termin eingeladen. Antragstellenden müssen dafür zu dem vereinbarten Termin erscheinen und ihre Lebenssituation vor und während der Flucht schildern. Die Interviews verlaufen mit ihnen, allein oder unter Begleitung, zum Beispiel von Übersetzern. Der nächste Schritt ist entscheidend, weil das Bundesamt eine Entscheidung fällt. Mit dieser Verordnung wird schriftlich mitgeteilt, ob die Person in Deutschland bleiben kann oder Deutschland verlassen muss. Mit einem positiven Bescheid wird eine der vier unterschiedlichen Schutzformen bewilligt. Je nach Verfolgungssituation werden die Antragstellenden entweder Flüchtlingsschutz, Subsidiärer Schutz, Asylberechtigung oder Abschiebungsverbot erhalten. Anschließend wird die Niederlassungserlaubnis erteilt. Sie sind zuerst befristet und können verlängert werden. Die Voraussetzungen dafür werden in einigen Punkten befasst, zum Beispiel müssen sie weitgehend die Selbstversorgung ermöglichen und die ausreichenden Sprachkenntnisse vorweisen. Mit der Erteilung des negativen Bescheids müssen die Antragstellenden Deutschland verlassen. In so einem Fall wird die Rückführung kontrolliert (BAMF, 2017b).

Das Verfahren um Asyl wurden in den obigen Kapiteln detailliert dargestellt. Grundsätzlich wird erkenntlich, dass die signifikanten Informationen über das Asyl-Verfahren vorangehend online präsentiert werden. Somit können sich die geflüchteten Personen, bevor sie Deutschland erreichen, aufklären. Dazu bietet BAMF die Beschreibungen nicht nur schriftlich in den Internet-Seiten, sondern erklärt diesen Prozess mit einem Kurzfilm „Informationen zum Asylverfahren. Ihre Rechte und Pflichten“ in sieben Minuten. Des Weiteren werden alle Informationen in den Sprachen Englisch, Türkisch, Französisch, Russisch und Arabisch dargeboten. Zusätzlich werden durch die Gebärdensprache für höreingeschränkte Menschen und durch die Einsetzung der leichten Sprache Auskünfte für weitere Gruppen zur Verfügung gestellt. Außerdem wurde mit der Zusammenarbeit von Goethe Institut, BAMF,

Bundesagentur für Arbeit und alpha eine App „Ankommen“ programmiert. Sie veranschaulicht drei Themen in Deutsch, Englisch, Französisch, Arabisch und Persisch. Diese sind Leben in Deutschland; Asyl, Ausbildung, Arbeit und Deutsch lernen. Diese App soll die Flüchtlinge insbesondere die ersten Wochen in Deutschland begleiten.

„Verstehen, wie Deutschland funktioniert, ist Grundlage für ein gutes Miteinander. Jeder Mensch hat die gleichen Pflichten und muss sich an das deutsche Gesetz halten. Aber: Jeder hat auch die gleichen Rechte. Sie lernen in der App die Regeln dieses Landes kennen und erfahren worauf Sie achten müssen. Lassen Sie sich darauf ein! Und fangen Sie gleich an...“ (Ziuma e.V., 2017).

Die Recherchen über das Asyl-Verfahren in Deutschland wurden hauptsächlich anhand der Informationen des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge aufgezeigt. Für alle Personen zugängliche Informationen zu dieser Thematik wurde strukturiert geschildert. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass die Personen, die sich wegen ihrer Rasse, Religion und Nationalität auf der Flucht befindenden, einen sicheren Ort für sich suchen. Oft möchten sie nach Europa. Wenn sie in Deutschland angekommen sind, stellen sie einen Asylantrag. Nach einer Bewilligung verfügen sie über einen rechtmäßigen Aufenthaltsstatus. Somit erhalten die geflüchteten Menschen, wie die Zuwanderer die ähnlichen Hilfeleistungen (Holtkamp, 2016, S. 17; BAMF 2017b). Insbesondere die Information über die Verlängerung der Niederlassungserlaubnis kann an dieser Stelle wiederholt werden. Bestenfalls sollen die Geflüchteten für sich selbst sorgen und ihr Leben selbstständig führen. Hinzu kommen die ausreichenden Deutschkenntnisse, die sie erwerben sollen.

Definition anerkannter Flüchtlinge in der Türkei

Die Türkei bewilligte den GK mit einer geografischen Einschränkung, sodass die Anerkennung als Flüchtling und Anspruch auf dauerhaften internationalen Schutz nur für die Mitgliedsländer des Europarats stattgegeben wurde. Andernfalls konnte das nicht gewährleistet und nur vorläufiges Asyl sowie befristete Aufenthaltserlaubnis von İçişleri Bakanlığı und die Vertretung UNCHR in der Türkei¹⁹ erteilt werden. Bis die Überprüfung des Asylantrags abgeschlossen ist, wurden die Personen, die internationalen Schutz suchen, in bestimmte Städte verteilt. Diese Städte werden als „uydu kent²⁰“ bezeichnet und für sie wird die Residenzpflicht geltend gemacht (Mülteci-

¹⁹ Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği Türkiye Temsilciliği (BMMYK)

²⁰ Satellitenstadt

Der, 2015, S. 16). Im Jahr 2013 wurde das „Fremden und internationales Schutzgesetz“²¹ verabschiedet. Mit diesem eigenen Gesetz wird das Asylsystem unter die Zuständigkeit vom Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM)²² weitergeführt (GİB, 2017; MHM, 2017, S. 3). Auf der Internetseite vom GİGM gibt es dazu Erklärungen über Flüchtling und Bedingter Flüchtling, Sekundärschutz oder Vorübergehender Schutz. So definieren sie die anerkannten Flüchtlinge folgendermaßen:

„Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişiye statü belirleme işlemleri sonrasında verilen statüyü ifade eder“²³ (GİB, 2017b).

Ablauf des Asylverfahrens in der Türkei

Mit der Aufnahme von 3,6 Millionen Menschen zählt die Türkei als größte Aufnahmeland von Flüchtlingen (UNHCR, 2021). Um die gemeinsamen Verfahren auf internationalem Schutz basierend auf der Anwendung der Genfer Konvention zu realisieren, wurden die Asylverfahrensrichtlinien im YUKK zuletzt im Jahr 2013 bearbeitet (Resmî Gazete, 2013). Anhand der gesetzlichen Grundlagen wird das Asylverfahren vom Göç İdaresi Başkanlığı (GİB) ausgeführt und die Zusammenarbeit mit GİGM sowie İl Göç İdaresi Müdürlüğü (İGİM) gewährleistet. Außerdem arbeitet BMMYK mit diesen Ämtern zusammen. Demnach erwarten die Asylbewerber mehrere Etappen, welche sie von der Asylantragstellung bis zum Ausgang des Asylverfahrens durchlaufen müssen.

Ablauf des Asylverfahrens nach der Generaldirektion Einwanderungsbehörde. Auf der Homepage vom GİB werden wenige Informationen über den allgemeinen Ablauf des Asylverfahrens öffentlich Schritt für Schritt erklärt.

²¹ Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK)

²² Generaldirektion Einwanderungsbehörde

²³ Beschreibt den Status des Ausländers, nach den Feststellungsprozeduren; die aufgrund von Ereignissen in den europäischen Ländern aus gerechtfertigten Gründen Angst davor hat, aufgrund der Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit, zur einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppe oder aufgrund politischer Gedanken gefoltert zu werden und sich außerhalb des Landes, dessen Staatsbürger ist befindet und nicht vom Schutz des besagten Landes profitieren kann oder aufgrund der besagten Angst nicht profitieren will oder der Statuszuleitungsprozess von staatenlosen Personen, die aufgrund solchen Ereignissen bereits zuvor das Heimatland verlassen haben und nicht dorthin zurückkehren können oder aufgrund von Angst nicht zurückkehren wollen.

Die folgenden Informationen wurden anhand verschiedener Quellen zusammengekommen.

Ankunft und Registrierung. Um internationalen Schutz zu beantragen, sollen die Antragstellenden sich persönlich an die Provinzdirektion der Migrationsverwaltung wenden. Außerdem werden sie sich in BMMYK Ankara für die Registrierung vorstellen müssen. Innerhalb von 15 Tagen werden sie dann in den vorbestimmten Städten erwartet, um in den İGİM die Beantragung beim türkischen Staat den internationaleren Schutzantrag auszufüllen (MHM, 2017, S. 4). Während der Anhörung werden Fragen zur Identifikation und Gründe für die Ausreise aus dem Herkunftsland gestellt. Soweit vorhanden, werden die Antragstellenden verpflichtet, ihren Reisepass, Ausweis oder ähnliche Dokumente, sowie Probleme in den Herkunftsländern darzulegen. Nachdem die Kopien angefertigt werden, werden für die Registrierung Fingerabdrücke genommen und ein biometrisches Foto gemacht. Für die Familienmitglieder wird das gleiche Verfahren beabsichtigt. Nachdem über den Antrag auf internationalen Schutz aufgeklärt wurde, werden die Informationen über die Prüfung und Bewertung, Widerspruchsmöglichkeiten, Bewerbung, die Rechte und Dienstleistungen, sowie die Pflichten mündlich und schriftlich informiert (MHM, 2017, S. 5). Außerdem werden die Person und ihre mitgebrachten Gegenstände gegebenenfalls durchsucht oder an eine Gesundheitseinrichtung verweisen. Zudem wird dem Antragstellenden erlaubt den Wunsch über eine Wohnstadt beim Gespräch zu äußern, sodass gegebenenfalls die Person in der genannten Wunschstadt wohnen darf. Hier erfährt der Antragstellende den Termin für die persönliche Anhörung und erhält einen vorübergehenden Ausweis²⁴, sodass sich die Person erst einmal in der Türkei Aufhalten darf (Resmî Gazete, 2013, S. 13).

Erstverteilung der Asylsuchenden. Der Asylsuchende wird verpflichtet die Wohnadresse im Registrierungssystem anzugeben und diese der Behörden mitzuteilen. Außerdem kann es vorkommen, dass die Person sich in der ihr angegebene Aufnahmeeinrichtung an einem bestimmten Ort oder Stadt aufhalten muss. Wird sich ohne eine schriftliche Genehmigung außerhalb der Stadt aufgehalten, so würde der Antrag von den Antragstellenden zurückgezogen und über eine Abschiebung entschieden werden. Um die Sicherheit über die Residenzpflicht zu

²⁴ Uluslararası Koruma Kayıt Belgesi (International Schutzregistrierungszertifikat)

kontrollieren, würden die Personen von İGM gebeten in die Direktion zu kommen (MHM, 2017, S.6).

Die unten angehängte Tabelle zeigt diese Aufteilung der Aufnahmeeinrichtungen für die Syrer im vorübergehenden Schutz. Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, bleiben die meisten Syrer in vorübergehenden Unterkünften in Adana (höchste Quote) und am wenigsten in Kilis (niedrigste Quote).

İL	GBM ADI	GBM MEVCUDU	TOPLAM MEVCUT
ADANA (1)	Sarıçam	17.353	17.353
HATAY (3)	Altınözü	2.471	8.464
	Yayladağı	3.345	
	Apaydın	2.648	
KAHRAMANMARAŞ (1)	Merkez	9.766	9.766
KİLİS (1)	Elbeyli	8.296	8.296
OSMANİYE (1)	Cevdetiye	8.300	8.300
TOPLAM		52.179	

Abb 9. Aufteilung der Aufnahmeeinrichtungen für die Syrer (GİBe, 2017).

Prüfung der Länderverfahren. An dieser Stelle wird überprüft, ob der Antragsteller bereits Asyl in einem anderen Land gesucht hatte. Falls die Möglichkeit von dem Schutz zu profitieren besteht oder Abschiebungsverbot in Anspruch genommen werden kann, wird der erstes Asylland kontaktiert. Neben den Personen aus dem ersten Asylland gibt es Personen, die aus einem sicheren Drittland in die Türkei kommen. Wird dieses festgestellt, beginnt ebenfalls die Rückführung. Als sicheres Drittland werden die Länder unter vier Bestimmungen gesehen:

- a) Kişilerin hayatının veya hürriyetinin, ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri nedeniyle tehdit altında olmaması
- b) Kişilerin işkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye tabi tutulacağı ülkelere geri gönderilmemesi ilkesinin uygulanıyor olması
- c) Kişinin mülteci statüsü talep etme ve mülteci olarak nitelendirilmesi durumunda Sözleşmeye uygun olarak koruma elde etme imkânının bulunması
- ç) Kişinin ciddi zarar görme riskinin olmaması²⁵ (Resmî Gazete, 2013, S.14).

²⁵ a) Das Leben oder die Freiheit des Einzelnen ist nicht aufgrund seiner Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder politischen Überzeugung gefährdet.

b) Es wird der Grundsatz angewandt, Personen nicht in Länder zurückzubringen, in denen sie Folter, unmenschliche oder erniedrigende Strafe oder Behandlung ausgesetzt werden.

c) Die Person hat die Möglichkeit, die Flüchtlingseigenschaft zu beanspruchen und im Falle der Flüchtlingseigenschaft Schutz nach der Konvention zu erhalten.

d) Es besteht keine Gefahr einer ernsthaften Schädigung der Person

Persönliche Anhörung. Innerhalb dreißig Tagen nach der Erstaufnahme wird ein persönliches Interview mit dem Antragsteller durchgeführt. Dieses Gespräch wird als sehr wichtiger Teil des Asylverfahrens betrachtet. Dabei wird der Asylbewerber gebeten die Fluchtgründe, Angst vor der Rückkehr detailliert zu erklären. Um Verständigungsprobleme aufzuheben, wird an dieser Stelle ein Dolmetscher zur Verfügung gestellt (MHM, 2017, S.7). Außerdem wird bei dem Gespräch erwartet, dass die Person alle Information und Dokumente, die den Antrag auf internationalen Schutz unterstützen, offenzulegen. Bei Bedarf wird die Teilnahme eines Anwalts als Beobachter erlaubt. Bei einer Anhörung eines Kindes wird es genehmigt, dass ein Psychologe, ein Kinderentwicklungs- oder Sozialarbeiter oder ein Elternteil oder ein gesetzlicher Vertreter bei der Anhörung des Kindes anwesend sein können. Des Weiteren informiert die Gesetzgebung darüber, dass die Gespräche als Audio- oder Videoaufzeichnung aufgenommen werden. Falls die Person zur Anhörung nicht erscheint, wird ein neuer Termin bekannt gegeben (Resmî Gazete, 2013, S. 14).

Entscheidung der Generaldirektion. Das Asylverfahren, das Anträge und persönliche Anhörungen inkludiert, führt letzten Endes zu einer Entscheidung der Generaldirektion. Die Entscheidungskriterien werden im YUKK erfasst und im Jahr 2013 aktualisiert. Nach den Überprüfungen wird entweder über eine der vier Schutzformen entschieden oder der Antrag abgelehnt. Im Falle eines positiven Bescheids, wird dem Asylbewerber Flüchtlingsschutz, Bedingter Flüchtlingsschutz, Sekundärschutz oder Vorübergehender Schutz zuerkannt oder ein Abschiebungsverbot festgestellt. Anhand der rechtlichen Grundlagen wird über die jeweilige Schutzform entschieden. Wenn die verschiedenen Schutzformen nicht infrage kommen, heißt das, dass der Asylantrag abgelehnt wurde und die Verordnung zur Abschiebung angetroffen ist. Für die Anlehnung gibt es drei Entscheidungsverfahren: „kabul edilemez başvuru, geri çekilmiş sayılması, hızlandırılmış usull²⁶“ (MHM, 2017, S. 11).

Schutzformen. Wer in der Türkei Schutz sucht, muss mehrere Schritte durchlaufen. Als Erstes müssen sie sich nach ihrer Ankunft registrieren lassen. Danach müssen sie ihre Fluchtgeschichte während einer persönlichen Anhörung wahrheitsgemäß offenlegen. Nach diesem Prozess trifft die Generaldirektion gegebenenfalls eine Entscheidung über eine Schutzform. Diese Schutzformen sind gesetzlich

²⁶ Unzulässiger Antrag, gilt als zurückgenommen, beschleunigtes Verfahren

festgelegt. Die Arten des internationalen Schutzes unterscheiden sich in der Türkei in fünf Kategorien.

1. Zuerkennung des Flüchtlingsschutzes
2. Zuerkennung des bedingten Flüchtlingsschutzes
3. Zuerkennung des Sekundärschutzes
4. Zuerkennung des Vorübergehenden Schutzes
5. Feststellung Abschiebungsverbot

Wenn die Bedingungen eines Geflüchteten zutreffen, erhalten sie den Flüchtlingsschutz. Neben der Definition des Flüchtlings wird erwähnt, dass bis zur Unterkunft in einem Drittland der Aufenthalt in der Türkei erlaubt wird. Dann wird der Flüchtling als Şartlı Mülteci²⁷ benannt. Das betrifft den Asylbewerber, wenn er aus einem Land, welches kein Mitglied der Organisation des Europarats ist, Schutz sucht. An dieser Stelle wird sich auf die Genfer Konvention mit geografischer Einschränkung berufen und dem bedingten Flüchtling Asyl in Drittländern gesucht (GİB, 2017b). Außer den beiden Flüchtlingsstatus wird İkincil koruma²⁸ dann gewährleistet, wenn die Personen zum Beispiel zum Tode verurteilt oder gefoltert wurden, sowie internationale und nationale bewaffnete Konflikte im Land eine ernsthafte Bedrohung für sie darstellt (GİB, 2017c). Im Falle einer Bewilligung wird das Internationale Schutzregistrierungszertifikat²⁹ um ein Jahr verlängert oder ein Ausweis für 3 Jahre ausgestellt (GİGM, 2017c). Ein Beispiel dieses Dokument wird unten dargestellt.

²⁷ Bedingter Flüchtling

²⁸ der Sekundärschutz

²⁹ Uluslararası Koruma Başvuru Sahibi Kimlik Belgesi (Ausweisdokument für internationalen Schutzantragsteller)

T.C. İÇİŞLERİ BAKANLIĞI ANKARA VALİLİĞİ	
ULUSLARARASI KORUMA STATU SAHİBİ KİMLİK BELGESİ	
Yabancı Kimlik No	992
Adı	
Soyadı	
Baba Adı	
Anne Adı	
Doğum Yeri	
Doğum Tarihi	
Medeni Durumu	
Uyruğu	AFGANİSTAN
Statüsü	ŞARTLI MÜLTECI
Uluslararası Koruma Başvuru Tarihi	01/12/2016
Belgenin Geçerlilik Tarihi (Başlangıç-Bitiş Tarihi)	01/01/2017 - 31/01/2018
27.12.2016	

ANKARA İl Göç İdaresi Müdürlüğüne tanzim edilen belge sadece ANKARA ili dahilinde geçerlidir. kaybolması/bulunması halinde düzenleyen makama bildirilmeli/teslim edilmelidir.

İrtibat Tel:

Abb 10. Ausweisdokument für internationalen Schutzantragsteller (bearbeitet nach Görevli Eğitimi, 2019).

Neben einem Ausweisfoto und den demografischen Daten wird auch die Schutzform des Ausweisinhabers (hier: bedingten Flüchtlingsschutzes), Datum der Antragstellung sowie das Gültigkeitsdatum und –ort ersichtlich. Zu den drei internationalen Schutzstatus wird geçici koruma³⁰ angeboten, welcher „als Notfallmaßnahme bei Massenzuströmen entwickelt“ wurde (GİB, 2017a). Demnach musste die Türkei als Gastgeberland ihre Grenzen öffnen, um den im Massenzufluss gekommenen Syrern vorübergehenden Schutz anbieten. So verpflichtete die Türkei sich mit der Zulassung in das Land mit einer offenen Grenzpolitik, die Erfüllung der grundlegenden und dringenden Bedürfnisse und akzeptierte das Nicht-Zurückweisungsprinzip (GİB, 2017b). Die ersten syrischen Staatsbürger kamen am 29.04.2011 zum Cilvegözü Grenzübergang im Bezirk Yayladağı in der Provinz Hatay und bildeten eine Gruppe von 300-400 Leuten. Zuletzt im Jahr 2021 wurde 3.715.913 vorübergehenden Schutzhaber registriert (GİB, 2017d). An dieser Stelle wird diese Asylsuche als „Massenasylgesuch“ beschrieben. Die rasche Zunahme der syrischen Bevölkerung wird mit der folgenden Tabelle dargeboten.

³⁰ der vorübergehende Schutz

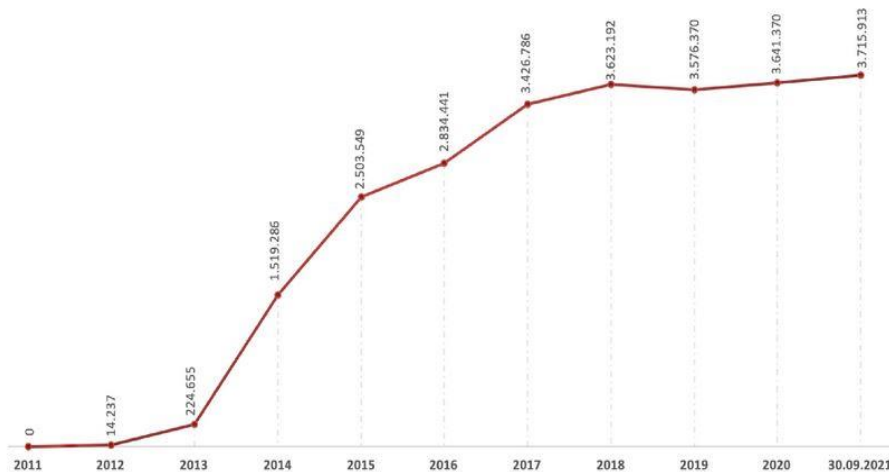


Abb 11. Die Ankünfte der Syrer im vorübergehenden Schutz (GİB, 2021).

Die Geflüchteten sollten in erste Linie selbst für ihren Wohnbedarf sorgen. Nach den Massen asylgesuchen musste zum ersten Mal in der Türkei von AFAD³¹ die sogenannten Kamp³² aufgebaut werden, sodass die Unterbringung für viele Syrer in Kamp erfolgte (AFAD, 2014; Mülteci-Der, 2015, S. 22). In den „konteyner kent veya çadır kent³³“ wird nicht nur für die Unterkunft, Heizung und Verpflegung gesorgt, sondern auch für Bildung- und Weiterbildungschancen für Kinder der Erwachsene (GİB, 2017d). Durch die Maßnahmen der türkischen Regierung wurden die zahlreichen syrischen Geflüchteten in diesen temporären Container- und Zeltstädten untergebracht. Über die angebotenen Dienstleistungen kann gesagt werden, dass sie über Weltstandard liegen (AFAD, 2014, S. 48). Insgesamt wurden 22 vorübergehende Unterkünfte³⁴ in den Städten Adana, Adıyaman, Gaziantep, Hatay, Kahramanmaraş, Kilis, Malatya, Mardin, Osmaniye und Şanlıurfa aufgebaut (AFAD, 2014, S. 48). Im Anschluss wird eine Bildaufnahme von einem Kamp dargestellt.

³¹ Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (Präsidenschaft für Katastrophen- und Notfallmanagement)

³² vorübergehender Unterkunft

³³ Containerstadt oder Zeltstadt

³⁴ Adana Sarıçam Çadırkenti, Adıyaman Merkez Çadırkenti, Gaziantep Nizip 1 Çadırkenti, Gaziantep Karkamış Çadırkenti, Gaziantep İslahiye Çadırkenti, Hatay Yayladağı Çadırkenti 1, Hatay Yayladağı Çadırkenti 2, Kahramanmaraş Merkez Çadırkenti, Mardin Midyat Çadırkenti, Mardin Nusyabin Çadırkenti, Osmaniye Cevdetiye Çadırkenti, Şanlıurfa Ceylanpınar Çadırkenti, Şanlıurfa Akçakale Çadırkenti, Şanlıurfa Akçakale Viranşehir Çadırkenti; Gaziantep Nizip 2 Konteynerkenti, Hatay Apaydın Konteynerkenti, Kilis Öncüpınar Konteynerkenti, Kilis Elbeyli Konteynerkenti, Malatya Beydağı Konteynerkenti, Şanlıurfa Harran Konteynerkenti (AFAD, 2014, S. 66).



Abb 12. Größte Containerstadt in Adana (Pir & İçelli, 2017).

Sarıçam Konaklama Merkezi³⁵ gehört zur weltgrößten Containerstadt, weil dort 35.000 Syrer leben. Außer den Containern gibt es Kindertagesstätten, Grund-, Mittelschule und Gymnasium, Kursorte, Gesundheitszentrum, Gewächshäuser, Sportplatz, Einkaufsmöglichkeiten und Moscheen (Pir & İçelli, 2017). Die syrischen Antragsteller bekommen ein ähnliches Dokument³⁶, welches unten präsentiert wird. Neben einem Ausweisfoto und den demografischen Daten werden Gültigkeitsdatum und –ort ersichtlich. Außerdem wurde dieser Ausweis zweisprachig (Türkisch, Arabisch) kreiert.

T.C. İÇİŞLERİ BAKANLIĞI AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ	
GEÇİCİ KORUMA KİMLİK BELGESİ بطاقة الحماية المؤقتة	
Yabancı Kimlik No / رقم الهوية الأجنبية	992
Adı / اسم	
Soyadı / كُتِب	
Baba Adı / اسم الاب	
Anne Adı / اسم الام	
Doğum Yeri / مكان الولادة	
Doğum Tarihi / تاريخ الميلاد	
Mevcut Durumu / الحالة الاجتماعية	
Alte No / رقم العائلة	
Uyruğu / جنسية	SURİYE
Kayıt Tarihi / تاريخ التسجيل	29/12/2016
30/12/2016	
AFYONKARAHİSAR İLİ GÖÇ İDARESİ MÜDÜRLÜĞÜ MÜHÜR	

AFYONKARAHİSAR İl Göç İdaresi Müdürlüğüne tanzim belge sadece AFYONKARAHİSAR ili dahilinde geçerlidir. kaybolması/bulunması halinde düzenleyen makama bildirilmesi/teslim edilmesi esastir.

هذه البطاقة التي نظمت من قبل مديرية إدارة الهجرة في المحافظة مسالمة فقط في هذه المحافظة. في حالة فقدان أو العثور على هذه البطاقة يجب تسليمها إلى الجهة المنظمة لها.

Abb 13. Ausweisdokument für vorübergehende Schutzantragsteller (bearbeitet nach Görevli Eğitimi, 2019).

³⁵ Unterkünftezentrum Sarıçam

³⁶ Geçici Koruma Kimlik Belgesi (Ausweisdokument für vorübergehenden Schutz)

Zusammenfassung der Schutzformen. Die konzipierte Tabelle stellt die Differenzen und Gemeinsamkeiten der Schutzformen dar. Insbesondere bei der Dauer der Aufenthaltsgenehmigung und Zugang zum Arbeitsmarkt finden sich die Unterschiede. Auch die Akteure sind für die Unterscheidung relevant. Zum Beispiel fliehen unter vorübergehendem Schutz stehende syrische Geflüchtete grundsätzlich wegen der Eskalation der humanitären Krisen ihres Landes (GİGM, 2017f). Bei allen Schutzformen können die Geflüchteten grundsätzlich keine Erlaubnis für eine Niederlassung erhalten.

Tabelle 5

Vergleich der Schutzformen

Schutzformen	Flüchtlings-schutz	Bedingter Flüchtlings-schutz	Sekundär-schutz	Vorübergehender Schutz	Abschiebungs-verbot
Hauptpunkt der Formen	Angriff auf die Menschenwürde	Humanitäre Bleiberecht	Ernsthafter Schaden	Humanitäre Bleiberecht	erhebliche konkrete Gefahr
Verfolgung	Ausschließung aus der Gemeinschaft	physischer oder psychischer Gewalt	Verhängung oder Vollstreckung der Todesstrafe	Bürgerkrieg und Konflikte in einigen Regionen	Verstoß der Menschenrechte und Grundgefahr
Akteure	staatlich und nicht-staatlich	staatlich und nicht-staatlich	staatlich und nicht-staatlich	staatlich und nicht-staatlich	nicht gewiss
Aufenthalts-erlaubnis	3 Jahre	Mindestens 1 Jahr	Mindestens 1 Jahr	Mindestens 1 Jahr	nicht gewiss
Zugang zum Arbeitsmarkt	uneingeschränkt	Nach sechs Monaten möglich	uneingeschränkt	nicht gewiss	nicht gewiss
Anspruch auf Familien-nachzug	Anspruch, zwei Jahre	Anspruch	Anspruch, zwei Jahre	Anspruch	nicht gewiss
Niederlass-ungserlaub-nis	kein Anspruch	kein Anspruch	kein Anspruch	kein Anspruch	kein Anspruch

Rechtsmittel gegen die Entscheidung. Im Falle eines negativen Bescheids hat der Antragstellende die Möglichkeit, dass er die Justiz zurate zieht. Dafür müsste in 10 Tagen ein Widerspruchsantrag zur Weiterleitung an die Bewertung des internationalen Schutzkommission³⁷ in İGİM gestellt werden. Bei einer erneuten Ablehnung kann die zweite Beschwerde beim Verwaltungsgericht eingelegt werden (MHM, 2017, S.10). Dieser Weg zum Verwaltungsgericht kann auch direkt und ohne die Eingabe in İGİM gewählt werden. Für die letzte Beschwerde wird vor das höheren Gericht³⁸ gezogen. Die Asylanträge können unter drei Entscheidungsverfahren betrachtet werden: „kabul edilemez başvuru, geri çekilmiş sayılması, hızlandırılmış usull³⁹“ (MHM, 2017, S. 11).

Unzulässiger Antrag. Unter drei Bedingungen wird GİGM den Antrag ablehnen und als „unzulässig“ betrachten (MHM, 2017, S. 11).

1. Wenn wegen Krieg oder Verfolgung nicht direkt das Herkunftsland verlassen, sondern aus einem als sicher geltendem anderen Land, in die Türkei angekommen wird.
2. Wenn nach Ausschöpfung der Rechtsmittel gegen die ablehnende Entscheidung ein neuer Antrag mit gleich gebliebenen Begründungen gestellt wird.
3. Wenn der Antragsteller mit den Familienmitgliedern einen Antrag stellt und während oder nach der Prüfung dieses Antrags, ein neuer Antrag für sich selbst mit gleich gebliebenen Begründungen gestellt wird.

Wenn aus dem ersten Grund der Antrag abgelehnt wird, darf der Asylbewerber sich bis zur Rückführung unter dem Status „humanitäre Residenz⁴⁰“ in der Türkei aufhalten. Falls das Land die Rückführung verweigert, wird der Antrag auf internationalen Schutz erneut bearbeitet und mit einer positiven oder negativen Entscheidung abgeschlossen (MHM, 2017, S. 12). Wenn die weiteren Gründe zutreffend sind, wird die Verordnung zur Abschiebung getroffen. Gegen die Entscheidung muss innerhalb von 15 Tagen Widerspruch eingelegt werden. Falls die

³⁷ Uluslararası Koruma Değerlendirme Komisyonu

³⁸ Bölge istinaf mahkemesi (Berufungsgericht)

³⁹ Unzulässiger Antrag, gilt als zurückgenommen, beschleunigtes Verfahren

⁴⁰ insani ikamet

Entscheidung des Verwaltungsgerichts ebenfalls negativ ist, gibt es keine andere Möglichkeit, gegen den Antrag Widerspruch einzulegen (MHM, 2017, S. 12).

Gilt als zurückgenommen. Wenn die Residenzpflicht ignoriert und zu drei Terminen zur persönlichen Anhörung nicht erschienen wird, kann İGİM den Antrag „als zurückgezogen“ gelten lassen (MHM, 2017, S. 13). Für einen Widerspruch müsste innerhalb von 10 Tagen ein Widerspruchsantrag zur Weiterleitung an die Bewertung der internationalen Schutzkommission in İGİM gestellt, andernfalls gleich oder nach der ersten Ablehnung Verwaltungsgericht oder nach der zweiten Ablehnung Berufungsgericht gesucht werden (MHM, 2017, S. 14).

Beschleunigtes Verfahren. In sechs Monaten wird erwartet, dass İGİM eine Entscheidung über den internationalen Schutz trifft. Bei diesem beschleunigten Verfahren wird nach der Anmeldung die persönliche Anhörung in drei Tagen durchgeführt und die Entscheidung über den Antrag in fünf Tagen beschlossen (MHM, 2017, S. 16). In manchen Fällen wird der Asylbewerber in Verwaltungshaft genommen oder seine Haft in Geri Gönderme Merkezi⁴¹ fortgesetzt. Dieses Verfahren wird dann gewählt, wenn Verdacht auf einen negativen Bescheid besteht oder wenn der Antrag nicht aufrichtig oder keiner Asylangelegenheiten entspricht. In solchem Fall wird die Verordnung zur Abschiebung getroffen. Gegen die Entscheidung muss innerhalb von 15 Tagen ein Widerspruch eingelegt werden. Falls die Bestimmung des Verwaltungsgerichts ebenfalls negativ ist, gibt es keine andere Möglichkeit, gegen den Antrag Widerspruch einzulegen (MHM, 2017, S. 17).

Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass es unterschiedliche Gerichtshöfe gibt. Mit der folgenden Darstellung wird die Hierarchie der Widerspruchswege aufgezeigt.

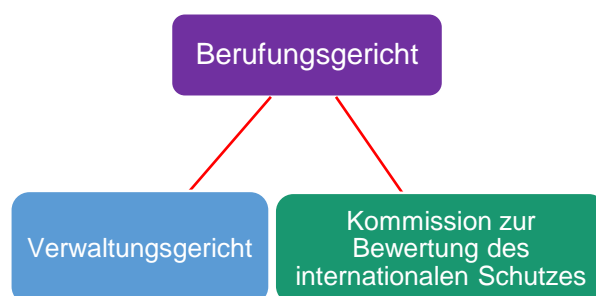


Abb 14. Hierarchie der Gerichte in der Türkei.

⁴¹ Zentrum für die Abschiebung

Ausgang des Asylverfahrens. Mit der Entscheidung ordnet die Generaldirektion an, dass die Person entweder ein Bleiberecht hat oder ausreisepflichtig ist. Mit der Erteilung der Ausreisegenehmigung wird den Personen ein Zeitraum zwischen fünfzehn und dreißig Tagen gegeben, die Türkei zu verlassen. In sogenannten Abschiebezentren⁴² können in Administrativhaft genommene Personen festgehalten werden. In so einem Fall werden sie zu den Grenzorten begleitet (Resmî Gazete, 2013, S. 10). Außerdem würde bei einer freiwilligen Rückkehr nach Syrien eine Dokumentation in Arabisch und Türkisch erstellt werden, welcher von den Seiten der Asylsuchenden, Beamten, Dolmetscher und des Befugten des Hochkommissars der Vereinten Nationen unterschrieben und die Beendigung des vorübergehenden Schutzstatus symbolisiert (GİB, 2017).

Zusammenfassung Asylverfahren in der Türkei. Wenn die Flucht überstanden und sie aus unterschiedlichen Gründen und auf verschiedenen Wegen in der Türkei angekommen sind, erfahren sie früher oder später welche Regelungen für sie gelten. Auf der Internetseite vom GİGM finden sich eigene Beschreibungen über internationalen und vorübergehenden Schutz. Über die FAQ, häufig gestellte Fragen, können darüber hinaus einige Informationen zum Asylantrag erhalten werden. Hier fehlen jedoch detaillierte und transparente Erklärungen für alle Personen. Welche Schritte zum Beispiel ein Asylsuchender in der Türkei durchläuft, wann und mit welchem Urteil der Antrag am Ende des Verfahrens abgeschlossen oder wie die Rechtsmittel gegen die Entscheidungen einzusetzen sind, sind unter verbessernden Aufschlüssen zu verstehen. In der Türkei sind die Rechte und Pflichten der Geflüchteten in „Das Fremden und Internationale Schutzgesetz“ niedergelegt und die Entscheidungen für jegliche Maßnahmen der Minister unter 126 Artikel festgehalten (Resmî Gazete, 2013). In diesem Zusammenhang wird in der Türkei der Schutz der Menschenwürde betont. Mit dem folgenden Schema wird es übersichtlicher, wie der Ablauf nach der Ankunft in der Türkei für die Asylsuchenden erfolgt.

⁴² Geri gönderme merkezleri

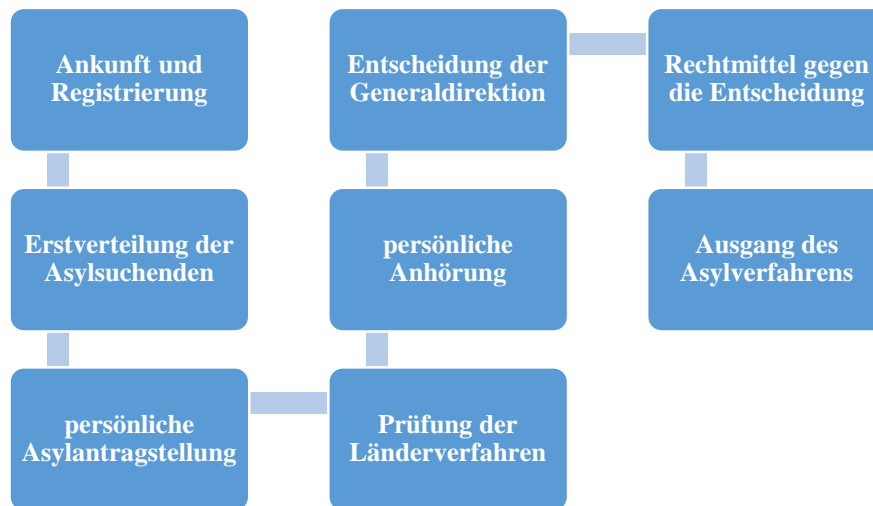


Abb 15. Darstellung des Asylsystems.

Wie dieser Prozess „Suche nach Asyl“ beginnt und beendet wird, hängt von vielen Faktoren ab. Wie aus dem Schema zu entnehmen ist, wenden sich die Schutzsuchenden nach ihrer Ankunft zuerst auf eine Aufnahmestelle. Dort werden sie registriert und ab diesem Moment zunächst als Asylsuchende betitelt. Falls sie nach der Unterbringung innerhalb der Türkei weiter verteilt werden, werden die jeweiligen IGIM für Weiteres zuständig gemacht. Die Geflüchteten sollten in erste Linie selbst für ihren Wohnbedarf sorgen. Viele syrische Geflüchtete wohnen in Kamp, wo für die Unterkunft, Heizung oder schulische Bildung der Kinder gesorgt wird. Nachdem sie eine Bleibe gefunden haben, müssen die Asylsuchenden einen persönlichen Antrag stellen. Nachdem der Antrag in der Türkei gestellt wurde, werden die Anträge in anderen Ländern untersucht. Wenn ein Geflüchteter bereits in einem anderen Staat aufgenommen wurde, so wird die Zuständigkeit des jeweiligen Lands geltend gemacht. Insofern wird die Asylhilfe in dem ersten Asylland geltend gemacht. Wenn festgestellt wird, dass die Türkei weiterhin für den Antrag verantwortlich ist, werden die Personen zu einem Termin eingeladen. Antragstellende müssen dafür zu dem vereinbarten Termin erscheinen und ihre Lebenssituation vor und während der Flucht schildern. Die Interviews verlaufen mit ihnen, allein oder unter Begleitung, zum Beispiel von Anwälten. Mit einer Verordnung wird schriftlich mitgeteilt, ob die Person in der Türkei bleiben kann oder sie verlassen muss. Mit einem positiven Bescheid wird eine der fünf unterschiedlichen Schutzformen bewilligt. Je nach Verfolgungssituation werden die Antragstellenden entweder Flüchtlingsschutz, bedingter Flüchtlingsschutz, Sekundärschutz oder vorübergehender Schutz erhalten. In einigen Fällen wird das Abschiebungsverbot anerkannt. Anschließend erhalten die Antragsteller ein

Ausweisdokument für internationalen Schutzantragsteller oder für vorübergehenden Schutzsuchenden. Sie sind zuerst befristet und können verlängert werden.

Das Verfahren um Asyl wurde in den obigen Kapiteln detailliert dargestellt. Grundsätzlich wird erkenntlich, dass einige Informationen über das Asyl-Verfahren online präsentiert werden. Jedoch können sich die geflüchteten Personen bedingt, bevor sie die Türkei erreichen, aufklären. Einige Informationen bietet GIGM und stellt diese in den Sprachen Englisch, Deutsch, Russisch Arabisch und Persisch zur Verfügung. Zusätzlich werden Broschüren über das Asylverfahren und über das Leben in der Türkei (Bildung, Arbeitsleben, Gesundheitssystem, sozial Leben, Wohnen, Finanzsystem, Notfälle sowie Recht und Gerechtigkeit) in der türkischen Sprache angeboten (GİB, 2017e).

Sprachenpolitik in Deutschland

Die Aufnahmegesellschaft Deutschland führte mit den verschiedenen Arten von Migration jeweils unterschiedliche Beziehungen.

„Erst kamen die Gastarbeiter, später Aussiedler deutscher Abstammung, heute kommen auch jüdische Kontingentflüchtlinge, asylberechtigte Kurden und Araber, Flüchtlinge aus anderen nichteuropäischen Ländern, Ehemigranten und Arbeitnehmer auf Zeit (Green Card)“ (Barkowski, 2004, S. 146).

Sei es durch die zentrale Lage Deutschlands, die Handelsbeziehungen in Europa, die alltägliche Globalisierung oder Zielland der Asylsuchenden, Einwanderung in Deutschland ist kein neues Phänomen. Wie auch vom Innenministerium beschrieben, ist Migration eine zeitliche Entfaltung und hat auch eine lange Vergangenheit in Deutschland (Bundesministerium des Innern, 2009).

Um all diese Themenkomplexe, die sich mit dem Schlagwort „Integration“ verbinden, zu bearbeiten, wurde im Januar 2005 ein neues Zuwanderungsgesetz, das auf eine erfolgreiche Integrationspolitik abzielen soll, in Kraft gesetzt. Durch jene soll die Zahl der Ausländer, die nach Deutschland einwandern, begrenzt bzw. gesteuert werden, zum Beispiel im Falle des Nachzuges der Familienmitglieder. Das Gesetz legt auch ein Sprachkriterium für die Zulassung der Zuwanderung fest (DeVoretz et al., 2002, S. II). Dass die Bundesregierung nicht zufällig einen Schwerpunkt auf das Erlernen der deutschen Sprache legt, machen Untersuchungen deutlich. Sie belegen, dass sprachliche Defizite auch oft zu gravierenden Integrationsdefiziten der Zugewanderten führen (Dallinger, 2005, S. 583). Somit wurden vom Bundesamt für

Migration und Flüchtlinge (BAMF) Integrations- und Sprachkurse eingeführt, die einerseits auf eine allseits gelingende Integration abzielen, andererseits den Menschen, die nach Deutschland kommen wollen die Einwanderung teilweise offensichtlich erschweren. Unter dem Motto: „Integration als Chance - Gemeinsam für mehr Chancengleichheit“ sind diese bundesweite Sprach- bzw. Integrations- und Alphabetisierungskurse im „Nationalen Integrationsplan“ verankert, welcher die soziale Lage, die Bildungs- und Arbeitspotenz der Migranten zu verbessern versucht (Beauftragten der Bundesregierung, 2010, S. 42; BAMF, 2016).

Deutschland richtet sein Augenmerk seit der Erlassung der Zuwanderungsgesetze in der politischen und öffentlichen Diskussion nun verstärkt auf die sprachliche Integration. Seien es Bemühungen um die Bildungsintegration für Kinder, um Jugendliche ohne Schulabschluss oder um die Integration Erwachsener mit Migrationshintergrund⁴³, die ohne Arbeit leben und auf Sozialleistungen angewiesen sind. „Sprache ist der Schlüssel der Integration“ - dies scheint eine nicht anzuzweifelnde, politische Annahme zu sein. Gestützt wird die These damit, dass umfassende Kenntnisse der deutschen Sprache scheinbar eine automatische Teilnahme am gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben nach sich ziehen würden (Pöschl, 2003, S. 201). Seien es spezielle Anreize oder Sanktionen, die bei dem Erwerb der Sprache des Landes eine Rolle spielen – es gibt durchaus sehr unterschiedliche Modelle in Europa, die verschiedene Wege für die Integration suchen. Seit 2005 werden gesetzliche Regelungen zur sprachlichen Integration von Zuwanderern geltend gemacht, die sich im Bundesgebiet länger als ein Jahr aufhalten und noch nicht das Niveau B1 des GER erzielten (BAMF, 2016, 4; BMI, 2019, S. 12; GER, 2017). Nach Krumm (2005) ist relativ deutlich, dass es vom Gesetzgeber als ein modernes Verständnis gilt, einen korrelativen Prozess in der Gesellschaft zu erzielen. Dieses Ziel zur Integration hat auch in Deutschland ein unverzügliches Rezept durch den Zwang zu Kursen für die Zuwanderer und heute für die Geflüchteten (Krumm, 2005, S. 4). Nach diesen politischen Bestimmungen beschäftigt sich besonders Pöschel mit der Fragestellung, ob sich Integration erzwingen lässt und kritisiert die vorgegebene Integrationsvereinbarung nach dem österreichischen Fremdenrecht, in dem eine Vereinbarung zwischen Zuwanderern und Aufnahmestaat für ein gemeinsames Integrationsziel festlegt wurde (Pöschl, 2003). In Deutschland gibt es

⁴³ Für ein genaues Verständnis der Kategorie „Migrationshintergrund“ siehe Bundesministerium des Innern 2009.

zwar keine „Integrationsvereinbarung“, jedoch sind, viele Gemeinsamkeiten mit der Gesetzgebung des Nachbarlandes erkennbar, wenn diese auch nicht deutlich unter einem Namen verfasst wurden. Neben der Einseitigkeit wird großer Wert auf die Förderung der deutschen Sprache gelegt. Jedoch wird immer wieder erwiesen, dass der Zusammenhang von Sprache und Identität damit vernachlässigt wird (Krumm, 2005). Das politische Verfahren kritisiert auch die Sprachenforschung, weil anstatt einer Integrationsmotivation durch die Setzung positiver Ziele auf eine Sprachförderung von Migranten durch Zwang und Strafe gesetzt wird (Krumm, 2005, 8). So ist statt einer Erweiterung der Vergeltungsmaßnahmen für die Abbrüche von Integrationskursen, die Ausbreitung der Bedingungen für den Spracherwerb wünschenswert. Eine mögliche Lösung nach Pöschl wäre, Zuwanderer in die Beratungsgespräche, die unverzichtbar seien, einzubeziehen, in denen der Sinn der Spracherwerbspflicht für den Zuwanderer entschärft wird. Somit kann festgestellt werden, was ihn gegebenenfalls von der Teilnahme an einem solchen Kurs zurückhält (Pöschl, 2003, S. 336). Letzten Endes müssen diese Kurse einer gründlichen Forschung unterzogen werden. So müssten professionelle Lehrkräfte sowie präzise konstruierte Materialien eingesetzt werden, damit die Kurse wirksam zur Integration beisteuern können (Krumm, 2005). Aus diesem Grund werden für Dozenten, die in den Integrationskursen tätig sind, Voraussetzungen erstellt. Sie müssen für ihre Tätigkeit als Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache ausgebildet sein durch einen Hochschulabschluss oder Zusatzqualifizierung vom Bundesamt. Weiterhin ist fraglich, ob die Regierung sich deshalb nicht weiter mit der Verpflichtung der Zuwanderer und Geflüchteten, Integrationskurse zu besuchen, beschäftigt hat, weil tatsächlich viele Menschen den für sie zwingenden Besuch von Sprach- und Integrationskursen dulden (Özoğuz, 2010, S. 6). Diese Tatsachen zeigen, dass solche Kurse nicht zum Sparpreis zu haben sind. Obwohl von einer fünf bis zehnfachen Vergrößerung der Sprachunterrichte und somit einem erhöhten Bedarf an Lehrkräften auszugehen ist, sind weiterhin nur begrenzte finanzielle Mittel für diese Maßnahmen vorgesehen (Schweckendiek, 2004; Özoğuz, 2010). So bestätigen diese Faktoren, dass die politischen Leitungsbemühungen unzweckmäßig sind (Bommes, 2006, S.69).

Letztendlich sind Zuwanderer und Geflüchtete keineswegs beeinflussbare Objekte, die sich durch Sprachen integrieren können. Jedoch werden die Sprachlosen durch die Gesetzgebung zu vollständigen Angehörigen der deutschen Bevölkerung, weil scheinbar die Bedingung angesichts der Integrationskurse erfüllt werden kann

(Krumm, 2005, S. 7). Wird die Regelung für den Familiennachzug betrachtet, sind sie normativ zu bewerten. Jedoch gibt es positive und negative Einflüsse für den Spracherwerb. Zum größten Teil sind die Vorkehrungen des Staates für die Zuwanderer vergleichbar, wie zum Beispiel die Kurskosten. Trotzdem herrscht die Ansicht, dass der Staat statt zum Erwerb der deutschen Sprache anzuregen, vielmehr Hindernisse in räumlicher und zeitlicher Hinsicht aufbaut und beispielsweise den Familiennachzug behindert (Krumm, 2005, S. 8). Mit den folgenden zwei Beispielen soll dieser positive und negative Effekt in Bezug auf die Bedingungen in der Türkei dargestellt werden. Auf der einen Seite wäre eine Frau, die die Sprache des Landes kann, in vielerlei Hinsicht unabhängiger. Ihr alltägliches Leben wäre einfacher zu gestalten. Sie könnte zum Beispiel ohne Probleme ihre Einkäufe erledigen oder sich in der Arbeitswelt beweisen. Auf der anderen Seite muss man auch ihre finanziellen, familiären oder sogar kulturellen Hintergründe beachten, nämlich ob die Unabhängigkeit wirklich nur auf die Sprachkenntnisse zurückzuführen sind. Dazu kommt, dass die Sprachprüfungen Start Deutsch 1 nur anerkannt werden, wenn sie vom Goethe-Institut abgenommen wurden. Diese Institute gibt es in der Türkei nur in den drei Großstädten Istanbul, Ankara und Izmir. So ist die schwierige Situation wahrzunehmen, dass zum Beispiel eine Frau aus dem Osten der Türkei erst die nächstliegende Stadt, in der diese Kurse angeboten werden, erreichen muss. Damit sie überhaupt an dem Kurs teilnehmen kann, muss sie sich erst um eine Unterkunft in dem Ort kümmern oder regelmäßig die stundenlange Fahrt für einen Kurs auf sich nehmen, wie zum Beispiel sechs Stunden von Isparta nach Izmir. Anhand dieser Überlegungen wird noch einmal deutlich, dass „Integration durch Sprache“ in den politischen und öffentlichen Diskursen stillschweigend durch die Gesetze verabschiedet wird, ohne die jeglichen Kurs- oder Landesbedingungen gründlich zu untersuchen. Die Voraussetzungen der Sprachkurse sind unabdingbar zu verbessern, damit überhaupt eine Absolvierung dieser Sprachprüfung zustande kommen kann. Daraufhin könnten aus den täglichen Herangehensweisen der Integration die Resultate für die zukünftigen Migrationsentscheidungen verknüpft oder mit den Verbindungen ausgetrichen werden (Maas, 2005, S. 91). Anstatt der Verbesserungen werden mittlerweile auch Geflüchtete gezwungen die deutsche Sprache zu lernen. Für die Teilnahme wirbt BAMF, bietet die Hilfestellung bei der Suche nach einem

Kursträger⁴⁴ und deutet sanft auf die Sanktion, Kürzung der Leistungen. Insgesamt können „Asylbewerber mit guter Bleibeperspektive“ (Eritrea, Syrien, Somalia), arbeitsmarktnaher und vor dem 01.08.2019 eingereister Asylbewerber, Geduldeter mit einer Duldung nach § 60 a Abs. 2 Satz 3 AufenthG oder Inhaber einer Aufenthaltserlaubnis nach § 25 Abs. 5 AufenthG“ an den Integrationskursen teilnehmen und einen Antrag auf Zulassung zum Integrationskurs beim Bundesamt stellen (BAMF, 2018). Neben der Entscheidung zur Teilnahme können die Asylsuchenden ebenfalls von dem zuständigen Jobcenter oder der Ausländerbehörde zur Teilnahme auffordert werden (Sts et al., 2016). Häufig liegen die Gründe, einen Kurs nicht zu besuchen, auf finanzieller Ebene oder sind zeitlichen oder räumlichen Hindernissen geschuldet. Pöschel macht darauf aufmerksam, dass Zwang zudem bei Menschen mit fehlender Vorbildung, wie einer mangelnden Alphabetisierung in einer Sprache, negative Signalwirkungen erzeugt werden können. Insofern, als eine Pflicht zum Erwerb der Sprache gerechtfertigt werden kann, sollte der Staat nicht nur fordern (Pöschl, 2003, S. 235). Tatsächlich ist die Sprachpflicht nicht allzu schwer, wenn man bedenkt, dass sie dem Zuwanderer Grundkenntnisse der deutschen Sprache und die Eindrücke über das Leben in Deutschland vermittelt und sie auf einem mittleren Niveau abverlangt werden (Pöschl, 2003, S. 220). Gleichwohl ist dabei aber auch plausibel, dass mangelnde Sprachkenntnisse nicht das Leben in der Gesellschaft bedrohen, wie zum Beispiel die nationale Sicherheit, das Wohlbefinden, die sittliche Ordnung sowie ethische Disziplinen oder die öffentlichen Ansprüche und Freizügigkeit. Der kritische Punkt liegt darin, dass die nicht verfügbaren Sprachkenntnisse der deutschen Sprache allein keine Abschiebung eines Zuwanderers oder Geflüchteten begründen können. Jedenfalls braucht ein neuer Bürger des Landes die Unterstützung des Staates, wenn er wegen der mangelnden Sprachkenntnisse im konkreten Fall in eine schwierige Lage gelangt (Pöschl, 2003, S. 230). Davon ausgegangen, ist die Wichtigkeit des Zugangs für alle Staatsangehörigen zum Spracherwerb, welche vom Staat festgelegt wurden und zur sprachpolitischen Institutionalisierung in den Bildungsorganisationen führten, unerlässlich. Dennoch habe die Festlegung der Amtssprache „auf Deutsch“, so macht Maas (2005) aufmerksam, nicht den ethnischen Einbezug zur Folge, sondern solle vielmehr als ein system-national-staatlicher Vorgang betrachtet werden (Maas, 2005, S. 97). Insgesamt stellt sich die Frage, ob ein Zuwanderer oder Geflüchteter

⁴⁴ Suchmaschine BAMF-Navl

zwangsläufig am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen oder sozialen Leben teilnehmen kann, wenn er über die vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) festgeschriebenen Deutschkenntnisse verfügt. Die Frage kommt auf, ob es tatsächlich andere Voraussetzungen geben sollte, die diese Menschen erfüllen müssten (Pöschl, 2003, S. 201). Zudem sind motivierende Gründe für den Spracherwerb in rechtlicher Hinsicht zu veranlassen, indem zum Beispiel freier Zugang zum Arbeits- und Wohnungsmarkt oder eine Einbürgerung innerhalb kürzerer Fristen ermöglicht wird. Doch mit der Verkürzung sozialer Transferleistungen oder den Nachteilen aus aufenthaltsrechtlichen Perspektiven werden negative Merkmale erzeugt, die die soziale Integration negativ beeinflussen. Aus diesem Grund sollte nicht nur von dem Zuwanderer, der sich anpassen muss, weil er ansonsten sein Aufenthaltsrecht in dem Land verliert, sondern auch von der Aufnahmegesellschaft, bei der zum Beispiel der Anschein entsteht, dass der Zuwanderer und Geflüchtete keinesfalls bereit wäre Deutsch zu lernen, Anpassung und Zusammenhalt verlangt werden. Diese negativen Anhaltspunkte würden die bestehenden Barrieren eher festigen und die Gesellschaft beeinträchtigen (Pöschl, 2003, S. 233). Zusätzlich kommt Integrationskursen hier eine wichtige Funktion zu, da sie nun für den Spracherwerb der Migranten verantwortlich sind und auch für Erwachsene, die eventuell wenige Möglichkeiten zum Zugang der Sprache haben, Hilfeleistung beim Zweitspracherwerb anbieten (Ahrenholz, 2010, S. 27). Hierzu betont Maas aber, dass die erwachsenen Lerner Nachteile bezüglich der Schriftsprache haben werden (Maas, 2005, S. 118). Außerdem würde dieses vorhandene Sprachreichtum trotz seiner Notwendigkeit der „Beachtung“, weder für die Bedingungen bei Sprachkursen berücksichtigt noch in allen Bildungsinstitutionen bewusst eingesetzt werden. Vielmehr wurde am Defizit der Mehrsprachigkeit Kritik geübt (De Cilla et al., 2001; Besters- Dilger et al., 2003; Maas, 2005). Statt diese Mehrsprachigkeit als Bereicherung für die Individuen zu erkennen, werden diese sogar als Hindernis für die Integration gesehen. Deshalb sollte das Ziel einer erfolgreichen sprachlichen Integration eine Unterstützung bei der Entwicklung einer bikulturellen und mehrsprachigen Identität sein und darf vor allem nicht von Bildungsinstitutionen ausgeklammert werden (Krumm, 2004, S. 22; Krumm, 2005).

Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass Sprachkurse an sich kaum etwas reparieren. So gibt es Personen, die zunächst einen Alphabetisierungskurs bzw. einen anderen Sprachunterricht besuchen müssten, der sie erst in die Lage versetzt, einen Sprachkurs absolvieren zu können (Pöschl, 2003,

S. 228). Vor einem Kursbeginn ist jedenfalls eine Zusammenstellung für die Sprachkompetenz jedes Einzelnen zu erheben, um den Umfang des erforderlichen Lernprogrammes zu gestalten, das den individuellen Voraussetzungen entspricht (Pöschl, 2003, S. 233). Besonders durch die Europäische Union ist jedoch kein Sprachenrecht für Migranten geschaffen worden (Maas 2005, S. 115; Bommes, 2006). Des Weiteren ist eine standardisierte Sprachprüfung in Deutsch kritisch zu betrachten, die durch den GER als Maßstab geregelt wird, da es auch Kommunikationsräume gibt, die für die Erstsprache belegt sind. Beispielhaft ist die Kommunikation zwischen Familienmitgliedern, die in der Erstsprache verläuft, anzuführen: Kann derjenige eventuell kein Familiendeutsch, kann davon ausgegangen werden, dass er vielleicht beim Dolmetschen eines Arztbesuches eine besondere sprachliche Fähigkeit beweist (Krumm, 2005, S. 7). Einerseits sollten die Prüfungsagenturen trotz des großen Prüfungsmarktes einsehen, dass die standardisierten Tests den Zweck der Beurteilung des Aufenthaltsstatus sowie der Staatsbürgerschaft nicht erfüllen. Andererseits ergibt sich die Tatsache, dass der Geldfaktor eine Rolle spielt, weil die Agenturen mit nicht offiziellen Lernfortschrittstest keinen Gewinn erzielen würden (Krumm, 2005, S. 9). Hierzu kann die Bildungsbasis der Zuwanderer zum Endstand der Sprachprüfungen Aufschluss geben, jedoch zeigt diese nicht, inwieweit sich die Zuwanderer über Integrationseinverständnis artikulieren können (Krumm, 2005, S. 10). Womöglich ist auch zu erwarten, dass solche Sprachkurse, wenn überhaupt, am ehesten solchen Personen zugutekommen, die mit bereits höherer Bildung und besseren Voraussetzungen am wenigsten Profit erzielen (Esser, 2006, S. 30).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Spracherwerb faktisch erst möglich ist, wenn die nötigen Rahmenbedingungen geschaffen worden sind. Solange diese nicht existieren, wirkt eine Spracherwerbspflicht nur selektiv und grenzt Personen nach Kriterien aus, die mit deren „Integrationsbereitschaft“ in keinem Zusammenhang stehen (Pöschl, 2003, S. 236). Entsprechend stellt die gesetzliche Spracherwerbspflicht, bei deren „Nicht-Erfüllung“ mit Vergeltungsmaßnahmen gedroht wird, wovon auch Sprachpädagogen warnen, keinen leichteren Weg zur Integration dar, sondern baut eher Hindernisse auf (Pöschl, 2003, S. 234). Solche Festlegungen des Staates separieren nicht nur die ausländische Einwohnerschaft von der deutschsprachigen Bevölkerung, sondern erschweren auch die Verbindung zum Arbeitsmarkt, obwohl Mittel und Wege zum massiven Sprachkontakt bestehen würden (Krumm, 2005, S. 7). Außerdem kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein

symmetrisches Ausmaß für alle verschiedenen Individuen besteht, weil alle unterschiedliche Leistungsfähigkeiten, Heterogenität im Einzelnen sowie Weltansichten mitbringt (Maas, 2005, S. 91). Integration lässt sich nicht durch Sanktionen herstellen, vielmehr wird auf die positiven Anreize zum Spracherwerb als wirksame Dynamik des Spracherwerbs verwiesen (DeVoretz et al., 2002, S. VII). Letzten Endes liegt der Fokus bei dieser Problematik der Integration von Menschen auf den sprachlichen Kompetenzen, die die Entwicklungen und Bedingungen des Erwerbs mit sich bringen. Diesbezüglich kann eine kompetente Zweitsprachbeherrschung, eine sprachliche Assimilation an den Aufnahmekontext oder Verlust der Muttersprache in gewissen Teilen zu erwarten sein (Esser, 2006a, S. 11). Die Grundvoraussetzungen werden für erfolgreiche Sprachförderung und Integration in der Wissenschaft unter diesen Punkten zusammengefasst:

- Die Integrationshindernisse sind unbedingt abzubauen, bevor die Integrationsleistungen verlangt werden.
- Integration als zweiseitiger Prozess ist nicht nur eine Akzeptanz der vorhandenen Sprach- und Kulturerlebnisse der Geflüchteten in der aufnehmenden Bevölkerung, sondern auch das Einverständnis zu der gesetzlich, politisch und wirtschaftlich definitiven Emanzipation.
- Im Allgemeinen wollen die Geflüchteten die Sprache des Einwanderungslandes lernen. Als Voraussetzungen für die Verpflichtungen zu den Sprachkursen sollten die Maßstäbe, in Form der Prüfungen der Sprachkurse verbessert werden. Die mitgebrachten Sprachen sollten als Sprachreichtum, sowie die Kenntnisse in der deutschen Sprache als integrierte Bestandteile eines multilingualen Konzeptes gesehen und nicht voneinander isoliert werden.
- Anstatt die Geflüchtete zum Spracherwerb zu zwingen, sollten positive Integrationsanreize und angemessene Sprachenbedingungen entwickelt werden.
- Ein notwendiger Bestandteil zur Integration von Geflüchteten ist der Erwerb der deutschen Sprache. Pädagogik kann hier nicht als politische Lösung gesehen werden, weil die Kurse allein überhaupt nicht hinreichend sind (Krumm, 2005).

- Der signifikante Baustein der personalen, sozialen und kulturellen Identität ist die Erstsprache und der Erwerb der Zweitsprache kann eigentlich nur dann erfolgreich sein, wenn die Erstsprache nicht als gefährdend oder schädigend betrachtet wird (Siebert-Ott, 2001).
- Falls die schriftkulturelle Kompetenz zur Verfügung steht und die Sprachenlerner bei den sprachlichen Komplikationen auf das Wissen praktisch zurückgreifen, wären diese Sprachkurse Erfolg versprechend (Maas, 2005, S. 119).

Letztlich liegt es sowohl an der öffentlichen Aufmerksamkeit als auch am Willen der Geflüchteten selbst, die Sprache des Aufnahmelandes zu meistern. Deswegen geht es darum, die mitgebrachten Sprachen bzw. die Herkunftssprachen der deutschen Sprache als gleichwertig anzusehen. Demnach würde die Sprachpolitik des Einwanderungslandes zweierlei Aufgaben bekommen:

- Den Spracherwerb nicht allein den Geflüchteten zu überlassen, sondern vielmehr die Möglichkeit anzubieten, kostenlose Sprachkurse am Arbeitsplatz oder in der Nachbarschaft erhalten zu können.
- Die Kommunikationshindernisse für Zuwanderer durch Übersetzungs- sowie Dolmetscherdienste abzuschaffen (Bauböck, 2001, S. 32).

Dem zweitgenannten Punkt von Bauböck ist zuzustimmen, weil bei nicht vorhandenen Sprachkenntnissen die Übersetzungs- bzw. Dolmetscherdienste äußerst bedeutend sein können. Die Erfahrung in einer Kreissitzung mit einem Psychologen, Erzieher, Berater und einer ausländischen Familie hat diese Sichtweise geprägt. Dabei bestand die Situation, dass die Familie Informationen über das Verhalten des Kindes aus dem Kindergarten erhalten hatte. Die Mutter, die über sieben Jahre in Deutschland lebt, besaß die sprachlichen Kenntnisse nicht und benötigte deswegen einen Übersetzer, welcher in diesem Fall eine äußerst wichtige Rolle spielte. Dieses Beispiel kann in vielen Bereichen des Lebens vielfältig werden. Aus diesem Grund sollte dieser Punkt in wichtigsten Lebenslagen, wie die persönliche Anhörung bei dem Asylverfahren, betrachtet werden. Im großen Ganzen bestehen beim deutschen Zuwanderungsgesetz vielerlei Hindernisse in Bezug auf den Spracherwerb. Deutschland hat in den Sechzigerjahren nach den Abwerbeankommen die ersten langanhaltenden Erfahrungen mit den damaligen Arbeitsmigranten gesammelt. Andere Kulturen sowie Sprachen wurden zuerst vorübergehend akzeptiert, weil sie

nach einigen Jahren wieder in den Herkunftsländern zurückkehren sollten. Die Lebensorte der sogenannten Gastarbeiter waren so konzipiert, dass sie meistens unter sich blieben und zu den Deutschen wenig Kontakt hatten. Die Arbeiter selbst oder deren Kinder blieben aber in Deutschland. Es bildete sich eine Randgesellschaft, sodass sie ihr Leben in ihrer Muttersprache erlebt hatten. Die Generationen der Gastarbeiterkinder veränderten diese Lebenslagen in der Gesellschaft. Sie gingen zu den deutschen Schulen, erfuhren mitten im Leben über die andere vorhandene Gesellschaft und fanden sich zwischen zwei oder mehreren Kulturen gefangen. Jahre später als schon die dritte Generation in Deutschland lebte, wurde festgestellt, dass sie oder ihrer Kinder nicht mehr über ihre muttersprachlichen Kompetenzen verfügen und sie sich auf dem schulischen Bildungsweg nicht weiter entwickeln können. Somit war es nun nicht mehr von einer Muttersprache oder Fremdsprache die Rede, sondern von einer halben Sprache. Neben den Kulturen befanden sie sich nun zwischen zwei Sprachen. Mit der Entwicklung in der Gesellschaft waren viele Bereiche, wie Wissenschaft und Literatur von dieser Entwicklung mitbetroffen. In den wissenschaftlichen Ausdrücken änderte bzw. passte sich die Definitionen über Sprachen an; die Muttersprache wurde als Erstsprache und die halbe Sprache als eine Mischsprache betrachtet. In der Migranteliteratur können die mehrsprachigen Entwicklungen auch festgestellt werden. Die Autoren schrieben ihre Bücher nicht mehr nur in der deutschen Sprache, sondern benutzten die sogenannten Code-Switch-Methoden. Die Entwicklung Deutschland als Einwanderungsland brachte auch sprachpolitischen Maßnahmen mit sich. Die Integration als Schlüssel wurde in der Politik oft betont. Allein die Änderungen der Kursnamen zeigen eigentlich schon den Wunsch für eine gelungene Integration. Die vereinzelt Sprachinteressierten lernten damals Deutsch. Die Sprache war für Ausländer oder Gastarbeiter und heute gibt es eine große Auswahl an Deutschkursen. Sie sind nicht nur für Migranten, Spätsiedler oder Zuwanderer, sondern auch für die Geflüchteten. Es kann anhand der gesellschaftlichen und sprachpolitischen Änderungen festgehalten werden, dass die sprachliche Bildung im Erwachsenenalter Reformierungen zeigte. Die damals nicht genug angebotenen Kurse boomen zurzeit mehr denn je. Es gibt viele Möglichkeiten die Sprache zu lernen. Von den Integrationskursen für bestimmte Zielgruppen bis hin zum Alphabet oder lateinische Schriftlernenden werden Sprachkurse angeboten. Wenn eine Person das vorbestimmte sprachliche Niveau erreicht hat, kann sie sich sogar über Werte Deutschlands oder berufliche Zukunft in Deutschland informieren.

So können sich in Deutschland befindende Personen, ob Migranten, Spätsiedler, Asylsuchende oder EU-Bürger, mit einem abgeschlossenen Deutschkurs auf die Arbeitswelt vorbereiten. Aus diesem Grund gibt es seit einigen Jahren auch die Deutschförderung für den Beruf. Nicht nur in der Erwachsenenbildung können die Abwandlungen festgestellt werden, sondern auch für Kinder und Jugendliche gibt es sie. Die Klassen für Gastarbeiterkinder oder Ausländer gibt es nicht mehr. Im Vergleich dazu gibt es aber unterschiedlichste Arten der „Willkommensklassen“ deutschlandweit. Sie heißen Vorbereitungsklassen, Deutschförderklassen, oder Auffangklassen, in den die Kinder und Jugendlichen hauptsächlich für die spätere Integration in die Regelklassen zuerst die deutsche Sprache lernen (Hoßmann-Büttner, 2018). So wie die Kinder oder Jugendlichen wird auch auf junge Erwachsene gezielt, dass auch sie die deutsche Sprache lernen. Letztendlich sei die Sprache der Schlüssel zur Integration. Wie die Kurzfassung der geschichtlichen, soziokulturellen und sprachpolitischen Hintergründe zeigen, ist es weiterhin vorstellbar, dass sich die sprachpolitischen Anordnungen in Deutschland weiterhin verändern werden. Um den Zusammenhang zwischen den gesellschaftlichen Strukturen und den diversen Sprachkursen zu verstehen, werden im Anschluss die Deutschkurse für verschiedene Zielgruppen beschrieben. Dabei werden die Maßnahmen vom BAMF in Betracht gezogen. Im folgenden Kapiteln werden aktuelle Sprachkursangebote für Asylberechtigte geschildert. Im weiteren Verlauf werden die Kursangebote für Frauen aufgezeichnet.

Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs

Die Beschreibung der Integrationskurse im Glossar vom BAMF beginnt mit dem Satz: „Wenn Sie in Deutschland leben möchten, sollten Sie Deutsch lernen.“ Auch die ehemalige Vizepräsidentin des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge Frau Dr. Dauke erklärt, dass Spracherwerb der Schlüssel zur Integration ist. Mit ganzheitlichem Integrationskursmanagement wird seit 2017 auf die schnellere und erfolgreiche Teilnahme an den Integrationskursen gezielt. Auf diese Weise soll einerseits die sprachliche Integration durch individuell passende Angebote und andererseits die Werte der deutschen Gesellschaft mit noch stärkerer Begleitung auf dem Integrationsweg in Deutschland funktionieren (BAMF, 2016). Deutschlands Integrationsziele werden mit den gesetzlichen Maßnahmen festgehalten. Insbesondere wird der Spracherwerb mit dem Aufenthaltsgesetz (AufenthG) in Verbindung gesetzt und bis zum Erhalt des

deutschen Passes werden die Gesetzgebungen über Spracherwerb definiert. Die Regelungen werden nicht nur mit dem §43 AufenthG, sondern auch anhand der Verordnung über die Integration bestimmt. Zuerst mit dem Entwurf einer Verordnung über Integrationskurse für Ausländer (AuslIntV), später mit Integrationskursverordnung (IntV) und Integrationskurstestverordnung (IntTestV) werden Erwachsene in Deutschland mehr oder weniger verpflichtet die Sprache zu lernen (Verordnung der Bundesregierung, 2002; Bundesministerium der Justiz, 2004). Die IntTestV wurde mit der Zeit folgendermaßen entwickelt und an das einheitliche Konzept des Integrationskurses angepasst. Die Kursträger und Lehrenden wurden seit Einführung der Integrationskurse zum 1.1.2005 über die Grundlagen zur formalen und inhaltlichen Gestattung informiert. Dafür wurde eine bundesweite Vorstellung konzipiert. Die Kurse sollten einheitlich und für alle Bundesländer gleich aufgebaut werden. Dabei sollten nicht nur die Ziele und Themen, sondern auch die Abnahme der Prüfungen oder die Dauer der Kurse mitbestimmt werden. Damit jedes Bundesland und alle Integrationskursträger diese einheitliche Struktur verfolgen konnten, wurde die IntV in Kraft gesetzt. Die Umsetzung der bundesweiten Integrationskurse gemäß § 43 AufenthG wurde mit der IntTestV durch das deutsche Bundesministerium des Innern erlassen. Diese Fassung wurde durch die geänderten Rechtsverordnungen mehrmals erneuert. Die erste IntV trat am 01.01.2005 in Kraft. Anhand des Abschlussberichts vom Bundesministerium des Innern (BMI) vom Januar 2007, Nationaler Integrationsplan vom 12.07.2007 und im Aufenthaltsgesetz geänderte Richtlinien der Gesetzte vom 28.08.2007 wurden die ersten Bausteine entwickelt. Die Grundlagen für die neue IntV vom 05.12.2007 bildete die erste Überarbeitung des Konzeptes. Die zweite Verordnung trat am 1.3.2012 in Kraft und somit wurde das bundesweite Überlegung noch einmal überarbeitet (BAMF, 2015a, S. 6). Obwohl sich die Entwicklungen 2017 weiterbilden, wird die Fassung vom April 2015 geltend gemacht. Demnach wird der Umfang der Kurse folgendermaßen beschrieben. Eine Unterrichtseinheit (UE) soll 45 Minuten dauern, der Sprachkurs mit 600 UE und der Orientierungskurs mit 60 UE zum Ziel steuern (BAMF, 2015a, S. 10). Mit dem Basis- und Aufbaukurs sollen Sprachkenntnisse zum Niveau B1, welches als erste Stufe der selbstständigen Sprachverwendung des GER beschrieben wird, hinführen. In dem gesetzlich formulierten Integrationsziel kann die sprachliche Selbstständigkeit wiedergegeben werden. Dementsprechend sollen die Zugewanderten mit „den Lebensverhältnissen im Bundesgebiet soweit vertraut werden, dass sie ohne die Hilfe

oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbstständig handeln können⁴⁵“ (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2004). Um dieses Ziel zu erreichen, soll nach der Einstufung ein niveaueutsprechender Kurs gefunden und abhängig vom Lernerfolg die Kursabschnitte gegebenenfalls übersprungen oder wiederholt werden. Auf welchem Sprachstand ein Teilnehmer ist, wird mit der Prüfung festgelegt. Dazu kann genannt werden, dass es in Deutschland auch dafür ein bundesweit einheitliches Konzept gibt. Die Sprachstandprüfung wurde vom Goethe-Institut (GI) entwickelt. Demnach soll die Einstufung der Lerner mit dem einheitlichen und standardisierten Verfahren abgesichert werden. Das Programm heißt „Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland“. Auf diese Weise wird mit dem Programm bestimmt, ob der Lerner den Basis- oder Aufbausprachkurs besuchen soll (BAMF, 2015a, S. 13). In diesem bundesweiten Konzept werden die Lerner als Zugewanderte beschrieben und hinsichtlich ihrer individuellen Lernvoraussetzungen und Vorkenntnissen im Deutschen definiert (BAMF, 2015a, S. 12). Des Weiteren wird die Unterscheidung zwischen der besonderen Zielgruppe und den gemischten Gruppen gemacht (BAMF, 2015a, S. 13). Dabei sollen z. B. Kurse für Eltern oder junge Erwachsene entstehen, sodass sie sich untereinander im Lernprozess unterstützen können. Mit den vorgeschlagenen Methoden der Erwachsenenbildung und den zugelassenen Lehrwerken, sollen die Lerner am Ende des Sprachkurses mit den skalierten Sprachprüfungen „Deutsch-Test für Zuwanderer“ (DTZ) und „Leben in Deutschland“ (LiD) die erfolgreiche Teilnahme am Integrationskurs nachweisen können (BAMF, 2015a, S. 15). Gesamt kann geordnet werden, dass ein bundesweitestes Integrationskursverfahren seit dem Jahr 2005 vorliegt. Sie sind einerseits mit den IntV und mit den AufenthG angeknüpft, sodass Deutschland für die Integration der Zugewanderten ein strukturiertes und einheitliches System verfolgt. In dem Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs wird dieses System ausführlich beschrieben, sodass vor allem für die Integrationskursträger und Lehrenden ein gegliederter Leitfaden für dieses Vorhaben vorliegt. In diesem Konzept werden nicht nur die Lernvoraussetzungen oder Einstufungs- sowie Abschlusstests beschrieben, sondern es findet sich auch eine genaue Darstellung der Inhalte und Ziele wieder, die wiederum an dem GER verbindlich gemacht werden. Demgemäß werden die Inhalte, Ziele sowie die methodische Gestaltung des Unterrichts in der

⁴⁵ § 43 Abs. 2 Satz 3 AufenthG

Erwachsenenbildung zum Ziel des Sprachniveaus B1 führen, um anknüpfend über die „Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, der Gleichberechtigung, der Toleranz und der Religionsfreiheit“ vermittelt werden können (BAMF, 2015a, S. 31). Das kurz beschriebene bundesweite Konzept legt trotz seiner Gültigkeit nicht die aktuellen gesellschaftlichen Situationen sowie die Kursangebote dar. Zumal die Integrationskurse wegen den aktuellen Fluchtsituationen nicht nur für die Zugewanderten existieren, als auch die Kursdauer verlängert wurde. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Integrationskursverordnung seit dem Jahr 2005 in Kraft ist und die geänderten Fassungen vorhanden sind. Die aktuell neuen Veränderungen in den IntV traten am 25.06.2017 in Kraft. Anhand der neuen Maßnahmen sollen die Zugewanderten und Geflüchteten mit dauerhafter Bleibeperspektive von Beginn an begleitet und ihnen einen frühen Spracherwerb ermöglicht werden. Aufgrund der Veränderungen im IntV am 25.06.2017 ist eine überarbeitete Neuauflage zu erwarten, weil das Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs noch vom Jahr 2015 geltend gemacht wird (BAMF, 2017a). Nachdem die Entwicklungen der rechtlichen Verordnungen über die Integrationskurse kurz gezeigt wurden, werden als Nächstes die Kursangebote für Deutschlerner dargestellt. Wie diese Kurse konzipiert sind und wer an den Angeboten teilnehmen kann, wird am Anfang für Kinder und Jugendliche und im Anschluss für Erwachsene beschrieben.

Kursangebote für Deutschlerner. Die Menschen, die in Deutschland dauerhaft leben möchten, werden mehr oder weniger verpflichtet die deutsche Sprache zu lernen. Das gilt für alle Altersstufen. Während die Förderangebote für Kinder und Jugendliche vor allem in den Schulen stattfinden, besuchen die Erwachsenen die Deutschkurse. Diese Kurse werden unter anderem als Integrationskurs betitelt und sind anhand der gesetzlichen Entscheidungen bestimmt. In der Erwachsenenbildung gibt es aber zahlreiche Deutschkursangebote für unterschiedliche Zielgruppen. Diese sind für Frauen, Eltern, Zuwanderer, Geflüchtete, Zweitschriftlerner, Analphabeten oder junge Erwachsene. Die Kurse für sie werden mit den Verordnungen und Unterstützungen vom BAMF über die Integrationskursträger angeboten. Diese Kurse werden anhand der Online-Angaben vom BAMF ausführlich zuerst für Kinder und Jugendliche, nachkommend für Erwachsene definiert (BAMF, 2018b).

Deutschangebote für Kinder und Jugendliche. Im Kindergarten oder in den Schulen erhalten die Kinder und Jugendlichen Sprachförderangebote auf Deutsch. In den Förder- oder Sprachlernklassen werden sie unterstützt und bevor sie in die regulären Klassen wechseln. Die Angebote für sie sind nicht nur in den schulischen Rahmen bundesweit organisiert. Für die Jugendlichen, die nicht mehr schulpflichtig sind, gibt es Integrationskurse. Sie sind für die jungen Erwachsenen aufgebaut. Sie können innerhalb der 1.000 Unterrichtseinheiten (UE) in kleinen Gruppen (10-15) mit Gleichaltrigen bis zum Sprachniveau B1 Deutsch lernen. Die Lerner sollen in einer Praxisphase mit Bildungseinrichtungen und Arbeitsstellen in direkten Kontakt kommen. Darüber hinaus sei es möglich Beratungsangebote kennenzulernen. Über Schule und Ausbildung, Arbeiten und Beruf, Familie und Zusammenleben, Gesundheit und Vorsorge und Kultur und Freizeit sollen sie mehr in diesen Kursen erfahren (BAMF, 2018b).

Deutschangebote für Erwachsene. Wie die Kinder und Jugendlichen, lernen auch Erwachsene Deutsch. Sie brauchen die Sprache in vielen Lebensbereichen, zum Beispiel, wenn sie eine Arbeit suchen oder ihre Kinder in der Schule unterstützen möchten. Für diese sprachliche Bildung werden unterschiedliche Kurse angeboten. Diese Kurse werden zuerst unter den allgemeinen Integrationskurs und danach als speziell Kurse dargelegt. Im Anschluss werden auf die beruflichen Sprachförderungen eingegangen.

Allgemeiner Integrationskurs. „Wer in Deutschland leben möchte, sollte Deutsch lernen.“ Dieser Satz steht am Anfang der Integrationskursbeschreibung vom BAMF. Die rechtlichen Grundlagen unterstützen auch die Durchführungen dieser Kurse. Mit der § 43 AufenthG, Integrations- und Integrationskurstestverordnung werden Erwachsene mehr oder weniger verpflichtet die deutsche Sprache zu lernen. Es gibt für verschiedene Menschengruppen, wie Spätaussiedler, EU-Bürger, deutsche Staatsangehörige und Ausländer mit dem Aufenthaltstitel vor oder ab 2005, Asylbewerber mit guter Bleibeperspektive, die von sprachlichen Angeboten profitieren können (BAMF, 2018a). Die Ausländerbehörden stellen die Teilnahmeverpflichtungen bei der Aufenthaltsentscheidung fest. Es wird nicht nur bei den Behörden, sondern auch Stellen, wie Jobcenter oder Arbeitsagentur über die Teilnahme entschieden. Während für die Berufstätigen, Auszubildenden oder die Personen mit familiären Verpflichtungen (z. B. Pflege eines Angehörigen) die Teilnahme an einem

Integrationskurs nicht erforderlich ist, müssen Menschen beim Erhalt einer sozialen Unterstützung (z. B. des Arbeitslosengeld II) den Kurs feststehend besuchen. Mit einem Antrag auf Kostenbefreiung können die Teilnehmer aufgrund ihrer wirtschaftlichen oder persönlichen Situationen (z. B. Arbeitslosengeld II oder Sozialhilfe) vom Kostenbeitrag befreit werden. Ansonsten zahlen sie nach 2016 pro UE 1,95. Sofern der Fußweg zum Kursort 3,0 km beträgt, können sie auch einen Zuschuss zu den Fahrkosten erhalten (BAMF, 2018b). Zum Zweck eines Familiennachzuges, aus humanitären Gründen, als Arbeitnehmer, als langfristig oder dauerhaft Aufenthaltsberechtigter können die Aufenthaltserlaubnisse erhalten worden sein. Mit den Erlaubnissen ist insbesondere die Teilnahme, aber auch die Kostenübernahme organisiert. Insgesamt gilt, dass die dauerhaft seit dem ersten Januar 2005 in Deutschland Lebenden einen gesetzlichen Anspruch auf die Teilnahme am Integrationskurs haben. Mit dem Erhalt eines Berechtigungsscheines werden die Personen einen Kursträger finden und sich dann für einen Integrationskurs anmelden können. Es gibt unterschiedliche Integrationskurse. Der allgemeine Integrationskurs zielt mit 600 Unterrichtsstunden auf das Niveau B1 des GER. Der Spracherwerb beinhaltet die alltagsbezogenen Themen wie Wohnen, Arbeit und Beruf, Betreuung und Erziehung von Kindern, Konsum, Medien, soziale Kontakte, Hygiene oder Gesundheit. Mit einem Einstufungstest werden die Kursabschnitte bestimmt. Neben dem allgemeinen Integrationskurs gibt auch andere Kurse. Dafür sind andere Zeitspannen bestimmt; für spezielle Kurse bis zur 900 UE oder 400 UE im Intensivkurs. Der Spracherwerb beinhaltet die alltagsbezogenen Themen wie Wohnen, Arbeit, Ämter – Behörden oder Gesundheit. Grundsätzlich werden diese Kurse mit der Prüfung DTZ abgeschlossen. In 100 UE werden in den sogenannten Orientierungskursen die Kenntnisse der Rechtsordnung, Kultur und Geschichte in Deutschland vermittelt. Generell soll im Orientierungskurs „Politik in der Demokratie, Geschichte und Verantwortung sowie Menschen und Gesellschaft“ behandelt werden. Werte, die in Deutschland wichtig sind oder Formen des Zusammenlebens in der Gesellschaft sind die weiteren Themen, die in diesen Kursen thematisiert werden. Mit diesen Themen sollen die Teilnehmer auf dem Abschlusstest LiD vorbereitet werden. Im Intensivkurs soll der Umfang auf 30 UE liegen (BAMF, 2018b). Mit dem DTZ und LiD können sie den Integrationskurs mit skalierten Abschlusstests abschließen. Werden nach der Sprachprüfung das Sprachniveau B1 und mit dem Test LiD mindestens 17 Punkte erreicht, werden diese Bedingungen für die Einbürgerung in

Deutschland sorgen. Des Weiteren bieten die Zertifikate im Umgang mit Behörden oder bei der Arbeitssuche Unterstützung.

Spezielle Kursangebote. Neben den allgemeinen Integrationskursen gibt es weitere spezielle Kurse. Wie die Integrationskurse für junge Erwachsene, bestimmen die Gruppen Eltern und Frauen diese gesonderten Kurse. Des Weiteren zählen die Sprachen sowie sprachliche Kenntnisse zu den namentlichen Unterscheidungen; die Alphabetisierungskurse und Kurse für Zweitschriftlernende. Generell werden diese Kurse in bis 1000 UE angeboten. Wie oben bereits genannt, gibt es auch Intensiv- und Förderkurse. Im weiteren Verlauf werden diese Kurse beschrieben (BAMF, 2018b).

Integrationskurs für Eltern. Neben dem Spracherwerb bis zu 1000 UE bekommen die Eltern Informationen insbesondere über das Leben ihrer Kinder in Deutschland. Mit dem Kursleiter besuchen sie die Kindergärten oder Schulen, um die Erzieher oder Lehrkräfte kennenzulernen. Somit erhalten die Eltern nicht nur über Schulleben, sondern auch Bildungssysteme oder Chancen in Deutschland Hinweise (BAMF, 2018b).

Integrationskurs für Frauen. Dieser spezielle Kurs wird von einer weiblichen Lehrkraft geleitet. Mit den anderen Frauen sollen die Teilnehmerinnen Themen über die Erziehung und Ausbildung der Kinder, Beratungsangebote am Wohnort und die Gemeinsamkeiten zwischen dem Leben in Deutschland sowie Heimatländern besprechen können (BAMF, 2018b).

Integrationskurs mit Alphabetisierung. Dieser Kurs ist ganz unterschiedlich aufgebaut. Im Fokus ist nicht der Sprach-, sondern der Schrifterwerb. Die Zuwanderer sollen zuerst in lateinischer Schrift lesen und schreiben lernen. In kleinen Gruppen sollen sie auch Lernen lernen, damit sie unter anderem später bei anderen Deutschkursen alleine das Lernen bewältigen können. Wenn die Zeit nicht ausreicht, gibt es weitere 300 UE für die Lerner (BAMF, 2018b).

Integrationskurs für Zweitschriftlernende. Ähnlich wie bei dem Alphabetisierungskurs lernen die Teilnehmer die lateinische Schriftsprache. Anders ist es in dem Kurs, dass sie bereits in einer Sprache alphabetisiert wurden. Aus diesem Grund können die Teilnehmer zuerst das lateinische Alphabet erwerben und danach mit dem Sprach- und Orientierungskurs auf dem Sprachniveau B1 begleitet werden. Dieser Kurs kann mit beiden Abschlusstests DTZ und LiD abgeschlossen werden (BAMF, 2018b).

Intensiv- und Förderkurse. Bei dem Intensivkurs sind die Kurszeiten reduziert. Der Sprachunterricht ist in 400 UE und der Orientierungskurs in 30 UE unterteilt. Das Ziel ist auch hier das Sprachniveau B1 und die Themen sind weiterhin über Politik, Rechtssystem, Kultur und Geschichte Deutschlands (BAMF, 2018b). Die Förderkurse sind für Menschen ausgerichtet, die schon mehrere Jahre in Deutschland leben. Mit 900 UE sollen sie auf berufliche und gesellschaftliche Anforderungen vorbereitet werden. Weitere 100 UE sind für die Orientierung geplant.

Integrationskurse für Asylbewerber und Geduldete. Neben den allgemeinen Integrationskursen, gibt es seit dem Jahr 2017 Kurse für Asylbewerber sowie Geduldete. Die Maßnahmen sind auch hier gesetzlich geregelt. Die Asylbewerber aus Eritrea, Irak, Iran, Syrien und Somalia zählen zu der Gruppe mit guter Bleibeperspektive. Sie und Geduldete mit einer Aufenthaltserlaubnis (§ 25 Abs. 5 AufenthG) oder Duldung (§ 60 a Abs. 2 Satz 3 AufenthG) dürfen einen Antrag auf Zulassung zum Integrationskurs beim BAMF stellen. Durch das Bundesamt kann auch die Verpflichtung zum Integrationskurs für Asylbewerber mit guter Bleibeperspektive erteilt werden. Falls die Teilnahme verweigert wird, werden sogar die Leistungen gekürzt. Die Kurse für diese Gruppen sind kostenfrei (BAMF, 2018b).

Die Volkshochschulen (VHS) bieten auch Kurse für Geflüchtete und auch Integrationskurse an. Sie können die Kurse auch ohne Aufenthaltstitel besuchen. Da die Förderung durch das BAMF geregelt ist, erfolgt die Anmeldung nicht über die Integrationsträger, sondern über den Antrag beim BAMF. Der allgemeine Integrationskurs umfasst auch in den Volkshochschulen 700 Unterrichtsstunden und zielt mit 600 Unterrichtsstunden auf das Niveau B1 des GER. Demnach sind 100 Unterrichtseinheiten für eine Niveaustufe bestimmt (A1 -B1 insgesamt 600 UE). Die Kurse kosten für Selbstzahler ohne BAMF-Förderung 205€. Für BAMF-geförderte Vollzahler werden die Entgeltbeträge unterschieden (€ 100,-/120,-/155,-/195,-;). Für den Orientierungskurs B1 bekommen Sprachlerner 100 Stunden Unterricht und die Entgeltbeträge sind wie bei den Integrationskursen verschieden (für BAMF-geförderte Vollzahler € 60,-/72,-/93,-/117,-/195,-; Entgelt für Selbstzahler ohne BAMF-Förderung € 205,-). Die Lerner werden auch mit bestimmten Themenbereichen über das Leben in Deutschland für den Abschlusstest geschult, sodass am Ende des Integrationskurses die Teilnehmenden zwei skalierte Prüfungen DTZ und LiD ablegen können. Die Teilnehmer lernen diese Themen und arbeiten mit einem Lehrwerk z. B.

Linie 1 vom Klett-Verlag. Im Jahr 2018 boten die VHS in Berlin 1253 Integrationskurse an (Die Berliner Volkshochschulen, 2018). Die Verteilung der Kurse in den Bezirken wird in der folgenden Grafik dargestellt.



Abb 16. Integrationskurse in Berliner Volkshochschulen.

Wie in der Grafik zu sehen ist, fanden die meisten Integrationskurse der VHS im Bezirk Neukölln statt. Darauf folgten die Bezirke Mitte mit 145 Reinickendorf mit 142 Kursen. Im Bezirk Friedrichshain-Kreuzberg gab es 129 und im Charlottenburg-Wilmersdorf 122 Integrationskurse. Am wenigsten wurden die Kurse im Lichtenberg angeboten. Dort wurden im Jahr 2018 32 Kurse angeboten. Neben den Integrationskursen gibt es auch in den VHS Kurse für Mütter, Väter und Eltern. Diese Kurse sind für alle Nationalitäten oder Aufenthaltsstatus. Während ihre Kinder in Schulen, Kitas oder anderen Einrichtungen sind, erhalten sie die Möglichkeit, Deutsch zu lernen. Dabei sollen sie über das Berliner Schulsystem und außerschulische Aktivitäten in Kenntnis gesetzt werden, z. B. wie die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schulstart der Kinder aussehen oder welche Bildungs- und Lernziele verfolgt werden. Wie lange die Kurse dauern und was sie kosten, ist bei der Online-Recherche nicht erkennbar. Die Kurse sollen schuljahrbegleitend und dreimal die Woche laufen. Weiterhin werden Angebote für Mütter und Kinder-Kurse ersichtlich. Die

Mutter-Kind-Sprachlerngruppe für Eltern mit ihren Kindern im Alter zwischen 3 Monaten und 3 Jahren. Im Kurs werden spielerisch deutsche Sprachkenntnisse vermittelt. Außerdem lernen die Eltern viel Wissenswertes rund um das Kind. Themen wie Entwicklung des Kindes, Ernährung, Gesundheit, Alltagsbewältigung werden besprochen. Des Weiteren gibt es weitere Integrationskurse an den VHS. Sie werden als Zweitschriftlerner, Frauenintegrationskurs oder Wiederholerkurs definiert und inkludieren die Niveaustufen mit einem dritten Teil, z. B. A2.3 oder B1.3. Für die Wiederholerkurse gilt die gleiche Beschreibung wie für die Integrationskurse. Dafür wird mit dem Lehrwerk z. B. Pluspunkt Deutsch-Leben in Deutschland gearbeitet, sodass das Lerntempo für die langsamen Lerner beachtet wird. Für die jeweilige Niveaustufe werden weitere 100UE und die gleichen Kurskosten angerechnet. Ähnlich sind die Kurse für die Teilnehmer ohne Kenntnisse aufgebaut. Neben den Gemeinsamkeiten, wie gleiche Kosten und Ziele mit einem Abschlusstest auf dem B1 Niveau, gibt es einige Unterschiede. Diese Kurse sind auf der ersten Linie mit dem Aufenthaltsgesetz §43 als Teil eines Integrationskurses genannt. Der Zweitschriftlernerkurs kann bis zur 1000 UE dauern und inkludiert neben dem Orientierungskurs den Alphabetisierungskurs. So sei es für die Lerner mit einem nicht-lateinischen Schriftsystem möglich, das lateinische Schriftsystem zu lernen, um die deutsche Sprache erfolgreich erlernen zu können. Mit dem Ziel B1 Niveau sowie Kenntnisse über die Rechtsordnung, Kultur und Geschichte in Deutschland sind die Frauenintegrationskurse, die bis zur 1000 UE dauern, konzipiert. Für die Lernerinnen sind Themenschwerpunkte folgendermaßen geplant; Erziehung und Ausbildung der Kinder, Besuch von Behörden und Einrichtungen vor Ort, sowie Auseinandersetzung mit den Geschlechterrollen in Deutschland und den Heimatländern. Im Jahr 2018 wurden 27 Frauenintegrationskurse in den VHS eröffnet (Die Berliner Volkshochschulen, 2018). Die Verteilung über die Bezirke wird augenblicklich vorgestellt.

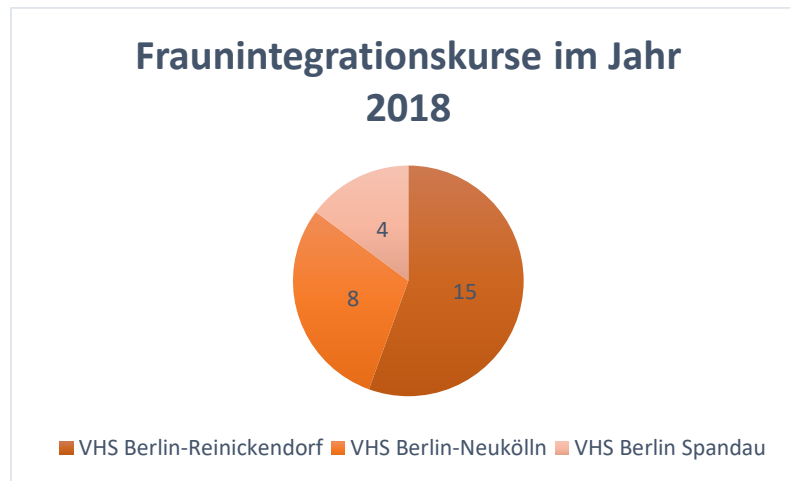


Abb 17. Frauenkurse in Berliner Volkshochschulen.

Die Frauenintegrationskurse wurden am meisten im Bezirk Reinickendorf angeboten. Acht Kurse in Neukölln und vier Kurse in Spandau werden zur Verfügung gestellt. An dieser Stelle wurde es an dem Beispiel von VHS in Berlin die Kursangebote für Asylbewerber und Geduldete gezeigt. In Berlin finden sich neben den VHS weitere 58 Kursträger im Programm WebGIS (BAMF, 2018d).

Deutsch für den Beruf. Die berufsbezogene Deutschsprachförderung (DeuFöV) ist Teil der am 01.07.2016 in Kraft getretenen Verordnung. Diese Verordnung entstand mit der Berücksichtigung der ermittelten Bedarfe an berufsbezogener Deutschsprachförderung an das Bundesamt von der Bundesagentur für Arbeit und von den für die Durchführung der Grundsicherung für Arbeitssuchende zuständigen Stellen. Der Spracherwerb soll durch die Förderung zur Verbesserung der Chancen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt führen. Die Teilnehmenden sind grundlegend Beschäftigte, Geduldete, Ausbildungs-, Arbeitssuchende oder Arbeitslose, sodass die Kurse für sie kostenlos organisiert werden. Außer den Beschäftigten nach dem Asylbewerberleistungsgesetz, dem Zweiten Buch Sozialgesetzbuch oder Hilfen zum Lebensunterhalt nach dem Zwölften Buch Sozialgesetzbuch oder Auszubildende, die eine Berufsausbildung im Sinne des § 57 Absatz 1 des Dritten Buches Sozialgesetzbuch oder eine Einstiegsqualifizierung im Sinne des § 54a des SGB III absolvieren, zahlen die beschäftigten Teilnehmenden einen Kostenbeitrag. Dieser kann unter Voraussetzungen vom Arbeitgeber oder auf Antrag 50% des Kostenbeitrags vom Bundesamt erstattet werden (§ 4 Teilnahme an der berufsbezogenen Deutschsprachförderung). Prinzipiell werden Sprachkenntnisse auf dem Niveau B1 erwartet, sodass diese Förderung auf dem Integrationskurs nach § 43

des Aufenthaltsgesetzes aufbaut. Dafür sind die Basismodule mit 300 UE für die sprachlichen Entwicklungen und die Spezialmodule bis zu 600 UE für fachspezifischen Unterricht und einzelne Berufsgruppen im Zusammenhang mit Verfahren zur Berufsanerkennung oder zum Berufszugang. Bei den Spezialmodulen gibt es weitere zwei Richtlinien, die sich aber „nur an Teilnahmeberechtigte, die trotz einer ordnungsgemäßen Teilnahme an einem Integrationskurs nach § 43 des Aufenthaltsgesetzes das Sprachniveau B 1 nicht erreicht haben“ richten (§ 13 AufenthG). Hier bekommen diese Teilnehmer noch mal die sprachlichen Unterstützungen (ausgehend vom A2 oder darunterliegenden Sprachniveaus). Beide Module enden mit den Zertifikatsprüfungen nach GER und Berufsanerkennung oder Berufszugang vorgeschriebenen Zertifikatsprüfungen. Diese Förderungen werden durch private oder öffentliche Träger durchgeführt. Insgesamt kann genannt werden, dass von den Strukturen und Inhalten der berufsbezogenen Deutschsprachförderung bis hin zu der Zulassung der Kursträger und Prüfungsstellen diese Kurse mit den rechtlichen Linien insgesamt mit der Gesetzgebung von 10 Seiten abgesichert sind (BAMF, 2018b).

Zusammenfassung der Kurssysteme in Deutschland. In Deutschland gibt es viele Kursangebote zum Erwerb der deutschen Sprache. Diese sind für die Erwachsenen, Frauen, Eltern, Zuwanderer, Geflüchteten, Spätsiedler, EU-Bürger, deutsche Staatsangehörige, Zweitschriftler, Analphabeten und für junge Erwachsene konzipiert. Mit den Verordnungen und Unterstützungen vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge gibt es Kurse, die die Integrationskursträger anbieten können. Welche Kosten für die Lerner entstehen oder wie die Teilnahmepflicht ist, wird für alle Sprachlerner gesetzlich definiert. Die Teilnehmer werden insgesamt unter Spätsiedler, EU-Bürger, deutsche Staatsangehörige, Ausländer mit Aufenthaltstitel vor 2005 und Ausländer mit Aufenthaltstitel ab 2005, kategorisiert. Im Prinzip können die Lerner mit einem Berechtigungsschein einen Integrationskurs besuchen. Dafür brauchen sie einen Integrationskursträger. Diese Kursträger helfen, bei vielen Kursangeboten einen passenden Kurs für sie zu finden. Die Listen der Kursträger sollen bei den Ausländerbehörden oder Migrationsberatungsstellen per Nachfrage zu bekommen sein. Außerdem kann bei den Webseiten WebGIS oder KURSNET ebenfalls nach Kursen gesucht werden. Die Hinweise über die Kurse können die Teilnahmeberechtigten nicht nur bei den Integrationskursträgern, sondern auch bei der Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer und Jugendmigrationsdienst,

Arbeitsagentur, Jobcenter und entsprechende Einrichtung der Kommune geholt werden. Mit dem vom GI entwickelten Einstufungssystem sollen die Sprachkenntnisse bestimmt und ein entsprechender Kurs empfohlen werden. Wenn ein Platz in einem Kurs gebucht wird, wird die Teilnahme an den Integrationskursen besonders erwünscht. Des Weiteren kann aufgezählt werden, dass ein Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs entwickelt wurde. Welche Themen, Inhalte, Testverfahren, Methoden und Ziele bei den Integrationskursen erstrebt werden, werden insbesondere für Lehrkräfte und Träger systematisch in diesem Konzept offen dargelegt. Obwohl die Konzepte noch vom Jahr 2015 geltend gemacht werden, sind im Vergleich mit den aktuellen Online-Beschreibungen der Integrationskurse besonders zwei Punkte auffallend. Als Erstes kann gesagt werden, dass es in der deutschen Gesellschaft nicht nur Zuwanderer, sondern mit der Fluchtwelle auch Asylbewerber oder Geduldete sich befinden. Aus diesem Grund gibt es seit einigen Jahren auch Kurse für diese Zielgruppe. Als Zweites fällt der Umfang der Orientierungskurse auf, sie werden im Konzept mit 60 UE, aber aktuell mit 100 UE angeboten. In der Gesamtheit sind die Integrationskurse für besondere Zielgruppen, mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten individuell aufgebaut. Die zu absolvierenden Kursstunden für die unterschiedlichen Angebote werden nun mit einer Grafik visualisiert.

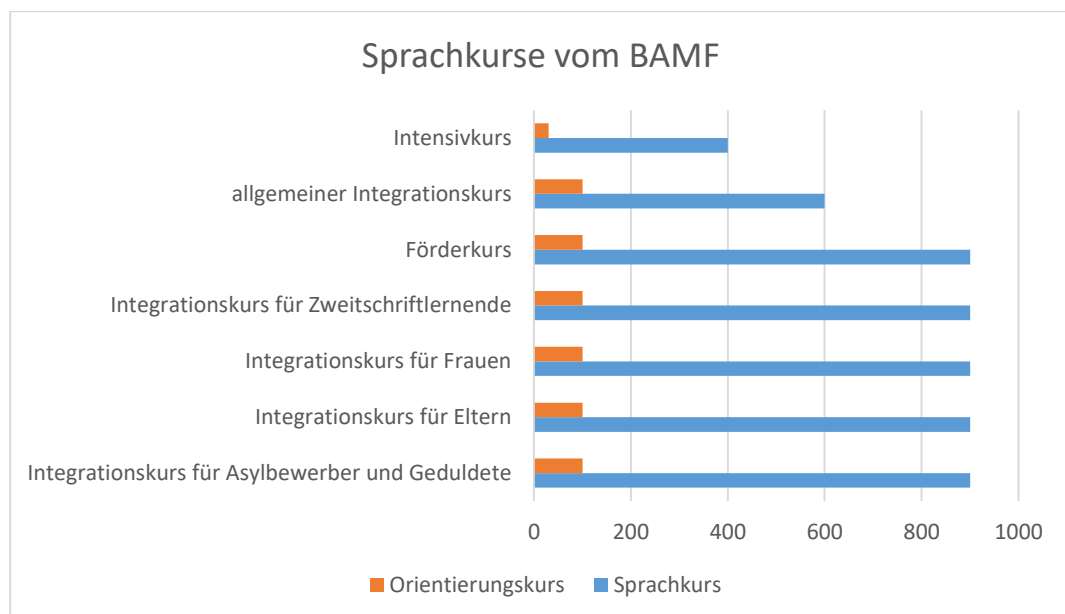


Abb 18. Kursumfang für die unterschiedlichen Kursangebote.

Wie diese Grafik es auch zeigt, ist der Umfang nicht nur bei dem Intensivkurs, sondern auch bei den allgemeinen und speziellen Integrationskursen abweichend.

Während der Orientierungskurs bei dem Intensivkurs 30 UE umfasst, dauert er bei den speziellen – und allgemeinen Integrationskurs 100 UE. Der Anteil der Sprachkurse bei den speziellen Integrationskursen ist mit bis zu 900 UE der umfangreichste. Danach folgt der allgemeinere Integrationskurs mit 600 UE und am wenigsten UE umfasst der Intensivkurs mit 400 UE. Es wird durchaus auch realisiert, dass nicht alle Teilnehmer gleich nach dem bestimmten Zeitraum den Spracherwerb auf B1 Niveau erreichen. Aus diesem Grund gibt einen Antrag, der es ermöglicht, eine einmalige Wiederholung durchzuführen. Mit diesem Antrag auf einmalige Wiederholung dürfen die Teilnehmer weitere 300 UE besuchen. Für diesen Fall wäre der Sprachprüfung kostenlos. Des Weiteren kann es sein, dass der Sprachstand immer noch nicht erreicht wird. In diesem Fall, wenn die Kursabschnitte nach 1200 UE wiederholt werden sollten, zahlen die Teilnehmer diese selbst. Wie die Kurswiederholung wird der Kurswechsel nicht ausgeschlossen. Wegen eines Umzugs oder zur Aufnahme einer Ausbildung, besteht die Chance den Kursträger zu wechseln. Obwohl ein allgemeiner Integrationskurs mit 700 UE ca. 1.540 Euro kostet, werden „Asylbewerberinnen und Asylbewerber mit guter Bleibeperspektive, arbeitsmarktnahe Asylbewerberinnen und Asylbewerber, die vor dem 01.08.2019 eingereist sind, Geduldete gem. § 60a Abs. 2 S. 3 AufenthG sowie Personen mit einer Aufenthaltserlaubnis nach § 25 Abs. 5 AufenthaltsgG [...] vom Kostenbeitrag befreit“ (BAMF, 2020). Wie die Kurskosten, Teilnahmebedingungen, Dauer der Kurse oder das erwünschte Niveau bestimmt wurden, wurden die Inhalte oder die Methoden mit dem Konzept des bundesweiten Integrationskurses strukturiert beschrieben. Insgesamt gilt, dass es allgemeine oder spezielle Integrationskurse gibt. In den Kursen werden sie für das Leben in Deutschland sprachlich vorbereitet. Aus diesem Grund bestehen die Kurse aus einem sprachlichen und aus einem Orientierungsteil. Diese Kurse werden intensiv, voll- oder teilzeitig angeboten. In den Kursarten der Integrationskursträger wird die Teilnahme, ob verpflichtend oder freiwillig, an der sprachlichen Bildung möglich gemacht. Dabei bieten Kurse nach Kapazität auch „eine integrationskursbegleitende Kinderbetreuung“ an, sodass die Eltern, Mütter oder Väter gelassen die Kurse besuchen können, während ihre Kinder betreut werden. Schließlich ist es von Interesse der Politik, dass ein schneller Zugang zum Spracherwerb in der deutschen Sprache gewährleistet wird. Neben diesen Sprach- und Orientierungskursen gibt es berufsbezogene Sprachkurse. Damit die Bildungsbetreuung nicht nur auf der sprachlichen Alltagsbasis bleibt, werden Deutschkurse auf der berufsbezogenen Basis angeboten. Diese Kurse finden sich

unter den Namen berufsbezogene Deutschförderungen (DeuFöV) und werden für unterschiedliche Lerner angeboten (BAMF, 2018c). Die Lehrwerke, die für diese Kurse verwendet werden können, wurde ebenfalls vom BAMF unter eine Liste gesammelt. So gibt es sehr viele Materialien, die als kurstragende Lehrwerke oder Zusatzmaterialien für den Sprachkurs, Orientierungskurs und Alpha-Sprachkurs zugelassen wurden (BAMF, 2015). Für die Tätigkeiten, die sich mit Menschen mit Fluchthintergrund befassen, werden Fortbildungen, wie zum Beispiel traumasensible Arbeit⁴⁶ oder Stabilisierung von emotional belasteten Flüchtlingen im Sprachunterricht angeboten (AEWB, 2017). Ebenfalls wurde sich in Kreistagessitzungen über Konzepte der Sprachvermittlung für Flüchtlinge auseinandergesetzt (Kreitmeier, 2015; BMI, 2015). Grundsätzlich haben alle Lerner nicht nur die Chance die deutsche Sprache zu lernen, sondern auch mit erreichten Sprachkenntnissen berufliche Perspektiven zu ergreifen. Vielmehr sollen sie in ihrer Tätigkeit die gesellschaftliche Entwicklung unterstützen.

Sprachenpolitik in der Türkei

Die Türkei begegnete verschiedene Nationalitäten, die vor und nach der türkischen Republik eine Bleibe suchten. Vor der Gründung der türkischen Republik haben verschiedene Gruppen im Osmanischen Reich Schutz gesucht. Darunter werden ungarische und schwedische Könige, polnische Prinzen, die entweder mit ihrer Familie oder Bevölkerung Schutz suchten, bekanntgemacht. Überdies wird davon ausgegangen, dass Tausende Juden, Ungarn sowie Hunderttausende russische und 1,5 Millionen kaukasische Bevölkerungen Schutz vom Osmanischen Reich forderten (GİB, 2019; Karabağlı, 2020). Nach der Gründung der türkischen Republik suchten weiterhin verschiedene Gruppen in der türkischen Republik Asyl. Dazu werden die Bevölkerungsgruppen aus Griechenland, Balkan, Deutschland, Irak, Bulgarien, Bosnien, Albanien und Mazedonien gezählt. Im Hinblick darauf wurden die Zahlen der Asylsuchenden, zwischen den Jahren von 1922 bis 2011, für ca. 3 Millionen festgehalten (GİB, 2019; Karabağlı, 2020). In der heutigen Zeit sind es Millionen von Syrern, die aus dem Nachbarland in die Türkei flohen, um in der Türkei Schutz zu suchen. Die enge, kulturelle, geografische, historische und nachbarschaftliche Verbindung zu Syrien beeinflusste die Türkei, sodass seit März 2011 von der inneren

⁴⁶ Baer und Frick-Baer definieren Trauma mit einer existenziellen Bedrohung durchlebtes Erlebnis und ihre Überforderung (Baer & Baer, 2016, S. 38).

Unruhe betroffene Bürger der arabischen Republik Syrien vorübergehende Schutz geboten werden (GİB, 2018).

Die Entwicklung Türkei als Aufnahmeland brachte auch politischen Überlegungen mit sich. Für die Integration der Syrer unter vorübergehenden Schutz wurden Schulen gegründet, Sprachkurse eröffnet und den Zugang zum Beruf ermöglichende Maßnahmen ergriffen. Unter den Fachrichtungen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi⁴⁷ wurden für Ausländer die Vermittlung der türkischen Sprache entwickelt. Auch einige regionale Lehrwerke sind mit den Arbeiten der Dozenten in diesem Fachbereich entstanden.

Die vereinzelt Sprachinteressierten lernten damals Türkisch in den Kursen. Heute gibt es eine größere Auswahl und Bedarf an Türkischkursen. Sie werden nicht nur für Migranten, sondern auch für die Geflüchteten angeboten. Es kann anhand der gesellschaftlichen und sprachpolitischen Änderungen festgehalten werden, dass die sprachliche Bildung im Erwachsenenalter eine neue Herausforderung mit sich brachte, weil Millionen von Asylsuchenden Syrer mit der Landessprache konfrontiert wurden. Es gibt einige Möglichkeiten die türkische Sprache zu lernen. Mit einem abgeschlossenen Sprachkurs können sich die Syrer auch auf die Arbeitswelt oder Studium vorbereiten. Aus diesem Grund gibt es seit einigen Jahren auch die Türkischförderung gezielt für den Beruf und Studium. Nicht nur in der Erwachsenenbildung, sondern auch für Kinder und Jugendliche gibt es seit der Fluchtwelle neu Bildungsmaßnahmen. Sie werden in den türkischen oder in den sogenannten syrischen Schulen integriert, sodass sie möglichst schnell ihr Anschluss im Asylland finden. Wie die Kurzfassung der geschichtlichen, soziokulturellen und sprachpolitischen Hintergründe zeigen, ist es weiterhin vorstellbar, dass sich die sprachpolitischen Anordnungen in der Türkei weiterhin verwandeln werden. Um den Zusammenhang zwischen den gesellschaftlichen Strukturen und den diversen Sprachangeboten zu verstehen, werden im Folgenden die Möglichkeiten für die verschiedenen Zielgruppen beschrieben.

Kursangebote für Türkischlerner. Mit der Zunahme der syrischen Bevölkerung wird in der Türkei vermehrt über die Integration und Spracherwerb dieser Gruppe diskutiert (Dinçer et al., 2013; Aktan, 2014; MHM, 2017; Eyüp et al., 2017). Die Sicherstellung der vorübergehenden Niederlassung, damit verbundener

⁴⁷ Türkisch als Fremdsprachenlehre

Türkischerwerb oder Berufsausbildung gehören zu den innen- und außenpolitischen Interessen (Aktan, 2014; Bayraklı & Keskin 2015). Jedoch gibt es bis heute noch kein einheitliches und gesetzlich geltendes Kurssystem für die Geflüchteten. Der Hauptgrund dafür wird damit erläutert, dass sowohl die Geflüchtete als auch die türkische Regierung von einer vorübergehenden Situation ausgegangen waren (Dinçer et al., 2013, S.25). Aus diesem Grund gibt es selten dauerhaft geführte Kurse unter der Berücksichtigung des GER. In einigen Arbeiten wird bereits auf die Problematik des Spracherwerbs der Geflüchteten hingewiesen. An dieser Stelle wird insbesondere das Fehlen eines Lehrprogramms kritisiert (Dinçer et al., 2013; AFAD, 2014; Dönmez & Paksoy, 2015; Büyükkiz & Çangal, 2016; Phutkaradze & İnce, 2018). Des Weiteren werden die fehlenden Materialien bemängelt, wobei einige Universitäten bereits Lehrbücher für den Fremdsprachenunterricht entwickelten. Dazu gehören Gazi Yabancılar için Türkçe⁴⁸, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe, Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti⁴⁹ oder İstanbul Türkçe Öğretim Seti. Genç und Özbal untersuchten diese Lehrwerke in den Niveaustufen A1-A2 und bemängelten zum Beispiel Unvollständigkeiten oder Rechtschreibfehler (Özbal & Genç, 2019, S. 130). Im Übrigen wird die Unerfahrenheit der Dozenten festgestellt, die zum ersten Mal mit der Gruppe arbeiten (Eyüp et al., 2017).

Nichtsdestotrotz finden die Sprachkurse mithilfe vieler Akteure und als Projekte in der Türkei statt. Die türkische Bildung wird in den Unterkünften (Kamp) angeboten, die von AFAD und YTB in verschiedenen Städten organisiert wurden. Für die Syrer, die nicht in diesen Unterkünften wohnen, gibt es ebenfalls die Gelegenheiten die Landessprache außerhalb von Kamp zu erwerben (Dinçer et al., 2013; İhlamur-Öner, 2018). Es finden sich die Türkischkurse für Erwachsene in Halk Eğitim Merkezi (HEM)⁵⁰, die ähnlich wie die VHS in Deutschland aufgebaut sind, İŞKUR⁵¹ Provinzdirektionen, Gemeinden, Nichtregierungsorganisationen (NGO) oder Abteilungen der Universitäten TÖMER, die die meisten kontinuierlichen Sprachkurse anbieten (Dinçer et al., 2013, S.25; GIB, 2018e; Erdoğan, 2019, S. 39; Nimer, 2019, S. 13). Neben den sprachlichen Förderungen für die Erwachsene werden Integrationsarbeiten für den Zugang zu einem Beruf geleistet (GIB, 2018e). Im Folgenden werden diese Angebote ausführlich zuerst für Kinder und Jugendliche,

⁴⁸ Türkisch für Ausländer

⁴⁹ Türkisch Lehrsatz

⁵⁰ Öffentliche Bildungszentrum

⁵¹ Türkische Arbeitsinstitution

nachkommend für Erwachsene definiert und somit auf die Sprachbildung für die Geflüchteten in der Türkei eingegangen.

Türkischangebot in Kamp. In den Unterkünften erhalten die Kinder und Jugendlichen altersgerechte Bildung in den Schulen. (Dinçer et al., 2013, S.19; AFAD, 2014, S. 33; GIB, 2018e). Dafür wurden in den Unterkünften bemüht nach den Bildungssystemen der Herkunftsländer Schulen in den Sekundarbereichen I und II Schulen zu eröffnen (AFAD, 2014, S. 33). Des Weiteren wurden Kindertagesstätte für die vorschulische Bildung eröffnet (AFAD, 2014, S. 35). Laut AFAD (2014) wurden 850 Klassen zu Verfügung gestellt und für die Bildung dieser Kinder und Jugendliche 3.063 Lehrer beschäftigt. Insgesamt wurde in dem Jahr 2014 zweiundzwanzig Schulen als Kindertagesstätte, Grundschule, Mittelschule und Gymnasium aufgebaut. In diesen Schulen wurden natur- und sozialwissenschaftlichen Fächer sowie die Sprachen Englisch, Arabisch und weitere Fremdsprachen unterrichtet (AFAD, 2014, S. 50). Damit in den temporäre Bildungszentren⁵² der Unterkünfte nicht nur die arabische Sprache durch arabische Lehrkräfte unterrichtet werden, wurde die Einstellung für viertausendzweihundert türkische Lehrkräfte geplant. Für das Programm „Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi⁵³“ wurde diese Qualifikationsmaßnahme von MEB und Europäischer Union organisiert. Damit der Unterricht in der türkischen Sprache gehalten werden kann, wurden diese Lehrkräfte in einer zweiwöchigen Weiterbildung über die Themen Trauma und Flucht sowie Fremdsprachenlehr- und Lernmethoden informiert (MEB, 2016). Nach dieser Weiterbildung werden die Lehrpersonen in GEM und in dem Ministerium angegliederte Schulen mit syrischen Schülern unterrichten (MEB, 2016a). Anhand des Projekts PİKTES konnte die Inklusion von syrischen Kindern und Jugendlichen unter vorübergehendem Schutz in das türkische Bildungssystem unterstützt werden. Dieses Projekt wurde in verschiedenen Städten angeboten. Unabhängig davon, ob sie eine Schule besuchten oder nicht besuchten, erhielten sie türkische und arabische Bildung. Außerdem bekamen Schüler Nachhilfen. Des Weiteren wurde die Überarbeitung, Entwicklung und Beschaffung von Lehrmaterialien beabsichtigt. Neben den schulischen Schritten wurden ebenfalls Elternarbeit und damit verbundener Sensibilisierungsarbeit geführt (Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu, 2018). Dieses

⁵² Geçici Eğitim Merkezleri (GEM)

⁵³ Projekt zur Inklusion der syrischen Schüler in das türkische Bildungssystem (PİKTES)

Projekt wurde verlängert und seit Ende des 2018 mit der zweiten Phase weitergeführt⁵⁴. Nicht nur das Gebiet, sondern auch die Hauptaktivitäten wurden erweitert. Zum Beispiel die Entwicklung und Überarbeitung des türkischen Bildungsprogramms oder die Entwicklung eines Prüfungssystems zur Feststellung der Sprach- und Schulleistungen wurden angeführt. Im Übrigen wurde türkischer Sprachunterricht für syrische Eltern durchgeführt (Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu, 2020).

Diese Bildungsleistungen in den temporären Unterkünften ermöglichte nicht nur die Weiterbildung dieser Gruppe, sondern unterstützten auch die Erwachsenenbildung. Somit konnten 20.683 Erwachsene verschiedene Kurse besuchen und sie nahmen an 273 Kursen teil (AFAD, 2014, S. 42). In diesen Kursen besuchten die syrischen Erwachsene nicht nur einige Berufsbildungsgänge wie Handarbeiten oder Friseur, sondern auch Alphabetisierungskurse in Türkisch und Arabisch (AFAD, 2014, S. 50). Des Weiteren wird erfahren, dass in den Unterkünften neben den Gesundheitsdiensten, Rechtsbeistand und Integrationshilfen Türkischkurse für Erwachsene angeboten werden. Außerdem finden Bemühungen für die Berufsbildung der Geflüchteten und vermehrt für syrische Frauen statt (Kıvık, 2019, S. 250). Grundsätzlich wurden diese Bildungsangebote in den Unterkünften unter türkischen und syrischen Lehrern in zehn Städten und zweiundzwanzig Unterkünften ermöglicht (AFAD, 2014, S. 44). In Kooperation von Ministerium für nationale Bildung⁵⁵ wurden diese Bildungsaktivitäten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene geplant, organisiert und durchgeführt (AFAD, 2014, S. 64).

Überdies gab es für junge Erwachsene direkt vor Ort Türkischkurse, die von Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB)⁵⁶ in Mitarbeit von Gaziantep Universität TÖMER organisiert wurden. Somit erhielten die syrischen Schüler nach ihrem Schulabschluss in der weiterführenden Schule⁵⁷ und unter bestimmten Kriterien von YTB die Chance, die türkische Sprache systematisch und unter professioneller Begleitung zu lernen. Dieser Sprachunterricht wurde von den ausgebildeten Türkischdozenten betreut, die das Fachgebiet Türkisch und Türkische Sprache und Literatur⁵⁸ absolviert hatten (Büyükkiz & Çangal, 2016, S. 1417). Büyükkiz und Çangal

⁵⁴ Suriyeli Çocukların Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PİKTES) II

⁵⁵ Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)

⁵⁶ Präsidentschaft für Auslandstürken und verwandte Gemeinschaften

⁵⁷ Lise

⁵⁸ Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı

(2016) beschrieben das Lernen und Lehren in den Unterkünften und das für die Gaststudenten angebotene Zertifikatssystem (Büyükkiz & Çangal, 2016, S. 1419). Mit dem Langzeitprojekt Kamplarda Türkçe Öğretimi Projesi⁵⁹ wurde in Jahr 2012 begonnen, welche für mehrere Jahre durchgeführt wurde. Dadurch konnten zahlreiche syrische Geflüchtete die türkische Sprache in den Niveaustufen A1 bis C1 aufeinander bauend lernen. Büyükkiz & Çangal (2016) beschrieben dieses Spracherwerbsprojekt und stellten die Ergebnisse der vier Jahren dar. In dem ersten Jahr (2012-2013) des Projekts nahmen 858 syrische Schüler in sieben Städten –Adıyaman, Gaziantep, Hatay, Osmaniye, Kahramanmaraş, Şanlıurfa und Kilis- und in elf Unterkünften teil (Büyükkiz & Çangal, 2016, S. 1419). In dem zweiten Jahr wurden neben den sieben Städten weitere Kurse in den Nachbarstädten Adana, Malatya und Mardin eröffnet, sodass in neunzehn Unterkünften der Zweitspracherwerb für 2.138 Syrer ermöglicht wurde (Büyükkiz & Çangal, 2016, S. 1421). Während in dem dritten und vierten Jahr des Projekts keine anderen Städte dazugekommen sind, wurden weitere Türkischkurse entweder eröffnet oder geschlossen. Dafür wurde im Jahr 2014-2015 in der Unterkunft Viranşehir (in Şanlıurfa) ein weiterer Kurs eröffnet und Kurse in vier Unterkünften Karakamış (in Gaziantep) und in Tekel-Altınözü und Boynuyoğun-Yayladağı (in Hatay) geschlossen (Büyükkiz & Çangal, 2016, S. 1422). Dieser Unterschied zeigte sich auch an den Teilnehmerzahlen, welche im dritten Jahr bei 1.607 und im vierten Jahr bei 595 lag. Büyükkiz & Çangal (2016) beschrieben dieser Feldforschung nicht nur anhand der syrischen Besucherzahlen, sondern zählten auch ihre Rahmenbedingungen bei der Organisation dieses Projektes auf. Zum Beispiel erwähnten sie, dass die Lehrkräfte für dieses Lehrprogramm professionalisiert wurden. Nach dem Auftrag des YTB wurden die bereits ausgebildeten Lehrkräfte zusätzlich zum 40- stündigen Fortbildungsprogramm des türkischen Lehrzentrums der Gaziantep Universität geschickt, sodass sie Qualitäten in dem Bereich des Spracherwerbs für syrische Schüler entwickeln konnten (Büyükkiz & Çangal, 2016, S. 1426). Diese Qualifizierungsentwicklung erklären Büyükkiz & Çangal (2016) folgendermaßen:

„Eğitim programlarında ayrıca öğretmenlere yabancılara Türkçe öğretiminin temel ilkeleri, dil öğretiminde yaklaşımlar, Avrupa Dil Portfolyosu kazanımları, göçmen psikolojisi, okuma - anlama, yazma, konuşma, dinleme eğitimlerinde dikkat edilecek

⁵⁹ Projekt für türkische Lehre in den Unterkünften- Dieses Projekt Türkischlehre für syrische Gaststudenten wurde von YTB, UNICEF, AFAD organisiert und der Abteilung Zentrum für türkische Lehre an der Universität Gaziantep (GAÜN TÖMER) geplant und durchgeführt.

hususlar verilmiş; ders araç - gereçleri tanıtılmıştır“ (Büyükkiz & Çangal, 2016, S. 1426).

Dazu wurde erwähnt, dass neben diesem anfänglichen Fortbildungsprogramm weitere Fortbildungen während des Projekts für die Lehrkräfte angeboten wurden. Überdies wurde angeführt, dass dieses Projekt von wissenschaftlichen Mitarbeitern begleitet wurden. Diese Experten entwickelten ebenso für die einzelnen Niveaustufen Prüfungen, wirkten bei der Durchführung dieser mit und erstellten Fragepools für ihr Feld. Büyükkiz & Çangal (2016) führten weiterhin an, dass mit dem Erhalt eines C1-Zertifikats diese syrischen Schüler das Recht bekamen konnten, sich an den türkischen Universitäten zu bewerben (Büyükkiz & Çangal, 2016, S. 1421). Insgesamt wurden die Beurteilungen dieser Feldforschung unter vier Punkten gesammelt, welche die Ergebnisse und Ziele definierte. Demnach wurden neue Erfahrungen und Erkenntnisse für das Fachgebiet des Türkischunterrichts für Ausländer durch das Projekt gewonnen, welches in einem weiten Gebiet und in begrenzten Möglichkeiten durchgeführt wurde. Außerdem wurde dieses Projekt als eine Integrationsarbeit gefunden, weil die Bedeutung des Türkischerwerbs der syrischen Jugendlichen und somit die Ausbildung eine bedeutende Gruppe in Bezug auf das Leben in den Unterkünften sowie in Bezug auf die syrisch-türkische Beziehungen für die / in der Zukunft ermöglicht wurde. Darüber hinaus wurde das Hauptziel dieses Projekts in den Unterkünften benannt. Mit Erhalt des B2 und C1 Zertifikats wurde der Zugang zur Hochschulausbildung für die syrischen Schüler in der Türkei zu ermöglicht.

Türkischangebot außerhalb von Kamp. Dinçer et al. (2013) weisen auf die Problematik der Bildungsmaßnahmen außerhalb der Unterkünfte. Sie gingen davon aus, dass nur 10% der Geflüchteten in den Städten den Zugang zur schulischen Bildung fanden. Diese geringe Chance begründeten sie mit der schwierigen Rechtslage. Nur mit den rechtlichen Erlaubnissen, wie der Aufenthalt, wäre der Weg zur türkischen Schulen geöffnet. Wegen der Landessprache Türkisch würden im Unterricht weitere Hindernisse für die Schüler entstehen, wie zum Beispiel den Lehrplan folgen. Anders sieht Ihlamur-Öner (2018) die Problematik wegen den Schul- und Fahrkosten (2018, S. 240). Für die schulische Bildung würden die Kosten je nach Schulart, staatlich oder privat, zwischen 108 TL und 1.500 TL variieren. Zu den Schulkosten würden meistens noch Fahrkosten wegen der Entfernung der staatlichen Schulen und GEM hinzukommen. Insgesamt würden die syrischen Eltern mit der

Kostenbegleichung Schwierigkeiten haben, sodass die Kinder und Jugendliche in dem schulpflichtigen Alter von der schulischen Bildung fernblieben. Nichtsdestotrotz gibt es staatliche Bemühungen diese Gruppe zu erreichen und im türkischen Bildungssystem zu integrieren. Im Jahr 2013 gab es 55 sogenannte syrische Schulen, die in der ganzen Türkei aufgebaut wurden. Dafür wurde der Arabischunterricht unter syrischen Lehrern erteilt und ein syrischer Lehrplan entwickelt (Dinçer et al., 2013, S. 25). Diese Bildungsmaßnahme wird jedoch kritisch betrachtet. Erstens wird die Anzahl dieser Schulen als sehr wenig empfunden, weil der Bildungsbedarf der Schüler im schulpflichtigen Alter nicht abgedeckt werden konnte. Zweitens wird die Qualität dieser Schulen bemängelt, weil diese Schulen, unabhängig ob außerhalb oder in den Unterkünften, nicht anerkannte Zeugnisse aushändigen würden. Damit verbundene Hindernisse mit den türkischen Behörden würden auch die Chancen auf einem Studienplatz begünstigen (Dinçer et al., 2013, S. 25). Dinçer et al. (2013) betonen aber auch die positiven Entwicklungen. Demnach nennen sie die Entwicklungen in dem Bereich und Vorkehrungen der türkischen Regierung, die den syrischen Studenten als Sonderstudenten den Zugang zu türkischen Universitäten ermöglichten.

Des Weiteren gibt es weitere Programme, die die schnelle Inklusion der jungen syrischen Bevölkerung zielt. Unter dem Programm Yaygın Eğitim Programları (YEP)⁶⁰, welches mehr als vierhunderttausend Kinder unter vorübergehenden Schutz zu erreichen und im türkischen Bildungssystem zu integrieren plant/beabsichtigt, verschiedene Bildungsangebote durchgeführt. Dieses Programm wurde von Ministerium für nationale Bildung⁶¹ und Ministerium für Jugend und Sport⁶², Verein des Türkischen Roten Halbmonds⁶³ und UNICEF zusammengeführt und durch die Unterstützungen der Europäischen Union stattgefunden. Mit diesem Projekt soll insbesondere vermieden werden, dass die syrischen Kinder als verlorene Generation aufwachsen. Aus diesem Grund wird bemüht und erzielt, dass fünfunddreißigtausend Kinder und Jugendliche anhand des beschleunigten Bildungsprogrammes⁶⁴, den Bildungsanschluss an die türkischen Schulen erreichen (UNICEF, 2018, S. 2). Das Programm HEP wurde dafür in 75 HEM der zwölf Städte praktiziert. Das Ziel wurde

⁶⁰ Allgemeinbildungsprogramm

⁶¹ Millî Eğitim Bakanlığı

⁶² Gençlik ve Spor Bakanlığı

⁶³ Türk Kızılay Derneği

⁶⁴ Hızlandırılmış Eğitim Programı (HEP)

auf die Anerkennung zweier Schultypen, Grund- und Mittelschule⁶⁵ gelegt. Somit wurden es den syrischen Kindern und Jugendlichen ermöglicht, in jeweils acht Monaten dieses Ziel zu erreichen. Dafür werden diese Kinder und Jugendliche in zwei Richtungen - Grundlegende Lese-Schreib und mathematische Fähigkeiten⁶⁶, und Türkisch Sprachkurse⁶⁷ - begleitet. Der OYS Unterricht wurde in der arabischen Sprache unterrichtet. Unabhängig von ihrem Bildungsstand konnten sie außerdem in den intensiven Türkischkursen teilnehmen (UNICEF, 2018, S. 2). Diese Türkischkurse wurden in 95 Jugendzentren⁶⁸ der 33 Städte organisiert und dadurch die sprachliche Bildung zehntausend syrischen Kindern und Jugendlichen unterstützt (UNICEF, 2018, S. 3).

Neben diesen Türkischangeboten für Kinder und Jugendliche gibt es zahlreiche Möglichkeiten für die Erwachsenen die türkische Sprache außerhalb der Unterkünfte zu lernen. Mit der ansteigenden Nachfrage des Türkischerwerbs wurden in einigen NGO für die Erwachsenen Türkischkurse eröffnet, die auch für außerhalb der Unterkünfte wohnhafte Geflüchtete von AFAD gefördert werden (Dinçer et al., 2013, S.25). Des Weiteren ist zu erwähnen, dass die Türkischkurse von İŞKUR⁶⁹ Provinzdirektionen, von Gemeinden und Verbänden, von Vereinen oder von einzelnen Privatanbietern angeboten wurden (Dinçer et al., 2013, S. 25; T.C. İletişim Başkanlığı, 2019; YTB, 2021). Die Kurse von den Gemeinden werden unter Sanat ve Meslek Eğitim Kursları (MEK)⁷⁰ organisiert, die zum Beispiel mithilfe der Bezirksdirektion für öffentliche Bildung⁷¹ eröffnet wurden. Beispielsweise wurden Türkischkurse auf dem A1- Niveau in den Grundschulen für erwachsene Geflüchtete angeboten. Dafür wurde der Transport der Geflüchteten von der Gemeinde bereitgestellt, sodass ca. 145 Syrer in den Kursen ankommen und die türkische Sprache lernen konnten (Gündem, 2018). Ähnlich organisierte zum Beispiel die Direktion Kinder- und Jugendzentrum⁷² Türkischkurse in Mersin. Hier bekamen die Geflüchteten für vier Monate die Möglichkeiten die türkische Sprache zu lernen (Cukurovaexpres, 2013). Überdies sind die Arbeiten der ehrenamtlichen Dozenten anzuschneiden. In diesen Türkischkursen

⁶⁵ Ortaokul

⁶⁶ Temel Okuma-Yazma ve Sayısal Beceriler (OYS)

⁶⁷ Türkçe Dil Kursları (TDK)

⁶⁸ Gençlik Merkezi (GM)

⁶⁹ Türkische Arbeitsinstitution

⁷⁰ Kunst und Berufsbildungskurse

⁷¹ İlçe Halk Eğitim Müdürlüğü

⁷² Çocuk ve Gençlik Merkezi Müdürlüğü (ÇOGEM)

unterrichten nicht nur türkische Dozenten, sondern auch syrische Geflüchtete (Lorch, 2017; Tepe, 2017). An dieser Stelle sind die Integrationsarbeiten von Geflüchteten für Geflüchtete zu bemerken. Neben den Kursen von Gemeinden, Verbänden und Privatanbietern gibt es Vereine, die Türkischkurse anbieten (TRT Haber, 2016; Adana Haber, 2018), zum Beispiel von dem Flüchtlingsverein, Mülteçiler Derneği. Für die Kurse in Mülteçiler Eğitim Merkezi (MÜTEM)⁷³ wurden Türkischkurse von den Kursstufen A1 bis B2 Kurse für Kinder, Jugendliche sowie Erwachsene unter Berücksichtigung des GER durchgeführt. Diese Kurse wurden kostenlos angeboten. Für die Integrationsarbeit anhand der Türkischkurse werden drei Zielaspekte definiert. Erstens wurde der Sprachbedarf der Geflüchteten angemerkt, zweitens wurde für die Vereinfachung der Integration in die Gesellschaft und drittens für die Einführung in die türkische Kultur und Werte hingearbeitet (Mülteçiler Derneği, 2020). Im Übrigen finden sich in HEM, die ähnlich wie die VHS in Deutschland aufgebaut sind, weitere Sprachkurse. In den meisten Städten wurden an diesen öffentlichen Bildungszentren kostenlose Türkischkurse für Syrer und Berufsbildungen für Jugendliche und Erwachsene angeboten (Dorman, 2014). Ein Beispiel aus Adana zeigte, dass für die Berufsbildung ein Türkischkurs in der Niveaustufe A1 angeboten wurde. Mit den geplanten Modulen, wie Arbeitsorganisation oder Kommunikation in der Arbeit wurden die Kursteilnehmer in 200 Stunden auf die Zertifikatsprüfung vorbereitet (HEM, 2014). Außer diesen Berufsbildungs- und Kursprogrammen gibt es Berufsbildungszentren, welche die Integration von Syrern unter vorübergehendem Schutz in den Arbeitsmarkt unterstützen versuchen (MEB, 2021). Des Weiteren ist anzuführen, dass Gemeindezentren in vielen Städten eröffnet wurden⁷⁴. In diesen Zentren wurden Sprachkurse in Türkisch, Englisch und Arabisch, Berufskurse, psychosoziale Unterstützung, Seminare sowie kulturell und soziale Veranstaltungen für alle Altersgruppen organisiert (Milliyet, 2017).

Eine besondere Aufgabe tragen die Abteilungen der Universitäten TÖMER. In TÖMER wurden die Kurse systematisch aufgebaut und die Niveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen für die türkische Sprache bestimmt. An diesen Kursen nehmen Geflüchtete ohne ein Studienplatz und aber vermehrt geflüchtete Studenten teil (Nimer, 2019, S. 11). Die Geflüchteten können diese Türkischkurse für Anfänger oder Fortgeschrittene besuchen. Des Weiteren

⁷³ Bildungszentrum für Geflüchtete

⁷⁴ Die Städte sind Adana, Ankara, Bursa, İstanbul, İzmir und Konya.

werden Kurse angeboten, welche eine gezielte Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen durchführt. Diese Kurse wurden unter Akademik Türkçe Kursu⁷⁵ angeboten und nach erfolgreichem Abschluss das Zertifikat Akademik Türkçe Sertifikası⁷⁶ erstellt. Durch die erfolgreiche Teilnahme an dem YÖS⁷⁷ bekamen die Studenten die Möglichkeit sich auf ein Stipendium⁷⁸ zu bewerben und somit kostenlos an diesem Sprachkurs vom TÖMER teilzunehmen. Diese YTB-Türkei Stipendien Studenten⁷⁹ werden beispielsweise in 120 Stunden anhand der Inhalte, wie Vorbereitung einer Präsentation oder Untersuchung wissenschaftliche Texte, auf das erfolgreiche Lernen vorbereitet (BU-TÖMER, 2018).

Zu begrüßen sind weitere umfassende Projekte, wie Suriye Krizine Yanıt Olarak Türkiye’de Dayanıklılık Projesi (TDP)⁸⁰ und das große SIHHAT Projekt⁸¹ und dafür angebotene Sprachkurse für die erwachsenen Syrer (T.C. İletişim Bakanlığı, 2019; T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020). Von der Europäischen Union finanzierte und vom Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP)⁸² umgesetztes Projekt „Als Reaktion auf die Syrienkrise für Beständigkeit in der Türkei“ wurde der Besuch des türkischen Sprachkurses für erwachsene Syrer unter vorübergehendem Schutz ermöglicht. Um die Teilhabe am wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Leben zu unterstützen, wurden diese Sprachkurse für diese Zielgruppe entwickelt. Mit diesem Projekt vom UNDP wurde die vermehrte Teilnahme der Frauen beabsichtigt. Diese Kurse wurden für die Niveaustufen A1 bis B1 für Syrer unter vorübergehendem Schutz zwischen 18-57 Jahren in drei Tagen für drei Stunden in der Woche angeboten. Zu diesem Zweck wurden die neuen Rahmenprogramme mit geeigneten Inhalten vorbereitet, welche die unterschiedlichen Niveaustufen berücksichtigten. Somit konnten die Syrer in zehn Wochen eine Stufe abschließen. Dieses Projekt wurde für

⁷⁵ Akademischer Türkischkurs

⁷⁶ Akademisches Türkisch Zertifikat

⁷⁷ Yüksek Öğrenim Sınavı, Landesweite Hochschulprüfung in der Türkei

⁷⁸ Diese Stipendien wurden von Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (Präsidentschaft für Auslands-Türken und verwandte Gemeinschaften) unter Türkiye Bursları (Türkei-Stipendien) vergeben.

⁷⁹ YTB-Türkiye Burslusu öğrenciler

⁸⁰ Als Reaktion auf die Syrienkrise für Beständigkeit in der Türkei (TDP)

⁸¹ Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Sağlık Statüsünün ve Türkiye Cumhuriyeti Tarafından Sunulan İlgili Hizmetlerin Geliştirilmesi - Das SIHHAT Projekt (Verbesserung des Gesundheitszustands von Syrern unter vorübergehendem Schutz und verwandter Dienste der Republik Türkei) wurde von der europäischen Union gefördert und vom Gesundheitsministerium durchgeführt.

⁸² Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP)

zwei Jahre entwickelt und in 53 von den zehn Städten⁸³ angeboten (T.C. İletişim Bakanlığı, 2019).

Unter dem Konzept „türkisches Bildungsprojekt zur Integration des syrischen Gesundheitspersonals in die Türkei und das türkische Gesundheitssystem“ wurden in einigen TÖMER Instituten Türkischkurse angeboten. Mit der Absolvierung einer Sprachprüfung dürfen die Geflüchteten selbst in GSM⁸⁴ und GSB⁸⁵ als Arzt, Hebamme oder Techniker arbeiten und in 29 Städten, wo der hohe syrische Bevölkerungsanteil in der Türkei lebt, den Zugang von Syrern unter vorübergehendem Schutz zu den medizinischen Diensten erleichtern. Den Geflüchteten wird in diesen Zentren die Bereitstellung der medizinischen Grundversorgung in ihrer eigenen Sprache ermöglicht. Dort würden bereits 32,7% Frauen arbeiten und durch diese Arbeit unter anderem die Alphabetisierung unterstützen (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020, S. 3).

Zusammenfassung der Kurssysteme in der Türkei. In der Türkei gibt es viele Kursangebote zum Erwerb der türkischen Sprache. Diese sind für die Kinder und Jugendliche, für junge Erwachsene und für Erwachsene. An den Kursen nehmen Zuwanderer und seit der Massenflucht zunehmend Geflüchtete teil. Aus diesem Grund ist der Türkischerwerb ein neues Thema. Um der neuen Situation in der Türkei gerecht zu werden, passten sich die Institutionen die Bedürfnisse der asylsuchenden Bevölkerung und der allgemeinen Gesellschaft an. Es wurden beispielsweise einzelne Sprachkurse nur für weibliche Geflüchtete angeboten⁸⁶ oder basierend auf Analphabeten konzipiert. Auch wenn es noch kein einheitliches und gesetzlich geregeltes Kurssystem, wie der bundesweite Integrationskurs in Deutschland gibt, prosperieren die Türkischkurse für die syrischen Geflüchtete von Jahr zu Jahr. Für diese Zielgruppe wurden nicht nur vorübergehende Bildungszentren, -institute aufgebaut, sondern auch Kursorte erschaffen. Um die Teilhabe am türkischen Leben zu ermöglichen, wurden zahlreiche Projekte entwickelt und der Zweitspracherwerb der vorübergehend schutzsuchende Syrer gefördert. Anhand vieler Akteure wurde die türkische Bildung in und außerhalb von Camp eingerichtet. Insbesondere wurden diese Bildungsprogramme von AFAD und von Ministerium für nationale Bildung geplant und durchgeführt. Im Übrigen wurden die Sprachkurse von YTB, TÖMER Abteilungen der

⁸³ Die Städte sind Adana, Bursa, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kilis, Konya, Mersin und Şanlıurfa.

⁸⁴ Göçmen Sağlığı Merkezleri (Gesundheitszentren für Zuwanderer)

⁸⁵ Göçmen Sağlığı Birimi (Gesundheitsabteilung für Zuwanderer)

⁸⁶ Türkischkurs in Şanlıurfa Parmaksız (Suriyeli Kadınlar İçin Türkçe Dil Kursu, 2016)

Universitäten, Ministerium für Jugend und Sport, Verein des Türkischen Roten Halbmonds sowie UNICEF organisiert. Mit der ansteigenden Nachfrage des Türkischerwerbs wurden darauf resultierend in einigen NGO, İŞKUR Provinzdirektionen, Gemeinden und Verbänden, Vereinen oder von einzelnen Privatanbietern Sprachkurse konzipiert und für die Geflüchteten angeboten. Zusammenfassend können die besonderen Bemühungen des türkischen Staats betont werden, die sowohl im Hinblick auf die türkischsprachige Bildung als auch auf die Berufsbildung den Fokus für Syrer unter vorübergehendem Schutz legt.

Spracherwerb in der Theorie

In Hinblick auf den Erwerb einer Sprache, werden unterschiedliche Faktoren als wichtig betrachtet. Beim Spracherwerb gibt es die Fachrichtungen der Neurolinguistik, Psycholinguistik, kognitive Linguistik und Soziolinguistik, die mit den Theorien, Modellen oder Ansätzen versuchen das Lernen festzulegen. Dazu werden die Beziehungen zwischen den gelernten Sprachen oder die Bedingungen und Merkmale für das Lernen untersucht.

Lernen aus neurobiologischer Sicht. Die Beschäftigung mit dem Begriff „Lernen“ findet nicht nur im alltäglichen Gebrauch statt, sondern wird auch als wissenschaftlicher Terminus benutzt, wobei eine exakte Beschreibung an dieser Stelle nicht existiert. Die Überlegungen zu dem Thema Lernen weisen auf die neurowissenschaftliche Forschung hin. Die zentrale Frage, was lernen bedeutet, wird anhand der Aktivitäten im Gehirn erklärt (Schmidt, 1995). In Folge dessen werden die Entwicklungen der Menschen besonders im jungen Alter untersucht. Wie ein Kind lernt und was im Gehirn passiert, wird anhand von Phasen erklärt. Demnach wird festgelegt, dass Kinder in den frühen Jahren und sogar während der Schwangerschaft die schnellste Phase der Gehirnentwicklung durchlaufen. Diese Phase wird einmalig im Leben erlebt. Generell wird der Aufbau eines Gehirns als ein Prozess verstanden. Mit der folgenden Bilddarstellung wird die Entwicklung im Gehirn für die unterschiedlichen Altersstufen sichtbar präsentiert.

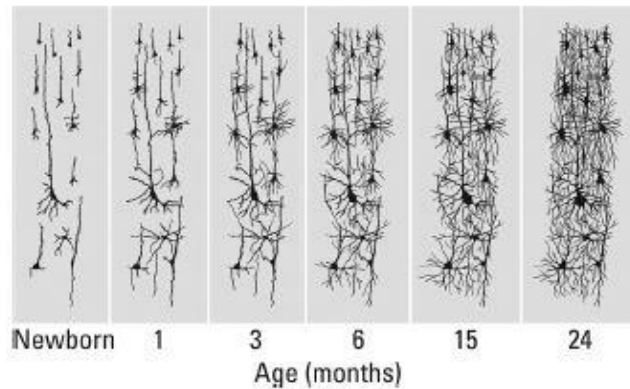


Abb 19. Synapsenbildung und –abbau (Kolb & Fantie, 1989, S. 25 nach Conel, 1939-1967).

Die Skizzierung bietet mit den schwarzen Strichen die neuronalen Verbindungen dar. Hiermit wird die Entwicklung des Gehirns in unterschiedlichen Altersstufen dargestellt. Diese Demonstration zeigt die Entwicklung des menschlichen Gehirns. Lange vor der Geburt beginnt das Gehirn sich zu bilden. Bereits in der dritten Woche entsteht die Neuralplatte und in der fünften Woche wird die vermehrte Zellteilung beobachtet. Die Neurobiologie der Embryonalentwicklung zeigt, dass die Nervenzellen an ihren Bestimmungsort migrieren und miteinander zu einer Struktur anknüpfen (Wetting, 2009, S. 10). Eine andere Aufnahme weist auf die Entwicklung von Embryo, Baby und Kleinkind auf. Die Stärkung viel benutzter Verbindungen fällt durch die weiße Masse, Myelinisierung, auf. Die unten abgebildete Darstellung zeigt die kindlichen Hirnstrukturen mittels MRT bei der Geburt, von einem und zwei Jahren.⁸⁷

⁸⁷ Liquor (blau), GM (graue Masse; grün), myelinisierte WM (weiße Masse; rot), unmyelinisierte WM (braun).

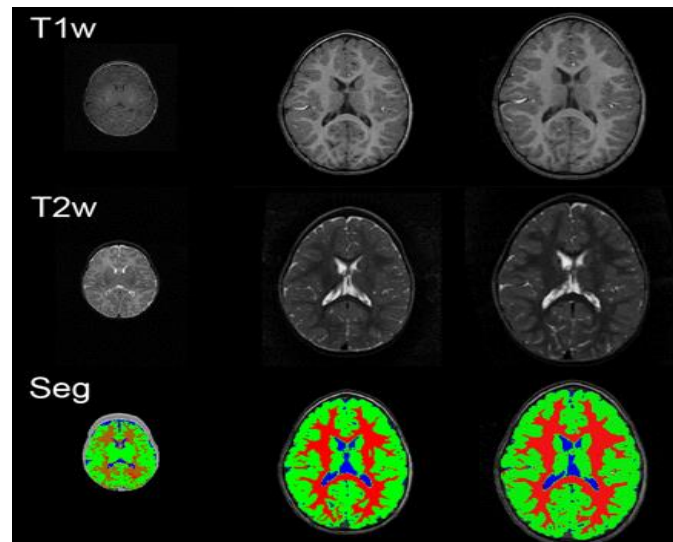


Abb 20. Hirnstrukturen bei der Geburt, von einem und zwei Jahren (Knickmeyer et al., 2008, S. 12178).

Die Entstehung neuer Verbindungen und stärkste Vernetzung der Neuronen wäre beim 6-jährigen Kind erreicht und in der Pubertät beginne dann der Abbau wenig benutzter Neuronen und Verbindungen. Unter dem englischen Begriff „Pruning“ wird der Abbau wenig verwendeter Neurone sowie der Verbindungen verstanden. Gogtay und andere (2004) zeigen mit einer Aufnahme den Abbau von Hirnzellen und ihrer Verbindungen im Laufe der kindlichen und jugendlichen Hirnentwicklung.

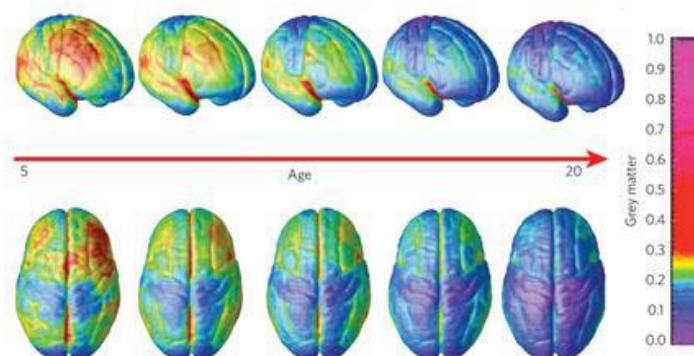


Abb 21. Gehirnentwicklung von der Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter (bearbeitet nach Gogtay et al. 2004, S. 8178).

Dieser Abbau würde zeitlich unterschiedlich in verschiedenen Hirnregionen erfolgen, wobei der Abbau der Myelinisierung oft parallel auftreten kann (Gogtay et al. 2004, S. 8178). Dieser Abbau wird nicht negativ betrachtet, weil mit der Entwicklung im Gehirn die Effektivität der übrig bleibenden Nervenzellen und ihrer Verbindungen verbessert werden (Toga et al., 2006). Wie auch die Abbildung von Gogtay et al. (2004)

zeigt, ändert die dynamische Abfolge des Volumens der grauen Masse über der kortikalen Oberfläche. Durch die Farbskala konnten die Volumeneinheiten der grauen Substanz gezeigt werden, welche durch 52 MRT-Aufzeichnungen von Kindern bis zum Jugendalter entstanden sind. Insgesamt wird das Pruning als ein wichtiger Schritt im Gehirn gekennzeichnet und für klinische Implikationen, wie zum Beispiel für Autismus, differenziert (Gogtay et al. 2004, S. 8178; Toga et al., 2006, S. 384). Die Stärkung viel benutzter und aktiver Verbindungen bleiben somit erhalten, sodass die häufig genutzten neuronalen Wege optimiert und die unbenutzten Verbindungen eliminiert werden. Insgesamt kann festgestellt werden, dass zuerst neuronale Bahnen aufgebaut, danach sie auf die nützlichen reduziert und später neue Verbindungen oder Verknüpfungen entwickelt werden. Die Hirnentwicklungen wurden konkreter unter Zeiträumen und physiologischen Prozessen untersucht. Wettig (2008) zeigt die Entwicklung des menschlichen Gehirns folgendermaßen. Vor der Geburt beginnt die Vermehrung und Wanderung der Nervenzellen. Ab der Geburt bis zum 6. Lebensjahr fängt die Myelinisierung, die Aussprossung und Synapsenbildung, an. Zwischen dem sechsten und dreizehnten Lebensjahr werden neuronale Verschaltungen gefestigt und Lernprozesse angeregt. Zwischen den 13. und 19. Lebensjahren werden die synaptischen Verbindungen vermindert und optimiert. Ab dem 19. Lebensjahr würde vier Jahre bis zur Reifung und Vernetzung des Frontalhirns vergehen. Letztendlich beginne dann mit höherem Lebensalter die erfahrungsabhängige Neuroplastizität (Wettig, 2008, S.10).

Zusammengefasst ist, dass durch die Entstehung neuer Verbindungen im Gehirn für Lernprozesse gesorgt wird. Je öfter die Synapsen miteinander kommunizieren, desto mehr Myelinscheiden bilden sich ab. Diese Prozesse sind für das Lernen entscheidend. So wird Lernen durch die Langzeitpotenzierung (Long Term Plasticity: LTP) gestärkt und es kann von Gedächtnis gesprochen werden. Die LTP wird als ein Prozess betrachtet. Durch wiederholte Aktivierung zwischen zwei Nervenzellen würden immer mehr Impulse über die Synapsen laufen. Mehr laufende Reize werden dann weitergegeben, welche für bessere Übertragung der Impulse sorgen. So können zum Beispiel beim Üben neue Rezeptoren hergestellt und die Impulse besser übertragen und eine stärkere Antwort ausgelöst werden. In diesem Zusammenhang fände das Lernen an den Synapsen statt und bewirke, dass Impulse effizienter von einer Zelle zur nächsten übermittelt werden. Die aktivitätsabhängige Änderung der Stärke der synaptischen Übertragung wird als ein neurophysiologischer

Mechanismus verstanden. Unter dies wird von dem Begriff synaptische Plastizität gesprochen, welche die plastische Formbarkeit des Gehirns bis Erwachsenenalter erklärt. Für Lernprozesse so wie Gedächtnis wäre die Stärke der Übertragung bedeutsam. Wenn die Synapsen künftig häufig und somit leichter erregbar sind⁸⁸, wird von Lernen gesprochen (Hebb, 1949). Gesamt wird die Funktion der kindlichen Hirnentwicklung nach drei Prinzipien betrachtet. Diese Prinzipien werden für die Verbesserung der übrig bleibenden Nervenzellen und Verbindungen als Entscheidend gegolten (Braun & Stern, 2007; Wettig, 2008).

- Pruning: Abbau wenig benutzter Neurone und Verbindungen
- Langzeitpotenzierung: Entstehung neuer Verbindungen
- Myelinisierung: Stärkung viel benutzter Verbindungen.

Ein weiteres aussagekräftiges Kriterium beim Lernen ist das sensible Zeitfenster der Gehirnentwicklung. Hierzu gilt ein Zeitraum für die Langzeitpotenzierung und Myelinisierung als bedeutend. Dementsprechend werden die Nervenzellen verschiedener Hirnregionen innerhalb eines kritischen Zeitfensters durch entsprechende Erfahrung und Lernen synaptisch ausgebaut und ihre Signalleitung gestärkt. Dieses neurobiologische Zeitfenster wird auch sensible Phase genannt, welche die Wirksamkeit der bestimmten Umwelteinflüsse für die Entstehung der Funktionen darstellt. Damit eine vollständige Entwicklung bestimmter Verhaltensweisen in der frühkindlichen Sozialisation erworben werden kann, müssen sie in der kritischen Phase aktiviert werden (Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina e. V., 2014, S. 8).

⁸⁸ Neuronale Signalweiterleitung: Elektrische Reize in Form von Aktionspotential setzen die Transmitter frei. Sie ergießen sich in den Synaptischen Spalt. Die Ionenkanäle werden durch Rezeptoren geöffnet, an sie binden die Transmitter und unterschiedliche Kanäle reagieren auf unterschiedliche Botenstoffe. Somit wird mit dem Dendriten die weitere Kommunikation entweder unterschützt oder unterdrückt.

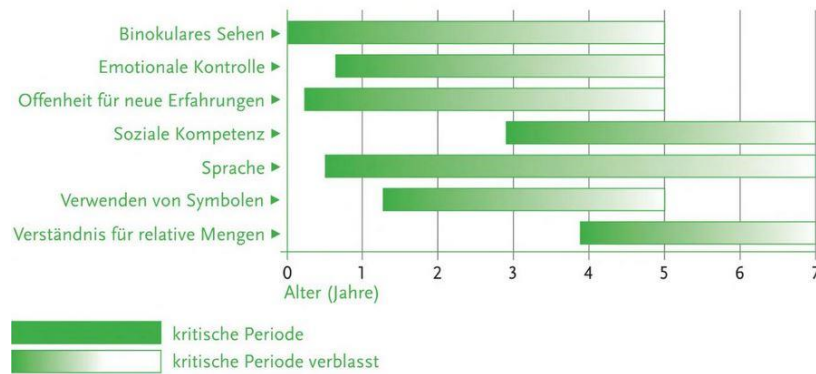


Abb 22. Entwicklungsschritte bis zum siebten Lebensjahr (Haug-Schnabel & Bensel, 2017, S. 39, nach Doherty, 1997).

Anhand dieser Grafik kann gezeigt werden, dass die Entwicklung verschiedener Systeme relativ früh beginnt. Während sich binokulares Sehen ab den ersten Tagen an entwickelt, beginnt das Lernen der sozialen Kompetenz Ende des zweiten - und das Verständnis für relative Mengen Ende des dritten Jahres. Die Darstellung bildet außerdem ab wann der Erwerb der Sprache beginnt. Ca. ab dem sechsten Monat beginnt die kritische Periode und nimmt im Alter von vier Jahren wieder ab. Dazu erwähnen Haug-Schnabel & Bensel (2017), dass sich bereits im Mutterleib die Achtsamkeit auf die Sprachumgebung entwickelt. Für den Zweitspracherwerb wird die Interaktion mit Muttersprachler und der Beginn vor dem vierten Geburtstag beschrieben, welche die Kriterien für die Erreichung des Perfektionsniveaus entsprechen. In der Gesamtheit wird erkenntlich, dass das Lernen in den früheren Jahren beginnt. Während einige Gehirnentwicklungen, wie zum Beispiel die soziale Kompetenz, sich später aufzeigen, entwickelt das Gehirn sein System für die Sprache schon ab ca. sechs Monaten. Weitere Ergebnisse der Studien zeigten, dass die Erfahrungen zu Hause, in der Schule oder in der Gemeinschaft die Entwicklung des Gehirns und somit das Verhalten des Kindes beeinflussen (Fox et al., 2010). Hier sei die kritische Phase von der Geburt bis zum 8. Lebensjahr eines Kindes, wobei am meisten Erfahrungen im Vorschulischen Alter gemacht werden (McCain & Mustard 1999; Shonkoff 2000; Gale et al., 2004). Für die kritische Phase des Zweitspracherwerbs gibt es in der Literatur ebenfalls unterschiedliche Abgrenzungen wie 15, 16 oder 18 Jahren. Lenneberg (1967) begründet diesen Zeitraum mit einem biologisch durchdachten Zeitfenster für den vollständigen Erwerb von Sprachen. Nach Einsetzen der Pubertät mit etwa 14 Jahren wäre ein vollständiger Zweitspracherwerb nicht mehr möglich. Die Gründe dafür werden mit den reifungsbedingten

physiologischen Veränderungen erklärt, z. B. Lateralität und die Abnahme der neuronalen Plastizität. Trotz unterschiedlicher Endungen der sensiblen Phasen finden heute die meisten Wissenschaftler keine kritische Phase zum Sprachenlernen (Nelson, 2000; Muñoz & Singleton, 2011; Vanhove 2013). Es wird vielmehr bestimmte sprachübergreifende oder überindividuelle Merkmale betrachtet, wie zum Beispiel Syntax, Sprachverarbeitung oder die Rolle der Ausgangssprache (Ahrenholz, 2010, S. 367; Siebert-Ott, 2010, S. 368). Diese Ergebnisse legen zum Beispiel die Variation im Verlauf für einige Sprachbereiche in Abhängigkeit von der L1 oder einer L2 oder die Unterschiede in der L2-Syntax Erwachsener zu Beginn des Erwerbs dar (Ahrenholz, 2010).

Es gibt auch Hirnmodelle, die die Verarbeitung der Sprache in den Hirnarealen kennzeichnen. Demzufolge wird die Sprachwahrnehmung beim Lesen nacheinander von dem Primären Visuellen Areal (Erkennung der Linien), Gyrus Angularis (Erkennung der Buchstaben), Wernickes Areal (auditive Vorstellung des Wortes), Brocas Areal (motorische Vorstellung des Wortes) zum Motorischen Areal (Vorbereitung der Aussprache) verarbeitet (Déjerine 1892, Geschwind 1965). Während das alte Hirnmodell der Sprachverarbeitung die Hirnareale nach der Reihenfolge erklärt, wird bei dem neuen Hirnmodell die Aktivitäten verschiedener Verarbeitungsnetzwerke gleichzeitig betrachtet. Demnach wird Worterkennung in der Sehregion sowie im neuronalen Netzwerk zur Erschließung der Lautbildung und Wort-Sinn miteinander kommuniziert (Dehaene, 2013).

Lernen aus psycholinguistischer Sicht. Die Verhaltensweisen der Lerner wurden in der Fachrichtung Psychologie untersucht. In den 1960er und 1970er wurden die Untersuchungen der Lernpsychologie mit Anordnung von Variablen gemessen, verglichen oder eliminiert. Problematisch erwiesen sich die Adaption der Forschungsergebnisse aus der Lernpsychologie in die pädagogische Praxis. Zumal viele Untersuchungen in den Laboren gemacht wurden. Diese Laboruntersuchungen und ihre Ergebnisse konnten wegen der realen Lehr-, Lernvorgängen nicht vollständig übernommen werden. Des Weiteren wurde festgestellt, dass die relevanten Einzelergebnisse aus lernpsychologischen Experimenten entweder zusammengetragen oder miteinander verglichen wurden (Mitschian, 2000). In der Lerntheorie Nativismus wird von einem angeborenen Wissen ausgegangen. In Bezug auf den Spracherwerb wird so angenommen, dass die kognitiven sprachlichen

Fähigkeiten den L1 und den L2 steuern. Diese Vermutung wurde auch für die empirischen Untersuchungen in den 1960er-Jahren eingesetzt und unter den Namen der Identitätshypothese bekannt gegeben (Riemer, 2002, S. 58). In nativistischen Arbeiten wurde von einer Universalgrammatik referiert. Demnach haben die allgemeinen Prinzipien einer Universalgrammatik eine Wirkung auf den Spracherwerb. Ein weiteres Merkmal ist es, dass das Erlernen sprachspezifische Parameter aufweist, dieser zurückgeht und wieder im L2- Erwerb neu festgehalten werden muss (Ahrenholz, 2010, S. 367). Das Lernen gilt in der behavioristischen Lerntheorie als Konditionierung und wurde durch die berühmte Untersuchung von Skinners Tierexperiment bekannt (Skinner, 1957; Chomsky, 1959; Königs, 2010, S. 26). Hier wird alleine die Umgebung und nicht die Person für die Lehre verantwortlich gefunden. Dazu können die kontinuierlichen Wiederholungen als Übungsformen genannt werden, die insbesondere bei der audiolingualen Methode als pattern drills eingesetzt wurden (Riemer, 2002, S. 57). Die Vertreter der Theorie Kognitivismus waren zum Beispiel Piaget und Wygotski, die die Muster des Denkens und Sprechens untersuchten (Piaget, 1972; Wygotski, 1986). Sie beobachteten, dass die soziale Umgebung beim Lernen eine enorme Wichtigkeit darstellt. Erst dann würde die selbstständige Auseinandersetzung des Lernenden auftreten, welche die Informationsverarbeitung beeinflusst (Riemer, 2002, S. 59). Ergänzend an die kognitive Lerntheorie wird jeder Lerner bei jeder Aufgabe etwas Unterschiedliches lernen, so die Lerntheorie Konstruktivismus. Dabei wird die Annahme durch die subjektive Wahrnehmung unterstützt, sodass Lernen als individueller Verständnisprozess anhand des persönlichen Wissens und Erfahrungen gestaltet wird (Riemer, 2002, S. 60).

Zweitsprache. Die Zweitsprache, in Anlehnung an Second Language (L2) Acquisition, bezeichnet die Sprachen, die nach einer Erstsprache (L1) erworben sind. Obwohl beim Zweitspracherwerb von einem uneinheitlich bestimmten Fachbegriff ausgegangen wird, wird der Spracherwerb in außerunterrichtlicher Umgebung betrachtet. Insbesondere würde das im Migrationskontext geschehen (Ahrenholz, 2010, S. 367). Ein bedeutender Unterschied zu der Fremdsprache wird zum Beispiel auf die kommunikative Kompetenz gelegt. Diese Differenz wird mit dem alltäglichen Lebensvollzug der Lernenden dargelegt und der Unterricht befindet sich innerhalb der Zielkultur. Insbesondere sind es die Lerner, die im Kontext von Migration die Sprache aneignen und verwenden. Beim gegenwärtigen Stand der Forschung wird zwischen

dem institutionalisierten Unterricht oder der ungesteuerten Aneignung nicht unterschieden (Siebert-Ott, 2010, S. 366). Aus heutiger Situation lernen nicht nur die freiwilligen Migranten oder Zuwanderer die Sprache vor Ort, sondern auch Geflüchtete. Seit Beginn der Flüchtlingswelle 2015 werden auch für diese Gruppe Zweitsprachenunterricht angeboten bzw. verordnet. Diese sind immer noch aktueller Kernbestandteil staatlicher Integrationspolitik, sodass eine eigene Integrationskursverordnung entstanden ist. Neben dem lebensweltlichen Kommunikationsbedarf im Land der Zielsprache gibt es weitere Unterscheidungen zum Fremdsprachenerwerb. Insbesondere werden sie mit den spezifischen Verwendungszusammenhängen begründet. Diese Kohärenz inkludiert die Bildungsvoraussetzungen und Lernerfahrungen der Lernenden, die Zweitsprachkenntnisse, die außerhalb des Unterrichts erworben wurden, die Heterogenität der Lerngruppen und die Diversifikation der Lebenskontexte (Barkowski & Siebert-Ott, 2010, S. 366).

Mit der Heterogenität der Lerngruppen werden auf der einen Seite die Bildungsvoraussetzungen, Kenntnisse in der Zweitsprache oder Kommunikationsbedarf in den Kontexten von Kindergarten, Schule oder Beruf und auf der anderen Seite die sprachliche und kulturelle Herkunft, die die Personen mitbringen, verbunden. Im Hinblick auf den letzten Punkt wird aufgezeigt, dass die Lebenskontexte der Lerner variieren. Zum einen wird sie wegen des Lernalters und zum anderen wegen der integrations- und institutsbezogenen Ausrichtungen differenziert (Barkowski & Siebert-Ott, 2010, S. 366). Diese Verhältnisse zeigen die Verschiedenheiten, die die Lerner für den Zeitspracherwerb mit sich bringen. Im wissenschaftlichen Diskurs gibt es einige Theorien, die das System des Zweitspracherwerbs zu erklären versuchen. Im weiteren Verlauf werden auf die Zweitspracherwerbtheorien Stellung genommen.

Zweitsprachenerwerbtheorien. Zusätzlich zu den Lern- oder Erstspracherwerbtheorien gibt es weitere Modelle, die den Erwerb der Fremd- bzw. Zweitsprachen analysieren. Die Wissenschaft befasst sich unterdes mit dem außerunterrichtlichen Erwerb fremder Sprachen. Beispielsweise werden die Lernsituationen im Kontext von Migration betrachtet. In diesem Zusammenhang wurden eine Anzahl von Theorien, Modellen, Hypothesen, Faktoren oder Beschreibungsansätzen entwickelt. Jedoch wird festgestellt, dass es erstens keine

feststehende Zweitsprachenerwerbtheorie sowohl für gesteuerten als auch für ungesteuerten Erwerb gibt und zweitens kein facheinheitlicher Terminus zu finden ist. Im engeren Sinne wurden in den Zweitspracherwerbtheorien die Einzelaspekte fokussiert. Diese Gesichtspunkte beschreiben nicht nur individuelle, soziokulturelle oder sprachspezifische Faktoren, sondern auch die Rolle der Sprachaufmerksamkeit, kognitive Sprachverarbeitung, vorhandene Sprachkenntnisse, die Interaktion sowie Ähnlichkeiten mit dem L1-Erwerb. Auf diese Weise werden sprachübergreifende, überindividuelle, altersabhängige oder weitere individuelle Merkmale zu den empirischen Befunden gezählt. Einige spezifisch entwickelte Ansätze werden im Folgenden erläutert. Die zentrale Idee bei der Entwicklung von den Hypothesen beschäftigt sich mit der folgenden Fragestellung: Verläuft der Zweitspracherwerb anders oder ähnlich wie beim Erstspracherwerb? Mit dieser Frage untersuchen die Forscher das Phänomen Spracherwerb und erstellten im Verlaufe der Jahre unterschiedliche Erwerbshypothesen. Diese wurden aus den Sichten der Lehrenden sowie Lernenden und den Lernsituationen entwickelt. Außerdem bieten sie theoriegeleitete Erkenntnisse, die didaktisch-methodische Entscheidungen unterstützen sollen (Riemer, 2000, S. 61).

Kontrastivhypothese. Die Kontrastivhypothese gehört zu einer der wichtigen Theorien zum Rahmen zwischen Erst- und Zweitsprache (Boeckmann, 2010, S. 169). Hierzu wurden die unterschiedlichen Sprachen in Betracht gezogen und die Funktion der Ausgangssprache beim Lernprozess differenziert (Ahrenholz, 2010, S. 367). Unterdessen wurden zwischen positivem oder negativem Transfer bzw. Interferenzfehlern abgestuft, die die Lernenden von der L1 auf L2 übertragen. Weshalb zahlreiche Sprachvergleiche zwischen Deutsch und anderen Sprachen in den 1960er-Jahren insbesondere für die Entwicklung von Lehrwerken gemacht wurden, wird mit der Idee der Kontrastivität begründet (Boeckmann, 2010, S. 169). Obwohl die früheren Annahmen dieser Hypothese eine zentrale Bedeutung hatten, werden diese aktuell abgeschwächt (Ahrenholz, 2010, S. 367). Die Gründe dafür wären einige Kritiken über die Transferprozesse. Einerseits seien sie empirisch nicht nachweisbar und bestimmen nur einen geringfügigen Teil des Erwerbs und andererseits könnten Fehler gleichermaßen auf Ähnlichkeiten beruhen (Boeckmann, 2010, S. 169). Gesamt würde die Unterscheidung zwischen L2 und L1 oft zu Fehlern führen.

Identitätshypothese. Die Identitätshypothese nach Dulay & Burt (1974) definiert überindividuelle psycholinguistische Bedingungen, die beim Spracherwerbsprozess identisch verlaufen. Demnach sind die Erwerbsprozesse in der Erst-, Zweit- oder Fremdsprache gleich (L1 _ L2_ L3). Mit anderen Worten bedeutet das, dass eine L2 wie die L1 erworben wird. In dem aktuellen Diskurs wird angenommen, dass die Spracherwerbsprozesse in Bezug auf bestimmte Strukturen durchaus ähnlich verlaufen und sogar die Zweit- und Fremdspracherwerbsmechanismen aktiviert werden, jedoch der Erwerb nicht identisch verläuft (Aguado, 2010, S. 123). Grundsätzlich wird diese Hypothese als widerlegt angesehen, obwohl die Forscher früher von einer angenommenen Identität von Erst- und Zweitspracherwerb ausgegangen sind (Ahrenholz, 2010, S. 367).

Interlanguage-Hypothese. Die Interlanguage-Hypothese beschreibt die Lernaltersprachen bzw. –äußerungen, welche systematisch und dynamisch betrachtet wird. Diese Hypothese bilde den Ursprung funktionaler und konzeptorientierter Ansätze und gehöre zu den einflussreichsten Hypothesen. Demnach werden die falschen Äußerungen der Lerner nicht als Fehler zugeordnet. Im Gegenteil werden sie als Ausdruck eigenständiger Varietäten aufgefasst (Ahrenholz, 2010, S. 367). In diesem Zusammenhang wird beschrieben, dass die Lerner im Prozess ihres Zweitspracherwerbs als aktiver Nutzer bezeichnet werden. Demzufolge würden sie den Verlauf dieses Prozesses beim Lernen beeinflussen, weil sie mit der Erstsprache einen gesamten Sprachbesitz mit sich bringen. Aus diesem Grund würden sie bei ihrem nächsten Lernprozess in dem Fall für den Zweitspracherwerb ihre Vorkenntnisse aktivieren und gebrauchen können. Dazu wird ergänzt, dass die Lerner eine individuelle lernaltersprachliche Varietät konzipieren, welche von Selinker (1972) als Interlanguage bezeichnet wurde. Das bedeutet, dass die Lerner eine eigene Sprache beim Lernen produzieren. Diese Sprache wird außerdem unter den Begriffen approximatives System, Sprachvarietät, Lernaltersprache oder Interimsprache gesammelt (Bausch & Raabe, 1978). Beim approximativen System wird, wie in dem obigen Absatz erwähnt, von einem strukturellen formal und funktional reduzierten und dynamischen System ausgegangen. Dabei gäbe es einige spezifische Merkmale, die einerseits zwischen der L1 und L2 strukturell angesiedelt sind und andererseits sich von beiden Sprachsystemen deutlich unterscheiden. Dazu wird vermutet, dass die Interlanguage mehrere Abschnitte durchläuft, die zum Teil vorhersagbar und erstsprachenunabhängig sind, den Erwerb fortsetzend zielt und steigend umfassender

wird (Aguado, 2010, S. 142). Diesbezüglich können die Niveaustufen referiert werden, welche sich von einfachen Erklärungen (Niveaustufe A1) zum komplizierten Auffassungsvermögen (Niveaustufe C2) steigern und mit jedem Aufbau weitere Sprachkenntnisse empfangen werden können. In Hinblick auf die Sprachenlerner wird festgestellt, dass von ihnen selbst aufgestellte Regeln, ihre Hypothesen und ihre eigenen Fehler sie zu den wesentlichen kognitiven Verarbeitungsprozessen beim Spracherwerb lenken (Aguado, 2010, S. 142). Kurzgefasst kann genannt werden, dass Selinkers Hypothese die verschiedenen Prozesse, die Einfluss auf die Lernersprache haben, beschreibt (Edmondson & House, 2006). In diesem Zusammenhang werden vor allem die Sprachmaterialien der Lernenden, die mündlich oder schriftlich zur Verfügung stehen, der Input sowie die kognitiven Lern- und Kommunikationsstrategien, die Interaktion als bedeutend angesehen (Ahrenholz, 2010, S. 367; Aguado, 2010, S. 132).

Mehrsprachigkeits-Hypothese. Diese Hypothese stellt ein kooperatives Kompetenzen-System der Lerner dar. Die Gewichtung bekommen darüber hinaus die Teilkompetenzen, die für die gegenseitige Unterstützung und Einsetzung beim Spracherwerb weiterer Sprachen eine Rolle spielen. Diesen Vorgang würden vor allem die Lernersprachen unterstützen, weil sie umfassende Bausteine aus den bereits beherrschten Sprachen hervorrufen. Riemer (2000) spricht hier von „Brückensprachen“, die als Verbindung zu anderen Sprachen dienen. Die Lerner würden zur Analyse der sprachlichen Strukturen diejenigen Brückensprachen verwenden, die für sie am ehesten passabel erscheinen (Riemer, 2000, S. 64). Somit würden alle Sprachen, die die Person beherrscht, eine integrierte Sprachkompetenz bilden. Obwohl konkrete Ergebnisse über die kognitiven Prozesse fehlen, wird angenommen, dass interlinguales Vergleichen zum Aufbau von Wissenssystemen führt. In diesem Zusammenhang wird behauptet, „dass die eine neue Sprache bezogene Hypothesengrammatik weit über die materiellen Inputvorlagen der neuen Zielsprache hinausreicht.“ (Riemer, 2000, S. 65).

Im obigen Abschnitten wurden die Hypothesen zum Spracherwerb aufgestellt, die die Beziehungen zwischen L1 und L2 untersuchten. Dazu wurden vier Hypothesen ausgewählt. Die Kontrastiv-Hypothese fokussierte sich auf die Fehler. Die Ähnlichkeiten beim Spracherwerb stellte die Identitäts-Hypothese dar. Wie die Lerner ihren eigenen Sprachen entwickeln, wurde mit der Interlanguage-Hypothese

präsentiert. Die letzte aufgeführte Idee Mehrsprachigkeits-Hypothese erklärte das integrierte Sprachauffassungssystem. Die Forschung über den Spracherwerb listete weitere Hypothesen auf, die sich mit der Thematik in der theoretischen Auffassung auseinandersetzten. Infolgedessen wurden weitere Überlegungen formuliert, die über die Begriffe Lernen und Erwerb diskutierten. Die Rolle des Erwerbs, Lernens, Aufmerksamkeit und Vermittlung wurden bei diesen Hypothesen in den Fokus gestellt. Im weiteren Verlauf werden diese Annahmen erläutert.

Inputhypothese. Obwohl Input für jeglichen Spracherwerb eine unverzichtbare Basis voraussetzt, wurde die Inputhypothese von Krashen (1981) umstritten. Zuzufolge dieser Hypothese wird Lernen durch den verständlichen Input möglich. Wenn die Erklärung verständlich für den Lerner ist, würde das für einen erfolgreichen Erwerb ausreichen. Dazu wird das Verstandene aufgenommen und auch ohne explizite Vermittlung oder aktive mündliche Produktion durch die Lernenden erworben. Die Annahme, dass die sprachlichen Ausdrücke und Strukturen minimal über dem aktuellen Sprachstand der Lernenden liegen und weder zu einfach noch schwierig sein sollten, sei anschaulich, jedoch nicht falsifizierbar (Aguado, 2010, S. 132). Auch White (1987) definierte Krashens Annahme und verdeutlichte, dass die Forschung zum Zweitsprachenerwerb anstatt aufzugeben, an der Kritik wachsen sollte.

„I will argue that second-language acquisition theory should indeed include an input hypothesis, and, consequently, that we should try and tighten up Krashen's formulation to deal with these objections, rather than abandoning it“ (White 1987).

Zum Schluss kann die Kritik genannt werden, dass die Lernprozesse sowohl durch den verstandenen als auch durch den unverständlichen Input geschehen könnte und dass der Erwerb wahrscheinlich nicht einzig und allein durch Verstehen stattfinden würde (Aguado, 2010, S. 132).

Interaktionshypothese. Anders als bei Krashen geht Long (1983) davon aus, dass die Kommunikation den Spracherwerb unterstützen. Wechselseitige und kooperative Kommunikation, Verständnissicherungsfragen, Klärungsfragen, Wiederholungen, Paraphrasen oder Bestätigungen würden das Verstehen fördern (Aguado, 2010, S. 136). Wie die Art des Inputs als auch die Bedeutungshandlungen in Interaktionen würden in dem Empire Fragen mit sich bringen (Ahrenholz, 2010, S. 367).

Interface-Position. „Die Rolle von Sprachwissen und der Übergang von Lernen und Erwerben werden [...] in der Interface-Position diskutiert“ (Ahrenholz, 2010, S.

367). Die Interface-Position, die im Lernen der Sprache keine wesentlichen Unterschiede zu anderen Lernaufgaben sehen, wird vor allem von kognitionspsychologischen Ansätzen vertreten (Ahrenholz, 2010, S. 136). Anders sah Krashen (Non-Interface-Position) den Unterschied zwischen explizitem und implizitem Lernen. In diesem Zusammenhang wird nur durch das Wissen über Sprache (explizit) der Spracherwerb erreicht, wobei das Intuitive (implizit) zu einem automatisierten Sprachgebrauch führt (Tönshoff, 1992, S. 40). Mit anderen Worten geht die Interface-Position davon aus, dass explizites sprachliches Wissen ohne kognitive Anstrengung in implizites Sprachwissen überführt werden kann. Hier wird Sprachwissen als Sprachgefühl verstanden und bei der Sprachproduktion angewendet (Ellis, 1994, S. 355). Die Befunde der Zweitspracherwerbsforschung in Deutschland zeigen allerdings, dass die Erwerbssequenzen kaum durch den Unterricht lenkbar sind (Ahrenholz, 2010, S. 136). Dazu wird in der Literatur der Begriff „schwache Interface-Position“ verwendet, der mit der „Teachability-Hypothese“ aufgezeigt wird. Demnach wird die Zielsprache durch die Wahrnehmung bestimmter sprachlicher Phänomene aufgefasst, welche als Grundsätzlichkeit für den Fortschritt expliziter Lehre darstellt (Schlak, 1999).

Aufmerksamkeits-Hypothese. Das zentrale Konstrukt der kognitiven Spracherwerbtheorie wird als Noticing bezeichnet (Schmidt, 1990; Skehan, 1998; Eckerth & Riemer 2000). Dieser Begriff weist auf die Feststellung der Abweichungen der sprachlichen Produkte der Lerner hin. Dementsprechend würden die Lerner ihre persönlichen Erzeugnisse mit denen von Erstsprachlern vergleichen (Riemer, 2002, S. 66). Bei der Betrachtung von Noticing-Hypothese oder sogenannter notice-the-gap-principle muss der Lerner die sprachliche Struktur nicht erkennen oder verstehen. So würde zum Beispiel der Erwerb grammatikalischer Strukturen nicht nur implizit, sondern auch explizit stattfinden. Dazu wird der Wechsel zwischen Sprach- und Mitteilungsbezogenheit beobachtet (Butzkamm, 2004, S. 22). Als weitere Voraussetzungen für die Aufmerksamkeit wird die Motivation für die Lernaufgaben betrachtet. Dazu wurde festgestellt, dass die Lerner ihre Aufmerksamkeit auf unterschiedliche Punkte legen können, auch wenn der Lehrende das nicht beabsichtigt hat (Riemer, 2002, S. 66). Insgesamt wird dabei die Qualität und Quantität des Noticing unter verschiedenen Faktoren analysiert. Diese beruhen nach Schifko (2010) auf der Abundanz und wahrnehmbaren Reizen der Sprachelemente im Input, den Aufbau von Unterricht und Aufgabenstellung, vom kognitiven Verarbeitungspotenzial und die Entfaltung der Sprachstand (Schifko, 2010, S. 230).

Teachability-Hypothese. Mit seinem Artikel „Is language teachable?“ brachte Pienemann (1989) die neue Diskussionsrunde in der Psycholinguistik mit sich. Nach seiner Annahme werden die Lerner die Sprache mit der Unterstützung vom Unterrichtskontext nur beschleunigter erfassen. Außerdem könnte dieser Kontext bei der Überwindung der simplifizierten Lernervarietäten sowie Fossilisierungen unterstützen. Nach empirischen Befunden wurde in der Lernpsychologie festgestellt, dass die Lernfaktoren und die Sprachverarbeitung beim Zweitspracherwerb von Bedeutung sind. Darüber hinaus wird angenommen, dass diese Mechanismen in universellen Stufen gelernt werden. Die Gegenposition von Pienemann besagt, dass die Fortsetzungen dieser Stufen durch Unterricht nicht realisierbar sei (Pienemann, 1989).

Merkmale in der Zweitspracherwerbtheorie und die Überlegungen zur Integration. Innerhalb der Spracherwerbsforschung werden neben den Theorien und Hypothesen, Einflussvariablen in interindividuelle (Erwerb von Phonetik oder Syntax) und individuellen Variablen (Alter oder Motivation) unterschieden. Sprachbezogene Faktoren, wie Umfang und Art des Inputs oder Fördermaßnahmen, Bedeutungssicherung im Diskurs und reparative Maßnahmen, sprachliche Wissensbestände der Lerner, Grad der typologischen Unterschiede zwischen den beteiligten Sprachen oder Kommunikation mit Erstsprachlern wurden im Fachdiskurs behandelt (Lado, 1957; Wardhaugh 1970; Selinker, 1972; Dulay & Burt 1974; Seliger, 1977; Krashen, 1981; Cummins, 1982; Krashen 1985; Long 1985; Pienemann, 1989; Schmidt, 1990; Ahrenholz, 2008). Die Einflüsse der Faktoren beim Spracherwerb, wie Motivation, Zugang zur Sprache, individuelle Fähigkeit oder auch Kosten beim Spracherwerb, gelten ebenfalls als unumstritten (Esser, 2006a; Pagonis, 2009; Ahrenholz, 2010). Jedoch bestehen unterschiedliche Ansichten besonders bei der Rolle des Alters oder bei den Effekten der Erst- bzw. Herkunftssprache. Maas Begründung für die aktuell relativ wenigen Formulierungen über die Effekte der Erstsprache liegt darin, dass angesichts des begrenzten Sprachvermögens der Migranten Zweitspracherwerb keinesfalls von der Herkunftssprache abhängt. Diese Hypothese lässt sich durch die Betrachtung der Sprachen, wie zum Beispiel der türkischen Sprache, die ein reiches Formenvermögen und ein differenzierteres Deklinations- bzw. Konjugationsmuster aufweist, erforschen (Maas, 2005). Allerdings wird die Funktion der Erstsprache disputabel, weil unterschiedliche Untersuchungsergebnisse eine Wirkung, die Typologie verschiedener Sprachen

betreffend, für sehr wahrscheinlich halten, unter anderem bei Kindern mit Migrationshintergrund (Ahrenholz, 2008; Ahrenholz, 2010, S. 25). Ebenso unschlüssig ist die Rolle des Einreisealters für den Zweitspracherwerb. Für den Altersfaktor geht Pagonis (2009) von einem antriebsorientierten Erklärungsansatz aus und unterteilt drei Faktoren: kognitives Vermögen (neurobiologisch), Zugang zum Sprachangebot und Erwerbsantrieb (sozial-psychologisch). Demnach dient die Sprache als Medium, indem es zur Gleichsetzung mit einer anderen Person oder Gruppe aber auch eine Nichtzugehörigkeit signalisiert. Entscheidend sei dabei der Faktor Identifikationsbedürfnis. Dieser würde bei Erwachsenen eher schwach ausgeprägt sein. In diesem Zusammenhang wird der Imperfektionismus mit formal sprachlicher Norm begründet. Mit anderen Worten bedeutet das, dass aufgrund der bereits mit der Erstsprache stabilisierten sozialen Identität Erwachsene weniger Fortschritte als Kinder erreichen würden. Der Erwerbsantrieb bestehe somit eher in der altersbedingten überindividuellen Identifikationsbereitschaft und der individuellen Erwerbsmotivation (Pagonis, 2009). Des Weiteren sieht Esser ein zu frühes Einreisealter als Hindernis für die Zweisprachigkeit, weil zum Erwerb die Erstsprachkompetenzen gebraucht werden (Esser, 2009). Dementsprechend stelle die Erstsprache eine wertvolle Ressource für den Zweitspracherwerb dar. Neben diesen Thesen ist Klein (1992) der Ansicht, dass in Bezug auf die erwachsenen Sprachlerner eine Endstufe des Zweitspracherwerbs, die ‚Fossilisierung‘ zu finden ist (Klein, 1992, S. 61). Diese wird mit dem Sprachzugang der Lerner erläutert, weil sie wenig Zeit für den Erwerb haben und durch alltägliche Kommunikation die Zweitsprachkenntnisse erlangen (Klein, 1987). An dieser Stelle wurde aber die Verpflichtung der freiwilligen oder unfreiwilligen Migranten und ihre Schul- oder Integrationskurspflicht und somit die vorhandene Zeit für den Spracherwerb nicht betrachtet. Aufgrund unterschiedlicher Befunde wurden die speziellen Bedingungen des Spracherwerbs im Aufnahmeland abgegrenzt, die zusätzlich individuelle sowie soziale Voraussetzungen für den Zweitspracherwerb mit sich bringen (Ahrenholz, 2010, S. 24). Dazu zählt Ahrenholz (2008) die Wohnsituation, Kommunikationsmöglichkeiten mit Erstsprachlern, Bildungserfolg der Familie oder Handlungsabsichten und Handlungsoptionen in der Gesellschaft zu den externen Faktoren (Ahrenholz, 2008, S. 65). In Betracht dessen wurden die Bedingungen des Spracherwerbs, nicht nur nach linguistischen Ansätzen definiert, sondern durch biologische Grundlagen wie Geschlecht, Literalitätserfahrungen, Haltung zu den hinzukommenden Sprachen

sowie Sozialstatus der Eltern gekennzeichnet (Ahrenholz, 2010, S. 24; Ehlers, 2016, S. 52). Sozialwissenschaftlich betrachtet sind auch andere Faktoren, wie ethnischer Kontext, Herkunftskontext, Familien-, Migrations- und Fluchtbiografie sowie Aufnahmekontext, bedeutend. Diese Kontexte würden auf den Zweitspracherwerb (monolinguale Assimilation) bzw. die Bilingualität (Erhalt der Herkunftssprache), sowie bei sprachlichen Fähigkeiten auf den Bildungs- oder Arbeitsmarkterfolg wirken (Esser, 2006, S. 14). Infolgedessen wird die sprachliche Entfaltung ebenfalls bei den Geflüchteten an bestimmte Lebensfaktoren gebunden, jedoch vertritt Maas die Position, dass die Sprachentwicklung weder durch kurzweilig beeinflussende Faktoren, wie der Aufenthaltsdauer beschränkt bleibt, sich noch mit durch Kontakt mit der Zielbevölkerung verändert (Maas, 2005, S. 105). Eben deshalb suggeriert Maas für den Aufwand des Sprachlernens eine ökonomische Modellierung des Spracherwerbs, die von ökonomischen Theorien als Motivation, Fähigkeit und Häufigkeit des Sprachkontakts beim Spracherwerb vertreten wird. Gegenüber der psycho-linguistischen Theorie, die besagt, dass der Erstspracherwerb meist ungesteuert und ohne eine besondere Motivation verläuft, werden beim ökonomischen Spracherwerbsmodell der Spracherfolg durch aktive Handlungen und zielgerichtete Aufwendungen, sowie die Kosten für den Lernaufwand entscheidend (Esser, 2006a, S. 12). Nach dem ökonomischen Spracherwerbsmodell von Chiswick und Miller (1997) sind vor allem wirtschaftliche Anreize, wie eine bessere berufliche Platzierung höchst entscheidend, weil somit bessere Zweitsprachleistungen entstehen können (Chiswick & Miller, 1997, S. 248). Dazu wird für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb betont, dass neben diesem Anreiz, die Effizienz des Individuums, die Häufigkeit des sprachlichen Kontakts oder politischen Engagements, die die Sprachlernenden beeinflussen, eine Wichtigkeit darstellen (Chiswick & Miller, 1997, S. 9). Diese Faktoren werden nun unter einer tabellarischen Darstellung aufgezeichnet.

Tabelle 6

Faktoren des Spracherwerbs (nach Chiswick & Miller, 1997)

keine handfesten Eigenschaften	abwandelnde Zeichen	positiv oder negativ erwartete Teileffekte
Familienstand	direkt mit physischer Entfernung des Herkunftslandes	Dauer im Zielland

keine handfesten Eigenschaften	abwandelnde Zeichen	positiv oder negativ erwartete Teileffekte
Wohnlage	unterschiedlich mit erwarteter Neigung zur Rückkehr	Bildungszustand
Anzahl der Kinder	unterschiedlich mit sprachlicher Distanz zwischen Herkunfts- und Zweitsprache	Einwanderungsalter
Herkunftsland	Bei Frauen unterschiedlich mit dem Alter und Anzahl ihrer zu Hause lebende Kinder	Verwandte im Zielland sprachliche Konzentration

Wie bereits die Untersuchungen zum Spracherwerb von Eingewanderten in die USA zeigten, sind die sprachlichen Kenntnisse auf dem höheren Niveau, wenn die Einwanderer besser gebildet und im Jugendalter eingewandert sind, eine längere Aufenthaltszeit gehabt, nach der Migration geheiratet oder außerhalb der einheimischen Wohnorte gelebt haben (Chiswick & Miller, 1997, S. 1). Anders wurde im Sprachmodell der Einwanderungsalter, sprachliche Konzentration und Verwandtschaft in den USA als negative Effekte dargestellt. (Chiswick & Miller, 1997, S. 9). Angesichts der deutschen Gesellschaft liegt der kritische Punkt wohl darin, dass Deutsch für die erste Gastarbeitergeneration eine Nebensprache mit sehr begrenztem Funktionsbereich war (Maas, 2005, S. 105). Obwohl von Gastarbeitern ein Unterstufendeutsch bei der Kommunikation mit der deutschen Umgebung unerlässlich bzw. erwünscht war, benutzten sie in Lebensbereichen wie Familie, Nachbarschaft oder Freundeskreis ihre Herkunftssprachen (Maas, 2005, S. 104). Somit hatten sie kaum Zugang zur deutschen Sprache gehabt, sodass es kaum zum Erwerb der deutschen Sprache kam und sie zum Beispiel durch geeignete Sprachkurse nicht ermutigt wurden. Eine Betrachtung der türkischen Migranten in der Umgebung Berlin-Kreuzberg stellt diese Situation deutlich dar, wenn berücksichtigt wird, dass sie in türkischen Lebensmittelläden einkaufen, im Bekanntenkreis arbeiten und mit den benachbarten Landsleuten leben. Auch in den Banken sowie Krankenhäusern sind türkisch sprechende Menschen angestellt worden, welche vor allem eine sprachliche Vereinfachung für diese Migranten darstellen. Nun lag die Problematik nicht darin, dass sie keine komplexen Wortformen und nur einfache Gespräche in der deutschen Sprache mit begrenzten morphologischen Strukturen benutzten, sondern die deutsche

Sprache vielmehr nicht erforderlich war. Aus diesem Grund wurde diese sprachliche Struktur in der zukünftigen Periode nicht weiter ausgebaut (Maas, 2005, S. 105). Daraus folgte, dass sie nur so viel Deutsch konnten, wie sie entsprechend ihrer individuellen Situation benötigten (Özoğuz, 2010, S. 6). Zudem muss erwähnt werden, dass die zweite Generation weniger Verständigungsprobleme hatte, weil sie im Gegensatz zu ihren Eltern die Chance hatten, die Sprache teilweise in schulischen Institutionen zu erwerben (Bauböck, 2001, S. 32). Darüber hinaus argumentiert Krumm, dass die neuen Mitglieder die Umgangssprache mehr benötigten als Standardsprache (Krumm, 2005, S. 9). Hier stellt sich die Frage, ob Deutsch im Alltag tatsächlich gebraucht wurde, wenn die Herkunftssprache ebenfalls die Alltagssprache war (Maas, 2005, S. 104). Zu dieser Diskussion vertritt DeVoretz die Position, dass womöglich die Sprachkenntnisse der älteren Migranten der ersten Generation sich niemals einwandfrei entfalten konnte (DeVoretz et al., 2002, S. VI). Anhand dieser theoretischen, vorliegenden Erklärungsansätze wird der Spracherwerb außerdem von Motivationen, Zugängen und Lernfähigkeiten abhängig gemacht. Nach diesen kurzen Einblicken stellt sich die Frage, was mit der Herkunfts- und der Zweitsprache nach der Flucht geschieht? Können Geflüchtete diese zwei Sprachen perfekt beherrschen oder überwiegt eine Sprache bei den sprachlichen Fähigkeiten? Hinzu stellt sich der Fall „Bilingualität“ als problematisch heraus, weil die Fragestellung differenzierte Antworten enthält. Esser (2009) betont in seiner Auseinandersetzung mit dem Thema Sprache und Integration, dass eine Bilingualität in der multikulturellen Integration der Personen erwünscht ist, diese jedoch eine „Spezialität“ bildet (Esser, 2009, S. 69). Des Weiteren hängen die sprachlichen Kompetenzen der Migranten laut Esser von einer Gewichtung ab. Mit dieser Gewichtung der Herkunftssprache oder Zweitsprache, würde es somit entweder zu einer Beibehaltung oder umgekehrt zum Verlust der jeweiligen Sprachen kommen (Esser, 2006, S. 8). Die folgende Tabelle zeigt diese Gewichtung nach Esser (2006) im Hinblick auf die soziale Integration und die sprachlichen Fähigkeiten.

	Aufnahmegesellschaft	
	ja	nein
Ethnische Gruppe		
ja	multiple Inklusion/ kompetente Bilingualität	Segmentation/ monolinguale Segmentation
nein	Assimilation/ monolinguale Assimilation	Marginalität/ begrenzte Bilingualität

Abb 23. Typen der individuellen Sozialintegration und der sprachlichen Kompetenzen (Esser, 2006a, S. 5).

Diese Tabelle macht deutlich, dass die vier Typen sozialer Integration den Spracherwerb folglich in positiver oder negativer Hinsicht beeinflussen können. An dieser Stelle schließt Esser (2006) die kompetente Bilingualität aus und sieht es kaum möglich, weil die Förderung des Zweitspracherwerbs eine bestimmte beeinflussende Vorgehensweise der Herkunftssprache durchläuft (Esser, 2006, S. ii). Hier seien nicht nur die negativen Wirkungen um die Zweisprachigkeit zu beachten, sondern vielmehr ergänzende Effekte der Muttersprache. Wegen dieses Zusammenhangs wird beschrieben, dass Bilingualität mit negativen Wirkungen zu kämpfen hat, wenn die Kompetenzen der Erstsprache nicht erreicht wurden, die für die Zweisprachigkeit nötig sind. (Esser, 2009). Dieser Argumentation schließt sich auch Bialystok (2009) an, wobei sie in ihrer Studie auch Vorteile der Zweisprachigkeit der Individuen hinsichtlich sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten feststellt. Anhand der neurologischen Befunde, die die Aktivierung der frontalen Hirnregionen zeigten, befänden sich die Bilingualen beim Sprachwechsel oder der Sprachauswahl ständig in einer Auseinandersetzung. Dieses Dilemma erzeuge keinen adäquaten Zugang zum möglichen Wortschatz und anders als bei Monosprachigen würden sie über einen geringeren Wortschatz verfügen. Diese Überlegung wird dadurch begründet, dass jede Auswahl aufwendiger ist und durch kontinuierliche Sprachproduktion eine ausführende Kontrolle fordert (Bialystok, 2009, S. 61). Auch wenn aus der neurologischen Sicht die Wortschatzaufnahmefunktion als Nachteil zu sehen war, sei die kognitive Funktion der Sprachverarbeitung als Vorteil der Bilingualität zu erkennen. Diese Sprachwechsel werden in den Sprachwissenschaften auch als „Code-Switching“ oder „Code-Mixing“ bezeichnet (Auer, 1998; Hinnenkamp & Meng, 2005). Dieser bedeutet nicht, dass die

Sprachen sich ändern. Es geht im Gegenteil um die gemischten sprachlichen Äußerungen, die als Normalität der Mehrsprachigkeit gekennzeichnet werden (Hu, 2004, S. 29). Die Wechsel werden größtenteils bewusst gewählt und in Abhängigkeit vom jeweiligen Sprecher, das heißt welche Sprache er bevorzugt oder besser spricht, entschieden (Hu, 2004). Zudem kann vermutet werden, dass die Sprachwahl möglicherweise nicht nur vom Gesprächspartner abhängt, sondern auch durch Situationen, Emotionen und Themen bestimmt werden. Darüber hinaus zeigt sich, dass Sprachgebrauch nicht nur in einer ethnischen Gruppe feststeckt, sondern sich auch andere Sprachvariationen oder Sprachweisen, vor allem bei den Jugendlichen, entfalten (Fürstenau & Gogolin, 2001, 59; Hinnenkamp, 2005). Diesbezüglich hätten Sprachen emotionale und identifikatorische Bedeutungen (Apeltauer & Şenyıldız, 2011, S. 11). Neben den Sprachvariationen existieren auch „Vereinfachungen“ der Sprache von Erstsprachlern für die Anderssprachigen, die als „Foreigner-Talk“ bezeichnet wurden (Bechert & Wildgen, 1991). Die Erstsprachler gehen in diesem Fall davon aus, dass es für die Migranten einfacher zu verstehen ist, wenn sie die Ausländerregister benutzen. Somit reden sie in der Sprechweise der Migranten, wobei die Ausländer dieses Register übernehmen würden (Bechert & Wildgen, 1991).

Wie bereits dargelegt, darf besonders im Diskurs der Bildungspolitik nicht außer Acht gelassen werden, dass sich ein freiwilliger oder unfreiwilliger Migrant von seiner bisherigen, meistens erstsprachlich geprägten Identität, mit diesem Erwerb der Landessprache zu einer bilingualen Identität entwickelt (Pöschl, 2003). Dennoch ist kritisch zu betrachten, dass die fortdauernde Mehrsprachigkeit von Migranten eine herausragende Rolle spielt, aber trotzdem kaum berücksichtigt wird (Schultze, 2010, S. 3). Obwohl die Familiensprachen, die eigentlich wertvolle „individuelle Quellen“ sind, mit Verboten zu rechnen haben. Vor allem zeigen Beispiele aus Schulen, dass die Schüler sogar in den Pausen davon abgehalten werden, sich in ihrer Herkunftssprache zu unterhalten (Steinmüller, 2007, S. 322). Neben dieser schulischen Realität gibt es nur wenige Lehrer, die die Kenntnis haben, dass Migrantenkinder zwischen vielen Sprachen hin- und herwechseln. Lehrer mit diesem Wissen würden die vorhandenen sprachlichen Fehler als Übersetzungsleistung erkennen (Özoguz, 2010, S. 5). Folglich sind viele Gründe zu beachten, weshalb vor allem Kinder mit Migrations- oder Fluchterfahrung für schlechte Ergebnisse der PISA-Studie, die häufig mit den Defiziten der sprachlichen Fähigkeiten begründet werden, verantwortlich gemacht werden (Krumm, 2005). Nicht zuletzt aufgrund der belegten sprachlichen Situation der Schüler,

deren Probleme im deutschen und türkischen Schulsystem von Kindern und Jugendlichen mit Migrations- und Fluchthintergrund, stellt eine wichtige Herausforderung für die Bildungsinstitutionen dar (Hu, 2004, S. 39; Ihlamur-Öner, 2018, S. 221). Allerdings bedarf diese Herausforderung auch eines Sinneswandels, bei dem ein Leben mit Landessprachen nicht allgemeingültig bewertet wird, sondern als wichtige Ressourcen, vor allem im Übergang von der Schule zur Berufswelt, zu betrachten sind. Teilweise aufgrund dieser Kenntnis werden in einigen Schulen die Herkunftssprachen der Kinder oder Jugendliche angeboten. Jedoch würde dieser „Erstsprachen-Ergänzungsunterricht“ wenig bewirken, wenn er nicht in Bezug zu den anderen sprachlichen Fächern stehen würde. Geschieht dieses trotzdem, wird sogar mit einer Randstellung der Sprachen zu rechnen sein (Hu, 2004, S. 39; Ihlamur-Öner, 2018, S. 245). Hinzu kommen die Problematiken der schulischen Bildung syrische Kinder und Jugendliche in der Türkei, die in den sogenannten Geçici Eğitim Merkezleri⁸⁹ unterrichtet werden (Ihlamur-Öner, 2018, S. 244). Aus wissenschaftlicher Sichtweise sind die mitgebrachten Sprachen der Personen wohl ein bedeutender Punkt, welcher nicht als Hemmnis, sondern im Gegenteil als Bereicherung zu betrachten ist und den Zusammenhang der Kultur, Sprache und Identität in den Mittelpunkt gestellt werden müsste. Zudem wird vermutet, dass eine Identitätsbildung der Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund vielfach schwieriger verläuft, weil andere charakteristische Merkmale der Herkunft eine enorme Wichtigkeit erschließen. Insbesondere stellt sich die Problematik, wenn in Bezug auf die Identität negative Erlebnisse gesammelt werden (Roy, 2010, S. 4). Weiterhin bekommt der Begriff „Hybride Identität“, der die Zugehörigkeit der Menschen zu zwei oder mehreren kulturellen Räumen zugleich bedeutet, bei Kindern und Jugendlichen mit Migrations- und Fluchthintergrund eine Funktion (Foroutan & Schäfer, 2009, S. 11). Obwohl die Herkunftssprachen im hohen Maße die Identität sowie ein Selbstgefühl bestimmen, würden sie kaum eine zusätzliche kulturelle Anerkennung bekommen und sogar als „verschämte Mehrsprachigkeit“ bezeichnet (Dietrich, 1992; Hu, 2004, S. 40). Eine empirische Studie, in der die Biografien zweisprachige Kinder untersucht wurden, zeigte, dass ihre Herkunftssprache in der Schule nicht erwünscht und diese sogar von den Lehrkräften ignoriert wurden (Hu, 2004, S. 45). Wie diese Untersuchung darlegt, besteht ein Bedarf an interkultureller sprachlicher Bildung insbesondere für die

⁸⁹ Vorübergehende Bildungszentren

Lehrkräfte und für die Schüler (Güllüpinar, 2019, S. 26). Neben der kulturellen Ressource kommen Fürstenau und Gogolin (2001) zu weiteren Faktoren und benennen, dass diese Mehrsprachigkeit zunehmend auch eine gesellschaftliche und ökonomische Ressource darstellt, die von der Gesellschaft nachgefragt und genutzt werden müsste (Fürstenau & Gogolin, 2001). Im Allgemeinen kann zusammengefasst werden, dass Sprachen die Identität bilden, prägen und beeinflussen. Dabei ist zu beachten, dass die Bewältigung des zusätzlichen neuen Spracherwerbs eine Aufgabe, nicht nur für den Einzelnen, sondern auch für die Gesellschaft sowie den Staat darstellt (Christ, 2009, S. 31). Diese Position wird dadurch begründet, dass sich die Sprachen der Menschen gegenseitig beeinflussen. Dieses Merkmal weist eine enorme Wichtigkeit auf, die womöglich für den Mehrsprachigen genauso wie für den Einsprachigen bedeutsam ist, sei es bei der Verständigung im vertrauten Kreis der Familie oder mit anderen Kommunikationspartnern, die die eigene Sprache immer wieder auf den neuesten Stand bringen. Diese Neuerung wird durch den kontinuierlichen Austausch realisierbar. Vor diesem Hintergrund würden sich die Dialekte, Hochsprachen oder Standardsprachen entwickeln und den Menschen eine persönliche Charakteristik geben (Christ, 2009, S. 31). Christ weist darauf hin, dass die Mehrsprachigkeit nicht nur eine persönliche Fähigkeit darstellt, sondern eine Gemeinschaftsproduktion braucht. Insgesamt bestehen mögliche Herausforderungen, wie Gleichstellung der Nutzung und Wertung der Sprachen im öffentlichen Leben, die eine wichtige soziale und politische Aufgabe darstellen. So ist die Pflege der sprachlichen Vielfalt in der Gesellschaft besonders notwendig, damit diese Sprachen nicht irgendwann „den Nutzen“ verlieren (Christ, 2009). Das unerwartete Leben mit vielen syrischen Geflüchteten zeigte dieses Zusammenspiel der Herkunftssprache Arabisch und die Zweitsprache Türkisch. Nicht nur in den Schulen mussten Lehrkräfte eingestellt werden, die die Herkunftssprache beherrschten, sondern auch in medizinischen oder rechtlichen Bereichen, wobei insbesondere die Rolle der Geflüchteten als günstigere Arbeitskräfte aktuell diskutiert werden (Boztaş, 2019; Erdoğan, 2019; Cantürk, 2020). Beim Fachdiskurs geht es vermehrt auch um den Zweitspracherwerb der geflüchteten Frauen. Obwohl die Sprachverarbeitung dieser Gruppe noch relativ unerforscht ist, beschäftigten sich einige Arbeiten mit der Thematik und führten insbesondere die Differenzen zwischen den Geschlechtern wie in den Lebensbereichen Bildung oder Arbeitsmarktzugang an. So waren die geflüchteten Frauen in Deutschland und in der Türkei zum Beispiel häufiger von geringer oder

fehlender Bildung betroffen als die geflüchteten Männer (Worbs et al., 2016; Brücker et al., 2016; Erdoğan, 2019). Weitere Untersuchungen präsentieren die schwierigeren Teilnahmebedingungen am gesellschaftlichen Leben der geflüchteten Frauen (Ünlütürk-Ulutaş & Kalfa, 2009; Barın, 2015). Außerdem wurden die Lebensbedingungen in und außerhalb von Kamp untersucht und auf den Sprachbarrieren hingewiesen (AFAD, 2014, S. 49). Auch in dem Konzept für die Alphabetisierungskurse werden die ungünstigen Lebens- und Lernumstände der Frauen dargestellt und die Bedeutung auf die Durchführung der Frauenkurse gelegt (BAMF, 2015c, S.36). Andere beschäftigten sich mit den besonderen Merkmalen der Gruppe und sahen den erfolgreichen Weg zum Spracherwerb durch angepassten Sprachunterricht und Materialsammlung (Burkart-Sodonougbo, 2007; Barth & Schönmeier 2007; Bender-Jarju & Torres Mendes, 2007; Bender-Jarju et al. 2007; Vaysgluz, 2007). Ein besonderes Augenmerk wurde auf die Bedarfe geflüchteter Frauen gelegt und die Entwicklung von Maßnahmen und Programmen für geschlechterspezifische Bedürfnisse betont (Hoffmann et al., 2017, S. 86).

Die Lebenssituationen der geflüchteten Frauen in Deutschland zeigen, dass Frauen von der Seite der Wissenschaft, Politik und Praxis als eine besondere Gruppe gesehen werden. Aus diesem Grund wurden nicht nur Frauenintegrationskurse, Alphabetisierungskurse, Kurse für Eltern oder Mutter-Kinder-Kurse, sondern auch niederschwellige Frauenkurse angeboten. Dadurch wurde insbesondere versucht, zurückgezogen lebende oder lernungsgewohnte Frauen zu erreichen und auch ihnen den Spracherwerb anzubieten. Außerdem wurden Gemeinschaftsunterkünfte nur für weibliche Geflüchtete eröffnet oder separate Räumlichkeiten für allein reisende Frauen geschaffen (Binnemann & Mannitz, 2017, S.3). Zur Beratung und Betreuung der Frauen wurden zum Beispiel internationale Menschenrechts- und Hilfsorganisation SOLWODI⁹⁰ gegründet, die speziell für Frauen und Mädchen sorgen (SOLWODI, 2017). Ähnlich werden auch in der Türkei besonders schutzbedürftige Frauen unterstützen, zum Beispiel durch das Frauenhilfzentrum des Flüchtlingsvereins⁹¹. Auch wenn einzelne Sprachkurse nur für weibliche Geflüchtete angeboten wurden⁹², gibt es noch kein einheitliches Kurssystem wie in Deutschland.

⁹⁰ SOLWODI steht für die SOLidarity with Women in DIstress (Solidarität mit Frauen in Not) und wurde in Deutschland im Jahr 1987 gegründet.

⁹¹ Mülteciler Derneği Kadın Koruma Birimi

⁹² Türkischkurs in Şanlıurfa Parmaksız (Suriyeli Kadınlar İçin Türkçe Dil Kursu, 2016)

Teil 3 **Forschungsdesign**

Für die vorliegende empirisch-analytische und vergleichende Studie wurden quantitative und qualitative Forschungsansätze als „mixed methodologies“ angewendet. Mit dem quantitativen Ansatz wurden generell geltende Gesetzmäßigkeiten angestrebt. Damit die Prinzipien für Verifizierung oder Falsifikation geltend gemacht werden können, wurde auf exakt zu spezifizierende Bedingungen geachtet. Anders erlaubte der qualitative Ansatz das Untersuchungsfeld natürlich zu belassen und das Gesamtfeld als Informationslieferant zu beachten (Riemer, 2010). Anhand dieser Mischformen wurden für die mündliche und schriftliche Erhebung Fragen entwickelt. Diese Fragen in den unterschiedlichen forschungsmethodologischen Grundlagen zielen auf die Hypothesen im Diskurs, aber auch auf die freie Antwort der Teilnehmenden ab (Porst, 2008, S. 51). Für beide Befragungsformen wurden einerseits die offenen und andererseits die geschlossenen Fragen genutzt. Um möglichst aussagekräftige und reichhaltige Daten zu bekommen, wurden weitgehend offene Fragen bei den mündlichen Befragungen entwickelt. Diese ermöglichten den Befragten, ihre Antwortmöglichkeiten selbst in die Hand zu nehmen (Daase et al., 2014, S.103). Darüber hinaus wurden die geschlossenen Fragen benutzt, weil im Vorfeld der Untersuchung die Schwerpunkte festgelegt und die Antwortmöglichkeit der Befragten als vorausschauend betrachtet worden sind (Gillham, 2000, S. 12). Obwohl die Befragungen in den beiden Ländern und unterschiedlichste Lernumgebung nicht für alle Befragten gleiche Rahmenbedingungen aufwiesen, gelten die Befragungen standardisiert. Es wurden gleiche Fragen, Abfolgen und Hilfen in den beiden Ländern identisch erarbeitet (Porst, 1996, S. 738; Raab-Steiner & Benesch, 2008, S. 45). Wie Brown (1988) beschreibt, liegt auch diese Untersuchung als „survey study“ den Fokus auf eine Gruppe und betrachtet ihre Einstellungen (attitudes), Meinungen (opinions), und Charakterbilder (characteristics) (Brown, 1988, S. 3). Demzufolge wurden Fragen nach Handlungen, Standpunkten und Verhalten, aber auch demographische Fragen und Fragen nach Erfahrungen und Wissen konzipiert, wie es auch in dem Fachbereich üblich ist. (Dörnyei, 2007, S. 137). Die Mischformen, die in der Literatur als ergänzende Ansätze ihre Gültigkeit haben, bringen unterschiedliche Aufbereitung und Analyse der gewonnenen Daten mit sich, die in den folgenden Passagen aufarbeitet werden (Albert & Marx, 2010, S.128; Riemer, 2014, S. 20).

Forschungsfeld und Stichprobe

Bei der vorliegenden Untersuchung wurden geflüchtete Frauen in Deutschland und der Türkei zum Spracherwerb befragt. Der empirische Teil der Forschungsarbeit wird in zwei Verfahrensschritten unterteilt. Als erstes werden mittels der semi-strukturierten Interviews und als zweitens mittels Fragebogen die Daten über subjektive Wahrnehmung des Zweitspracherwerbs geflüchteter Frauen in Deutschland und der Türkei erfasst.

Prozess der Datenerhebung

Erstellung des Fragebogens. Für die schriftlichen Befragungen wurden die Fragebogen selbstständig konzipiert. Einerseits wurden demographische Fragen und andererseits Fragen nach Einstellungen, Meinungen, Verhalten sowie Wissen gestellt. Darüber hinaus wurde für die Skalierung ein Instrument mit fünf Variablen (Items) eingesetzt. Die Fragen zu personengebundene Informationen befand sich im ersten Teil des Fragebogens. Der zweite Teil wurde in zwei Kategorien unterteilt. In der Erhebung sollte die Vermittlung von subjektiv wahrgenommener Selbstreflexion über die Lernstrategien, -probleme, und -effekte und zu deren Verwendung in der alltäglichen Praxis erfasst werden. Für die Lernstrategien wurden Fragen zur Verwendung der Landdessa Sprache im Alltag, Medieneinsatz beim Lernen, Vorbereitungen auf den Unterricht und gezielte Einsetzungen der Teilfertigkeiten erstellt. Als Sprachverständnis wurden subjektiv wahrgenommene Komplexität beim Spracherwerb sowie Betrachtung und Beurteilung des Unterrichts abgefragt. In Berlin und Adana wurden dafür die Einstellungen zur Einbeziehung der weiblichen Lehrkräfte und die Notwendigkeit der Kinderbetreuung während des Sprachkurses abgefragt.

Mit der Technik der 5-stufigen Likert-Skalen wurden diese Einschätzungen subsumiert. Die Werte wurden mit „stimme voll und ganz zu, stimme zu, stimme weder zu noch lehne ab, stimme nicht zu und stimme überhaupt nicht zu“ kategorisiert. Außerdem wurde eine negative Frage formuliert, damit die Konzentration der Probanden bemessen werden konnten. Das Ziel dieser Erhebung war es, die Daten in Bezug auf den Spracherwerb der geflüchteten Frauen statistisch zu bewerten und analysieren.

Erstellung des Interviewleitfadens. Wie es in vielen wissenschaftlichen Arbeiten der Fall ist, wird auch hier im Rahmen qualitativen Designs die Befragung

anhand von Interviews durchgeführt (Daase et al., 2014, S. 104). Bei der Planung und Durchführung der Interviews wurde auf die vier Grundprinzipien; Prinzip der Kommunikation, Offenheit, Differenz- oder Fremdheitsannahme und Reflexivität von Helfferich (2011) geachtet (Helfferich, 2011, S. 24). Nach konkreten Gesichtspunkten zu befragen und den Interviewpartnern genügend Möglichkeiten für weiterführende Schilderungen ihrer Gedanken zu ermöglichen, wurde das leitfadengestützte Interview als Interviewstil ausgewählt. Mit dem semistrukturierten Interview, welches in den angewandten Sprachwissenschaften die am häufigsten vorkommende Interviewform ist, wurden somit einerseits für die Struktur und das Ziel des Interviews gesorgt und andererseits für offene Darstellungen Platz geschaffen (Daase et al., 2015, S. 110). Ein weiteres Kriterium für diese Auswahl war die deduktive und induktive Herangehensweise, welche sich mit dem leitfadengestützten Interview ergänzen lassen. Somit konnte die Planung für die bereits gebildeten mit den zu bündelnden Kategorien erweitert werden, welche ein wesentliches Merkmal der qualitativen Forschung ist (Mayring, 2015, S. 74). In erster Linie wurden die subjektiven Meinungen, Erfahrungen und Erlebnisse der Probanden zu analysieren angestrebt und nicht die Überprüfung von vorformulierten Hypothesen beziehungsweise deduktiven Kategorien. An dieser Stelle wird betont, dass die Entwicklung der induktiven Kategorien ein wichtiges Merkmal der qualitativen Untersuchung darstellt. Außerdem wurde anhand dieser Konstruktion plötzliche Themensprünge sowie Auslassen der relevanten Inhaltspunkte vermieden. Der Befragte wurde in seinen Erzählungen nicht plötzlich unterbrochen, vielmehr konnte durch die formulierte Übersicht gegebenenfalls mit Nachfragen zum Argumentieren gelenkt werden, soweit Sprachkenntnisse diese ermöglichten. Gesamt wurde das Prinzip von Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren (SPSS-Prinzip) von Helfferich (2011) angewendet. Als Erstes wurden für die Forschungsinteresse relevante Fragen gesammelt. Als nächstes wurden die Faktenfragen eliminiert und formulierte Fragen passend überarbeitet. Nach diesem Schritt folgte die inhaltliche Sortierung der Fragen. Als letztes wurden sie zu einem umfassenden erzählgenerierenden Sprechanlass ausgearbeitet (Helfferich, 2011, S. 182). Die erstellten Fragen beinhalten häufig erwähnte Themen, wie Fragen nach Meinungen, Gefühlen und Einstellungen, nach Verhalten, nach Erfahrungen, nach Wissen sowie demographische Fragen (Daase et al., 2014, S. 110). Für die Interviews wurde in erster Linie die Fragetechnik offene Fragen ausgewählt, damit die Probanden ihre Darstellungen selbst kontrollieren und

anpassen konnten. Einige geschlossenen Fragen und halboffenen Fragen wurden hinzugefügt, wobei die meisten Fragen als offene Fragen formuliert wurden. Anhand der offenen Erzählaufforderungen wurden die „subjektiven Sichtweisen“ ausgearbeitet (Helfferich, 2012, S. 21). Mit den erstellten Fragen wurde eine Testphase geplant und erste Interviews durchgeführt. Während der Pre-Test-Phase wurden einige Schwierigkeiten und Missverständnisse festgestellt und die Fragen an einigen Stellen umformuliert. Anschließend wurde ein fertiger Fragekatalog in der deutschen Sprache vorbereitet. Nachdem die Methodik kontrolliert und neu konzipiert wurde, wurde mit den Aufnahmen der Interviews begonnen. Überdies wurden die Fragen ins Türkische übersetzt und standardisiert, sodass für alle Befragten die gleichen Befragungsbedingungen geschaffen wurden. Auf diese Weise können die Befragungsergebnisse bei der Datenauswertung als äquivalent betrachtet werden (Daase et al., 2014, S.104).

Datenerhebungsinstrumente

Mit dem Ziel einander ergänzende Erkenntnisse zu gewinnen, wurde die Kombination von qualitativer und quantitativer Untersuchung als Forschungsdesign ausgewählt. Bei der „Mixed Methodologies“ wurde mit Triangulation von Daten (unterschiedliche Orte, Personen unterschiedlicher Herkunft, Sprachkurstypen) und Methoden (mündliche und schriftliche Befragungen) die Daten gesammelt und aufgearbeitet. Jeweils fünf mündliche Interviews und 100 Fragebögen in Berlin und Adana wurden gesammelt. Während in der Türkei die befragten Frauen in einem Sprachkurs einer Universität und in einem Sprachkurs einer Sprachschule in Adana teilnahmen, besuchten die Anderen in Berlin Integrationskurse bei einem der größten Bildungsträger der Stadt. Die mündlichen Befragungen wurden anhand der qualitativen Inhaltsangabe zusammengefasst und mit der Software für Qualitative Inhaltsanalyse QCAmap ausgewertet (Fenzl & Mayring, 2017). Für die Auswertung von schriftlichen Befragungen wurde die statistischen Software IBM SPSS Statistics 25 verwendet.

Datenanalyse

Analyseschritte der mündlichen Datensammlung. Um eine möglichst authentischen Beschreibung des Materials wiederzugeben, wurden die Daten anhand der qualitativen Inhaltsanalyse (QIA) nach Mayring untersucht. Mit der Analysetechnik

„Zusammenfassung“ wurden die Daten reduziert und die zentralen Inhalte gebündelt. Bei diesem reduzierenden Textanalyseprozess wurden bestimmte Punkte beachtet, „wie sie bei qualitativ orientierter Textanalyse oft benötigt wird“ (Mayring, 2015, S. 68). Für die Erkenntnisgewinnung dieses Forschungsvorhabens wurde auf ein Kategoriensystem hingearbeitet. Am Datenmaterial wurde dieses induktiv entwickelt. Die theoretischen Hypothesen wurden in erster Linie nur als gedankliche Beiträge verstanden und wurden nicht vorab als deduktiven Kategorien formuliert. Grundsätzlich wurden die relevanten theoretischen Annahmen bei der Formulierung des semi-strukturierten Interviewleitfadens berücksichtigt. Prinzipiell wurde auf die Systematik Wert gelegt, welche nach bestimmten Analyseschritten interpretativ zu erschließen sind. Auf diese Weise wurde sich eng an den konkreten und bewusst reflektierten Handlungen orientiert. Grundsätzlich wurde das Ziel der QIA als eine Analysemethode aufgefasst, welche die Kommunikation regelgeleitet und systematisch definiert. Die qualitative Fundierung wird mit der Methode der Inhaltsanalyse im Folgenden aufgelöst. Vorab soll an dieser Stelle die systematisch, regelgeleitet und theoriegeleitete Prozedere im allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodell nach Mayring dargestellt werden.

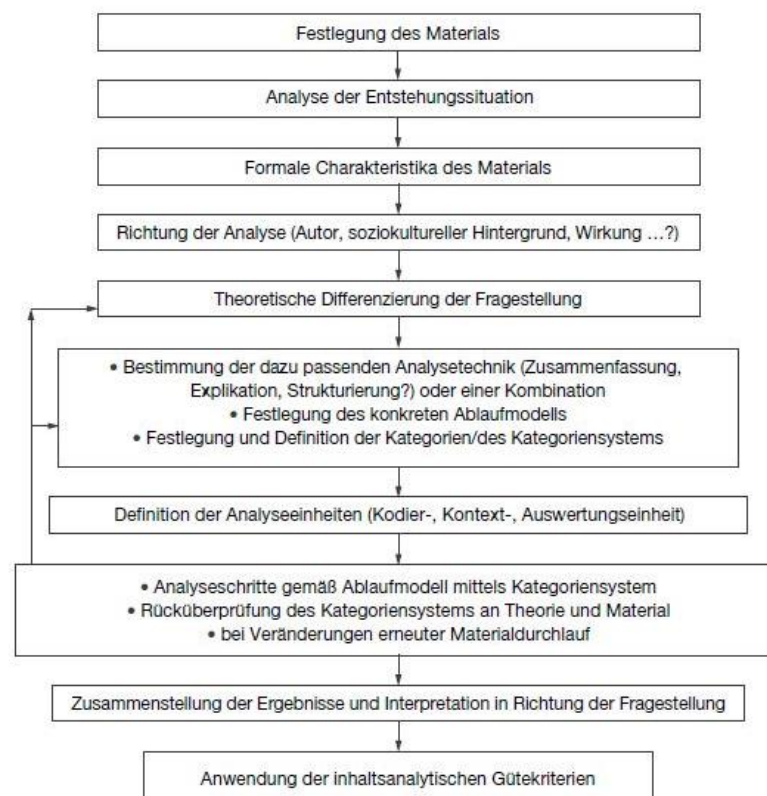


Abb 24. Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell nach Mayring.

Anhand des abgebildeten inhaltsanalytischen Ablaufmodells wird eine strukturierte Definition des Forschungsziels beschrieben (Mayring, 2015, S. 62). Dabei werden die einzelnen Schritte von der „Festlegung des Materials“ bis hin zu „Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien“ erklärt. Im Anschluss werden diese Punkte des Ablaufmodells kurz benannt.

Inhaltliche Aufarbeitung des erhobenen Materials. Die Interviews wurden nach dem Prinzip der QIA untersucht. Dabei wurde auf die Punkte des oben dargestellten allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodells nach Mayring eingegangen.

Festlegung des Materials. Mit der Erreichung der Probanden wurde dieser Punkt erreicht. Das Vorgehen dafür wurde in Kapitel „Auswahl von Untersuchungsteilnehmern für die Forschung“ ausführlich beschrieben.

Analyse der Entstehungssituation. Anhand der Übersicht zum „leitfadengestützten Interview“ wurde auf diesen Schritt bereits eingegangen.

Formale Charakteristika des Materials. An der Forschung teilnehmende Probanden in der Türkei und in Deutschland wurden je nach Kohortenzugehörigkeit anhand unterschiedlicher Leitfäden interviewt. Für die Auswertung der gesammelten Daten wurden zwei Probandengruppen gebildet. In dieser qualitativen Forschung wurde trotz des Einsatzes eines Leitfadens der Blickwinkel für die Offenheit gewährleistet (Lamneck, 1995, S. 51). Die Gespräche wurden aufgenommen. Die Probanden wurden bei Ihren Erinnerungen, Argumentationen und Gedankenbildungen nicht unterbrochen. Es wurde vielmehr auf die Stellungnahmen der Probanden geachtet. Somit wurde „subjektiver Sinn“ mit der Datenerhebung erstmal gesichert (Helfferich, 2012, S. 21). Damit die Daten zu Erkenntnissen führen, wurden die Datenmaterialien in Textform aufbereitet. Für das einfache Transkriptionssystem wurden die Regeln nach Dresing und Pehl (2012) berücksichtigt. Diese aufgezeichneten Interviews wurden mit einfachem Transkriptionssystem transkribiert, da die Auswertung vielmehr auf inhaltlicher und nicht auf sprachlicher Ebene erfolgte (Nawratil, 2008, S. 329). Die digitalen Gesprächsaufnahmen wurden für die Datenauswertung in beiden Sprachen transkribiert. Die Interviews in der türkischen Sprache wurden für die einheitliche Struktur auch nach diesen Prinzipien transkribiert. Für die Übersetzungen in die deutsche Sprache wurden die eigenen Sprachkenntnisse eingesetzt. Alle Transkripte sind im Anhang zu finden. Für die Auswertung der Daten

wurden alle Befragten anonymisiert und Benennungen nach dem folgenden Prinzip erstellt. Für die Teilnehmer wurden die Zahlen für alle Befragtengruppen 01-05 verwendet. Die Wörter wurden abgekürzt (W: weiblich, T: Teilnehmerin, B: Berlin, A: Adana). Mit diesen Verkürzungen wurden den einzelnen Interviewpartner einen Namen gegeben, welche ebenfalls mit Zahlen von 01 bis 05 versehen wurde. Zum Beispiel wurde mit „05WTA“ die befragte Person „5. weibliche Kursteilnehmerin in Adana“ gemeint.

Richtung der Analyse. Die Hauptfragestellung sowie die Beschreibung des Forschungsvorhabens erklärt die Richtung der Analyse. Die Dissertation ist sprach- und erziehungswissenschaftlich ausgerichtet. Im Rahmen der Untersuchung wurde der Sprachlernprozess der geflüchteten Frauen in den Ländern Deutschland und Türkei analysiert. Dazu wurde in der Forschung angestrebt, die lebensnahen Ausschnitte aus der Perspektive der Untersuchungsteilnehmer zu zeigen. Des Weiteren wurde das Gesamtfeld als Informationslieferant verstanden. Somit wurden die freien Sprachproduktionen der Kursteilnehmerinnen zu ihrem eigenen Lernprozess dokumentiert. Angelehnt an die qualitative Inhaltsanalyse wurden die Aussagen einzelner Personen ausformuliert und interpretiert. Insgesamt wird nur der Text für sich ohne die konkrete Betrachtung des emotionalen oder kognitiven Zustands des Kommunikationspartners analysiert, wobei diese Punkte und die des soziokulturellen Hintergrundes, Bildungssozialisation, Sprachlernerfahrungen, Allgemeinwissen, Fluchterfahrungen und psychosoziale Situationen einen Zusammenhang für die Analyse darstellen.

Theoretische Differenzierung der Fragestellung. Die theoretische Differenzierung der Fragestellung erfolgte im Kapitel Zweitspracherwerbstheorien und zielte auf die Fragestellung ab, wie geflüchtete Frauen zu erfolgreichen Sprachlernerinnen werden.

Bestimmung der Analysetechnik und Festlegung des konkreten Ablaufmodells. Hierzu wurden die Grundformen der QIA; Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung registriert, jedoch sie als unabhängige Analysetechniken betrachtet (Mayring, 2015). Als Analysetechnik wurde die Zusammenfassung zugrunde gelegt. Auf den Techniken der Zusammenfassung bauende induktive Kategorienbildung wurde anhand des Materials gewonnen. Somit wurden vorab formulierte Theorienkonzepte nicht direkt berücksichtigt. Die Begriffsbildung der Kategorien wurde

als zentraler Schritt der Inhaltsanalyse gesehen, welcher eine tiefgreifende Wichtigkeit innerhalb der qualitativen Ansätze aufzeigt (Mayring, 2015, S. 85). Wie die induktive Kategorienbildung zu erstellen ist, wird anhand der Abbildung „Prozessmodell der induktiven Kategorienbildung“ nach Mayring dargestellt.

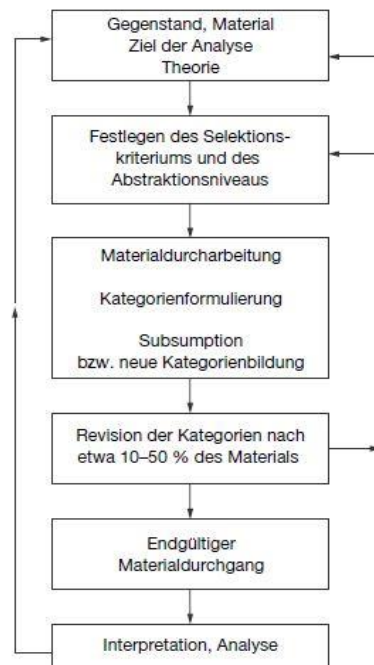


Abb 25. Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring.

Diese oben dargelegten Schritte der induktiven Kategorienbildung wurden bei der Erstellung der Kategorien gefolgt (Mayring, 2015, S. 86). Nach diesem Schema wurden zunächst die unwesentlichen, vom Thema abweichenden Inhalte ausgeschlossen. Anschließend wurde das Abstraktionsniveau der zu bildenden Kategorien bestimmt. Zeile für Zeile wurden die transkribierten Texte nach der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht und die erste Kategorie gebildet. Anhand der Subsumption wurden weitere Textstellen festgelegt oder neue Kategorien gebildet. Nach einer Revision des Systems wurden die restlichen Kategorien gebildet. Während die kleinste Auswertungseinheit am Transkript aus einem Wort besteht, wurde bei der größten Auswertungseinheit das gesamte Material umschrieben. Für die Qualitätssteigerung bei der Datenauswertung werden computerunterstützte Analysen qualitativer Daten als nützliche Hilfsmittel gesehen (Gläser-Zikuda, 2013, S. 137). Zur Unterstützung der Kodier- und Auswertungsprozesse wurde für diese Arbeit das computerunterstützte Software QCAmap 2020 verwendet (Fenzl & Mayring, 2017). In den einzelnen Schritten der Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktionen wurde

mit diesem Programm der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ein Analysedokument erstellt. Darüber hinaus wurde mit dieser Software Intra- und Interkoderüberprüfungen ermöglicht, welche für die qualitative Analyse ein signifikanter Schritt ist (Mayring, 2015, S. 85).

Definition der Analyseeinheit. Unter einer inhaltlichen Kategorie wird der kleinste Textteil („Kodiereinheit“), der größte unter eine Kategorie fallende Textteil („Kontexteinheit“) und gesamte Textteile („Auswertungseinheit“) bestimmt. Die Bestimmung der Analyseeinheit erfolgte anhand der jeweiligen Transkripte. Das determinierte Kategoriensystem wurde auf alle Interviews der bestimmten Forschungsgruppen angewendet. Dabei wurden Meinungen, Handlungen, Bewertungen und Erlebnisse der Befragten in Bezug auf den Spracherwerb der geflüchteten Frauen als Kodiereinheiten definiert. Sobald die Aussagen über die beeinflussenden Faktoren des Spracherwerbs gemacht wurden, wurden diese kodiert.

Analyseschritte mittels des Kategoriensystems Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Die nicht zwingend nacheinander durchlaufenden Schritte und differenzierten Analysetechniken wurden als Grundformen des Interpretierens nach Mayring aufgefasst. Nach Forschungsfrage und Material wurde die Zusammenfassung sowie die induktive Kategorienbildung als geeignete Analysetechnik ausgewählt. Für diese Technik wurde, wie oben dargelegt, vorgearbeitet, sodass bei der Entwicklung einzelner Analyseschritte vorab eine Strukturierung möglich war. Anhand der aufsteigenden und absteigenden Bearbeitung und Benennung von Makrooperatoren der Reduktion wurde das Material schrittweise verallgemeinert, sodass am Ende der Bearbeitung die Zusammenfassung möglichst abstrakt wurde (Mayring, 2015, S. 69). Anhand des Ablaufmodells wurden die ersten Kategorien gebildet. Außerdem wurden Überprüfungen vor dem Herausschreiben neuer generalisierter Paraphrase vorgenommen und der Zusammenhang mit vorhandenen generalisierten Paraphrasen kontrolliert. Bis das Ergebnis der gezielten Reduzierung erreicht wurde, wurde der Kreisprozess wiederholt. Wie aus der Abbildung zu entnehmen ist, wurden für die Analysetechnik die sogenannten Z-Regeln verfolgt (Paraphrasierung, Generalisierung auf das Abstraktionsniveau, erste Reduktion, zweite Reduktion). Nach den Z-Regeln gilt es, die inhaltlich relevanten Aussagen zu finden, zu kürzen, zu selektieren und durch neue Aussagen zu bündeln. Dieses Vorgehen wird solange fortgeführt, bis die gezielte Reduzierung dem Material entspricht (Mayring, 2015, S. 71). Mit der nächsten

Tabelle wird der vierte Schritt des Ablaufmodells anhand der durchgeführten Z3-Regeln die erste Reduktion dargestellt.

Tabelle 7

Beispiel für den ersten Durchgang der Zusammenfassung

Fall	Seite	Nr.	Paraphrasierung	Generalisierung	Reduktion
B	1	1.	angespannte Lebenssituation	aktuelle Anpassungsschwierigkeiten in der neuen Stadt	K1: Aktuelle Anpassungsschwierigkeiten in der neuen Stadt, wegen der kulturellen Unterschiede
B	1	2.	wegen des Kopftuchs	kultureller Unterschied	
B	1	3.	andere kulturelle Schwierigkeiten	kultureller Unterschied	
B	1	4.	Die Deutschen sind nicht einfach	kultureller Unterschied	
B3	3	5.	Das Leben in Berlin ist nicht einfach.	aktuelle Anpassungsschwierigkeiten in der neuen Stadt	K2: Aktuelle Anpassungsschwierigkeiten in der neuen Stadt, wegen der beruflichen Perspektiven
B3	3	6.	gute Arbeit zu finden ist problematisch	allgemeines Befinden gut, aber berufliche Perspektive fehlt	
B3	3	7.	ungewisse Arbeitsperspektive	berufliche Perspektive fehlt	
B4	3	8.	Für die Touristen ist das Leben gut, aber für die Bürger schwer	aktuelle Anpassungsschwierigkeiten in der neuen Stadt	K3: Aktuelle Anpassungsschwierigkeiten in der neuen Stadt, wegen des Wohnungsmarkts
B4	3	9.	Die Wohnung ist nicht passend und zu klein	keine passenden Wohnungen, kleine Wohnungen	
B4	3	10.	Suche nach Arbeit, aber es gibt wenige Möglichkeiten	berufliche Perspektive fehlt	K4: Aktuelle Anpassungsschwierigkeiten in der neuen Stadt, wegen der beruflichen Perspektiven
B4	3	11.	Berlin: teure Stadt	wirtschaftliche Schwierigkeiten	K5: Aktuelle Anpassungsschwierigkeiten in der neuen Stadt, wegen der wirtschaftlichen Lage
B4	3	12.	Manchmal sind die Deutschen sehr nett und manchmal sind sie schwer.	kultureller Unterschied	K6: Aktuelle Anpassungsschwierigkeiten in der neuen Stadt, wegen der kulturellen Unterschiede

Im Hinblick auf die Z3-Regeln wurden die ersten Kürzungen anhand der Aussagen der geflüchteten Frauen in Berlin durchgeführt. Dazu wurde eine Tabelle erstellt. In der Tabelle wurden die Befragten (Fall), die Seite der Stellungnahme (Seite), die gegebenen Nummern zu den Aussagen (Nr.), die zusammengefassten inhaltstragenden Textstellen (Paraphrasierung), dazu die allgemeine Benennung (Generalisierung) und die Übernahme der zentral erachteten Paraphrasen (Reduktion) als Überschriften gewählt. Des Weiteren konnten die gestrichenen

bedeutungsgleichen Aussagen abgebildet werden. Nach diesem Schritt folgte die zweite Reduktion. Mit der nachfolgend abgebildeten Tabelle wird die fünfte Phase des Ablaufmodells und somit die zweite Reduktion dargestellt.

Tabelle 8

Beispiel für den zweiten Durchgang der Zusammenfassung

Fall	Kategorie	Generalisierung	Reduktion
B	K1: Aktuelle Anpassungsschwierigkeiten in der neuen Stadt, wegen der kulturellen Unterschiede	Anpassungsschwierigkeiten , wegen - des kulturellen Unterschieds	K 1 persönliche Schwierigkeiten beim Zugang zur Gesellschaft, wegen - des kulturellen Unterschieds
B3	K2: Aktuelle Anpassungsschwierigkeiten in der neuen Stadt, wegen der beruflichen Perspektiven	Anpassungsschwierigkeiten , wegen - fehlenden beruflichen Perspektiven	- den fehlenden beruflichen Perspektiven
B4	K3: Aktuelle Anpassungsschwierigkeiten in der neuen Stadt, wegen des Wohnungsmangels	Anpassungsschwierigkeiten , wegen - des Wohnungsmangels	- des Wohnungsmangels - der wirtschaftlichen Lage
	K4: Aktuelle Anpassungsschwierigkeiten in der neuen Stadt, wegen - der beruflichen Perspektiven - der wirtschaftlichen Lage - der kulturellen Unterschiede	Anpassungsschwierigkeiten , wegen - fehlenden beruflichen Perspektiven - der wirtschaftlichen Lage - des kulturellen Unterschieds	

Im Gegensatz zur ersten Tabelle wurden die Spalten Seite und Nr. weggelassen. Die Nummern gehören zu den Kategorien, sodass mit der Kategorienbildung begonnen wurde. Zuerst wurden die ähnlichen bzw. gleichen Aussagen zu einer Paraphrase zusammengefasst. Erst mit diesem Schritt wurde die Bündelung durchgeführt. Darauf folgend wurden Paraphrasen mit vielen Angaben zu einem Gegenstand und im Anschluss mit ähnlichem Gegenstand und unterschiedlichen Aussagen zu einer Paraphrase zusammengeführt und die Konstruktionen gebildet. Wie oben angeführt wurde, wurden für die Analysetechnik die Zusammenfassung sowie die induktive Kategorienbildung als geeignete Form ausgewählt. Am Anfang der Kategorienbildung wurden für die ersten Kategorien die sogenannten Z Regeln von Z1 bis Z4 verfolgt. Nachdem die ersten Kategorien anhand dieser Regeln gebildet wurden, wurden die restlichen induktiv gebildet. Zusammenfassend wurden mehrere Analyseschritte gebündelt, sodass am Ende des Durchgangs des gesamten Materials ebenfalls induktiv Hauptkategorien gebildet

wurden. Zur Analyse wurde ein spezifisches Computerprogramm bzw. Qualitative Data Analysis Software (QDA-Software) verwendet. Mit dem QDA-Software QCAmap 2000 wurden zuerst die transkribierten Gespräche für den ersten Aufbau der Kategorien paraphrasiert. Anschließend wurden diese Paraphrasen generalisiert. Folgend wurden diese Generalisierungen auf bestimmte Kategorien reduziert. Nach der anfänglichen Kategorienbildung anhand des Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wurde das „Category System“ am Material entwickelt.

Rücküberprüfung des Kategoriensystems. Nach 50 % des Materials wurde die Rücküberprüfung des Kategoriensystems durchgeführt.

Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung. Das Ziel der Analyse wurde auf die Hauptfrage: „Welche charakteristischen Merkmale zeigen geflüchteten Frauen in Bezug auf den Spracherwerb?“ basierend codiert. Im nachfolgenden Abschnitt wird die Analyse und die Interpretation der Ergebnisse in Richtung der Hauptfragestellung detailliert dargelegt.

Anwendung der inhaltsanalytischen Gütekriterien. In der Forschung werden bestimmte Gütekriterien eingehalten, damit der Nutzen der wissenschaftlichen Erkenntnisse gesichert werden kann. Der Grad der Wissenschaftlichkeit einer Forschung wird mit der Einhaltung der Gütekriterien festgestellt (Lamnek, 2008, S. 142). Neben den klassischen Gütekriterien wie Validität, Reliabilität oder Objektivität wurden andere Kriterien für die qualitative Untersuchung von Mayring empfohlen. Im Folgenden werden die qualitativen Gütekriterien aufgezählt und deren Funktion in dieser Arbeit dargestellt, um an die Anforderungen an die Reflexion, Strukturierung und Dokumentation des Forschungsprozesses adäquat zu werden.

1. Verfahrensdokumentation:

Mit einer detaillierten Verfahrensdokumentation wird die intersubjektive Prüfbarkeit des Forschungsprozesses gesichert. Die genaue Beschreibung der Untersuchungsmethode wurde bereits dargestellt. Für eine ausführliche Schilderung wurden die Teilkapitel Vorbereitungen zur Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung aufgegliedert. Außerdem wurde die Datenaufbereitung zuerst anhand des allgemeinen inhaltlichen Ablaufmodells und anschließend anhand des „Prozessmodell zur induktiven Kategorienbildung“ und des „Ablaufmodell

zusammenfassender Inhaltsanalyse“ nach Mayring (2015) als Analysetechnik für den qualitativen Teil der Forschung gewählt.

2. Argumentative Interpretationsabsicherung:

Im nächsten Abschnitt folgt eine ausführliche argumentative Interpretationsabsicherung. In erster Linie wird das induktive Kategoriensystem deutlich. Im Anschluss wird anhand der Zusammenfassung die Analyse durchgeführt und mit der Interpretation der Daten die Hypothesen begründet.

3. Regelgeleitetheit:

Um die Regelgeleitetheit vorzuweisen, wurde in diesem Forschungsteil die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring systematisch aufbereitet. Dabei wurde nach der systematischen Vorgehensweise die zusammenfassende Inhaltsanalyse strukturiert dargelegt. Die Systematik wurde zunächst nach dem Ablaufmodell allgemeiner Inhaltsanalyse hergestellt. Anschließend wurde nach dem Ablaufmodell zusammenfassende Inhaltsanalyse sowie nach dem Prozess der induktiven Kategorienbildung die Datenauswertung verfeinert und präzisiert.

4. Nähe zum Gegenstand

Die Untersuchung stellte die Aussagen der Probanden in den Mittelpunkt und knüpfte anlehnend an deren Alltagswelt an. Dabei wurde auf eine angenehme Gesprächssituation des Interviewten geachtet. Außerdem wurde eng am transkribierten Material gearbeitet. Sichergestellt wurde die Nähe zum Forschungsgegenstand durch die Auswahl der Probanden, die Auswertung sowie die Interpretation der Daten.

5. Kommunikative Validierung

Bei diesem Verfahren wird verlangt, dass die Ergebnisse den Probanden überreicht und anhand dieses Material mit ihnen diskutiert. Aus zeitlichen, finanziellen sowie personellen Ressourcen wurden die Interpretationsergebnisse nicht vorgelegt. Um bei dieser Forschung dem Gütekriterium gerecht zu werden, wurden fortlaufend Verständnisfragen an die Probanden während des Gesprächs gestellt. Darüber hinaus wurden den Interviewpartnern fortwährend angeboten, nachzufragen oder die Unterhaltung zu unterbrechen.

6. Triangulation

Das Konzept der qualitativen Inhaltsanalyse erklärt Mayring (2015) gleich am Anfang der Beschreibung der Techniken. Dazu betont er die Wichtigkeit der ergänzenden Inhaltsanalysetechniken qualitativer und quantitativer Art. Diesen Thesen beschreibt er folgendermaßen: „Der grundlegende Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse ist nun, die Stärken der quantitativen Inhaltsanalyse beizubehalten und auf ihrem Hintergrund Verfahren systematischer qualitativ orientierter Textanalyse zu entwickeln“ (Mayring, 2015). Im Hinblick darauf wurde in dieser Arbeit die qualitative Inhaltsanalyse nicht als Ersatz zur quantitativen Inhaltsanalyse konzipiert. Vielmehr wurden mit der vorgelegten systematischen Interpretation der Daten, die Analyseschritte und Analyseregeln überprüft. Die Kombination qualitativer und quantitativer Analyseschritte wird im Anschluss detailliert beschrieben.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die qualitativen Güterkriterien für diesen Teil der Forschung gewährleistet wurden. Mit dem Ziel des Sinnverstehens in der qualitativen Forschung wurden die kommunikativen Handlungen vor dem Hintergrund des vorgestellten Forschungsansatzes interpretiert (Demirkaya, 2014, S. 213). Um ein systematisches Arbeiten zu ermöglichen, wurden die qualitativen Daten systematisch und regelgerecht analysiert. Um das Datenmaterial in den entwickelten Kategorien zielgerichtet zu definieren, wurden die Daten zuerst in kleinen Beschreibungen und danach zu generalisierenden Inhalten abstrahiert. Anschließend wurden diese Informationen selektiert und gebündelt, sodass die Materialreduzierung des Ausgangsmaterials erreicht wurde. Dabei wurde nicht auf ein vorab formuliertes Theorienkonzept hingearbeitet. Die theoretischen Hypothesen wurden in Form gebracht und durch die Konzipierung des Leitfadens bearbeitet. Diese deduktiven Einordnungen wurden mit den induktiven Kategorien ergänzt. Der oben beschriebene Gesichtspunkt basiert auf einem systematischen, direktiven und theoriegeleiteten Vorgehen. Dieser Struktur für die empirische Forschung wurde anhand der Techniken qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) aufgebaut und die Daten in Form der Triangulation ausgewertet.

Beschreibung der Ergebnisdarstellungen und Probandengruppen. Die Ergebnisse der mündlichen Untersuchung werden zuerst in zusammenfassenden Textpassagen vorgestellt und die wesentlichen Inhalte aus der verkürzten Materialmenge aufgezeigt. Des Weiteren werden die Häufigkeiten der Kategorien

angeführt, welche sich als quantitative Analyse zur qualitativen Inhaltsanalyse anschließen lässt (Mayring, 2015, S. 87). Die zentralen Aussagen werden aus dem ursprünglichen Datenmaterial entnommen und zur Ergebnisdarstellung für die Leserlichkeit mit Anführungszeichen präsentiert. Die Äußerungen der Probanden in der türkischen Sprache wird zuerst im Original aufgeführt und im Anschluss in den Fußnoten übersetzt. Für alle Übersetzungen in die deutsche Sprache wurden die eigenen Sprachkenntnisse eingesetzt. Für die Darstellung der Resultate werden die Probandengruppen in den jeweiligen zugehörigen Gruppen gelassen. Somit wird am Anfang mit der Probandengruppe Kursteilnehmerinnen begonnen. Später wird mit der Vorstellung der Befunde aus den Gruppen der Dozenten sowie Institutsleitungen fortgeführt. Vor der Vorstellung der Ergebnisse ist nochmal festzuhalten, dass die Sprachniveaus und das Lernen beeinflussende Faktoren bei dieser Untersuchung keine direkte Rolle gespielt haben. Die geflüchteten Frauen haben die Fragen bestmöglich beantwortet. Die Forschung zielte nicht drauf, wie gut sie wirklich ihre eigene/n Sprache/n, die Zweitsprachen oder die gelernten Fremdsprachen sprechen können. Vielmehr wurden ihre Aussagen über den Erwerb der Sprachen in den Mittelpunkt gestellt und das Interesse an den subjektiven Wahrnehmungen gelegt/beibehalten. Anhand des semi-strukturierten Leitfadens wurden in den beiden Gruppen identische Fragen gestellt. Für die Gruppe aus Berlin wurde zusätzlich die Frage nach der staatlichen Verpflichtung zum Kursbesuch gestellt. Diese Frage lautete: „Besuchen Sie diese Schule, weil Sie müssen, weil Jobcenter oder Arbeitsamt sagt „Sie müssen Deutsch lernen“ oder kommen Sie auch, weil Sie Deutsch lernen möchten?“. Mit den Formulierungen wurde darauf abgezielt, Informationen über die individuellen Lernvoraussetzungen und das jetzigen Leben mit der neuen Sprache der geflüchteten Frauen zu sammeln. Im anschließenden Abschnitt werden die Stellungnahmen der geflüchteten Frauen zum Thema Spracherwerb zuerst aus Berlin und danach aus Adana präsentiert. In der Folge werden die Ergebnisse aus beiden Gruppen verglichen und analysiert. Nach der Zusammenfassung, welche für die Kategorien entscheidende Stellungnahmen der geflüchteten Frauen umfasst, werden die Ergebnisse in einer Tabelle dargestellt. In dieser Tabelle werden prozentuale Verteilungen aufgezeigt und nach Prozentzahlen aller Kodierungen und nach Prozentzahlen aller Personen, die eine Kategorie zeigten, unterschieden. Vor der Darstellung der Ergebnisse werden die untersuchten Gruppen ausführlich beschrieben.

Probandengruppe Kursteilnehmerinnen in Berlin. Die geflüchteten Frauen werden in Deutschland verpflichtet einen Sprachkurs zu besuchen. Die am Interview teilnehmenden Frauen besuchten seit April 2018 einen Sprachkurs bei einem der größten Bildungsträger Berlins. Bevor sie zu dem Kurs kamen, befassten sie sich mit der deutschen Sprache bereits in anderen Sprachschulen. Zum Beispiel besuchten drei von ihnen die Deutschkurse in Volkshochschulen. In diesen Kursen lernten sie seit dreieinhalb Monaten zusammen Deutsch. Im Anschluss des Kurses möchten sie den Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) absolvieren und das Zertifikat für Sprachniveau auf der Stufe B1 erwerben. Daraufhin wurden sie in den Integrationskursen mit 700 Unterrichtseinheiten darauf vorbereitet. Das Interview mit ihnen fand in einem Lehrerzimmer des Instituts statt und dauerte 52 Minuten. Gemeinsam nahmen sie an der mündlichen Befragung teil. Sie wurden trotz des Gruppeninterviews zu dem Forschungsthema Spracherwerb einzeln befragt. Für die anonymisierte Benennung der Probanden wurden die Abkürzungen von 01 bis 05 als Nummern und Buchstaben „WTB“ für weibliche Teilnehmerinnen aus Berlin gegeben. Vor der Präsentation der Ergebnisse werden in der nächsten Tabelle Informationen über ihr Alter, Herkunft, Erstsprache und Schulbildung/Beruf aufgezeigt.

Tabelle 9

soziodemografische Daten der Kursteilnehmerinnen in Berlin

Probanden in Berlin	Alter	Herkunft	Informationen zur Erstsprache	Schulbildung / Beruf
01WTB	36	Afghanistan	Persisch	Grundschule/ Hausfrau
02WTB	40	Pakistan	Urdu und Punjabi	Berufsschule/ Verkäuferin
03WTB	19	Rumänien	Rumänisch	Grundschule
04WTB	47	Syrien	Arabisch	Grundschule/ Verkäuferin und Näherin
05WTB	47	Türkei	Türkisch	Schulbesuch bis zur 8. Klasse/ Architektshelferin

Alle fünf interviewten Frauen stammen aus unterschiedlichen Ländern. Sie waren zu der Zeit des Interviews zwischen 19 und 47 Jahre alt. Ihr Durchschnittsalter lag bei 38 Jahren. Außerdem sprachen sie bevor sie nach Deutschland flüchteten andere Sprachen. Eine aus Afghanistan kommende Frau ist 36 Jahre alt und spricht Persisch. Die 40-jährige Frau wurde in Pakistan zweisprachig erzogen und kann die Sprachen Urdu und Punjabi. Die jüngste Frau aus der Gruppe stammt aus Rumänien und spricht Rumänisch. Die ältesten Frauen aus der Gruppe kommen aus benachbarten Ländern

Syrien und der Türkei und sprechen jeweils Arabisch und Türkisch. Grundsätzlich kann genannt werden, dass ihre Herkunftssprachen mit Deutsch linguistisch nicht verwandt sind. Zu ihrer Bildungssozialisation ist zu benennen, dass sie unterschiedliche Bildungswege durchlaufen haben. Einige von ihnen waren Hausfrauen und besuchten nur die Grundschule. Die anderen hatten eine Ausbildung gemacht oder konnten nach der Mittelschule in ihrer Heimat arbeiten. Die jüngste Befragte war im Schulalter. Als sie in Deutschland ankam, durfte sie die Schule nicht besuchen. Insgesamt haben alle Frauen es erreicht, in dem Land anzukommen und sich sprachlich früher oder später zu integrieren.

Probandengruppe Kursteilnehmerinnen in Adana. Die geflüchteten Frauen werden in der Türkei nicht verpflichtet, einen Sprachkurs zu besuchen. Diese Befragten besuchen aus diesem Grund den Sprachkurs freiwillig. Zu erwähnen ist außerdem, dass drei am Interview teilnehmende Frauen bereits in den weiterführenden Schulen Türkisch gelernt hatten. Nach ihrem Schulabschluss in der weiterführenden Schule (Lise) nahmen sie an der sogenannten YÖS-Prüfung teil. Mit dem Bestehen dieser Prüfung konnten sie sich an der Universität einschreiben. Vor dem Beginn des Studiums wollten sie trotz ihren gesammelten Sprachkenntnissen die türkische Sprache lernen. Dafür wurde dieser Sprachkurs als systematisch, strukturiert und lehrreich betrachtet. Diese Frauen erhielten für ihre derzeitige Sprachausbildung von Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (Präsidenschaft für Türken im Ausland und verwandten Gemeinschaften) und Europäischen Union den sogenannten "YTB – Stipendium" und konnten ein Jahr den türkischen Sprachkurs kostenfrei besuchen. Nach 960 Unterrichtseinheiten allgemeinen Türkischkurs von der Niveaustufe A1 bis C1 müssen diese Frauen das C1 Zertifikat erreichen, damit ihr Recht auf ihr Stipendium weiterbesteht. Infolgedessen durften sie nach dem erfolgreichen Absolvieren 140-200 Stunden an dem speziellen Akademik Türkçe Kursu (akademischer Türkischkurs) teilnehmen. Das Interview mit ihnen fanden im Einzelgesprächen in einem Telefongespräch statt. Diese Gespräche wurden einzeln aufgezeichnet. Das kürzeste Gespräch dauerte ca. fünf Minuten. Das längste Gespräch wurde zwölf Minuten lang aufgenommen. Die Frauen wurden zu dem Forschungsthema Spracherwerb einzeln auf Türkisch befragt. Für die anonymisierte Benennung der Probanden wurden die Abkürzungen von 01 bis 05 als Nummern und Buchstaben „WTA“ für weibliche Teilnehmerinnen aus Adana gegeben. In der

nachfolgenden Tabelle werden Informationen über ihr Alter, Herkunft, Erstsprache und Schulbildung aufgezeigt.

Tabelle 10

soziodemografische Daten der Kursteilnehmerinnen in Adana

Probanden in Adana	Alter	Herkunft	Informationen zur Erstsprache	Schulbildung
01WTA	21	Syrien	Arabisch	Studentin
02WTA	19	Syrien	Arabisch	Studentin
03WTA	20	Syrien	Arabisch	Studentin
04WTA	19	Syrien	Arabisch	Studentin
05WTA	20	Syrien	Arabisch	Studentin

Alle fünf interviewten Frauen stammen aus demselben Land Syrien. Sie waren zu der Zeit des Interviews zwischen 19 und 21 Jahre alt. Ihr Durchschnittsalter lag bei 20 Jahren. Ihre Erstsprache war Arabisch. Grundsätzlich kann genannt werden, dass ihre Herkunftssprache mit ihrer jetzigen Zweitsprache Türkisch linguistisch nicht verwandt ist. Zu ihrer Bildungssozialisation ist zu benennen, dass sie unterschiedliche Bildungswege durchlaufen haben. Einige von ihnen konnten zum Beispiel die Schule in der Türkei jahrelang nicht besuchen. Insgesamt haben alle Frauen es erreicht trotz der fehlenden staatlichen Sprachförderungen den Zugang zur türkischen Sprache zu finden und ein Studium Platz zu bekommen.

Probandengruppen. Nach dem systematisch und regelrechten Vorgehen wurden aus den gesamten Interviews zwölf Kategorien gebildet. Im Hinblick auf die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der befragten Gruppen wurden weitere Differenzen festgestellt. Die obenstehenden Altersangaben zeigen, dass an den Interviews Personen in einem Altersspektrum zwischen 19 und 47 teilnahmen. Ein Durchschnittsalter wurde für die Gruppen aus Berlin und aus Adana von 29 Jahren berechnet. Während in Adana alle geflüchteten Frauen aus Syrien kamen, wurden in Berlin fünf unterschiedliche Herkunftsländer der Frauen dokumentiert. Die interviewten geflüchteten Frauen aus Berlin hatten unterschiedliche Erstsprachen als die interviewten geflüchteten Frauen aus Adana. Ihre Erstsprache war identisch. Wegen der Vielfalt der Herkunftssprachen wurde festgestellt, dass die Kursteilnehmerinnen in Berlin in den Kursen und Pausen gezwungen waren, in der deutschen Sprache zu kommunizieren. In Adana konnten die Kursteilnehmerinnen sich in den Kursen und Pausen in ihrer Herkunftssprache Arabisch unterhalten. Die Internationalität der Gruppe aus Berlin spiegelt die verschiedenen Kulturen wider. Diese Frauen aus

unterschiedlichen Kulturen bewältigten das Lernen aufgrund ihrer Vorerfahrungen unterschiedlich. Für die Gruppe aus Adana wurde ein ähnliches Verständnis vom Lernen bei den Frauen aus demselben Land erwartet. Die Lernbewältigung, -wege, -bereitschaft, Konzentration, Aufgabenverständnis, Selbstständigkeit, Arbeitsorganisation sowie kognitive Fähigkeiten können als beeinflussende Faktoren des Lernens betrachtet werden. Anhand der genannten Faktoren wird das Lernen der Sprache beeinflusst. Neben diesen Faktoren werden Fluchterfahrungen, Schulbildung, psychosoziale Situation, Bildungssozialisation, kulturelle Sozialisation, Aufenthaltsdauer, Motivation, Zukunftspläne, Stellung der aufnehmenden Gesellschaft, die politischen Erfahrungen und Zugang zur Sprache die geflüchteten Frauen in ihrem individuellen Lerntempo begleiten und ihren Spracherwerb suggerieren. Anders als in Deutschland werden in der Türkei die geflüchteten Menschen nicht verpflichtet die Landessprache zu lernen. Aus diesem Grund kann hervorgehoben werden, dass die Frauen in Adana freiwillig den Kurs besuchen. Drei der syrischen Frauen waren nicht volljährig als sie wegen der Flucht in der Türkei Schutz suchten. Deswegen lernten sie bereits vor dem besuchten Türkischkurs die Landessprache teilweise ungesteuert in den Schulen. Einige von ihnen mussten jahrelang auf die Möglichkeit nach einer für sie entsprechende Schulbildung warten. Nach ihrem Schulabschluss nahmen sie an der YÖS-Prüfung teil. All diese Frauen haben sich einen universitären Abschluss als Ziel gesetzt und wollten sich sprachlich darauf vorbereiten. Obwohl einige von ihnen seit längerer Zeit in der Türkei lebten, war der Kursbesuch für sie an der Universität von großer Bedeutung. Nachdem sie das Sprachniveau C1 erreichten, wollten sie den „Akademik Türkçe Kursu“ besuchen. Die Geflüchteten werden in Deutschland staatlich verpflichtet an dem Deutschkurs teilzunehmen. Mit der verbindlichen Teilnahme an dem Integrationskurs besuchten die interviewten Frauen den Kurs auf dem B1 Niveau und wollten am Ende des Kurses an der DTZ und LID teilnehmen. Zusammenfassend ist zu betonen, dass in dem Kapitel die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den befragten Gruppen aus Berlin und Adana dargestellt wurden. Die Gruppe in Berlin wurde für den Kursbesuch staatlich gefördert. Während die Gruppe in Berlin aus unterschiedlichen Herkunftsländern mit verschiedenen Sprachen in dem Kurs zusammenlernen, wurde in Adana eine homogene Gruppe begegnet. Diese Frauen flüchteten aus dem Nachbarland Syrien in die Türkei. Gesamt war die interviewte Gruppe aus Adana jünger und wies eine höhere Bildung auf. Des Weiteren ist zu erwähnen, dass diese

Frauen den Türkischkurs freiwillig besuchen. Außerdem hatten sie einen konkreten Berufswunsch und hatten sich dafür an der Universität immatrikuliert.

In den folgenden Passagen werden die Ergebnisse der Studie präsentiert. Erstens werden alle aus dem Material entstandene Kategorien vorgestellt. Im Anschluss werden zu den Kategorien die Stellungnahmen der geflüchteten Frauen in Gruppen Berlin, Adana und beide Gruppen vorgestellt. Dazu werden die gebündelten Informationen in der Tabelle nach prozentualer Verteilungen aufgezeigt. Außerdem werden die Interpretationen zu den Kategorien konkretisiert.

Kategoriensystem. Anhand der Aussagen der zehn geflüchteten Frauen aus Berlin und Adana wurden aus ihren Stellungnahmen 12 Hauptkategorien definiert. Sie werden nachfolgend anhand einer Grafik dargestellt.

vorhandene Sprachlernerfahrung	Lernschwierigkeiten	Lernwunsch	aktuelles Sprachverständnis
Lernstrategien	Informationen zu Sprachkenntnissen vor der Ankunft	Schwierigkeiten beim Zugang zur Gesellschaft nach der Ankunft	Zugang zur Sprache
Probleme durch den Kursbesuch	Interesse am Kursbesuch	Sprachbedürfnisse in der Stadt	Ziele und Wünsche im Asylland

Abb 26. zwölf Hauptkategorien zu den gebündelten Stellungnahmen.

Kategorie A: vorhandene Sprachlernerfahrungen. „Lernen Sie zum ersten Mal eine Sprache oder haben Sie zum Beispiel Englisch, Französisch gelernt?“ Mit dieser Fragestellung wurden Informationen zur vorhandenen Sprachlernerfahrungen gesammelt. Nur eine der befragten Frauen lernte nach ihrer Erstsprache die deutsche Sprache. In dem Interview sagte sie: „Ich habe keine. Erste.“ (01WTB). In Ihrem Heimatland Afghanistan ist sie mit der Sprache „Farsi“ groß geworden. Dort hatte sie keinen Fremdsprachenunterricht. Nun lebt sie in Deutschland und mittlerweile ist Deutsch ihre Zweitsprache geworden. Bei den anderen Frauen wurden andere Erkenntnisse gewonnen. Alle vier Befragten lernten im Schulalter bereits Englisch als Fremdsprache. „Ich habe ähm (..) in meiner Heimat in der Türkei Englisch gelernt, aber bisschen. Natürlich jetzt siebenundvierzig Jahre alt. Ich habe vergessen. Immer

konzentrieren für die deutsch.“ (05WTB). Eine Frau hatte zusätzlich auch Französischunterricht. „Ich habe auch in meinem Heimatland Englisch- und Französischunterricht gemacht.“ (03WTB). In Pakistan wurde eine Frau bereits mit Urdu und Punjabi zweitsprachig erzogen. In Berlin begegnete sie neben der deutschen Sprache weiteren Sprachen, Türkisch und Polnisch. Diese Begegnung erklärte sie mit den folgenden Sätzen. „Aber ich möchte bisschen Englisch lernen. Bisschen ähm(...)/ ich habe vorher gelernt, bisschen Türkisch und Polnisch gehört, auch bisschen gelernt“ (02WTB). Diese Sprachen setzt sie je nach Kommunikationspartner ein und nahm sie im Privaten ohne einen unterrichtlichen Rahmen auf. „Ich habe ähm (..) in meiner Heimat ähm (..) Englisch gelernt. Türkei ähm (..) ein bisschen Türkei gelernt“ (04WTB), sagte eine andere Frau. Während des Interviews wurde erfahren, dass sie wegen des syrischen Kriegs, bevor sie in Deutschland angekommen ist, in die Türkei floh. Dort lebte sie ca. fünfzehn Monate. „Ich bleibe in der Türkei, ein Jahre. Ich gehe ähm (...) Kumluca, ähm (...) Antalya. Arbeite ich und meinem Mann neun Monate. Später ich und meine Familie zusammen gehen Istanbulda. Ähm (...) meine Schwester und Familie alle in Istanbulda. Auch bleiben ähm (...) sechs Monate. Später ich und meine Familie zusammen gehen in Deutsch.“ Auf die Frage: „Haben Sie da einen Türkischkurs gemacht? Also so etwas wie hier, so ein Kurs?“, antwortete sie mit: „Nein. Nein. Meine Tochter/ meine Tochter sprechen so viel Deutsch/ ähm (...) Türkei. Ja.“. Diese Frau besuchte während ihres Aufenthalts keinen Sprachkurs in der Türkei und eignete sich Türkisch ohne formalen Unterricht an. Dabei bekam sie weitere sprachliche Unterstützung von ihrer Tochter, die in der Türkei auch keine Schule besuchen konnte und die Türkischkenntnisse in ihrem außerunterrichtlichen Rahmen aneignete.

Tabelle 11

Kategorie A - Berlin

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
A3: Die Landessprache ist die viertgelernte Sprache	2	40%	2	40%
A1: Die Landessprache ist die zweitgelernte Sprache	1	20%	1	20%
A2: Die Landessprache ist die drittgelernte Sprache	1	20%	1	20%
A4: Die Landessprache ist die fünftgelernte Sprache	1	20%	1	20%
Summe	5		5	

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass eine Frau zum ersten Mal eine Sprache nach ihrer Erstsprache lernte. Die 36-jährige Frau aus Afghanistan lernte in ihrem

Heimatland keine zusätzliche Sprache (01WTB). Nach ihrer Ankunft in Berlin hat sie außer ihrer Erstsprache ihre ersten Berührungspunkte mit anderen Sprachen. Obwohl sie die Wichtigkeit des Deutschlernens neben der türkischen und englischen Sprache in Berlin betont, lernte sie zur Zeit des Gesprächs nur die deutsche Sprache. Gäbe es keine staatliche Verpflichtung, hätte diese Frau freiwillig keinen Kurs besucht und sich die Sprache ohne formalen Unterricht angeeignet. Weshalb sie vorher keine Gelegenheit zum Lernen hatte, ist auf persönliche, kulturelle und staatliche Einflüsse zurückzuführen. Ihre Bildungssozialisation ist sehr gering ausgeprägt. Wegen der fehlenden Schulpflicht im Heimatland blieb sie zu Hause und arbeitete nicht, sondern sorgte sich um die Erziehung der Kinder. Ihr Mann war für den Unterhalt zuständig. In Deutschland übernimmt sie die Erziehung ihrer Kinder ganz allein und geht nicht arbeiten. Abgesehen von der Arbeitslosigkeit ist der Unterschied in ihrem jetzigen Leben, dass sie zum Lernen der Landessprache verpflichtet wird und alleinerziehend ist. An dieser Stelle kann hervorgehoben werden, dass Deutschland den Geflüchteten die Möglichkeit anbieten möchte, sich sprachlich weiterzubilden. Zumal die Wichtigkeit der Sprachkenntnisse als Schlüssel zur Integration betrachtet wird (vgl. Kapitel Sprachenpolitik in Deutschland). Insgesamt kann festgehalten werden, dass diese Frau trotz der staatlichen Verpflichtung zum ersten Mal eine Chance hat, einen Sprachkurs zu besuchen, sich außerhalb ihrer Wohnung aufzuhalten, soziale Netzwerke zu verknüpfen, sich sprachlich weiterzubilden und selbstständig zu lernen. Aus diesen aufgeführten Gründen ist die positive Seite des verpflichtenden Kurssystems zu betonen. Eine andere Frau fing nach zwei Sprachen an Deutsch zu lernen (05WTB). Sie sammelte neben ihrer Erstsprache im Schulalter die ersten Kenntnisse in der Fremdsprache Englisch. Abschließend ist auszudrücken, dass diese Frau mit vorhandenen Sprachlernerfahrungen den Deutschkurs besucht. Darüber hinaus war die deutsche Sprache für zwei Frauen die vierte und für die andere die fünfte Sprache, in die sie sich einarbeiteten (02WTB, 03WTB). Die neunzehnjährige Frau hatte bereits in Rumänien neben der Erstsprache die ersten Begegnungen mit weiteren Sprachen (03WTB). Sie lernte in der Schule Englisch und Französisch. Obwohl auch sie in Deutschland zum Lernen der Landessprache verpflichtet wird, ist eine kritische Betrachtung des strukturellen, organisatorischen und staatlichen Systems notwendig. Diese junge Frau war fünfzehn Jahre alt, als sie Deutschland erreichte. Sie wurde in keiner Schule aufgenommen, obwohl sie im Schulalter war. Das bedeutet, dass sie bis zum vollendeten 18. Lebensjahr keine Gelegenheit zum Lernen

in den Bereichen Grundwissen, soziale und emotionale Kompetenzen oder motorische und kognitive Wahrnehmungsfähigkeiten hatte. Außerdem ist zu erwarten, dass ihr Lern- und Arbeitsverhalten sich nicht weiterentwickeln konnte. Hinzu kommt, dass sie ihre Sprachkenntnisse nicht weiterbilden durfte, obwohl sie bereits in Englisch und in Französisch unter europäischem Curriculum unterrichtet wurde. Überdies ist zu betonen, dass sie drei Jahre lang in Deutschland ohne staatliche Sprachförderung lebte. Durch den Ausschluss dieser Frau aus dem deutschen Bildungssystem wurden ihre kognitiven und sozialen Fähigkeiten nicht altersgemäß weitergebildet. Daraus zu folgern ist, dass sie sich trotz ihres schulpflichtigen Alters nicht altersgerecht entwickeln konnte. Zusammengenommen ist zu unterstreichen, dass diese Frau in ihrem Bildungsweg vernachlässigt wurde. Eine ähnliche Vernachlässigung im Bildungsweg wird im Folgenden Beispiel angeführt. Die Befragte aus Syrien schilderte ihre vorhandenen Sprachkenntnisse aus den Schulzeiten und aus der Zeit ihrer Flucht (04WTB). Sie lernte Englisch in ihrer Heimat. Wegen des syrischen Kriegs fand sie in dem Nachbarland Türkei Schutz. Nachdem sie in Antalya mit den Türken arbeitete, begann sie die türkische Sprache in ihrem Arbeitsalltag zu lernen. Später in Istanbul konnte sie ihre Sprachkenntnisse nicht erweitern, weil sie mit Arabern und Syrern arbeitete und ihre Erstsprache anwendete. Durch ihre neue Arbeit verlor sie den Zugang zur türkischen Sprache, obwohl sie in der Türkei lebte. Darüber hinaus erklärte diese Frau die Schulsituation ihres Kindes und benannte die Gründe, die gegen eine Einschreibung sprachen. Obwohl sie die sprachliche Unterstützung ihrer Tochter brauchte, gelang es ihr nicht ihr Kind in der Schule anzumelden. Somit konnte sich dieses Kind auch nicht altersgerecht entwickeln und eignete sich nur die Sprachen an, die es außerhalb der schulischen Bildung erfuhr. Kurzgefasst ist zu sagen, dass weder diese Frau noch ihrer Tochter im Schulpflichtalter die Möglichkeit hatten, die türkische Sprache unter formalem Unterricht zu erwerben. Anhand dieses Beispiels, welches nur ein Teil aus dem Leben der geflüchteten Menschen beschreibt, wird deutlicher, mit welchen Hürden sie wegen fehlenden Sprachkenntnissen zu kämpfen haben. Keine Bildung in der Landessprache für die Frau und keine schulische Bildung für die Tochter bestimmten ihr Leben. Zu erwarten ist, dass diese Frau mit besseren Türkischkenntnissen andere Perspektiven in ihrem neuen Leben nach der Flucht gehabt hätte. Wahrscheinlich hätte sie bei der Anmeldung des Kindes in die Schule sowie später bei seinem Bildungsweg unterstützen können, aber ihre kurze Bildungserfahrung hätte diese Situation gewiss beeinflusst. Außerdem ist dieses Kind

nach ca. fünfzehn Monaten in Deutschland angekommen und beginnt mit inhaltlichen Defiziten die deutsche Schullaufbahn. An dieser Stelle ist die fehlende staatliche Unterstützung für geflüchtete Erwachsene und Kinder in der Türkei kritisch zu betrachten. Anhand diesem Beispiel wird auch deutlich, dass die Geflüchteten ohne eine offizielle Anmeldung in der Türkei lebten, um später nach Deutschland zu kommen. Anders als die Frau aus Pakistan, die weitere Sprachen nach ihrer Ankunft in Berlin lernte, versuchte diese Frau sich nur die türkische Sprache anzueignen. Obwohl die Stadt Istanbul wie auch die Stadt Berlin durch die Multikulturalität der Bürger geprägt ist und dadurch der Weg zu anderen Sprachen vereinfacht wird, lernte diese Frau keine weiteren Sprachen. Die Begegnung mit anderen Sprachen beeinflusste ihren Spracherwerb eher im negativen Sinn. Sie konnte in Istanbul im Alltag ihre Herkunftssprache anwenden. Generell kann gesagt werden, dass diese syrische Frau die türkische Sprache außerhalb eines Kurses und ohne jegliche Unterstützung lernte. In Deutschland wird sie, anders als in der Türkei, nach ihrer Ankunft verpflichtet die Landessprache zu lernen. Aus diesem Grund musste sie diesen Sprachkurs besuchen und hatte bereits Erfahrungen beim Erwerb anderer Sprache, jedoch außerhalb eines Kursrahmens. Das letzte Beispiel beschreibt die letzte Unterkategorie A4. Die vierzigjährige Frau aus Pakistan war bereits zweisprachig als sie in Deutschland angekommen ist (02WTB). In ihrem Heimatland wurde sie mit Urdu und Punjabi zweisprachig erzogen. In Deutschland besuchte sie den Deutschkurs und lernte gemäß den gesetzlichen Maßnahmen die deutsche Sprache. Neben dieser Sprache begegnete sie in Berlin weitere Sprachen, Türkisch und Polnisch. In der Stadt Berlin wird die Möglichkeit zum Zugang zu weitere Sprachen wegen der Multikulturalität der Bürger vereinfacht. Dadurch konnte diese Frau Kontakte schließen und auch in den Sprachen Türkisch und Polnisch Kompetenzen entwickeln. Je nach Kommunikationspartner gelingt es ihr diese Sprachen bewusst auszuwählen und einzusetzen. Außerdem hatte sie wegen ihren sprachlichen Kenntnissen und den dadurch entstandenen sozialen Netzwerken ihren ersten Arbeitsverbindungen. In Berlin arbeitete sie mit den türkischen Frauen zusammen. Dieses Ereignis ist als Beispiel für eine positive und gelungene Integration hervorzuheben. Weshalb diese Frau eher als die Anderen die Initiative ergreifen und sich in ihrer neuen Umgebung integrieren konnte, hängt mit vielen Faktoren zusammen. Als erstes ist festzuhalten, dass sie Zugang zur Sprachen fand. Neben der deutschen Sprache versuchte sie durch die Arbeitskolleginnen türkisch zu lernen. Ihre

Motivation und Freude konnte beim Interview durch die signalisierte Körpersprache registriert werden. An dieser Stelle wird auch die positive Einstellung und Stellung der türkischen Bürger in der deutschen Gesellschaft bemerkbar. Sie hatten der Frau eine aufbauende und motivierende Atmosphäre geschaffen. Des Weiteren können ihre Erfahrungen in Schulbildung, Bildungssozialisation, kulturelle Sozialisation zu den Faktoren gezählt werden, die diese Frau zu dieser Handlung bewegte. Wie erwähnt, wurde sie in ihrer Heimat zweisprachig erzogen. Außerdem beeinflussen ihre vorherigen Bildungserfahrungen ihre Motivation am Lernen und dadurch öffnete sie sich bereits nach ihrer Ankunft in Deutschland neue Perspektiven. Des Weiteren ist zu erwähnen, dass ihre Zukunftspläne wie der Wunsch nach einem Praktikum an der genannten Arbeitsstelle, die positive Einstellung zur Integration, in dieser für sie neuen Gesellschaft, bestärkt. Schließlich kann betont werden, dass diese geflüchtete Frau den Deutschkurs bereits mehrsprachig besuchte und in ihrer neuen Lebensumgebung neben der deutschen Sprache den Zugang zu anderen Sprachen fand. Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass 40% der Frauen die Landessprache nach drei Sprachen lernten. Somit wurde anhand der Aussagen am häufigsten (40%) in der Kategorie A3 kodiert. Von je 20% wurde erfahren, dass die deutsche Sprache die zweitgelernte, drittgelernte und fünftgelernte Sprache war. Am seltensten (20%) wurden diese Unterkategorien kodiert. Anhand dieser Kategorie wurde bestimmt, dass diese heterogene Lerngruppe Unterschiede in den Sprachlernerfahrungen aufzeigt. Vier von fünf Frauen besuchten den Deutschunterricht bereits mit vorhandenen Sprachlernerfahrungen.

Die Frage: „Lernen Sie zum ersten Mal eine fremde Sprache?“ wurde den Probanden aus Adana gestellt. Nur eine der befragten Frauen lernte nach ihrer Erstsprache die türkische Sprache. In dem Interview sagte sie: “Evet, ilk defa”⁹³ (02WTA). Bei den anderen Frauen wurden andere Erkenntnisse gewonnen. Alle vier Befragten lernten im Schulalter bereits Englisch als Fremdsprache. “Hayır, daha önce İngilizce öğrendim”⁹⁴ (01WTA), sagte die eine Frau. Zwei der befragten Frauen gaben an, dass sie Englisch nur ein wenig sprechen und aus diesem Grund zum ersten Mal eine fremde Sprache lernen. Für sie ist die türkische Sprache ihre erste Fremdsprache. “Yok, ilk defa yabancı dil öğreniyorum. Biraz İngilizce biliyorum, ama çok bilmiyorum.

⁹³ „Ja, zum ersten Mal“ (02WTA).

⁹⁴ „Nein, ich habe davor Englisch gelernt“ (01WTA).

Yani konuşmayı bilmiyorum. Yani bazı kelimeler, bazı cümleler şöyle. Yabancı dil ilk defa Türkçe”⁹⁵ (03WTA). “Evet, ilk defa. Yani Suriye’deyken okullarda İngilizce derslerini görüyorduk. Ama pek öğrenmedik, yani sadece (..) sınavlar için hazırlanıyorduk. O kadar öğrenmedik, yani şimdi İngilizce konuşamıyoruz biz. Yani ilk defa öğreniyorum”⁹⁶ (04WTA). Diese Frauen gaben an, in Syrien keinen guten Englischunterricht erhalten zu haben. Eine andere Frau tätigte eine ähnliche Aussage. Sie sagte, dass sie in Syrien anfing Englisch zu lernen, aber die Schulen in der Türkei diesen Fremdsprachenunterricht vernachlässigt haben und aus diesem Grund sie nicht weiter Englisch lernen konnte. Diese Situation beschrieb sie wie folgt: “Suriye’deyken İngilizce öğreniyordum. Eeee (..) ama Türkiye’ye geldikten sonra (...) eeee Türk/ eeee Türk okulları İngilizce öğretmeyi eeee (..) ihmal ettiği için eeee (..) öğrenmeye devam etmedim”⁹⁷ (05WTA).

Tabelle 12

Kategorie A - Adana

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
A1: Die Landessprache ist die zweitgelernte Sprache	1	20%	1	20%
A2: Die Landessprache ist die drittgelernte Sprache	4	80%	4	80%
Summe	5		5	

Wie die Tabelle zeigt, lernte eine Frau nach ihrer Erstsprache Türkisch (02WTA). Die restlichen Befragten lernten eine Fremdsprache und somit wurde Türkisch für sie die drittgelernte Sprache. Aus dieser Statistik ergibt sich, dass 80% der Befragten bereits nach ihrer Erstsprache eine andere Sprache lernten. Diese Unterkategorie wurde am häufigsten (80%) kodiert. Anhand der sprachlichen Erfahrungen ist eine homogene Gruppe zu erwarten. Jedoch wurde im Gespräch erfahren, wie unterschiedlich sie in der Türkei ihren Bildungsweg gestalteten. Drei syrische Frauen waren bei der Ankunft in der Türkei nicht volljährig (02WTA, 03WTA, 05WTA). Sie lernten bereits vor dem besuchten Türkischkurs die Landessprache in

⁹⁵ „Nein, ich lerne zum ersten Mal eine Fremdsprache. Ich kann ein bisschen Englisch, aber ich weiß nicht viel. Ich kann also nicht sprechen. Also einige Wörter, einige Sätze wie dieser. Fremdsprache Türkisch zum ersten Mal“ (03WTA).

⁹⁶ „Ja, zum ersten Mal. Als wir in Syrien waren, hatten wir Englischunterricht in Schulen. Aber wir haben nicht viel gelernt, also wir haben uns nur auf (..) Prüfungen vorbereitet. Wir haben nicht so viel gelernt, deshalb können wir jetzt kein Englisch sprechen. Also ich lerne zum ersten Mal“ (04WTA).

⁹⁷ „In Syrien lernte ich Englisch. EEEEE (..) aber nach meiner Ankunft in der Türkei (...) eeee türk/ türkische Schulen Englisch unterrichten eeee vernachlässigt haben eeee (..), lernte ich nicht weiter“ (05WTA).

den Schulen. Zu den Schulbesuchen wurden Unterschiede festgestellt. Die Befragte 02WTA musste vier Jahre warten, bis in der Türkei die sogenannten „syrischen Schulen“ eröffnet wurden. Dort wurde in der arabischen Sprache gelehrt und trotzdem lernte sie zum ersten Mal in dieser Schule Türkisch. Nach ein Jahr Schulbesuch erreichte sie ihr Abschluss und nahm an der Prüfung „YÖS“ teil. Erst dann bekam sie die Gelegenheit die türkische Sprache systematisch zu erwerben und besuchte den jetzigen Türkischkurs. Eine weitere Befragte 05WTA erwähnte, dass sie in den „syrischen Schulen“ nur Arabisch sprach. Hierbei wurde weder eine spezielle Klasse für diese Schüler eröffnet, noch ein gezielter Sprachunterricht ermöglicht. Die türkische Sprache wurde später an der „Lise“ ohne weitere Sprachförderung erworben. Im Interview wurde diese Schulsituation von diesen zwei Frauen ausführlicher beschrieben. An dieser Stelle ist zu benennen, dass neben der Förderung in der Zweitsprache Türkisch auch die Fremdsprache Englisch darunter litt. Einige Frauen berichten über die fehlenden unterrichtlichen Förderungen in der Fremdsprache Englisch in ihrer Heimat und in den türkischen Schulen (03WTA, 04WTA, 05WTA). In Folge dessen kann gesagt werden, dass sie diese Situation einerseits zum Betonen dieser Problematik und andererseits zur Leugnung der fremdsprachlichen Kenntnisse führte. Obwohl zwei Frauen ihre Englischkenntnisse im Vergleich zu der türkischen Sprache nicht als genug bewerteten und neben dem unzureichenden Englischunterricht die türkische Sprache als ihre erste Fremdsprache darlegten, wurden sie in der Kodierung als drittgelernte Sprache erfasst. Mit dieser Kategorie kann festgestellt werden, dass vier von fünf Frauen bereits mit vorhandenen Fremdsprachenkenntnissen den Türkischunterricht besuchten. Nach dem Erstspracherwerb und Fremdsprachenerwerb in Englisch lernten sie die türkische Sprache. Drei von fünf Frauen waren Kinder bzw. Jugendliche, als sie in der Türkei ankamen. Zwei von ihnen erhielten keinen Zugang zur türkischen Schulbildung. Sie durften die „syrischen Schulen“ in der Türkei besuchen. Eine Frau, die damals zwölf Jahre alt war, musste vier Jahre abwarten bevor sie an der schulischen Bildung teilnehmen konnte. Daraus zu folgern ist, dass sie sich trotz ihres schulpflichtigen Alters nicht altersgemäß entwickeln konnte. Dieses Beispiel zeigt, wie der Bildungsablauf wegen der Flucht ins andere Land unterbrochen wurde. Insgesamt wurden neben dem Grundwissen, die Sprachkenntnisse in ihrer Erstsprache Arabisch, Fremdsprache Englisch und die zu lernende Zweitsprache Türkisch beeinträchtigt. Kurzgefasst ist zu bemerken, dass die geflüchteten Frauen heterogene

Bildungsabläufe nach der Ankunft in der Türkei erlebten. Abgesehen von ihrem Grundwissen sowie Fremdsprachenkenntnissen in Englisch wurden die neu zu lernende türkische Sprache nicht ausreichend staatlich gefördert.

Zu den bereits vorhandenen Sprachkenntnissen der zehn befragten geflüchteten Frauen wurde mit der Frage, ob sie zum ersten Mal eine andere Sprache lernen, verschiedene Angaben erfasst. Es wurden nicht nur Unterschiede, sondern auch eine Gemeinsamkeit in den beigeordneten Gruppen festgestellt. Zwei Frauen lernten in den beiden Städten zum ersten Mal eine andere Sprache (01WTB, 02WTA). Während Türkisch die drittgelernte Sprache für vier Frauen in Adana war (01WTA, 03WTA, 04WTA, 05WTA), war Deutsch nur für eine Frau in Berlin die drittgelernte Sprache (05WTA). Ein weiterer Unterschied wurde bei den Unterkategorien A3 und A4 bestimmt. Drei Befragten aus Berlin gaben an, dass Deutsch für sie die viertgelernte und für eine Frau die fünftgelernte Sprache war (02WTB, 03WTB, 04WTB). In der Gruppe aus Adana wurden darüber keine Daten erfasst. Drei von fünf befragten Frauen in Adana gaben an, dass sie zu Schulzeiten ein wenig Englisch lernten und sie wegen unterrichtlichen Rahmenbedingungen ihre Fremdsprachenkenntnisse nicht erweitern konnten (03WTA, 04WTA, 05WTA). Eine ähnliche Äußerung über den Fremdsprachenunterricht wurde in Berlin nicht gesammelt, jedoch eine Unterbrechung der Schulbildung einer Frau registriert (02WTB). Diese Frau wurde in Berlin in der Schule nicht aufgenommen, sodass sie seit ihrem 15. Lebensjahr keine altersgemäße Schulbildung erhielt. In Adana wurde mit einem ähnlichen Beispiel die Situation beschrieben. Die ehemalige Zwölfjährige musste vier Jahre lang auf den Zugang zur Schule warten (02WTA). Erst nach Jahren wurden die „syrischen Schulen“ in dieser Stadt eröffnet. Zusammengefasst ist hervorzuheben, dass nach ihrer Ankunft diese ehemaligen Kinder und Jugendlichen nicht im Bildungssystem der beiden Länder inkludiert wurden, sodass die allgemeinen und sprachlichen Bildungslücken in den Lebensläufen festgestellt wurden (02WTB, 02WTA, 05WTA). Des Weiteren machten zwei Frauen aus Berlin zu ihren fremdsprachlichen Fähigkeiten Angaben über rudimentäre Kenntnisse (02WTB, 04WTB). Zuletzt kann genannt werden, dass acht Frauen aus Berlin und Adana bereits mit vorhandenen unterschiedlichen Sprachlernerfahrungen die Deutsch- und Türkischkurse besuchten.

Tabelle 13

Gesamtergebnisse der Kategorie A

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
A2: Die Landessprache ist die drittgelernte Sprache	5	50%	5	50%
A1: Die Landessprache ist die zweitgelernte Sprache	2	20%	2	20%
A3: Die Landessprache ist die viertgelernte Sprache	2	20%	2	20%
A4: Die Landessprache ist die fünftgelernte Sprache	1	10%	1	10%
Summe	10		10	

Aus dieser Statistik ergibt sich, dass 80% der Befragten bereits nach ihrer Erstsprache eine andere Sprache lernten. Die Hälfte der Frauen lernte neben der Erstsprache noch Englisch als Fremdsprache. Zwei Frauen gaben an, dass sie zum ersten Mal nach ihrer Erstsprache eine zusätzliche Sprache lernen. Eine in Berlin wohnhafte 36-jährige Frau aus Afghanistan lernte in ihrem Heimatland keine zusätzliche Sprache. In ihrer neuen Lebensumgebung hat sie neben der deutschen Sprache auch Berührungspunkte mit der türkischen und englischen Sprache. Obwohl sie die Wichtigkeit dieser Sprachen neben Deutsch zum Leben in Berlin betonte, lernte sie bisher nur die deutsche Sprache. Weshalb sie vorher keine Gelegenheit zum Lernen einer Fremdsprache hatte, kann auf ihr eigenes und das elterliche Bildungsniveau zurückgeführt werden. Außerdem nannte sie im Gespräch, dass sie fünf Kinder erzog. Sie blieb für die Erziehung der Kinder in ihrem Heimatland zu Hause und ihr Ex-Mann war für den Lebensunterhalt zuständig. Der Haushalt und die Erziehung ihrer Kinder nahm Zeit und Kraft in Anspruch. Obwohl sie in Deutschland die Erziehung ihrer Kinder ganz allein übernahm, wurde sie trotz dieser intensiven zeitlichen Belastung zum Lernen der Landessprache verpflichtet. Gäbe es keine Verpflichtung, hätte diese Frau höchstwahrscheinlich keinen Deutschkurs besucht und sich die Sprache ohne formalen Unterricht versucht anzueignen. Eine in Adana wohnhafte 19-jährige Frau aus Syrien sagte, dass auch sie zum ersten Mal eine weitere Sprache lernte. Die Problematik hier lag an der staatlich verursachten Unterbrechung der Bildung dieser jungen Frau. Nachdem sie vier Jahre auf eine Aussicht zur Bildung in der Türkei wartete, durfte sie nach jahrelangem Warten wegen ihres vorangeschrittenes Alters nur das letzte Jahr von der Abschlussklasse besuchen. Zusammengefasst ist zu bemerken, dass diese Frau durch ihr neues Leben in dem neuen Land keine Chance auf die Bildung bekommen hatte. Diese dargestellte Situation erklärt, weshalb diese Frau zum ersten Mal eine Sprache lernte. Für die anderen zwei Frauen aus Berlin ist Deutsch die viertgelernte Sprache. Die junge Frau

aus Rumänien gebrauchte neben ihrer Erstsprache nur noch ihre Zweitsprache, ihre Kenntnisse in Englisch und Französisch wendete sie zurzeit nicht an. Wie in dem obigen Beispiel erwähnt wurde, wurde auch sie nicht in der Schule aufgenommen. Sie hatte keine Gelegenheit dazu eine deutsche Schule zu besuchen, sodass ihre schulische Entwicklung mit 15 Jahren beendet wurde. Als die syrische Frau nach ihrer Flucht anfangs in der Türkei lebte, ergriff sie selbst die Initiative, fand dort einen Arbeitsplatz und lernte im Arbeitskontext selbstständig die Landessprache Türkisch. Die zum Zeitpunkt des Interviews 47-jährige Frau vermied die deutsche Sprache in ihrem Alltag und wendete neben ihrer Erstsprache ihre Fremdsprache Englisch in ihrem Alltagsleben an. Außerdem fand sie keine Verwendung für die türkische Sprache, obwohl sie in Berlin weiterhin die Gelegenheit zum Einsatz dieser Sprache hätte. Eine Probandin beherrschte bereits vier Sprachen, bevor sie Deutsch lernte. Sie wurde in ihrem Heimatland Pakistan zweisprachig erzogen. Sie ist die einzige Person unter den zehn Befragten, die zweisprachig aufgewachsen war. Außerdem interessierte sie sich für die Sprachen, die ihr in Berlin begegneten und lernte zwei weitere Sprachen, Türkisch und Polnisch. Auch hier zeigte sie eine Besonderheit. Keine der befragten Frauen lernte im Ankunftsland außer der Landessprache weitere Sprachen. Zusätzlich kann erwähnt werden, dass diese Frau durch die türkische Sprache, die sie in Berlin ohne formalen Unterricht lernte, eine Gelegenheit für eine Arbeit mit türkischen Frauen in Berlin fand. An dieser Stelle sind die positive Aufnahmebereitschaften der türkischgeprägten Bürger in dieser Stadt zu betonen. Obwohl die türkische Sprache in Berlin keine Landessprache ist, konnte diese geflüchtete Frau durch ihre sprachlichen Kenntnisse in Türkisch und somit entstandenen sozialen Netzwerke dieses Angebot ergreifen. Dazu ist hervorzuheben, dass dieser Lebenslauf der geflüchteten Frau ein Beispiel für erfolgreiche Integration zeigt. In beiden Städten lernten die Frauen entweder zum ersten Mal die jeweilige Landessprache nach ihrer Erstsprache oder Fremdsprache Englisch. Weshalb diese Frauen zum ersten Mal eine zusätzliche Sprache lernten, ist trotz dieser Gemeinsamkeit unterschiedlich zu betrachten. Die Frau aus Berlin besuchte die Schule in ihrer Heimat nicht lange und konnte somit keine Fremdsprache lernen. Der Grund für die fehlenden Fremdsprachenkenntnisse ist die geringe Bildungssozialisation. Die Frau aus Adana musste nach ihrer Ankunft in der Türkei vier Jahre auf die Einschreibung warten. Der Grund für die fehlenden Fremdsprachenkenntnisse sind zu strukturellen Rahmenbedingungen des Landes

Türkei zurückzuführen. An dieser Stelle wird das Versagen des Systems die Flüchtlinge in die Schule zu schicken erkennbar. Ein weiterer Unterschied wurde in der Gruppe Adana in die Unterkategorien „Die Landessprache ist die viertgelernte Sprache“ und „Die Landessprache ist die fünftgelernte Sprache“ eingefügt. Dazu gab es aus der Probandengruppe keine Personen, die neben der ersten Fremdsprache Englisch weitere Sprachen lernten oder mehrsprachig aufwuchsen. Diese Differenz ist weiterhin mit strukturellen Rahmenbedingungen der Länder Syrien und die Türkei zu erklären. In den beiden Ländern gibt es eine Landessprache, sodass zweisprachiges Aufwachsen eher eine Ausnahme darstellen würde. Als ein weiterer Faktor ist die späte Inkludierung der Frauen in die Schule zu betonen. Im Hinblick darauf wird erfahren, dass die Frauen erstens wegen der späten Möglichkeiten zu einer Bildung keine oder nur teilweise eine Fremdsprache lernten und dass zweitens ihnen in der Schule keine anderen Fremdsprachen angeboten wurden. Diese Aspekte erklären, weshalb die beschriebenen Unterschiede in den Probandengruppen existieren. Acht von zehn Frauen können beim Lernen der Landessprache neben ihrer Erstsprache auf ihre vorhandenen unterschiedlichen Sprachlernerfahrungen zurückgreifen. Grundsätzlich wird die Mehrsprachigkeit dieser Frauen zur Gruppe der retrospektiven-prospektiven Mehrsprachigkeit gezählt, weil keine ihrer Sprachen ein Lerngegenstand des Sprachkurses war und sie schon vielsprachig in den Unterricht kamen (Königs, 2000).

Kategorie B: Lernschwierigkeiten beim Spracherwerb. Über ihre individuellen Lernschwierigkeiten beim Spracherwerb nannten die Frauen in Berlin zehn verschiedene Gründe. Diese inkludieren beispielsweise die fehlende Lernvoraussetzungen, die Teilfertigkeiten des Spracherwerbs wie das Hören oder das Alter. Um an diese Informationen zu gelangen wurden unterschiedliche Fragen gestellt. Sie wurden wie folgt formuliert:

- „Was gefällt Ihnen an dem Sprachkurs gar nicht?“
- „Ist die deutsche Sprache schwierig zum Lernen, wenn ja warum?“
- „Brauchen Sie mehr Sprechen, oder ist Schreiben auch sehr wichtig für Sie?“
- „Was können Sie besonders gut im Deutschen verstehen?“

Mithilfe der oben aufgelisteten Fragen konnten Ursachen für die Schwierigkeiten beim Lernen dargelegt werden. Als ein häufig angeführtes Problem wurden die Kurszeiten sowie -dauer angegeben. Zwei Frauen nannten hinzu, dass sie jeden Tag in den Kurs kommen: „Gefällt ähm (...) gefällt ähm (...) jeden Tag. Ich habe nur/ mein Problem ist jeden Tag komme ich und ähm (...) so lange bleiben hier“

(01WTB) und durch den Besuch des Kurses viel Zeit investieren müssen: „Aber Zeit ist sehr mehr. Viel Zeit hier sitzen und das ist zu viel auch für mich“ (02WTB)“. Des Weiteren wurde das tägliche frühes Aufstehen: „... aber was mir nicht gefällt ist, weil ich immer früh aufstehe muss“ (03WTB) als ein Hindernis betrachtet. Außerdem wurden die für sie nichtexistierende Sommerferien zwei Mal betont: „Und ähm (..) nicht gefällt mir ist kein (Sommerferien?)“ (04WTB). „... Wir bleiben jeden Tag hier und dann KEINE SOMMERFERIEN. ...“ (05WTB). Die Frauen beschrieben auch Faktoren, die sie vom effektiven Lernen abhalten. Zeitmanagement beim Lernen und fehlende Wiederholungen für die Übungen wurde von einer Frau folgenderweise berichtet: „Aber, wenn man kein ähm (...) keine Zeit habe und kein Lernen kein Wiederholen, natürlich kann man nicht gut“ (01WTB). Eine andere Frau nannte mehrere Gründe, weshalb sie viel Aufwand zum Lernen benötigt. Das Alter, das fehlende Verständnis und der fehlende Kontakt zur Landessprache waren ihre Argumente. „Für mich ähm (...) ich finde Deutsch ist schwer, sehr schwer für mich und kein Kontakt mit andere Deutsch ähm (...) ich bin alt. Ich brauche lange Zeit zum Lernen/ zu Deutsch lernen.“ An einer anderen Stelle des Interviews schilderte sie, dass sie sich im Alltag öfter auf Englisch unterhält als auf Deutsch: „Ähm (..) auf der Straße oft spreche Englisch“. Die Wahl der anderen Sprache erfolgte wegen den fehlenden Kenntnisse in der deutschen Sprache: „Ähm (...) wegen ich ähm (...) spreche ein bisschen Deutsch. Ich kann sprechen nicht gut Deutsch. Nicht gut.“ (04WTB). In einem weiteren Ausschnitt erwähnte sie nochmal, dass sie Hemmnisse beim Sprechen hat und sagte: „... aber ähm (..) Sprechen (..) sehr schwierig.“ (04WTB). Neben der Teilfertigkeit Sprechen wurden auch weitere Probleme bei den Kompetenzen in Hören und Schreiben beschrieben. Die Frauen führten ihre Meinungen in der Art und Weise an:

- „Ja, bei mir ist bisschen hören, verstehe nicht, ist schwer.“ (02WTB).
- „... , aber Hören ist schwer.“ (04WTB)
- „Ähm (..) hören auch schwer (..) für mich auch schwer. Hören ich nicht verstehe, Dialekte Anlass für mich schwer, verstehe schwer.“ (05WTB)
- „... Für mich Sprache ähm (...)/ mein Dialekt nicht gut...“ (05WTB)
- „aber bisschen schwer ähm (..) ja. Ja, zum Verstehen, Schreiben.“ (02WTB)

Als zusätzliche Einflüsse wurden weitere Faktoren angegeben. Sie beinhalten die Gesichtspunkte Konzentration: „Immer konzentrieren für die deutsch“ (05WTB), Schwierigkeiten beim Lernen: „Ich mag, aber ähm (...) für mich bisschen zu schwer Deutsch lernen“ (05WTB) und „Ähm (..) bisschen“ (02WTB), das hohe Lehrtempo: „// und sehr schnell“ (05WTB) sowie die Grammatik: „Erstmal ich möchte sagen, Artikel

sind sehr sehr schwer. Wenn Artikel Deutsch verstehen alles perfekt, ich denke (lacht)“ (05WTB). Als letzter Grund wurden die fehlenden staatlichen Förderungen erfasst. Diese Komplikation wurde bereits in der ersten Kategorie detailliert beschrieben, jedoch wird auf diesem Punkt kurz eingegangen. Die jüngste Frau aus der befragten Gruppe erwähnte dieses Problematik folgendermaßen. „Ich wollte, aber es hat nicht geklappt. Sie haben mich nicht angenommen“ (03WTB). Als sie in Deutschland ankam, war sie fünfzehn Jahre alt und hatte keine Möglichkeit eine Schule zu besuchen. Somit hatte sie bis sie volljährig wurde, keine Chance die deutsche Sprache in der Schule zu lernen (vgl. Kategorie „vorhandene Sprachlernerfahrungen“).

Tabelle 14

Kategorie B - Berlin

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
B8: Kurszeiten	5	21%	5	100%
B1: fehlende Lernvoraussetzungen	6	25%	4	80%
B3: Hören	4	17%	3	60%
B5: Sprechen	2	9%	1	20%
B2: Grammatik	1	4%	1	20%
B4: Schreiben	1	4%	1	20%
B6: fehlender Kontakt zur Gesellschaft	1	4%	1	20%
B7: Alter	1	4%	1	20%
B9: Zurückhaltung bei der Alltagskommunikation	1	4%	1	20%
B 10: hohes Lehrtempo	1	4%	1	20%
B11: fehlende staatliche Förderungen	1	4%	1	20%
Summe	24		19	

Die Schwierigkeiten beim Verstehen, Lernen und bei der Konzentration, Arbeitsorganisation wie Zeitmanagement und Wiederholungen des Inhalts wurden unter dem Gesichtspunkt fehlende Lernvoraussetzungen zusammengefasst. Die fehlenden Lernvoraussetzungen beim Lernen wurden sechs Mal von vier Frauen hervorgehoben. Diese Voraussetzungen, die beim Verstehen oder Lernen eine wichtige Rolle spielen, konnten von ihnen nicht erfüllt werden (01WTB, 02WTB, 04WTB, 05WTB). 80% dieser Frauen haben, wie die obige Kategorie gezeigt hat, bereits Erfahrungen beim Lernen einer oder sogar mehrerer Sprachen. Zu folgern ist, dass sie diese vorhandenen Sprachlernerfahrungen auch für ihren jetzigen Spracherwerb einsetzen können. In der Theorie wird davon ausgegangen, dass eine Person, die nach der L1 eine andere Sprache lernte, diese positiv auf den Erwerb einer weiteren Sprache anwenden kann. Weshalb in dieser Untersuchung drei von fünf Frauen die Umsetzungsschwierigkeiten beim Lernen trotz ihrer vorhandenen Sprachlernerfahrungen hatten, hängt mit anderen Faktoren zusammen. Beim

Zweitspracherwerb werden diese Faktoren unter höherer Bildung, kognitive Fähigkeit, Alter, Zugang zur Sprache oder Motivation betrachtet (vgl. Kapitel Lernen aus psycholinguistischer Sicht). Die befragten Frauen hatten keine höhere Bildung. Ihre Intelligenz wurde in dieser Arbeit nicht gemessen. Wird der Punkt Alter betrachtet, so kann durch diese mündliche Umfrage festgestellt werden, dass das Alter für zwei Frauen entscheidend war. Die Frau aus Afghanistan beschrieb ihre Lernschwierigkeiten und nannte neben den Kontakteinschränkungen und kognitiven Fähigkeiten ihren Alter als einen Faktor. Die jüngste Probandin erwähnte keine Lernschwierigkeiten. Bei ihr könnten neben dem Einfluss des Alters ihre existierenden Lernerfahrungen in den Sprachen Englisch und Französisch, die Motivation und ihre Vorliebe für die deutsche Sprache sowie die Möglichkeit zur Verwendung dieser innerhalb der Familie als weitere Gründe für ihr hohes Lerntempo beim Erwerb der deutschen Sprache sein. Die Stellungnahme einer anderen Person (01WTB), die keine Schwierigkeiten beim Lernen der deutschen Sprache hatte, wird als ein alleinstehendes Beispiel betrachtet. Sie besuchte in Afghanistan nur die Grundschule. Sie hatte vor dem Deutscherwerb keine andere Sprache gelernt und wie oben gezeigt, beschrieb sie trotz der nicht vorhandenen Sprachlernerfahrungen, wie sie am besten die Sprache lernen kann. Wegen ihrer fünf Kinder und der langen Kurszeiten fehle ihr nur die Zeit zum Lernen. Eine andere Auffälligkeit ist bei der mehrsprachigen Frau aufzuzeigen. Sie ist in Pakistan bereits zweitsprachig aufgewachsen und lernte in Berlin neben der deutschen Sprache Türkisch und Polnisch. Obwohl Deutsch für sie die fünftgelernte Sprache ist, beschrieb sie im Gespräch ihre Schwierigkeiten beim Verstehen der deutschen Sprache. Der Grund neben der niedrigen Schulbildung könnte auch an dem formalen Erwerb liegen. Während sie die anderen Sprachen ohne unterrichtlichen Rahmenbedingungen lernte, wird der Erwerb der deutschen Sprache systematisch und in einem Kursformat angeboten. Die freiwillige Teilnahme am Kurs oder Selbstständigkeit können in dieser Untersuchung als andere relevante Faktoren beim Spracherwerb hinzugefügt werden. Der verpflichtende Kursbesuch beeinflusst mithin auch den Lerneffekt. Hinzu kommt, dass alle Frauen ihre Besorgnisse darstellten. Ihre Stellungnahmen sind in der Kategorie individuelle Probleme durch den Kursbesuch detailliert zu betrachten. Ein zusätzliches Hindernis war das Hören für 60% der Befragten. Die anderen Teilfertigkeiten Sprechen und Schreiben wurden jeweils von einer Frau als schwer definiert (04WTB, 02WTB). Sonstige Unterkategorien (B2, B6, B7, B9, B10 und B11) wurden jeweils einmal angesprochen.

Die Frauen führten an, dass die deutsche Sprache wegen der Grammatik, des vorangeschrittenen Alters und wegen des zu hoch angesetzten Lerntempos im Kurs, schwer zu lernen ist. Außerdem wurden der fehlende Kontakt zur Gesellschaft sowie die Zurückhaltung bei der Alltagskommunikation erwähnt. Des Weiteren wurden die fehlende staatliche Förderung und die Problematik der fehlenden Inkludierung bei der Ankunft im deutschen Bildungssystem angesprochen. Zusammenfassend kann angeführt werden, dass zehn unterschiedliche Gründe über die individuellen Lernschwierigkeiten beim Spracherwerb der geflüchteten Frauen für die Probandengruppe Berlin festgestellt wurden. Die Frauen nannten zur 100% die Problematik der Kurszeiten und –dauer. Am häufigsten Aussagen (25%) wurden zur Unterkategorie „fehlender Lernvoraussetzungen“ gemacht. Am seltensten (20%) wurden die Faktoren wegen der Fertigkeiten Sprechen und Schreiben, der Grammatik, fehlendem Kontakt zur Gesellschaft, des Alters, der Zurückhaltung bei der Alltagskommunikation und des hohen Lehrtempos aufgeführt. Am seltensten (jeweils 4%) wurden diese Faktoren kodiert. Anhand dieser Kategorie ist festzustellen, dass die unflexiblen Kurszeiten und die Kursdauer für alle Befragten ein großes Hindernis darstellen. Als weitere Gründe gaben sie das fehlende Verständnis der Sprache, die zu erbringende Konzentration oder langsames Begreifen der Sprache, die zu der Unterkategorie fehlenden Lernvoraussetzungen gezählt wurden. Dementsprechend wurden von 80% der Frauen das Lernen der deutschen Sprache als schwer betrachtet. Obwohl in der vorherigen Kategorie die vorhandenen Sprachlernerfahrungen registriert wurden, wird hierbei deutlich, dass trotz der Sprachlernkenntnisse ungenügende Lernvoraussetzungen existierten. Die Gründe dafür wurden in dem Interview vielfältig registriert. Diese sind die Bildungssozialisation, Lerntraditionen, vor dem Kurs erworbene Sprachlernkenntnisse im formalen oder ohne formalen Unterricht, retrospektive-prospektive Mehrsprachigkeit, Lernpotential, Schulbildung, Motivation, Alter, Kontakt zu der Gesellschaft, Verwendung der Sprache auch außerhalb des Kurses und somit Zugang zur Sprache. Die aufgelisteten Erkenntnisse wurden als die Lernvoraussetzungen beeinflussende Faktoren verstanden. Der Grund für die Lernprobleme wurde weiterhin mit der Schwierigkeit in der Fertigkeit Hören beschrieben. Somit wurden die Hörübungen von 60% der Frauen als kompliziert dargestellt. Weitere Lernschwierigkeiten wurden jeweils von einer Person beschrieben. Diese beinhalteten einerseits die sprachlichen Barrieren sowie individuelle Hemmnisse und andererseits die staatlichen Regelungen. Wegen den

Fertigkeiten in Sprechen und Schreiben und wegen der Grammatik der deutschen Sprache hatten diese Frauen ihre Schwierigkeiten. Außerdem wurden die Lernschwierigkeiten wegen fehlendem Kontakt zur Gesellschaft, hohen Alters, Zurückhaltung bei der Alltagskommunikation und des hohen Lehrtempos im Kurs definiert. Die schulische Unterbrechung der ehemaligen fünfzehnjährigen wurde als fehlende staatliche Förderungen kategorisiert.

Bezüglich ihrer Lernschwierigkeiten beim Spracherwerb nannten die Frauen in Adana zehn verschiedene Gründe. Diese inkludieren beispielsweise den fehlenden Wortschatz, die Teilfertigkeiten wie das Sprechen oder die Ausschließung durch die Landesbürger. Um an diese Informationen zu gelangen wurden unterschiedliche Fragen gestellt. Sie wurden wie folgt formuliert:

- „Wie haben Sie angefangen Türkisch zu lernen?“
- „Was gefällt Ihnen an dem Sprachkurs gar nicht?“
- „Ist die türkische Sprache schwierig zum Lernen, wenn ja warum?“
- „Brauchen Sie mehr Sprechen oder ist Schreiben auch sehr wichtig für Sie?“
- „Was können Sie besonders gut im Türkischen verstehen?“

Mithilfe der oben aufgelisteten Fragen konnten Ursachen für die Schwierigkeiten beim Lernen beschrieben werden. Ein häufig genanntes Problem wurde wegen der Fertigkeit „Sprechen“ geäußert. Eine Frau stellte dar, dass sie am Anfang des Spracherwerbs das Sprechen schwierig fand und diese Fertigkeit sehr wichtig findet. „Evet, zorlanmıştım. Yani konuşma olarak zorlanmıştım ... Ama dediğim gibi en zor konuşma ve en önemlisi o“⁹⁸ (02WTA). Eine Frau sagte: „Ko/ eeee konuşmakta çok güçlük çekiordum ...“⁹⁹ und fügte an einer anderen Stelle hinzu, dass sie beim Sprechen ein wenig Angst/Beklemmung hat. „Sadece konuşmak biraz korkuyorum ...“¹⁰⁰ (05WTA). Weiterhin wurde dieser Punkt angesprochen und eine Frau erwähnte die Problematik bei den Arztbesuchen: „En zor olan doktora gitmek, hastanelere gitmek. Burada hastalıkların ismini bilmediğimiz için bu da çok zordu. Doktorları anlatmak bizim için çok zor“¹⁰¹ (04WTA). Ein anderer mehrfach angeführter Grundgedanke wurde wegen des fehlenden Wortschatzes angegeben. Drei Frauen

⁹⁸ „Ja, es war schwierig. Also als Sprechen hatte ich Schwierigkeiten ... Aber wie gesagt, die schwierigste ist Sprechen und es ist das Wichtigste“ (02WTA).

⁹⁹ „Re/ eeee reden fiel mir sehr schwer ...“ (05WTA).

¹⁰⁰ „Ich habe nur ein bisschen Angst zu reden ...“ (05WTA).

¹⁰¹ „Am schwierigsten ist es, zum Arzt zu gehen, in die Krankenhäuser zu gehen. Dies war auch sehr schwierig, da wir hier die Namen der Krankheiten nicht kennen. Es ist sehr schwierig für uns, die Ärzte zu erklären“ (04WTA).

beschrieben, dass sie in ihren Lehrwerken nicht alle Wörter verstehen. Eine Frau sagte, "... mesela kitap sözleri falan pek anlamıyordum"¹⁰² und wiederholte das Gesagte mit anderen Worten an einer weiteren Stelle nochmal "... fakat kitaptaki sözlükler falan kelimeler onları anlamada zorlanıyorum."¹⁰³ (02WTA). Eine andere Frau nannte dazu, dass sie auch im Unterricht einige Wörter nicht versteht. "... ama kitaplarda falan, mesela derslerde bazı kelimeler çok anlamıyorum"¹⁰⁴ (03WTA). Des Weiteren wurde benannt, dass eine Zusammenarbeit mit einem Übersetzer von Nöten ist: "Açıkcası eeee (..) üniversite kitaplarımı eeee (..) anlamayı çok zor eeee (..) buluyorum ve çoğu zaman eeee (..) bir çevirmene başvuruyorum. ..."¹⁰⁵ (05WTA). Eine zusätzliche Problematik wurde durch die fehlenden staatlichen Förderungen beim Türkischerwerb offengelegt. Drei Frauen suchten als nicht Volljährige in der Türkei Schutz (02WTA, 03WTA, 05WTA). Eine Frau beschrieb den ehemaligen Türkischunterricht als anspruchslos: "Lisedeyken dil kursuya gittim ama yani çok şey öğretmiyorlar. Mesela harfler öğretiyorlardı, hem de mesela bazı fiiller"¹⁰⁶ (03WTA). Zwei andere Frauen erzählten, dass sie erst in Lise die Möglichkeit hatten, die türkische Sprache zu lernen um letzten Endes an der türkischen Schulbildung teilzunehmen (02WTA, 05WTA). "Benim ilk geldiğimde ben yedinci sınıfa gidiyordum, ama maalesef burada hiç gitmedim. Yani Türk okula HİÇ gitmedim. İlk geldiğimde babamla bir okula gitmişim, yani okula devam etmek için, ama beni KABUL ETMEDİLER. Misafir olduğum için ve elimde belge ya da karne falan yoktu. O yüzden eğer okula girseydim veya beni kabul etseydiler, birinci sınıftan başlayacağım ve bu mümkün değil ya da misafir olarak kalacaktım. Birde şey okulun sonunda, yılın sonunda bana karne falan vermeyeceklerdi. O yüzden beni kabul etmediler. Sonra, beş yıl hayır dört yıl sonra SURİYELİ OKULLAR açıldı, ben ona geçmek zorunda kaldım. Yani Suriyeli okula gittim"¹⁰⁷ (02WTA). Diese Frau floh mit zwölf Jahren in die

¹⁰² „...Zum Beispiel habe ich nicht viel von Buch Wörtern oder so verstanden“ (02WTA).

¹⁰³ „... aber ich habe Probleme, in dem Buch die Wörterbücher und so Wörter diese zu verstehen“ (02WTA).

¹⁰⁴ „... aber in Büchern und so, zum Beispiel im Unterricht verstehe ich einige Wörter nicht viel“ (03WTA).

¹⁰⁵ „Ehrlich gesagt, eeee (..) finde ich meine Universitätsbücher eeee (..) sehr schwer eeee (..) zu verstehen und die meiste Zeit eeee (..)wende ich mich an einem Übersetzer“ (05WTA).

¹⁰⁶ „Ich habe, als ich in der weiterführenden Schule war, einen Sprachkurs besucht, aber sie lehrten nicht viel. Zum Beispiel lehrten sie die Buchstaben und auch zum Beispiel einige Verben“ (03WTA).

¹⁰⁷ „Als ich zum ersten Mal ankam, war ich in der siebten Klasse, aber leider bin ich hier nie gegangen. Also bin ich NIE in die türkische Schule gegangen. Als ich ankam, ging ich mit meinem Vater in eine Schule, also um die Schule fortzusetzen, aber sie haben mich NICHT AKZEPTIERT. Weil ich Gast war und keine Dokumente oder Zeugnisse hatte. Wenn ich also zur Schule gehen würde oder wenn sie mich akzeptiert hätten, hätte ich ab der ersten Klasse begonnen und dies ist nicht möglich oder ich wäre

Türkei und musste vier Jahre abwarten, ehe sie eine Möglichkeit hatte, eine türkische Schule zu besuchen. Jahre später konnte sie an der arabischen Schulbildung in der Türkei teilnehmen. 05WTA kam mit vierzehn Jahren an und auch sie musste zuerst die arabische Schule besuchen, bevor sie in die türkische Schule durfte. In beiden Fällen heißt das, dass sie im jungen Alter keine Chance bekamen, die türkische Sprache sofort nach ihrer Ankunft und in formalem Unterricht zu lernen. Eine andere Frau, die auch zuerst die syrischen Schulen besuchen musste, um in die türkische Schule gehen zu können, fand diese Bildungssituation eher unproblematisch. Sie begründete diese Situation mit den anfänglichen Sprachproblemen. Bis sie türkisch lernte, ging sie in die „syrische Schule“: „okul, ha okul konusu çok zor değildi çünkü okullarımız Arap’tı. Yani hani ilk geldiğimizde Arap okullara girdik. Hani Türkçe öğrenene kadar, sonra Türk okullarına gittik”¹⁰⁸ (04WTA). Als eine zusätzliche Barriere beim Spracherwerb wurden fehlende Kontakte zur Gesellschaft erläutert. „Türkçe bilmediğimiz için ÇOK ZORLANDIK. İnsanlarla iletişim kuramadık”¹⁰⁹, sagte eine Befragte und erwähnte an einer anderen Stelle des Gesprächs dazu, dass sie mit den Nachbarn und Freunden wegen den fehlenden Sprachkenntnissen nicht auf Türkisch sprechen konnte und den Spracherwerb an dieser Stelle als wichtig erkannte. „Komşularla iletişim kuramadık. Kuramıyorduk yani aslında, arkadaşlarımızla iletişim kuramıyorduk. Yani zor olan zaten dil. Dil öğrenmek çok önemliydi”¹¹⁰ (04WTA). Eine weitere Frau erwähnte auch diese Komplikation und schilderte ihre Situation aus ihrem Schulalltag. „Şey eeee, benimle aynı sınıfta bir Suriyeli kız vardı. Türkçeyi eeee anlamadığımız için eeee birçok zorlukla karşılaştık.”¹¹¹ (05WTA). Eine zusätzliche Hürde war für die Frauen das Hören. Eine Frau meinte, dass in den Prüfungen und im Unterricht die Hörübungen anstrengend und beschwerlich empfunden wurde. „... ama

als Gast geblieben. Und auch am Ende der Schule, am Ende des Jahres, hätten sie mir kein Zeugnis oder so gegeben. Deshalb haben sie mich nicht akzeptiert. Dann, nach fünf, nein vier Jahren wurden die SYRISCHEN SCHULEN eröffnet, ich musste dort weitermachen. Also bin ich zur syrischen Schule gegangen“ (02WTA).

¹⁰⁸ Schule, also die Schulsituation war nicht sehr schwierig, weil unsere Schulen arabisch waren. Als wir ankamen, besuchten wir arabische Schulen. Also bis wir Türkisch gelernt haben, danach sind wir in türkische Schulen gegangen“ (04WTA).

¹⁰⁹ „Wir hatten eine SEHR HARTE ZEIT, weil wir kein Türkisch konnten. Wir konnten nicht mit Menschen kommunizieren“ (04WTA).

¹¹⁰ „Wir konnten nicht mit den Nachbarn kommunizieren. Wir konnten eigentlich das nicht, mit unseren Freunden konnten wir nicht kommunizieren. Das Schwierige ist also die Sprache. Die Sprache zu lernen war sehr wichtig“ (04WTA).

¹¹¹ „Nun eeee, es gab ein syrisches Mädchen in derselben Klasse wie ich. Da wir kein Türkisch eeee verstehen, eeee hatten wir viele Schwierigkeiten“ (05WTA).

sınavda dinleme dersleri de çok zor oluyordu. Yani en zor buydu yani dinleme”¹¹² (04WTA). “Eeee şey dinlemek/ dinleme dersleri hiç sevmedim ve hiç yararlı olduğunu hiç hissetmiyorum. Eeee şey özellikle müzikle karıştırılması nedeniyle”¹¹³ (05WTA). Die Hörübungen mit Musik oder Melodien fand sie äußerst schwierig und nicht lerneffektiv. Die Erstsprache der befragten Frauen ist Arabisch. Die Schrift sowie das Alphabet ist eine ganz andere als die türkische Schriftsprache. Dieser Unterschied beeinflusst auch die Aussprache durch die anderen Buchstaben bzw. Vokale. Aus diesem Grund fanden es zwei von fünf Frauen mühevoll am Anfang des Spracherwerbs die türkische Sprache zu lautieren. Sie mussten sich an dieser Stelle anstrengen und sich auf die Besonderheit der türkischen Sprache einstellen. Diese Umgewöhnung erklärten sie folgendermaßen. “İlk başta zordu, çünkü HARFLER FARKLI VE SÖYLEYİŞ ŞEKLİ FARKLI”¹¹⁴ (01WTA). “İlk başta evet çok zordu, harfler farklıydı ve bana göre sesli harfler eeee çok zordu. Yani sesli harfleri değişince, yani bütün kelime anlamı değişiyor. Bu yüzden zordu ...”¹¹⁵ (04WTA). Eine folgende Problematik wurde bei dem Treffen mit den Landesbürgern geschildert. Zwei Frauen deuteten auf das ausschließenden Verhalten dieser Menschen. Noch ein Satz? “Eeee bazı Türk kızlar yardım etti, bazıları HİÇ yardım etmedi. Eeee şey, insanlıktan uzak, kötü durumlara maruz kaldık. Mesela eeee onlar bize diyor ki eeee “Bunların bizim okullarımız.” eeee “Siz neden geldiniz?” eeee “Neden buraya geldiniz? Memleketinize gidin.” Eeee bunların çoğunu yaşadık ama Türk dilini öğrenerek (..) eeee ülkemizin durumunu ve eeee durumuzu onlara anlatarak eeee durumu kontrol edebildik”¹¹⁶ (05WTA). “Karşımdaki insanların bazıları güldüler, dalga geçirdiler”¹¹⁷ (04WTA). Der Teilbereich „Schreiben“, die Zurückhaltung bei der Alltagskommunikation sowie die

¹¹² „... Aber in der Prüfung auch der Hörunterricht war sehr schwierig. Das war also das Schwierigste, also Hören“ (04WTA).

¹¹³ „Eeee nun hören/ den Hörunterricht habe ich nicht gemocht und empfand es überhaupt nicht nützlich. Eeee also vor Allem, weil es mit Musik gemischt wurde“ (05WTA).

¹¹⁴ „Anfangs war es schwierig, weil die Buchstaben unterschiedlich sind und die Aussprache unterschiedlich ist“ (01WTA).

¹¹⁵ „Anfangs war es ja sehr schwierig, die Buchstaben waren unterschiedlich und für mich waren die Vokale eeee ziemlich schwer. Wenn sich die Vokale ändern, ändert sich die Bedeutung des gesamten Wortes. Deshalb war es schwierig ...“ (04WTA).

¹¹⁶ „Eeee einige türkische Mädchen haben geholfen, andere haben auf keine Weise geholfen. Eeee also, weit weg von der Menschheit, schlechten Situationen waren wir ausgesetzt. Zum Beispiel eeee sagen sie zu uns: "Das sind unsere Schulen." eeee "Warum seid ihr gekommen?" eeee „Warum seid ihr hergekommen? Geht in eurem Land zurück." Eeee, wir haben die meisten davon erlebt, aber indem wir die türkische Sprache gelernt und (..) ihnen die Situation unseres Landes und eeee unsere Situation erklärt haben eeee, konnten wir die Situation kontrollieren“ (05WTA).

¹¹⁷ „Einige der Leute vor mir lachten und machten sich lustig“ (04WTA).

gleichsprachigen Kursteilnehmer wurden von vier unterschiedlichen Frauen als Gründe für Erschwernis beim Erwerb der türkischen Sprache geäußert. Ihre Aussagen werden nacheinander angeführt:

- "... zor olan yazmak"¹¹⁸ (01WTA).
- "Eeee (..) bide onlarla eeee (..) pek çok konuşmuyorum"¹¹⁹ (05WTA).
- "Yani biz TÖMER'de, Türkçe konuşuyoruz hocalarla, ama aramızda Arapça konuşuyoruz çünkü tüm sınıf Suriyeli ve tüm sınıf Arap. Yani bütün arkadaşlarla Arapça konuşuyorduk. Yani bu da sıkıntı. Sıkıntılı yani öğrenmeye birazcık engel oluyor"¹²⁰ (04WTA).

Tabelle 15

Kategorie B - Adana

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
B5: Sprechen	6	25%	3	60%
B11: fehlende staatliche Förderung	3	13%	3	60%
B12: fehlender Wortschatz	3	13%	3	60%
B6: fehlender Kontakt zur Gesellschaft	3	13%	2	40%
B3: Hören	2	8%	2	40%
B13: Alphabet und Phonetik	2	8%	2	40%
B14: Ausschließung durch Landesbürger	2	8%	2	40%
B4: Schreiben	1	4%	1	20%
B9: Zurückhaltung bei der Alltagskommunikation	1	4%	1	20%
B15: gleichsprachige Kursteilnehmende	1	4%	1	20%
Summe	24		18	

Die dargelegte Tabelle zeigt die verschiedenen Hindernisse beim Türkischerwerb der geflüchteten Frauen aus Syrien. 60% der Frauen gaben sechs Mal als Grund die Problematik beim Sprechen (02WTA, 04WTA, 05WTA) und drei Mal als Ursache die ihnen fehlender Wortschatz an (02WTA, 03WTA, 05WTA), welcher auch Leseverstehen und Lerninhalt beeinflusst. Es ist abzuleiten, dass die anfänglich fehlenden Sprachkenntnisse und somit die entstandene Kommunikationsbarriere 60% der Befragten ein großes Hindernis bei ihrer Ankunft darstellten. Drei von ihnen waren zu der Zeit ihrer Ankunft noch schulpflichtig (02WTA, 03WTA, 05WTA). Eine Frau wurde nicht in die Schule aufgenommen, obwohl sie im schulpflichtigem Alter war (02WTA). Mit der Zeit eignete sie sich die türkische Sprache eigenständig und ohne formalen Unterricht an. Jahre später wurde für die geflüchteten Kinder und

¹¹⁸ „... das Schwierigste ist Schreiben“ (01WTA).

¹¹⁹ „Eeee (..) und mit ihnen rede ich eeee (..) nicht sehr viel“ (05WTA).

¹²⁰ „Ich meine, bei TÖMER sprechen wir Türkisch mit den Lehrern, aber unter uns sprechen wir Arabisch, weil die ganze Klasse syrisch und die ganze Klasse arabisch ist. Also sprachen wir mit allen Freunden Arabisch. Das ist also auch ein Problem. Es ist problematisch also behindert das Lernen ein wenig“ (04WTA).

Jugendlichen die „syrischen Schulen“ eröffnet, sodass diese und weitere Frauen in der arabischsprachigen Schule in der Türkei unterrichtet wurden (02WTA, 05WTA). Erst mit dem Besuch von diesen Schulen (02WTA) und von Sprachkursen der Universität (05WTA) konnten sie systematisch die türkische Sprache lernen. Die ehemals Sechzehnjährige berichtete, dass sie in das türkische Schulsystem inkludiert wurde und eine nicht zufriedenstellende Türkischförderung erhielt (03WTA). Erst mit der Zulassung an die Universität bekamen diese Frauen die Gelegenheit Türkisch als ihre Zweitsprache strukturiert und systematisch zu lernen. Dafür besuchten sie die Kurse der TÖMER. Diese Kurse wurden basierend auf die Niveaubeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen angeordnet, sodass die Frauen nach jahrelangen Versäumnis die türkische Sprache gründlich aufeinander aufbauend lernen konnten. Im Hinblick darauf ist zu erwähnen, dass die anfänglichen Sprachschwierigkeiten aufgrund fehlender Sprachförderung nicht gelöst wurden. Insgesamt konnten 60% der Frauen wegen des Versagens des Schulsystems nicht rechtzeitig oder durch ungenügende Unterrichtsförderung die türkische Sprache lernen (02WTA, 03WTA, 05WTA). An dieser Stelle kommt die Theorie der „critical period“ zum Tragen. In Hinsicht auf den Zweitspracherwerb kann der durch die fehlende staatliche Organisation verursachte später Beginn des Türkischerwerbs der geflüchteten Frauen den unvollständigen Spracherwerb wegen des angenommenen Zeitfensters begünstigt haben. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass sie wegen ihres Alters den Erwerb wie auf einem ersprachlichen Niveau verpasst haben (vgl. Kapitel Spracherwerb in der Theorie). Hätten diese Frauen früher die Chance zum Türkischerwerb gehabt, wären sie höchstwahrscheinlich zu erfolgreicheren Sprachlernerinnen geworden. Neben diesem Punkt wurden die fehlenden Wortschatzkenntnisse, die hauptsächlich in den Lektüren vorkamen, benannt (02WTA, 03WTA, 05WTA). Sie konnten die Wörter sowie Fachbegriffe am häufigsten in der Literatur und auch in den Seminaren wegen der noch fehlenden Sprachkenntnisse nicht verstehen. Eine Frau erwähnte zu diesem Sachverhalt, dass sie einen Übersetzer zu Hilfe nehmen musste (05WTA). Außerdem hatten zwei Frauen ihre Probleme beim Hören (04WTA, 05WTA). Die zusätzliche Musik während der Hörübungen erschwerte das Verstehen noch mehr (05WTA). Des Weiteren wurde die Kompliziertheit zwischen den Arabischen und Türkischen benannt. Das unterschiedliche Alphabet sowie die andere Phonetik mussten zuerst gelernt und angeeignet werden. Diese Phase war für zwei von fünf Frauen mühsam (01WTA,

04WTA). Für 40% der Frauen stellten neben den sprachlichen Schwierigkeiten, die gesellschaftliche Situation weitere Hemmnisse dar. Am Anfang der Ankunft konnten sie die türkische Sprache nicht verwenden, weil ihnen die Kenntnisse fehlten. Sie erhielten auch keine Gelegenheit die türkische Sprache in staatlich organisierten Kursen zu erwerben. Somit fanden sie keine Möglichkeiten mit der türkischen Gesellschaft in Kontakt zu treten (04WTA, 05WTA). Weiterhin erwähnten zwei Frauen (04WTA, 05WTA), dass sie ausschließenden Verhalten der Landesbürger erlebt hatten. Diese Erlebnisse wurden ebenso als eine Hürde beim Spracherwerb betrachtet. Nur eine der Befragten sah die Kompliziertheit beim Spracherwerb im Schreiben (01WTA), bei der Zurückhaltung bei der Alltagskommunikation (05WTA) sowie in den gleichsprachigen Kursteilnehmenden (04WTA). Die Frau, die auch beim Alphabet sowie der Phonetik ihre Schwierigkeiten hatte, beschrieb diese auch beim Schreiben (01WTA). Das Kommunikationsverhalten im Sprachgebrauch von der Frau, die mit den türkischen Nachbarn nicht oft spricht, hing von den Kommunikationspartnern ab. Sie hat auch syrische Nachbarn, sodass sie lieber mit denen in Kontakt kam. Als letztes ist der Punkt von einer Befragten zu nennen, die ihre Lernschwierigkeiten bei den gleichsprachigen Kursteilnehmenden verortete. Im Kurs sprechen sie untereinander auf Arabisch und somit würde sie die Möglichkeit auch in den Pausen oder im Unterricht auf Türkisch zu kommunizieren. An dieser Stelle wird nochmal deutlich, dass die Befragtengruppe in Adana eine homogene Lerngruppe war. Zusammenfassend kann angeführt werden, dass zehn unterschiedliche Gründe über die individuellen Lernschwierigkeiten beim Spracherwerb der geflüchteten Frauen für die Probandengruppe Adana bestimmt wurden. Die Frauen beschrieben zu 60% die Hürden beim Spracherwerb wegen der Fertigkeit „Sprechen“, des fehlenden Wortschatzes und den fehlenden staatlichen Förderungen. Am häufigsten (25%) wurde die Problematik beim Türkischerwerb wegen des anfänglichen Sprachbarrieren hervorgehoben. Ein zusätzliches Hindernis wurde jeweils von zwei der fünf Frauen wegen des fehlenden Kontaktes zur Gesellschaft und wegen des Hörens benannt (04WTA, 05WTA). Des Weiteren wurden von 40 % die Mühen beim Erwerb über die Besonderheit der türkischen Sprache im Vergleich zu ihrer Herkunftssprache erwähnt (01WTA, 04WTA). Sie lernten in ihrer L1-Erwerb eine andere Orthographie und auch eine andere Phonologie. Dieser Unterschied zwischen L1 und L2 bereitete ihnen Schwierigkeiten. Das Dilemma der Abgeschlossenheit wurde ebenfalls von zwei Frauen angeführt (04WTA, 05WTA). Jeweils eine Befragte erwähnte die

Kompliziertheit beim Spracherwerb wegen des Schreibens (01WTA), wegen der Zurückhaltung bei der Alltagskommunikation (05WTA) sowie wegen den gleichsprachigen Kursteilnehmenden (04WTA). Insgesamt fanden 40% die Komplikationen bei fehlender Kontakt zur Gesellschaft, beim Hören, beim Lernen des Alphabets und der Phonetik sowie Ausschließung durch Landesbürger. Am seltensten (20%) wurden die Faktoren zur Fertigkeit „Schreiben“, Zurückhaltung bei der Alltagskommunikation und den gleichsprachigen Kursteilnehmenden betont. Daraus ergibt sich, dass diese Faktoren am seltensten (jeweils 4%) kodiert wurden.

Die individuellen Lernschwierigkeiten der zehn geflüchteten befragten Frauen wurden anhand gleicher Fragestellungen mit verschiedenen Angaben erfasst. Diese Angaben wurden insgesamt unter fünfzehn Unterkategorien gesammelt. Sie (B3, B4, B5, B9, B11) wurden in beiden Städten erwähnt. Diese Gemeinsamkeiten über den individuellen Lernschwierigkeiten der geflüchteten Frauen werden mit der nächsten Grafik dargestellt.

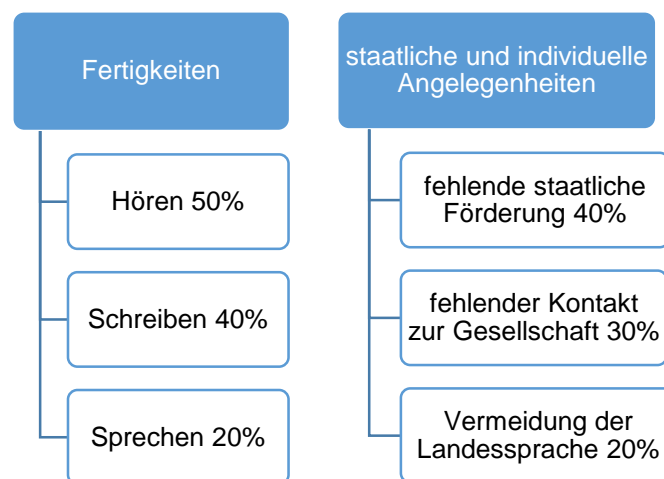


Abb 27. Gemeinsamkeiten in der Kategorie B.

Die Gemeinsamkeiten der Probandengruppe können in zwei Punkten aufgefasst werden. Der erste Punkt stellt die Schwierigkeiten beim Spracherwerb wegen den Sprachen bzw. den Fertigkeiten im Hören, Schreiben und Sprechen dar. Der vierte Teilbereich „Lesen“ wurde in beiden Gruppen nicht angeführt und somit hatten diese Probanden am häufigsten bei den anderen Teilbereichen ihre Hemmnisse (02WTB, 04WTB, 05WTB, 01WTA, 04WTA, 05WTA). Insgesamt hatte die Hälfte der Befragten mit dem Teilbereich Hören die Schwierigkeiten (02WTB, 04WTB, 05WTB, 04WTA, 05WTA) und somit ist dieses Phänomen die vorwiegend dargestellte Unterkategorie. Weitere 40% der Frauen benannten die Erschwernisse beim Sprechen

(04WTB, 02WTA, 05WTA, 04WTA). Dieser Teilbereich wurde insgesamt acht Mal kodiert und ist das meist aufgeführte Kodierung bei der Unterkategorie zu individuellen Lernschwierigkeiten. Ebenso wurde die Fertigkeit „Schreiben“, jeweils von einer Frau aus Berlin und Adana als ein Hindernis beschrieben (02WTB, 01WTA). Der zweite Punkt beinhaltet die Schwierigkeiten beim Spracherwerb wegen staatlichen und persönlichen Angelegenheiten. Aus beiden Städten wurde die Problematik beim Zugang zur Sprache wegen den fehlenden staatlichen Förderungen erfasst (03WTB, 02WTA, 03WTA, 05WTA). Diese Frauen hatten keine Möglichkeit an der Bildung teilzunehmen, obwohl sie nach ihrer Ankunft im schulpflichtigen Alter waren. Das damals fünfzehnjährige Mädchen konnte in Deutschland die Schule nicht besuchen (03WTB). Obwohl einige Schulen in Berlin bereits seit 2014 die sogenannten Willkommensklassen für die Sprachentwicklung der Kinder und Jugendlichen ohne Deutschkenntnisse eröffnet hatten, gibt es in der Praxis Probleme beim Ankommen im deutschen Bildungssystem (Karakayalı, 2017, S. 224; Hoßmann-Büttner, 2018: 44). Ein ähnliches Organisationsproblem wurde in der Türkei herausgefunden. Hinsichtlich dieser Sache gab es vier Jahre lang für eine Frau eine Pause in der Schulbildung und keine Gelegenheit in eine Schule zu gehen. Mit 12 Jahren musste sie, bis sie 16 Jahre alt war abwarten. Erst dann konnte sie eine der „Suriye Okulları“ besuchen (02WTA). Sie und eine andere Frau besuchten und lernten in diesen Schulen mithilfe syrischer Lehrkräfte auf Arabisch weiter, bis sie zu „Lise“ und somit an die türkische Schulbildung gelangen konnten (02WTA, 05WTA). Bei der Ankunft war eine andere Frau sechzehn Jahre alt und konnte die weiterführende Schule besuchen. Sie erhielt zwar in der Schule eine Förderung in der türkischen Sprache, jedoch brachte sie die fehlende unterrichtliche Unterstützung vor (03WTA). Hervorzuheben ist, dass die Frauen aus beiden Ländern auf ihre fortlaufende Bildung wegen der Flucht verzichten mussten und in den beiden Asylländern die staatliche Unterstützung bei der Integration der geflüchteten Jugendlichen in das jeweilige Schulsystem fehlgeschlagen hat. Generell kann festgehalten werden, dass die verlorene Zeit der ehemaligen geflüchteten Jugendlichen von Faktoren wie der staatlichen Organisation und Flucht negativ beeinflusst wurde. Obwohl Deutschland bereits seit ca. sechzig Jahren Erfahrung mit den Menschen aus anderen Ländern macht, begegnet die Türkei zum ersten Mal mit so einer großen Anzahl an Menschen aus einem anderen Land. Aus den Erfahrungswerten kann aus den genannten Gründen erwartet werden, dass die bildungspolitischen Entscheidungen in Deutschland systematischer ablaufen als in der

Türkei. Im Hinblick darauf wurden in Deutschland und der Türkei unterschiedliche Strategien zur Bewältigung bei der Inklusion der Kinder und Jugendlichen in ein Schulsystem gewählt. Die Willkommensklassen, die auf eine Sprachförderung in der deutschen Sprache zielen, wurden in den Schulen integriert. In der Türkei wurden externe Schulen eröffnet, die die Bildung in der arabischen Sprache unterstützten. An dieser Stelle sollen nicht die Vor- und Nachteile der beiden Bildungswege diskutiert, sondern die Hintergründe für eine nicht und teilweise gelungene Adaption der befragten Geflüchteten in die Bildungssysteme erklärt werden. Zusammengefasst wurde der Bildungsweg/Bildung der geflüchteten Frauen durch staatliche, organisatorische und lebensbedingte Faktoren beeinflusst. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass wegen diesen Ereignissen das Sprachniveau dieser Frauen das Niveau eines Erstsprachlers nicht erreichen können. Die Theoretiker gehen von einer sensiblen Phase aus, welche die Zeit beim Erreichen der Fähigkeiten in einer Sprache definiert (vgl. Kapitel Lernen aus neurobiologischer Sicht). Eine zusätzliche Ähnlichkeit war bei der Kontaktaufnahme mit der für sie neuen Gesellschaft. Die afghanische Befragte (04WTB) führte an, dass sie zu den Deutschen keinen Kontakt hat. Durch weitere Stellungnahmen stellte sich heraus, dass sie nur innerhalb des Deutschkurses Zugang zur deutschen Sprache hat. Durch den gleichen Faktor wie in Berlin wird auch in Adana die Möglichkeit zur Kommunikation den Spracherwerb steuern. Die syrischen Frauen aus Adana gaben an, dass sie seit der Ankunft keinen Kontakt zur Gesellschaft haben und sie von ihr ausgeschlossen und teilweise diskriminiert wurden (04WTA, 05WTA). Wenn diese Distanz weiterhin besteht, wird der Spracherwerb höchstwahrscheinlich negativ gelenkt. Je öfter sie in der jeweiligen Sprache sprechen und einen Zugang zur Sprache finden, desto effektiver wird die Erwartung eines Lerneffekts. Überdies ist durch die Kontaktschließung mit den Bürgern eine erdenkliche Integration dieser Menschen in die Gesellschaft zu vermuten. Außer diesen Punkten wurde eine zusätzliche Gemeinsamkeit zwischen den Befragten aus Berlin und Adana festgestellt. Die Frauen erklärten im Interview ihre Vermeidungsstrategien, um die jeweilige Landessprache nicht zu verwenden. Diese Zurückhaltung bei der Alltagskommunikation wurde jeweils von einer Frau angegeben und erklärt, weshalb sie sich beim Alltag in der deutschen und in der türkischen Sprache nicht unterhalten. Die Frau in Berlin wählte lieber die englische Sprache (04WTB) und die Frau aus Adana vermied die Kommunikation mit den türkischen Nachbarn (05WTA). Mit der nächstfolgenden Grafik werden die Gemeinsamkeiten mit

unterschiedlichen Gewichtungen in beiden Städten in Prozent aller Personen präsentiert.

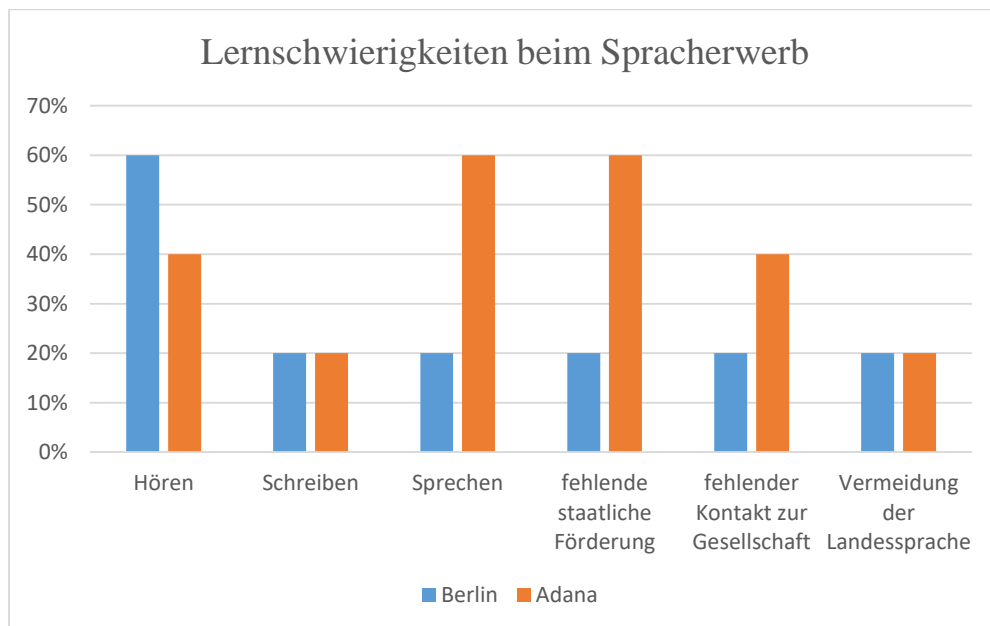


Abb 28. Prozentvergleiche in der Kategorie B.

Zusammenfassend ist zu nennen, dass die Gemeinsamkeiten zwischen beiden Gruppen verschiedene Faktoren sowie Prozentzahlen beinhalteten. Während in Berlin nur für die Fertigkeit Hören 60% der Befragten ihre Lernhindernisse nannten, war sie in Adana für die Fertigkeit Sprechen. Hierzu ist zu erklären, dass diese Frauen ihre anfänglichen Schwierigkeiten beim Sprechen darstellten. Genauso wurde der fehlende Kontakt zur Gesellschaft für die Situation nach der Ankunft angeführt. Diese Probleme waren in Berlin immer noch aktuell. Die Differenz bei der Unterkategorie fehlende staatliche Förderung lag am Altersunterschied. In Berlin wurde eine Frau in jungem Alter befragt und in Adana lag der Altersdurchschnitt bei 20 Jahren. Grundsätzlich wurden die gleichen Angaben in beiden Städten zu den Unterkategorien Schreiben und Vermeidung der Landessprache gemacht. Nach der detaillierten Darlegung der Gemeinsamkeiten für die Hauptkategorie Lernstrategien beim Spracherwerb, werden die unterschiedliche Ergebnisse veranschaulicht. Die unten präsentierte Unterkategorien zeigen die Unterschiede der beiden Probandengruppen. Diese Heterogenität über Gründe für individuelle Lernschwierigkeiten beim Spracherwerb werden mit der nachfolgenden Grafik dargestellt.

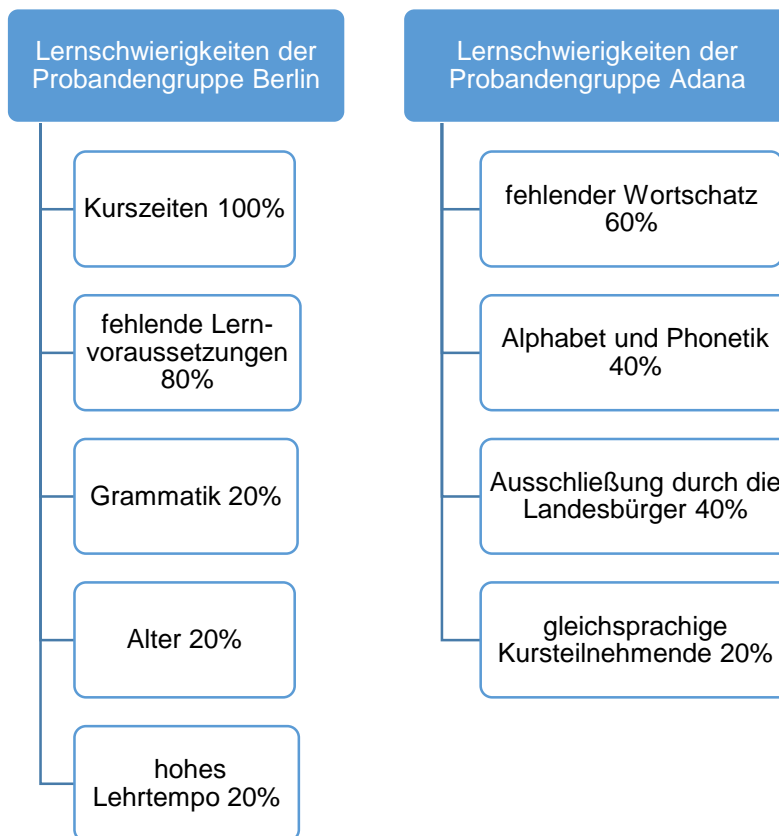


Abb 29. Unterschiede in der Kategorie B.

Während in Berlin für alle Frauen die Kurszeiten ein Hindernis darstellte, wurde der Punkt in Adana nicht berücksichtigt. Der Grund dafür ist, dass die Frauen in Deutschland zum Kursbesuch verpflichtet wurden. Einige müssen das vorbestimmte Niveau erreichen, um weiterhin in Deutschland wohnhaft bleiben zu können (vgl. Kapitel Zusammenfassung der Schutzformen). In der Türkei gehen diese Frauen aus einem ganz anderen Motiv zum Sprachkurs. Sie möchten in der Türkei studieren, um später dort arbeiten zu können. Einige von ihnen bekommen Stipendien und dafür müssen sie auch ein bestimmtes Sprachniveau erreichen. Ein weiterer Unterschied wird bei der Unterkategorie B1 festgestellt. Hierzu erwähnten vier von fünf Befragten Frauen in Berlin die verschiedenen Gründe, wie die Schwierigkeiten beim Verstehen, bei der Konzentration oder Arbeitsorganisation (01WTB, 02WTB, 04WTB, 05WTB). In Adana wurde zu dem Thema keine Angabe gemacht. Der Grund dafür könnte neben den individuellen Lernvoraussetzungen (wie kognitiven Fähigkeiten, Resilienzfaktor, Intelligenz etc.) unter zwei Punkten aufgefasst werden. Im Hinblick auf die Freiwilligkeit bei der Kursteilnahme kann es sein, dass die Frauen sich nicht so belastet fühlten, wie die Frauen in Berlin. Des Weiteren kann angenommen werden, dass die fehlenden Lernvoraussetzungen durch die bereits gesammelten Sprachkenntnisse als

Jugendliche in den Hintergrund treten. Drei von fünf syrischen Frauen besuchten die weiterführende Schule in der Türkei und konnten sich erst dort ihre ersten Türkischkenntnisse aneignen (02WTA, 03WTA, 05WTA). Ein zusätzlicher Faktor könnte wieder das Motiv sein. Wenn diese Frauen in der Türkei studieren möchten, leisten sie bereits Lernvoraussetzungen und haben ein deutlicheres Verständnis bei der Konzentration oder Lernbewältigung. Während beim Türkischerwerb das Alphabet und die Aussprache als problematisch empfunden wurde (01WTA, 04WTA), wurde beim Deutscherwerb die Grammatik als kompliziert bemerkt (05WTB). Eine andere Abweichung wurde bei dem Umgang mit den Lerninhalten festgestellt. Die Befragte 05WTB merkte an, dass die Themen im Kurs sehr schnell behandelt werden. Die Schwierigkeit bei den Lerninhalten wurde in Adana unter dem Sachverhalt Semantik angesprochen. 60% der Befragten Frauen aus dieser Stadt hatten beim Verstehen der einzelnen Wörter die Probleme (02WTA, 03WTA, 05WTA). Die letzte festgestellte Abweichung war die Problematik des Alters (04WTB) und die gleichsprachigen Kursteilnehmerinnen (04WTA). Diesem Zustand kann hervorgehoben werden, dass wegen der Homogenität der Kursteilnehmer die arabische Sprache auch in den Kursen und Pausen verwendet wurde. Aus diesem Grund wird die Lernzeit in der türkischen Sprache bedingt und indirekt abgekürzt.

Tabelle 16

Gesamtergebnisse der Kategorie B

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
B3: Hören	6	13%	5	50%
B8: Kurszeiten	5	11%	5	50%
B5: Sprechen	8	17%	4	40%
B1: fehlende Lernvoraussetzungen	6	13%	4	40%
B11: fehlende staatliche Förderung	4	8%	4	40%
B6: fehlender Kontakt zur Gesellschaft	4	8%	3	30%
B12: fehlender Wortschatzes	3	6%	3	30%
B4: Schreiben	2	4%	2	20%
B9: Vermeidung der Landessprache	2	4%	2	20%
B13: Alphabet und Phonetik	2	4%	2	20%
B14: Ausschließung durch die Landesbürger	2	4%	2	20%
B2: Grammatik	1	2%	1	10%
B7: Alter	1	2%	1	10%
B10: hohe Lehrtempo	1	2%	1	10%
B15: gleichsprachige Kursteilnehmende	1	2%	1	10%
Summe	48		40	

Wie aus der Tabelle zu erschließen ist, wurden fünfzehn Unterkategorien bei der Hauptkategorie „Lernschwierigkeiten beim Spracherwerb“ von zehn geflüchteten Frauen konstatiert. 50% der Befragten hatten beim Hören in der jeweiligen Sprache und bei den Zeitanforderungen des Kurses ihre Schwierigkeiten. Anhand der Ergebnisse kann deutlich gemacht werden, dass ein Unterschied zwischen freiwilligen und gezwungenen Kursbesuch besteht. Zu diesem Vorgang wurde während in Berlin alle Frauen die Kurszeiten als ein Hindernis geschildert hatten, dieser Faktor in Adana nicht einmal erwähnt. Zusammenfassend, bei freiwilliger Kursteilnahme werden die zu erwartende Lernresultate früher erreicht. Vier von zehn Befragten fanden Sprechen mühsam. Dieser Lernschwierigkeit wurde achtmal benannt und damit am häufigsten kodiert. Weiterhin wurden fehlende Lernvoraussetzungen bei den Kursteilnehmerinnen sowie fehlende staatliche Förderungen in den Ländern unterstrichen. Der Kursbesuch, der den geflüchteten Frauen aufgezwungen wird, beeinflusst mithin auch den Lerneffekt. Je freiwilliger sie an dem Kurs teilnehmen, desto leichter könnten die Frauen ihre Lernschwierigkeiten bewältigen. Dabei spielen intrinsische und extrinsische Motivation eine Rolle. Die Frauen in Berlin waren eher extrinsisch motiviert, da ihr Verbleib im Zielland von ihrem Sprachniveau abhängt, wohingegen die Frauen in Adana intrinsisch motiviert die Sprache lernten, um ihre Ausbildungsziele verfolgen zu können. Außer diesem Punkt kommt der Zeitfaktor hinzu. Hätten die Frauen rechtzeitig die entsprechende sprachliche Förderung in den beiden Ländern erhalten, hätten sie das Sprachniveau eines Erstsprachlers eher erreichen können. Dieser Punkt macht deutlich, dass die Bildungspolitik in beiden Ländern für eine bessere Praxiserfahrung sorgen muss. 30% der Frauen erklärten die Situation über die fehlenden Kontakte zur Bürgern. An dieser Stelle kann die Wichtigkeit der Akzeptanz einer gegenseitigen Einigung zwischen den Bürgern und geflüchteten Menschen betont werden. Weiterhin begründeten drei Personen ihre Mühen mit dem Lernen der Begriffe. Die Untersuchung zeigt auch hier einen Unterschied zwischen zwei Gruppen. Während in Berlin das Thema gar nicht erwähnt wurde, wurde es in Adana von 60% der Frauen betrachtet. Ein Grund dafür kann sein, dass die Frauen sich bereits für ihr Studium mit Lektüren auseinandersetzten und somit der Komplexität der Fachbegriffe begegneten. Die Problematik beim Schreiben, bei der Alltagskommunikation, Alphabet und Phonetik sowie Ausschließung durch die Landesbürger wurden jeweils von zwei Frauen erwähnt und zweimal kodiert. Obwohl in Berlin auch eine Frau mit der Erstsprache arabisch befragt wurde, wurde die

Komplikation des Alphabets und der Aussprache nicht wie in Adana dargestellt. Hierzu erwähnten zwei Frauen ihre erste Begegnung mit der türkischen Sprache und für sie neue Schreib- und Sprechweise. Während in Adana wegen der neuen Sprache die genannten Punkte für die Kursteilnehmerinnen eine Bedeutung darstellte, wurde in Berlin die Grammatik der deutschen Sprache von einer Frau als kompliziert betrachtet. Außerdem wurden nur in Berlin die Themen Alter und das hohe Lehrtempo und allein in Adana die Motive der gleichsprachigen Kursteilnehmenden sowie die Ausschließung durch die Landesbürger angesprochen. Diese Unterschiede können folgendermaßen begründet werden. Die Befragten in Adana wiesen ein durchschnittliches Alter von 20 Jahren auf und die Frau, die ihr Alter als ein Hindernis nannte, war zu der Zeitpunkt 47 Jahre alt. Das hohe Lehrtempo in dem Deutschkurs wurde von einer Frau genannt. Obwohl die Unterrichtsstunden in Adana genauso wie in Berlin bestimmt sind, wurde der Punkt hier nicht gesagt. Hier könnten außer den Punkten, die die persönlichen Lernvoraussetzungen (wie kognitiven Fähigkeiten, Resilienzfaktor, Intelligenz etc.) bestimmen, zwei weitere Gründe zu folgern. Die Frauen aus Adana besuchen freiwillig den Sprachkurs. Einige müssen aber für ihr Stipendium das vorgegebene Niveau erreichen. Außerdem möchten sie im Anschluss des Kurses studieren. Das bedeutet, dass sie schnell ihre Fähigkeiten in der türkischen Sprache entwickeln möchten. In Berlin können nach der Beendigung des Deutschkurses erstens weitere Kurse besucht werden und zweitens werden sie weiterhin staatlich unterstützt. Obwohl diese 47-jährige Frau ihren Wunsch nach einer Arbeit im Interview äußerte, brachte sie keine konkrete Vorstellung oder einer beruflichen Zielsetzung vor. Somit kann angeführt werden, dass einerseits die fehlenden, unbestimmten und andererseits die greifbaren, bestimmten beruflichen Absichten das Lerntempo der geflüchteten Frauen prägen. Im Hinblick auf die gleichsprachigen Kursteilnehmenden kann genannt werden, dass in Adana einer homogene und in Berlin eine heterogene Lerngruppe zu begegnen war. Aus diesem Grund hatten die Kursteilnehmerinnen in Berlin die Gelegenheit außerhalb des Kurses die deutsche Sprache zu verwenden. Die Frauen in Adana haben in den Kursen sowie in den Pausen ihre Erstsprache Arabisch angewendet, sodass die gleichsprachigen Kursteilnehmenden für eine Frau als ein Problem beim Spracherwerb betrachtet wurde. Weshalb der Punkt wegen der Exklusion durch die Landesbürger nur aus der syrischen Gruppe angesprochen wurde, ist nicht gewiss. Zu bedenken ist jedoch die plötzlich entstandene Situation für die türkischen Bürger. Wegen des syrischen

Krieges wurden die Grenzen eröffnet und infolgedessen leben ca. 4 Millionen Syrer in der Türkei (vgl. T.C. IB GIGM 2021). An dieser Stelle ist anzuschneiden, dass ca. 2 Millionen Geflüchtete auch Deutschland erreichten (vgl. LAF 2021). Die Abweichung ist erstens an der Anzahl der aufgenommenen Menschen und zweitens an der Erstbegegnung dieser Gruppen festzuhalten. Zusammenfassend kann angeführt werden, dass fünfzehn unterschiedliche Gründe über die individuellen Lernschwierigkeiten beim Spracherwerb der geflüchteten Frauen festgestellt wurde. Davon wurden sechs Punkte in den beiden Gruppen erwähnt. Diese Punkte wurden wegen der drei Fertigkeiten der zu lernenden Sprache Hören, Schreiben und Sprechen sowie wegen der fehlenden staatlichen Förderungen, fehlendem Kontakt zur Gesellschaft und der Zurückhaltung bei der Alltagskommunikation aufgefasst. Die restlichen neun Punkte zeigen Abweichungen. Während fünf Faktoren (wegen den Kurszeiten und –dauer, den fehlenden Lernvoraussetzungen, der Grammatik, des Alters und das hohe Lehrtempo) in Berlin angegeben wurden, wurden vier Faktoren (wegen des fehlenden Wortschatzes, des Alphabets und der Phonetik, den Landesbürgern sowie den gleichsprachigen Kursteilnehmenden) in Adana aufgezählt. In beiden Ländern wurde die Schwierigkeit am häufigsten wegen des Hörens (50%) und am seltensten wegen der Fertigkeit „Schreiben“ (20%) und der Zurückhaltung bei der Alltagskommunikation (20%) hervorgehoben. Des Weiteren wurden diese beiden Punkte am seltensten (jeweils 4%) und der Faktor wegen der Fertigkeit „Sprechen“ am häufigsten (17%) kodiert. Die Gruppe aus Berlin nannte zur 100% die Problematik wegen den Kurszeiten. Am seltensten (20%) wurden die Faktoren wegen der Fertigkeit Sprechen und Schreiben, der Grammatik, fehlendem Kontakt zur Gesellschaft, des Alters, der Zurückhaltung bei der Alltagskommunikation und das hohe Lehrtempo aufgeführt. Am seltensten (jeweils 4%) wurden diese Faktoren kodiert. Am häufigsten Aussagen (25%) wurden zur Unterkategorie „wegen fehlenden Lernvoraussetzungen“ gemacht. Die Gruppe aus Adana nannte zu 60% die Hürden beim Spracherwerb wegen der Fertigkeit „Sprechen“, des fehlenden Wortschatzes und den fehlenden staatlichen Förderungen. Am seltensten (20%) wurden die Faktoren wegen der Fertigkeit „Schreiben“, Zurückhaltung bei der Alltagskommunikation und den gleichsprachigen Kursteilnehmenden betont. Auch in dieser Gruppe wurden am seltensten (jeweils 4%) diese Faktoren kodiert. Am häufigsten Angaben (25%) wurden zur Unterkategorie Sprechen gesammelt.

Kategorie C: Lernwunsch. Anhand den Gesprächen mit den Frauen wurden ihre Lernwünsche in Bezug auf die deutsche Sprache untersucht. Darauf wurde im Gespräch auf die Fertigkeiten mit der Frage: „Brauchen Sie mehr Sprechen oder ist Schreiben auch sehr wichtig für Sie?“ aufmerksam gemacht. Dadurch wurde klar, welche Fähigkeiten diese Frauen sich durch den Kurs erhoffen und welche Fertigkeiten sie als wichtig empfinden. Zu diesem Thema nannten die Frauen alle Fertigkeiten. Nur eine Frau konnte nicht beschreiben, welche ihr von Bedeutung war. Die Aussagen über den individuellen Lernwunsch werden nacheinander vorgestellt:

- „Für mich ist beide/ beides ist wichtig“ (01WTB).
- „Ja, bei mir ist auch wichtig schreiben, sprechen und hören“ (02WTB).
- „Für mich ist besser zu sprechen, aber auch schreiben ist wichtig“ (03WTB).
- „Hören, lesen, schreiben für mich/ ja wichtig“ (05WTB).

Tabelle 17

Kategorie C - Berlin

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
C1: Schreiben	4	40%	4	80%
C2: Sprechen	3	30%	3	60%
C3: Hören	2	20%	2	40%
C4: Lesen	1	10%	1	20%
Summe	10		10	

Am häufigsten wurde die Fertigkeit Schreiben für das Lernen betont. Obwohl diese Frauen in ihrem Alltag diese Fertigkeit noch nicht im Arbeits- oder Ausbildungskontext gebrauchen, äußerten sie ihren Lernwunsch dazu. Weshalb finden sie das Schreiben so wichtig? Hinsichtlich dieser Sache wird im B1 Kurs, den diese Frauen besuchen, eine Bedeutung zu dieser Fertigkeit beigemessen. In dem Rahmencurriculum für Integrationskurse wurden nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für das Niveau B1 fünfzehn Kann-Beschreibungen beschrieben, die aus Profile Deutsch zusammengestellt wurden. Damit diese Lernziele beim Schreiben erreicht werden können, werden sie im Deutschkurs geübt und darauf vorbereitet. Im Rahmencurriculum wird die strukturelle Konzeption in zwei Kategorien „Handlungsfelder übergreifender Kommunikation“ und in „Kommunikation in Handlungsfeldern“ dargestellt. Die Untersuchung nach den meisten Aktivitäten in Schreiben zeigt, dass dieser Schwerpunkt in den Handlungsfeldern übergreifender Kommunikation im Punkt „Umgang mit dem eigenen Sprachenlernen“ vorkommt. Diese werden insbesondere beim „Wortschatz lernen“ und „Schreibfertigkeit auf- und ausbauen“ trainiert. Ein weiterer Grund für die Bedeutung dieser Fertigkeit liegt bei den Anträgen, die sie bei den Behörden ausfüllen müssen. Zu dieser Thematik werden sie

auch in den Kursen darauf vorbereitet. Im Punkt Kommunikation in Handlungsfeldern gehört „Formulare ausfüllen und Anträge stellen“ sowie „sich beschweren“ zu den Lernzielen, in denen die Aktivität Schreiben beim Thema Ämter und Behörden intensiv geübt wird. Darüber hinaus werden diese Aktivitäten am häufigsten bei dem Handlungsfeld „Arbeit“ trainiert. Des Weiteren werden die Lernziele beim Schreiben bei den Handlungsfeldern „Arbeitssuche“ und „Betreuung und Ausbildung der Kinder“ intensiv geübt. Außerdem werden bei den Handlungsfeldern „Aus- und Weiterbildung“ und „Wohnen“ genauso viele schriftliche und mündliche Aktivitäten geplant (BAMF, 2016, S. 167). Zusammenfassend ist zu benennen, dass die Frauen anhand der Deutschförderung den Schwerpunkt bei der Fertigkeit Schreiben verorten. Die oben beschriebenen Gesichtspunkte, die in den Kursen eine tragende Rolle spielen, zeigen die Gründe für das wichtige Empfinden des Schreibens bei den Frauen. Insgesamt stellt sich heraus, dass 80% der Frauen die Bedeutung des Schreibens am häufigsten anführten. Daraus ist zu erschließen, dass sie ihre Schreibkompetenzen verbessern möchten. Neben der Fertigkeit Schreiben war für die Mehrheit der Befragten auch die Fertigkeit Sprechen sehr wichtig. Die Betrachtung des Rahmencurriculums weist daraufhin, dass die mündlichen Aktivitäten bei den Handlungsfeldern am häufigsten geübt werden. Zu diesem Punkt werden zwischen zwei mündlichen Aktivitäten unterschieden, am Gespräch teilnehmen und sprechen. Im Handlungsfeld „Arbeit“ werden diese Aktivitäten häufig geübt (BAMF, 2016, S. 166). Bei den Handlungsfeldern „Arbeitssuche“ und „Gesundheit“ werden dagegen mehr Lernziele für die Aktivität „am Gespräch teilnehmen“ als „sprechen“ definiert (BAMF, 2016, S. 167). Der Schwerpunkt im Deutschkurs wird auf die mündlichen Lernziele gelegt. Diese Frauen merken auch außerhalb des Kurses, dass sie die deutsche Sprache in ihrem Alltag mehr oder weniger gebrauchen. Aus diesen Gründen halten sie die Fertigkeit Sprechen für elementar. Als nächstes wurde die Fertigkeit im Hören beschrieben. Zwei von fünf Frauen fanden diese Fertigkeit bedeutsam. Die Statistik der Lernziele zur Aktivitäten in den Handlungsfeldern legt dar, dass diese Lernziele bei den Aktivitäten hören weniger als die Anderen betrachtet werden. Der Grund für die geringe Benennung dieser Fertigkeit kann somit begründet werden. Zum Schluss kann die Stellungnahme zum Lesen erwähnt werden. Diese Fertigkeit wurde am seltensten angeführt und nur von einer Frau thematisiert. Obwohl das Lesen mehr als Hören bei den Lernzielen im Rahmenlehrplan zu finden ist, war in der Gruppe diese Fertigkeit nicht existenziell. Zusammenfassend ist bei dieser Kategorie hervorzuheben, dass alle

Fertigkeiten für die Befragten eine Wichtigkeit darstellten, weil sie von ihnen verwendet wurden. Vier von fünf Befragten betrachteten die Relevanz bei der Fertigkeit Schreiben. Dreimal wurde der Gebrauch von Sprechen kodiert. Neben diesen Fertigkeiten wurde das Hören von zwei und das Lesen von einer Frau betont. Weshalb nur eine Frau dazu eine Angabe machte, kann mit den Lesezielen begründet werden. Laut der Angaben vom Rahmencurriculum für Integrationskurse wurde für das B1 Niveau nur drei Kann-Beschreibungen formuliert. Zu den anderen Fertigkeiten wurden mehr Kann-Beschreibungen festgestellt. Anhand dieser Kategorie wurde festgehalten, dass das Lesen und das Hören weniger als das Schreiben und das Sprechen betrachtet wurden.

Die Lernwünsche der geflüchteten Frauen in Adana wurde in Bezug auf die türkische Sprache mit der Frage: „Günlük yaşamınızda Türkçe konuşmaya mı yoksa yazmaya mı daha çok ihtiyacınız var?“¹²¹ in Erfahrung gebracht. Außerdem konnte herausgefunden werden, welche Fertigkeiten sie als wesentlich betrachten. Zu diesem Thema nannten die Frauen nicht alle Fertigkeiten. Alle der befragten Frauen fanden das Sprechen von essenzieller Bedeutung. Eine Frau begründete zusätzlich zu dieser Fertigkeit die Wichtigkeit für die Fertigkeit Schreiben: „İkisine ihtiyacım var, çünkü derste mesela arkadaşlarımla ve hocayla/hoca ile konuşmak için konuşmaya ihtiyacım var. Hem de notlar falan yazmak için yazmaya ihtiyacım var. Yani ikisine ihtiyacım var bence“¹²² (03WTA).

Tabelle 18

Kategorie C - Adana

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
C2: Sprechen	5	83%	5	100%
C1: Schreiben	1	17%	1	20%
Summe	6		6	

Am häufigsten wurde die Wichtigkeit beim Lernen der Fertigkeit Sprechen betont. Nicht nur mit der oben gestellten Frage, sondern durch anderen Fragen wurde diese Signifikanz an mehreren Stellen der Interviews ins Fokus gebracht. Zum Beispiel

¹²¹ „Brauchen Sie in ihrem Alltag mehr türkisch zu sprechen oder zu schreiben?“(I)

¹²² „Ich brauche beide, weil ich zum Beispiel im Unterricht mit meinen Freunden und mit den Dozenten/ um mit dem Dozenten zu sprechen. Außerdem brauche ich um Notizen und so zu schreiben, schreiben. Also ich brauche beides, denke ich“ (03WTA).

wurden die Sprechanlässe im Türkischkurs angesprochen (04WTA). Weiterhin wurden auf die fehlenden Sprachkenntnisse und daraus resultierender ausschließender Verhalten der Bürger eingegangen (04WTA, 05WTA). Außerdem wurde bei der Thematik der Zielsetzungen auf die Wichtigkeit der Sprechfertigkeiten eine Bedeutung beigemessen (03WTA). Diese Beispiele erklären, weshalb die Frauen das Sprechen beim Türkischerwerb ins Zentrum setzen. Neben dieser Fertigkeit wurde das Schreiben als Lernwunsch von einer Frau geäußert worden. Diese Frau hatte die Tragweite in ihrem Studium erwähnt. Obwohl auch die anderen vier Frauen in ihrem Alltag diese Fertigkeit sehr wohl gebrauchen, äußerte nur eine Frau sie. Weshalb sie die Wichtigkeit des Schreibens nicht betonten oder sie als Lernwunsch äußerten, kann nicht erforscht werden. Die Fähigkeiten in dieser Fertigkeit kann die Frauen insbesondere bei ihrem Studium unterstützen. Des Weiteren können sie beim Stellen der Anträge, Füllen der Formulare oder Eintragen der Informationen in die bestimmten Tabellen, Felder, Seiten etc. von dieser Fähigkeit profitieren. Außerdem werden sie nach ihrem Studium auch später bei der Arbeitssuche oder Arbeit diese Kenntnisse brauchen. Zusammenfassend ist bei dieser Kategorie hervorzuheben, dass alle Befragten die Relevanz bei der Fertigkeit Sprechen sahen/betrachteten. Nur eine Frau betonte neben dieser Fertigkeit auch die Bedeutung des Schreibens. Weshalb die anderen vier Frauen dazu keine Angaben machten und die anderen zwei Fertigkeiten Lesen und Hören bei dieser Fragestellung gar nicht erwähnten, kann an dieser Stelle nicht definiert werden. Obwohl sie diese Fertigkeiten an anderen Stellen der Interviews erwähnten, wurden sie hier nicht beachtet.

Über den individuellen Lernwunsch der zehn befragten geflüchteten Frauen wurden verschiedene Daten erfasst. Diese Angaben wurden insgesamt unter vier Unterkategorien gesammelt. Zwei Unterkategorien (C2 und C1) wurden in beiden Städten erwähnt, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung. Der erste Punkt stellt die Wichtigkeit beim Spracherwerb wegen der Fertigkeit Sprechen dar. Diese Bedeutung wurde am häufigsten hervorgehoben (01WTB,02WTB, 03WTB, 01WTA - 05WTA). Insgesamt hatten die Hälfte der Befragten zu dem Teilbereich Schreiben eine Bedeutung beigemessen (01WTB, 02WTB, 03WTB, 05WTB, 03WTA). Als ein Unterschied zwischen zwei Ländern wurden die Benennungen zur Unterkategorien C3 und C4 festgestellt. Diese Unterkategorien wurden nur in Berlin erwähnt.

Tabelle 19

Gesamtergebnisse der Kategorie C

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
C2: Sprechen	8	50%	8	80%
C1: Schreiben	5	31%	5	50%
C3: Hören	2	13%	2	20%
C4: Lesen	1	6%	1	10%
Summe	16		16	

Wie die Tabelle zeigt, wurden vier Unterkategorien bei der Hauptkategorie „Individuelle Lernwunsch/ Gebrauch der Fertigkeiten beim Spracherwerb“ anhand der Aussagen von zehn geflüchteten Frauen paraphrasiert. 80% der Befragten äußerten zu der Fertigkeit Sprechen ihren Lernwunsch. Dieser Lernwunsch wurde acht Mal benannt und damit am häufigsten (50%) kodiert. Anhand der Ergebnisse kann deutlich gemacht werden, dass die Hälfte der Befragten das Schreiben als bedeutungsvoll empfand. Nur zwei von zehn Befragten fanden die Fähigkeit Hören für ihren Spracherwerb essenziell. Am seltensten wurde das Lesen als ein beachtenswerter Teilbereich definiert und kodiert (6%). Insgesamt wurden die ersten Unterkategorien von beiden Probandengruppen benannt. Der Gebrauch der Fertigkeit Sprechen in ihrem Alltag war für beide Gruppen von Bedeutung. Während diese Fertigkeit für 100% der Probanden in Adana eine Relevanz darstellt, wurde sie für 60% der Probanden in Berlin von Bedeutung. Weiterhin wurde das Gewicht auf das Schreiben in den beiden Gruppen gelegt. Obwohl dieser Punkt eine Gemeinsamkeit darstellt, ist die Anzahl der Kodierungen sowie Personen unterschiedlich. In Adana wurde der Punkt zwar thematisiert, jedoch nur von einer Frau (10%) angeführt. Im Gegensatz dazu wurde in Berlin von 80% der Probanden der Gebrauch des Schreibens im Alltag beschrieben. Woran dieser Unterschied liegt, ist nicht eindeutig. Das Alter, die Herkunft, die Familie, die Lernkultur, die Bürokratie und die Sprachkurse der beiden Länder oder die jetzigen Lebensumstände könnten die Bedeutung vom Schreiben für diese geflüchteten Frauen beeinflussen. Dieser Unterschied kann auch an der Gewichtung der Fertigkeit liegen. In beiden Ländern wurden die Niveaubeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für das Curriculum zugrunde gelegt. Werden die jetzigen Lebensumstände betrachtet, so können Unterschiede in Zukunftsplänen der Frauen festgehalten werden. Die Befragten aus Berlin wussten zu der Zeit des Interviews nicht, ob sie später eine Arbeit suchen, sich für einen Ausbildungsplatz bewerben oder weiterhin einen Deutschkurs besuchen. Die Befragten in Adana

hingegen hatten nach dem Türkischkurs bereits einen konkreten Plan. Sie wollten studieren und hatten ein Studium Platz erhalten. Im Hinblick darauf können die Unterschiede zur Wichtigkeit beim Schreiben folgendermaßen gedeutet werden. Obwohl die Frauen in Adana wegen ihres Studiums mit der Fertigkeit Schreiben viel mehr konfrontiert werden, wurde sie von ihnen nicht als bedeutend betrachtet. In Berlin waren die Frauen trotz ihre unkonkreten Arbeits- oder Ausbildungspläne eine andere Meinung und das Schreiben war für sie elementar. Die letzten Unterkategorien wurden nur in Berlin von zwei Frauen aufgeführt. Während für eine Frau das Hören und Lesen eine wichtige Rolle beim Spracherwerb stellte, wurde von der anderen Frau nur das Hören betont. Hierzu kann die oben angeführten Erklärungen und die dargestellten beeinflussenden Faktoren wiederholt werden. Obwohl die Frauen in Adana wegen ihres Studiums mit der Fertigkeit Hören und Lesen viel mehr konfrontiert werden, wurde sie von ihnen nicht als bedeutend betrachtet. Zusammenfassend kann angeführt werden, dass alle Fertigkeiten zum Lernwunsch der geflüchteten Frauen angeführt wurden. Davon wurden zwei Punkte in den beiden Gruppen erwähnt. Diese Punkte enthalten zwei Fertigkeiten der zu lernenden Sprache „Schreiben und Sprechen“. Während die Wichtigkeit des Gebrauchs von den Fertigkeiten Schreibens in Berlin zu 80% angegeben wurden, wurden sie nur von einer Frau (10%) in Adana benannt. Die anderen Fertigkeiten Hören (20%) und das Lesen (10%) wurden nur von wenigen Frauen und nur in Berlin erwähnt. In beiden Ländern wurde der Gebrauch der Fertigkeit am häufigsten in Sprechen (50%) und in die Anwendung der Fertigkeit am seltensten in Lesen (10%) genannt. Des Weiteren kann angegeben werden, dass der Punkt in/zur Lesen am seltensten (6%) und die Verwendung zu der Fertigkeit Sprechen am häufigsten (50%) kodiert wurden. Anhand dieser Kategorie wurde deutlich, dass die Frauen in Adana das Schreiben, Hören und Lesen trotz der häufigen Anwendung im Studienalltag diese Fertigkeiten nicht benannten. Außerdem wurde in beiden Gruppen dem Lesen und Hören wenig Beachtung beigemessen.

Kategorie D: aktuelles Sprachverständnis. Die Frage über individuelles Sprachverständnis der geflüchteten Frauen zielte darauf ab, was sie im Deutschen besonders gut verstehen bzw. anwenden können. Zu diesem Thema nannten die Frauen fünf verschiedene Punkte, welche ihre Stärken in der deutschen Sprache beschreiben. Diese inkludieren die Grammatik, den Satzbau, und die Fertigkeiten. Drei Frauen fanden bei dem Deutscherwerb ihre Stärken in der Grammatik (02WTB, 03WTB, 04WTB). Ein weiterer Punkt wurde zum Satzbau geäußert. Zwei Frauen

beschrieben ihn folgendermaßen: „Aber, ich kann auch bisschen Grammatik und ich versuche Sätze muss GUT sagen “ (02WTB) und „Ich möchte gute Sprache, gute Sätze benutzen“ (05WTB). Ein zusätzlicher Punkt lag auf den Fertigkeiten Sprechen, Schreiben und Lesen. Während zwei Frau Sprechen als leicht empfanden und dieses folgendermaßen äußerten: „Aber sprechen ist keine Problem für mich“ (02WTB) und „Für mich ist besser zu sprechen, ...“ (03WTB), war das für die andere Frau im Schreiben und Lesen. Sie sagte: „Für mich schreiben kein Problem“ (05WTB).

Tabelle 20

Kategorie D - Berlin

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
D1: Grammatik	3	30%	3	60%
D2: Satzbau	2	20%	2	40%
D3: Sprechen	2	20%	2	40%
D4: Schreiben	2	20%	1	20%
D5: Lesen	1	10%	1	20%
Summe	10		9	

Festzustellen ist, dass die Frauen zu diesem Thema vier verschiedene Aspekte nannten, welche ihre Stärken in der deutschen Sprache beschreiben. Ein häufig genannter Punkt war Grammatik. Diese Unterkategorie wurde von 60% der Frauen angegeben und am häufigsten (30%) kodiert. Somit kann genannt werden, dass die Frauen die Grammatik beim Spracherwerb als einen wichtigen Punkt betrachten und ihre Stärken dazu selbstsicher präsentieren. Weiterhin wurden von zwei Frauen ihr sprachliches Können im Satzbau definiert. Als ein besonders wichtiger Teil der Grammatik wird Satzbau auch für diese Frauen als ein zentraler Baustein betrachtet. Außerdem wurden die Fähigkeiten im Sprechen weiterhin von zwei Frauen betont. Jeweils eine Frau sah ihre Stärken in Schreiben und Lesen. Am seltensten wurden diese Punkte angeführt und mit 10% für den Lernstand in Lesen kodiert. In dieser Kategorie kann, wie in der obigen auch, die fehlende Begeisterung für das Lesen und Hören festgestellt werden.

Damit der momentane Stand des Türkischerwerbs in Adana festgestellt werden konnten, wurde die Frage, was sie im Türkischen besonders gut verstehen, formuliert. Dazu wurde eine ergänzende Frage wegen der Betonung der Fertigkeit Sprechen, welcher in der vorherigen Kategorie beschrieben wurde, folgendermaßen gestellt: “Türkçe dilinde konuşulan ya da yazılanlardan en çok neleri iyi

anlayabiliyorsunuz?”¹²³. Zu diesem Thema nannten die Frauen drei verschiedene Punkte, welche ihre Stärken in der türkischen Sprache beschreiben. Diese inkludieren die Grammatik, die Alltagssprache und die Fertigkeit Lesen. Alle Frauen sahen beim Türkischerwerb ihre Stärken im Sprechen. Sie sahen ihren Schwerpunkt beim Verstehen der Alltagssprache. Beispielsweise kann an dieser Stelle die Aussage von einer Befragten präsentiert werden. „Günlük konuşmayı her şeyi anlıyorum ve konuşabiliyorum, ...”¹²⁴ (02WTA). Eine weitere Befragte erläuterte diesen Gesichtspunkt mit einem Beispiel „Alltagssprache beim Einkaufen“. Diesen beschrieb sie: „Alışverişe giderken hiçbir sıkıntı çekmiyoruz. Çok iyi anlıyoruz. Bütün konuları anlıyoruz”¹²⁵ (04WTA). Eine ähnliche Situation wurde ebenso von einer Frau berichtet (05WTA). Neben dem Einkaufen erwähnte sie andere Punkte, die ihr Können in der Alltagssprache definieren. Beim Verstehen der Grundschulbücher, bei einer Unterhaltung, beim Verstehen der türkischen Serien und dabei den Unterhaltungen mit ihren türkischen Nachbarn wurde von ihr wie folgt aufgezählt. “Eeee (..) yazarken eeee (..) beşinci sınıftaki eeee (..) küçük kardeşimin kitaplarını (..) anlayabiliyorum. Eeee (..) birde şey eeee (..) sohbette, alışverişte kendimi daha iyi (..) buluyorum ve Türk dizilerimi eeee (..) ve eeee (..)/ Türk eeee (..) dizilerini çok iyi anlaya/ anlayabilirim”¹²⁶ und “Eeee (..) şey Türk komşularımızla eeee (..) komşularımızla konuşurken eeee (..) hiç zorlanmıyorum”¹²⁷ (05WTA). Während für diese Frau das Verstehen der Grundschulbücher keine Schwierigkeiten darstellte, brauchte sie teilweise Übersetzer beim Verstehen der Lehrwerke ihres Studiums. Diese Schwierigkeiten wurden auch von anderen Frauen erwähnt (02WTA 03WTA). An dieser Stelle ist die fehlende Förderung beim Lesen festzustellen, welche die geringen Chancen bei der Entwicklung des Leseverstehens mit sich bringt. Weshalb alle Frauen die Alltagssprache besonders gut und ohne weitere Mühen verstehen, erklärte eine Frau

¹²³ „Was können Sie von dem gesprochenen oder geschriebenen in der türkischen Sprache am besten verstehen?“ (I)

¹²⁴ „Ich verstehe alles im alltäglichen Gespräch und kann sprechen, ...“ (02WTA).

¹²⁵ „Wir haben keine Probleme beim Einkaufen. Wir verstehen sehr gut. Wir verstehen alle Themen“ (04WTA).

¹²⁶ „Eeee (..) beim Schreiben eeee (..) in der fünften Klasse eeee (..) die Bücher meines kleinen Bruders (..) kann ich verstehen. Eeee (..) und außerdem eeee (..) Ich finde mich besser (..) im Gespräch, beim Einkaufen und ich kann meine türkische Fernsehserien eeee (..) und eeee (..)/ türkische eeee (..) Serien sehr gut versteh/ verstehen“ (05WTA).

¹²⁷ „Eeee (..) also während ich mit unseren türkischen Nachbarn eeee (..) unseren Nachbarn spreche eeee (..) habe ich keine Schwierigkeiten.“ (05WTA).

dieses Sprachverständnis folgendermaßen: “Günlük hayatımızda kullanılan kelimeler ve cümleler, onları çok iyi anlıyorum. Çünkü onları çok kullanıyorum galiba, ... Yani günlük hayatımızda kullanılan kelimeler ve cümleler, onlar çok iyi anlıyorum”¹²⁸ (03WTA). Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass der Zugang zur Sprache den Spracherwerb positiv beeinflusst. Je mehr die geflüchteten Frauen die Sprache verwenden und ihre Kenntnisse einsetzen, desto effektiver werden sie beim Verstehen der türkischen Sprache. Eine Frau berichtete über diese Situation und erklärte ihre anfängliche Sprachprobleme. Ohne ihre Türkischkenntnisse konnte sie sich nicht verständigen, sodass sie im Alltag Übersetzungshilfen benötigte. Nachdem sie die Sprache gelernt hatte, konnte sie sich zum Beispiel beim Arzt oder beim Einkaufen selbstständig ausdrücken. „Türkçe konuşmakta iyi olmadığı zamanlarda (..) tercüman eeee (..) kullanırdım. Ama (...) şimdi Türkçe öğrendikten sonra onlara Türkçe artık ben onlara konuşuyorum“¹²⁹ (05WTA). Als ein zusätzlicher Punkt zum Sprachverständnis wurde die Grammatik der türkischen Sprache erwähnt (02WTA, 05WTA). Die Auffassungsgabe begründete beispielsweise eine Frau anhand der einfachen Regelungen der türkischen Sprache. „Türkçede (..) en iyi (..) anladığım şey (..) kuralları. Eeee (..) çünkü (..) Türkçenin kuralları (..) çok basit“¹³⁰ (05WTA). Zu den Regeln der Sprache äußerte sich die andere Frau auch und gab an, dass sie die Gleichstellung zwischen den Geschlechtern in der türkischen Sprache ganz leicht, im Gegensatz zur arabisch und Englisch fand (02WTA). An einer anderen Stelle des Gesprächs zählte sie wie eine andere Frau aus der Gruppe Schreiben zu ihren Stärken auf. „Hayır yazmakta hiç eeee (..) zorlanmadım. Çünkü Türkçe telaffuzun gibi yazıyorsun. Tam tersine bence yazmak eeee (..) en kolay şeydi“¹³¹ (05WTA).

Tabelle 21

Kategorie D - Adana

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
D3: Sprechen	5	42%	5	100%
D1: Grammatik	3	33%	2	40%

¹²⁸ „Die Wörter und Sätze, die in unserem täglichen Leben verwendet werden, verstehe ich sehr gut. Weil ich denke, dass ich sie oft benutze,... Also in unserem täglichen Leben verwendete Wörter und Sätze, diese verstehe ich sehr gut.“ (03WTA).

¹²⁹ „Als ich nicht gut Türkisch sprechen konnte (..) brauchte ich eeee (..) einen Dolmetscher. Aber (...) jetzt, nachdem ich Türkisch gelernt habe, spreche ich Türkisch mit ihnen.“ (05WTA).

¹³⁰ „Auf Türkisch (..) verstehe ich(..)am besten (..)die Regeln. Eeee (..) weil (..) türkische Regeln (..) sehr einfach sind.“ (05WTA).

¹³¹ „Nein, ich hatte keine Schwierigkeiten eeee (..) beim Schreiben. Weil du wie deine türkische Aussprache schreibst. Im Gegenteil, ich denke, das Schreiben war eeee (..) die einfachste Sache.“ (05WTA).

D4: Schreiben	3	17%	2	40%
D5: Lesen	1	8%	1	20%
Summe	12		10	

Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, nannten zu diesem Thema die Frauen drei verschiedene Aspekte, welche ihre Stärken in der türkischen Sprache beschreiben. Ein häufig genannter Punkt war Alltagssprache. Diese Unterkategorie wurde von allen Frauen angegeben und am häufigsten (42%) kodiert. Somit kann genannt werden, dass die Frauen das Sprechen beim Spracherwerb als einen wichtigen Punkt betrachteten sowie ihre Stärken dazu selbstsicher präsentieren. Ein ähnliches Ergebnis wurde in der vorigen Passage beschrieben. Diese Frauen wenden Sprechen an und fanden diese Fertigkeit wichtiger als die anderen Fertigkeiten. Dazu gaben sie an, dass sie diese Fertigkeit auch am besten können. Hinsichtlich dieser Thematik kann weiterhin erwähnt werden, dass die Frauen ihre türkischen Kompetenzen in Bezug auf die Alltagssprache entwickelten. Bei der Kommunikation an der Universität/ sowie beim Verstehen der Begriffe in den Lektüren weicht das verwendete Vokabular von der Alltagssprache ab, sodass an dieser Stelle die Schwierigkeiten für diese Frauen auftreten. Zusammenfassend kann genannt werden, dass die Frauengruppe aus Adana die Gewichtung beim Spracherwerb am häufigsten auf das Sprechen legen. Weiterhin wurde von zwei Frauen ihr sprachliches Können in der Grammatik und im Schreiben definiert. Nur eine Frau sah ihre Stärken im Lesen. Am seltensten wurden diese Punkte zu den Teilbereichen angeführt und mit 8% kodiert. Bemerkenswert ist, dass eine Frau trotz der enormen Unterschiede in der Schrift- und Aussprache zwischen der arabischen und türkischen Sprache, die Aussprache und somit das Schreiben leicht fand. An dieser Stelle ist aufzuzeigen, dass einer ehrgeizigen und fleißigen Lernerin in dieser Gruppe begegnet wurde. In dieser Kategorie konnte, wie in der obigen auch, die fehlende Begeisterung für das Lesen, Schreiben und Hören festgestellt werden.

Über den aktuellen Sprachverständnis der zehn befragten geflüchteten Frauen wurden unterschiedliche Daten erfasst. Insgesamt wurden anhand der Stellungnahmen diese Informationen unter fünf Unterkategorien gefasst. Die ersten drei Unterkategorien wurden in beiden Städten erwähnt, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung. Der erste Punkt stellt den Lernstand/Sprachverständnis der geflüchteten Frauen beim Spracherwerb zu der Fertigkeit Sprechen dar. Diese Fähigkeit wurde am häufigsten hervorgehoben (03WTB, 01WTA-05WTA). Insgesamt hatten 40% der Befragten ihre Stärken zur Grammatik dargestellt (02WTB 03WTB, 04WTB, 05WTA).

Des Weiteren wurden die Kompetenzen im Teilbereich Lesen erwähnt (05WTB, 03WTA). Als ein Unterschied zwischen zwei Ländern wurden die Benennungen zur Unterkategorien D2 und D4 festgestellt. Diese Unterkategorien wurden nur in Berlin erwähnt.

Tabelle 22

Gesamtergebnisse der Kategorie D

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
D3: Sprechen	7	36%	7	70%
D1: Grammatik	5	26%	4	40%
D4: Schreiben	3	16%	2	20%
D5: Lesen	2	11%	2	20%
D2: Satzbau	2	11%	2	20%
Summe	19		17	

Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, wurden fünf Unterkategorien bei der Hauptkategorie „aktuelles Sprachverständnis“ die Stellungnahmen von zehn geflüchteten Frauen zusammengefasst. Außer bei der letzten Unterkategorie wurde bei beiden Probandengruppen eine ungleiche Gewichtung hervorgehoben. 60% der Befragten äußerten zu der Fertigkeit Sprechen ihren Lernstand. Dieser Sprachverständnis wurde sieben Mal benannt und damit am häufigsten (36%) kodiert. Obwohl dieser Punkt eine Gemeinsamkeit darstellt, ist die Anzahl der Kodierungen sowie Personen unterschiedlich. In Adana wurden die Fähigkeiten beim Sprechen von allen Frauen thematisiert. Im Gegensatz dazu wurde in Berlin diese Stärke nur von zwei Frauen beschrieben. Woran dieser Unterschied liegt, kann mit dem Gebrauch der Sprache begründet werden. In der Gruppe aus Adana konnten alle Frauen sich in der Alltagssprache verständigen und sie hatten Kontakt zu den Bürgern und somit die Gelegenheit ihre Kompetenzen im Teilbereich Sprechen zu entwickeln und zu verbessern. Zwar wurde der fehlende Kontakt zu den Bürgern in Berlin nur von einer Frau konkret erwähnt, jedoch wurde allgemein eine geringe Möglichkeit zu den Sprachanlässen außerhalb der Kurse in der Gesamtheit festgestellt. Die Kompetenzen zur Grammatik wurde auch in den beiden Gruppen genannt. Wie bei dem Punkt Sprechen, ist auch hier eine abweichende Gewichtung zu finden. In Berlin wurde der Punkt von 60% der Probanden dargestellt. In Adana zwar thematisiert, jedoch nur von einer Frau (10%) angeführt. Anhand der Ergebnisse kann ergänzend deutlich gemacht werden, dass 20% der Befragten ihre Fähigkeiten im Schreiben und Lesen betonten. Jeweils von einer Frau aus beiden Probandengruppen wurde dieser Punkt in unterschiedlicher Weise erwähnt. Dazu äußerte die Frau aus Adana, dass sie

verstehe. Die Frau aus Berlin machte keinen Vergleich. Dazu äußerte die Frau aus Adana die Schreibweise der türkischen Sprache sowie ihr Verständnis von Grundschulbüchern gegenüber Universitätslektüren. Die Frau aus Berlin legte zu den beiden Punkten keine Erklärungen ab und machte Vergleiche. Trotzdem ist hier anzunehmen, dass auch sie eher die leichtere Sprache als die komplexe Sprache verstehen wird. Die anderen acht Frauen nahmen zum Schreibe- und Leseverstehen keine Stellungen. Im Hinblick darauf kann der fehlende Lernstand beim Schreiben und Lesen festgestellt werden. Aus diesem Grund ist darauf hinzuweisen, dass weitere Förderung in diesen Teilbereichen zu leisten ist. Als ein zusätzlicher Gesichtspunkt wurde der Satzbau vorgebracht. Nur zwei von zehn Befragten zählten die Satzbildung zu ihren Stärken. Dieser Gesichtspunkt wurde nur aus der Gruppe Berlin thematisiert. Weshalb das Augenmerk nur in Berlin auf den Punkt lag, kann mit dem zu besuchenden Kursniveau der Frauen erläutert werden. In Berlin besuchten die Frauen zum Zeitpunkt des Interviews B1 und die Anderen in Adana hatten bereits C1 Niveau erreicht. Höchstwahrscheinlich war dieser Punkt wie auch der Punkt Grammatik für die Frauen in Adana weniger von Bedeutung. Zuletzt kann angeführt werden, dass am seltensten die Kompetenzen im Bereich Schreiben und Lesen sowie Satzbau genannt wurden. Die letzten Benennungen wurden am seltensten kodiert (11%). Zusammenfassend kann angeführt werden, dass zum aktuellen Sprachverständnis der geflüchteten Frauen Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt wurden. Von fünf Unterkategorien wurden vier in den beiden Gruppen erwähnt. Diese Punkte enthalten die Fähigkeiten im/beim Sprechen, Grammatik, Schreiben und Lesen. Während die Stärke beim Sprechen für 100% der Probanden in Adana eine Relevanz darbietet, wurde sie für 40% der Probanden in Berlin von Bedeutung. Zu diesem Zustand wurden am häufigsten Aussagen (70%) gefunden und somit wurde diese Unterkategorie am häufigsten (36%) kodiert. Eine weitere Kompetenz wurde von 40% der Frauen zur Grammatik geäußert. Während dieser Punkt in Adana nur von einer Frau benannt wurde, wurden die Auffassungsgaben im Schreiben und Lesen jeweils von einer Frau aus beiden Städten angegeben. Die letzte Unterkategorie wurde nur in der Gruppe aus Berlin genannt. Insgesamt wurden die letzten zwei Unterkategorien D5, und D2 am seltensten (11%) kodiert. Zuletzt ist hervorzuheben, dass die Frauen in Adana trotz ihres geplanten Studiums viel mehr mit dem Schreiben, Hören und Lesen konfrontiert werden als die Frauen aus Berlin, sie aber im Großen und Ganzen ihre Stärken noch nicht darin sahen.

Kategorie E: Lernstrategien. Die geflüchteten Frauen hatten unterschiedliche Lernwünsche und ebenfalls verschiedenes Sprachverständnis. Diese wurden in den obigen Kategorien ausführlich angeführt. Welche Übungen sie für effektives Lernen im Sprachkurs benötigten oder wie sie am besten die Sprache im Sprachkurs, zu Hause oder in ihrem Alltag lernten, wurde von ihnen auf unterschiedliche Weisen erklärt. Insgesamt wurden zehn Unterkategorien zu den Lernstrategien dieser Frauen definiert. Alle fünf Frauen nannten als Lernstrategien für den Deutschwerb den Medienkonsum. Drei Frauen erwähnten, dass sie zu Hause durch das Sehen und Hören die Sprache lernten. Dazu würden sie die Fernsehprogramme nutzen, um Filme oder Serien in der deutschen Sprache zu konsumieren (02WTB, 03WTB, 05WTB). Eine Frau äußerte sich dazu folgendermaßen: „Ich habe auch zu Hause ähm (..) deutsche Kanal sehen“ (02WTB). Zwei Frauen beschrieben, dass sie mit der Nutzung des Internets ihre Sprachkenntnisse verbesserten (01WTB, 04WTB). Als Beispiel wird die Aussage von einer Frau präsentiert: „Zu Hause lerne ich (...) ähm (..) Deutsch im Internet“ (01WTB). Außer dem altersangemessenen Medienkonsum würden drei Frauen mit vereinfachter bzw. kindgerechter Sprache ihr Spracherwerb/Lernen unterstützen (01WTB, 02WTB, 05WTB). Eine Frau beschrieb diese Lernsituation in kindgerechter Sprache wie folgt: „Kinderfilme gucken, Kinderbücher viel gelernt habe ...“ (05WTB). Neben dem Medienkonsum in der altersangemessenen und vereinfachten Sprache wurde als Lernstrategie das Sprechen hervorgehoben. Um die unterschiedlichen Sprachanlässe der Frauen darzulegen, wurden zwischen zwei Kommunikationsgelegenheiten unterschieden. Diese Frauen entwickeln ihre Kompetenzen im Sprechen auf der einen Seite im Sprachkurs und ihrem Alltag und auf der anderen Seite trotz der Verwendung ihrer Erstsprache auch zu Hause. Im Sprachkurs helfen ihnen die zahlreichen Dialoge, um in Kontakt zu kommen, die deutsche Sprache anzuwenden und in Gesprächen teilzunehmen (01WTB, 02WTB, 03WTB). Während eine Frau ihre Schwierigkeiten in der Alltagskommunikation wegen den fehlenden Kontakten zur Gesellschaft beschrieb (04WTB), hatte eine Frau die Möglichkeit mit ihren Freunden auf Deutsch zu sprechen (02WTB). Sie berichtete diese Lernsituation folgendermaßen: „Für mich ist mit Partner oder Freundschaft gesprochen, ich habe so gelernt Deutsch“ (02WTB). Drei von fünf Frauen beschrieben außerdem, dass ihnen der Spracherwerb durch Alltagskommunikation mit ihren Familienmitgliedern gelungen sei (01WTB, 03WTB, 05WTB). Die Gespräche mit ihren Kindern oder kleinen Geschwistern auf Deutsch unterstützten ihren Lernerfolg. Eine

Frau sagte zum Beispiel: „... und ich unterhalte mich immer mit meine Gebrüder auf Deutsch, ich mag“ (03WTB). Die Kommunikation wird im Sprachkurs durch Partner- oder Gruppenübungen unterstützt, wobei hier auch andere Fertigkeiten geübt werden können. Weiterhin gaben drei Frauen an, dass sie die Sprache durch diese Sozialformen motivierter lernten (02WTB, 03WTB, 05WTB). Als ein Beispiel aus dem Interview kann diese Motivation aufgezeigt werden: „... mit Partner oder mit Gruppe zusammen gefällt mir, ist gut“ (05WTB). Neben der Fertigkeit Sprechen, welche die Frauen zum Spracherwerb am häufigsten gebrauchen, wurden jeweils von zwei Frauen auch die Fertigkeiten Schreiben (01WTB, 05WTB) und Hören (03WTB, 05WTB) thematisiert. Die andere Fertigkeit Lesen wurde von einer Frau erwähnt (01WTB). Sie unterschied zwischen dem Lesen im Kurs und den zu Hause gelesenen Büchern. Des Weiteren nannte sie, dass sie die Sprache durch Zeitinvestition und durch Wiederholungen beherrschen könnte. „Wenn (..) man (..) viele Zeit hat und viele lesen und ähm (...)/ lernen ist gut. Aber wenn man kein ähm (...) keine Zeit habe und kein Lernen kein Wiederholen, natürlich kann man nicht gut“ (01WTB).

Tabelle 23

Kategorie E - Berlin

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
E6: altersangemessener Medienkonsum	5	17%	5	100%
E1: Sprechen	4	13%	4	80%
E7: Medienkonsum mit kindgerechter/ vereinfachter Sprache	5	17%	3	60%
E8: Alltagskommunikation mit den Familienmitgliedern	4	13%	3	60%
E9: Lernen und Üben im Sprachkurs	3	10%	3	60%
E2: Schreiben	2	7%	2	40%
E10: Hören	2	7%	2	40%
E3: Lesen	3	10%	1	20%
E4: Zeitinvestition	1	3%	1	20%
E5: Wiederholungen	1	3%	1	20%
Summe	30		25	

Festzustellen ist, dass zu diesem Thema die Frauen zehn verschiedene Aspekte nannten, welche ihre Lernstrategien für den Erwerb der deutschen Sprache beschrieben. Ein häufig genannter Punkt war altersangemessener Medienkonsum. Die Frauen zählten auf, dass sie zum Lernen der deutschen Sprache die Filme und Serien auf Deutsch ansehen und das Internet dazu verwendeten. Diese Unterkategorie wurde von allen Frauen angegeben (100%) und am häufigsten (17%) kodiert. Somit kann genannt werden, dass die Frauen die Angebote des Internets und

der Fernsehprogramme beim Spracherwerb sehr oft nutzten. Weiterhin wurde von 80% der Frauen erklärt, dass sie ihr sprachliches Können durch die Dialoge im Sprachkurs und Alltagskommunikation unterstützt wurden. Hätte eine Frau auch die Möglichkeit mit den Bürgern in Kontakt zu kommen, hätte sie eine bessere Chance beim Erwerb der deutschen Sprache gesehen (04WTB). Mehr als die Hälfte der Befragten betrachteten, dass ihre Lernwege durch Medienkonsum mit kindgerechter/vereinfachter Sprache, Alltagskommunikation mit den Familienmitgliedern und Partner- oder Gruppenübungen im Sprachkurs gefördert wurden. Zu dem Medienkonsum mit kindgerechter/vereinfachter Sprache ist zu benennen, dass die Kinderbücher und Kinderfilme in den Mittelpunkt getragen wurden. Die Frauen, die Kinder haben, machten bereits die Erfahrungen in der vereinfachten Sprache (01WTB, 05WTB). Diese gegenseitige Aktivität half diesen Frauen beim Lernen der deutschen Sprache. Sie waren eher in der Rolle der Lerner. Als Beispiel kann die folgende Aussage präsentiert werden: „und dann wenn mein Kind Kita besuchen, ja langsam langsam ähm (...) lerne ich Deutsch“ (05WTB). Ihr Kind besuchte die Kindertagesstätte und erlebte seinen Alltag ab diesem Zeitpunkt in der deutschen Sprache. An dieser Stelle wurde beobachtet, dass die Mutter die deutsche Sprache mit ihrem Sohn mitlernte. Nur eine Frau machte zu dem Punkt keine Angaben, obwohl sie auch eine Tochter im jungen Alter hatte (04WTB). Anhand dieses Verschwiegen ist zu behaupten, dass diese Frau ihre Tochter beim Lernen der deutschen Sprache nicht ausreichend unterstützen konnte. Obwohl sie den Wunsch des Spracherwerbs der Tochter ausdrücklich im Gespräch erwähnte: „Ich muss/ ähm (...) meine Tochter, bitte lernen Deutsch“, fehlte ihr die Förderung. Die Wichtigkeit der Leseförderung von Kindern wird in der Theorie mehrmals betont (Claßen, 2018; Gold, 2018). Wie in den obigen Kategorien bereits erwähnt wurde, verweigerte sie die Einschreibung ihrer Tochter in der Türkei, sodass dieses Kind mit inhaltlichen Lücken ihren Schulbesuch in Deutschland begann. An dieser Stelle wurde die ungenügende Sprachförderung des Kindes in der neu zu lernenden Sprache noch einmal bemerkt. Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass die fehlenden Unterstützungsmöglichkeiten dieser Frau herausgefunden werden konnte. Eine andere Frau hingegen benannte, obwohl sie zu dem Zeitpunkt des Interviews keine Kinder hatte, dass sie Kinderprogramme ansieht und -bücher liest. Die vereinfachte Sprache half dieser Frau beim Lernen der deutschen Sprache (02WTB). Insgesamt ist hervorzuheben, dass die Wahl # kindgerechter/vereinfachter Sprache unabhängig von eigenen Kindern ausgewählt

oder trotz der eigenen Kinder vermieden wurde. Diese Unterkategorie wurde, wie die E6 am häufigsten (17%) kodiert. Diese Frauen hatten unterschiedliche Herkunftssprachen und zu Hause sprachen sie am häufigsten in ihren Herkunftssprachen. Sie versuchten auch mit den Familienmitgliedern auf Deutsch zu kommunizieren. Ihre Kinder oder jüngeren Geschwister wurden als Kommunikationspartner gewählt, weil sie in der Kita oder Schule auch mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen (01WTB, 03WTB, 05WTB). Anhand dieser Kategorie konnte festgestellt werden, dass durch die jüngeren Familienmitglieder 75% der geflüchteten Frauen mit Kindern oder jüngere Geschwistern auch zu Hause die Möglichkeiten fanden sich auf Deutsch zu unterhalten. Die jüngere Generation half somit diesen Frauen mit der Sprachanwendung außerhalb des Sprachkurses und ebenso den Zugang zu der Sprache zu gewährleisten. Generell konnte zu dieser Angelegenheit herausgefiltert werden, dass die Frauen durch die Kommunikationen im Kurs, zu Hause oder im Alltag mit Freunden die Chancen hatten ihre Sprechkompetenzen zu trainieren und zu verbessern. Die Bedeutung des Sprechens für diese Frauen wurde bereits mit der Kategorie „Lernwunsch“ definiert. Obwohl 80% der Frauen ihre Lernstrategien durch Sprechen definierten, gaben die Hälfte, 40% der Frauen ihr sprachliches Können in Sprechen an. Weiterhin wurde festgestellt, dass 60% der Frauen die Übungen durch die Sozialformen Partner- und Gruppenarbeit bevorzugen (02WTB, 03WTB, 05WTB). Sie üben die verschiedenen Teilfertigkeiten am liebsten mit anderen Teilnehmern im Deutschkurs. Anhand dieser Kategorie wurde vorgezeigt, dass die Frauen trotz ihren schwierigen Lebenssituationen eine offene Haltung zu den anderen Kursteilnehmern zeigten und partner- sowie teamorientiert arbeiten konnten. Wie bei dem Punkt Sprechen, konnte auch bei dem Punkt Schreiben ein ähnlicher Befund gefunden werden. 80% der Frauen empfanden Schreiben als wichtig im Alltagsgebrauch, jedoch erwähnte nur die Hälfte der Frauen ihre Lernwege/Lernen durch das Schreiben. Im Hinblick darauf kann festgestellt werden, dass das Streben der anderen 40% der Frauen in diesem Bereich noch zu fördern wäre. Zu dem Punkt Hören machte eine Frau die gleichen Angaben. Sie betonte den Belang in dem Hören auf Deutsch und lernte auch durch diese Fähigkeit die Sprache. Trotzdem gab sie bei der Kategorie aktuelles Sprachverständnis nicht an, dass sie auf Deutsch gut hören kann. Im Gegensatz beschrieb sie diese Situation wie folgt: „Ähm (.) hören auch schwer (..) für mich auch schwer. Hören ich nicht verstehe, Dialekte Anlass für mich schwer, verstehe schwer“ (05WTB). Zusammenfassend ist zu

benennen, dass diese Frau durch das Hören die Sprache auch lernte, den Gebrauch dieser Fertigkeit in ihrem Alltag wiederfand und ihre Schwächen im Hören sah. Eine Frau, die genau ihre Schwächen und Stärken beim Erwerb der deutschen Sprache kennt, wurde begegnet. Eine weitere Feststellung wurde zum Punkt Lesen gemacht. Die gleiche Person erwähnte, dass sie auf Deutsch gut lesen kann und in ihrem Alltag diese Fähigkeit gebraucht. Sie erklärte im Gespräch weiterhin, dass sie durch die kindgerechte/vereinfachte Sprache ihre Lesekompetenzen im Deutsch entwickelte. Hier wurde das Lesen im Kurs oder in altersgerechte Sprache jedoch nicht angeführt. Anders als diese Frau nannte die Frau aus Afghanistan diese Punkte zu individuellen Lernstrategien (02WTB). Insgesamt drei Mal wurde diese Unterkategorie kodiert. Bemerkenswert ist es, dass sie weder die Wichtigkeit noch ihr Sprachverständnis im Lesen sah. Trotzdem betonte sie, dass ihr Spracherwerb unter anderem durch das Lesen gelangt. Zwar hatte sie eine geringe Bildung, dennoch schärfte sie das Lesen in altersgerechte und kindgerechter/vereinfachter Sprache ein. Bei der anderen Person wurden auch zu dieser Sache ihren fehlenden Unterstützungsmöglichkeiten herausgefunden (04WTB). Weiterhin ist auszudrücken, dass die Frau aus Afghanistan die Zeitinvestition zum Lernen und Wiederholungen des Gelernten als wesentliche Gesichtspunkte zum Spracherwerb einführte. Obwohl sie eine geringe Bildungssozialisation hatte und als alleinerziehende Mutter von fünf Kindern viele Verantwortungen trag, führte sie diese Lernwege an. Aus diesem Grund ist anzunehmen, dass sie trotz ihres niedrigeren Bildungsgrades das Lernen gelernt hat. An dieser Stelle ist die Stärke dieser geflüchteten Frau zu betonen. Am seltensten wurden die Funktionen des Lesens im Sprachkurs und in der altersangemessenen Sprache, der Zeitinvestition und der Wiederholungen aufgezählt. Die letzten Benennungen wurden mit 3% kodiert. In dieser Kategorie kann, wie in der obigen auch, die fehlende Begeisterung für das Lesen festgestellt werden. Wobei es sich herausstellte, dass die Frauen viel mehr das Lesen in der kindgerechten/vereinfachten Sprache bevorzugen. Zusammengefasst konnte in dieser Kategorie das ähnliche Verständnis zwischen den Lernstrategien und Lernstand sowie Lernwunsch beobachtet werden. Während die Frauen alle Fertigkeiten für die Lernmethoden und Lernwünsche erwähnten, wurden alle Fertigkeiten außer dem Hören bei der Kategorie nicht benannt. In den obigen Kategorien wurden das Schreiben (80%), Sprechen (60%), Hören (40%) und Lesen (20%) bei dem Alltagsgebrauch und sprachliches Können in Sprechen (40%) Schreiben (40%) und Lesen (20%) aufgefasst. Obwohl

diese Frauen das Schreiben in der deutschen Sprache für ihr Alltagsgebrauch viel wichtiger als Sprechen fanden, wurde bei den Lernwegen das Gegenteil begegnet. Sie erwähnten am häufigsten von vier Teilfertigkeiten, dass der Spracherwerb durch Sprechen gelangt. Zu dem beschrieben sie im Gespräch, dass sie mit Freunden und Familienmitgliedern auf Deutsch sprachen. Des Weiteren gaben sie mit unterschiedlicher Gewichtung an, dass der Spracherwerb durch Schreiben, Lesen und Hören erlangt. Außerdem setzten alle Frauen die Medien beim Erwerb der deutschen Sprache ein. Die konsumierten Serien und Filme in der deutschen Sprache verbesserten sicherlich auch ihre Hörfertigkeiten. Weiterhin wurde mit dieser Kategorie beobachtet, dass 60% der Frauen den Zugang zur Sprache durch Medienkonsum in der kindgerechten/vereinfachten Sprache fanden. Dabei waren die Nutzung von Kinderfilmen oder Kinderbüchern in der deutschen Sprache die hilfreichen Lernmethoden. Beigeschlossen waren die Kinder der Frauen oder kleine Geschwister förderlich, weil diese durch die Gespräche mit ihnen auf Deutsch den Anlass zum Sprechen auch in ihrem vertrauten Ort fanden. Durch die Besuche der Kinder in der Kindertagesstätte oder durch die Spiele zu Hause wurden die Frauen auch außerhalb des Deutschkurses Sprachlernerinnen. Ergänzend konnten für die Gründe des erfolgreichen Spracherwerbs die Übungen und dadurch entstandene Lernsituationen wiederfinden wurden. Dazu benannten 60% der geflüchteten Frauen, dass sie die Partner- und Gruppenübungen im Sprachunterricht als sinnvoll empfanden und durch diese Sozialformen die deutsche Sprache besser lernten. Neben den Übungen im Kurs wurden die Zeitinvestition und Wiederholung als relevante Lernstrategien von einer Frau aufgezählt. Zuletzt ist anzuschneiden, dass die Wiederholung als Strategie in der theoretischen Ansicht bei einer Frau entdeckt wurde. Anhand dieser Kategorie konnte gezeigt werden, dass die Befragtengruppe trotz ihrer besonderen Lebenssituation, partner- und teamorientierte und lernbewusste Lernerinnen waren. Als letztes sei gesagt, dass die besondere Lebenssituation dieser Frauen und ihre neuen Verpflichtungen in ihrem neuen Leben besondere Bedeutung beim Lernen der Sprache aufzeigte.

Die geflüchteten Frauen in Adana äußerten unterschiedliche Lernwünsche und ebenfalls verschiedenes Sprachverständnis. Welche Übungen sie benötigen oder welche Lernwege sie für effektives Lernen verfolgen, wurde von ihnen in unterschiedlichen Weisen dargestellt. Insgesamt wurden zehn Kategorien zu den Lernstrategien dieser Frauen definiert. Alle fünf Frauen fanden beim Türkischerwerb

ihre Lernstrategien in dem Medienkonsum. Vier Frauen erwähnten, dass sie zu Hause durch das Sehen und Hören die Sprache lernen. Dazu würden sie die Fernsehprogramme nutzen und Filme oder Serien in der türkischen Sprache konsumieren (01WTA, 03WTA, 04WTA, 05WTA). Eine Frau äußerte sich dazu folgendermaßen: „Evdeyken sadece film veya dizi izliyorduk Türkçe duymak için ...“¹³² (04WTA). Zwei Frauen beschrieben, dass sie durch die Nutzung des Internets die Sprache lernen (02WTA, 05WTA). Bei den Recherchen über ein Lernthema würden sie auf dieses Medium zurückgreifen. Für welche Zwecke dieses Medium genau genutzt wird, beschrieb eine Frau im Gespräch wie folgt: „İnternet/ ve internetten eeee Türkçe öğrenmek için dersler izli/ izliyordum“¹³³ (05WTA). Anhand dieser Aussage wurde erfahren, dass diese Frau beim Lernen der türkischen Sprache die Seminare online verfolgt. Dazu ist zu interpretieren, dass sie im Internet nach Erklärungen über ein bestimmtes Unterrichtsthema sucht. Neben dem Medienkonsum wurde als Lernstrategie das Sprechen in der türkischen Sprache genannt. Die Frauen entwickeln diese Kompetenzen im Sprachkurs und ihrem Alltag. Dabei halfen ihnen die Gespräche mit den Dozenten, Nachbarn sowie Freunden (02WTA, 04WTA, 05WTA). Eine Frau beschrieb diese Situation folgendermaßen: “Türkler ile konuşmak, mesela ben her gün veya iki günde bir arkadaşlar ile konuşuyorum. En az iki saat konuşuyoruz. Türkçe konuşuyoruz”¹³⁴ (04WTA). Es wird erfahren, dass diese Frau fast täglich zwei Stunden mit ihren Freunden auf Türkisch spricht. Sie setzt diese Lernstrategie bewusst ein, um ihre Sprechkompetenzen zu verbessern. Neben den Alltagsgesprächen zählten die Frauen auf, dass ihnen der Spracherwerb durch Alltagskommunikation mit ihren Familienmitgliedern gelingt (03WTA, 05WTA). Zu dieser Sache erklären sie, dass sie die türkische Sprache einerseits lehrten und andererseits verwendeten. Als Beispiel kann die Aussage einer Frau dargestellt werden: “Eeee (..) küçük kardeşlerimle eeee (..) onlara Türkçeyi öğretmek ve benim için pratik yapmak için konuşuyorum“¹³⁵ (05WTA). Zudem am häufigsten angeführten Fertigkeit Sprechen als Lernmethode wurden weitere Fertigkeiten in Schreiben (02WTA, 03WTA, 04WTA), Lesen (01WTA,03WTA, 04WTA) und Hören (02WTA, 03WTA) thematisiert. Eine

¹³² „Um Türkisch zu hören haben wir zu Hause nur Filme oder Fernsehserien gesehen...“ (04WTA).

¹³³ „Aus dem Internet eeee Türkisch zu lernen, sa/ sah ich Unterricht an“ (05WTA).

¹³⁴ „Mit den Türken sprechen, zum Beispiel ich spreche jeden Tag oder jeden zweiten Tag mit Freunden. Wir sprechen mindestens zwei Stunden. Wir sprechen auf Türkisch“ (04WTA).

¹³⁵ „Eeee (..)mit meinen jüngeren Geschwistern eeee (..), um ihnen Türkisch beizubringen und für mich zu üben spreche ich“ (05WTA).

Beispielaussage zu diesen Fertigkeiten wird an dieser Stelle gezeigt. „... müziği dinleyerek öğrendim. Hem de kitap okuyarak öğrendim“¹³⁶, sagte eine Befragte. Sie schilderte ihre Vorgehensweise beim Lernen durch das Üben der Fertigkeiten Hören und Lesen und erwähnte an einer anderen Stelle im Interview durch das Üben der Fertigkeit Schreiben: „Hem de yazarak“¹³⁷ (03WTA). Die Übungen zu diesen Fertigkeiten im Sprachkurs oder zu Hause halfen den Frauen beim Lernen der türkischen Sprache (02WTA, 04WTA). Eine Frau zählte zu diesem Thema auf, dass sie die Frage-Antwort Übungen, Übungen zur Bild-Wortzuordnung und Schreibübungen im Sprachkurs und die Hausaufgaben beim Lernen unterstützten. Als Erstes kann die Aussage zur Lernsituation im Plenum dargelegt „... mesela bir sorular çözmek, soru B. Ha Hoca soru soruyordu, biz cevaplıyorduk. Cevaplamaya çalışıyorduk aslında, hiç bilmiyorduk çünkü“¹³⁸ und danach die Aussage zur Lernsituation anhand der Hausaufgaben, Bild-Wortzuordnung und Schreibübungen präsentiert werden: „Hocalar ödev verince çok iyiydi ve bazı hocalar bize bir kâğıt veriyorlardı, bu kâğıdın içinde resimler var. Bu resimlere bakarak, resmin ismini yazıyoruz mesela hayvanlar vardır. Bu hayvanların isimlerini biz yazıyorduk. Yazı yazarken zaten biz onu ezberliyoruz. Bunlar çok yararlıydı“¹³⁹ (04WTA). Das Lernen wird weiterhin durch die Übungen und Erklärungen in den Lehrwerken gefestigt (03WTA). Eine Frau stellte zu diesem Thema diese Verwendung beispielsweise dar: „Hem de çalışma kitapları var, Türkçe öğrenmek için, onlara çalıştım. Bu kitaplarda Türkçe kuralları var, bunlara çalıştım“¹⁴⁰ (03WTA). Weiterhin gab diese Frau an, dass sie die Sprache durch Wiederholungen und häufige Verwendung der Sprache lernen konnte. Zu diesem Punkt wurde erfahren, dass diese Frau durch die Sprachanlässe ihre Kompetenzen im Sprechen verbesserte. Sie schilderte ihre Gedanken wie folgt: „Günlük hayatımızda kullanılan kelimeler ve cümleler, onları çok iyi anlıyorum. Çünkü

¹³⁶ „... Ich habe gelernt, indem ich Musik gehört habe. Ich habe auch durch das Lesen der Bücher gelernt“ (03WTA).

¹³⁷ „Sowie beim Schreiben“ (03WTA).

¹³⁸ „... also eine Fragen beantworten, Frage B. der Dozent stellte eine Frage, die wir beantworteten. Wir versuchten vielmehr zu antworten, weil wir es nie wussten“ (04WTA).

¹³⁹ „Als die Dozenten Hausaufgaben aufgaben, war das sehr gut und einige Dozenten gaben uns ein Blatt, dieses Papier enthielt Bilder. Wir sehen uns diese Bilder an, schreiben den Namen des Bildes zum Beispiel gab es Tiere. Wir haben die Namen dieser Tiere geschrieben. Während des Schreibens merkten wir es uns bereits. Diese waren sehr nützlich“ (04WTA).

¹⁴⁰ „Es gibt auch Arbeitshefte. Um Türkisch zu lernen, habe ich mit ihnen gearbeitet. In diesen Büchern gibt es die türkischen Regeln, ich habe sie studiert“ (03WTA).

onları çok kullanıyorum galiba ... Yani günlük hayatımızda kullanılan kelimeler ve cümleler, onlar çok iyi anlıyorum"¹⁴¹ (03WTA).

Tabelle 24

Kategorie E - Adana

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
E6: altersangemessener Medienkonsum	5	16%	5	100%
E1: Sprechen	7	23%	3	60%
E2: Schreiben	3	10%	3	60%
E3: Lesen	3	10%	3	60%
E9: Lernen und Üben im Sprachkurs	4	14%	2	40%
E8: Alltagskommunikation mit den Familienmitgliedern	2	6%	2	40%
E10: Hören	2	6%	2	40%
E11: Übungen in den Lehrwerken	2	6%	1	20%
E12: Hausaufgaben	2	6%	1	20%
E5: Wiederholungen	1	3%	1	20%
Summe	31		23	

Festzustellen ist, dass die Frauen zu diesem Thema zehn verschiedene Aspekte nannten, welche ihre Lernstrategien in der türkischen Sprache beschreiben. Ein häufig genannter Punkt war altersangemessener Medienkonsum. Die Frauen beschrieben, dass sie zum Lernen der türkischen Sprache die Filme und Serien in dieser Sprache ansehen, das Internet dazu verwenden und sich die türkische Musik anhören. Diese Unterkategorie wurde von allen Frauen angegeben (100%). Somit kann genannt werden, dass von Frauen die Angebote des Internets, der Musik und der Fernsehprogramme beim Spracherwerb oft genutzt wurden. Weiterhin wurde von 60% der Frauen angegeben, dass ihre sprachlichen Fertigkeiten durch die Alltagskommunikation unterstützt wurden. Mit verschiedenen Kommunikationspartnern wie Dozenten, Nachbarn oder Freunden fanden diese Frauen den Zugang zur Sprache und konnten ihre Sprechkompetenzen durch diese Sprachanlässe verbessern (02WTA, 04WTA, 05WTA). Zu diesem Punkt ist hervorzuheben, dass die Frauen außerhalb des Sprachkurses die Möglichkeiten hatten, die türkische Sprache anzuwenden. Außerdem fanden sie durch ihre Sprachkenntnisse Zugang zur Gesellschaft, sodass mit unterschiedlichen Gesprächspartnern im Alltag interagiert werden konnte. Die Stellungnahmen zum

¹⁴¹ „Die Wörter und Sätze, die in unserem täglichen Leben verwendet werden, verstehe ich sehr gut. Weil ich denke, dass ich sie oft benutze,... Also in unserem täglichen Leben verwendete Wörter und Sätze, diese verstehe ich sehr gut“ (03WTA).

„Lernen durch Sprechen“ wurde in den Interviews mehrmals betont, sodass diese Unterkategorie am häufigsten (23%) kodiert wurde. Des Weiteren wurden die Lernmethoden in Schreiben (02WTA, 03WTA, 04WTA) und Lesen (01WTA, 03WTA, 04WTA) definiert. 60% der Frauen konnten durch diese Fertigkeiten ihre Kompetenzen in der türkischen Sprache entwickeln. An dieser Stelle ist der Unterschied der vorherigen Kategorien zu zeigen. Nur eine Frau fand das Schreiben für ihren Alltagsgebrauch bedeutsam (03WTA). Außer dieser Frau erwähnten weitere Frauen ihre Lernwege durch das Schreiben (02WTA, 03WTA, 04WTA). Obwohl sie in ihrem Alltag diese Fertigkeit benötigen und sie diese zum Lernen der Sprache einsetzten, legten sie kaum Wert auf diese Kompetenzen. Zum Punkt Lesen wurde erfahren, dass das Lesen weder für den täglichen Sprachgebrauch als wichtig gefunden noch im Sprachverständnis der Frauen eine Tragweite hatte. Anhand dieser Kategorie ist festzuhalten, dass die Frauen ihre Lesekompetenzen trotz ihrer Übungen in dieser Fertigkeit für den Spracherwerb nicht wiederfinden. Zwei von fünf Befragten betrachteten, dass ihre Lernwege durch Lernen und Üben im Sprachkurs, Alltagskommunikation mit den Familienmitgliedern und Hören gefördert werden. Zu diesen Punkten wurden unterschiedliche Erklärungen gemacht. Bild-Wort-Zuordnung als Übungsart, Eltern als Kommunikationspartner oder Musik in der türkischen Sprache sind einige Beispiele, die dazu angegeben werden können. An dieser Stelle werden diese Unterkategorien beschrieben. Die effektiven Übungen im Sprachkurs erwähnten zwei Frauen, die unterschiedliche Lernerfahrungen aufwiesen. Eine Frau lernte seit einem Jahr Türkisch und betrachtete die Übungsarten in der Sprachschule sehr effektiv (04WTA). Die andere Frau hatte sich in vier Jahren dran gewöhnt die türkische Sprache durch ihre Umgebung ohne schulische Bildung zu lernen. Im Hinblick darauf beschrieb sie, dass sie die Sprache nur im Sprachkurs lernte, sich für das Lernen zu Hause nicht viele Mühen gab und zu Hause gegeben falls durch Internet ihr Lernen unterstützte. “Ya ben evde hiç çalışmadım. Ya söylediğim gibi kursa katılmışım, orada öğrendim ve orada bir şey anlamadı isem eğer eve geliyordum, internetten falan bahsediyordum/ araştırıyordum, yani öğreniyordum da, ama evde çok öğrenmiyorum. Okulda falan öğreniyorum.”¹⁴² (02WTA). Anhand dieser Aussage wird

¹⁴² „Ich habe noch nie zu Hause gemacht. Wie gesagt, ich habe den Kurs besucht, ich habe dort gelernt, und wenn ich dort etwas nicht verstanden habe, bin ich nach Hause gekommen, habe im Internet geredet/ recherchiert oder so, also ich lernte auch, aber ich lerne nicht viel zu Hause. In der Schule und so lerne ich“ (02WTA).

erfahren, dass das Lernen zu Hause kaum stattfand. Der Grund dafür wird unter anderem an der defizitären schulischen Bildung liegen. Durch die fehlende staatliche Inkludierung in das Bildungssystem verlor dieses ehemalige Kind den Anschluss und wird erst Lernen lernen müssen. Insgesamt konnte herausgefunden werden, dass für das Lernen der Sprache in der Sprachschule die Aufenthaltszeit der Frauen keinen Belang hat. Während eine Frau seit einem Jahr in der Türkei lebte, wohnte die andere Frau seit sieben Jahren in diesem Land. Durch die längere Aufenthaltszeit ist davon auszugehen, dass die Frau das Lernen in der Sprachschule nicht mehr benötigt. In der Praxis wurde aber das Gegenteil erfahren. Beide Frauen gaben an, dass sie Türkisch im Sprachkurs lernten. Dass die Frauen eine andere Herkunftssprache haben und zu Hause am häufigsten in ihren Sprachen sprechen, wurde im Interview festgehalten. Sie versuchen auch sich mit den Familienmitgliedern auf Türkisch zu unterhalten. Entweder sprechen sie damit die anderen Familienmitglieder auch die Sprache lernen können oder sie üben es für sich selbst (03WTA, 05WTA). Anhand dieser Kategorie konnte festgestellt werden, dass durch die jüngeren Familienmitglieder 40% der geflüchteten Frauen mit Eltern oder jüngeren Geschwistern auch zu Hause die Möglichkeiten finden sich auf Türkisch zu unterhalten. Generell konnte zu dieser Angelegenheit herausgefiltert werden, dass die Frauen durch die Kommunikation im Kurs, zu Hause oder im Alltag mit Freunden oder Nachbarn die Chancen haben ihre Sprechkompetenzen zu trainieren und zu verbessern. Die Bedeutung des Sprechens für diese Frauen wurde bereits mit den Kategorien „Lernwunsch“ und „aktuelles Sprachverständnis“ definiert. In dieser Kategorie wurde auch ein nahezu übereinstimmendes Resultat erzielt. 80% der Frauen definierten ihre Lernstrategien durch Sprechen in der Sprachschule, zu Hause oder in der Gesellschaft. Wie bei dem Punkt Sprechen, konnten andere Ergebnisse für die Fertigkeit Hören erlangt werden. Weder im Alltagsgebrauch noch im Sprachverständnis wurde diese Fertigkeit benannt. Als Lerneinheit wurde diese jedoch von zwei Frauen erwähnt. Weiterhin ist auszudrücken, dass jeweils eine Frau die Übungen in den Lehrwerken Hausaufgaben zum Lernen und Wiederholungen des Gelernten als wesentliche Gesichtspunkte zum effektiven Spracherwerb anführte. Am seltensten wurden die Funktionen benannt und die letzte Benennung wurde mit 3% kodiert. Zusammengefasst konnte in dieser Kategorie das unterschiedliche Verständnis zwischen den Lernstrategien und Lernstand sowie Lernwunsch beobachtet werden. Während die Frauen alle Fertigkeiten für das Lernen erwähnten,

wurden nur zwei Fertigkeiten Sprechen (100%) und Schreiben (20%) bei dem Alltagsgebrauch und sprachliches Können in Sprechen (100%) benannt. In allen drei Kategorien konnte die Signifikanz von der Fertigkeit Sprechen festgestellt werden. Sie erwähnten, dass der Spracherwerb durch Sprechen gelingt. Mit Dozenten, Nachbarn, Freunden und Familienmitgliedern sprechen sie Türkisch. Außerdem listeten sie auf, dass sie am häufigsten das Sprechen in ihrem Alltag brauchen und dass sie am besten die Alltagssprache beherrschen. Daraus ergibt, dass die Fähigkeiten im Sprechen beim Spracherwerb sowie in ihrem Alltag für diese Frauen eine enormer Wert darstellen. Anders spielten die weiteren Teilfertigkeiten eine Rolle bei den Lernmethoden. Die Frauen gaben mit unterschiedlicher Gewichtung an, dass der Spracherwerb durch Schreiben, Lesen und Hören gelingt. Zu ihren Stärken wurden sie jedoch nicht gezählt und zum Alltagsgebrauch wurde nur das Schreiben von einer Frau beachtet. Weshalb sie diese Fertigkeiten nur beim Lernen der Sprache einsetzten und sie danach nicht anwendeten bzw. ihre Stärken drin nicht fanden, kann definitiv mehrere Gründe haben. Trotzdem sind die folgenden Gründe dafür zu beachten; die unterbrochene Bildung dieser Frauen, die fehlenden Sprachlernerfahrungen oder Bildungssozialisation. Weiterhin wurde mit dieser Kategorie beobachtet, dass alle Frauen den Zugang zur Sprache durch altersgemessenen Medienkonsum fanden. Dabei waren die Nutzung von Internet, das Hören und Sehen der Serien, Filme oder das Hören der Musik in der türkischen Sprache die hilfreichen Lernmethoden. Ergänzend konnten für die Gründe des erfolgreichen Spracherwerbs die Übungen und dadurch entstandene Lernsituationen wiederfinden werden. Neben den Übungen im Kurs wurden die Lehrwerke oder die Hausaufgaben als relevante Lernstrategien aufgezählt. Zuletzt ist anzuschneiden, dass mehr oder weniger unbewusst eingesetzte Strategie „Wiederholung“ bei einer Frau entdeckt wurde. Anhand dieser Kategorie konnte gezeigt werden, dass die Befragtengruppe trotz ihrer besonderen Lebenssituation ehrgeizige, fleißige und selbstständige Lernerinnen sind.

Über die individuellen Lernstrategien der zehn befragten geflüchteten Frauen wurden unterschiedliche Daten erfasst. Insgesamt wurden anhand der Stellungnahmen diese Informationen in zwölf Unterkategorien gebündelt. Außer vier Unterkategorien (E4, E7, E11, E12) wurden die Anderen in beiden Städten mit unterschiedlicher Gewichtung erwähnt. Diese Gemeinsamkeiten über die individuellen Lernstrategien der geflüchteten Frauen werden mit der nächsten Grafik dargestellt.

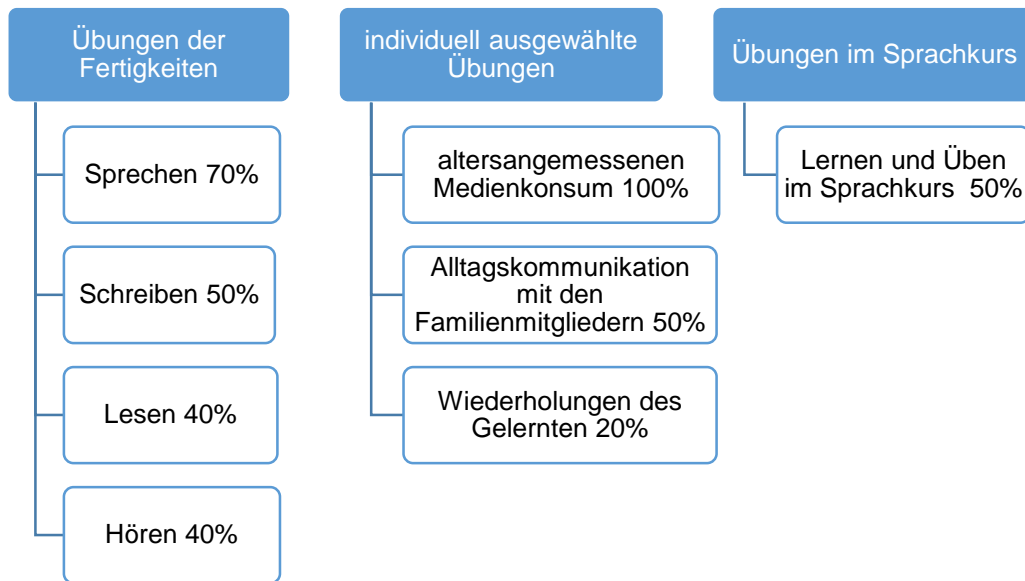


Abb 30. Gemeinsamkeiten in der Kategorie E.

Anhand zahlreicher Übungen, welche die Übungen zu den Fertigkeiten, Übungen zu Hause oder Übungen im Unterricht inkludieren, gelang den geflüchteten Frauen der jeweilige Spracherwerb. Durch die gezielten Übungen verbessern sie durch unterschiedliche Lernmethoden ihre Kompetenzen der Teilfertigkeiten. Medienkonsum, Wiederholungen oder Übungen im Sprachkurs sind die effektivsten Methoden. Am häufigsten wurde bei den dargestellten Lernmethoden der altersgemessene Medienkonsum hervorgehoben. Dazu gaben alle Frauen aus beiden Städten an, dass sie die Medien zum Lernen der Sprache einsetzten. Zu diesem Thema listeten sie die Lernmethoden durch Ansehen der Serien oder Filme und Benutzung des Internets auf. Wie das Internet eingesetzt wurde, beschrieb nur eine Frau knapp (05WTA). Nur eine Teilnehmerin aus Adana beschrieb das Lernen durch das Hören der Musik in der türkischen Sprache (03WTA). Die meist kodierte Unterkategorie (18%) stellt das Sprechen dar, welche eine große Tragweite beim Lernen der Sprachen hatte. Während in Berlin vier Frauen dazu die Übungen durch die Dialoge im Sprachkurs und Alltagskommunikation mit den Bürgern und Freunden nannten (01WTB 02WTB, 03WTB, 04WTB), gaben die Frauen aus Adana die Übungen durch die Kommunikation mit einer beliebigen Person, Nachbarn und Freunden an (02WTA, 04WTA, 05WTA). Den bewussten Einsatz dieser Fertigkeit beschrieb eine Frau und nannte, dass sie täglich oder jeden zweiten Tag mit ihren Freunden zwei Stunden auf Türkisch sprach (04WTA). So eine Konkretisierung wurde in Berlin nicht herausgefunden. Als weitere Gemeinsamkeit wurden die

Unterkategorien E2, E8 und E9 jeweils mit 50% der Personen festgestellt. Die Frauen in beiden Ländern verwenden das Schreiben, die Alltagskommunikation mit den Familienmitgliedern und das Lernen und Üben im Sprachkurs, um die türkische und deutsche Sprache besser zu lernen. In Adana wurde die Unterkategorie E2 häufiger als die Personen in Berlin aufgezählt und auch häufiger genannt. Das Gegenteil wurde für die Unterkategorie E8 festgestellt. Dafür wurde in Berlin dieser häufiger als die Personen in Adana aufgezählt und häufiger angeführt. Insbesondere ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass die Frauen die meiste Zeit mit ihren Angehörigen ihre Herkunftssprachen sprechen. Trotzdem setzten sie die zu lernen Sprache ein. Diese Situation wurde weiterhin unterschiedlich beschrieben. Während in Berlin am häufigsten die Kinder der Frauen der Grund für die Auswahl und den Einsatz der deutschen Sprache war, wurde in Adana die Sprache von den Frauen bei der Unterstützung oder beim Lehren der türkischen Sprache für die Eltern oder kleine Geschwister verwendet. An dieser Stelle werden einerseits das jüngere Alter und die besseren Sprachkenntnisse der Frauen aus Adana wieder bemerkbar. Des Weiteren ist die Unterkategorie das Lernen und Üben im Sprachkurs zu erklären. Wie in E8 wurden in Berlin auch hier mehr als die Personen in Adana aufgezählt aber seltener kodiert. Während in Berlin die Sozialformen bei den Übungen eine Wichtigkeit darstellte, wurden in Adana die Übungsarten definiert. Die Übungen mit einem Partner oder in der Gruppe bevorzugten die Frauen in Berlin (02WTB, 03WTB, 05WTB). In Adana zählte eine Frau die Übungsarten Frage/Antwort Übungen, Bild-Wortzuordnung, Schreibübungen auf (04WTA). Anhand dieser Ergebnisse kann gezeigt werden, dass die Frauen in Adana eher zurückhaltend und nicht gruppengewandt sind. Sie präsentieren sich distanziert, während die Frauen in Berlin beim Lernen eine lockere Umgangsweise vorzeigten. Überdies ist zu beschreiben, dass die Teilfertigkeiten Lesen und Hören von 40% der Frauen beim Lernen der Sprachen angewandt wurden. Während die Fertigkeit Lesen in Adana von mehr Personen benannt, aber gleich kodiert wurde, wurde die Fertigkeit Hören gleich oft angegeben. An dieser Stelle ist zu zeigen, dass diese Teilfertigkeiten viel weniger als die anderen Teilfertigkeit Sprechen und Schreiben geübt werden. Mit dieser Kategorie kann die Wichtigkeit der Teilkategorien Sprechen und Schreiben für beide Probandengruppen aufgezeigt werden. Als letztere Gemeinsamkeit wurde die Wiederholung des Gelernten zu beschreiben. Beide Frauen aus beiden Städten waren der Meinung, dass der Spracherwerb durch Wiederholungen gelingt. Während in

Berlin die Frau diesen Punkt eher als theoretisches Wissen präsentierte (01WTB), erklärte die Frau aus Adana den eher als unbewussten Vorgang (03WTA). Mit der nächstfolgenden Grafik werden die unterschiedliche Gewichtungen in beiden Städten dargestellt.

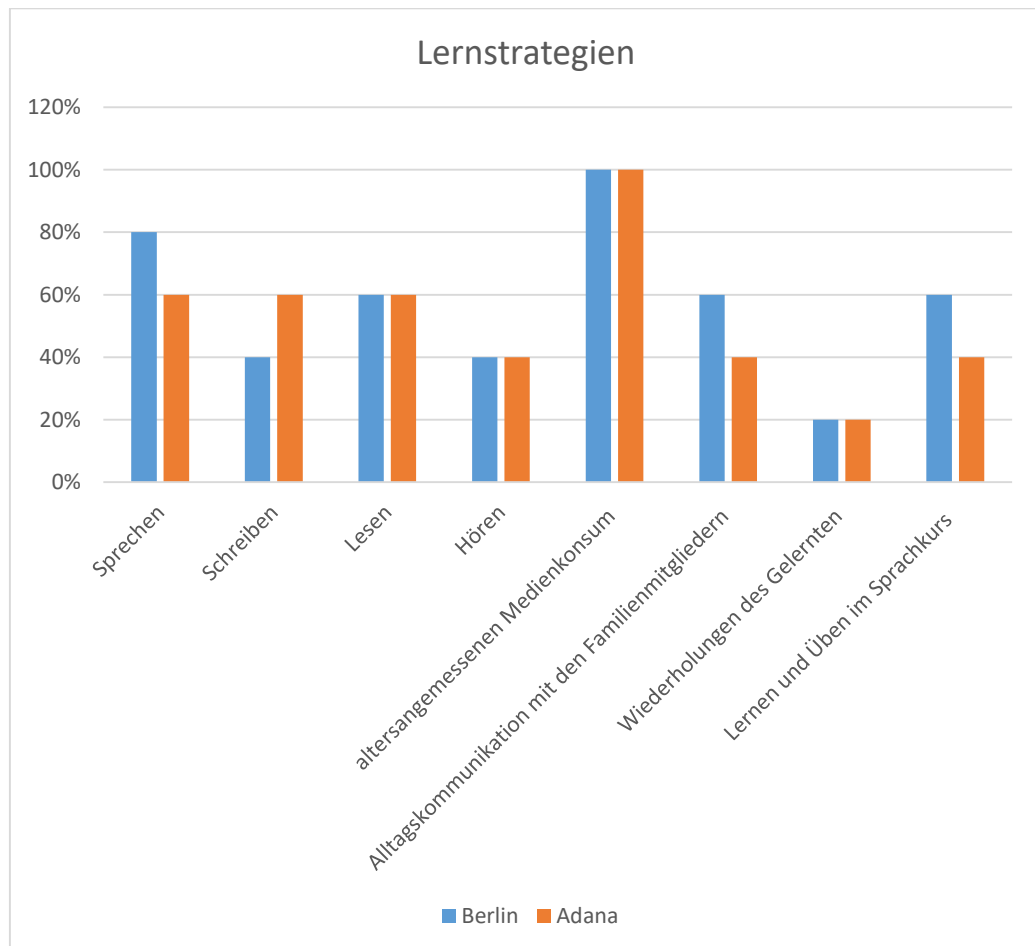


Abb 31. Prozentvergleiche in der Kategorie E.

Zusammenfassend ist zu kennzeichnen, dass die Verwendung der Medien in beiden Sprachen am häufigsten als eine effektive Lernstrategie gesehen wurden. Die Serien, Filme und Musik in der türkischen und deutschen Sprache unterstützten die Frauen beim Lernen. Außerdem wurde das Internet als ein hilfreiches Medium betrachtet. Die Teilfertigkeit Sprechen wurde als signifikant dargestellt. Dabei wurden die Gespräche mit Freunden, Bürgern oder die Dialoge im Deutschkurs sowie die Kommunikation mit Nachbarn beschrieben. Mithilfe dieser Kategorie konnte festgestellt werden, dass die Frauen mit Kindern durch sie in Berlin und die Familienmitglieder durch die Frauen in Adana die Gespräch Anlässe in der jeweils zu lernenden Sprache auch zu Hause fanden. Obwohl durch die Beschreibungen der

Übungen in den Kursen eine eher zurückhaltende, scheue und nicht teamorientierte Klientel in Adana begegnet wurde, fanden diese Frauen neben den Familienmitgliedern auch die Möglichkeit mit den Nachbarn, Dozenten oder Freunden auf Türkisch zu sprechen. Somit ist zu betonen, dass sie sich in der Türkei in vielen gesellschaftlichen Milieu integrieren konnten. Anders wurde in Berlin nur von einer Frau die Gespräche mit Freunden beschrieben (02WTB), sodass die anderen Frauen am häufigsten im Deutschkurs die Möglichkeiten im Gespräch teilzunehmen ausnutzen. Eine Frau stellte hinzu dar, dass sie in ihrem Alltag lieber Englisch als Deutsch sprach, da sie keinen Kontakt in die Gesellschaft finden konnte. Aus den Hintergründen wurde festgestellt, dass die geflüchteten Frauen in Berlin sich vielmehr in dem Sprachunterricht als in der Gesellschaft integrierten. Am seltensten wurden die Wiederholungen des Gelernten als eine Lernmethode in beiden Gruppen gesehen. Nachdem die Gemeinsamkeiten beide Probandengruppen dargestellt wurden, sind die Unterschiede in diesen Gruppen zu erklären. Dafür werden zunächst die individuellen Lernstrategien der geflüchteten Frauen mit einer Grafik dargestellt.

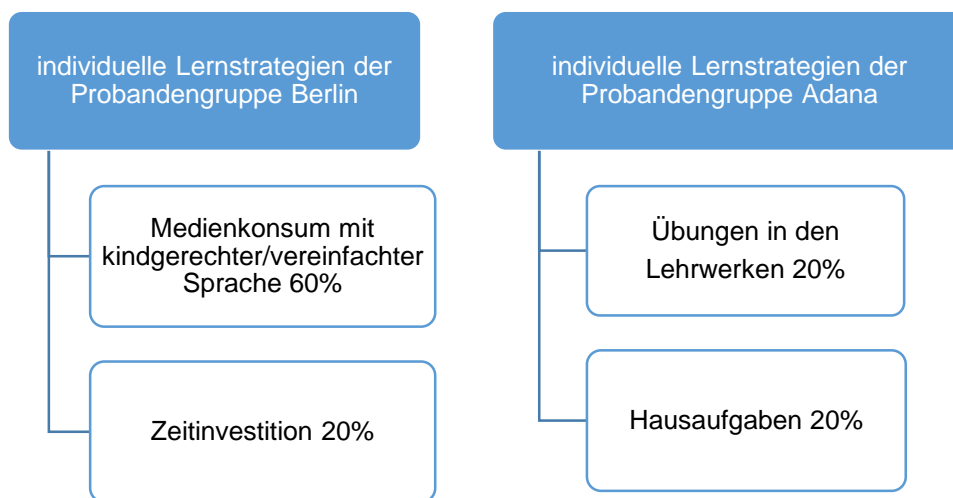


Abb 32. Unterschiede in der Kategorie E.

Als ein Unterschied zwischen zwei Ländern wurden die Angaben zur Unterkategorien E4, E7, E11 und E12 festgestellt. Insgesamt hatten 60% der Befragten andere Angaben zu ihren Lernstrategien gemacht. Ihre Stärken in Teilbereich Grammatik wurden angeführt (02WTB 03WTB, 04WTB, 05WTA). 40% der Frauen in Berlin fanden Medienkonsum mit kindgerechter/vereinfachter Sprache und die Zeitinvestition für den Spracherwerb von Nöten. Anders als in Berlin wurde das Lernen durch die Übungen in den Lehrwerken und Hausaufgaben für 20% der Frauen in Adana unterstützt. Anhand des Medienkonsums hatten zwei Frauen die

Gelegenheiten mit ihren Kindern auf Deutsch zu kommunizieren (01WTB, 05WTB). Sie sahen sich zusammen Kinderfilme an oder lasen gemeinsam ihre Kinderbücher vor. Diese gegenseitige Aktivität half diesen Frauen beim Lernen der deutschen Sprache. Eine andere Frau ohne Kinder benutzte auch diese Medien, um ihre Sprachkompetenz zu verbessern (02WTB). Des Weiteren wurde die Zeitinvestition von einer Frau als eine Lernmethode dargestellt (01WTB). Hätte sie in ihrem Alltag mehr Zeit zum Lernen, könnte sie beim Spracherwerb besser werden. An dieser Stelle ist die Stärke diese geflüchtete Frau als Beispiel vorzubringen. Sie hat ihren Ex-Mann in Afghanistan gelassen, kam in Deutschland an und war plötzlich für ihre fünf Kindern alleinerziehend. Außerdem wird sie verpflichtet neben ihren Aufgaben im Alltag jeden Tag den Deutschkurs zu besuchen und die deutsche Sprache zu lernen. Diese ehrgeizige Lernerin zeigt, wie alle geflüchteten Frauen ihre Heterogenität nicht nur in ihrem Alter, Herkunftssprache oder Bildungssozialisation. Insbesondere ist zu beachten, dass sie ein neues Leben in einem für sie völlig neuem Land beginnt. Ihre Fluchterfahrungen und Verpflichtungen im Alltag beeinflussen ebenfalls das Lernen. In Adana bevorzugten zwei Frauen als Lernmethoden die Übungen in den Lehrwerken und Hausaufgaben. Somit konnten sie zum Beispiel nach den Regeln der türkischen Sprache nachsehen (03WTA) oder das Gelernte durch die kontrollierten Hausaufgaben verinnerlichen (04WTA).

Tabelle 25

Gesamtergebnisse der Kategorie E

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
E6: altersangemessener Medienkonsum	10	16%	10	100%
E1: Sprechen	11	18%	7	70%
E9: Lernen und Üben im Sprachkurs	7	12%	5	50%
E8: Alltagskommunikation mit den Familienmitgliedern	6	10%	5	50%
E2: Schreiben	5	8%	5	50%
E3: Lesen	6	10%	4	40%
E10: Hören	4	7%	4	40%
E7: Medienkonsum mit kindgerechter/ vereinfachter Sprache	5	8%	3	30%
E5: Wiederholungen	2	3%	2	20%
E11: Übungen in den Lehrwerken	2	3%	1	10%
E12: Hausaufgaben	2	3%	1	10%
E4: Zeitinvestition	1	2%	1	10%
Summe	61		48	

Wie die Tabelle zeigt, wurden die Stellungnahmen in zwölf Unterkategorien zur Hauptkategorie „Lernstrategien beim Spracherwerb“ von zehn geflüchteten Frauen

zusammengefasst. Insgesamt wurden außer der Unterkategorie Medienkonsum mit kindgerechter/vereinfachter Sprache und den letzten drei Unterkategorien in beiden Probandengruppen meist mit unterschiedliche Gewichtung hervorgehoben. 100% der Befragten beschrieben ihr Lernweg durch die Medien. Sie sahen Filme und Serien in den jeweiligen Sprachen an, hörten in diesen Sprachen Musik oder recherchierten nach Lernthemen im Internet. Am häufigsten wurde mit 18% als Lernstrategie Sprechen kodiert. Die Dialoge im Sprachkurs und Alltagskommunikation halfen weiterhin den Frauen bei der Entwicklung ihres Spracherwerbs, wobei in beiden Gruppen Unterschiede in der Auswahl der Kommunikationspartner festgestellt wurden. Obwohl dieser Punkt eine Gemeinsamkeit darstellte, war die Anzahl der Kodierungen sowie Personen unterschiedlich. In Adana wurden die Lernstrategien durch Sprechen von drei Frauen thematisiert. Diese wurde siebenmal registriert. In Berlin wurde diese Unterkategorie von vier Frauen beschrieben und jeweils einmal erörtert. Des Weiteren zählten die Frauen in beiden Gruppen auf, dass sie durch die Kommunikation mit den Familienmitgliedern die Sprachen lernten, wobei hier die Frauen in Berlin viel mehr in die Rolle des Lernenden und in Adana viel mehr in die Rolle des Lehrenden schlüpfen. Grundsätzlich haben alle Frauen in Berlin und vier Frauen in Adana aufgezählt, dass sie beim Lernen der Sprache das Sprechen in verschiedenen Situationen mit unterschiedlichen Kommunikationspartnern einsetzten. Als weiterer Gemeinsamkeit stellten die Übungen und Lernen in den Sprachkursen, die die Frauen besuchten, für die Hälfte der Befragten eine Bedeutung. Während in Berlin die Sozialformen definiert wurden, gab eine Frau aus Adana die konkreten Übungsarten an. Trotz dieser Gemeinsamkeit wurde ein Unterschied zwischen den Probanden festgestellt. Die Gruppe aus Berlin fand die partner- oder teamorientierten Übungen interessant. Aus diesem Grund kann betont werden, dass die Lerngruppe in Berlin gern mit Partnern oder im Team lernten. Im Gegensatz dazu wurde in Adana eine eher zurückhaltende Lerngruppe beobachtet. Grundsätzlich wurde bemerkt, dass die Frauen in Berlin die Gesprächsmöglichkeiten viel mehr im Sprachkurs und die Frauen in Adana sie viel mehr in der Gesellschaft außerhalb des Sprachkurses nutzten. Die Lernstrategien beim Schreiben wurden weiterhin von 50% der Frauen in den beiden Gruppen genannt. Wie bei dem Punkt Sprechen, ist auch hier eine abweichende Gewichtung zu finden. In Berlin wurde der Punkt von 40% der Probanden dargestellt. In Adana wurde sie von drei Frauen (60%) angeführt. Anhand der Ergebnisse konnte deutlich gemacht werden, dass für die Befragten die Entwicklung ihren Kompetenzen im

Sprechen und Schreiben ein nennenswertes Gewicht für den Spracherwerb bezeichnete. Jeweils 40% der Frauen aus beiden Probandengruppen hatten die Unterkategorien Lesen und Hören in unterschiedlicher Weise erwähnt. Während das Lesen nur von einer Frau in Berlin als Lernstrategie beschrieben wurde, wurde es in Adana von drei Frauen benannt. Sie wurden in beiden Ländern gleich oft kodiert. Als Hörübung wurde das Hören der Musik in der türkischen Sprache von einer Frau definiert und in Berlin wurde hierzu keine Stellung genommen. Für diese Unterkategorie wurde die identische Anzahl der Kodierungen und Personen aufgezeichnet. Als letzte Gemeinsamkeit wurde die Unterkategorie Wiederholung herausgearbeitet. Hierzu gab jeweils eine Frau aus den Gruppen an, dass ihnen der Spracherwerb durch die Wiederholungen gelang. Ein Unterschied wurde jedoch bei den Erklärungen festgehalten. Die Frau in Adana bemerkte diese Lernmethode bei der Verbesserung der alltäglichen Sprachkompetenzen. Wenn die Frau in Berlin das Gelernte genug wiederholen würde, könnten ihre sprachlichen Kompetenzen besser werden. Eine theoretische und unbeabsichtigte Einsetzung dieser Lernstrategie wurde somit erläutert. Die Unterkategorien E4, E7, E11 und E12 wurden in beiden Ländern unterschiedlich aufgefasst. Während Medienkonsum mit kindgerechter/vereinfachter Sprache und Zeitinvestition in der Gruppe Berlin herauskristallisiert wurden, wurden Übungen in den Lehrwerken und Hausaufgaben in der Gruppe Adana vorgebracht. In Berlin wurde die kindgerechter/vereinfachter Sprache von drei Frauen betont und die Verwendung sowohl von kinderlosen Frauen als auch von Müttern ausgewählt. Weshalb diese Methode in Adana keine Bedeutung darstellte, ist mit dem Altersdurchschnitt der Befragten zu begründen. An dem jungen Alter der Befragten liegen. Außerdem lernten drei Befragte in Adana mehr oder weniger im Schulalter die türkische Sprache, sodass sie höchstwahrscheinlich unterschiedliche Vorkenntnisse im Türkischen hatten und die vereinfachte Sprache nicht mehr brauchten. Zu vermuten ist überdies, dass sie keine Möglichkeiten hatten an die Kindermedien zu gelangen/einen Zugang zu den vereinfachten Sprachen fanden. Dass in Berlin die Zeitinvestition als ein Punkt aufgefasst wurde, liegt an dem verpflichtenden Kurssystem. Wären die Frauen in Adana auch zum Kursbesuch gezwungen, wären auch hier Angaben dazu zu finden gewesen sein. Diese Benennung wurde am seltensten kodiert (2%). Als ein zusätzlicher Gesichtspunkt wurden die Übungen in den Lehrwerken und Hausaufgaben benannt. Nur zwei Frauen von zehn Befragten setzten beim Spracherwerb auf die Lernstrategien. An dieser Stelle ist zu fragen, ob das

selbstständige Lernen den anderen Frauen fehlte. Zusammenfassend kann angeführt werden, dass zu individuellen Lernstrategien der geflüchteten Frauen Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt wurden. Von zwölf Unterkategorien wurden acht in den beiden Gruppen erwähnt. Diese Punkte enthalten die meist genannte Unterkategorie des altersangemessenen Medienkonsums, die meist kodierte Unterkategorie Teilfertigkeit Sprechen, Lernen und Üben im Sprachkurs, Alltagskommunikation mit den Familienmitgliedern, die anderen Fertigkeiten und am seltensten kodierte Unterkategorie Wiederholungen. Der Spracherwerb gelingt allen Frauen durch den Einsatz der Medien. Durch Sprechen im Kurs, zu Hause mit Freunden oder Nachbarn lernten neun Frauen ihre aktuelle Zweitsprache. Während die Übungsarten für 20% der Probanden in Adana relevant ist, wurden die Übungen mit unterschiedlichen Sozialformen für 60% der Probanden in Berlin von Bedeutung. Während die Kursteilnehmerinnen in Berlin die Dialoge, Partner- oder Gruppenübungen als hilfreiche Lernmethoden darstellten, wurde in Adana dazu keine Angaben gemacht. Aus diesem Grund ist anzugeben, dass die geflüchteten Frauen im Sprachunterricht eine scheue Haltung zeigen. Im Gegensatz dazu fand ihre Alltagskommunikation viel mehr außerhalb des Kurses statt. Eine weitere Unterscheidung in der Gemeinsamkeit wurde in der Alltagskommunikation mit den Familienmitgliedern festgestellt. Zu diesem Punkt wurde nicht nur die Anzahl der Kodierungen, sondern auch die Beschreibungen entgegengesetzt charakterisiert. In Adana wurde die Kommunikation mit den Eltern oder kleinen Geschwister vielmehr zum Lehren der türkischen Sprache genutzt. In Berlin fanden die Gespräche mit den Kindern und eher zum Lernen der deutschen Sprache statt. Nachdem Sprechen, welche als effektivste Lernmethode in der Fertigkeit angegeben wurde, wurden die anderen Teilfertigkeiten in der Chronologie Schreiben und Lesen sowie Hören vorgeführt. Nur die Hälfte der Befragten setzten das Schreiben beim Spracherwerb ein. Das Lesen und Hören wurden als am seltensten benannte Teilfertigkeit bei den Lernstrategien der geflüchteten Frauen festgestellt. Eine angenommene und beiläufige Lernstrategie wurde als Unterkategorie Wiederholungen herausgearbeitet. Zu dieser letzten gemeinsamen Unterkategorie wurden am seltensten Aussagen (20%) gefunden. Die vier anderen Unterkategorien wurden mit Medienkonsum mit kindgerechter/vereinfachter Sprache, Übungen in den Lehrwerken, Hausaufgaben und Zeitinvestition betitelt. Die Unterkategorien Medienkonsum mit kindgerechter bzw. vereinfachter Sprache sowie Zeitinvestition wurden nur in der Gruppe aus Berlin

betrachtet. Die letzte Unterkategorie wurde in der Gesamtheit am seltensten (2%) kodiert. Nur in Adana wurden die Übungen in den Lehrwerken und Hausaufgaben als weitere Lernstrategien angegeben. Zuletzt ist hervorzuheben, dass die Frauen mit zwölf verschiedenen Lernstrategien versuchten ihren Zweitsprachen zu verbessern. Dabei setzten sie am häufigsten das Medienkonsum in der altersgemessenen Sprache ein. Am seltensten wurde die Zeitinvestition von einer Frau als Lernmethode angegeben. Anhand dieser Kategorie konnte gezeigt werden, dass die Befragten trotz ihrer besonderen Lebenssituation Ehrgeiz, Fleiß, Selbstständigkeit oder Teamfähigkeit beim Lernen der Zweitsprachen vorweisen.

Kategorie F: Informationen zu Sprachkenntnissen vor der Ankunft. Die Frage über einen Zwischenstopp der geflüchteten Frauen zielte darauf ab, ob sie vor der Ankunft in Deutschland bereits in ein anderes Land geflüchtet waren. Ob die geflüchteten Frauen bereits in einem anderen Land einen Sprachkurs besucht oder eine Sprache gelernt haben, ist in dieser Forschung von Bedeutung. Anhand diesen Informationen kann nicht nur die Mehrsprachigkeit, sondern auch die erschwerte Lebenssituation dieser Frauen nachvollzogen werden. Zu diesem Thema nannte nur eine Frau, dass sie ein Zwischenstopp in einem anderen Land vor der Ankunft im Zielland machte (04WTB). Bei allen anderen dauerte die Ankunft zwischen einem und zwanzig Tagen. Wie eine Probandin diese Lebenssituation nach der Flucht aus Syrien erzählt, wird im Anschluss präsentiert: „Ich bleibe in der Türkei, ein Jahre. Ich gehe ähm (...) Kumluca, ähm (...) Antalya. Arbeite ich und meinem Mann neun Monate. Später ich und meine Familie zusammen gehen Istanbulda. Ähm (...) meine Schwester und Familie alle in Istanbulda. Auch bleiben ähm (...) sechs Monate. Später ich und meine Familie zusammen gehen in Deutsch“ (04WTB). Im weiteren Verlauf des Gesprächs wurde erfahren, dass weder sie noch die anderen Familienmitglieder einen Türkischkurs besuchten. Die kleine Tochter wurde auch nicht in der Schule angemeldet. Dieses Kind lernte nach ihren Angaben sehr schnell die Sprache: „Bleiben zu Hause, sehen Fernsehen. Verstanden alle, aber habe eine Freundin auch Türkei. Ein Jahre Kinder schnell sprechen“ (04WTB). In den obigen Kategorien wurde bereits über diese Sachlage berichtet. Grundsätzlich kann erwähnt werden, dass diese Frau im Gegensatz zu Deutschland eine Arbeit in der Türkei finden, mit ihren Arbeitskollegen in Antalya und mit ihrem Chef in Istanbul auf Türkisch kommunizieren konnte. Zusammengefasst ist darauf einzugehen, dass weder sie noch ihre Familie ohne formalen Unterricht im persönlichen Rahmen die türkische Sprache gelernt

haben. Wie gut diese gelernt wurde, kann und wird hier nicht beurteilt werden. Abschließend ist zu bemerken, dass diese Frau bereits mehrsprachig den Deutschkurs besuchte, sich nach der Flucht bereits in einem Aufnahmeland im Arbeitsbereich integrierte und mit der Ankunft in Deutschland neu orientieren musste.

Tabelle 26

Kategorie F - Berlin

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
F1: direkter Ankunft ins Asylland (Spracherwerb im Herkunftsland)	4	80%	4	80%
F2: Zwischenstopp in der Türkei (ungesteuerter Türkischerwerb)	1	20%	1	20%
Summe	5		5	

Festzustellen ist, dass nur eine Befragte vor ihrer Ankunft in einem anderen Land ein Zwischenstopp hatte. Am seltensten (20%) wurde diese Unterkategorie kodiert. Wegen des syrischen Krieges floh sie in die Türkei, lernte im Alltags- und vielmehr im Arbeitskontext ohne unterrichtliche Unterstützung die türkische Sprache. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass die geflüchteten Frauen in der Türkei nicht wie in Deutschland zum Kursbesuch verpflichtet wurden. Die fehlende staatliche Förderung ist ein Zeichen für die noch zu entwickelnde Integrationspolitik.

Die Fragestellung, ob die geflüchteten Frauen vor der Ankunft in der Türkei bereits in einem anderen Land wohnten und eine andere Sprache in diesem Land lernten, wurde auch in Adana gestellt. Alle Frauen gaben an, dass sie nur in die Türkei geflüchtet sind und vor ihrem Leben in Syrien in keinem weiteren Land wohnten. Als Beispiel wird eine Stellungnahme dargelegt. „Hayır, başka ülkeye gitmedik. Yani sadece Suriye’de yaşayıp, savaştan dolayı Türkiye’ye geldik”¹⁴³ (04WTA).

Tabelle 27

Kategorie F - Adana

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
F1: direkter Ankunft ins Asylland, Spracherwerb im Herkunftsland	5	100%	5	100%
Summe	5		5	

Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, machten alle Frauen zu diesem Thema eine einheitliche Angabe. Sie flohen aus Syrien direkt in die Türkei. Davor lebten sie nur in

¹⁴³ „Nein, wir waren noch nie in einem anderen Land. Also lebte ich in Syrien, und wir sind wegen des Krieges in der Türkei angekommen“ (04WTA).

ihrem Heimatland. Somit mussten sie weder in einem anderen Land Schutz suchen noch andere Landessprachen lernen. Grundlegend konnte mit der Kategorie gezeigt werden, dass die geflüchteten Frauen in Adana nach ihrer Ankunft in der Türkei weiterhin in diesem Land blieben und anfangen die türkische Sprache zu lernen.

Über den individuellen Sprachlernerfahrungen wurde bereits in der ersten Kategorie eingegangen. In dieser Kategorie konnte im Detail gezeigt werden, ob die Frauen bei der Flucht in mehreren Ländern Schutz suchten und wegen der Flucht andere Sprachen lernen mussten. Von zehn befragten Frauen, machte eine Frau diese Erfahrung (04WTB). Sie floh zuerst in die Türkei und danach nach Deutschland. In der Türkei lebte sie ca. 15 Monate und wurde staatlich nicht gefördert einen Sprachkurs zu besuchen. Obwohl sie in Deutschland die Möglichkeit finden konnte, die Sprache des Landes kostenfrei zu lernen, betrachtete sie ihr jetziges Leben beschwerlich. Sie verweigerte die Sprache in ihrem Alltag, fand keine Arbeit und musste für sie im hohen Alter in die Sprachschule gehen. In der Türkei konnte sie arbeiten, musste nicht zum Kurs und lernte die Sprache ohne weitere staatliche Unterstützung. Weshalb sie unter diesen Bedingungen nicht in der Türkei bleiben konnte, steht außer Frage. Zuletzt ist zu benennen, dass das verpflichtende Kurssystem nicht für alle geflüchteten Frauen von Vorteil ist.

Tabelle 28

Gesamtergebnisse der Kategorie F

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
F1: direkter Ankunft ins Zielland, Spracherwerb im Herkunftsland	9	90%	9	90%
F2: Zwischenstopp in einem anderen Land, ungesteuerter Türkischerwerb	1	10%	1	10%
Summe	10		10	

Zusammenfassend kann angeführt werden, dass vier Frauen in Berlin und fünf Frauen in Adana über einen direkten Weg in den Ländern ankamen. Nur eine Frau floh zuerst in die Türkei, arbeitete und lernte ohne formale Unterstützung die türkische Sprache und floh danach nach Deutschland. Dort musste sie die deutsche Sprache im Kurs lernen. Diese Situation war für sie nicht gewinnbringend, eher belastete sie sie. Da diese Frau bereits vor dem Besuch des Deutschkurses wegen der Flucht eine „Zwischensprache“ lernte, sind neben den individuellen Sprachlernerfahrungen/Mehrsprachigkeit wegen der Flucht auch die Fluchterfahrungen, die die Frauen mitbringen, zu betrachten.

Kategorie G: Schwierigkeiten beim Zugang zur Gesellschaft nach der Ankunft. Ihre aktuelle Lebenssituation beschrieben die Frauen in vielen Teilen des Interviews. Die Schwierigkeiten in ihrem Leben und in der neuen Gesellschaft stellten sie unterschiedlich dar. Grundsätzlich wurden diese Ergebnisse in zehn Punkten zusammengefasst. Diese Punkte wurden von den kulturellen Unterschieden bis hin zu Kontakteinschränkungen beschrieben. Um ins Detail zu gehen, werden die unterschiedlichen Gründe für die individuellen Schwierigkeiten beim Zugang zu der für sie neuen Gesellschaft einzeln erklärt. Für zwei Frauen wurden die fehlende berufliche Perspektive als ein Aspekt dargestellt (04WTB, 05WTB). Als Beispiel kann die folgende Aussage von der syrischen Frau präsentiert werden. „Ähm (...) ich glaube ähm (...) leben in Berlin ähm (..) nicht nicht einfach. Ähm (..) meine Problem ähm (..) meine Problem ist ähm (..) gute Arbeiten zu finden. Ähm (...) ich hoffe ähm (...) mein Leben mit meiner Familie ist ähm (..) besser ist besser, aber ähm (..) jetzt ich weiß nicht ähm (...) was ich kann ähm (...) ich kann tun“ (04WTB). Als nächstes wurde auf die kulturellen Unterschiede eingegangen. Für zwei Frauen erschwerte dieses Erkenntnis den Zugang zur Gesellschaft (01WTB, 05WTB). Eine Frau sagte dazu: „Für mich ist ein bisschen schwer, weil habe ich Kopftuch und andere zum Beispiel deutsche Leute nicht nicht für mich einfach“ (01WTB). Ein weiterer Punkt wurde ebenso von zwei Frauen benannt. Dabei wurden die gesundheitlichen Zustände als ein Kriterium erwähnt (01WTB, 05WTB). Während eine Frau von den eigenen gesundheitlichen Beschwerden berichtet: „Mein Leben/ ich habe früher mit meinem Leben viele Problem und jetzt ich habe auch Stress“ (01WTB), führte die andere Frau die von seinem Kind auf: „Mein Sohn zu Hause immer böse, immer weint, schlägt mich. Psychologin/ ähm (...) mein Sohn Kopf weg“ (05WTB). Des Weiteren wurde von dieser Frau der aktuelle Wohnungsmangel in Berlin hervorgebracht. Sie berichtete über diese Situation wie folgt: „Nicht reiche Wohnung in Berlin, nicht reiche Job in Berlin. Viele Leute besuchen für die Familie passende Wohnung, aber wir nicht gefunden. Zum Beispiel, ich (...) meine Wohnung sehr sehr klein. Ich lebe in der Wohnung, aber nicht bequem, zu klein, sehr sehr klein Wohnung“ (05WTB). Das andere Empfinden der geflüchteten Frauen wurde auf die wirtschaftliche Lage der Stadt gelegt: „Und Berlin ein bisschen teuer (...) Stadt (..) teure Stadt“ (05WTB), Probleme beim Deutscherwerb: „ich finde Deutsch ist schwer, sehr schwer für mich ...“ (04WTB) und kein Zugang zur Gesellschaft „... kein Kontakt mit andere Deutsch...“ (04WTB). Bereits in den obigen Kategorien wurde die schulische Situation der jungen Rumänin beschrieben, welche als ein Punkt zur

Schwierigkeit beim Zugang zur Gesellschaft verstanden wird. Auch über die Zurückhaltung bei der Verwendung der Landessprache von der syrischen Frau wurde vorher angesprochen. An dieser Stelle ist ihre Aussage zu präsentieren: „Ähm (..) auf der Straße oft spreche Englisch“ (04WTB). Zuletzt kann die Problematik der gesetzlichen Entscheidungen genannt werden. Obwohl eine Frau und ihre Familie gerne wieder in die Türkei fliegen möchten, wird für die Frau erst bei dem Gespräch im Arbeitsamt erkenntlich, dass sie wegen ihres jetzigen Aufenthalts in Deutschland keine Möglichkeiten dazu hat. Sie schilderte diese Erfahrung folgendermaßen: „Möchte nach Türkei fahren oder fliegen aber nichts. Jobcenter schlecht, böse für uns. Was muss machen, ich weiß nicht. Ich warte jetzt“ (05WTB).

Tabelle 29

Kategorie G - Berlin

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
G4: fehlende berufliche Perspektiven	3	23%	2	40%
G1: kulturelle Unterschiede	2	15%	2	40%
G5: gesundheitliche Beschwerden	2	15%	2	40%
G3: Wohnungsmangel	3	23%	1	20%
G2: wirtschaftliche Lage	1	8%	1	20%
G6: unzureichende Sprachkenntnisse	1	8%	1	20%
G7: Kein Zugang zur Gesellschaft	1	8%	1	20%
G8: fehlende staatliche Förderung	1	8%	1	20%
G9: Zurückhaltung bei der Verwendung der Landessprache	1	8%	1	20%
G10: Asylverfahrensrichtlinie	1	8%	1	20%
Summe	16		13	

Festzustellen ist, dass zu diesem Thema die Frauen zehn verschiedene Aspekte nannten, welche ihre Schwierigkeiten beim Zugang zur Gesellschaft beschrieben. Die häufig genannten Punkte waren die fehlenden beruflichen Perspektiven, kulturelle Unterschiede der Gesellschaften und die eigenen sowie familiäre und gesundheitliche Beschwerden. Die kulturellen Unterschiede zwischen den Frauen und der neuen Gesellschaft ist von Natura. Wegen oder nach der Flucht können auch gesundheitliche Probleme erwartet werden. Die Fluchterfahrung hinterlässt Spuren. Anders als im ersten Fluchtort Türkei fand die Frau aus Syrien keine Gelegenheit eine Arbeit in Deutschland zu finden. In der Türkei konnte sie bereits in beiden Städten, in denen sie wohnte, eine für sie entsprechende Arbeit finden (04WTB). Jeweils zwei Frauen (40%)

erwähnten diese Punkte im Gespräch (04WTB, 05WTB). Überdies wurden am häufigsten die Unterkategorien fehlenden beruflichen Perspektiven und der Wohnungsmangel in Berlin kodiert (23%). Ihre Wohnung fand die Frau aus der Türkei zu klein und unbequem. Der in Berlin existierende teure Wohnungsmarkt überraschte sie und die neue Wohnsituation war anders als sie es kannte. Außerdem erlebte sie einen kostenintensiven Lebensunterhalt und beschrieb die Stadt, in der sie nach der Flucht lebte als teuer (05WTB). Eine Frau stellte dar, dass sie die deutsche Sprache sehr schwer lernte (04WTB). Sie meinte damit, dass sie trotz ihrer Bemühungen ihre Sprachkenntnisse nicht besonders gut entwickeln konnte. Aus diesem Grund vermied sie es auch die deutsche Sprache im Alltag zu verwenden. Außerdem schilderte sie, dass sie keinen Kontakt zu der Gesellschaft finden konnte. Anzunehmen ist, dass sie in der multikulturellen Stadt Berlin die Möglichkeiten findet sich in ihrer Herkunftssprache zu unterhalten und sich gegebenenfalls auf ihre Fremdsprache Englisch einstellt. In der Türkei konnte diese Frau im Arbeitskontext ihre Sprachkenntnisse in Türkisch ohne staatliche Verpflichtung sammeln und ohne Arbeit in Berlin fiel es ihr trotz des Kursbesuchs schwer, sich die deutsche Sprache anzueignen. Als problematisch erwies sich das Exkludieren der ehemaligen fünfzehn Jährigen aus dem deutschen Schulsystem (03WTB). Sie war in ihrer Heimat in der Schule, sodass die Eltern weiterhin einen Schulbesuch unterstützt haben könnten. Weshalb ihre Eltern keine weiteren Versuche unternommen haben, ist mit den geringen sprachlichen Kenntnissen zu begründen. Ein sicherer sprachlicher Umgang hätte sie dazu gebracht eine Schule für das Kind zu suchen. Als letzteres ist die Unterkategorie G 10 zu erklären. Eine Frau erkannte im Gespräch mit den Mitarbeitern des Arbeitsamtes, dass sie wegen ihres jetzigen Aufenthalts in Deutschland keine Möglichkeiten hat, in ihrer Heimat zu fliegen (05WTB). An dieser Stelle wurde beobachtet, dass diese Frau sich vor der Flucht über die Lebensstandards und Bedingungen des Aufnahmelandes sowie über die Asylverfahrensrichtlinien nicht informierte. Aus diesem Grund wurde eine erstaunte Haltung in vielen Bereichen des für sie neuen Lebens beobachtet. Zusammenfassend ist anzugeben, dass die ersten drei Unterkategorien jeweils von zwei Frauen und die restlichen von einer Person aus betrachtet wurden. Außer einer Frau hatten die anderen Frauen in verschiedenen Lebensbereichen ihre Baustellen wegen der Flucht und wegen der strukturellen Rahmenbedingungen des Landes, in dem sie Asyl suchen. Anhand dieser Kategorie konnte gezeigt werden, dass die Fluchterfahrungen Spuren hinterlassen und den

weiteren Verlauf des Lebens der Geflüchteten beeinflussen. Sie befanden sich in einem unbekanntem nicht einfach zu integrierenden Leben.

Ihre Schwierigkeiten in ihrem Leben und in der neuen Gesellschaft Adana stellten sie in vielen Teilen des Interviews dar. Grundsätzlich wurden diese Erlebnisse in drei Punkten zusammengefasst. Diese Punkte wurden von den kulturellen Unterschieden bis hin zu Kontakteinschränkungen wegen den nicht vorhandenen Sprachkenntnissen auf Türkisch beschrieben. Für die meisten Frauen wurden die fehlenden sprachlichen Kenntnissen als ein Hindernis dargestellt (01WTA, 02WTA, 04WTA, 05WTA). Als Beispiel kann die folgende Aussage von einer syrischen Frau präsentiert werden. „Türkiye’ye tabi ilk geldiğimizde çok zorlandık. Yani işte önemli olan zaten dil. Türkçe bilmediğimiz için ÇOK ZORLANDIK. İnsanlarla iletişim kuramadık”¹⁴⁴ (04WTA). Für diese Frauen stellte es sich am Anfang ihrer Ankunft relativ problematisch dar, einen entsprechenden Zugang zur Gesellschaft zu finden, weil sie ohne sprachliche Kenntnisse ankamen. Sie hatten sprachliche Barrieren, sodass sie bei den Kommunikationen mit Nachbarn, Freunden oder Ärzten scheiterten. Weiterhin kann die Äußerung der gleichen Frau für gescheiterte Verständigung mit den genannten Kommunikationspartnern vorgezeigt werden. Am Anfang des Interviews erklärte sie die Gesprächssituationen mit Nachbarn und Freunden: „Komşularla iletişim kuramadık. Kuramıyorduk yani aslında, arkadaşlarımızla iletişim kuramıyorduk. Yani zor olan zaten dil“¹⁴⁵ und später stellte sie die Sachlage über die Besuche beim Arzt: “En zor olan doktora gitmek, hastanelere gitmek. Burada hastalıkların ismini bilmediğimiz için bu da çok zordu. Doktorları anlatmak bizim için çok zor”¹⁴⁶(04WTA). Ergänzend sind die fehlenden beruflichen Perspektiven, die beim Zugang zur Gesellschaft als ein Hindernis zeigen, zu benennen. Die gleiche Frau erklärte, dass sie bzw. ihre Familie durch die fehlenden Sprachkenntnisse keine Arbeit finden konnten: „İş konusu buda çok zordu, Türkçe bilmediğimiz için. Bir sürü yerlerde çalışamadık. Eeee her yerde Türkçe bilen birilerini

¹⁴⁴ „Als wir zum ersten Mal in die Türkei kamen, hatten wir es schwer. Das Wichtigste ist also die Sprache. Da wir kein Türkisch konnten, war es sehr schwer. Wir konnten nicht mit Menschen kommunizieren“ (04WTA).

¹⁴⁵ „Wir konnten nicht mit den Nachbarn kommunizieren. Wir konnten also nicht eigentlich nicht kommunizieren, mit unseren Freunden nicht kommunizieren. Das Schwierige ist also die Sprache.“ (04WTA).

¹⁴⁶ „Am schwierigsten ist es, zum Arzt zu gehen, in die Krankenhäuser zu gehen. Dies war auch sehr schwierig, da wir hier die Namen der Krankheiten nicht kennen. Es ist sehr schwierig für uns, die Ärzte zu erklären“ (04WTA).

istiyorlardı. ¹⁴⁷ (04WTA). Sie beschrieb, dass sie keine Arbeit finden konnten, da nur Mitarbeiter mit Türkischkenntnissen gesucht wurden. Eine andere Frau nannte, dass sie durch die fehlenden Sprachkenntnisse ihr Wunschstudium in Medizin nicht beginnen konnte. Diese Gegebenheit erklärte sie wie folgt: „Eeee ve hayalim tıbbıydı, ancak Türkçe yüzünden/ Türkçe dili yüzünden amacıma ulaşamadım...“¹⁴⁸ (05WTA). Die beruflichen Perspektiven sowie Ausbildungsaussichten, die Kommunikationen mit den Nachbarn, Freunden oder Ärzten wurden dementsprechend durch die fehlenden Türkischkenntnisse beeinträchtigt. Als nächstes wird auf dem Exkludieren der Frauen aus dem türkischen Bildungssystem eingegangen. Die ehemaligen Kinder bzw. Jugendlichen mussten entweder auf die Eröffnung der syrischen Schulen warten oder anfänglich diese Schulen besuchen (02WTA, 04WTA, 05WTA). In beiden Fällen konnten sie ihre türkischen Kenntnisse nicht im Schulkonzept weiterentwickeln oder verbessern. Eine Frau beschrieb diese Schulsituation folgendermaßen: „Yedinci sınıftayken Türkçe sınıfı yoktu ve Türkçe dersi almadık. Çünkü ulusal bağlı Suriyeliler için bir okulda okudum“¹⁴⁹ (05WTA). Des Weiteren erklärten diese Frauen die seltsamen Verhaltensweisen, Fremdgefühl sowie Ausschließen der Bürger, welche unter dem Punkt kultureller Unterschied zusammengefasst wurde (02WTA, 04WTA, 05WTA). Die ersten beiden Empfindungen beschrieb sie wie folgt: „Konuşma, davranış, biraz da garip hissetmeden dolayı biraz zorlanmıştık ...“¹⁵⁰ (02WTA). Die anderen Frauen nahmen zu den ausschließenden Verhalten der Bürger ihre Stellung. Ein Beispiel zu dieses Geschehen wird nun dargestellt: „Karşımdaki insanların bazıları güldüler, dalga geçirdiler ...“¹⁵¹ (04WTA). Als letztes kann die Zurückhaltung bei der Verwendung der Landessprache angegeben werden. Hierzu erklärte eine Frau, dass sie mit den türkischen Nachbarn nicht so oft kommuniziert. „Eeee (..) bide onlarla eeee (..) pek çok konuşmuyorum“¹⁵² (05WTA). Obwohl sie diese Kommunikation vermeidet, fühlte sie sich in der Alltagssprache sicher. Sie berichtete wie folgt: „Eeee (..) şey herhangi bir zaman/ herhangi bir doktora gittiğim zaman veya pazara gittiğim zaman

¹⁴⁷ „Die Arbeitssituation war auch sehr schwierig, weil wir kein Türkisch konnten. Wir konnten an vielen Orten nicht arbeiten. Eeee sie wollten überall jemanden, der Türkisch sprechen kann“ (04WTA).

¹⁴⁸ „Eeee und mein Traum war Medizin, aber ich konnte mein Ziel wegen der türkisch/ türkischen Sprache nicht erreichen...“ (05WTA).

¹⁴⁹ „In der siebten Klasse gab es keinen Türkischunterricht und wir nahmen keinen Türkischunterricht. Weil ich an einer Schule für national angegliederte Syrer gegangen bin“ (05WTA).

¹⁵⁰ „Die Kommunikation, das Verhalten und wegen einem unbehaglichen Gefühl hatten wir ein wenig Schwierigkeiten“ (02WTA).

¹⁵¹ „Einige der mir gegenüberstehende Leute lachten und machten sich lustig ...“ (04WTA).

¹⁵² „Eeee (..) und mit ihnen rede ich eeee (..) nicht sehr viel“ (05WTA).

eeee (..) kendimi eeee (..)/ tek başımda her şeyi anlayabilirim. Eeee (...) yani başkasına eeee (..) ihtiyacım yok”¹⁵³ (05WTA). Daraus ergibt sich, dass sie trotz ihrer Sprachkenntnisse die Kommunikation auf Türkisch auch vermeidet. An einer anderen Stelle des Gesprächs erwähnte sie auch, dass sie beim Sprechen Ängste hatte: “Sadece konuşmak biraz korkuyorum ...”¹⁵⁴ (05WTA).

Tabelle 30

Kategorie G - Adana

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
G6: unzureichende Sprachkenntnisse	13	57%	4	80%
G8: fehlende staatliche Förderung	5	22%	3	60%
G1: kultureller Unterschied	4	17%	3	60%
G9: Zurückhaltung bei der Verwendung der Landessprache	1	4%	1	20%
Summe	23		10	

Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, lagen für 80% der geflüchteten Frauen die Schwierigkeiten nach der Ankunft in der Türkei bei den unzureichenden Sprachkenntnissen. Diese Unterkategorie wurde am häufigsten (57%) kodiert. Durch die sprachlichen Barrieren hatten sie insbesondere bei der Jobsuche, Kommunikation mit den Nachbarn, Freunden oder Ärzten die meisten Hindernisse. Nach ihrer Ankunft wurden sie staatlich nicht verpflichtet die Landessprache zu lernen. Ohne sprachliche Entwicklung hatten sie keine Chancen gefunden ihr Alltagsleben mit den türkischen Bürgern mitzugestalten. Als ein weiteres Kriterium sind die fehlenden staatlichen Förderungen, die für diese Kategorie einen Wert stellt, zu betrachten. Bei 60% der Frauen wurde herausgefunden, dass sie keine adäquate Bildung nach ihrer Ankunft in der Türkei beginnen konnten. Die ehemaligen Kinder und Jugendliche konnten entweder in den türkischen Schulen nicht angemeldet oder nur in die syrischen Schulen geschickt werden. Aus diesem Grund bekamen sie keine Chance sich altersgemäß und sprachlich zu entwickeln, sodass die sprachliche Entwicklung trotz des langen Aufenthalts erst an der Universität möglich wurde. Eine Frau erwähnte zu dieser Konstellation, dass sie auf ihr Wunschstudium verzichten musste. Hätte sie die Chance bekommen die türkische Sprache in der siebten Klasse und nicht Jahre später an der Universität zu lernen, wäre ihr Traum höchstwahrscheinlich nicht geplatzt. Besonders sind die kulturellen Unterschiede, die 60% der Frauen hervorbrachten, zu

¹⁵³ „Eeee (..) naja jederzeit / jederzeit, wenn ich zum Arzt gehe oder zum Markt gehe eeee (..) selbst eeee (..) / Ich kann alles selbst verstehen. Eeee (...), also brauche eeee (..)ich niemanden“ (05WTA).

¹⁵⁴ „Ich habe nur ein bisschen Angst zu reden ...“ (05WTA).

deklarieren. Dazu wurden unterschiedliche Stellungnahmen zum fremden Verhalten dargestellt. Dabei wurden die seltsamen Handlungsweisen, ortsfremde Gefühle und unpassende Einstellungen der Bürger vorgeführt. Die Zurückhaltung bei der Verwendung der Landessprache wurde anhand eine Stellungnahme von einer Frau kategorisiert. Die Vermeidung der Kommunikation mit den türkischen Nachbarn und somit der Sprache wurde dargestellt. Weshalb genau diese Vermeidungsstrategie angewendet wird, ist mit den Ängsten beim Sprechen dieser Person zu begründen. Grundsätzlich wurde diese Unterkategorie am seltensten (4%) kodiert. Anhand diese Kategorie konnte für 80% der Befragten die Wichtigkeit des Spracherwerbs für einen einfachen Zugang in die Gesellschaft gezeigt werden. An dieser Stelle wurde ersichtlich, dass die Probanden auf den Spracherwerb einen sehr hohen Wert legten, weil sie nach ihrem teilweise jahrelangen Aufenthalt in der Türkei immer noch die Sprache lernen wollten. Außerdem wurden auf der einen Seite die fehlende staatliche Förderung und auf der anderen Seite die kulturellen Unterschiede für 60% der Frauen vorgezeigt. An dieser Stelle wurde ersichtlich, dass die Probanden keine zeitnahe Sprachförderung nach ihrer Ankunft erhielten. Damit wurde der Zugang zur Gesellschaft definitiv verzögert. Weiterhin kann betont werden, dass keine Sensibilisierung der beiden Seiten der Gesellschaft durch eine staatliche Maßnahme stattfand. Weder die Menschen im Alltag noch die Schüler erhielten Informationen über diese Gruppe, sodass ausschließenden Verhalten der Bürger in diesen Schichten begegnet wurden. Der anschließende Faktor bei individuellen Schwierigkeiten beim Zugang zur Gesellschaft von geflüchteten Frauen in Adana wurde bei der Zurückhaltung bei der Verwendung der Landessprache registriert. Zu diesem Thema nannte eine Frau, dass sie die Landessprache nicht immer einsetzte. Wegen Angst vor Fehlern vermied sie zum Beispiel die Kommunikation mit ihren türkischen Nachbarn.

Über die individuellen Schwierigkeiten beim Zugang zur Gesellschaft der zehn befragten geflüchteten Frauen wurden unterschiedliche Daten erfasst. Insgesamt wurden anhand der Stellungnahmen diese Informationen unter zehn Unterkategorien gebündelt. Drei Unterkategorien G1, G6 und G8 wurden in beiden Städten mit unterschiedlicher Verteilung erwähnt. Diese Gemeinsamkeiten über die individuellen Schwierigkeiten der geflüchteten Frauen werden mit der nächsten Grafik in der Gesamtheit dargestellt.

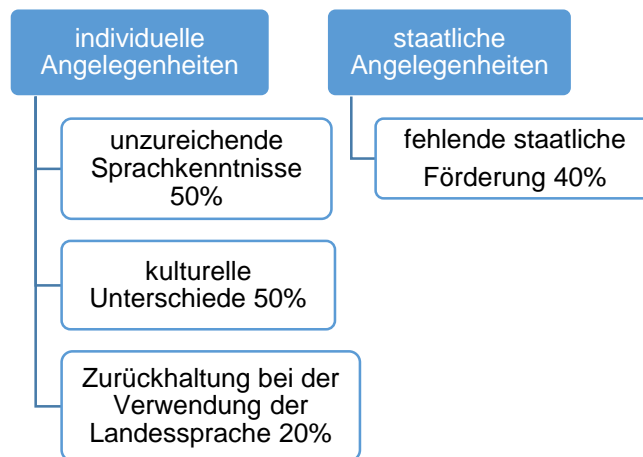


Abb 33. Gemeinsamkeiten in der Kategorie G.

Wie die Grafik zeigt, wurden die Angaben zwischen Individuum und Staat unterschieden. Zu den individuellen Angelegenheiten wurden die unzureichenden Sprachkenntnisse und die kulturellen Unterschiede aufgelistet, wobei mit besserer staatlichen Organisation hier andere Ergebnisse zu sehen wären. Die fehlende staatliche Förderung wurde unter staatlichen Angelegenheiten betrachtet. Die anfänglichen oder momentanen unzureichenden Sprachkenntnisse und die kulturellen Unterschiede zwischen den Gesellschaften wurden von 50% der Frauen mit unterschiedlicher Intensität und Gründen angesprochen. Vier Teilnehmerinnen in Adana hatten bei der Ankunft in der Türkei anfängliche Verständigungsprobleme. Diese sind ohne Sprachkenntnisse auch zu erwarten. Damals waren diese Frauen noch Kinder oder Jugendliche und in beiden Fällen im Schulalter. Die Anmeldung in den Schulen verlief für sie ganz unterschiedlich. Während zwei Frauen sofort in den syrischen Schulen weiterhin die Schule besuchen durften, musste die andere Frau jahrelang auf die Eröffnung dieser Schulen warten. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass die Frauen keine frühe Türkischförderung weder im privaten noch im staatlichen Rahmen erhielten. Mit dem Kursbeginn bekamen sie weitere Schwierigkeiten bei den Vokabeln, sodass eine Frau teilweise einen Übersetzer beauftragte. Grundsätzlich konnten die anfänglichen Kommunikationsprobleme entweder in der Schulzeit, in Lise oder spätestens durch die Sprachkurseangebote an der Universität gelöst werden. In Berlin wurde diese Situation als ein aktuelles Ereignis definiert, sodass eine Frau den Spracherwerb immer noch problematisch erlebte. Die kulturellen Unterschiede wurden wie bei der obigen Unterkategorie nicht so differenziert erlebt. Während zwei Frauen in Berlin dieses Thema anschnitten, waren es in Adana drei. Die Problematik, die die Frauen in Berlin erlebten, war nicht anders als in Adana. Insgesamt haben vier Frauen

die Beschwerden wegen des unpassenden, ausgrenzenden, rassistischen Verhaltens der Bürger beschrieben. Nur eine Frau in Adana hatte dieses anders erfahren. Sie berichtete über ihren eigenen Gefühlen und die unterschiedlichen Verhaltensweisen ohne ein negatives Bild der Bürger zu zeichnen. Jeweils eine Frau in beiden Städten wollte in der Landessprache nicht kommunizieren. Die Frau in Berlin vermied sie in ihrem Alltag und sprach in Englisch. Wahrscheinlich kann sie auch ihre Herkunftssprache in Berlin problemlos verwenden, aber dazu machte sie keine Angaben. In Adana wollte eine Frau wenig mit türkischen Nachbarn sprechen. Sie offenbarte ihre Probleme sowie ihre Angst beim Sprechen auf Türkisch. Obwohl in den individuellen Angelegenheiten teilweise die staatlichen Entscheidungen eine Bedeutung trugen, wurden sie aufgrund der fehlenden Inkludierung der ehemaligen Schülerinnen in die Bildungssysteme separat betrachtet. In beiden Gruppen (eine Frau in Berlin, drei in Adana) wurden die Frauen staatlich nicht genug gefördert, sodass jeweils eine Frau in beiden Ländern keine altersgemäße Schulbildung erfahren konnte. Dieses Problem wurde bereits in vielen Kategorien erklärt, aber auch in dieser Kategorie ist es von großem Belang. Mit der nachfolgenden Grafik werden die verschiedenen Angaben in beiden Städten in Prozent dargestellt.

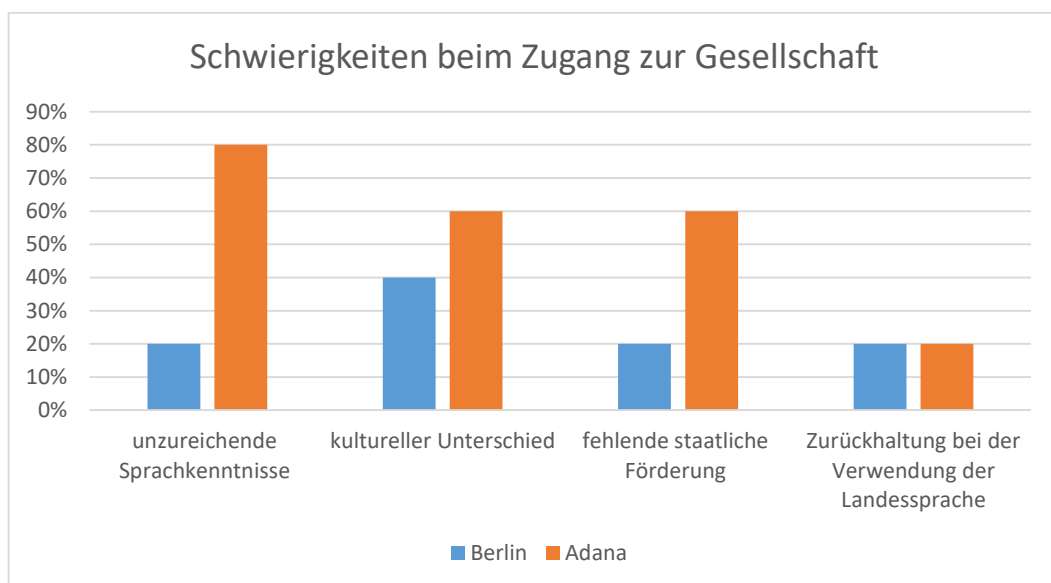


Abb 34. Prozentvergleiche in der Kategorie G.

Zusammenfassend ist zu nennen, dass die Unterschiede zwischen beiden Gruppen auch verschiedene Hintergründe beinhalteten. Diese sind knapp zu formulieren. In Berlin waren für eine Frau die unzureichenden Sprachkenntnisse immer noch aktuell und in Adana wurde diese spätestens mit dem Kursbesuch an der

Universität verbessert. Dennoch hatten einige Frauen anhaltende Defizite beim Verstehen der vom Studiengang vorausgesetzten Literatur. Ihr Wortschatz war dafür noch zu gering. Obwohl die Frauen in Berlin durch den Orientierungskurs viele Informationen über das Leben in Deutschland bekommen, erfahren sie ähnlich (eine Benennung weniger) wie in der Türkei kulturelle Unterschiede. Dass die fehlende staatliche Förderung in Berlin nur eine Frau traf, war altersbedingt. Nur eine Frau war damals im Schulalter, während in Adana drei Frauen damals im Schulalter waren. Bei dem Punkt Zurückhaltung bei der Verwendung der Landessprache wurden identische Angaben bemerkt.

Tabelle 31

Gesamtergebnisse der Kategorie G

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
G6: unzureichende Sprachkenntnisse	14	37%	5	50%
G1: kulturelle Unterschiede	6	16%	5	50%
G8: fehlende staatliche Förderung	6	16%	4	40%
G4: fehlende berufliche Perspektiven	3	7%	2	20%
G5: gesundheitliche Beschwerden	2	5%	2	20%
G9: Zurückhaltung bei der Verwendung der Landessprache	2	3%	2	20%
G3: Wohnungsmangel	3	7%	1	10%
G2: wirtschaftliche Lage	1	3%	1	10%
G7: fehlender Zugang zur Gesellschaft	1	3%	1	10%
G10: Asylverfahrensrichtlinie	1	3%	1	10%
Summe	38		21	

Am häufigsten mit 37 % wurde die Unterkategorie G6 kodiert. Dabei wurden die früheren und momentanen unzureichenden Sprachkenntnisse von 50% der Frauen thematisiert. Weiterhin ist anzugeben, dass die kulturellen Unterschiede als Hindernisse gesehen wurden. Keine der Befragten gaben an, durch die anderen Kulturen eine Bereicherung im Leben zu finden, wobei eine Frau sich nach acht Jahren Aufenthalt wie eine Türkin fühlte (02WTA). Diese und die nächste Unterkategorie wurden an zweiter Stelle mit 16% kodiert. Hierzu wurden von 40 % der Frauen die Versäumnisse in den Schulbildungssystemen beschrieben. Die fehlenden beruflichen Perspektiven, die gesundheitlichen Beschwerden sowie die Zurückhaltung bei der Verwendung der Landessprache wurden von 20 % der Frauen vorgebracht. Anschließend wurden von 10% der Frauen die Hürden beim Zugang zur Gesellschaft bei dem Wohnungsmangel, der wirtschaftlichen Lage, beim Kontaktmangel ein

Zugang zur Gesellschaft, der Zurückhaltung bei der Verwendung der Landessprache und gesetzliche Maßnahmen nach der Flucht aufgelistet. Somit wurden am seltensten mit 3 % die Unterkategorien G2, G7 und G10 kodiert. Anhand dieser Kategorie konnte für die Hälfte der Befragten die Wichtigkeit des Spracherwerbs für einen leichten Zugang in die Gesellschaft gezeigt werden. Außerdem konnte durch die Benennung der kulturellen Unterschiede herausgefunden werden, dass die Aufklärung nicht nur bei den geflüchteten Menschen durch die Orientierungskurse, sondern auch bei den Bürgern der Gesellschaft zu sichern wäre. Dazu ist die Stellungnahme eine Teilnehmerin zu betonen: „Bence daha kolay bir hayat için eeee (..) Türk toplumuna eeee (..) daha fazla entegre eeee (..) olmalıyız ve karşılığında eeee (..) Türk toplumu Suriyeli/ eeee (..) Suriyelileri eeee (..) kabul etmelidir“¹⁵⁵ (05WTA). Die momentane Arbeitslosigkeit beschäftigte zwei ältere Frauen in Berlin, wobei eine ähnliche Problematik wegen der anfänglich ungenügenden Sprachkenntnissen auch in Adana genannt wurde. Des Weiteren wurden die gesundheitlichen Beschwerden der Teilnehmerinnen als eine Unterkategorie aufgefasst. Ihre eigenen sowie familiäre Probleme wurden kurz thematisiert. An dieser Stelle wurde ersichtlich, dass die Probanden diese Angelegenheiten durch die Fluchterfahrung begründeten. Der hinzufügende Faktor bei individuellen Schwierigkeiten beim Zugang zur Gesellschaft von geflüchteten Frauen wurde als Zurückhaltung bei der Verwendung der Landessprache kategorisiert. Obwohl beide Frauen im Sprachkurs ihre Kenntnisse verbesserten, wollten sie die neu zu lernende Sprache nicht verwenden. Als letztes sind die Angaben zum Wohnungsmangel, wirtschaftlicher Lage und gesetzlichen Maßnahmen nach der Flucht zu beschreiben. Eine Frau führte diese Punkte an, sodass der Eindruck entstand, dass sie uninformiert das Zielland erreicht.

Kategorie H: Zugang zur Sprache. In welchem Rahmen sie neben ihren Herkunftssprachen ihre Deutschkenntnisse einsetzen, erwähnten die Frauen im Interview. Wie oft diese eingesetzt werden und ob die Realität auch so ist, wurde nicht bemessen. Die Frauen sprechen im Deutschkurs und in ihrem Alltag, sowie auch manchmal zu Hause auf Deutsch. Somit fanden sie neben dem Sprachkurs weitere Gelegenheiten auf Deutsch zu kommunizieren. In der Stadt sprachen drei Frauen auf

¹⁵⁵ „Ich denke, für ein einfacheres Leben eeee (..)sollten wir stärker in die türkische Gesellschaft eeee (..) integriert sein und im Gegenzug eeee (..) sollte die türkische Gesellschaft Syrer / eeee (..) die Syrer eeee (..) akzeptieren“ (05WTA).

Deutsch (01WTB, 02WTB, 05WTB). Als Beispiel wird die folgende Aussage dargestellt: „Ja, ich habe arabische Nachbarn, deutsche Nachbarn ähm (...) auch (..) Deutsch spreche“ (05WTB). Dass eine Frau in Englisch kommunizierte, wurde mit der nachkommenden Äußerung deutlich. „Ähm (..) auf der Straße oft spreche Englisch“ (04WTB). Die Wahl der anderen Sprache erfolgte trotz des Deutscherwerbs: „Ähm (...) wegen ich ähm (...) spreche ein bisschen Deutsch. Ich kann sprechen nicht gut Deutsch. Nicht gut.“ (04WTB). Eine andere Teilnehmerin sah ihre Auswahl in beiden Sprachen, in der Herkunftssprache und in ihrer Zweitsprache: „ ... ähm (..) auch auf die Straße spreche ich (..) Deutsch und Rumänisch“ (03WTB). Im Gegensatz zu der Verwendung der Landessprache in ihrem Alltag, sprachen sie zu Hause in ihren Sprachen (02WTB, 04WTB). Manchmal jedoch verwendeten sie auch die deutsche Sprache, sodass zu Hause in beiden Sprachen kommuniziert wurde (01WTB, 03WTB, 05WTB). Die kleinen Kinder sowie die Geschwister waren an dieser Stelle die wichtigsten Kommunikationspartner. Die Äußerungen zu diesem Thema kann wie im Beispiel angegeben werden:

- „Ähm (...) ich spreche zu Hause meine Sprache Urdu und Punjabi“ (02WTB).
- „Ich spreche zu Hause Türkisch natürlich, aber manchmal mit meinem Mann und meinem Sohn für die Lernen ähm (..) DEUTSCH“ (05WTB).

Die Verwendung der Sprachen im Deutschkurs zeigte ebenfalls Unterschiede. Diese hing von den Kommunikationspersonen ab. Hätten die Frauen die Möglichkeit im Sprachkurs Menschen aus ihren Herkunftsländern zu begegnen, konnten sie sich auch im Unterricht mit ihnen in ihren Herkunftssprachen unterhalten. Während drei Frauen im Kurs auf Deutsch sprachen (01WTB, 02WTB, 04WTB), hatten zwei Befragten die Möglichkeit ihre Herkunftssprachen einzusetzen (03WTB, 05WTB). Wie zum Beispiel:

- „// Im Kurs auch Deutsch, im Kurs auch Deutsch“ (02WTB).
- „Ähm (...) mit unsere ähm (..)/ mit deutsche Leute und dann andere ausländische Leute Deutsch spreche, türk/ mit türkische Leute Türkisch spreche“ (05WTB).

Tabelle 32

Kategorie H - Berlin

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
H1: Verwendung der Landessprache in der Stadt	3	20%	3	60%

H5: Verwendung der Landessprache und Herkunftssprache zu Hause	3	20%	3	60%
H6: Verwendung der Landessprache im Kurs	3	20%	3	60%
H4: Verwendung der Herkunftssprache zu Hause	2	13%	2	40%
H7: Verwendung der Landessprache und Herkunftssprache im Kurs	2	13%	2	40%
H2: Verwendung einer anderen Sprache in der Stadt	1	7%	1	20%
H3: Verwendung der Landessprache und Herkunftssprache im Kurs in der Stadt	1	7%	1	20%
Summe	15		15	

Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, sprachen 60% der Frauen in der Stadt, zu Hause und im Sprachkurs Deutsch. Sie eigneten sich sprachliche Kompetenz an, sodass sie im Alltag die deutsche Sprache einsetzen konnten. Somit führte diese Sicherheit zu selbstständigem Handeln ohne Hilfe anderer Personen. Dazu beschrieben diese Frauen, dass sie neben ihrer Herkunftssprache auch manchmal die deutsche Sprache benutzten. Vor allem durch die Kinder und Geschwister bekamen sie diese Gelegenheit auch zu Hause in der zu lernenden Sprache zu kommunizieren. Insgesamt wurden diese Unterkategorien H1, H5 und H6 am häufigsten (20%) kodiert. Weiterhin wurde von 40% der Frauen angegeben, dass sie im Sprachkurs neben der deutschen Sprache ihre Herkunftssprachen einsetzten. Die anderen Teilnehmer aus demselben Herkunftsland wurden dafür als Kommunikationspartner gewählt, sodass sie sich im Kurs und in den Pausen in ihren eigenen Sprachen verständigen konnten. Als letztes können die Unterkategorien H2 und H3 mit den wenigsten Kodierungen (7%) beschrieben werden. Eine Frau erklärte im Interview, dass sie wegen für sie nicht ausreichenden Deutschkenntnissen die englische Sprache in der Stadt verwendete (04WTB). Weshalb diese Frau trotz des Kursbesuchs sich nicht traute auf Deutsch zu kommunizieren, hängt von vielen Lernschwierigkeiten ab, die bereits in obigen Kategorien ausführlich dargestellt wurden. Die junge Rumänin hatte weiterhin die Möglichkeit auch nach dem Sprachkurs, in der Stadt ihre Herkunftssprache zu verwenden. Anhand dieser Kategorie konnten die Bemühungen der geflüchteten Frauen gezeigt werden. Grundsätzlich konnten 80% der Frauen sich sprachlich integrieren und den Alltag auf Deutsch meistern. Sie sprachen nicht nur im Sprachkurs und in ihrem Alltag Deutsch, sondern teilweise auch zu Hause. Dazu kann genannt

werden, dass sie teilweise weiterhin in der Lernerrolle blieben und mit ihren Familienmitgliedern die deutsche Sprache anwendeten. An dieser Stelle wurde ersichtlich, dass die Probanden auf den Spracherwerb einen sehr hohen Wert legten. An dieser Stelle konnte die positive Seite des verpflichtenden Kurses gezeigt werden. Mit dem Kursbesuch konnten alle Fertigkeiten trainiert und geübt werden. Außerdem bekamen sie die ersten Einblicke im Orientierungskurs über das Leben in Deutschland. Zuletzt kann gesagt werden, dass vier von fünf Frauen außer in ihrer häuslichen Umgebung die deutsche Sprache selbstständig einsetzen konnten.

Im Interview erwähnten die Frauen in Adana, dass sie im Alltag neben der türkischen Sprache, auch ihre Herkunftssprache Arabisch einsetzen. Wie oft diese eingesetzt werden und ob die Realität auch so ist, wurde nicht bemessen. Die Frauen sprachen im Sprachkurs und in ihrem Alltag, sowie auch gelegentlich zu Hause auf Türkisch. Grundsätzlich fanden sie neben dem Sprachkurs weitere Gelegenheiten auf Türkisch zu kommunizieren. In der Stadt sprachen alle Frauen auf Türkisch (01WTA-05WTA). Als Beispiel wird die folgende Aussage dargestellt: “ ... yaşadığım şehirde Türkçe konuşuruz”¹⁵⁶ (01WTA). Im Gegensatz zu der Verwendung der Landessprache in ihrem Alltag, sprachen sie zu Hause am liebsten in ihren Sprachen (01WTA, 02WTA, 04WTA). Eine Teilnehmerin erwähnte, dass sie auch mit ihren Verwandten auf Arabisch spricht: “ Evde Arapça konuşuyoruz Yani evde sadece Arapça konuşuyoruz. Akrabalarla zaten de Arapça konuşuyoruz” ¹⁵⁷ (04WTA). Manchmal jedoch verwendeten sie auch die türkische Sprache, sodass zu Hause in beiden Sprachen kommuniziert wurde (03WTA, 05WTA). Mit ihren Eltern sowie ihren Geschwistern sprachen sie auf Türkisch, meistens um ihnen die Sprache näher zu bringen. Eine Äußerung zu diesem Thema kann wie folgt angegeben werden: “Bazen Türkçe konuşuyorum öğretmek için, ama genellikle Arapça konuşuyorum evde”¹⁵⁸ (03WTA). Im Kurs sprachen alle Frauen im Unterricht Türkisch. “Derste Türkçe konuşuyorum”¹⁵⁹ (02WTA), kann als Exempel vorgeführt werden. Nur eine Teilnehmerin erwähnte, dass sie untereinander Arabisch sprachen, da die gesamte Gruppe Syrer war: “Yani biz TÖMER’de, Türkçe konuşuyoruz hocalarla, ama aramızda

¹⁵⁶ „... in der Stadt, in der ich wohne, sprechen wir Türkisch“ (01WTA).

¹⁵⁷ „Wir sprechen zu Hause Arabisch. ... Also sprechen wir zu Hause nur Arabisch. Mit den Verwandten sprechen wir sowieso Arabisch“ (04WTA).

¹⁵⁸ „Manchmal spreche ich Türkisch, um zu unterrichten, aber normalerweise spreche ich zu Hause Arabisch“ (03WTA).

¹⁵⁹ „Im Unterricht spreche ich Türkisch...“ (02WTA).

Arapça konuşuyoruz, çünkü tüm sınıf Suriyeli ve tüm sınıf Arap. Yani bütün arkadaşlarla Arapça konuşuyorduk. Yani bu da sıkıntı. Sıkıntılı yani, öğrenmeye birazcık engel oluyor”¹⁶⁰ (04WTA).

Tabelle 33

Kategorie H - Adana

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
H1: Verwendung der Landessprache in der Stadt	5	33%	5	100%
H6: Verwendung der Landessprache im Kurs	4	27%	4	80%
H4: Verwendung der Herkunftssprache zu Hause	3	20%	3	60%
H5: Verwendung der Landessprache und Herkunftssprache zu Hause	2	13%	2	40%
H7: Verwendung der Landessprache und Herkunftssprache im Kurs	1	7%	1	20%
Summe	15		15	

Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, sprachen alle Frauen in der Stadt Türkisch. Ihre Angaben zeigten, dass ihre anfänglich unzureichenden Sprachkenntnisse aufgeholt wurden. Sie fühlten sich mittlerweile so stark in ihren Kommunikationsfähigkeiten, sodass sogar auf die früheren Hilfen verzichtet wurde. Diese Sicherheit führte zu selbstständigem Handeln. Eine Frau äußerte sich zu diesem Thema, dass sie nachdem sie sich in der türkischen Sprache verständigen kann nicht mehr einen Übersetzer benötigte. “Türkçe konuşmakta iyi olmadığım zamanlarda (..) tercüman eeee (..) kullanırdım. Ama (...) şimdi Türkçe öğrendikten sonra onlara Türkçe artık ben onlara konuşuyorum. Yani konuşmaya başladım”¹⁶¹ (05WTA). An dieser Stelle ist zu erinnern, dass drei Frauen in den “syrischen Schulen” unterrichtet wurden, teilweise ohne Türkischunterricht. Eine Frau musste sogar vier Jahre auf ihre Schulbildung warten. Im Hinblick darauf sind die Stärken dieser Frauen zu betonen. Sie konnten ihre Sprachkenntnisse soweit erweitern, dass sie ihre anfänglichen sprachlichen Barrieren bei der Jobsuche, Kommunikation mit den Nachbarn, Freunden oder Ärzten bemerkt wurden, nicht mehr vorhanden waren. Ohne sprachliche Entwicklungen sahen sie keine Chance ihr Alltagsleben mit den türkischen Bürgern mitzugestalten und

¹⁶⁰„Ich meine, bei TÖMER sprechen wir Türkisch mit den Dozenten, aber unter uns sprechen wir Arabisch, weil die ganze Klasse syrisch und die ganze Klasse arabisch ist. Also sprachen wir mit allen Freunden Arabisch. Das ist also auch ein Problem. Es ist problematisch, also hindert das Lernen ein wenig“ (04WTA).

¹⁶¹„In der Zeit, in der ich nicht gut Türkisch sprechen konnte (..), benutzte ich eeee (..) einen Dolmetscher. Aber (...) jetzt, nachdem ich Türkisch gelernt habe, spreche ich Türkisch mit ihnen. Also fing ich an zu sprechen“ (05WTA).

momentan sind sie unabhängige Personen durch ihre vorhandenen Türkischsprachen geworden. Dabei wurden sie staatlich nicht unterstützt, sondern eher gehindert. Grundsätzlich wurde diese Unterkategorie am häufigsten (33%) kodiert. Obwohl eine Frau die Sprachsituation der syrischen Lerngruppe anders beschrieb (04WTA), gaben die weiteren an nur auf Türkisch gesprochen zu haben. Diese Frau erklärte, dass mit den Dozenten zwar auf Türkisch kommuniziert wurde, in dem homogenen Kurs jedoch die arabische Sprache verwendet wurde. Die Verwendung der Herkunftssprache würde den Spracherwerb verzögern. An dieser Stelle wird einer Frau begegnet, die ihre Lerngruppe und die Lernsituation gut beobachten konnte. Grundsätzlich wurde diese Unterkategorie am seltensten (7%) kodiert. Alle Frauen beschrieben, dass sie ihre Herkunftssprache zu Hause einsetzten. Nur zwei Frauen machten dazu weitere Angaben. Sie halfen ihren Familienmitgliedern und fanden ab und zu die Gelegenheit auf Türkisch zu sprechen (03WTA, 05WTA). Anhand dieser Kategorie konnte die Wichtigkeit des Spracherwerbs und die Bemühungen der geflüchteten Frauen trotz der staatlichen Versäumnisse gezeigt werden. Außerdem ist zu betonen, dass sie sich sprachlich integrieren konnten und den Zugang in die Gesellschaft fanden. Sie sprachen nicht nur im Sprachkurs und in ihrem Alltag Türkisch, sondern teilweise auch zu Hause. Dazu kann genannt werden, dass sie in die Lehrerrollen schlüpfen und ihren Familienmitgliedern die Sprache näherbrachten. An dieser Stelle wurde ersichtlich, dass die Probanden einen sehr hohen Wert auf den Spracherwerb legten, sodass sie mit der Beendigung des Türkischkurses ihre sprachlichen Ziele erreichten. Eine Frau beschrieb zu diesem Thema ihren sprachlichen Entwicklungswunsch nach dem Sprachkurs und gab noch an, die Sprache weiter lernen zu wollen (04WTA). Zuletzt kann gesagt werden, dass alle Frauen außer in ihrer häuslichen Umgebung die türkische Sprache selbstständig einsetzen konnten. Dass sie zu Hause ihre Herkunftssprache verwendeten ist neben vielen Faktoren auch mit den geringen Türkischkenntnissen der Familien zu erklären.

Über den individuellen Zugang zur Sprache der zehn befragten geflüchteten Frauen wurden verschiedene Daten erfasst. Insgesamt wurden anhand der Stellungnahmen diese Informationen unter sieben Unterkategorien zusammengefügt. Außer die Unterkategorien H2 und H3 wurden die Anderen in beiden Städten mit unterschiedlicher Gewichtung erwähnt. Diese Gemeinsamkeiten über den individuellen Zugang zur Sprache der geflüchteten Frauen werden mit der nächsten Grafik in der Gesamtheit dargestellt.

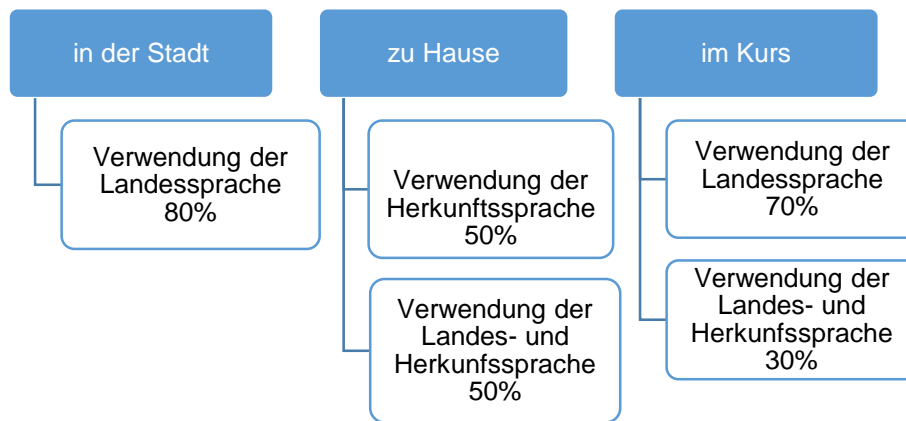


Abb 35. Gemeinsamkeiten in der Kategorie H.

Wie die Grafik zeigt, wurden die Angaben zwischen in der Stadt, zu Hause und im Kurs unterschieden. Zu der Verwendung der Landessprache wurde festgestellt, dass außer einer Frau alle die zu lernenden Sprachen einsetzen konnten. Beim Einkaufen, Arzt oder in für sie unterschiedlichen Lebensbereichen benutzen sie die türkische oder deutsche Sprache ohne weitere Hilfen und selbstständig. Weitere 70% nutzten die Gelegenheit aus und setzten die Kurssprache ein. Nur 50% der Frauen sprachen zu Hause in ihrer Herkunftssprache, sodass die andere Hälfte auch zu Hause von ihren Zweitsprachenkenntnissen profitierte. In Berlin wurde diese Situation als ein aktuelles Ereignis definiert, sodass eine Frau den Spracherwerb immer noch problematisch erlebte. 30% der Frauen konnten während des Kursbesuchs auch in ihren Herkunftssprachen kommunizieren. Nachdem die Gemeinsamkeiten bei den Probandengruppen dargestellt wurden, sind die unterschiedlichen Angaben aus beiden Städten darzustellen.

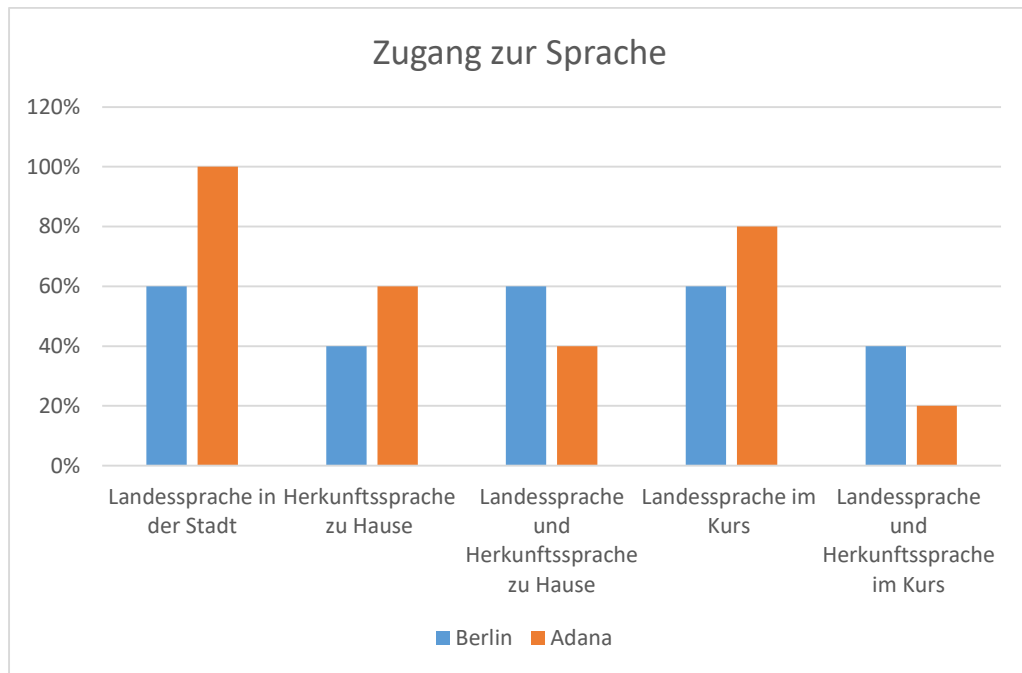


Abb 36. Prozentvergleiche in der Kategorie H.

Zusammenfassend ist zu nennen, dass die Gemeinsamkeiten in beiden Städten unterschiedliche Zahlangaben beinhalteten. Diese Differenzen sind knapp zu formulieren. Während in Berlin für drei Frauen die Verwendung der Landessprache in der Stadt möglich war, konnten in Adana alle Frauen die türkische Sprache gebrauchen. Sie lernten die türkische Sprache mit Anfangsschwierigkeiten und später systematisch und wollten sie sogar weiterhin lernen. Trotz der fehlenden staatlichen Förderungen wird erkenntlich, dass die Gruppe in Adana sehr ehrgeizig und lernwillig war. Zu Hause wollten drei Frauen in Adana und zwei Frauen in Berlin nur in ihren Herkunftssprachen kommunizieren. Für die anderen fünf bot sich die Gelegenheit durch die Familienmitglieder an auch zu Hause auf Deutsch (drei Frauen) und Türkisch (zwei Frauen) zu kommunizieren. Dabei konnten sie auf der einen Seite ihre sprachlichen Kenntnisse verbessern und auf der anderen Seite den Familienmitgliedern die Sprache näherbringen. Auch im Sprachkurs wurden unterschiedliche Prozente verzeichnet. Alle Frauen sprachen entweder auf Deutsch oder Türkisch, sodass die jeweilige Kurssprache verwendet wurde. Zwei Frauen in Berlin und eine Frau in Adana gaben dazu an, dass sie in ihren Herkunftssprachen sprachen. Die Personen aus dem gleichen Herkunftsland waren ihre Kommunikationspartner. Die Verwendung der Herkunftssprache wurde in Adana im Gegensatz zu der Gruppe in Berlin negativ dargestellt. Die Frau fand den Einsatz der arabischen Sprache im Kurs nicht lernfördernd.

Tabelle 34

Gesamtergebnisse der Kategorie H

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
H1: Verwendung der Landessprache in der Stadt	8	27%	8	80%
H6: Verwendung der Landessprache im Kurs	7	23%	7	70%
H4: Verwendung der Herkunftssprache zu Hause	5	17%	5	50%
H5: Verwendung der Landessprache und Herkunftssprache zu Hause	5	17%	5	50%
H7: Verwendung der Landessprache und Herkunftssprache im Kurs	3	10%	3	30%
H2: Verwendung einer anderen Sprache in der Stadt	1	3%	1	10%
H3: Verwendung der Landessprache und Herkunftssprache im Kurs in der Stadt	1	3%	1	10%
Summe	30		30	

Am häufigsten mit 80 % wurde die Unterkategorie H1 kodiert. Dazu gaben 80% der geflüchteten Frauen in beiden Städten an, die jeweilige Landessprache in der Stadt zu gebrauchen. Weiterhin ist anzugeben, dass 70% der Frauen die jeweilige Kurssprache beibehielten. Die Anderen 30% konnten die Landessprache und die Herkunftssprache gebrauchen, weil sie sich mit gleichsprachigen Personen im Kurs befanden. An dieser Stelle ist zu wiederholen, dass nur eine Frau in Adana dazu eine Angabe machte und dieses Ereignis als Lernhindernis bezeichnete. Ihre Lerngruppe war eine heterogene Gruppe, sodass sich während des Unterrichts und in der Pause die arabischsprechenden Syrer in ihrer Sprache ausdrückten. In Berlin wurden dazu keine Angaben gemacht. Vielmehr signalisierten die Frauen eine stolze und positive Einstellung zu ihren eigenen Sprachen, die durch ihre Körpersprache erkenntlich wurde. Anschließend können die Angaben zu den Kategorien H4 und H5 beschrieben werden. Alle Frauen sprachen zu Hause in ihren Herkunftssprachen. Mit Hilfe ihrer Familienmitglieder konnten 50% der Frauen in der Landessprache kommunizieren. Sie fanden dazu die Gelegenheiten entweder von ihnen zu lernen oder sie zu lehren. Durch die Familienkonstellation hatten sie auch außerhalb des Sprachkurses Sprachanlässe. Zum Schluss ist begründen, weshalb jeweils eine Frau die Landessprache in der Stadt nicht und die andere diese und ihre Herkunftssprache verwendet. Nur eine Frau erwähnte im Interview ihre Zurückhaltung bei der Verwendung der Landessprache. Obwohl sie den Sprachkurs besuchte und auf Deutsch sprechen konnte, erzählte sie, dass diese Kenntnisse für sie nicht

ausreichend sind. Aus diesem Grund verzichtete sie darauf und wählte die Verwendung ihrer Fremdsprache Englisch (04WTB). Während diese Frau auch nicht ihre Herkunftssprache Arabisch bei der Kommunikation einsetzte, berichtete die junge Frau von der Einsetzung ihrer Sprache. Sie konnte sich neben der deutschen Sprache auch auf Rumänisch in der Stadt unterhalten (03WTB). Trotz der vielen Einsatzmöglichkeiten der arabischen Sprache in Berlin wurde diese Sprache nicht eingesetzt. Anders als in ihrem Leben in der Türkei wurde eine Zurückhaltung bemerkt. Dort konnte sie nämlich arbeiten und ihre Türkischkenntnisse im Arbeitskontext ohne formalen Unterricht selbstständig entwickeln. Wahrscheinlich kann sie sich vorstellen durch eine Arbeit auch mehr in der Landessprache zu kommunizieren. Insgesamt wurden diese Unterkategorien mit 3 % am seltensten kodiert. Anhand dieser Kategorie konnte die Verwendung in den Landessprachen in unterschiedlichen und wichtigsten Lebensbereichen der geflüchteten Frauen gezeigt werden. Besonders konnte herausgefunden werden, dass neun von zehn Befragten ohne weitere Hilfestellungen die Landessprachen in ihrem Alltag verwenden konnten. Nur eine Person zeigte Zurückhaltung bei der Verwendung der Landessprache in der Stadt. Insgesamt fanden alle weiteren geflüchteten Frauen in der Stadt den Zugang zu der Landessprache. Die Hälfte der Befragten war so motiviert, dass sie die Möglichkeiten nutzten, mit ihren Familienmitgliedern zu Hause in den Landessprachen zu sprechen. Weitgehend wurden im Sprachkurs die jeweiligen Landessprachen verwendet, wobei drei Frauen weiterhin ihre Herkunftssprachen einsetzen konnten.

Kategorie I: Probleme durch den Kursbesuch. Die geflüchteten Frauen in Berlin wurden staatlich verpflichtet jeden Tag den Deutschkurs zu besuchen. Diese Situation stellte eine Frau vor: „Ich möchte gerne Deutsch lernen, aber ich kann nicht jeden Tag zur Schule gehen, aber Jobcenter hat gesagt „musst du jeden Tag zur Schule gehen und lernen.“ Aber für mich ist wirklich sehr sehr schwer“ (01WTB). Was Ihnen an dem Sprachkurs nicht gefiel, erwähnten alle Frauen im Interview mehrfach, nämlich die Probleme des Kursbesuchs wegen der Kurszeiten und -dauer. Eine Frau äußerte zu den täglichen Kursbesuchen: „Ab acht bis vierzehn Uhr wir sind hier bleiben. In der Woche fünf Tage“ (05WTB). An einer weiteren Stelle sagte sie auch, dass sie sogar in den Ferien hingehen mussten: Wir bleiben jeden Tag hier und dann KEINE SOMMERFERIEN“. Während der Sommerpause mussten sie zum Sprachkurs, sodass sie diese Situation belastend beschrieben (04WTB, 05WTB). Obwohl eine Frau die Sommerferien als erleichternd fand, erklärte sie im Gespräch die Gründe

dafür. „Weil ich habe fünf Kinder, ich habe viel Arbeit zu Hause und ich muss meine kleine Tochter zur Schule ähm (...). bringen und abholen, aber jetzt ist ähm (...) Feri/ Sommerferien. Jetzt besser, aber für mich ist schwer sehr“ (01WTB). An dieser Stelle wurde erfahren, dass sie ihre Tochter in den Sommerferien nicht zur Schule bringen muss und in dieser Zeit diese Organisation entfällt. Eine weitere Frau fand das frühe Aufstehen mühselig: „... aber was mir nicht gefällt ist, weil ich immer früh aufstehe muss“ (03WTB). Neben den Kurszeiten wurde die Dauer im Kurs als langweilig empfunden (04WTB, 05WTB). Als Beispiel kann eine Aussage gezeigt werden. „Ähm (...) aber lange Zeit, jeden Tag ähm (..) von acht Uhr zur zwölf Uhr. Is the Problem for mich, ist LANGWEILIG (...) LANGE ZEIT“ (04WTB). Ein weiterer Störfaktor war, dass die Hausarbeiten vernachlässigt wurde (02WTB, 05WTB). Dabei spielte das Familienleben eine Rolle. „Ja, ich bin alleine Exil jetzt hier. Ich habe kein Mann, verschieden. Schwer für mich jeden Tag“ (01WTB), sagte eine Teilnehmerin. Während sie diese Situation ohne ihren Mann als erschwerend beschrieb, fand die andere durch die Anwesenheit ihres Mannes keine Ruhe (05WTB). Außerdem wurde das Zusammenleben zwischen Mutter und Sohn schwieriger. Dazu kam auch, dass sie sich selbst vernachlässigten. Nur eine Frau sah die Problematik auch in der Konzentration im Unterricht an (05WTB). All diese Benennungen erwähnte eine Frau im Interview. Ihre Stellungnahme ist nun zu präsentieren.

„Ab acht bis vierzehn Uhr wir sind hier bleiben. In der Woche fünf Tage. Für uns SCHWER und LANGWEILIG. Immer wir müssen konzentrieren (...) im Unterricht (..) immer (.) wir müssen AUFPASSEN. Zu Hause viele ähm(..)/ wir müssen VIELE ARBEITEN. Kochen, waschen, Wäsche hängen oder was viele. Wir möchten für uns ähm (..) ein Tage oder zwei Tage, privat Tage in zu Hause. Ich möchte zu Hause bleiben. Wir sind FRAUEN, WISSEN SIE? Ähm (...) privat/ ich muss zu Hause privat arbeiten und dann viele viele mehr ARBEITEN. Ähm (..) Wochenende, ja, okay. Jobcenter sagt „Samstag und Sonntag haben Sie“, sagt. „Sie haben“, sagt, aber mein Mann zu Hause zum Beispiel, Kinder auch zu Hause belieben ähm(...) wir sind KEINE RUHE, WISSEN SIE? Wir möchten RUHE. Zum Beispiel jeden Tag hier LANGWEILIG. Für uns geht nicht“ (05WTB).

Tabelle 35

Kategorie I - Berlin

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
I1: Kurszeiten	10	43%	5	100%
I5: familiäre Situation	6	25%	2	40%
I2: langweilige Beschäftigung	2	8%	2	40%
I4: Vernachlässigung des Haushalts	2	8%	2	40%
I6: Selbstvernachlässigung	2	8%	2	40%
I3: Konzentrationsschwierigkeiten	2	8%	1	20%
Summe	24		14	

Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, fanden alle Frauen die Kurszeiten und-dauer problematisch. Diese Unterkategorie wurde mit 43% am häufigsten kodiert. Sie mussten zu diesem Kurs gehen und zwar von morgens bis nachmittags fünf Tage die Woche. Der Kurs wurde wie eine Arbeitsstelle für sie organisiert. Sie gingen am Morgen hin und kamen am Nachmittag wieder raus. Weil sie den ganzen Arbeitstag dort verbrachten, bekamen sie andere Schwierigkeiten. Dieses Hauptproblem brachte für einige von ihnen die anderen Komplikationen mit sich. An zweiter Stelle der meisten Kodierung war mit 25% die schwierige Lage der familiären Situation. Zwei Frauen äußerten sich dazu. Für eine Frau war die Alltagsorganisation mit fünf Kindern ohne ihren Mann schwierig geworden (01WTB). Die andere Frau erklärte neben den gesundheitlichen Beschwerden ihres Kindes, die Sachlage zu ihrem Familienleben. Den ganzen Tag ist sie wie die anderen Frauen im Sprachkurs und danach zu Hause mit ihrer Familie. Die folgenden privaten Darstellungen aus dem Leben der geflüchteten Frau zeigte die negative Auswirkung des täglichen Kursbesuches:

- „Mein Sohn zu Hause immer böse, immer weint, schlägt mich.“
- „Und dann und dann ich bin jeden Tag hier bleiben. Mit meinem Sohn einander ich habe keine Spaß, keine işte keine ya alles keine. Was sage ich, ich weiß nicht“ (05WTB).

An dieser Stelle wird noch einmal deutlich, wie die Lebenssituation für diese Frau wegen des Kursbesuchs belastend wurde. Anzumerken ist, dass beide Frauen bisher keine Teilnahme am Arbeitsleben hatten, sodass die Lebensorganisation wegen des täglichen Kursbesuchs ihnen besonders schwerfiel. Weiterhin stellten diese Frauen dar, dass der Haushalt auch liegen blieb, sie sich gestresst und unruhig erlebten. Zum Schluss ist eine Benennung der Problematik im Unterricht anzugehen. Eine Frau stellte dazu dar, dass sie Konzentrationsschwierigkeiten hatte (05WTB). Ihr fehlte Durchhaltevermögen. Insgesamt wurden die Unterkategorien I2, I3, I4 und I6 am seltensten mit 8% kodiert. Mit dieser Kategorie konnte gezeigt werden, dass durch den verpflichtenden Kursbesuch, die Frauen in vieler Hinsicht sich belastend fühlten. All die Belastungen entstanden wegen der Kurszeiten. Die Organisation des Familienlebens und die fehlende individuelle Freizeit waren insbesondere für zwei Frauen beklemmend. Diese machten Vorschläge, wie sie sich den Kurs wünschten. Als Beispiel kann eine Aussage vorgestellt werden: „Für mich ist/ ich habe/ ich denke für mich ist zum Beispiel zwei in der Woche/ zwei Tage in der Woche ist besser oder drei Tage in der Woche ist besser. Und ich denke, ich gut gelesen und gelernen. Und ähm (..) ich kann auch arbeiten zu Hause, zum Beispiel für meine Kinder kochen oder.

Putzen oder waschen. Alles zusammen ist wirklich schwer“ (01WTB). Außerdem wurde angegeben, dass durch die Kurszeiten Langeweile und Konzentrationsschwierigkeiten entstanden. Zuletzt kann gesagt werden, dass alle Frauen die Kurzeiten problematisch sahen. Sie mussten nämlich früh aufstehen, lange in der Sprachschule bleiben und auch in den Ferien den Deutschkurs besuchen. Der verpflichtende Kurs wurde für alle Teilnehmerinnen ein Zeitproblem.

Die geflüchteten Frauen in Adana nahmen freiwillig am Türkischkurs teil. Mit der Fragestellung, was ihnen am Kurs nicht gefällt, wurden die Probleme im Sprachkurs gesammelt. Die Probanden nannten dazu die Übungsarten, die sie für die Teilfertigkeiten schwer fanden. Zwei Frauen nannten dazu die Übungen im Hören (04WTA, 05WTA). Die folgende Aussage kann als Beispiel vorgestellt werden: „... ama sınavda dinleme dersleri de çok zor oluyordu. Yani en zor buydu yani dinleme“¹⁶² (04WTA). Während diese Frau das Hören in den Prüfungen mühevoll fand, waren die Hörübungen mit der Musik für die andere Teilnehmerin kompliziert. Während eine Frau das Schreiben schwierig fand: „... zor olan yazmak“¹⁶³ (01WTA), war am Anfang des Kurses das Sprechen für die andere Probandin problematisch: „Üniversitede ciddi olarak Türkçe öğrenmeye başladım. Ko/ eeee konuşmakta çok güçlük çekiyordum ...“¹⁶⁴ (05WTA). Neben den sprachlichen Schwierigkeiten, die in den obigen Kategorien besonders gründlich beschrieben wurden, schnitten die Befragten die gleichsprachigen Kursteilnehmer im Sprachkurs und die Entfernung des Sprachkurses zum Wohnort an. Die Stellungnahmen zu diesen Themen werden nächstfolgenden dargestellt:

- „Kurs açmak, ama bu kurslar sadece Türkçe konuşmak. Yani biz TÖMER’de, Türkçe konuşuyoruz hocalarla, ama aramızda Arapça konuşuyoruz çünkü tüm sınıf Suriyeli ve tüm sınıf Arap. Yani bütün arkadaşlarla Arapça konuşuyorduk. Yani bu da sıkıntı. Sıkıntılı yani öğrenmeye birazcık engel oluyor.“¹⁶⁵ (04WTA).
- „... ama şimdi üniversite eeee (..) uzak biraz“¹⁶⁶ (05WTA).

¹⁶² „... Aber in der Prüfung auch der Hörunterricht war sehr schwierig. Das war also das Schwierigste, also Hören“ (04WTA).

¹⁶³ „... das Schwierigste ist Schreiben“ (01WTA).

¹⁶⁴ „Ich begann ernsthaft Türkisch an der Universität zu lernen. Spre/ eeee beim Sprechen hatte ich sehr viele Schwierigkeiten ...“ (05WTA).

¹⁶⁵ „Kurs eröffnen, aber in diesen Kursen nur Türkisch sprechen. Ich meine, bei TÖMER sprechen wir Türkisch mit den Dozenten, aber unter uns sprechen wir Arabisch, weil die ganze Klasse syrisch und die ganze Klasse arabisch ist. Also sprachen wir mit allen Freunden Arabisch. Das ist also auch ein Problem. Es ist problematisch, also hindert das Lernen ein wenig“ (04WTA).

¹⁶⁶ „... aber jetzt ist die Universität eeee (..) ein bisschen weit“ (05WTA).

Tabelle 36

Kategorie I - Adana

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
I8: Komplikationen in den Teilfertigkeiten	4	66%	4	80%
I9: gleichsprachige Kursteilnehmer	1	17%	1	20%
I10: Entfernung des Sprachkurses	1	17%	1	20%
Summe	6		6	

Durch ihre Äußerungen wurden zu der Hauptkategorie „individueller Probleme durch den Kursbesuch“ drei Unterkategorien definiert. Wie die Tabelle zeigt, fanden die geflüchteten Frauen ihre meisten Probleme bei den Übungen zur Fertigkeiten. Diesen Schwierigkeiten begegneten sie während des Kurses. Für 80% der Frauen war dieses beim Hören, Schreiben und Sprechen. Während das Hören durch den Kursbesuch z. B. in den Prüfungen oder mit Musik kombiniert sehr problematisch war, wurde den Verständnisschwierigkeiten in den anderen Fertigkeiten wegen der türkischen Sprache begegnet. Diese Unterkategorie wurde am häufigsten (66%) kodiert. Insgesamt wurden alle weiteren Unterkategorien mit 17% kodiert. Obwohl die weiteren Frauen angaben, im Kurs nur auf Türkisch gesprochen zu haben, beschrieb eine Frau die Sprachsituation der syrischen Lernergruppe abweichend (04WTA). Demnach wurde in dem homogenen Kurs unter den Teilnehmern die arabische Sprache verwendet, sodass der Türkischerwerb darunter litt. Eine weitere Frau beschrieb, dass sie ihre ehemalige Schule dicht am Wohnort besuchte, aber ihr jetziger Sprachkurs viel weiter weg war (05WTA). Sie hatte mit der Entfernung des Kurses ein wenig Schwierigkeiten. Anhand dieser Kategorie konnten die Probleme durch den Kursbesuch gezeigt werden. Grundsätzlich wurden drei Unterkategorien wegen der türkischen Sprache bzw. wegen den Übungen zu den Fertigkeiten als Hindernisse dargestellt, anders als die weiteren zwei. Hierzu wurde auf der einen Seite die Verwendung der Herkunftssprache Arabisch im Kurs und die Entfernung des Sprachkurses zum Wohnort als Komplikationen beschrieben.

Über die individuellen Probleme durch den Kursbesuch der zehn befragten geflüchteten Frauen wurden unterschiedliche Daten erfasst. Insgesamt wurden die Informationen unter zehn Unterkategorien gebündelt. In dieser Kategorie wurde zum ersten Mal keine Gemeinsamkeit zwischen den Aussagen der Befragten festgestellt. Während in Berlin die Probleme viel mehr durch den Kursbesuch entstanden waren, wurde in Adana diese öfter durch die Unterrichtssituation oder durch die zu lernende Sprache erklärt. Durch den verpflichtenden Kursbesuch mussten die geflüchteten

Frauen jeden Tag zur Sprachschule gehen, um stundenlang die deutsche Sprache zu lernen. Alle Frauen klagten in Berlin über die Kurszeiten und -dauer. Die Situation, dass sie stundenlang am Kurs teilnahmen, verhinderte ihre Aufnahmefähigkeit, motivierte sie nicht zum Spracherwerb oder stimmte einige Frauen unglücklich bzw. gestresst. Einige wollten am liebsten in den Sommerferien durchatmen oder sich intensiver um ihre Kinder kümmern. Der verpflichtende Kurs wurde für alle Teilnehmerinnen ein Zeitproblem. Durch die ungenügende Zeit für den Rest des Tages oder am Wochenende blieben die Haushalte für zwei Frauen stehen, die eigenen Interessen wurden vernachlässigt oder die familiären Hindernisse vermehrten sich. Dass die anderen Frauen diese Hindernisse nicht hatten, lag an der Lebensorganisation. Zwei Frauen hatten zum Beispiel keine Kinder. Eine Frau hatte auch vorher gearbeitet, sodass sie durch den Arbeitskontext über die freie Zeit informiert war. Sie fand die Kurszeiten aber ebenso zu lang oder die Aktivitäten langweilig. Durch den freiwilligen Kursbesuch wurden diese Probleme, die in Berlin festgestellt wurden in Adana nicht registriert. Alle Frauen wollten ihre Türkischkenntnisse verbessern, um mit ihrem Studium besser vorbereitet zu beginnen. Außerdem unterschieden sich auch ihre Lebenslagen von den Teilnehmerinnen in Berlin. Sie lebten teilweise noch mit ihren Eltern oder wohnten im Studentenwohnheim und mussten noch nicht für ihren Lebensunterhalt sorgen. Aus diesen Gründen waren auch ihre Probleme andere. Sie stellten die Schwierigkeiten des Türkischen oder der Übungen im Kurs dar. Außerdem wurde die Verzögerung des Spracherwerbs mit den gleichsprachigen Kursteilnehmern begründet. Des Weiteren wurde der Weg zum Kurs als eine Barriere aufgezeigt.

Tabelle 37

Gesamtergebnisse der Kategorie I

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
I1: Kurszeiten	10	33%	5	50%
I8: Komplikationen der Teilfertigkeiten	4	13%	4	40%
I5: familiäre Situation	6	20%	2	20%
I2: langweilige Beschäftigung	2	7%	2	20%
I4: Vernachlässigung des Haushalts	2	7%	2	20%
I6: Selbstvernachlässigung	2	7%	2	20%
I3: Konzentrationsschwierigkeiten	2	7%	1	10%
I9: gleichsprachige Kursteilnehmer	1	3%	1	10%
I10: Entfernung des Sprachkurses	1	3%	1	10%
Summe	30		20	

Am häufigsten mit 33 % wurde die Unterkategorie I1 kodiert. Dazu gab die Hälfte der Befragten die Kurszeiten als individuelles Hindernis an. Dadurch wurde deutlich, dass der lange Deutschunterricht sie beim Spracherwerb auch hinderte. Insbesondere machten zwei Frauen Vorschläge über ihre Wunschzeiten. Mit zwei oder drei Tagen in der Woche würden sie den Kurs motivierter besuchen und ihre Zeit nicht gelangweilt absitzen. Durch die grammatischen, orthographischen sowie phonologischen Unterschiede zwischen den arabischen und türkischen Sprachen hatten 40% der Frauen ihr Erschwernis. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Gruppe in Adana die Kurszeiten unproblematisch betrachtete, obwohl auch diese jeden Tag den Kurs besuchten. Sie waren sogar jeden Tag drei Stunden länger vor Ort. Weshalb diese Gruppe die Kurszeiten nicht als störend empfanden hängt mit vielen Faktoren zusammen. Einerseits ist der Altersdurchschnitt deutlich niedriger, sodass sie im Anschluss nach ihrer schulischen Bildung an dem Kurs teilnahmen. Bei den Teilnehmerinnen in Berlin waren Jahre zwischen der letzten Schulbildung und dem Kurs, sodass sie nicht mehr gewöhnt waren lange zu lernen. Ein weiterer Unterschied liegt an der Bildungssozialisation. Während die Teilnehmerinnen in Adana nach der Flucht einen Zugang zur Bildung fanden und mittlerweile einen Studienplatz hatten, zeigt die Bedeutsamkeit der Bildung für ihre Eltern und sie selbst. In Berlin wurde keine bildungsnahe Gruppe interviewt. Ein anderer Unterschied wurden zwischen den Kurssystemen gefunden. In Berlin mussten die Frauen an dem Deutschkurs und in Adana wollten sie an einem Türkischkurs teilnehmen. Sie wurden staatlich dazu nicht gefördert die Sprache des Landes zu lernen. Sie wollten aber in diesem Land leben, irgendwann auch arbeiten und wollten dafür mit guten Sprachkenntnissen ihr Studium beginnen. Zum Schluss ist der letzte Unterschied zu erklären. Die Gruppe in Berlin wusste noch nicht genau, was sie nach dem Kurs machen werden. In Adana hatten alle Frauen ein konkretes Ziel. Sie wollten studieren, um später in der Türkei arbeiten zu können. Weiterhin ist anzugeben, dass für 20% der Frauen die familiäre Situation eine Rolle gespielt hatte. Außerdem wurden die Haushalte vernachlässigt und sich nicht mehr um sich selbst gekümmert. Des Weiteren wurde die Beschäftigung im Deutschkurs als langweilig definiert. In Adana wurden dazu keine Aussagen getroffen. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Probandengruppe in Adana zielstrebige, fleißige, zurückhaltende und nicht gerne Kritik äußernde Teilnehmerinnen waren. Weiterhin ist zu benennen, dass die Gruppe in Adana keine Kinder hatte. Sie wohnten teilweise noch mit ihren Eltern oder im Studentenwohnheim. Im Hinblick darauf

mussten sich nach dem Besuch des Kurses mehr oder weniger auch um ihren Haushalt kümmern. An dieser Stelle ist zu betonen, dass die Gruppe in Adana auch Familien hatten und sich sogar viel mehr um die familiären Angelegenheiten kümmern mussten. Sie haben bereits vorhandene Türkischkenntnisse, welche die Familienmitglieder noch nicht besitzen. Vorstellbar ist, dass sie für sie übersetzen und sie in ihrem Alltag sprachlich unterstützen mussten. Die Anderen 10% fanden die Schwierigkeiten beim Kursbesuch wegen der Konzentration im Unterricht, gleichsprachigen Kursteilnehmer und Entfernung des Sprachkurses. Während der erste Punkt in Berlin benannt wurde, wurden die anderen in Adana vorgeführt. Diese Unterkategorien wurden am seltensten (3%) kodiert. Gleichsprachigen Kursteilnehmer begegneten auch die Frauen in Berlin, jedoch in einer geringeren Anzahl. Sie hatten eher eine heterogene Lerngruppe mit unterschiedlichen Herkunftssprachen. In Adana war die gesamte Lerngruppe Syrisch. Aus diesem Grund wurde in Adana diese Problematik thematisiert, jedoch nur von einer Frau. Für die Erklärung der Entfernung des Sprachkurses und dem Wohnort ist zu sagen, dass die Frauen in Adana nicht wie in Berlin viele Möglichkeiten hatten am Wohnort einen Kurs zu besuchen. Während in Berlin in allen Bezirken mehrere Deutschkurse angeboten werden, wurden in Adana nur in TÖMER systematisch aufgebaute Türkischkurse angeboten. Im Kamp gab es auch Sprachkurse, aber sie basierten viel mehr auf ehrenamtlichem Einsatz. In TÖMER wurden die Kurse systematisch aufgebaut und die Niveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen bestimmt. Daraus folgt, dass die Frauen in Adana keine Wahlmöglichkeiten wie in Berlin über den nahen Kurs am Wohnort hatten. Aus diesem Grund wurde dieser Unterkategorie nur in Adana und dort auch nur einmal kodiert. Zusammenfassend ist zu nennen, dass in dieser Hauptkategorie „Probleme durch den Kursbesuch“ keine Gemeinsamkeiten gefunden wurden. Die Differenzen in dieser Kategorie sind auf der einen Seite durch Unterschiede der Teilnehmerinnen und durch die Motivation an der Teilnahme in einem Sprachkurs und auf der anderen Seite auf die Kursrahmenbedingungen zurückzuführen. Während in Berlin für alle Frauen die Kurszeiten problematisch war, konnten in Adana alle Frauen ohne zeitliche Probleme den Kurs besuchen. Durch die unpassenden Kurszeiten wurden weitere Problem benannt, die für zwei Frauen wegen der familiären Situation, Vernachlässigung des Haushalts und Selbstvernachlässigung ein Hindernis darstellten. Der Besuch des Deutschkurses wurde als eine langweilige Beschäftigung empfunden. Nur eine Frau beschrieb ihre

Konzentrationsschwierigkeiten wegen des langen Kurstages. Im Gegensatz dazu wurden die Probleme in Adana bei Komplikationen der Teilfertigkeiten, gleichsprachigen Kursteilnehmer und Entfernung des Sprachkurses gesehen. Wobei alle Benennungen durch die Unterschiede zwischen den Sprachen Arabisch und Türkisch sowie auf die Rahmenbedingungen des Kurses zurückzuführen ist. Zuletzt kann genannt werden, dass in Berlin die Lernmotivation durch die Kurszeiten stark beeinflusst wurden.

Kategorie J: Interesse am Kursbesuch. Ob die Frauen in Berlin den Deutschkurs besuchen, weil sie das müssen oder ob sie auch gern zum Kurs gehen und die Sprache unabhängig von der staatlichen Verpflichtung lernen wollen, war ein wichtiger Anhaltspunkt der Forschung. Trotz der staatlichen Verpflichtung hatten alle geflüchteten Frauen großes Interesse, die deutsche Sprache zu lernen. Sie wollten ihre Sprachkenntnisse verbessern und das nicht nur wegen der gesetzlichen Bestimmungen. Als ein Beispiel kann die folgende Aussage dargestellt werden: „Ähm (...) ja, ich möchte gerne auch weiter Deutsch natürlich lernen. Besser für mich, aber (...) erste Mal, ich denke B1 Prüfung schaffen“ (02WTB). Weshalb sie Deutsch lernen, wurde an vielen Stellen des Interviews betont. Eine Frau sagte beispielsweise: „Ich besuche B1 Kurs, weil ich möchte besser die deutsche Sprache lernen“ (03WTB). Beim Lernen im Kurs spielten die kompetenten Lehrkräfte eine wichtige Rolle (01WTB, 02WTB, 03WTB, 04WTB). Als Beispiel kann die folgende Aussage präsentiert werden: „Dieser Kurs gefällt mir sehr gut, weil wir haben gute gute Lehrer und sie hat gute erklärt. Und ähm (...) sehr gut für mich“ (01WTB). Des Weiteren wurden neben der gesamten Zufriedenheit des Sprachkurses (02WTB, 03WTB, 04WTB) auch die freundlichen Teilnehmer benannt. Eine Frau sagte zum Beispiel: „Ähm (...) dieser Deutschkurs gefällt mir. Ähm (...) meine Lehrerin ist gut und mein Teilnehmer, Kollegen ist sehr nett“ (04WTB). Als weiteres Interesse an der Teilnahme im Kurs wurden die Stellungnahmen über die gleichen Sprachkenntnisse der Teilnehmer bestimmt “ (3WTB, 05WTB). Durch ihre Körpersprache wurde die positive Einstellung dieser Frauen dazu registriert. Durch diese Teilnehmer hatten die Frauen die Gelegenheit während des Kurses und der Pausen in ihren Herkunftssprachen zu kommunizieren. Diese Möglichkeit bestärkte die Motivation an dem Kursbesuch. Die Stellungnahme einer Frau kann hier als Beispiel gezeigt werden: „Ich spreche im Kurs ähm (...) Deutsch und auch Rumänisch, weil ich eine Kollegin/ eine rumänische Kollegin habe“ (03WTB). Zum Schluss ist die letzte Unterkategorie zu erklären. Da die geflüchteten Frauen sich

seit einigen Jahren im deutschsprachigen Raum befanden und hier weiterhin bleiben wollten, wollten sie auch für ihre Zukunft die Sprache lernen. Der folgende Gesichtspunkt trifft exakt dieses Thema „Für mich ist wichtig, ich lebe in Berlin. Deutsch lernen“ (02WTB). Alle Frauen lernten im Prinzip wegen ihren jetzigen Lebenssituationen Deutsch. Sie wollten und mussten ihre Sprachkenntnisse verbessern, weil sie sich aktuell in Deutschland befanden. „Ich denke man braucht (...) Deutsch gut sprechen, damit (..) man (...) die Leute verstehen kann und unsere Zukunft“ (03WTB).

Tabelle 38

Kategorie J - Berlin

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
J1: hohe Motivation zum Spracherwerb	5	25%	5	100%
J6: wegen der jetzigen Lebenssituation	5	25%	5	100%
J2: kompetente Lehrkräfte	4	20%	4	80%
J3: generell gute Rahmenbedingungen des Kurses	3	15%	3	60%
J5: gleiche Sprachkenntnisse der Teilnehmer	2	10%	2	40%
J4: freundliche Teilnehmer	1	5%	1	20%
Summe	20		20	

Obwohl alle Frauen unter den Kurszeiten litten, hatten sie große Motivation zum Lernen. An vielen Stellen des Interviews nahmen sie dazu Stellung. „Ich bin ganze ganze Zeit in Deutschland, aber ich möchte wichtiger Deutsch lernen“ (02WTB). Wie diese Frau dachten alle anderen, sie wollten unabhängig von dem Kurssystem Deutsch lernen, weil sie sich in Deutschland befanden. An dieser Stelle ist zu nennen, dass trotz ihrer individuellen Hindernisse durch den Kursbesuch einer motivierten Lerngruppe begegnet wurde. Insgesamt wurden die Unterkategorien K1 und K6 am häufigsten mit 25% kodiert. Weiterhin führten 80% der Befragten an, dass sie durch die kompetenten Lehrkräfte das Interesse am Kursbesuch hatten. Außerdem waren 60%, also mehr als die Hälfte der Probanden generell mit dem Kurs zufrieden. 40% freuten sich über die gleichsprachigen Teilnehmerinnen und nur eine Frau erwähnte, dass sie freundliche Teilnehmer im Kurs traf. Diese Unterkategorie wurde mit 5% am seltensten kodiert. Zusammenfassend ist anzuführen, dass alle Frauen über die Wichtigkeit des Spracherwerbs informiert sind. Sie erwähnten, dass sie sich in Deutschland befanden und aus dem Grund auch die deutsche Sprache lernen wollten. Obwohl sie die Anweisungen vom Arbeitsamt befolgen mussten, freuten sie sich trotz dieses Zwangs auch über ihre Teilnahme am Deutschkurs, wobei sie andere

Kurszeiten sich wünschten, welche in der vorherigen Kategorie vollständig erklärt wurde. Die kompetenten Lehrkräfte spielten hier eine besondere Rolle und alle vier Frauen waren der Meinung von ihnen gut unterstützt zu wurden. Grundsätzlich wurde über gute Rahmenbedingungen des Kurses berichtet. Die Teilnehmerinnen waren für eine Frau recht freundlich, sodass sie weiterhin gern am Kurs teilnahm. Insgesamt hatten sie eine heterogene Lerngruppe, nur zwei von ihnen hatten die Möglichkeiten ihre Herkunftssprachen zu verwenden. Somit wurde vorgebracht, dass die geflüchteten Frauen im Deutschkurs und während der Pausen eher gezwungen sind auf Deutsch zu kommunizieren.

Alle geflüchteten Frauen in Adana hatten großes Interesse die türkische Sprache zu lernen. Auf die Fragestellung, weshalb sie Türkisch lernen, gingen sie sehr ähnlich ein. Sie wollten ihre Sprachkenntnisse verbessern, um später in der Türkei studieren und arbeiten zu können. Als ein Beispiel kann die folgende Aussage dargestellt werden: „Türkçe öğrenmemin nedenleri, ya sonuçta yani ben Türkiye’de yaşıyorum. Türkçe öğrenmezsem NASIL yaşayacağım? Yani öğrenmek zorundayım. Ben ilerleyen zamanlarda mesela öğretmen olacağım. Türkçe öğrenmezsem nasıl öğretmen olacağım“¹⁶⁷ (02WTA). Diese Teilnehmerin betonte, dass sie in der Türkei lebte und aus dem Grund die Sprache lernen musste. Sie konnte sich nicht vorstellen, ein Leben ohne Sprachkenntnisse zu führen. Außerdem erwähnte sie, dass sie später Lehrerin sein möchte. Auch diese Tätigkeit kann sie sich ohne Sprachkenntnisse nicht vorstellen. Wie diese Frau lernten alle weiteren auch die Sprache wegen ihrer Lebenssituation. Des Weiteren erklärten alle, dass sie studieren wollten und aus dem Grund Türkisch lernen mussten. Die Integration in die Gesellschaft wurde durch verschiedene Punkte geäußert. Während vier Frauen die Teilnahme am Leben anführten (01WTA, 02WTA, 03WTA, 04WTA), beschrieb eine Frau die Teilnahme am Arbeitsleben (02WTA). wobei an späteren Stellen des Interviews alle Frauen diesen Wunsch äußerten. Die Motivation an der Teilnahme am Sprachkurs wurde unter anderem auch wegen der türkischen Sprache benannt (02WTA). Ihnen hatte es gefallen, dass die türkische Sprache leicht zum Lernen ist. Dabei wurde auf die einfache Grammatik der türkischen Sprache eingegangen. Eine Frau äußerte sich dazu wie folgt: „... ama en çok Türkçe dil bilgisinin eeee kolaylığını sevdim ve Türk

¹⁶⁷„Die Gründe, weshalb ich Türkisch lerne, sind schließlich, also ich lebe letztendlich in der Türkei. WIE soll ich leben, wenn ich kein Türkisch lerne? Also muss ich lernen. Ich werde zum Beispiel irgendwann Lehrerin werden. Wie werde ich Lehrerin, wenn ich kein Türkisch lerne?“ (02WTA).

dilinin telaffuz (..) eeee edildiği gibi yazılmasını seviyordum”¹⁶⁸ (05WTA). Die Freude am Lesen und Schreiben (03WTA) sowie keine Probleme beim Sprechen und Hören (01WTA) wurde jeweils von einer Frau erwähnt. Als Beispiel kann die Ansicht vorgestellt werden: “En çok hoşuma giden okuma ve yazma. Çünkü ben okumayı ve yazmayı çok seviyorum. Hem de (...) çok kitap okuyorum. Bu yüzden yazmayı çok seviyorum. Yani hoşuma gitmeyen dersler yok bence. Yani genellikle Türkçeyi beğendim. Yani çok güzel bir dil bence. Hem de kolayca öğrenebiliriz. Yani başka diller gibi değil”¹⁶⁹ (03WTA). Diese Frau beschrieb ihr generell positives Befinden und das einfache Lernen der türkischen Sprache: „İlk öğrendiğimde şey hoşuma gitti, yani ne okuyorsanız onu yazıyorsunuz. Yani mesela “i” okuyorum, “i” okuyorsam “i” yazıyorum. Böyle yani ünlü harfleri diyorum. Birde şey yani erkek ile kadın arasında ayrı yok. Yani mesela sen desen erkek ve kadın kastediyorsun. Arapçada öyle değil aynı İngilizcede de tabi, öyle yani”¹⁷⁰ (02WTA). Auch diese erklärte das einfache Lernen der türkischen Sprache und begründete diese Äußerung mit der Schreib- und Sprechweise sowie der Gleichstellung zwischen den Geschlechtern. Zum Schluss sind die Punkte, die bei der Teilnahme am Sprachkurs erfasst wurden, zu benennen. Eine Teilnehmerin beschrieb mit der nächstfolgenden Stellungnahme die kompetenten Lehrkräfte und die generellen guten Rahmenbedingungen des Kurses: „Hocalar konuşmak çok hoşuma/ hoşumuza gidiyor ve çok eğleniyorduk aslında. Okuma dersleri de çok eğlenceliydi. Yani bütün dersler eğlenceli, ... “¹⁷¹ (04WTA).

Tabelle 39

Kategorie J - Adana

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
J1: hohe Motivation zum Spracherwerb	5	22%	5	100%
J6: jetzige Lebenssituation	5	22%	5	100%
J9: türkische Sprache	6	26%	4	80%
J7: Teilhabe am Leben	4	18%	4	80%
J8: Teilhabe am Arbeitsleben	1	4%	1	20%

¹⁶⁸ „... Aber am meisten mochte ich die Einfachheit der türkischen Grammatik und dass die türkische Sprache so geschrieben (..) eeee wurde, wie sie ausgesprochen wurde mochte ich“ (05WTA).

¹⁶⁹ „Am liebsten lese und schreibe ich. Weil ich gerne lese und schreibe. Außerdem (...) lese ich viele Bücher. Deshalb liebe ich es zu schreiben. Ich denke, es gibt keine Seminare, die ich nicht mag. Also mochte ich im allgemeinen Türkisch. Ich denke, es ist eine sehr schöne Sprache. Wir können sie leicht lernen. Also nicht wie jede andere Sprache“ (03WTA).

¹⁷⁰ „Am Anfang gefiel mir, dass wie man etwas liest, das geschrieben wird. So lese ich zum Beispiel "i", wenn ich "i" lese, schreibe ich "i". Das ist so, also meine ich die Vokale. Außerdem dies, also es gibt auch keinen Unterschied zwischen Männern und Frauen. Sie meinen zum Beispiel Du und das ist gleichzeitig Mann und Frau. Es ist nicht so auf Arabisch, auch auf Englisch, so ist es“ (02WTA).

¹⁷¹ „Mit den Dozenten zu sprechen fand ich/fanden wir sehr schön und wir hatten tatsächlich viel Spaß. Der Leseunterricht hat auch sehr viel Spaß gemacht. Jeder Unterricht macht also Spaß ...“ (04WTA).

J2: kompetente Lehrkräfte	1	4%	1	20%
J3: generell gute Rahmenbedingungen des Kurses	1	4%	1	20%
Summe	23		22	

Obwohl alle Frauen wegen der plötzlichen Lebensveränderung bei ihrer Ankunft sprachliche Startschwierigkeiten hatten, hatten sie große Motivation zum Lernen. An vielen Stellen des Interviews äußerten sie sich dazu. „Türkiye’de yaşıyorum ben ve Türkçe konuşmadan hiçbir şey yapamazdım, hiçbir yere gidemezdim. Yani çok zor olurdu, öğrenmeseydim yani ve önemli olan eeee okumamı devam ediyorum ben ve Türkçe öğrenmeden üniversiteye giremiyordum.“¹⁷² (04WTA). Wie diese Frau dachten alle anderen. Sie lebten wegen des syrischen Krieges in der Türkei und wollten nach dem Sprachkurs mit ihrem Studium beginnen. Der Kursbesuch wurde auch wegen des unkomplizierten Lernens der türkischen Sprache als motivierend empfunden (80%). Diese Unterkategorie J9 wurde am häufigsten mit 26% kodiert. Ferner führten 80% der Befragten an, dass sie am Leben der türkischen Gesellschaft teilnehmen wollten und die Sprache auch aus diesem Grund lernen wollten. Eine Frau nannte dazu auch die Teilnahme am Arbeitsleben (02WTA). Des Weiteren hatte eine Frau durch die kompetenten Lehrkräfte das Interesse am Kursbesuch und war mit der generellen motivierenden Kursatmosphäre zufrieden (04WTA). Diese Unterkategorien (J2, J3 und J8) wurden mit 4% am seltensten kodiert. Zusammenfassend ist anzuführen, dass alle Frauen über die Wichtigkeit des Spracherwerbs informiert sind. Sie erwähnten, dass sie sich in der Türkei befanden und aus dem Grund auch die türkische Sprache lernen wollten. Außerdem hatten alle Befragten den Universitätsabschluss zum Ziel gesetzt und somit eine große Motivation zum Erwerb des Türkischen als ihre Zweitsprache gezeigt. Sie möchten ihre Kenntnisse in der türkischen Sprache verbessern und am gesellschaftlichen Leben (80%) und auch am Arbeitsleben teilnehmen (20%). Daraus folgt, dass sie sich in diesem Land integrieren möchten. Diese Gemeinsamkeiten legen deutlich dar, dass die geflüchteten Frauen trotz ihrer schweren Lebensumstände weiterhin etwas im Leben erreichen möchten. Trotz der unterschiedlichen Sprachlernerfahrungen in der türkischen Sprache, zählt für alle vor allem das Lernen und Besserwerden in der neuen Sprache. Dabei wurden ihre sichtbaren Erfolge mit dem Lernen der türkischen Sprache unterstützt, sodass 80% der Befragten in dieser

¹⁷² Ich lebe in der Türkei und ohne Türkisch zu sprechen, konnte ich nichts tun, nirgendwo hingehen. Also es wäre sehr schwierig, wenn ich sie nicht gelernt hätte und das Wichtigste ist, dass ich weiter studiere und ohne Türkisch zu lernen, konnte ich nicht in die Universität gehen“(04WTB).

Kategorie die türkische Sprache als Grund für das Interesse am Kursbesuch nannten. Die kompetenten Lehrkräfte und die guten Rahmenbedingungen des Kurses wurden von einer Frau als weitere Faktoren für die Lernmotivation angegeben.

Über den individuellen Zugang zur Sprache der zehn befragten geflüchteten Frauen wurden verschiedene Daten erfasst. Insgesamt wurden anhand der Stellungnahmen diese Informationen unter neun Unterkategorien gebündelt. Die Unterkategorien J1, J2, J3 und J6 wurden in beiden Städten mit unterschiedlicher Gewichtung erwähnt. Diese Gemeinsamkeiten über das individuelle Interesse am Kursbesuch der geflüchteten Frauen werden mit der nächsten Grafik in der Gesamtheit dargestellt.

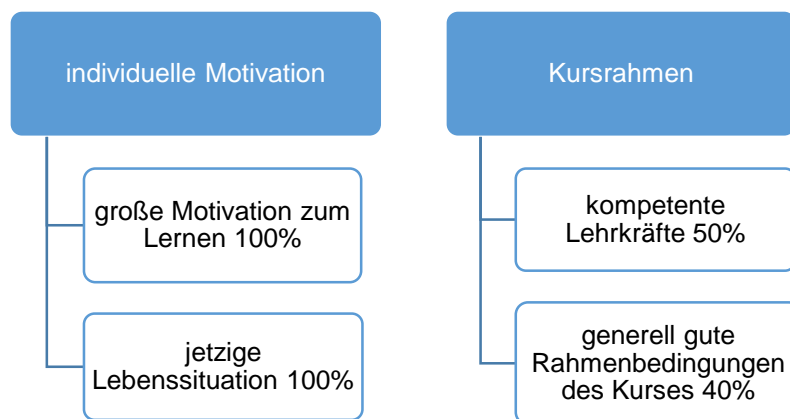


Abb 37. Gemeinsamkeiten in der Kategorie J.

Wie die Grafik zeigt, wurden die Angaben zwischen der individuellen Motivation und dem Kursrahmen unterschieden. Zu der individuellen Motivation wurde festgestellt, dass alle Frauen in Berlin und Adana gleicher Meinung waren. Sie wollten die jeweilige Landessprache lernen, weil sie sich in diesen Ländern befanden. Beim Einkaufen, Arzt oder in für sie unterschiedlichen Lebensbereichen wollten sie die türkische oder deutsche Sprache ohne weitere Hilfen und selbstständig nutzen. Ihnen war es sehr wichtig, dass sie diese Sprachen für ihren Alltag gut beherrschen. Aus diesem Grund besuchten beide Gruppen einen Sprachkurs, wobei die Gruppe in Berlin dazu verpflichtet war. Für 50% der Frauen spielten die kompetenten Lehrkräfte beim Kursbesuch eine Rolle. Weiterhin ist anzugeben, dass 40% der Frauen zufrieden mit den generell guten Rahmenbedingungen des Kurses waren. Nachdem die Gemeinsamkeiten beide Probandengruppen knapp dargestellt wurden, sind die unterschiedlichen Gewichtungen in beiden Städten mit der folgenden Grafik zu zeigen.

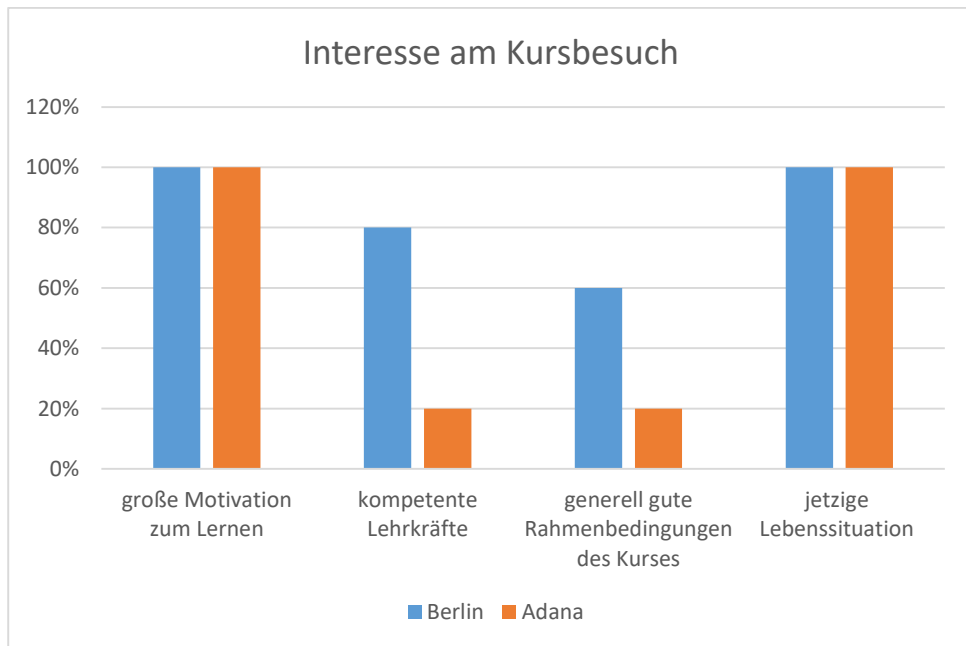


Abb 38. Prozentvergleiche in der Kategorie J.

Zusammenfassend ist zu nennen, dass die Gemeinsamkeiten in beiden Städten für zwei Unterkategorien identisch und für die anderen zwei unterschiedlichen waren. Während in Adana die Frauen große Motivation zum Lernen hatten, wurden die gleichen Bemühungen in Berlin festgestellt, obwohl sie zum Kursbesuch staatlich verpflichtet wurden. Beide Probandengruppen wollten die jeweiligen Sprachen lernen. Als ein Grund dafür wurde weiterhin in beiden Städten die jetzige Lebenssituation genannt. Weiterhin wurde in Adana ein weiterer Grund dafür angeführt. Sie wollten alle nach dem Sprachkurs mit ihrem Studium beginnen und mussten dafür die türkische Sprache beherrschen. Insgesamt ist zu erwähnen, dass alle Frauen trotz unterschiedlicher Lebensziele und Verpflichtungen die jeweiligen Landessprachen lernen wollten. Während in Berlin 80% der Frauen die Rolle der kompetenten Lehrkräfte ausdrückten, stimmten nur 20% dazu in Adana. Genauso selten wurden in Adana generell gute Rahmenbedingungen des Kurses artikuliert, wobei in Berlin dieses für 60% von Bedeutung war.

Tabelle 40

Gesamtergebnisse der Kategorie J

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
J1: große Motivation zum Lernen	10	23%	10	100%
J6: jetzige Lebenssituation	10	23%	10	100%
J2: kompetente Lehrkräfte	5	11%	5	50%
J9: türkische Sprache	6	13%	4	40%
J3: generell gute Rahmenbedingungen des	4	9%	4	40%

Kurses				
J7: Teilhabe am Leben	4	9%	4	40%
J5: gleiche Sprachkenntnisse der Teilnehmer	2	5%	2	20%
J8: Teilhabe am Arbeitsleben	2	5%	2	20%
J4: freundliche Teilnehmer	1	2%	1	10%
Summe	44		42	

Am häufigsten mit 80 % wurde die Unterkategorie H1 kodiert. Dazu gaben 80% der geflüchteten Frauen in beiden Städten an, die jeweilige Landessprache in der Stadt zu gebrauchen. Weiterhin ist anzugeben, dass 70% der Frauen die jeweilige Kurssprache beibehielten. Die Anderen 30% konnten die Landessprache und die Herkunftssprache gebrauchen, weil sie sich mit den gleichsprachigen Personen im Kurs befanden. An dieser Stelle ist zu wiederholen, dass nur eine Frau in Adana dazu eine Angabe machte und dieses Ereignis als Lernhindernis bezeichnete. Ihre Lerngruppe war eine heterogene Gruppe, sodass sich die arabischsprechenden Syrer während des Unterrichts und in der Pause in ihrer Sprache ausdrückten. In Berlin wurden dazu keine Angaben gemacht. Vielmehr signalisierten die Frauen eine stolze und positive Einstellung zu ihren eigenen Sprachen, die durch ihre Körpersprache erkenntlich wurde. Anschließend können die Angaben zu den Kategorien H4 und H5 beschrieben werden. Alle Frauen sprachen zu Hause in ihren Herkunftssprachen. Mit Hilfe ihrer Familienmitglieder konnten 50% der Frauen in der Landessprache kommunizieren. Sie fanden dazu Gelegenheiten die Landessprache entweder von ihnen zu lernen oder sie zu lehren. Durch die Familienkonstellation hatten sie auch außerhalb des Sprachkurses Sprachanlässe. Zum Schluss ist begründen, weshalb jeweils eine Frau die Landessprache in der Stadt nicht und die andere sie und ihrer Herkunftssprache verwendet. Nur eine Frau erwähnte im Interview ihre Zurückhaltung bei der Verwendung der Landessprache. Obwohl sie den Sprachkurs besuchte und auf Deutsch sprechen konnte, erzählte sie, dass diese Kenntnisse für sie nicht ausreichend sind. Aus diesem Grund verzichtete sie darauf und wählte die Verwendung ihrer Fremdsprache Englisch. Während diese Frau auch nicht ihre Herkunftssprache Arabisch bei der Kommunikation einsetzte, berichtete die junge Frau von der Einsetzung ihrer. Sie konnte sich neben der deutschen Sprache auch auf Rumänisch in der Stadt unterhalten. Trotz der vielen Einsatzmöglichkeiten der arabischen Sprache in Berlin wurde diese Sprache nicht eingesetzt. Anders als in ihrem Leben in der Türkei wurde eine Diskretion bemerkt. Dort konnte sie nämlich arbeiten und ihre Türkischkenntnisse im Arbeitskontext ohne formalen Unterricht selbstständig

entwickeln. Wahrscheinlich kann sie sich vorstellen, durch eine Arbeit auch mehr in der Landessprache zu kommunizieren. Insgesamt wurden am seltensten mit 3 % diese Unterkategorien kodiert. Anhand dieser Kategorie konnte die Verwendung der Landessprachen in unterschiedlichen und wichtigen Lebensbereichen der geflüchteten Frauen gezeigt werden. Besonders konnte herausgefunden werden, dass neun von zehn Befragten ohne weitere Hilfestellungen die Landessprachen in ihrem Alltag verwenden konnten. Nur eine Person zeigte eine Zurückhaltung bei der Verwendung der Landessprache in der Stadt. Insgesamt fanden alle weiteren geflüchteten Frauen in der Stadt den Zugang zu der Landessprache. Die Hälfte der Befragten war so motiviert, dass sie die Möglichkeiten ausnutzten mit ihren Familienmitgliedern zu Hause in den Landessprachen zu sprechen. Weitgehend wurden im Sprachkurs die jeweiligen Landessprachen verwendet, wobei drei Frauen weiterhin ihre Herkunftssprachen einsetzen konnten.

Kategorie K: Sprachbedürfnisse in der Stadt. Was die Frauen in Berlin an Sprache brauchen, um gut in Berlin zu leben und wie sie ihr jetziges Leben in dieser Stadt bewerten, war ein weiterer Beweggrund der Forschung. Alle Frauen gaben an, die Deutsche Sprache zu gebrauchen, um in dieser Stadt selbstständig und ohne sprachliche Barrieren leben zu können. Als ein Beispiel kann die folgende Aussage dargestellt werden: „Wichtig für mich Deutsch, natürlich. ja. Wir müssen lernen“ (05WTB). Weshalb einige Frauen neben der deutschen Sprache, die weiteren Sprachen nannten, lag daran, dass ihnen diese Sprachen in Berlin begegneten. Eine Frau sagte beispielsweise: „Deutsch. Zu lernen. Zuerst natürlich Deutsch, aber Türkisch auch, weil ich kenne viele (..) Leute mit türkische Sprache. Türkisch auch und Englisch auch. Aber Deutsch ist sehr wichtig“ (01WTB). Sie konnten die Leute mit diesen Sprachen kennenlernen und in Kontakt treten.

Tabelle 41

Kategorie K - Berlin

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
K1: Deutsch	6	60%	5	100%
K2: Türkisch	2	20%	2	40%
K3: Englisch	1	10%	1	20%
K4: Arabisch	1	10%	1	20%
Summe	10		9	

Wie die Tabelle zeigt, hatten alle Frauen ihre sprachlichen Bedürfnisse beim Erwerb der deutschen Sprache. An vielen Stellen des Interviews nahmen sie dazu ihre

Stellung. „Ja, ich brauche Deutsch, aber ähm (..) Sprechen (..) sehr schwierig“ (04WTB). Obwohl diese Frau in der Stadt die deutsche Sprache vermeidet, betonte sie ihre Wichtigkeit. Hierzu nannte sie weder ihre Erst- noch die Fremdsprache. Daraus folgt, dass sie am liebsten auf Deutsch kommunizieren würde. Eine Auffälligkeit wurde auch mit der Aussage der 02WTB festgestellt. Diese Frau fand vor dem Kurs die Möglichkeit mit den türkischen Bürgern zu arbeiten und sie kommunizierte in dieser Sprache. Jedoch hatte sie ihr sprachliches Bedürfnis beim Deutscherwerb. Insgesamt sahen sie alle die Wichtigkeit in der deutschen Sprache. Am häufigsten wurde diese Kategorie mit 60% kodiert. Weiterhin führten 40% der Befragten an, dass die türkische Sprache in Berlin eine Tragweite hatte. Während die Sprache Englisch für eine Frau eine Bedeutung darstellte (01WTB), nannte die andere Frau die arabische Sprache wegen den arabischen Mitbürgern (05WTB). Weiterhin kann angeführt werden, dass die Frau, neben der deutschen Sprache die Wichtigkeit im Türkischen und Englischen sah. Diese Auffälligkeit wurde bereits in der anderen Kategorie benannt. Grundsätzlich wurden diese Unterkategorien mit 10% am seltensten kodiert. Zusammenfassend ist anzuführen, dass alle Frauen ihr Sprachbedürfnis beim Deutscherwerb sahen. Sie erwähnten, dass sie sich in Deutschland befanden und aus dem Grund ihre Sprachbedürfnisse auf der deutschen Sprache lag. Sogar die Frau, die beim Sprechen die deutsche Sprache vermied, wollte am liebsten nur in der Landessprache kommunizieren (04WTB). Obwohl sich eine Frau durch die türkische Sprache im Arbeitsleben bereits integrieren konnte, betonte auch sie die Wichtigkeit der deutschen Sprache in Berlin (02WTB). Wegen der Vielfalt der gesprochenen Sprachen in Berlin waren nur für zwei Frauen die weiteren Sprachen von Bedeutung. Somit wurde vorgebracht, dass die geflüchteten Frauen neben der deutschen Sprache, Türkisch, Englisch und Arabisch als ihr Sprachbedürfnis angeführt wurde. Über das Leben in Berlin wurden hier keine weiteren Angaben gemacht.

“Bu şehirdeki yaşamı nasıl buluyorsunuz? Burada iyi yaşamak için Türkçeye bağlı ihtiyaçlarınız nelerdir”¹⁷³, wurden die geflüchteten Frauen in Adana im Interview gefragt. Damit konnten ihre Sprachbedürfnisse und ihr Empfinden über das Leben in Adana analysiert werden. Dazu machte eine Frau die folgende Aussage: „Şey ben Adana’da yaşıyorum. Eeee (..) yaşamak burada çok kolay. Eeee (..) mahallemizde her

¹⁷³ „Wie finden Sie das Leben in dieser Stadt? Was sind ihre Türkischbedürfnisse, um hier gut zu leben“ (I).

şey var”¹⁷⁴ (05WTA). Sie hatte alles in ihrem Wohnort und fand deswegen das Leben dort sehr einfach. Eine Frau gab an, sich sehr gut mit den Bürger zu verständigen: „İnsanlarla çok iyi anlaşıyoruz”¹⁷⁵ (04WTA). Eine andere Frau gewöhnte sich an das Leben in dieser Stadt: „Hem de şehir çok güzel, ben şehiri çok seviyorum ve çok alıştım buraya”¹⁷⁶ (03WTA). Dazu wurde von einer weiteren Frau, an einer anderen Stelle des Interviews, das Gleiche gesagt (02WTA). Alle Frauen waren mit dem Leben in Adana zufrieden. Weiterhin wurden die Meinungen zu den Sprachbedürfnissen gesammelt. Während eine Frau keine Sprachbedürfnisse hatte (02WTA), wollten die anderen Frauen mehr mit den Türken in Kontakt kommen (01WTA, 03WTA, 03WTA, 05WTA). Als Beispiel kann die Stellungnahme eine Frau präsentiert werden: “ihtiyaçlarımız TÜRKLERLE etkinlikler yapmak”¹⁷⁷ (01WTA). Diese Frauen wollten durch Veranstaltungen (01WTA) oder durch Sprachkurse mit der einzigen Kurssprache Türkisch den Zugang zur Gesellschaft finden (04WTA). Außerdem wollten sie sich mehr integrieren und im Gegenzug von der Gesellschaft akzeptiert werden (05WTA). Ein weiterer Grund für die Kontaktsuche lag bei den beruflichen Perspektiven (01WTA) und Wohnsituationen (03WTA). An dieser Stelle wurden auch explizit auf die Wichtigkeit der türkischen Sprache eingegangen. Die Ausführungen dazu erklärten die Bedeutung der ausreichenden Türkischkenntnisse für einen erfolgreichen Zugang zur Gesellschaft. Während 01WTA für ihr Studium und später für ihren Beruf ihre Türkischkenntnisse verbessern wollte: „Daha çok geliştirmeyi düşünüyorum, okul, İş için yani”¹⁷⁸ (01WTA), wollte 03WTA diese für die Kommunikation im Wohnheim: „Yaşadığım şehirde çok alıştım. Şehir iye ve bence çok iyi. Yani Türkçe çok iyi, Türkçeye çok ihtiyacım var. Tabii ki de çünkü ben Türkiye’de yaşıyorum. Yani arkadaşlarımla, arkadaşlarım Türk, komşular Türk, yurttta kalıyorum ya. Herkes Türkçe konuşuyor bu yüzden Türkçe çok önemli”¹⁷⁹ (03WTA). Ob die Türkischkenntnisse nach dem Sprachkurs als ausreichend empfunden wurde, beantwortete eine Frau diese folgendermaßen: „Hayır, bence Türkiye’de yaşamak için

¹⁷⁴ „Nun, ich lebe in Adana. Eeee (..) hier zu leben ist sehr einfach. Eeee (..) unsere Nachbarschaft gibt es alles“ (05WTA).

¹⁷⁵ „Wir verstehen uns sehr gut mit Menschen“ (04WTA).

¹⁷⁶ „Außerdem ist die Stadt sehr schön, ich liebe die Stadt und habe mich daran gewöhnt“ (03WTA).

¹⁷⁷ „Unsere Bedürfnisse sind es, Veranstaltungen mit den Türken zu organisieren“ (01WTA).

¹⁷⁸ „Ich denke weiter zu entwickeln, für die Universität, also für die Arbeit“ (01WTA).

¹⁷⁹ „Ich habe mich an die Stadt gewöhnt, in der ich wohne. Die Stadt ist gut und ich finde sie sehr gut. Türkisch ist also sehr gut, ich brauche Türkisch sehr. Natürlich, weil ich in der Türkei lebe. Also mit meinen Freunden, meine Freunde sind Türken, die Nachbarn sind Türken, da ich im Studentenwohnheim wohne. Jeder spricht Türkisch, daher ist Türkisch sehr wichtig“ (03WTA).

baya Türkçe öğrenmek gerekiyor. Yani bu sekiz aylık hiç yetmez bence, bu temel oluyor. Hani bana göre öyle en azından, temeldi. Sonra zaten bu kurs bittikten sonra insan, insanlarla konuşarak Türkçesini geliştiriyor. Böyle sanırım. Bence böyle yani”¹⁸⁰ (04WTA).

Tabelle 42

Kategorie K - Adana

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
K5: Zugang zur Gesellschaft	5	45%	4	80%
K2: Türkisch	5	45%	3	60%
K6: kein Sprachbedürfnis	1	10%	1	20%
Summe	11		7	

Wie die Tabelle zeigt, wollten 80% der Befragten Frauen weiterhin den Zugang zur Gesellschaft finden (01WTA, 03WTA, 03WTA, 05WTA). Durch Veranstaltungen oder Kurse mit der einzigen Kursprache Türkisch, konnten sie sich die Integrationswege vorstellen. Hinzu betonte eine Frau, dass auch die Gesellschaft die syrischen Mitbürger akzeptieren sollte, damit ein respektvolles Miteinander möglich wird. Diese Unterkategorie wurde am häufigsten mit 50% kodiert. Außerdem führten 60% der Befragten an, dass sie am Leben der türkischen Gesellschaft durch die ausreichenden Türkischkenntnisse teilnehmen können (01WTA, 03WTA, 04WTA). Sie betonten an dieser Stelle die Wichtigkeit des Türkischerwerbs und gaben an, weiterhin Sprachbedürfnisse im Türkischen zu haben. Dazu kann angeführt werden, dass sie nach achtmonatigem Sprachkurs noch weitere sprachliche Unterstützungen brauchten und ohne formale Unterstützung weiterhin versuchten ihre Kompetenzen zu verbessern, zum Beispiel durch die regelmäßige Kommunikation in der türkischen Sprache. Obwohl eine Frau am Anfang des Interviews die schulische Situation unproblematisch beschrieb (04WTA), ist an dieser Stelle das Gegenteil zu erkennen. Hätte sie im Schulalter erfolgreiche Sprachförderungen erhalten, hätte sie höchstwahrscheinlich ausreichende Türkischkenntnisse. Des Weiteren hatte eine Frau angeschnitten, ausreichende Sprachkenntnisse zu haben und somit keinen weiteren Sprachbedürfnis. Die zufriedenstellenden Sprachkenntnisse der 02WTA sorgte dafür: “Ama şuanda zorlanmıyorum, sekiz yıldır sonuçta buradayım. Öğrendim ve

¹⁸⁰ „Nein, meiner Meinung nach, um in der Türkei zu leben, muss man sehr viel Türkischen lernen. Diese acht Monate reichen also nicht aus, denke ich, das ist die Grundlage. Zumindest für mich ist es so, war eine Grundlage. Dann, nachdem dieser Kurs beendet ist, Menschen verbessern ihr Türkisch, indem sie mit Menschen sprechen. So ist das glaube ich. Also so denke ich“ (04WTA).

alıştım”¹⁸¹, dass sie sich nach acht Jahren Aufenthalt in der Türkei wie eine Türkin fühlte: „... ama şimdi bize yaklaşık sekiz yıl oldu Türkiye’de. O yüzden yani alıştık. Yani Türk sayılırız artık”¹⁸² (02WTA). Diese Unterkategorie wurde mit 10% am seltensten kodiert. Zusammenfassend ist anzuführen, dass 80% der geflüchteten Frauen die Wichtigkeit der Integration in die türkische Gesellschaft betonten. Sie erwähnten, dass sie sich in der Türkei befanden, aus dem Grund die türkische Sprache lernten und sich mehr Kontakt mit den Bürgern wünschten. Daraus folgt, dass sie sich in diesem Land integrieren möchten. Hinzugefügt wurde, dass 60% bestehende Sprachbedürfnisse hatten. Trotz der unterschiedlichen Sprachlernerfahrungen in der türkischen Sprache, hatten sie noch Bedarf in der türkischen Sprache. Nur eine Frau war einer anderen Meinung, weil sie sich nach acht Jahren Aufenthalt in der Türkei ausreichend sprachliche Kompetenzen angeeignet hatte.

Über die individuellen Sprachbedürfnisse in der Stadt der zehn befragten geflüchteten Frauen wurden verschiedene Daten erfasst. Insgesamt wurden anhand der Stellungnahmen diese Informationen in sechs Unterkategorien geordnet. Die Unterkategorien K2 wurde in beiden Städten mit ähnlicher Gewichtung erwähnt. In Berlin wurde diese Unterkategorie mit 20% und in Adana mit 60% kodiert. Zwei geflüchtete Frauen fanden in Berlin und drei in Adana die türkische Sprache für das Leben in diesen Städten von Bedeutung (01WTB, 05WTB, 03WTA, 04WTA). Dass Türkischkenntnisse in Berlin auch als wichtig gesehen wurden, lag an der hohen Anzahl der türkischen Bürger. Alle anderen Unterkategorien wurden nur in den jeweiligen Städten kodiert. In Berlin war für alle Befragten die Deutsche Sprache von Bedeutung. Sie gaben an, dass sie nach dem Kurs weiterhin die Sprache verbessern wollten. Wie genau sie sich das vorstellten oder was genau sie dafür brauchten, wurde teilweise beschrieben (in der nächsten Kategorie erwähnt). In Arabisch und Englisch sah jeweils eine Frau ihr Sprachbedürfnis, obwohl sie diese Sprachen in ihrem Alltag nicht verwendeten (01WTB, 05WTB). Im Gegensatz dazu wollte die Frau, die in der Stadt in der englischen Sprache kommunizierte, am liebsten auch die deutsche Sprache anwenden. In Adana hatte bereits eine Frau ihr sprachliches Ziel erreicht, sodass sie keine Bedürfnisse hatte (02WTA). Die Weiteren sprachen von der Kontaktsuche zu den türkischen Bürgern. Sie wollten mit ihnen am sozialen Leben

¹⁸¹ „Aber jetzt habe ich keine Schwierigkeiten, ich bin doch schon acht Jahre hier. Ich habe gelernt und mich daran gewöhnt.“ (02WTA).

¹⁸² „... aber jetzt sind es in der Türkei ungefähr acht Jahre für uns. Deshalb haben wir uns daran gewöhnt. Wir gelten jetzt als Türken“ (02WTA).

teilnehmen, kommunizieren und sich integrieren. Zwei Frauen sahen weiterhin ihr Sprachbedürfnis im Türkischen. Dafür machten sie konkrete Vorschläge. Sie wollten weiterhin mit den Bürgern auf Türkisch kommunizieren. Am besten fände eine Frau einen Türkischkurs ohne arabische Sprache, weil sie durch ihre eigene Herkunftssprache mit den anderen Teilnehmern nicht gezwungen war auf Türkisch zu sprechen, sodass Verzögerungen beim Türkischerwerb entstünden (04WTA).

Tabelle 43

Gesamtergebnisse der Kategorie K

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
K2: Türkisch	7	33%	5	50%
K1: Deutsch	6	28%	5	50%
K5: Zugang zur Gesellschaft	5	24%	4	40%
K3: Englisch	1	5%	1	10%
K4: Arabisch	1	5%	1	10%
K6: kein Sprachbedürfnis	1	5%	1	10%
Summe	21		17	

Am häufigsten mit 33 % wurden die Unterkategorie K2 kodiert. Diese wurde in beiden Gruppen kodiert. Sie betonten die Wichtigkeit der türkischen Sprache (01WTB, 05WTB, 03WTA, 04WTA). Obwohl die Landessprache in Deutschland nicht Türkisch ist, wurde der Sprachbedürfnis trotzdem in dieser Sprache gesehen. Das lag daran, dass viele Mitbürger mit türkischem Migrationshintergrund in der Stadt Berlin lebten. Aus diesem Grund betonten zwei Frauen auch diese Sprache. Eine Frau kannte nur viele Menschen mit dieser Sprache (01WTB), die andere sprach selber in ihrem Alltag Türkisch (05WTB). Somit konnte herausgefunden werden, dass eine Frau nur den Bedarf wegen ihrer Bekanntschaften darin fand, jedoch keinen weiteren Zugang zu dieser Sprache in ihrem Alltag hatte. Zu der Fragestellung, welche sprachliche Bedürfnisse sie für ein Leben in der Stadt benötigten, erwähnte nur eine Frau, dass sie gern an einem reinen türkischsprachigen Kurs teilnehmen wollen würde. Damit sie bessere Erfolge erzielen konnte, hätte sie lieber einen Sprachkurs ohne den Einsatz von ihrer Herkunftssprache besucht (04WTA). Außerdem fand die andere Frau auch die Wichtigkeit bei der Kommunikation mit den türkischen Bürgern in der türkischen Sprache (03WTA). Weitere 50% der geflüchteten Frauen gaben an, weiterhin ihre Sprachbedürfnisse in der deutschen Sprache zu haben (01WTB - 05WTB). An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass die Probandengruppe in Berlin noch weiterhin Unterstützungsbedarf in der deutschen Sprache hatte. Ferner ist anzugeben, dass der Zugang zur Gesellschaft für 40% der geflüchteten Frauen essenziell war. In Adana

wollten sie mit den türkischen Bürgern Netzwerke bilden, in Kontakt kommen und die türkische Sprache anwenden. Mit dieser Kategorie konnte herausgefunden werden, dass die Probandengruppe in Adana ihr Bedürfnis neben der türkischen Sprache (60%), viel mehr bei der Kontaktsuche zu den türkischen Bürgern sah (80%). Anschließend können die Angaben zu den Kategorien K3, K4 und K6 beschrieben werden. Insgesamt wurden diese Unterkategorien am seltensten mit 5 % kodiert. Obwohl die Frauen weder Englisch noch Arabisch sprachen (01WTB, 05WTB), fanden sie diese Sprachen für das Leben in Berlin von Bedeutung. Der Grund dafür war, wie in der türkischen Sprache, die Anzahl der arabisch sprechenden Menschen in Berlin. Englisch wurde höchstwahrscheinlich wegen der Weltsprache genannt. Zum Schluss ist zu begründen, weshalb eine Frau keine Sprachbedürfnisse mehr hatte (02WTA). Sie erwähnte im Interview, dass sie nach ihrer Ankunft gezwungen war mehr oder weniger in der türkischen Sprache zu kommunizieren, da noch keine weiteren Syrer in der Stadt waren. Somit konnte sie sich auch schneller an das Leben in der Türkei gewöhnen und fühlte sich nach acht Jahren Aufenthalt in diesem Land bereits wie eine Türkin. An dieser Stelle kann betont werden, dass diese Frau sich in der für sie damals neuen Umgebung gut eingelebt und sich sowohl sprachlich als auch gesellschaftlich integriert hatte. Sie war die einzige Probandin, die das über sich Preisgeben konnte.

Kategorie L: Ziele und Wünsche im Asylland. Anhand fünf Fragen wurden die Ziele und Wünsche der geflüchteten Frauen in Berlin nach dem Besuch des Deutschkurses analysiert. Diese Fragen lauteten:

- „Wie geht es nach diesem Sprachkurs für Sie weiter?“
- „Was möchten Sie gerne machen?“
- „Was für eine Arbeit möchten Sie gerne ausüben?“
- „Welche Wünsche und Ziele haben Sie in Deutschland?“
- „Was möchten Sie gerne in Deutschland schaffen?“

Diese Frauen äußerten einerseits ihre beruflichen, sprachlichen und privaten Ziele und Wünsche und andererseits ihre Ungewissheit in Bezug auf diese. Ein wichtiger Anhaltspunkt war für sie die beruflichen Ziele (01WTB, 02WTB, 03WTB). Sie wollten nachdem Sprachkurs, ein Praktikum machen (02WTB) oder eine Ausbildung beginnen, um später einen Arbeitsplatz zu sichern (03WTB). Als ein Beispiel kann die folgende Aussage dargestellt werden: „... Und vielleicht eine Arbeit zu haben, eine Lehre oder etwas zu machen“ (03WTB). Zwei Frauen hatten dazu konkrete Vorstellungen. Eine von ihnen wollte als Erzieherin arbeiten (01WTB). Die Andere wollte mit einem Praktikum bei dem Arbeitsplatz, wo sie vorher arbeitete beginnen,

wobei sie später auch sagte: „Ich weiß es noch nicht“ (02WTB). Als weiteres Interesse wurden die Stellungnahmen über die sprachlichen Ziele und Wünsche kategorisiert. Alle Frauen wollten weiterhin auch nach dem Sprachkurs Deutsch lernen. Sie wollten ohne ausführliche Absichten einfach ihre Sprachkenntnisse verbessern (01WTB, 04WTB). Dazu sagte eine andere Frau, dass sie gern einen weiteren Kurs besuchen möchte: „Ich möchte auch B2 Kurs machen“ (03WTB). Die anderen wollten zuerst den Sprachkurs erfolgreich absolvieren (02WTB, 05WTB). „Ich muss erstmal die B1 Prüfung, später ich weiß nicht ama ähm (...)/ später ich weiß nicht jetzt“ (05WTB), sagte eine Frau und schnitt das Thema über die unkonkrete Zukunft an. In Bezug auf ihre privaten Ziele erwähnten die Frauen zum Beispiel, dass sie sich eine gute Zukunft für ihre Kinder und sich wünschen (01WTB, 04WTB). Diese Wünsche werden nachfolgend dargestellt. „Ich wünsche mir Geld. Meine Kinder Zukunft sehr gut. Lernen und arbeiten (...). LEBEN AUCH. Ich wünsche mir Deutsch lernen wichtig und viel viel“ (01WTB). „...Und danach ähm (..) ich möchte Auto, große Wohnung und kleine Park. Ich und meine Kinder ähm (..) zusammen spielen. Aber keine Chance“ (04WTB). An dieser Stelle ist zu bemerken, dass die Frau diese Wünsche gerade nicht erfüllen konnte. Sie erkannte die Grenzen über ihre Wünsche.

Tabelle 44

Kategorie L - Berlin

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
L2: sprachlich	9	45%	5	100%
L4: Ungewissheit über Berufsauswahl	4	20%	4	80%
L1: beruflich	5	25%	3	60%
L3: privat	2	10%	2	40%
Summe	20		14	

Obwohl alle Frauen bereits die deutsche Sprache lernten, wollten sie nach dem Sprachkurs definitiv sprachlich weiterbilden. Diese Unterkategorie wurde am häufigsten mit 45% kodiert. An dieser Stelle des Interviews nahmen sie dazu mehrmals Stellung. „Am wichtigsten ist B1 ... und dann ich möchte gute Sprachen/ gute Deutsch sprachen“ (05WTB). Wie diese Frau dachte noch eine andere Frau, sodass auch sie ihre Kenntnisse in Deutsch mit dem Zertifikat vorweisen möchte (02WTB). Als einzige aus der Gruppe wurde die junge Rumänin dazu konkreter und wollte im Anschluss den B2-Kurs besuchen (03WTB). Die Ungewissheit über Berufsauswahl wurde von 80% der Frauen formuliert (02WTB, 03WTB, 04WTB, 05WTB). Sie hatten keine konkreten Pläne, obwohl sie bereits über ihre beruflichen oder sprachlichen Wünsche berichteten. So kam es vor oder nach den Formulierungen ihrer Entschlüsse vor, dass

sie auch ihre Ungewissheit formulierten. Diese waren zum Beispiel: „Ich weiß es noch nicht“, (02WTB), „Ich muss noch überlegen“ (03WTB), „... und was ähm (..) ich kann/ kann ich arbeiten“ (04WTB), und „... später ich weiß nicht ama ähm (...)/ später ich weiß nicht (05WTB). „aber keine Chance“ (04WTB) Nur eine Frau erwähnte ihr Traumberuf (01WTB), könnte jedoch ohne weitere Hilfen diesen Beruf wegen Zeitmangel und familiärer Situation nicht ausführen. Weiterhin führten 60% der Befragten an, dass sie berufliche Ziele und Wünsche hatten (01WTB, 02WTB, 03WTB). Eine Frau wollte mit einem Praktikum in ihrer alten Arbeitsstelle beginnen und eine andere Frau wollte eine Ausbildung machen, aber nannte nichts Genaueres. Im Hinblick darauf ist zu sagen, dass die Lücken der schulischen Bildung bemerkbar werden. In der Schule hätte sie einige Informationen zur Vielfalt der Ausbildungsplätze erhalten. Im Gespräch mit den Frauen wurde auch erfahren, dass sie an keiner begleitenden Beratung von Bildungsangeboten teilnahmen. Somit fehlte ihnen die Übersicht über das Arbeitsleben in Deutschland, obwohl dieses Thema unter den Handlungsfeldern Arbeit, Arbeitssuche, Aus- und Weiterbildung im Deutschkurs theoretisch behandelt wird. Grundsätzlich wussten sie nicht viel über die Arbeitsagentur oder ähnliche Hilfestellungen, waren auch noch nie dort. Nur zwei Frauen erhielten vor dem Besuch des Deutschkurses Arbeitsangebote (02WTB, 05WTB) und eine Frau sagte zum Beispiel: „Jobcenter hat mir ja eine Arbeitsplatz geschickt“ (02WTB). Außer einer Frau hatten die weiteren keine konkrete Idee, als was sie gerne tätig sein wollten (01WTB). An dieser Stelle ist zu betonen, dass diese Frau trotz ihrer geringen Bildungssozialisation gerne als Erzieherin arbeiten würde. Obwohl sie aktuell am meisten Probleme mit ihrem Zeitmanagement hatte, stellte sie sich diese Arbeit gut vor. Wahrscheinlich stärkten die Erziehungserfahrungen mit ihren eigenen fünf Kindern diesen Wunsch. Jedoch fehlte an dieser Stelle die realistische Einschätzung des Arbeitslebens, weil sie unter anderem bisher auch nicht arbeitete. Außerdem hatten 40% der Probanden private Ziele. Sie wollten vor allem eine bessere Zukunft für ihre Kinder. Obwohl eine Frau ihre Wünsche definierte, sagte sie am Ende ihrer Aufzählung, dass sie diese wahrscheinlich nicht erreichen würde. An dieser Stelle wurde der Zweifel an dem eigenen Wunsch registriert. Diese Unterkategorie wurde mit 11% am seltensten kodiert. Zusammenfassend ist anzuführen, dass alle Frauen weiterhin die deutsche Sprache lernen wollten. Sie wollten entweder einen Sprachkurs besuchen, weiterhin lernen oder sich nach dem DTZ für die sprachlichen Ziele entscheiden. Obwohl sie berufliche, sprachliche sowie private Ziele formulierten,

zweifeln sie auch an ihren Vorhaben. Mit dieser Kategorie konnte herausgefunden werden, dass diese Probandengruppe nach dem Kursschluss weiterhin ihre Kompetenzen in der deutschen Sprache entwickeln möchten und noch unsicher sind, welche Tätigkeiten sie in Deutschland ausführen können.

Mit den Fragen : “Türkçe öğrendikten sonra neler yapacaksınız?”¹⁸³ Und “Türkiye’de yaşamaya yönelik istek ve hedefleriniz nelerdir?”¹⁸⁴ wurden die Ziele der geflüchteten Frauen in Adana nach dem Besuch des Türkischkurses analysiert. Ein wichtiger Anhaltspunkt war für sie die beruflichen Ziele. Alle Frauen wollten nach dem Sprachkurs mit ihrem Studium beginnen. Als ein Beispiel kann die folgende Aussage dargestellt werden: „Önceki mezun/ okuldan mezun olmak, sonra işimi kurmak/ öyle düşünüyorum¹⁸⁵“ (01WTA). Im Anschluss wollten auch alle in der Türkei arbeiten und ihren Beruf ausüben. Eine Frau erwähnte dazu, dass sie sich gern weiterbilden würde: “Master okumak istiyorum ve masterdan sonra doktora okuyacağım inşallah”¹⁸⁶ (02WTA). Eine Frau beschrieb, dass sie nach ihrem Abschluss nur dann in der Türkei leben und arbeiten würde, falls der Krieg in Syrien nicht endete: “Hedeflerim, okumaya devam etmek. Hem de savaş bitmediyse burada yaşamaya devam etmek. Çalışmak burda. Mezun olduktan sonra savaş bitmediyse burda çalışmak. Yani yaşamaya burda devam etmek savaş bitmediyse Suriye’de.”¹⁸⁷ (03WTA). Als weiterer Punkt wurden die Ansichten über die sprachlichen Ziele und Wünsche kategorisiert. 80% der Frauen hatten weiterhin Interesse ihre sprachlichen Kompetenzen nach dem Sprachkurs weiterzuentwickeln (01WTA, 03WTA, 04WTA, 05WTA). An dieser Stelle wurde der Sprachbedarf, der in der obigen Kategorie beschrieben wurde, noch von einer weiteren Frau ergänzt. Sie wollte auch für ihr Studium und später für ihren Beruf ihre Türkischkenntnisse verbessern (01WTA). Auch mit dieser Kategorie wurde gezeigt, dass eine Teilnehmerin ihre Englischkenntnisse verbesserte. Diese wollte sie sich auch für ihre beruflichen Qualifikationen aneignen: „Benim bölümüm işletme. Bölümüm bittikten sonra, özel şirketlerde çalışmak istiyorum. Aynı zamanda şu anda İngilizce

¹⁸³ „Wie geht es nach diesem Türkischkurs für Sie weiter“ (I).

¹⁸⁴ „Welche Wünsche und Ziele haben Sie für das Leben in der Türkei“ (I).

¹⁸⁵ „Als Erstes Absolvent / möchte ich die Universität absolvieren, dann mein Geschäft eröffnen/ so denke ich“ (01WTA).

¹⁸⁶ „Ich möchte Master studieren und nach dem Master promovieren hoffentlich“ (02WTA).

¹⁸⁷ „Mein Ziel ist es, weiter zu studieren. Außerdem, wenn der Krieg nicht vorbei ist, hier weiterzuleben. Hier arbeiten. Wenn der Krieg nach dem Abschluss nicht vorbei ist, hier arbeiten. Also hier weiterleben, wenn der Krieg in Syrien nicht vorbei ist“ (03WTA).

öğreniyorum. İngilizcemi geliştiriyorum“188 (04WTA). Mit der folgenden Aussage werden die sprachlichen Bedürfnisse dieser Frauen für ihr späteres Arbeitsleben gut zusammengefasst. „Türkçeyi öğrendikten sonra üniversiteye girdim. Şimdi (Türkçe) ders alıyorum, sonra birinci sınıfta okuyacağım. Ondan sonra çalışacağım. Tabii ki mezun olduktan sonra (...) TÜRKLER İLE ÇALIŞACAĞIM. Bu yüzden yani Türkçeye çok lazım“189 (03WTA). Über ihre privaten Ziele erwähnten die Frauen zum Beispiel, dass sie sich eine gute Zukunft für ihre Familie oder sich wünschen (03WTA, 04WTA). Als Beispiel wird eine nachkommende Ausführung dargestellt: „Okulumu bitirmek. Şuan en büyük hedeflerimden biri bu ve güzel bir yerde çalışmak yani hem okumak, aynı zamanda da çalışmak. Aileme yardım etmek istiyorum yani...“190 (04WTA).

Tabelle 45

Kategorie L - Adana

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
L1: beruflich	16	70%	5	100%
L2: sprachlich	4	17%	4	80%
L3: privat	3	13%	2	40%
Summe	23		11	

Alle Frauen lebten wegen der Flucht /des syrischen Krieges in der Türkei und wollten nach dem Sprachkurs mit ihrem Studium beginnen. Sie hatten diese Ziele fast erreicht, weil sie nach dem Türkischkurs studieren durften. Sie hatten verschiedene Studienplätze bekommen, sodass sie mit ihren Universitätsabschlüssen als Apothekerin, Grundschullehrerin, Zahnärztin, Biomedizintechnikerin, Unternehmerin arbeiten könnten. Sie hatten berufliche Aussichten und verfolgten ihre Pläne. Obwohl 03WTA seit Jahren sich in der Türkei befand, ihr Studium anfang und sich sprachlich integriert hatte, hatte sie Sehnsucht nach ihrer Heimat und wollte nur dann in der Türkei arbeiten wollen, falls der Krieg weiterhin andauerte. Diese Unterkategorie wurde am häufigsten mit 70% kodiert und die Wichtigkeit der beruflichen Orientierung der geflüchteten Frauen in der Türkei betont. Anliegend führten 80% der Befragten an, dass sie am Arbeitsleben der türkischen Gesellschaft teilnehmen wollten und die Sprache auch aus diesem Grund weiterhin lernen wollten (01WTA, 03WTA, 04WTA,

¹⁸⁸„Meine Studienrichtung ist BWL. Nach Abschluss meiner Abteilung, möchte ich bei privaten Unternehmen arbeiten. Gleichzeitig lerne ich gerade Englisch. Ich verbessere mein Englisch“ (04WTA).

¹⁸⁹„Nachdem ich Türkisch gelernt hatte, immatrikulierte ich mich. Jetzt nehme ich am Unterricht bei TÖMER teil, dann werde ich im ersten Jahr studieren. Danach werde ich arbeiten. Natürlich werde ich nach meinem Abschluss (...) MIT TÜRKEN ARBEITEN. Deshalb brauche ich so viel Türkisch“ (03WTA).

¹⁹⁰„Mein Studium beenden. Im Moment ist das eines meiner größten Ziele und an einem schönen Ort zu arbeiten, also gleichzeitig studieren und arbeiten. Ich möchte meiner Familie also helfen...“ (04WTA).

05WTA). Eine Frau definierte dazu auch den Fremdsprachenerwerb (04WTA). Des Weiteren hatten zwei Frauen private Ziele bezüglich ihres Lebens und der Familie angeschnitten (03WTA, 04WTA). Diese Unterkategorie wurde mit 13% am seltensten kodiert. An dieser Stelle ist das große Potenzial dieser geflüchteten Frauen darzustellen. Sie hatten klare Ziele für ihr Leben in der Türkei. Nicht nur sprachlich, sondern auch im Sozialen sowie im Arbeitsleben werden sie sich nach ihren Abschlüssen integrieren können. Trotz ihren schweren Lebensumständen gelang es diese Frauen, sich in dem neuen Land zu orientieren. Im Gespräch mit ihnen wurde auch erfahren, dass sie sich über die Bildungsangebote bei den Dozenten oder ehemaligen geflüchteten Studenten informierten (01WTA, 03WTA, 04WTA). Sie waren zielstrebige und fleißige Türkischlernerinnen, die im Leben etwas erreichen wollten. Trotz der unterschiedlichen Sprachlernerfahrungen in der türkischen Sprache, zählte für sie das Lernen und vor allem besser werden in der türkischen Sprache.

Über den individuellen Zugang zur Sprache der zehn befragten geflüchteten Frauen wurden verschiedene Daten erfasst. Insgesamt wurden anhand der Stellungnahmen diese Informationen unter vier Unterkategorien gebündelt. Die Unterkategorien L1, L2 und L3 wurden in beiden Städten mit unterschiedlicher Gewichtung angeführt. Diese Gemeinsamkeiten über die Ziele und Wünsche nach dem Sprachkurs der geflüchteten Frauen werden mit der nächsten Grafik in der Gesamtheit dargestellt.

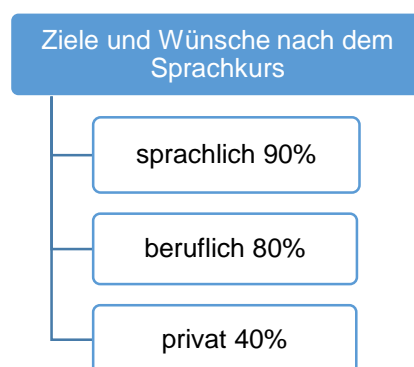


Abb 39. Gemeinsamkeiten in der Kategorie L.

Wie die Grafik zeigt, wurden die Angaben unter einem Punkt gesammelt. Zu den individuellen Zielen und Wünschen der Frauen, die sie nach den Sprachkursen hatten, wurden festgestellt. 90% der Frauen beschrieben diese in sprachlicher Hinsicht. Sie wollten ihre Sprachkenntnisse in der Landessprache verbessern. Außerdem wollten sie in diesen Ländern arbeiten, sodass sie über ihren beruflichen Vorhaben berichteten. Weiterhin ist anzugeben, dass 40% der Frauen private Pläne

für sich selbst oder ihre Familien hatten. Nachdem die Gemeinsamkeiten beide Probandengruppen gewissermaßen abgebildet wurden, werden die unterschiedlichen Gewichtungen in beiden Städten mit der folgenden Grafik gezeigt.

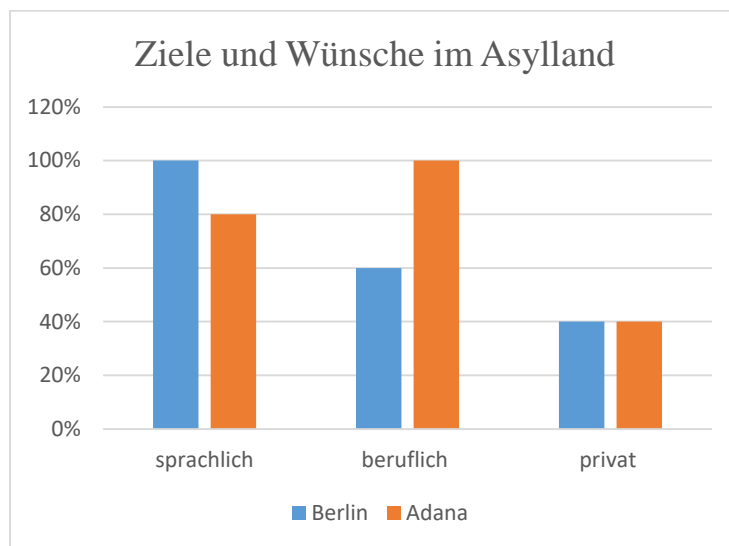


Abb 40. Prozentvergleiche in der Kategorie L.

Die Gruppen in Berlin (100%) und in Adana (90%) wollten weiterhin ihre Sprachkenntnisse verbessern. Während in Adana alle Frauen für ihre beruflichen Ziele einen Studienplatz sicherten und ihr Arbeitsleben abhängig vom syrischen Krieg (nur eine Frau) in der Türkei planten (100%), nannten die Frauen in Berlin ihre beruflichen Perspektiven über Ausbildungsplatz oder Praktikum- (60%). Beide Gruppen hatten gleich viele persönliche Pläne. Zusammenfassend ist zu nennen, dass die Gemeinsamkeiten in beiden Städten für eine Unterkategorie (L3) identisch und für die anderen Zwei unterschiedlichen Zahlangaben beinhalteten. Herausstechend ist, dass fast alle Frauen weiterhin vorhatten, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Weder mit dem Abschluss vom B1- noch C1-Kurs wurden für sie ausreichende sprachliche Kenntnisse gesammelt. Nur eine Frau hatte keine Sprachbedürfnisse mehr, welche in der obigen Kategorie im Detail wiedergegeben wurden. Über die beruflichen Ziele und Wünsche ist zu betonen, dass alle geflüchteten Frauen in Adana diese auch bereits verfolgten. Sie durften nach dem Kurs mit ihren Studien beginnen. Außerdem erhielten sie von den Dozenten oder von ehemaligen geflüchteten Studenten Informationen über die Bildungsmöglichkeiten. In Berlin fehlte der Gruppe eine Lernberatung. Obwohl die Themen, Arbeit, Arbeitssuche, Aus- und Weiterbildung in der Konzeption des Rahmencurriculums für Integrationskurse fest verankert sind, fehlten Ihnen die beruflichen Perspektiven. 60% von ihnen hatte zwar berufliche Ziele, jedoch waren sie nicht konkretisiert.

Tabelle 46

Gesamtergebnisse der Kategorie L

Kategorie	Kodes	% aller K	Personen	% aller P
L2: sprachlich	13	30%	9	90%
L1: beruflich	21	49%	8	80%
L3: privat	5	12%	4	40%
L4: Ungewissheit über Berufsauswahl	4	9%	4	40%
Summe	43		14	

90% der geflüchteten Frauen in beiden Städten wollten nach den Sprachkursen weiterhin ihre Sprachkenntnisse erweitern. Sie brauchten diese auch um arbeiten zu können. Grundsätzlich wollten 80% der Frauen arbeiten und hatten berufliche Ziele formuliert. Am häufigsten mit 49 % wurde diese Unterkategorie L1 kodiert. Während sie in Berlin von den Ausbildungs- oder Praktikumsplätzen berichteten, waren sie in Adana bereits immatrikulierten und konnten ihre Ziele verfolgen. Später wollten diese Frauen unbedingt arbeiten und in der Türkei leben. Nur eine Frau äußerte das Verhältnis zwischen dem Heimatland und der Türkei (Asylland). An dieser Stelle kann auch genannt werden, dass sich die Frauen in Adana über die Bildungs- oder Lernangebote informierten, während die Frauen in Berlin keine Grundlagen darüber hatten. Anzuschließen ist die letzte Unterkategorie, welche am seltensten mit 9% kodiert wurde. In Berlin formulierten die Frauen ihren Ungewissheiten über ihre Berufsauswahl. Nur zwei Frauen hatten bereits Arbeitserfahrungen, trotzdem wussten sie wenig über die Arbeitssuche. Bemerkenswert ist dieser Punkt auch, weil genau diese Themen in den Sprachkursen thematisiert werden. Weiterhin ist anzugeben, dass 40% der Frauen über ihre individuellen Wünsche oder Ziele sprachen. Grundsätzlich wollten sie ein besseres Leben für sich selbst und ihren Familien. Anhand diese Kategorie konnten die Ziele und Wünsche in verschiedenen Lebensbereichen der geflüchteten Frauen gezeigt werden. Besonders konnte herausgefunden werden, dass neun von zehn Befragten nach den Sprachkursen weiterhin die Landessprache lernen wollten. Dabei spielten die Niveaubeschreibungen keine Rolle. Nur eine Person führte an, dass sie ausreichende Türkischkenntnisse und keinen weiteren Sprachbedürfnis hatte. Obwohl in den Deutschkursen das Arbeitsleben in Deutschland häufig thematisiert wird, fehlte ihnen die praktische Umsetzung. Sie nahmen an keiner Lernberatung teil, waren noch nie bei der Arbeitsagentur oder suchten in anderen Plattformen nach Arbeitsangeboten. An dieser Stelle konnte auch zur Gruppe in Adana ein bemerkenswerter Unterschied festgestellt werden. Sie alle waren die zukünftigen Studentinnen und wollten in der Türkei leben,

arbeiten und dafür die Landessprache lernen. Weitgehend wurde in Berlin auch zu beruflichen Zielen Stellung genommen, jedoch wurde auch eine Ungewissheit über Berufsauswahl dargestellt.

Analyseschritte der schriftlichen Datensammlung. An der Forschung teilnehmende Probanden in der Türkei (Adana) und in Deutschland (Berlin) füllten die Fragebögen zum Thema Spracherwerb aus. Für die Auswertung der gesammelten Daten wurden zwei Probandengruppen gebildet. Die schriftlichen Befragungen wurden unter zwei Kategorien erfasst. Diese beinhalten am Anfang des Fragebogens die demografischen Daten. Danach erfolgte die Befragung zu ihren Einstellungen (Verwendung der Landessprachen im Alltag, Lernstrategien durch Medien, Vorbereitungen, Sprachverständnis, Lernstrategien durch Fertigkeiten sowie Kursbedingungen). Ziel der schriftlichen Untersuchung war es, die Unterschiede und Zusammenhänge beim Spracherwerb zwischen geflüchteten Frauen in Berlin und Adana anhand sachlicher Kriterien nachzuweisen. Damit die Daten zu Erkenntnissen führen konnten, wurden die Datenmaterialien in Tabellen und Grafiken aufbereitet. Für die Auswertung wurde die statistischen Software IBM SPSS Statistics 25 verwendet.

Inhaltliche Aufarbeitung des erhobenen Materials. Zur Erfassung von Einstellungen beschreibende und bewertende Inhalte wurde Ordinal- bzw. Intervallskalierung ausgewählt (Brown, 2011, S. 13). Die Antwortoptionen basierten auf einer 5 Punkte umfassenden Likert-Skala von 1 (überhaupt nicht zustimmen) bis 5 (voll und ganz zustimmen) (Diekmann, 2007, S. 240; Gerich, 2010, S. 259). Mit der Technik der 5-stufigen Likert-Skalen, die eine zuverlässige Möglichkeit bietet, Meinung, Wahrnehmung und Verhalten zu messen, wurden die beschriebenen Einschätzungen gesammelt (Müller-Böling & Klandt, 1996, S. 23). Diese Werte wurden durch die deskriptive Statistik zusammengefasst. Die Reliabilität von Likert-Skalen wurde mit Cronbachs Alpha überprüft (Cronbach, 1951; Porsch, 2014, S.92). Bei 200 Fallbearbeitungen in 25 Items wurde die Reliabilitätsanalyse für exzellent gefunden, weil der Wert für Chronbachs Alpha der Wert für 25 Items bei ,856 lag (George & Mallery, 2003, S. 231). Mit deskriptiver Statistik wurde die Anzahl und Prozent der Daten und die Minimal-, Maximal-, Mittel- und Medianwerte und die Standardabweichung der einzelnen Parameter dargestellt (Altmann, 1995; Ebermann, 2010). Dazu wurde der Mann-Whitney-U-Test, auch Wilcoxon Rangsummen-Test (WRS) genannt, ausgewählt und die zentralen Tendenzen zwischen zwei Stichproben

auf Verschiedenartigkeit getestet (Bortz, 2005, S. 150). Dazu wurde die Effektstärke von Cohen (1992) betrachtet. Der Mann-Whitney-U-Test als statistisches Verfahren ermöglichte die Überprüfung aufgestellter Hypothesen. Des Weiteren wurde zum Test auf einen Zusammenhang zwischen kategorialen Werten ein Chi-Quadrat-Test nach Pearson und Fishers exakter Test bei erwarteten Zellohäufigkeiten kleiner gleich 5 durchgeführt (Fisher, 1974; Strick, 2018). Diese Hypothesentests wurden deshalb ausgewählt, weil die erwarteten und beobachteten Häufigkeiten sich besonders gut vergleichen lassen (Dunning, 1993, S.63). Die Zusammenhangsmasse wurde mit Cramers V erläutert (Acock & Stavig, 1979, S. 1381; Kim, 2017). Für die durchgeführten statistischen Tests wird das Signifikanzniveau auf $\alpha = 0.05$ bestimmt und 95% der Stichprobenergebnisse im Bereich $\pm 1,96$ Standardfehlern um den wahren Wert berechnet. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass bei einem errechneten p-Wert kleiner als dieser Grenzwert (5%) von einem signifikanten Ergebnis zu sprechen ist (Bortz, 2005, S. 107; Hirsig, 2006; Weiss, 2010, Ebermann, 2010). Erst dann gelten die Ergebnisse als statistisch signifikant und die Nullhypothese (H_0) kann verworfen werden (Signifikanzniveau: $p < 0,05$). Dabei werden die Irrtumswahrscheinlichkeit p von drei Signifikanzniveaus bzw. -grenzen bestimmt ($p \leq 0,05$: signifikant, $p \leq 0,01$: sehr signifikant, $p \leq 0,001$: höchst signifikant).

In den folgenden Passagen werden die Ergebnisse der schriftlichen Studie präsentiert. Erstens werden alle aus dem Material entstandene demografische Eigenschaften der Gruppen detailliert vorgestellt. Im Anschluss werden die Einstellungen der Frauen präsentiert. Dazu werden die Ergebnisse der Gruppe in Berlin, danach in Adana und im Anschluss beide Gruppen gezeigt.

Probandengruppe Kursteilnehmerinnen in Berlin. Die befragten Frauen stammten aus 22 unterschiedlichen Ländern. Am häufigsten nahmen Frauen aus Syrien (40%), Afghanistan (19%) und der Türkei (7%) an dieser Untersuchung teil. Außerdem flüchteten sie aus den Ländern Eritrea (6%), Iran und Irak (5%). Während aus Marokko und Libanon zwei Frauen befragt wurden, nahmen aus den anderen Ländern jeweils nur eine Frau teil. Die abgebildete Tabelle zeigt die Länderverteilung der befragten Frauen in Berlin.

Tabelle 47

Herkunft - Berlin

	Häufigkeit	Prozent
Syrien	40	40,0
Afghanistan	19	19,0
Türkei	7	7,0
Eritrea	6	6,0
Iran	5	5,0
Irak	5	5,0
Marokko	2	2,0
Libanon	2	2,0
Polen	1	1,0
Bolivien	1	1,0
Bulgarien	1	1,0
Kamerun	1	1,0
Kroatien	1	1,0
Vietnam	1	1,0
Rumänien	1	1,0
Pakistan	1	1,0
Nigeria	1	1,0
Albanien	1	1,0
Burkina Faso	1	1,0
Kenia	1	1,0
Ghana	1	1,0
Aserbaidshan	1	1,0
Gesamt	100	100,0

Die Befragten waren zu der Zeit der Umfrage zwischen 18 und 69 Jahre alt. Die Altersgrenze wurde in vier Skalen definiert. Diese waren die Altersgruppen zwischen 18-29, 30-49, 50-69 und 69 und älter. Am häufigsten (67%) wurden Frauen zwischen 30 und 49 Jahren befragt. Während an der zweiten Stelle die Altersspanne 18-29 Jahre mit 25% registriert wurden, waren es in der Altersgruppe 50-69 Jahren nur acht Frauen. Die Verteilung Altersspanne und Herkunft zeigte, dass die meisten Frauen aus Syrien kamen und auch diese Gruppe am meisten zwischen 30-49 Jahre alt waren. Anhand der unten abgebildeten Bevölkerungspyramide ist das durch die gelben Balken erkennbar.

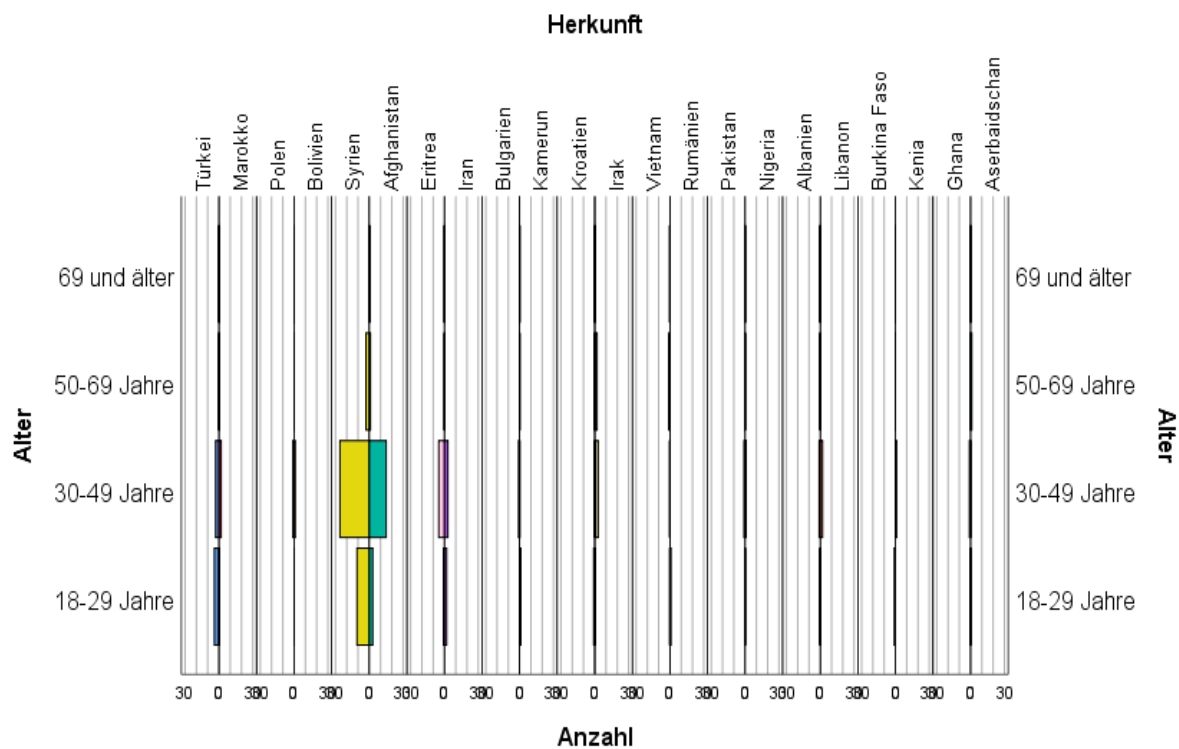


Abb 41. Altersspanne und Herkunft - Berlin.

Familienstand. Die Befragten konnten die Skalen ledig, verheiratet oder geschieden/ getrenntlebend / verwitwet ankreuzen. Von 100 Befragten waren 81 verheiratet. 13 Frauen waren ledig. Die anderen sechs Personen kreuzten die Kategorie geschieden/ getrenntlebend / verwitwet an.

Sprachlernort des Partners. Wo die Partner der Frauen die Landessprache lernten, wurde abgefragt. Mehr als die Hälfte der Partner der Frauen lernten auch in den Sprachschulen die deutsche Sprache (52%). Während weitere 6% in der Arbeit die Sprache ohne formalen Unterricht lernten, waren 2% an der Universität eingeschrieben und lernten dort die Sprache. Des Weiteren ist zu erwähnen, dass 40% der Partner nicht die deutsche Sprache lernten. Die Betrachtung des Familienstands zeigte, dass 17 Partner der ledigen und geschieden / getrennt lebend / verwitweten Frauen keinen Sprachkurs besuchten. Nur zwei von ledigen Frauen trugen ein, dass ihre Partner auch eine Sprachschule besuchten. Weshalb die Ehemänner (von verheirateten Frauen) die Sprachschulen nicht besuchten, begründeten die Frauen mit der momentanen Aufenthaltserlaubnis (3%) und Wohnsituation der Partner (2%). Die restlichen 18% besuchte keinen Sprachkurs oder lernte im Arbeits-/ Universitätskontext die deutsche Sprache, obwohl sie in Deutschland wohnten. Insgesamt lernten 60 Partner der Frauen die deutsche Sprache.

Kinderanzahl. Insgesamt hatten 83 von 100 Frauen ein oder mehr Kinder. 17 der Befragten hatten kein oder ein Kind. Jeweils 23 Personen hatten zwei oder drei Kinder. 16 Personen hatten vier Kinder und vier Personen fünf Kinder. Grundsätzlich ist zu erwähnen, dass die Befragten am häufigsten entweder zwei oder drei Kinder hatten (23%).

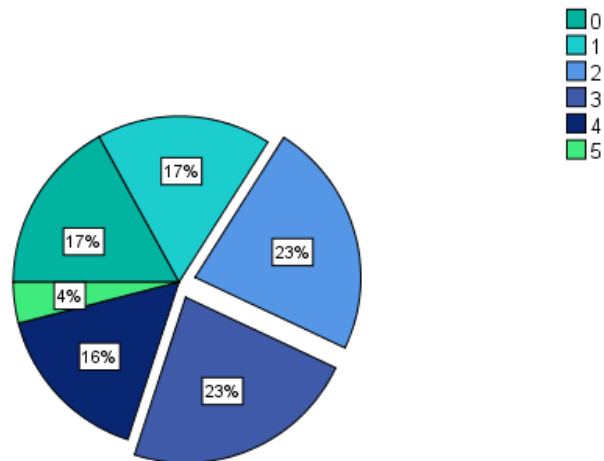


Abb 42. Kinderanzahl - Berlin.

Mit einer weiteren Untersuchung zur Herkunft konnte aufgezeigt werden, dass die meisten Frauen, die aus Syrien kamen, auch am meisten Kinder hatten.

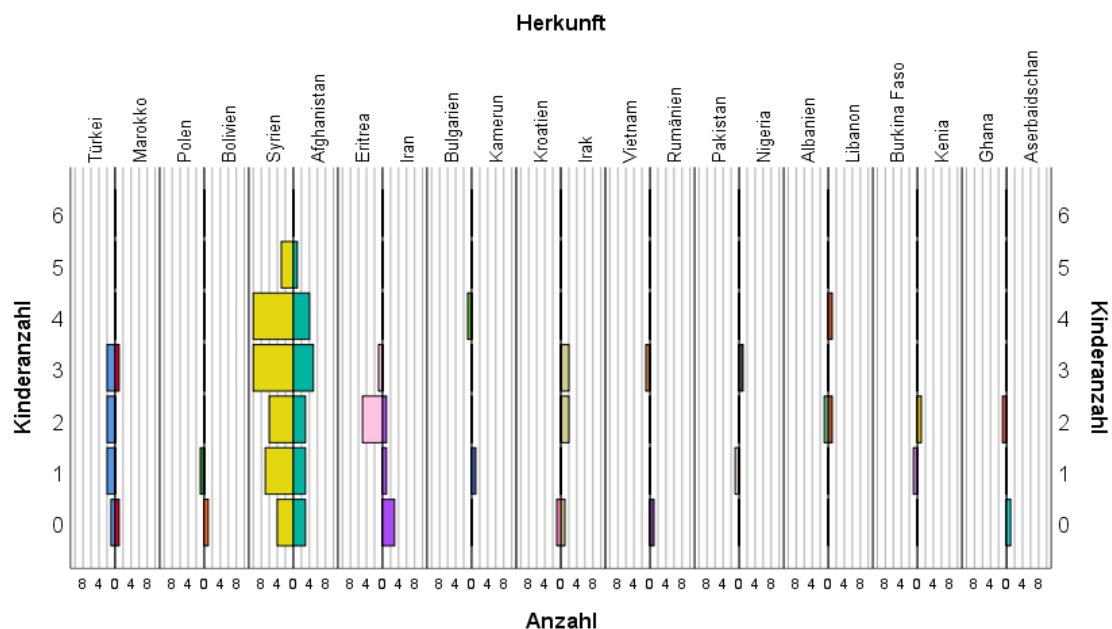


Abb 43. Kinderanzahl und Herkunft - Berlin.

Bildungsort der Kinder. Welche Schule die Kinder der geflüchteten Frauen besuchen, wurde mit dieser Untersuchung erfasst. Die Kinder besuchten alters- und

entwicklungsabhängig eine Kindertagesstätte (19%), Grundschule (36%), Integrierte Sekundarschule (27%) oder Gymnasium (5%). Zur Universität gingen zwei Kinder. Die Kategorie Andere wurde 28-Mal genannt. Dazu notierten die Frauen unterschiedliche Ereignisse für diese Benennung. Kleine Babys wurden nicht in die Kindertagesstätte gebracht, sondern von den Müttern betreut. Weitere machten eine Ausbildung, besuchten auch einen Deutschkurs, lebten noch im Herkunftsland oder arbeiteten bereits. Insgesamt hatten die meisten Frauen jüngere Kinder (36%), sodass diese in den Grundschulen betreut wurden. Die oben angeführten Angaben werden durch das Kreisdiagramm veranschaulicht.

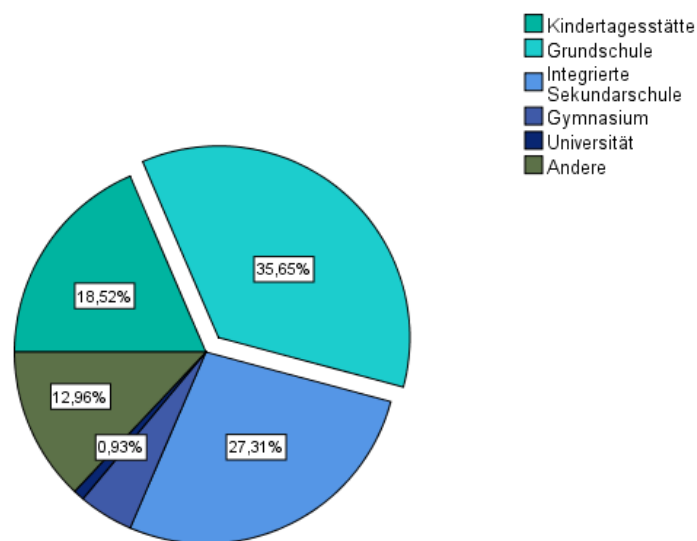


Abb 44. Bildungsort der Kinder - Berlin

Sprachlernort der Kinder. Die Sprachlernorte der Kinder der Frauen zeigten, dass ihre Kinder in den Kindertagesstätten und Schulen die deutsche Sprache lernten. Am häufigsten lernten sie an den Schulen die Landessprache (68%). Während 4% in den Sprachschulen die deutsche Sprache lernten, fand jeweils 1% in der Arbeit und im Privaten ohne unterrichtlichen Rahmen den Bezug zur Sprache. Insgesamt wird erfahren, dass nur 7% der Kinder von geflüchteten Frauen die deutsche Sprache nicht lernten (vgl. Bildungsort der Kinder). Zusammenfassend ist zu benennen, dass die Kinder der geflüchteten Frauen durch die Schulpflicht in Deutschland die Möglichkeiten bekamen die Landessprache in den Einrichtungen zu erwerben. Die nächste Tabelle zeigt die Sprachlernorte der Kinder an.

Abschlussarten. Die Probanden konnten ihren Abschlussort sowie -art eintragen. Anhand dieser Einträge konnte festgestellt werden, dass sie in Deutschland

keinen Abschluss gemacht haben. 33% beendete die Grundschule. Die weiteren 20 Personen hatten die Integrierte Sekundarschule oder Gymnasium abgeschlossen. 10% waren ohne Abschluss. Eine Frau und damit am seltensten (1%) kreuzte die Kindertagesstätte als Abschlussart an. Bei der Kategorie „Andere“ wurden unterschiedliche Schularten oder -besuchsjahre registriert, zum Beispiel besuchten sie bis zur 8. Klasse oder nur sieben Jahre die Schule. Am häufigsten (33%) schlossen die geflüchteten Frauen in Berlin die Grundschule ab. Die oben dargestellten Angaben werden durch das Kreisdiagramm veranschaulicht.

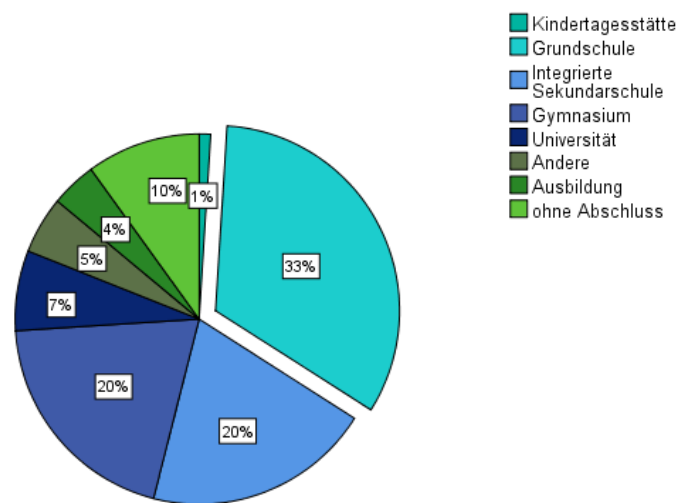


Abb 45. Abschlussarten - Berlin.

Wie die Abschlüsse und die Fremdsprachenkenntnisse zusammenhängen wurde analysiert. Diese wird anhand der Kreuztabelle dargestellt.

Tabelle 48

Abschluss * Fremdsprachen - Berlin

		Fremdsprachen				Gesamt
		k F	F1	F2	F3	
Abschluss	Kindertagesstätte	0	1	0	0	1
	Grundschule	25	7	1	0	33
	Integrierte Sekundarschule	10	6	3	1	20
	Gymnasium	10	10	0	0	20
	Universität	0	6	0	1	7
	Ausbildung	2	0	2	0	4
	ohne Abschluss	8	2	0	0	10
	Andere	4	1	0	0	5
Gesamt		59	33	6	2	100

Trotz der Grundschul-, Mittleren Schul- und Gymnasialabschlüsse hatte mehr als die Hälfte Frauen (59%) keine Fremdsprachenkenntnisse (k F). Auch diejenigen, die eine Ausbildung gemacht hatten, beherrschten keine Fremdsprache (47%). Eine Person, die nur eine Kindertagesstätte besuchte und zwei Personen ohne Abschlüsse gaben an, dass sie eine Fremdsprache (F1) beherrschten. Die nächstfolgende Abbildung stellt die Häufigkeiten auf die Abschlussarten im Vergleich zu den Fremdsprachenkenntnissen visuell dar.

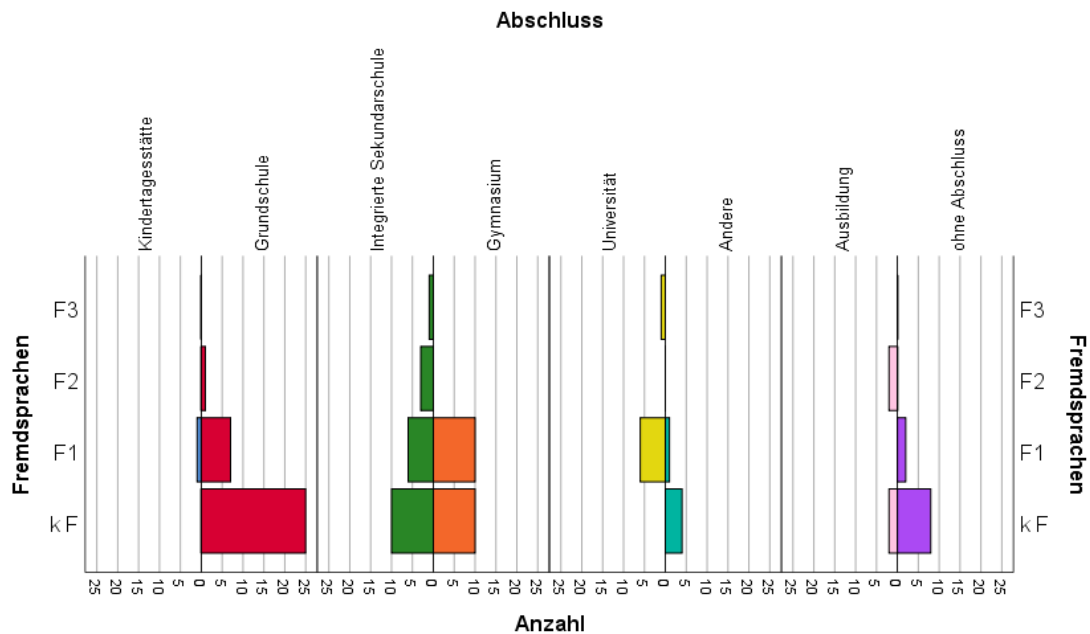


Abb 46. Abschlüsse und die Fremdsprachenkenntnisse - Berlin.

Die meisten Frauen ohne Fremdsprachenkenntnisse absolvierten die Grundschulen, Integrierte Sekundarschulen, Gymnasium, andere Schularten oder Ausbildungen. Die Frauen mit einer Fremdsprache absolvierten am häufigsten das Gymnasium. Die Frauen, die zwei Fremdsprachen (F2) beherrschten, beendeten am häufigsten die Mittelstufe. An dieser Stelle wird erkenntlich, dass die Frauen mit L1, L2 und L3 auch ähnlich abschnitten. Aus diesem Hintergrundwissen ist abzuleiten, dass die Frauen mit L2 und L3 auch Fremdsprachenkenntnisse hatten. Die Frauen mit drei Fremdsprachen (F3) hatten einen Mittelstufen- und Universitätsabschluss.

Tätigkeit im Herkunftsland. Knapp weniger als die Hälfte der Probanden in Berlin arbeiteten nicht in ihren Herkunftsländern (49%). Das nächste Balkendiagramm visualisiert die Ergebnisse. 9% arbeitete als Lehrerin, 8% als Schneiderin und 7% als Verkäuferin oder Friseurin. Des Weiteren waren 4% als Krankenschwester und 2% als Hebamme und Putzfrau tätig. Die anderen Berufe wurden jeweils nur von einer Frau

ausgeübt. Weshalb sie in ihren Heimatländern nicht arbeiteten, kommentierten die Befragten ohne eine Tätigkeit unterschiedlich. Einige von ihnen fanden keine Gelegenheit für eine Arbeit, die anderen waren Hausfrauen oder Mütter. Weitere erwähnten, dass sie keinen Abschluss hatten.

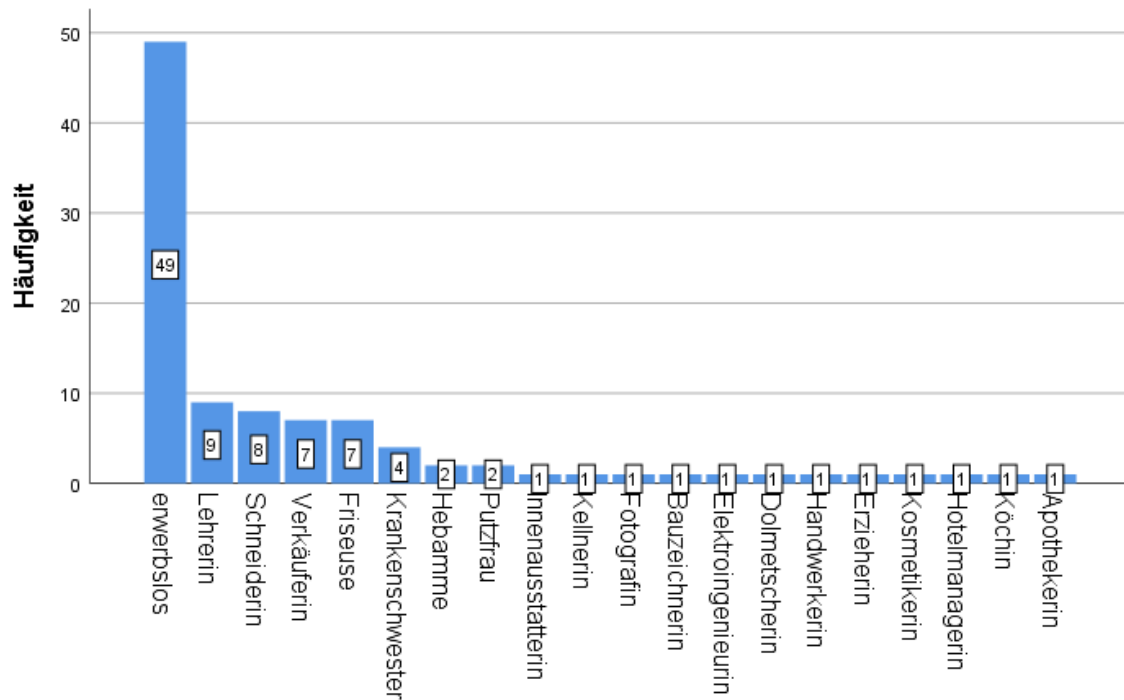


Abb 47. Tätigkeit im Herkunftsland - Berlin.

Ankunftsjahr. In welchem Jahr die Frauen in Deutschland ankamen wurde festgestellt. Die Befragten erreichten Deutschland zwischen 2010 oder früher bis 2018. Am häufigsten (32%) kamen die geflüchteten Frauen in dieser Untersuchung im Jahr 2015 und 2016 in Deutschland an.

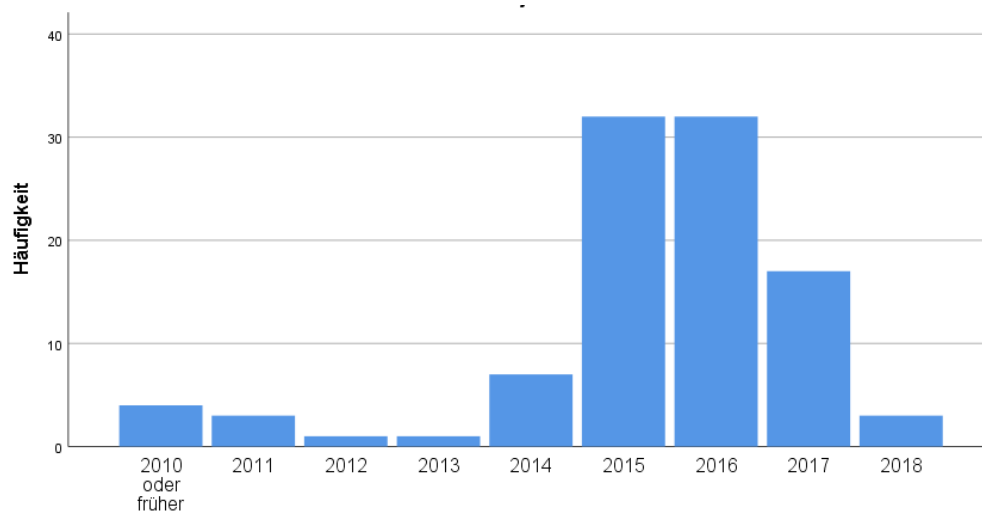


Abb 48. Ankunftsjahr - Berlin.

Beginn des Spracherwerbs. In welchem Jahr die Frauen nach ihrer Ankunft anfangen, die deutsche Sprache zu lernen, wurde festgehalten. Die Befragten lernten seit 2010 bis 2018 die Landessprache, wobei im Jahr 2011 niemand damit anfang. Am häufigsten (40%) begannen die geflüchteten Frauen in Berlin im Jahr 2018 die deutsche Sprache zu erwerben.

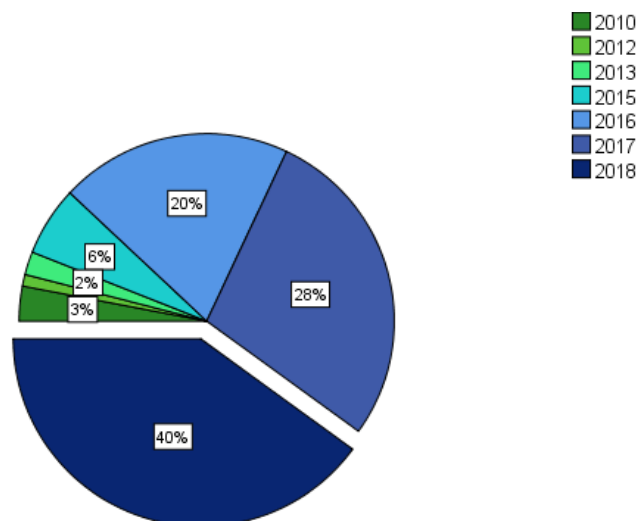


Abb 49. Beginn des Spracherwerbs - Berlin.

Durch die Verteilung wird deutlich, dass erst ab dem Jahr 2016 mehr Frauen mit dem Deutscherwerb begannen. Mehr Beschreibung? Grund nennen: Grenzen auf und alle kamen her. Anhand der folgenden Kreuztabelle kann dargestellt werden, dass die geflüchteten Frauen trotz der früheren Ankunft im Asylland später mit dem Spracherwerb anfangen. Als Beispiel kann das Jahr 2018 betrachtet werden. Nur 3% begannen im Jahr 2018 mit dem Spracherwerb, obwohl 37% bereits vorher nach Deutschland einreisten. Ein weiteres Exemplar zeigt, dass im Jahr 2011 in Deutschland angekommene Frauen erst nach sechs bzw. sieben Jahren die deutsche Sprache lernten. Generell begannen 81% der Befragten frühestens ein Jahr nach der Ankunft mit dem Deutscherwerb, obwohl sie bereits im Land angekommen waren.

Tabelle 49

Ankunftsjahr * Spracherwerbsbeginn - Berlin

Ankunftsjahr	Spracherwerbsbeginn	
	2017	2018
2011	1	2
2014	0	3

2015	7	7
2016	16	12
2017	4	13
2018	0	3
Gesamt	28	40

Sprachkursbesuchsdauer. Die geflüchteten Frauen besuchten von 1-2 Stunden (St.) bis 15 Stunden und mehr pro Woche den Sprachkurs. Durch die Verteilung wurde deutlich, dass die geflüchteten Frauen am häufigsten (78%) 15 Stunden und mehr pro Woche den Sprachkurs besuchten. 16% ging 3-5 Stunden und 6% 1-2 Stunden pro Woche zum Deutschkurs.

Arbeitsdauer im Asyl. Fünf Prozent der Befragten arbeiteten 1-2 Stunden (1%) oder 5 Stunden und mehr pro Woche (4%). Die weiteren Frauen arbeiteten in Berlin nicht. Weshalb sie nicht arbeiten, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Erstens, weil sie staatlich verpflichtet wurden die Landessprache zu lernen. Dafür gingen die meisten von ihnen 15 Stunden und mehr pro Woche zum Sprachkurs. Aus der Untersuchung geht aber hervor, dass 51% der geflüchteten Frauen mit vorhandenen Arbeitserfahrungen in Berlin nicht arbeiteten. Mit der unten dargestellten Abbildung wird die Verteilung der Arbeitsdauer in Berlin von den Frauen, die in ihren Herkunftsländern erwerbstätig und –los waren, dargelegt.

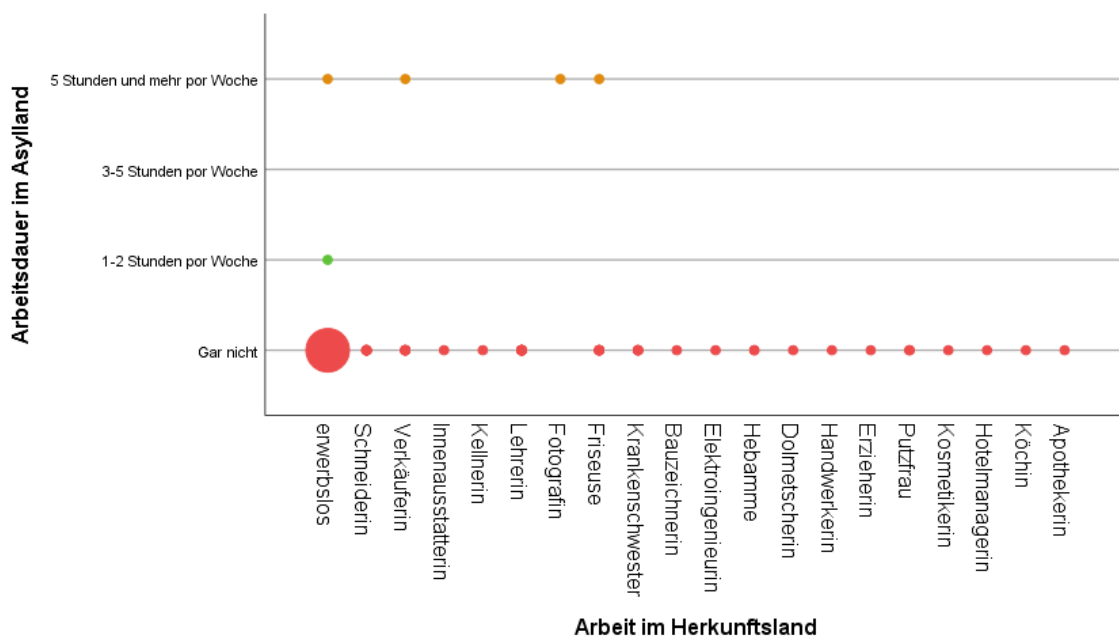


Abb 50. Arbeitsdauer im Asyl * Arbeit im Herkunftsland - Berlin.

Insgesamt wird deutlich, dass die meisten erwerbslosen Frauen weiterhin in Berlin nicht arbeiten. Obwohl sie in ihren Herkunftsländern erwerbslos waren, haben zwei von ihnen in Berlin eine Arbeit gefunden. Außerdem fanden eine ehemalige Verkäuferin, Fotografin und Friseurin die Möglichkeit in Berlin zu arbeiten. Die anderen 48% arbeiteten trotz der Erwerbstätigkeit in ihren Herkunftsländern in Berlin nicht.

Probandengruppe Kursteilnehmerinnen in Adana.

Herkunft und Alter. Die befragten Frauen stammten zum 98% aus Syrien. 2 Befragte aus dem Irak suchten in der Türkei Schutz. Alle Befragten waren zwischen 18 und 29 Jahre alt.

Familienstand. Von 100 Befragten waren 75 ledig. 22 Frauen waren verheiratet. Die anderen drei Personen kreuzten die Kategorie geschieden/ getrenntlebend / verwitwet an.

Lernort des Partners. Mehr als die Hälfte der Partner der Frauen lernten auch in den Sprachschulen, bei der Arbeit, Privat oder an der Universität die türkische Sprache (19%). Während 7% den Sprachkurs besuchten, lernten weitere 4% an der Universität Türkisch. Bei der Arbeit und privat lernten 4% die Sprache ohne formalen Unterricht. Des Weiteren lernten 5% nicht die türkische Sprache. Weshalb diese Partner die Sprachschulen nicht besuchten, begründeten die Frauen damit, dass ihre Partner von ihnen die Landessprache lernten. Somit wurde für sie als ausreichend empfunden, wenn eine Person, in diesem Fall Frauen, die Sprache im Kurs lernten und zu Hause ihre Partner lehrten. Mit der Betrachtung des Familienstands konnte erfasst werden, dass die ledigen und geschieden / getrennt lebend / verwitweten Frauen auch die Sprachlernorte der Partner, welche an der Universität die türkische Sprache lernten, eintrugen (2%). Die Verteilung innerhalb vom Familienstand zeigt, dass am häufigsten (32%) die Ehepartner auch an einer Sprachschule die Landessprache lernten. Die anderen Ehepartner (46%) eigneten sich die türkische Sprache bei der Arbeit, privat oder an der Universität an. Insgesamt lernten 23% der Ehepartner kein Türkisch.

Kinderanzahl. Grundsätzlich ist zu erwähnen, dass die meisten Befragten keine Kinder hatten (82%). 9 der Befragten hatten zwei, eine hatte drei Kinder. Die anderen acht Personen hatten ein Kind.

Bildungsort der Kinder. Die Kinder der Frauen besuchten alters- und entwicklungsabhängig eine Kindertagesstätte (21%). Die Kategorie Andere wurde 23-Mal genannt. Dazu notierten die Frauen unterschiedliche Ereignisse für diese Benennung. Kleine Babys wurden nicht in die Kindertagesstätte gebracht, sondern von den Müttern betreut. Die anderen wurden nicht in die Schule geschickt. Insgesamt hatten die meisten Frauen jüngere Kinder, sodass diese in den Kindertagesstätten betreut wurden. Die oben dargelegten Prozentangaben werden durch das Kreisdiagramm veranschaulicht.

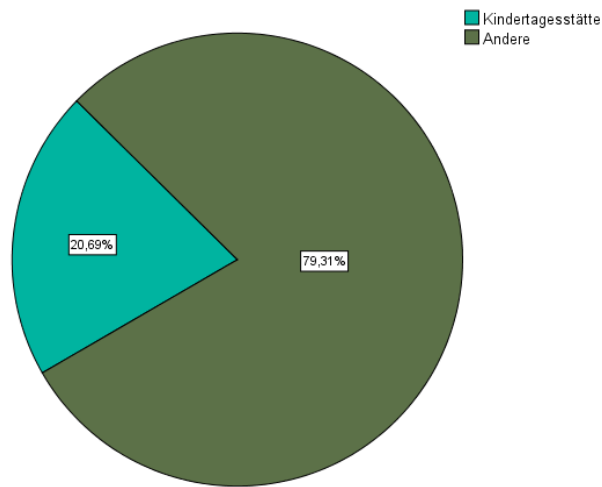


Abb 51. Bildungsort der Kinder - Adana.

Sprachlernort der Kinder. Die Sprachlernorte der Kinder zeigten sehr ähnliche Ergebnisse, wie in dem obigen Abschnitt (Bildungsorte der Kinder). Mit der nächsten Abbildung werden diese Angaben als Balkendiagramm in Häufigkeit und Prozent dargestellt. Die meisten Kinder lernten die Landessprache nicht. Diese Kategorie „nein“ zeigte, dass 76% die türkische Sprache nicht lernten. 21% lernten in den Kindertagesstätten und 1 Kind lernte privat Türkisch.

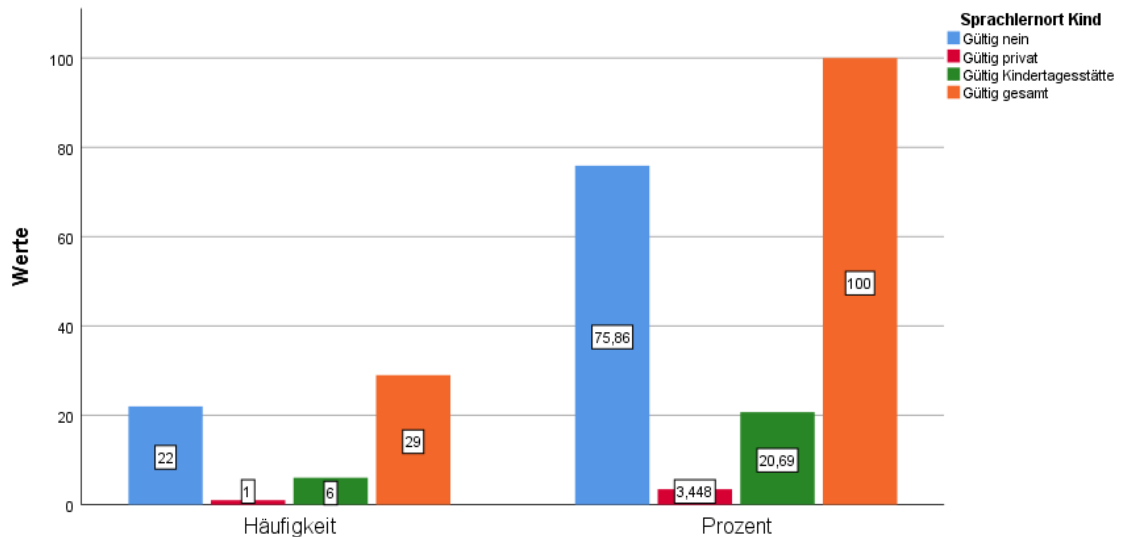


Abb 52. Sprachlernort der Kinder - Adana.

Abschlussarten. Die Probanden konnten ihren Abschlussort und die Abschlussart eintragen. Anhand diese Einträge konnte festgestellt werden, dass sie sowohl in ihren Heimatländern und in der Türkei ihren Abschluss machten. 88% schlossen Gymnasium (Lise) ab. 11% hatten einen Universitätsabschluss. Von einer Frau und damit am seltensten (1%) wurde die Kindergartenstätte als Abschlussart angekreuzt. Anhand der Untersuchung wurde ersichtlich, dass acht von 88 Gymnasiastinnen in der Türkei die Mittelstufe und 50 das Gymnasium abgeschlossen hatten. Das bedeutet, dass 50 von 88 der Personen mit gymnasialem Abschluss bereits in der Türkei ihre Schulausbildung beendeten. Wie die Abschlüsse und die Fremdsprachenkenntnisse (FSK) zusammenhängen, wurde weiterhin analysiert. Trotz der Gymnasium- und Universitätsabschlüsse hatte die Hälfte der Frauen keine Fremdsprachenkenntnisse. Eine Person, die nur eine Kindertagesstätte besuchte gab an, dass sie eine Fremdsprache (F1) beherrschte. Die nächstfolgende Abbildung stellt die Häufigkeiten auf die Abschlussarten im Vergleich zu den Fremdsprachenkenntnissen visuell dar.

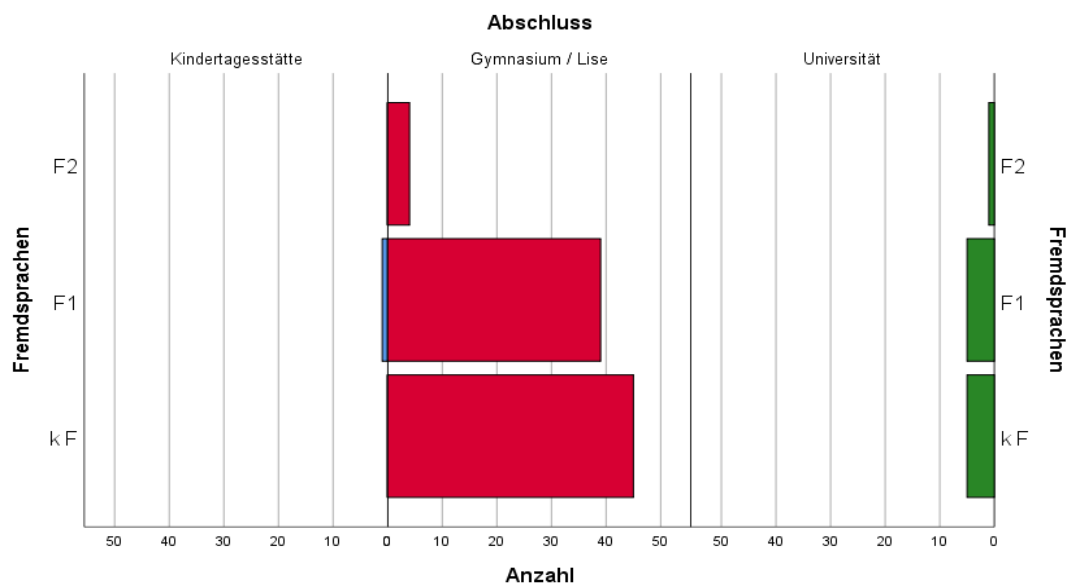


Abb 53. Abschlüsse und Fremdsprachenkenntnisse - Adana.

Die meisten Frauen absolvierten ohne Fremdsprachenkenntnisse das Gymnasium. Die Frauen mit einer Fremdsprache absolvierten am häufigsten das Gymnasium. Die Frauen, die einen Universitätsabschluss hatten beherrschten entweder keine oder eine Fremdsprache. Die Frauen, die zwei Fremdsprachen (F2) beherrschten, beendeten am häufigsten das Gymnasium. Eine weitere Beobachtung zeigte, dass die Frauen trotz des Schulbesuchs in der Türkei keine Fremdsprachenkenntnisse hatten. Hierzu war die Hälfte in der Mittelstufe und mehr als die Hälfte in Lise von den nicht vorhandenen Fremdsprachenförderungen betroffen. Die unten dargelegte Tabelle weist auf die Verteilung der Fremdsprachenkenntnisse und erworbener Abschluss in der Türkei hin.

Tabelle 50

Abschluss Lise in der Türkei * FSK

	FSK			Gesamt
	k F	F1	F2	
Abschluss Lise in der Türkei	26	23	1	50
Gesamt	26	23	1	50

Tätigkeit im Herkunftsland. Während fast alle Teilnehmerinnen (96%) in ihrem Herkunftsland nicht tätig waren, arbeiten 4% als Lehrerin. Das nächste Balkendiagramm visualisiert die Ergebnisse. Während ein Großteil der Befragten erwerbslos war (96%), arbeiteten 4% als Lehrerin. Weshalb sie in ihren Heimatländern nicht arbeiteten, kommentierten die Befragten ohne eine Tätigkeit unterschiedlich. Sie

gaben an, dass sie damals noch Schülerin oder zu jung waren. Außerdem wollten einige nicht arbeiten. Überdies bräuchten einige weder eine Arbeit noch einen Beruf zu lernen. Eine weitere Beobachtung zeigte, dass die meisten Frauen trotz eines Schulabschlusses im Herkunftsland erwerbslos waren. Diese Ergebnisse anhand der folgenden Tabelle markieren, dass 37% mit einem Gymnasium- und 8% mit einem Universitätsabschluss keine Tätigkeiten ausübten. Weiterhin kann erwähnt werden, dass eine Frau mit einem Gymnasium- und drei Frauen mit einem Universitätsabschluss als Lehrerin arbeiteten.

Ankunftsjahr. In welchem Jahr die Frauen in der Türkei ankamen, wurde festgestellt. Die Befragten erreichten von 2011 bis 2017 die Türkei. Am häufigsten (36%) kamen die geflüchteten Frauen im Jahr 2015 in der Türkei an. Durch die Verteilung wird deutlich, dass erst ab dem Jahr 2011 mehr Frauen in der Türkei ankamen und die Zahlen ab dem Jahr 2016 geringer wurden.

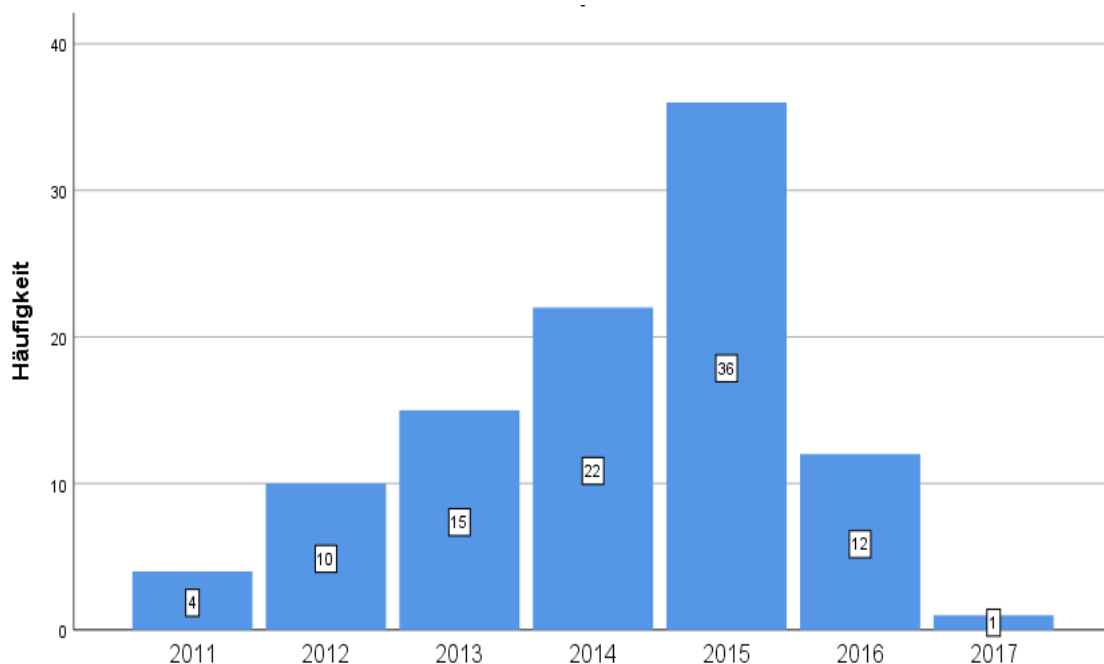


Abb 54. Ankunftsjahr - Adana.

Beginn des Spracherwerbs. In welchem Jahr die Frauen nach ihrer Ankunft anfangen, die türkische Sprache zu lernen, wurde festgehalten. Die Befragten lernten seit 2013 bis 2018 die Landessprache. Am häufigsten (65%) begannen die geflüchteten Frauen in Adana im Jahr 2018 die türkische Sprache zu erwerben.

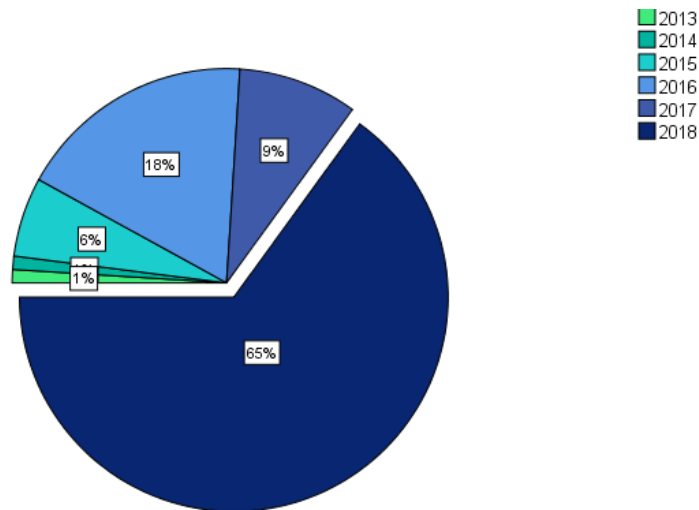


Abb 55. Spracherwerbsbeginn – Adana.

Anhand der folgenden Kreuztabelle kann dargestellt werden, dass die geflüchteten Frauen trotz der früheren Ankunft im Asylland später mit dem Spracherwerb anfangen. Als Beispiel kann der Beginn des Spracherwerbs im Jahr 2018 betrachtet werden. Obwohl keine von ihnen in diesem Jahr einreisten, sondern von 2011 bis 2017, begannen sie im Jahr 2018 mit dem Spracherwerb. Generell begannen 98% der Befragten ein Jahr oder später mit dem Türkischerwerb, obwohl sie bereits im Land angekommen waren.

Tabelle 51

Ankunftsjahr * Spracherwerbsbeginn - Adana

		Spracherwerbsbeginn	
		2017	2018
Ankunftsjahr	2011	0	3
	2012	1	8
	2013	0	10
	2014	2	14
	2015	2	22
	2016	4	7
	2017	0	1
Gesamt		9	65

Sprachkursbesuchsdauer. Die geflüchteten Frauen besuchten von 1-2 Stunden bis 15 Stunden und mehr pro Woche den Sprachkurs. Durch die Tabelle wird nochmal deutlich, dass die geflüchteten Frauen am häufigsten (89%) 15 Stunden und mehr pro Woche den Sprachkurs besuchten. Die anderen 11% besuchten 3-5 Stunden pro

Woche den Sprachkurs. Eine weitere Beobachtung zeigte, dass nur eine Frau, die 3-5 Stunden pro Woche den Türkischkurs besuchte, in der Türkei arbeitete.

Tätigkeit im Asylland. Vierzehn Prozent der Befragten waren erwerbstätig. Die weiteren Frauen arbeiteten in Adana nicht. Weshalb 86% nicht arbeiten, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Die meisten von ihnen gingen 15 Stunden und mehr pro Woche zum Sprachkurs. Ähnlich wie in der Kategorie Arbeit im Herkunftsland begründeten auch hier die Frauen ihre Erwerbslosigkeit mit ihrem Alter oder nicht vorhandenen Notwendigkeit zu arbeiten. Aus der Untersuchung geht aber hervor, dass mehr als 4% der geflüchteten Frauen mit vorhandenen Berufserfahrungen (aus dem Herkunftsland) in Adana auch arbeiteten. Weniger als ein Viertel der Frauen (12%), die in ihren Herkunftsländern erwerbslos waren, hatten in der Türkei 1-2 Stunden (4%) oder 5 Stunden und mehr pro Woche (8%) gearbeitet. Von den ehemaligen Lehrerinnen hatte die Hälfte in der Türkei keine Arbeit und die andere Hälfte arbeitete mehr als 5 Stunden pro Woche in Adana. Eine weitere Angleichung zeigte, dass mehr als die Hälfte der Frauen mit einem Abschluss in der Türkei nicht arbeitete (46%). Aus der Analyse geht weiterhin hervor, dass sie neben ihrer Tätigkeit auch die türkische Sprache im Kurs lernten. Von vier Frauen, die 1-2 Stunden pro Woche in Adana arbeiteten, besuchte eine 3-5 Stunden und drei Frauen 15 Stunden und mehr pro Woche den Sprachkurs. Von zehn Frauen, die 5 Stunden und mehr pro Woche in Adana arbeiteten, lernten alle zehn 15 Stunden und mehr pro Woche im Sprachkurs die türkische Sprache. Daraus folgt, dass die meisten, die eine Tätigkeit in Adana ausübten, 15 Stunden und mehr pro Woche neben ihrer Tätigkeit Türkisch lernten.

Probandengruppen Kursteilnehmerinnen. Die Vergleiche der Ergebnisse werden nach den jeweiligen Beschreibungen mit dem gruppierten Balkendiagramm dargestellt. Dabei werden auf der linken Seite die Häufigkeiten in Adana und auf der rechten Seite die Häufigkeiten in Berlin präsentiert. In der Legende rechts oben werden die Informationen über die Häufigkeiten zu finden sein.

Herkunft. Während sich in Berlin die Probandengruppe aus unterschiedlichen Ländern zusammensetzte, kamen 98% der Probandengruppe in Adana aus Syrien. Auch in Berlin wurden am häufigsten Frauen aus Syrien befragt (40%).

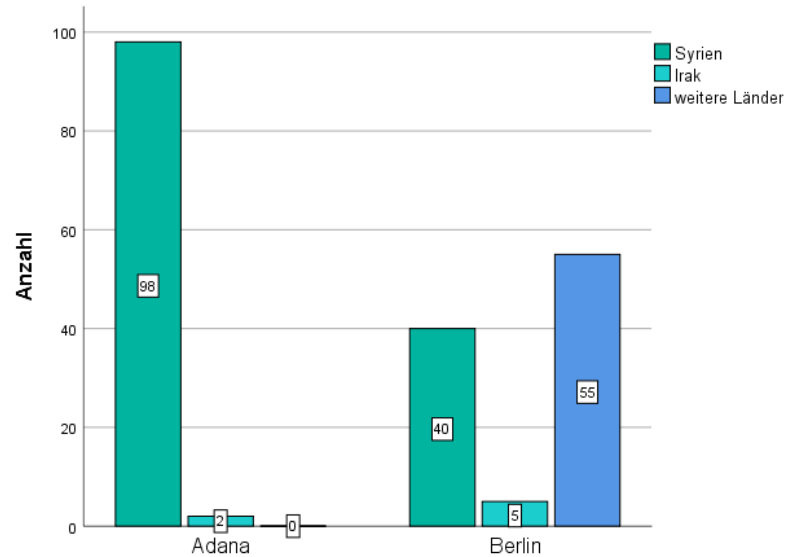


Abb 56. Herkunftsländer Adana und Berlin (A_B).

Alter. Für die Kategorie Altersspanne kann gesagt werden, dass 67% der Befragten in Berlin zwischen 30 und 49 Jahren und 100% der Befragten in Adana zwischen 18 und 29 Jahren waren.

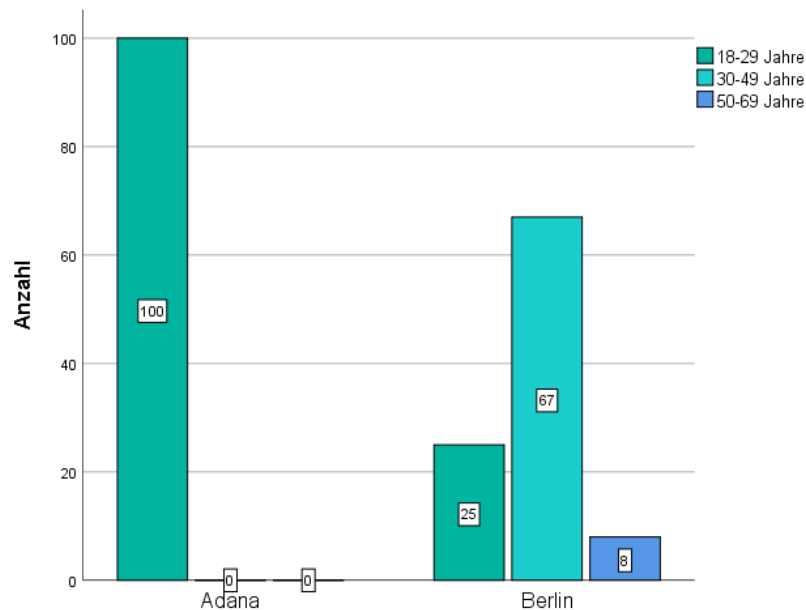


Abb 57. Alter A_B.

Familienstand und Kinderanzahl. Weiterhin ist zu erwähnen, dass die meisten aus der Probandengruppe in Berlin verheiratet waren und zwei oder drei Kinder hatten. Im Gegensatz dazu waren die meisten Frauen in Adana ledig und hatten keine Kinder. In beiden Gruppen lernten die Partner und Kinder auch die Landessprache. In Berlin

lernten 28% der Partner und 7% der Kinder kein Deutsch. In Adana lernten 21% der Partner und 75% der Kinder kein Türkisch.

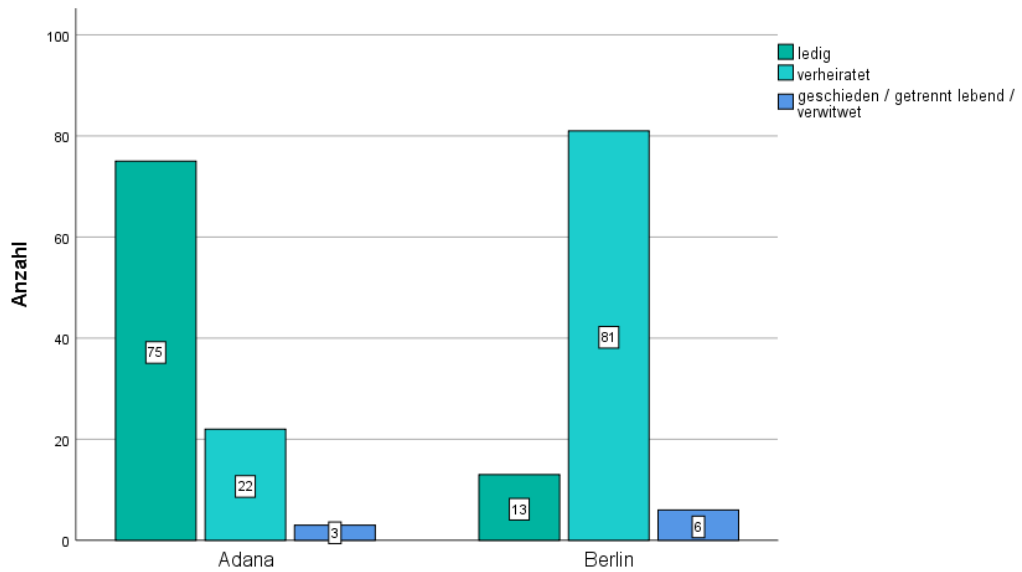


Abb 58. Familienstand A_B.

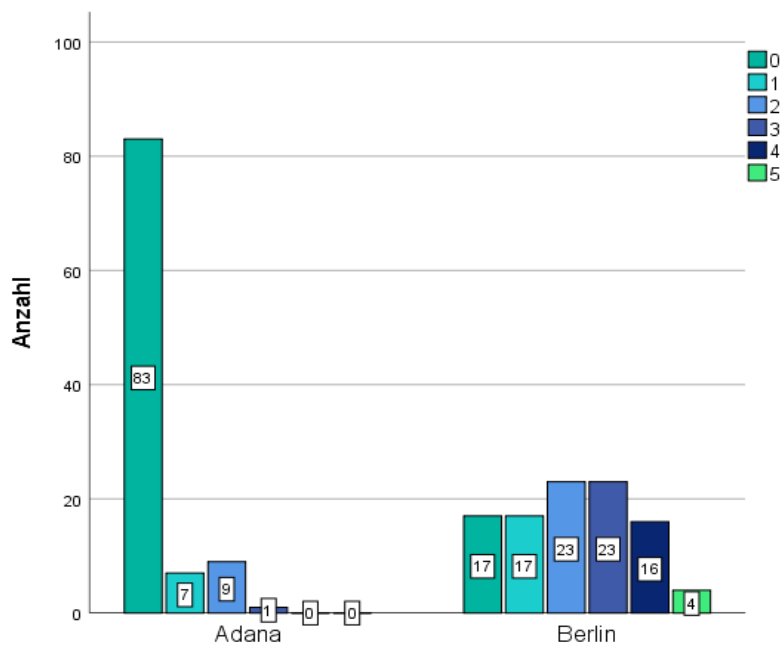


Abb 59. Kinderanzahl A_B.

Abschlussarten. Während die Mehrheit in Berlin einen Grundschulabschluss hatten, erreichten die meisten in Adana einen Lise Abschluss, die Hälfte (50%) besuchte die Schulen Ortaokul und Lise bereits in der Türkei.

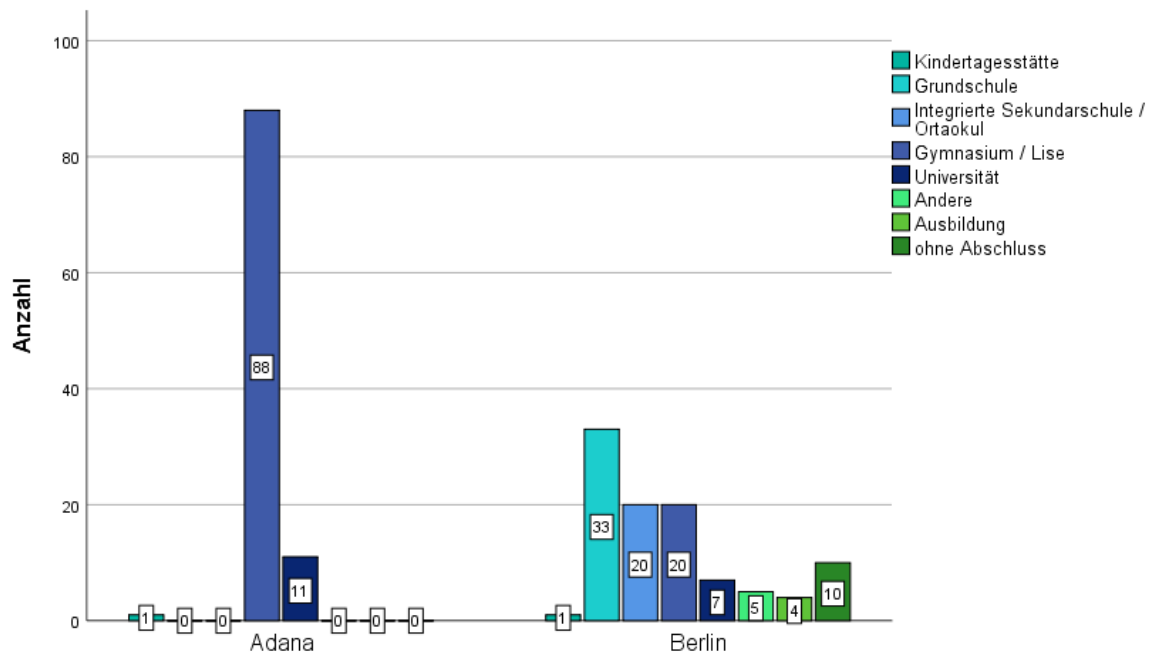


Abb 60. Abschlussarten A_B.

Tätigkeiten im Herkunftsland. Die Befragten arbeiteten bereits in ihren Herkunftsländern. In Berlin war knapp mehr als die Hälfte erwerbstätig und in Adana waren fast alle erwerbslos.

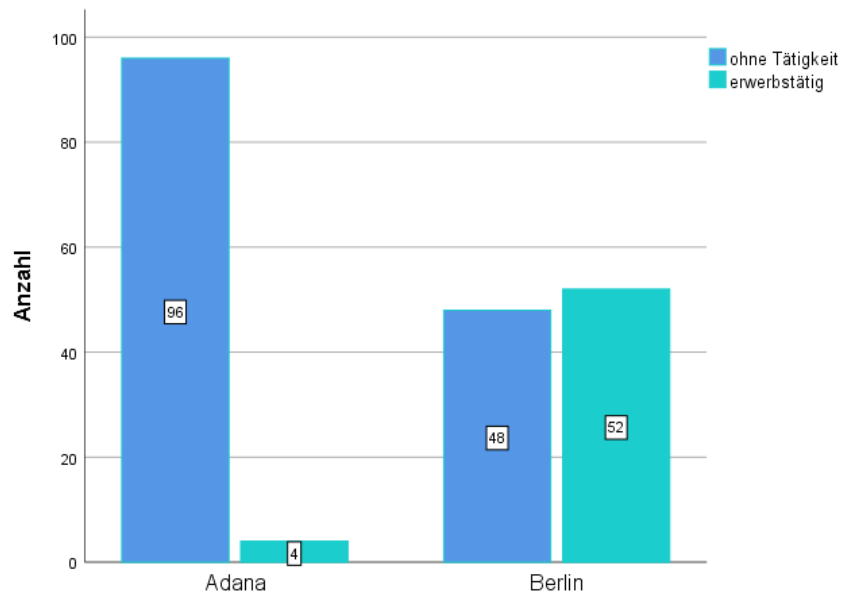


Abb 61. Tätigkeit im Herkunftsland A_B.

Ankunftsjahr und Spracherwerbsbeginn. Während die meisten in Adana im Jahr 2015 die Türkei erreichten, kamen die meisten in Berlin in den Jahren 2015 und 2016 in Deutschland an. In beiden Gruppen begannen sie mit dem Spracherwerb später als

ihr Ankunftsjahr. In Berlin begannen 19% und in Adana 2% in dem gleichen Jahr der Ankunft mit dem Spracherwerb.

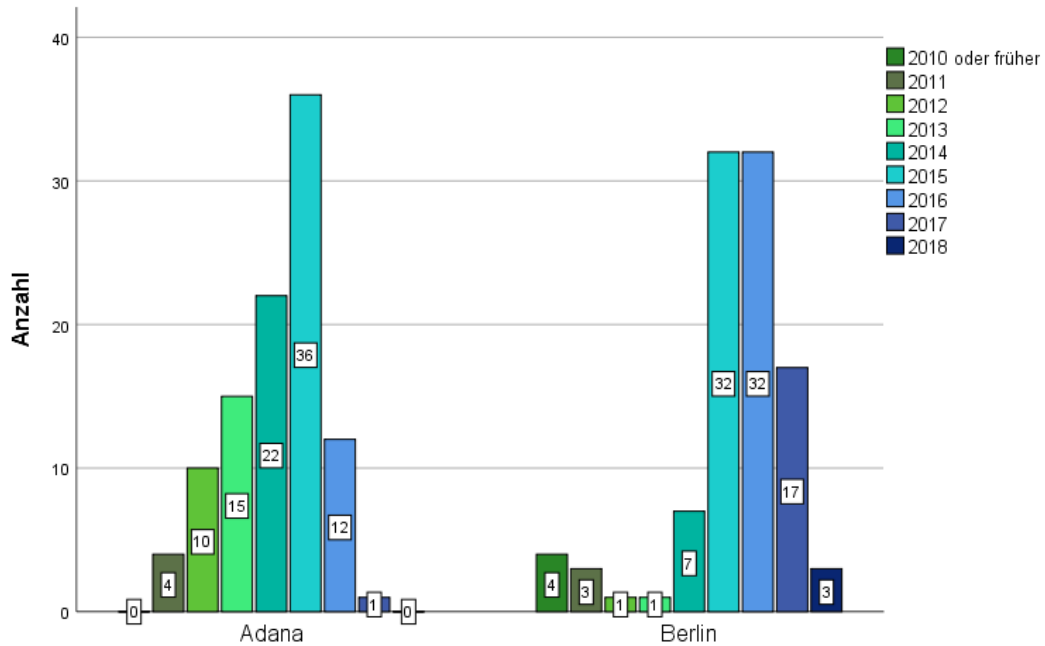


Abb 62. Ankunftsjahr A_B.

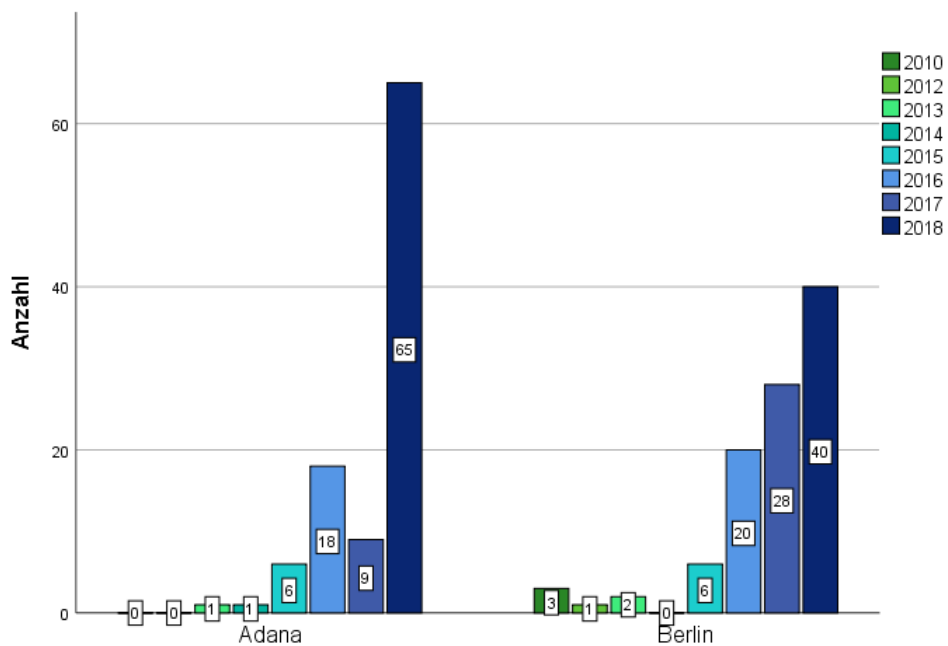


Abb 63. Beginn des Spracherwerbs A_B.

Kursbesuch. In beiden Gruppen besuchte mehr als die Hälfte der Befragten die Sprachkurse 15 Stunden und mehr pro Woche. Während 11 Personen in Adana 3-5 Stunden in die Sprachschule ging, waren es in Berlin 16 Personen.

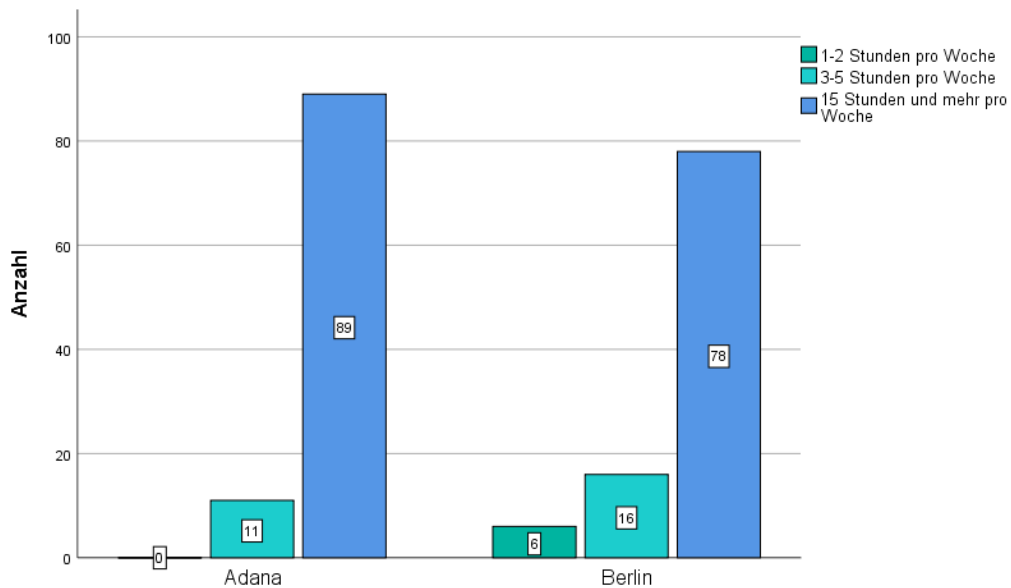


Abb 64. Kursbesuch A_B.

Tätigkeit im Asylland. Obwohl fast alle Frauen in Adana in ihrem Herkunftsland nicht erwerbstätig waren, arbeiteten 4 Personen 1-2 Stunden und 10 Personen 5 Stunden und mehr pro Woche in Adana. Im Gegensatz dazu fanden die Befragten in Berlin trotz ihrer ehemaligen Tätigkeiten seltener die Gelegenheit den Zugang zur Arbeit zu finden.

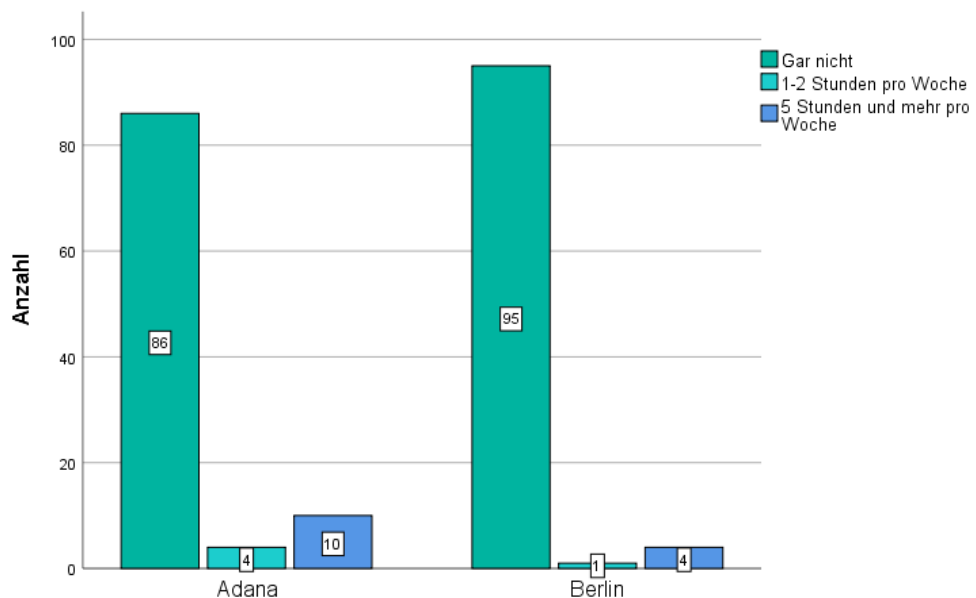


Abb 65. Tätigkeit im Asylland A_B.

Vorhandene Sprachlernerfahrungen der geflüchteten Frauen in Berlin.

Erstsprachen. 22 unterschiedliche Herkunftssprachen wurden registriert. Am häufigsten (38%) war Arabisch die Erstsprache der geflüchteten Frauen in Berlin. 15%

der Frauen sprachen Kurdisch und 8% Persisch. Während Türkisch und Dari jeweils sechsmal vorkam, sprachen jeweils 4 Frauen Tigrinya und Persisch. Die anderen Sprachen wurden jeweils von einer Person gesprochen. Die Erstsprachen der Probandengruppe in Berlin wird mit der anhängenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 52

Erstsprachen - Berlin

	Häufigkeit	Prozent
Arabisch	38	38,0
Kurdisch	15	15,0
Persisch	8	8,0
Türkisch	6	6,0
Dari	6	6,0
Tigrinya	4	4,0
Persisch	4	4,0
Farsi	3	3,0
Polnisch	2	2,0
Französisch	2	2,0
Spanisch	1	1,0
Bulgarisch	1	1,0
Paschto	1	1,0
Kroatisch	1	1,0
Urdu	1	1,0
Vietnamesisch	1	1,0
Rumänisch	1	1,0
Yoruba	1	1,0
Albanisch	1	1,0
Kikuyu	1	1,0
Twi	1	1,0
Aserbaidshanisch	1	1,0
Gesamt	100	100,0

Sieben Frauen hatten parallel zu ihrer Erstsprache eine zweite Sprache in ihren Heimatländern gelernt, sodass diese Frauen zweitsprachig aufgewachsen sind. Die Zweitsprachen waren Kurdisch, Arabisch, Paschto, Bosnisch, Persisch, Englisch und Moore. Des Weiteren hatten drei Frauen neben ihren Erst- und Zweitsprache eine dritte Sprache gelernt, sodass diese Frauen ihre drei Muttersprachen angaben. Diese Sprachen waren Serbisch, Urdu und Italienisch.

Fremdsprachen. Die Fremdsprachenkenntnisse unterscheiden sich wie die Herkunftssprachenkenntnisse. Während 41 Frauen eine Fremdsprache (F1) gelernt hatten, hatten acht Frauen zwei (F2) und zwei Frauen drei Fremdsprachen (F3) gelernt. 59 % und damit die meisten Befragten hatten keine Fremdsprachenkenntnisse (k F). Während am häufigsten (28%) Englisch als Fremdsprache angegeben wurde, wurden am seltensten (1%) Romani, Polnisch und Türkisch als Fremdsprache eingetragen.

Tabelle 53

F1 - Berlin

	Häufigkeit	Prozent
k F	59	59,0
Englisch	28	28,0
Arabisch	5	5,0
Kurdisch	3	3,0
Persisch	2	2,0
Romani	1	1,0
Polnisch	1	1,0
Türkisch	1	1,0
Gesamt	100	100,0

Acht Frauen hatten eine zweite Fremdsprache gelernt. Die häufigste (2%) war Russisch. Danach folgten die Sprachen Englisch, Arabisch, Dari, Urdu, Italienisch und Türkisch jeweils für eine Person. Außerdem hatten 2 Frauen drei Fremdsprachen erworben. Diese Sprachen waren Urdu und Persisch. Die Analyse zeigte, dass acht Frauen ohne Abschluss waren. 51% besuchte eine Schule, lernte aber keine Fremdsprache. In der Grundschule lernten 25% der Frauen keine Fremdsprache, sodass knapp die Hälfte in den primären Stufen keine Möglichkeiten zum Fremdspracherwerb bekamen. Während 10% jeweils einen mittleren Schul- oder Gymnasialabschluss hatten, hatten sie keine Fremdsprachenkenntnisse. Die Ergebnisse zwischen Abschluss und keine Fremdsprachenkenntnisse werden in nächstfolgenden Tabelle veranschaulicht.

Tabelle 54

*Abschluss * Fremdsprachenkenntnisse - Berlin*

		Fremdsprachen				Gesamt
		k F	F1	F2	F3	
Abschluss	Kindertagesstätte	0	1	0	0	1

Grundschule	25	7	1	0	33
Integrierte	10	6	3	1	20
Sekundarschule					
Gymnasium	10	10	0	0	20
Universität	0	6	0	1	7
Ausbildung	2	0	2	0	4
ohne Abschluss	8	2	0	0	10
Andere	4	1	0	0	5
Gesamt	59	33	6	2	100

Werden die L1, L2 und L3 sowie die Fremdsprachenkenntnisse F1, F2 und F3 betrachtet, wird die deutsche Sprache für knapp mehr als die Hälfte der geflüchteten Frauen die Zweitsprache. Für mehr als ein Viertel wird diese die Drittsprache. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass die Landessprache Deutsch für 55% der Befragten die zweiterlernte Sprache wird. Deutsch wird für 34% die dritterlernte Sprache. Danach sanken die Zahlen ab (6%,4%,1%). Mit dem Balkendiagramm werden die Daten visualisiert.

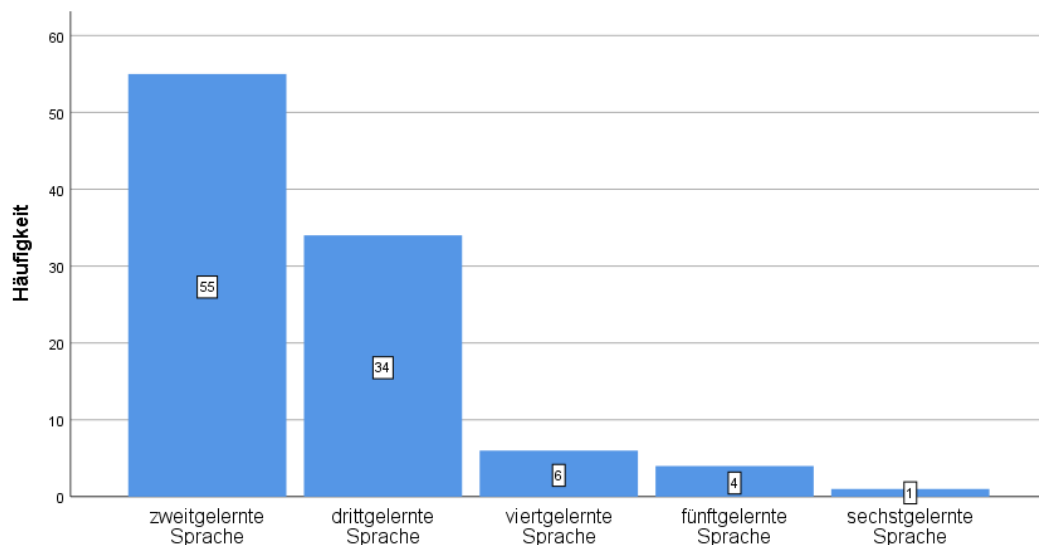


Abb 66. Ranking der Landessprache - Berlin.

Eine weitere Betrachtung der Herkunftssprachen- und Fremdsprachenkenntnisse der Befragten Frauen weist vor, dass die meisten Erstsprachler keine Fremdsprachenkenntnisse hatten. Die Frauen mit Zweit- und Drittsprachen beherrschten am häufigsten eine Fremdsprache. Mit der folgenden Abbildung werden diese Angaben präsentiert.

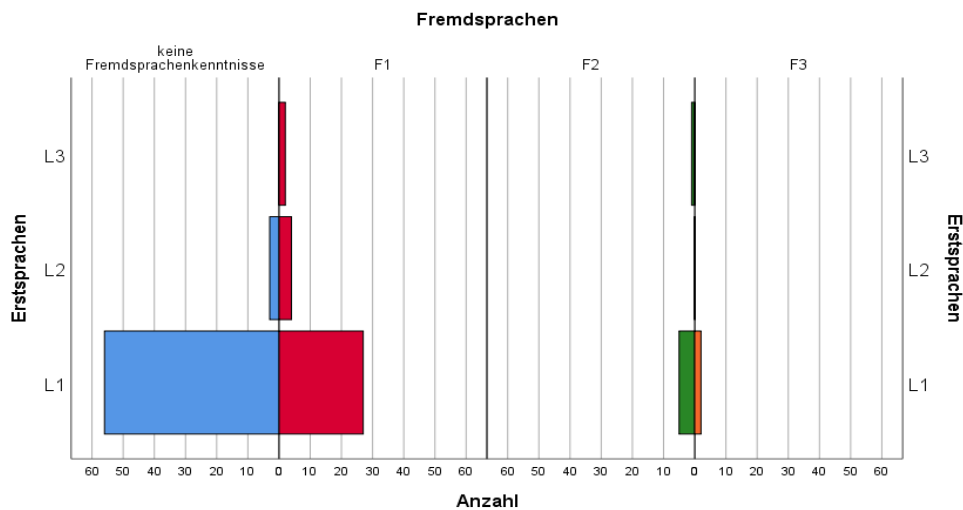


Abb 67. Erstsprachen und Fremdsprachenkenntnisse – Berlin.

Vorhandene Sprachlernerfahrungen der geflüchteten Frauen in Adana.

Erstsprachen. Alle geflüchteten Frauen in Adana hatten Arabisch als Erstsprache. Eine Frau hatte parallel zu ihrer Erstsprache eine zweite Sprache Kurdisch in ihrem Heimatland gelernt, sodass diese Frau zweitsprachig aufgewachsen ist.

Fremdsprachen. Die Fremdsprachenkenntnisse unterscheiden sich von den L1-Kenntnissen. Während die Hälfte der geflüchteten Frauen keine Fremdsprachen gelernt hatte, hatten 47% der Frauen Englisch, 2% Französisch und 1% Italienisch als Fremdsprachen genannt. Fünf Frauen hatten eine zweite Fremdsprache gelernt. Die häufigste (3%) war Französisch. Griechisch als Fremdsprache wurde von zwei Personen angegeben. 50% der geflüchteten Frauen in Adana hatten keine Fremdsprachenkenntnisse. Die Frauen mit zwei Erstsprachen beherrschten am häufigsten zwei Fremdsprachen.

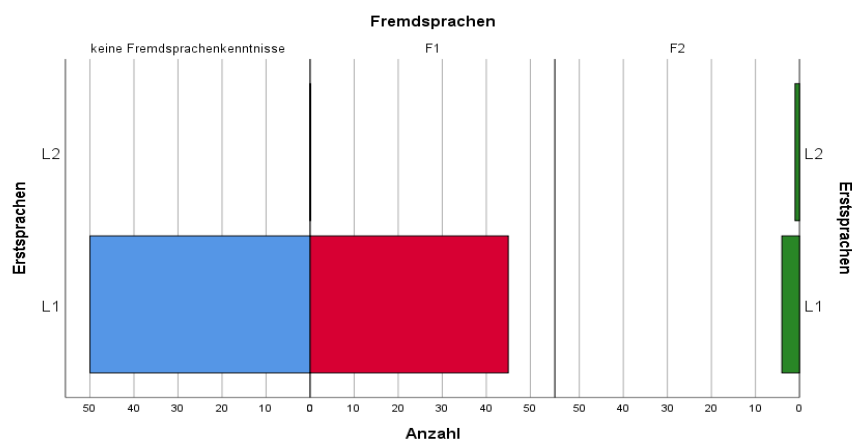


Abb 68. Erstsprachen und Fremdsprachenkenntnisse – Adana.

Werden die L1 und L2 sowie die Fremdsprachenkenntnisse F1 und F2 betrachtet, wird die türkische Sprache für die Hälfte der geflüchteten Frauen die Zweitsprache. Für knapp weniger als die Hälfte wird diese die Drittsprache. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass die Landessprache Türkisch für 50% der Befragten die zweiterlernte Sprache wird. Außerdem wird für 46% diese die dritterlernte Sprache. Danach steigen die Zahlen ab (3%,1%). Mit dem Balkendiagramm werden diese Angaben dargestellt.

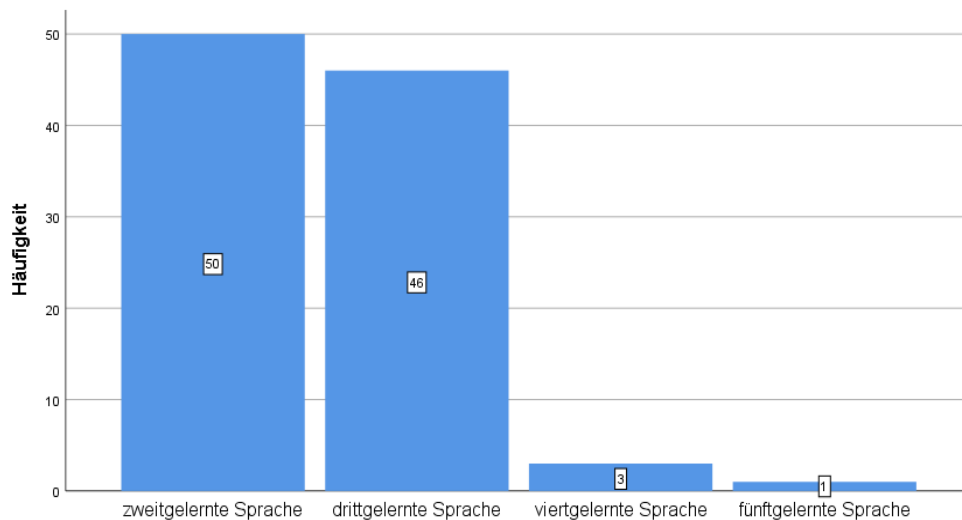


Abb 69. Ranking der Landessprache - Adana.

Vorhandene Sprachlernerfahrungen der geflüchteten Frauen. Die vorhandenen Sprachlernerfahrungen der geflüchteten Frauen sind unterschiedlich. Während in Berlin die Probandengruppe aus unterschiedlichen Ländern stammte und somit auch unterschiedliche Herkunftssprachen aufwies, sprachen alle Frauen in Adana Arabisch. Auch in Berlin wurde von 22 Erstsprachen am häufigsten die arabische Sprache als L1 eingetragen. Um die Reihenfolge der zu lernenden Landessprachen aufzuzeigen, wurden ebenfalls den Kenntnissen in L2 und L3 sowie F1, F2 und F3 dargelegt. Daraus folgte, dass in Berlin 7% eine Zweitsprache und 3% eine Drittsprache erworben hatte. Außerdem lernten 41% eine Fremdsprache, 8% zwei Fremdsprachen und 2% drei Fremdsprachen. Für die erste Fremdsprache wurde am häufigsten (28%) Englisch und am seltensten (1%) Romani, Polnisch und Türkisch als Fremdsprache eingetragen. Für die zweite Fremdsprache wurde am häufigsten (2%) Russisch und für die dritte Fremdsprache Persisch und Urdu (jeweils 1%) eingegeben. In Adana gab es einen Eintrag zur Zweitsprache (Kurdisch 1%). Daneben lernten 50% eine Fremdsprache und 5% zwei Fremdsprachen. Für die erste Fremdsprache wurde am häufigsten (47%) Englisch und am seltensten (1%) Italienisch als Fremdsprache eingetragen. Für die zweite Fremdsprache wurde am

häufigsten (3%) Französisch und am seltensten (2%) Griechisch als Fremdsprache ausgefüllt. Eine Drittsprache und drei Fremdsprachen beherrschte niemand in der Gruppe.

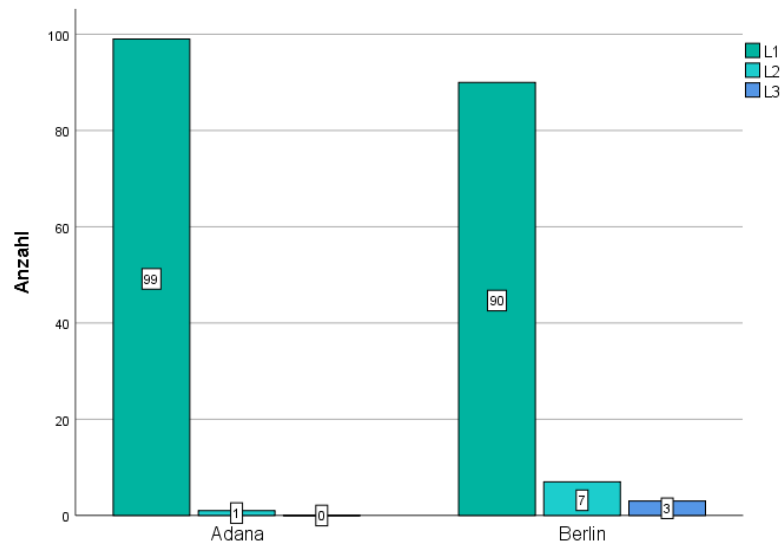


Abb 70. Erstsprachen A_B.

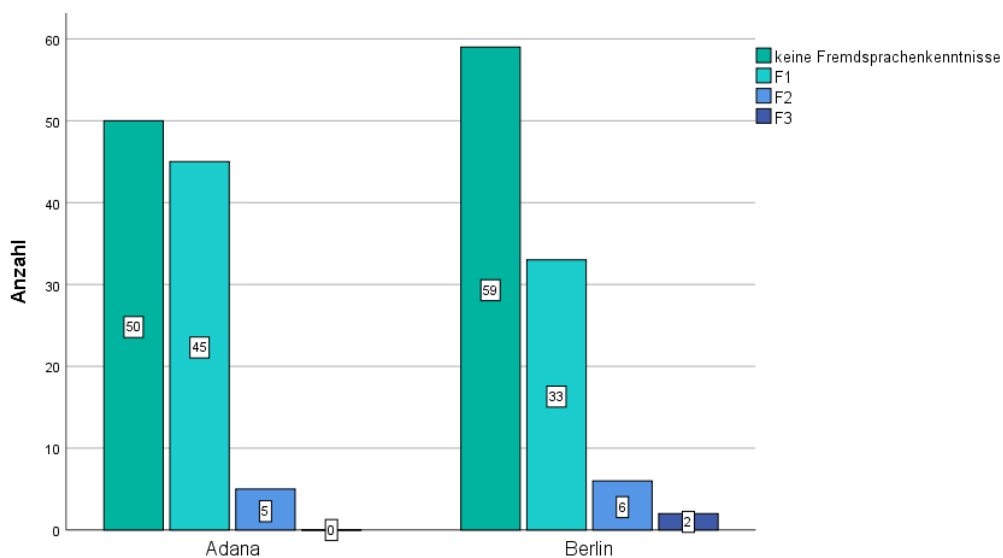


Abb 71. Fremdsprachen A_B.

In der Probandengruppe Berlin waren Personen, die zwei und dreisprachig aufgewachsen sind. Weshalb 59% der Frauen in Berlin und 50% der Frauen in Adana keine Fremdsprachenkenntnisse hatten, hängt insbesondere mit den Bildungsangeboten der Herkunftsländer zusammen. Mit der Betrachtung der Abschlüsse konnte gezeigt werden, dass nur 8% der Frauen in Berlin keinen Abschluss hatten. Die restlichen 51 hatten trotz der schulischen Bildung keine Fremdsprachenkenntnisse. An dieser Stelle werden die unterschiedlichen

Bildungssysteme im Gegensatz zum Deutschen erkenntlich. In der Probandengruppe Adana wiesen 45% einen Gymnasial- und 5% einen Universitätsabschluss vor und trotzdem beherrschte die Hälfte der Befragten keine Fremdsprache. Auch hier werden die unterschiedlichen Bildungsarten im Gegensatz zu den Türkischen erkenntlich. Durch die detaillierte Untersuchung konnte erfasst werden, dass 30% der Frauen in Adana trotz der schulischen Bildung in der Türkei keine Fremdsprachen erlernten. Obwohl in der Türkei Englisch als Fremdsprachenunterricht sowohl in Ortaokul als auch in Lise angeboten wurde, konnten die Frauen kein Englisch. Werden die Erst- sowie die Fremdsprachen betrachtet, wird die türkische Sprache für die Hälfte und die deutsche Sprache für knapp mehr als die Hälfte der geflüchteten Frauen die Zweitsprache. Grundsätzlich wird für die Hälfte der Befragten die jeweilige Landessprache ihr Zweitsprache. Während in Berlin für mehr als ein Drittel Deutsch die Drittsprache wird, wird in Adana für fast die Hälfte Türkisch die Drittsprache. Ein Vergleich der fünftgelernten Landessprache zeigt, dass in Adana für eine Frau und in Berlin für vier Frauen diese nach vier Sprachen erlernt wird. Ein weiterer Unterschied legt dar, dass in Berlin für eine Frau und in Adana für keine Frau die Landessprache nach fünf Sprachen gelernt wird.

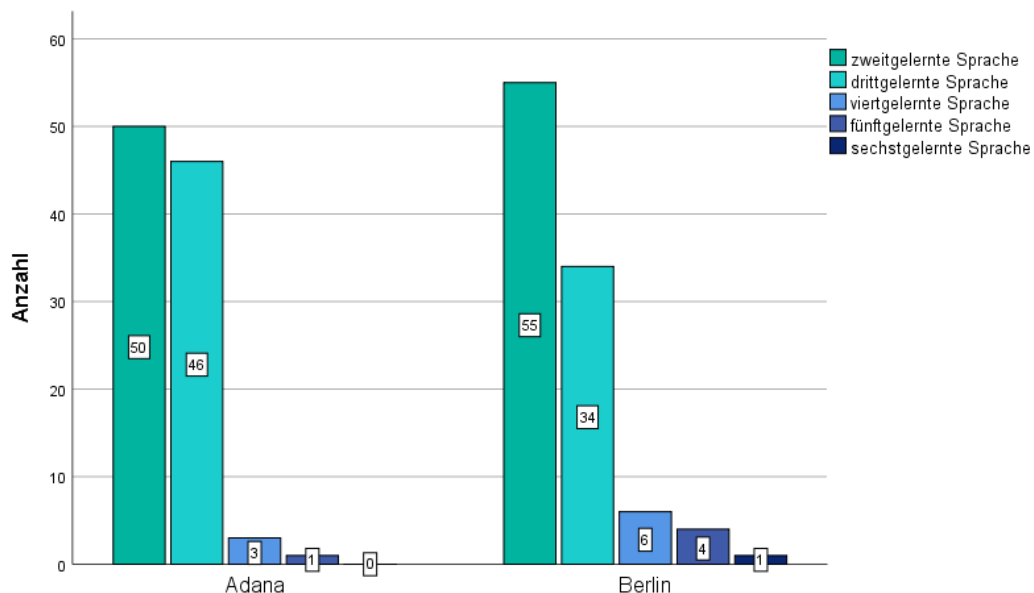


Abb 72. Ranking der Landessprachen A_B.

Zusammenfassend ist zu betonen, dass in dem Kapitel die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die vorhandenen Sprachlernerfahrungen zwischen den Probandengruppen in Berlin und Adana dargestellt wurden. Die Informationen über Erst-, Zweit-, Drittsprachen, erste, zweite und dritte Fremdsprachen sowie die

Betrachtung der Abschlüsse zeigen, dass verschiedene Sprachlernerfahrungen der geflüchteten Frauen in den Städten existierten. Trotz der unterschiedlichen Prozentangaben sowie Mehrsprachigkeit wurde in beiden Städten am häufigsten die arabische Sprache als Erst- und Englisch als Fremdsprache vorgefunden. Außerdem wurde gezeigt, dass die Landessprachen für die Hälfte in Adana und für knapp mehr als die Hälfte die Zweitsprache wird. Alle weiteren Frauen weisen Mehrsprachigkeit vor.

Verwendung der Landessprache in Berlin. Ob die geflüchteten Frauen im Sprachunterricht nur die Landessprache verwendeten oder ob sie die Möglichkeiten hatten in ihren Herkunftssprachen zu sprechen, wurde festgehalten. Während die Mehrheit (47%) immer die deutsche Sprache benutzten, hatten 13% diese gelegentlich und 1% nie verwendet. Insgesamt spricht die Mehrheit (81%) im Sprachunterricht auf Deutsch.

Tabelle 55

Verwendung der Landessprache im Sprachunterricht

	Häufigkeit	Prozent
stimme voll und ganz zu	47	47,0
stimme zu	34	34,0
stimme weder zu noch lehne ab	13	13,0
stimme nicht zu	5	5,0
stimme überhaupt nicht zu	1	1,0
Gesamt	100	100,0

Für die Verwendungsmöglichkeiten der Erst- und Fremdsprachen der geflüchteten Frauen in Berlin werden zwei Tabellen als Beispiel präsentiert. Die folgende Tabelle zeigt die Aufteilung der Erstsprachenkenntnisse. Ein Viertel der Frauen kreuzten die Antwortskalen „stimme weder zu noch lehne ab, stimme nicht zu und stimme überhaupt nicht zu“ an. Diese fanden im Sprachunterricht die Möglichkeit ihre Herkunftssprachen einzusetzen.

Tabelle 56

*Erstsprachen * Sprachunterricht - Berlin*

Verwendung der Landessprache im Sprachunterricht			
stimme weder zu noch lehne ab	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	Gesamt

Erstsprachen	Arabisch	3	5	1	9
	Kurdisch	3	0	0	3
	Türkisch	2	0	0	2
	Dari	2	0	0	2
	Farsi	2	0	0	2
	Persisch	1	0	0	1
Gesamt		13	5	1	19

Am häufigsten konnte die arabische Sprache im Deutschunterricht eingesetzt werden. Wie die Tabelle zeigt, waren von drei Frauen, die die Kategorie „stimme weder zu noch lehne ab“ auswählten, Kurdischen, von zwei Frauen Türkisch, Farsi, Dari und von einer Frau Persisch die Herkunftssprache. Die Verteilung der Zweitsprachenkenntnisse präsentierte, dass nur eine Teilnehmerin mit der kurdischen Sprache, die Skala „stimme überhaupt nicht zu“ auswählte. Grundsätzlich kann genannt werden, dass die Frauen mit den Erstsprachen Türkisch, Farsi, Kurdisch, Arabisch Dari oder Persisch die Gelegenheiten hatten, im Sprachunterricht ihre Herkunftssprachen einzusetzen (19%). Wie die Fremdsprachenkenntnisse der Frauen, die diese Antwortskalen aussuchten, waren, wird mit der nächsten Tabelle dargestellt.

Tabelle 57

*Fremdsprachen * Sprachunterricht - Berlin*

		<u>Verwendung der Landessprache im Sprachunterricht</u>			
		stimme weder zu noch lehne ab	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	Gesamt
Fremdsprachen	k F	8	5	1	14
	Englisch	2	0	0	2
	Arabisch	2	0	0	2
	Türkisch	1	0	0	1
Gesamt		13	5	1	20

Die Aufteilung zeigt, dass 14% von 19% der Befragten keine Fremdsprachenkenntnisse hatten. Daraus folgt, dass 14% der Frauen im Deutschunterricht ihre Herkunftssprachen einsetzten. Grundsätzlich hatten sechs Frauen die Möglichkeiten neben ihren Herkunftssprachen ihre Fremdsprachenkenntnisse im Deutschunterricht zu verwenden.

Beim Einkaufen sprachen 38% der Frauen voll und ganz zu auf Deutsch. Während 15% dieser Äußerung weder zu stimmte noch ablehnte, hatten 6% überhaupt nicht zugestimmt. Gesamt setzten zwei Drittel (66%) beim Einkaufen die deutsche

Sprache ein. Somit verwendeten 13 Frauen nur selten und 6 überhaupt nicht die deutsche Sprache beim Einkaufen. Weshalb diese Frauen trotz des Spracherwerbs nicht die deutsche Sprache anwendeten, wurde unter Betrachtung des Spracherwerbsbeginns (SEB) untersucht. Dabei wurde festgestellt, dass am häufigsten (37,5%) innerhalb des Jahres 2018 die Frauen oft beim Einkaufen die deutsche Sprache verwendeten. Außerdem lernten 11 von 19 Frauen, die die Spalten „stimme nicht zu und stimme überhaupt nicht zu“ ankreuzten, seit einem Jahr Deutsch. Diese Frauen fühlten sich nach einem Jahr nicht sicher genug, um ihre Sprachkenntnisse beim Einkaufen anzuwenden. Somit kann genannt werden, dass knapp mehr als ein Viertel (27%) der geflüchteten Frauen, die seit einem Jahr Deutsch lernten, beim Einkaufen lieber ihre Herkunfts- oder Fremdsprachen als die Landessprache einsetzten.

Tabelle 58

*Spracherwerbsbeginn * Einkaufen - Berlin*

		Beim Einkaufen spreche ich <i>Deutsch</i> .					
		stimme voll und ganz zu	stimme zu	stimme weder zu noch lehne ab	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu	Gesamt
SEB	2018	10	15	4	8	3	40
		25,0%	37,5%	10,0%	20,0%	7,5%	100,0%

Ein weiterer Grund für die Vermeidung der deutschen Sprache beim Einkaufen ist die Möglichkeit in landestypischen Supermärkten einzukaufen und dort die Herkunftssprachen zu nutzen. Die Einkaufsmöglichkeiten in Sprachen existieren in Berlin, sodass 34% der Frauen beim Einkaufen ihre Herkunftssprachen verwenden könnten¹⁹¹. Ob diese Frauen auch ihre Fremdsprachenkenntnisse einsetzen konnten, wurde analysiert. 27% keine Fremdsprachenkenntnisse hatten. Das bedeutet, dass mehr als ein Viertel der Frauen ihren Herkunftssprachen beim Einkaufen in Berlin einsetzten. 3% konnten auf Englisch, 2% auf Kurdisch und jeweils 1% auf Persisch und Romani als erste Fremdsprache beim Einkaufen sprechen.

Die geflüchteten Frauen in Berlin sprachen immer (29%) und oft (18%) in der deutschen Sprache mit ihren Nachbarn und Freunden. Im Gegensatz dazu sprachen

¹⁹¹ Ein Blick in die 10 Ausländische Einwohnerinnen und Einwohner ¹ in Berlin am 31. Dezember 2020 nach Land der Staatsangehörigkeit, Geschlecht und Altersgruppen zeigt, dass Türkei, Syrien, Bulgarien und Rumänien, in die 10 größte Gruppen nach Land der Staatsangehörigkeit gezählt werden können (Amt für Statistik Berlin-Brandenburg, 2021, S. 18)

die anderen 25% gelegentlich, 15% selten und 13% nie mit den Nachbarn und Freunden auf Deutsch. Somit verwendete über die Hälfte der Probanden (53%) kaum die Landessprache bei der Kommunikation mit den Nachbarn und Freunden. In der Analyse wurden die Erstsprachen der Frauen festgestellt, die die Antwortskalen „stimme weder zu noch lehne ab, stimme nicht zu oder stimme überhaupt nicht zu“ ankreuzten. Insgesamt 53% Frauen können sich mit den Nachbarn und Freunden viel öfter in ihren Herkunftssprachen unterhalten (31% Arabisch, 7% Kurdisch, 4% Tigrinya, 3% Persisch, jeweils 2% Türkisch, Farsi und Dari, jeweils 1% Bulgarisch und Paschtu). Die Aufteilung der Fremdsprachenkenntnisse der Frauen weist darauf hin, dass 35% keine Fremdsprachen bei der Kommunikation mit Nachbarn und Freunden verwendeten. Somit konnte festgehalten werden, dass mehr als ein Viertel der Befragten bei der Kommunikation mit den Nachbarn und Freunden ihre Herkunftssprachen einsetzten. Die anderen 18% konnten die Fremdsprachen Englisch (11%), Kurdisch und Arabisch (2%), Türkisch, Persisch, Romani (1%) in dieser Situation verwenden.

Bei der Benutzung der Verkehrsmittel sprach die Mehrheit auf Deutsch (39% voll und ganz und 21% oft). Die Kategorien stimme weder zu noch lehne ab und stimme überhaupt nicht zu wurden gleich oft angekreuzt, sodass jeweils 14% die Landessprache nicht verwendeten. 12% sprachen selten auf Deutsch. Grundsätzlich sprachen 40% kaum Deutsch bei der Benutzung der Verkehrsmittel. In welchen Sprachen die geflüchteten Frauen neben der Landessprache bei der Benutzung von Verkehrsmittel verwenden konnten, wurde bestimmt. Hier können sie sich wie bei der Kommunikation mit den Nachbarn und Freunden häufiger in ihren Herkunftssprachen unterhalten. Hier wurde zusätzlich die Sprache Albanisch aufgelistet. Die Analyse zu der Eisetzung der Fremdsprachenkenntnisse zeigte, dass 29% keine Fremdsprachen bei der Benutzung der Verkehrsmittel verwendeten, sondern ihre Herkunftssprachen dabei einsetzten. Somit konnte erfahren werden, dass mehr als ein Viertel der Befragten bei der Benutzung der Verkehrsmittel ihre Herkunftssprachen einsetzten. Die anderen 11% konnten die folgenden gegebenen Fremdsprachen auch in dieser Situation gebrauchen (Englisch 6%, Kurdisch 3%, Arabisch und Romani 1%).

Während 30% immer die deutsche Sprache benutzte, verwendeten 22% die deutsche Sprache überhaupt nicht beim Arztbesuch. Obwohl weitere 21% oft auf Deutsch sprechen konnten, sprachen 17% gelegentlich und 10% selten auf Deutsch.

Zusammenfassend sprachen 49% in anderen Sprachen beim Arztbesuch. Prinzipiell fanden 49% der Frauen die Möglichkeit in ihren Herkunftssprachen ihr Anliegen beim Arzt zu schildern (L1: 30% Arabisch, 4 % Türkisch, Persisch, Kurdisch, 3% Dari, 2% Farsi, 1% Paschto und Bulgarisch). Von 49% dieser Frauen hatten 33% keine Fremdsprachenkenntnisse, sodass sie beim Arztbesuch auf ihre Erstsprachen zurückgreifen mussten. Somit konnte festgestellt werden, dass mehr als ein Viertel der Befragten bei der Verwendung der Landessprache beim Arztbesuch ihre Herkunftssprachen einsetzten. Die weiteren 16% konnten auf die Fremdsprachen Englisch (11%), Arabisch, Persisch, Romani, Kurdisch und Türkisch (1%) in dieser Situation zurückgreifen.

Ob die geflüchteten Frauen bei den Ämtern die Landessprache verwendeten, wurde festgehalten. 42% der geflüchteten Frauen benutzten dabei immer die deutsche Sprache. 18% sprachen oft und 6% selten auf Deutsch. Die Antwortkategorie „stimme überhaupt nicht zu“ wurde 20 Mal angekreuzt, sodass prinzipiell 40% beim Amtsbesuch kaum auf Deutsch sprachen. Die Verteilung der Anzahl der Erstsprachen auf den Antwortskalen stellte dar, dass die Frauen beim Amtsbesuch in ihren Herkunftssprachen kommunizieren konnten. Neben den arabischen, kurdischen und persischen Sprachen (22%, 7%, 4%) konnten die Frauen die Sprachen Türkisch, Dari, Tigrinya (2%) sowie Bulgarisch oder Vietnamesisch (1%) beim Amtsbesuch einsetzen. Von 40% der Frauen mit diesen Antwortkategorien hatten 32% keine Fremdsprachenkenntnisse, sodass sie beim Amtsbesuch ihre Herkunftssprachen verwendeten. Somit konnte festgestellt werden, dass mehr als ein Viertel der Befragten beim Amtsbesuch ihre Herkunftssprachen einsetzten. Die anderen 8% konnten auch ihre Fremdsprachenkenntnisse in dieser Situation verwenden (Englisch 6%, Romani und Türkisch 1%). Die Betrachtung des Erwerbsbeginns legte deutlich dar, dass die meisten Frauen, die die Skalen „stimme weder zu noch lehne ab, stimme nicht zu und stimme überhaupt nicht zu“ ankreuzten, hauptsächlich seit einem Jahr oder zwei Jahren mit dem Lernen der deutschen Sprache begonnen hatten.

Tabelle 59

*Spracherwerbsbeginn * Amtsbesuch - Berlin*

		<u>Beim Amtsbesuch spreche ich Deutsch.</u>				
		stimme weder zu noch lehne ab		stimme überhaupt nicht zu	Gesamt	
SEB	2010	Anzahl	2	0	1	3
		% innerhalb von Beim Amtsbesuch spreche ich Deutsch.	14,3%	0,0%	5,0%	7,5%
	2015	Anzahl	1	0	1	2
		% innerhalb von Beim Amtsbesuch spreche ich Deutsch.	7,1%	0,0%	5,0%	5,0%
	2016	Anzahl	2	2	4	8
		% innerhalb von Beim Amtsbesuch spreche ich Deutsch.	14,3%	33,3%	20,0%	20,0%
	2017	Anzahl	6	0	4	10
		% innerhalb von Beim Amtsbesuch spreche ich Deutsch.	42,9%	0,0%	20,0%	25,0%
	2018	Anzahl	3	4	10	17
		% innerhalb von Beim Amtsbesuch spreche ich Deutsch.	21,4%	66,7%	50,0%	42,5%

Innerhalb von der Antwortkategorie wurde am häufigsten im Jahr 2017 die Skala „stimme weder zu noch lehne ab“ abgezeichnet (42,9%). Für die Kategorie „stimme nicht zu“ wurde am häufigsten im Jahr 2018 die deutsche Sprache gelernt (66,7%). Außerdem lernten auch 10 Frauen mit der nächsten Antwortkategorie seit 2018 Deutsch (50%). Daraus folgt, dass mehr als die Hälfte der Frauen (23%) trotz des Deutscherwerbs seit mehr als einem Jahr kaum die Landessprache beim Amtsbesuch verwendeten. Ob ihre Partner, die die deutsche Sprache lernten, die Frauen beim Amtsbesuch sprachlich unterstützen könnten, wurde mit der Kategorie „Sprachlernort der Partner“ in Verbindung gesetzt. Die Untersuchung zum Sprachlernort der Partner zeigte, dass 65% der Partner einen Sprachkurs besuchten. Somit kann genannt werden, dass die Frauen von ihren Partnern beim Amtsbesuch sprachlich unterstützt werden könnten.

Wie oft die geflüchteten Frauen in Berlin in ihrem Alltag die deutsche Sprache verwendeten, wurde oben dargelegt. Mit der folgenden Tabelle werden insbesondere die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Items gezeigt.

Tabelle 60

Verwendung der Landessprache - Berlin

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
Im Sprachunterricht	100	1	5	4,21	,924
Beim Einkaufen	100	1	5	3,79	1,250
Mit Nachbarn und Freunden	100	1	5	3,35	1,381
Bei der Benutzung der Verkehrsmittel	100	1	5	3,59	1,457
Beim Arztbesuch	100	1	5	3,27	1,530
Beim Amtsbesuch	100	1	5	3,56	1,559
e Werte (Listenweise)	100				

Note. 5 stimme voll und ganz zu, 4 stimme zu, 3 stimme weder zu noch lehne ab, 2 stimme nicht zu, 1 stimme überhaupt nicht zu

In der ersten Stellungnahme ist der Mittelwert 4.21. Das bedeutet, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen im Sprachunterricht „stimme voll und ganz“ zu die zu lernende Landessprache ankreuzte¹⁹². Der Mittelwert der zweiten Aussage beträgt 3.79. Dementsprechend wählte die Mehrheit der geflüchteten Frauen beim Einkaufen die Landessprache (stimme zu). Die dritte Aussage zur Verwendung der Landessprache bei der Kommunikation mit den Nachbarn und Freunden zeigt, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen gelegentlich in der Landessprache kommunizierte. Die Mehrheit der Befragten gab an, bei der Benutzung der Verkehrsmittel oft die Landessprache zu verwenden, welches im Mittelwert von 3.59 zu sehen ist. Beim Arztbesuch sprachen die Meisten gelegentlich die Landessprache (3.27). In der letzten Aussage ist der Mittelwert 3.56. Somit ist zu erwähnen, dass die Mehrheit der Frauen hier zustimmte.

Verwendung der Landessprache in Adana. Während die Mehrheit (63%) voll und ganz die türkische Sprache im Sprachunterricht benutzte, hatten 21% diese gelegentlich und 2% nie verwendet. Das Item „stimme überhaupt nicht zu“ wurde nicht angekreuzt. Insgesamt sprach die Mehrheit (77%) im Sprachunterricht auf Türkisch. Ob die Frauen, die die Antwortkategorien „stimme weder zu noch lehne ab“ und „stimme nicht zu“ ankreuzten, Fremdsprachenkenntnisse vorwiesen, wurde untersucht. 17% konnten sich nur in ihrer Herkunftssprache unterhalten, weil sie über

¹⁹² Für die Interpretation von 5-Punkte-Likert-Skalenmessungen wurden deskriptive Statistiken berechnet. Die Mittelwerte sind folgendermaßen zu interpretieren: stimme überhaupt nicht zu 1-1.8, stimme nicht zu 1.81-2.60, stimme weder zu noch lehne ab 2.61-3.40, stimme zu 3.41-4.20, stimme voll und ganz zu 4.21 to 5 (Pimentel, 2010).

keine Fremdsprachenkenntnisse verfügten. Neben der arabischen Sprache konnten 6% auch die englische Sprache im Sprachunterricht einsetzen. Seit wann diese Frauen Türkisch lernten und diese Landessprache nicht einsetzen konnten, wurde ebenfalls untersucht. Die Frauen, die die Antwortkategorien „stimme weder zu noch lehne ab“ und „stimme nicht zu“ ankreuzten, lernten zum größten Teil seit einem Jahr (2018) die türkische Sprache. Somit kann erklärt werden, weshalb sie in ihren Herkunfts- oder Fremdsprachen im Türkischunterricht sprachen. Mit der nächsten Tabelle wurde die Bildung der Frauen betrachtet, die diese Antworten ankreuzten. Insgesamt setzten von den 23 Frauen 20 mit einem Gymnasiumabschluss und eine Frau mit einem Universitätsabschluss manchmal und 2 selten die türkische Sprache im Sprachunterricht ein. Eine weitere Betrachtung der Bildungsabschlüsse zeigte, dass die Frauen, die die Antwortkategorie „stimme weder zu noch lehne ab“ ankreuzten, 4% Ortaokul und 16% Lise in der Türkei besucht hatten. Eine Frau, die die Antwortskala „stimme nicht zu“ ankreuzte, schloss Lise in der Türkei ab. Zusammengefasst ist zu erwähnen, dass 17% der Lise Absolventen im Sprachkurs noch nicht in der türkischen Sprache kommunizierten.

Beim Einkaufen sprachen 80% der Frauen immer Türkisch. Während 10% diese weder noch tat, hatte 2% sie selten eingesetzt. Das Item „stimme überhaupt nicht zu“ wurde nicht angekreuzt. Gesamt spricht die Mehrheit (88%) beim Einkaufen auf Türkisch. Eine weitere Untersuchung zeigte, dass 11 Frauen über keine Fremdsprachenkenntnisse verfügten, sodass sie beim Einkaufen in ihrer Herkunftssprache Arabisch handelten. Weshalb diese Frauen trotz des Spracherwerbs nicht die Landessprache anwandten, wurde unter Betrachtung des SEB untersucht. Dabei wurde festgestellt, dass insgesamt 9 von 12 Frauen, die diese Spalten ankreuzten, seit einem Jahr Türkisch lernten. Somit kann genannt werden, dass mehr als ein Viertel (35%) der geflüchteten Frauen, die seit einem Jahr Türkisch lernten, beim Einkaufen lieber auf Arabisch sprachen.

Die geflüchteten Frauen in Adana sprachen immer (32%) und oft (24%) in der türkischen Sprache mit ihren Nachbarn und Freunden. 35% stimmte dazu weder zu, noch lehnte es ab. Grundsätzlich verwendete 44% der Befragten kaum die Landessprache bei der Kommunikation mit den Nachbarn und Freunden. Grundsätzlich kommunizierte aber die Mehrheit (56%) der Probanden auf Türkisch mit den Nachbarn und Freunden. Die Betrachtung der Fremdsprachenkenntnisse zeigte,

dass die Hälfte der Befragten keine Fremdsprachenkenntnisse hatten. Von 44% der Befragten, die die Skalen „stimme weder zu noch lehne ab, stimme nicht zu und stimme überhaupt nicht zu“ auswählten, hatte mehr als die Hälfte (29%) keine Fremdsprachenkenntnisse. Außerdem absolvierten von 50% der Frauen 24% mit den Antworten „stimme weder zu noch lehne ab, stimme nicht zu und stimme überhaupt nicht zu“ Lise in der Türkei. Die Betrachtung des Spracherwerbs zeigte, dass ein Viertel der Befragten, die die Kategorie „stimme weder zu noch lehne ab“ auswählten seit 2016 die türkische Sprache lernten. Innerhalb des Jahres 2016 wurde diese Kategorie zur 50% angekreuzt, sodass die weiteren Kategorien geringer vertreten waren (stimme voll und ganz zu: 16,7%, stimme zu 33,3%). Von 65% der Frauen, die im Jahr 2018 mit dem Spracherwerb begonnen hatten, waren die Zahlen bei den Antwortkategorien „stimme voll und ganz zu“ (35,4%) und „stimme weder zu noch lehne ab“ (33,8%) nahezu identisch.

Bei der Benutzung der Verkehrsmittel sprach die Mehrheit auf Türkisch (73% stimme voll und ganz zu ,12% stimme zu). Alle weiteren und somit die Mehrheit (85%) der Befragten sprach bei der Benutzung der Verkehrsmittel Türkisch. Nur 15% der Befragten verwendeten kaum die Landessprache bei der Benutzung der Verkehrsmittel. Von 15% der Befragten, mit den Skalen „stimme weder zu noch lehne ab, stimme nicht zu und stimme überhaupt nicht zu“ hatte mehr als die Hälfte (10%) keine Fremdsprachenkenntnisse. Außerdem kreuzten 4% der Absolventinnen aus der Türkei die Antworten „stimme weder zu noch lehne ab, stimme nicht zu und stimme überhaupt nicht zu“ an. Die Betrachtung des Spracherwerbs zeigte, dass die Mehrheit der Befragten, die die Kategorie „stimme weder zu noch lehne ab“ auswählten, seit 2018 die türkische Sprache lernten.

Während 66% immer beim Arztbesuch die Landessprache benutzten, verwendete 1% überhaupt nicht die türkische Sprache. Zusammenfassend sprachen 18% in anderen Sprachen beim Arztbesuch, während die Mehrheit (82%) der Befragten hierzu Türkisch sprachen. Jedoch verwendete 18% der Befragten kaum die Landessprache beim Arztbesuch. Von 18% der Befragten, die die Skalen „stimme weder zu noch lehne ab, stimme nicht zu und stimme überhaupt nicht zu“ ankreuzten, hatte mehr als die Hälfte (12%) keine Fremdsprachenkenntnisse. Außerdem absolvierten von 50% der Frauen 10% mit den Antworten „stimme weder zu noch lehne ab, stimme nicht zu und stimme überhaupt nicht zu“ Lise in der Türkei. Die Frauen, die

auch ein Ortaokul in der Türkei besuchten sprachen voll und ganz oder oft beim Arztbesuch Türkisch. Die Betrachtung des Spracherwerbs zeigte, dass die Mehrheit der Befragten, die die Kategorie stimme weder zu noch lehne ab auswählten, seit 2018 die türkische Sprache lernten.

Ob die geflüchteten Frauen bei den Ämtern die Landessprache verwendeten können, wurde weiterhin bestimmt. 58% der geflüchteten Frauen stimmen dabei voll und ganz zu. 10% sprach oft und 5% selten auf Türkisch. Prinzipiell sprachen 32% wenig Türkisch beim Amt. Von 50% der Befragten hatte mehr als die Hälfte (26%), die die letzten Skalen auswählten, keine Fremdsprachenkenntnisse. Überdies beendeten von 50% der Frauen 19% Lise in der Türkei. Die Frauen lernten zum größten Teil seit 2108 die türkische Sprache (26%). Ob ihre Partner, die die türkische Sprache lernten, beim Amtsbesuch die Frauen sprachlich unterstützen könnten, wurde mit der Betrachtung der Kategorie „Sprachlernort der Partner“ analysiert. Die Untersuchung zum Sprachlernort der Partner zeigte, dass 8% der Partner bei der Antwortkategorie „stimme weder zu noch lehne ab“ die türkische Sprache lernte. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass die Frauen von ihren Partnern beim Amtsbesuch sprachlich unterstützt werden könnten.

Wie oft die geflüchteten Frauen in Adana in ihrem Alltag die türkische Sprache verwendeten, wurde oben beschrieben. Mit der folgenden Tabelle werden insbesondere die Mittelwerte und Standard Abweichungen der einzelnen Items gezeigt.

Tabelle 61

Verwendung der Landessprache - Adana

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Im Sprachunterricht	100	2	5	4,38	,885
Beim Einkaufen	100	2	5	4,66	,742
Mit Nachbarn und Freunden	100	1	5	3,77	1,043
Bei der Benutzung der Verkehrsmittel	100	1	5	4,53	,881
Beim Arztbesuch	100	1	5	4,42	,934
Beim Amtsbesuch	100	1	5	4,07	1,273
e Werte (Listenweise)	100				

Anhand der Tabelle wird deutlich, dass die Antwortkategorie „stimmt überhaupt nicht zu“ bei den ersten zwei Items nicht ausgewählt wurden (Min. 2). In der ersten

Stellungnahme ist der Mittelwert 4.38. Das bedeutet, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen im Sprachunterricht immer die zu lernende Landessprache einsetzte. Der Mittelwert der zweiten Aussage beträgt 4.66. Dementsprechend spricht die Mehrheit der geflüchteten Frauen beim Einkaufen immer die Landessprache. Die dritte Aussage zur Verwendung der Landessprache bei der Kommunikation mit den Nachbarn und Freunden zeigt, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen oft in der Landessprache kommunizierte. Die Mehrheit der Befragten gab an, bei der Benutzung der Verkehrsmittel und Arztbesuch immer die Landessprache zu verwenden, welches im Mittel von 4.53 und 4.42 zu sehen ist. In der letzten Aussage ist der Mittelwert 4.07. Somit ist zu erwähnen, dass die Mehrheit der Frauen oft die Landessprache beim Amtsbesuch verwendete.

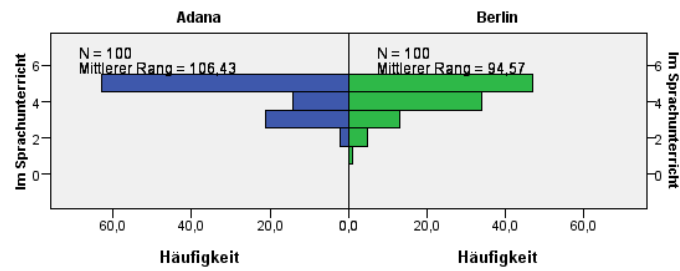
Verwendung der Landessprachen in Adana und Berlin. In diesem Absatz wurde die Verwendung der Landessprachen der geflüchteten Frauen im Alltag analysiert. Insgesamt wurden dabei über sechs Bereiche des Alltags abgefragt. Im Folgenden werden die statistischen Testergebnisse präsentiert. Die erste Tabelle legt die Mittelwerte und Mediane der beiden Gruppen dar. Im Anschluss werden die Verteilungen von den Items abgebildet, welche durch den Mann-Whitney-U-Test überprüft wurde.

Tabelle 62

Verwendung der Landessprachen A_B

A_B		Im Sprachunterricht	Beim Einkaufen	Mit Nachbarn und Freunden	Bei der		
					Benutzung der Verkehrsmittel	Beim Arztbesuch	Beim Amtsbesuch
Adana	N	100	100	100	100	100	100
	Mittelwert	4,38	4,66	3,77	4,53	4,42	4,07
	Median	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00
Berlin	N	100	100	100	100	100	100
	Mittelwert	4,21	3,79	3,35	3,59	3,27	3,56
	Median	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	4,00

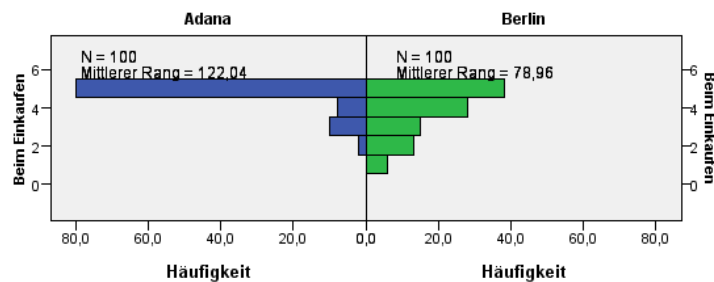
Im Sprachunterricht. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable kein Unterschied, sodass die Nullhypothese beibehalten wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test nicht signifikant ausfällt ($p = .108$). Hier wird von einer Normalverteilung ausgegangen (Mann-Whitney-U-Test: $U = 4.407,000$, $p = .108$).



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	4.407,000
Wilcoxon-W	9.457,000
Teststatistik	4.407,000
Standardfehler	369,445
Standardisierte Teststatistik	-1,605
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,108

Abb 73. „Im Sprachunterricht“ A_B.

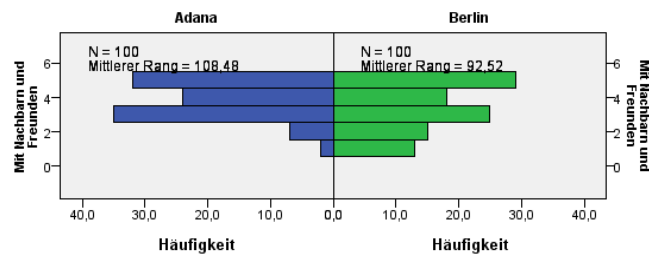
Beim Einkaufen. Mit dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable ein Unterschied, sodass die Nullhypothese angelehnt wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test höchst signifikant ausfällt ($p = .000$) und sich die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden ($U = 2.846,000$, $p = .000$). Die Effektstärke liegt bei $r = .40$ und entspricht einem mittleren Effekt.



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	2.846,000
Wilcoxon-W	7.896,000
Teststatistik	2.846,000
Standardfehler	362,937
Standardisierte Teststatistik	-5,935
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,000

Abb 74. „Beim Einkaufen“ A_B.

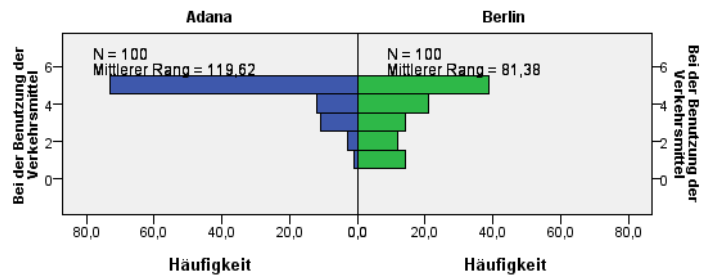
Bei der Kommunikation mit den Nachbarn und Freunden. Die geflüchteten Frauen in Berlin weisen eine geringere Verwendung für die Landessprache bei der Kommunikation mit Nachbarn und Freunden auf (Mdn= 3.00) als andere Frauen (Mdn= 4.00), $U = 4.202,000$, $p = .044$. Die Effektstärke ist $r = .10$ und entspricht einem schwachen Effekt.



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	4.202,000
Wilcoxon-W	9.252,000
Teststatistik	4.202,000
Standardfehler	395,454
Standardisierte Teststatistik	-2,018
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,044

Abb 75. „Bei der Kommunikation mit den Nachbarn und Freunden“ A_B.

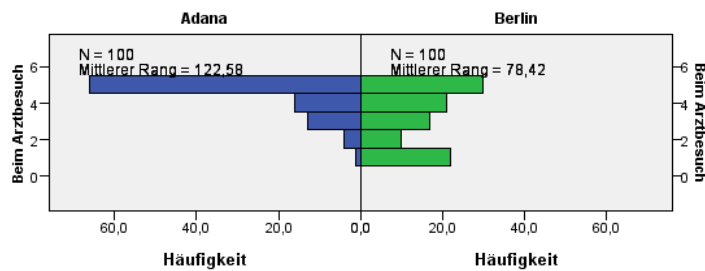
Bei der Benutzung der Verkehrsmittel. Die geflüchteten Frauen in Berlin weisen eine geringere Verwendung für die Landessprache bei der Benutzung der Verkehrsmittel auf (Mdn= 4.00) als Frauen in Adana (Mdn= 5.00), $U = 3.087,500$, $p = .000$. Die Effektstärke ist $r = .40$ und entspricht einem mittleren Effekt.



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	3.087,500
Wilcoxon-W	8.137,500
Teststatistik	3.087,500
Standardfehler	369,955
Standardisierte Teststatistik	-5,170
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,000

Abb 76. „Bei der Benutzung der Verkehrsmittel“ A_B.

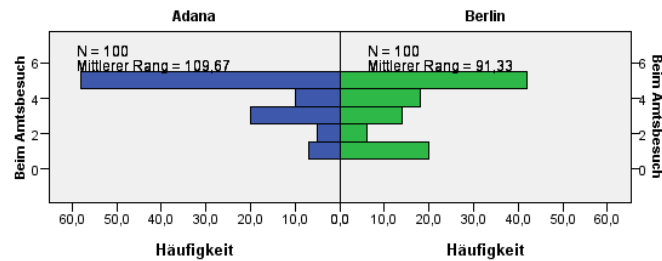
Beim Arztbesuch. Auf der Basis der asymptotischen Signifikanz sind die beiden zentralen Tendenzen zu unterscheiden ($U = 2.792,500$, $p = .000$). Die Effektstärke ist $r = .40$ und entspricht einem mittleren Effekt.



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	2.792,500
Wilcoxon-W	7.842,500
Teststatistik	2.792,500
Standardfehler	383,460
Standardisierte Teststatistik	-5,757
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,000

Abb 77. „Beim Arztbesuch“ A_B.

Beim Amtsbesuch. Die geflüchteten Frauen in Berlin weisen eine geringere Verwendung für die Landessprache beim Amtsbesuch auf (Mdn= 4.00) als Frauen in Adana (Mdn= 5.00), $U = 4.083,000$, $p = .016$. Die Effektstärke ist $r = .20$ und entspricht einem schwachen bis mittleren Effekt.



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	4.083,000
Wilcoxon-W	9.133,000
Teststatistik	4.083,000
Standardfehler	380,583
Standardisierte Teststatistik	-2,409
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,016

Abb 78. „Beim Amtsbesuch“ A_B.

Mit den folgenden Tabellen werden die aus sechs Items erstellten Ergebnisse unter einer Variable „Verwendung der Landessprache“ dargestellt. Insgesamt zeigen die geflüchteten Frauen aus Berlin ein geringerer Anlass zur Verwendung der Landessprache auf (Mdn = 4), als andere Frauen (Mdn = 5). Die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden sich ($z = -4.861$, $p = ,000$). Die Effektstärke liegt bei $r = 0.30$ und entspricht einem mittleren Effekt.

Tabelle 63

Statistik für Test A_B

Verwendung der Landessprache	
Mann-Whitney-U	3018,500
Wilcoxon-W	8068,500
Z	-4,861
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

Mediennutzung in Berlin. Durch die Serien lernten die geflüchteten Frauen in Berlin am häufigsten gelegentlich (27%) die deutsche Sprache durch den Konsum der Serien. 26% setzten Serien nicht als Sprachlernmedium ein. Am wenigsten wurde die Antwortkategorie „stimme voll und ganz zu“ ausgewählt (14%).

Spracherwerb durch Filme und Videos. Durch Filme und Videos lernten die geflüchteten Frauen in Berlin (28%) ungern die deutsche Sprache. Ähnlich wie bei Serien, lernten sie die deutsche Sprache überhaupt nicht (28%) und gelegentlich (26%) durch das Sehen und Hören der Filme und Videos. Auch hier sind diese Werte nahe beieinander. Weiterhin sind die Ähnlichkeiten bei den Kategorien „stimme voll und ganz zu“ (17%) und „stimme zu“ (16%) zu betrachten.

Durch das Sehen der Nachrichten lernten die geflüchteten Frauen in Berlin überhaupt nicht die deutsche Sprache (33%). Ähnlich wie bei der Einsetzung der Filme und Videos, wurden am häufigsten die Skalen „stimme weder zu noch lehne ab und überhaupt stimme nicht zu“ angekreuzt (25%,33%). Am wenigsten wurde die Antwortkategorie „stimme voll und ganz zu“ ausgewählt (8%).

Durch das Lesen der Bücher lernten die geflüchteten Frauen in Berlin am häufigsten (37%) überhaupt nicht die deutsche Sprache. Während 28% nicht zustimmten, lasen 9% voll und ganz beim Spracherwerb Bücher. Ob die Frauen mit Kindern eher die Bücher zur Sprachentwicklung nutzten, wurde analysiert.

Tabelle 64

*Kinderanzahl * Sprachererb durch Bücherlesen*

		Spracherwerb durch Bücherlesen						
		stimme		stimme				
		voll und	stimme	weder zu	stimme	stimme		
		ganz zu	zu	noch lehne	nicht	überhaupt		
				ab	zu	nicht zu	Gesamt	
<i>Kinderanzahl</i>	kinderlos	Anzahl	2	2	3	2	8	17
		% innerhalb von Kinderanzahl	11,8%	11,8%	17,6%	11,8%	47,1%	100,0%
	mit Kind	Anzahl	7	9	12	26	29	83
		% innerhalb von Kinderanzahl	8,4%	10,8%	14,5%	31,3%	34,9%	100,0%
Gesamt	Anzahl	9	11	15	28	37	100	

% innerhalb von	9,0%	11,0%	15,0%	28,0%	37,0%	100,0%
Kinderanzahl						

Aus dieser Tabelle geht hervor, dass unabhängig von Kinderanzahl die Frauen kaum Bücher auf Deutsch lasen. Diese Verteilung legt dar, dass am häufigsten die Skala „überhaupt stimme nicht zu“ bei den Frauen ohne (47%) oder mit Kindern (35%) ausgewählt wurde. Während am seltensten (12%) die kinderlosen Frauen immer, oft oder selten beim Erwerb diese Lernmethode einsetzten, waren es am wenigsten (8%) Frauen mit Kindern, die die Antwortkategorie „stimme voll und ganz zu“ aussuchten.

Die Meisten Befragten lernten die deutsche Sprache überhaupt nicht durch das Lesen der Zeitungen (36%). Wie beim Bücherlesen gebrauchten die Frauen überhaupt nicht (36%) und selten (29%) die Zeitungen für den Deutscherwerb. 9% wählte die ersten Antwortkategorien. An dieser Stelle ist auf den Unterschied zwischen diesen Antwortkategorien einzuschärfen.

Die geflüchteten Frauen in Berlin benutzten die Wörterbücher für den Deutscherwerb. Am häufigsten (35%) wurde „stimme zu“ angekreuzt. Weitere 32% benutzten diese ebenfalls voll und ganz. Am wenigsten wurde die Antwortkategorie „stimme nicht zu“ ausgewählt (4%). Außerdem setzten 23% überhaupt nicht diese Lernstrategie ein.

Die geflüchteten Frauen in Berlin benutzten das Internet für den Deutscherwerb. Am häufigsten (37%) wurde der Aussage voll und ganz zugestimmt. Während (29%) zustimmten, wurden die weiteren Kategorien mit 13% bzw. 11% am seltensten angekreuzt.

Die geflüchteten Frauen in Berlin benutzten das sozialen Medien für den Deutscherwerb am häufigsten (25%). Durch die Benutzung der sozialen Medien lernte ein Viertel der Befragten die deutsche Sprache. Auch die Anzahl bei den Kategorien „stimme zu“ (24%) und „stimme nicht zu“ (23%) lagen nah beieinander.

Durch welche Medien die geflüchteten Frauen in Berlin ihre Lernstrategien erweiterten, wurde oben analysiert. Mit der folgenden Tabelle werden insbesondere die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Items gezeigt.

Tabelle 65

Mediennutzung - Berlin

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Serien	100	1	5	2,79	1,380
Filme und Videos	100	1	5	2,81	1,440
Nachrichtensehen	100	1	5	2,44	1,297
Bücherlesen	100	1	5	2,27	1,309
Zeitunglesen	100	1	5	2,26	1,284
Verwendung der Wörterbücher	100	1	5	3,49	1,541
Internet	100	1	5	3,68	1,377
soziale Medien	100	1	5	3,21	1,431
e Werte (Listenweise)	100				

In der ersten und zweiten Stellungnahme sind die Mittelwerte 2.79 und 2.81. Das bedeutet, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen beim Spracherwerb die Lernmethoden Serien sowie Filme und Videos gelegentlich verwendete. Der Mittelwert der dritten (2.44), vierten (2.27) und fünften (2.26) Aussagen entspricht, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen durch Nachrichten-, Bücher- und Zeitunglesen ihre Sprachkenntnisse nicht erweiterten. Die sechste Aussage zur Verwendung des Wörterbuchs und die siebte Aussage zur Verwendung des Internets zeigen, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen diese Lernmethoden einsetzten (3.49, 3.68). Die Mehrheit der Befragten gab an, bei der Benutzung der sozialen Medien diese Lernstrategie weder verwendete noch ablehnte, welches im Mittelwert von 3.21 zu sehen ist.

Mediennutzung in Adana. Durch die Serien lernten die geflüchteten Frauen in Adana am häufigsten (62%) die türkische Sprache. Die Werte für die Kategorien „stimme zu“ (18%) und „stimme weder zu noch lehne ab“ (19%) sind nah beieinander. Auffallend ist die letzte Kategorie mit 1%. Außerdem wurde die Kategorie „stimme nicht zu“ nicht ausgewählt.

Ähnlich wie das Sehen und Hören der Serien lernten sie durch Filme und Videos immer die türkische Sprache (64%). Die Antwortkategorien „stimme nicht zu und stimme überhaupt nicht zu“ liegen nahbeieinander (1%,2%).

Durch das Nachrichtensehen lernten am häufigsten 41% die türkische Sprache. Während die Kategorie „stimme weder zu noch lehne ab“ an der zweiten Stelle war (24%), war die Antwortskala „stimme nicht zu“ an der letzten Stelle (8%).

Durch das Bücherlesen lernten am häufigsten 42% die türkische Sprache. 32% wählten die Kategorie „stimme weder zu noch lehne ab“ aus. Am seltensten (4%) wurde dieses Medien überhaupt nicht eingesetzt.

Am häufigsten wurde die Kategorie „stimme voll und ganz zu“ ausgewählt, sodass 36% der Befragten die türkische Sprache durch das Zeitunglesen lernten. Anders als beim Bücherlesen verwendeten 19% diese Medien gelegentlich und 21% nie. Am seltensten wurde die zweite Kategorie angekreuzt (7%).

Am häufigsten (53%) verwendete mehr als die Hälfte der Befragten für den Türkischerwerb die Wörterbücher. 25% setzte es gelegentlich ein. Während 13% es oft anwendeten, lernten 5% selten und 4% überhaupt nicht mit dieser Lernmethode.

Die Hälfte der Frauen in Adana lernten die türkische Sprache durch das Internet. Während 23% es gelegentlich einsetzte, lernte 5% selten und nie mit dieser Lernmethode.

Am häufigsten (37%) verwendeten die Befragten für den Türkischerwerb die sozialen Medien gelegentlich. Während 19% diese Lernstrategie immer auswählte, wurde sie von 11% nicht ausgesucht. Die Werte für die Skalen „stimme zu“ und „stimme überhaupt nicht zu“ liegen fast beieinander (17%, 16%).

Durch welche Medien die geflüchteten Frauen in Adana ihre Lernstrategien erweiterten, wurde oben präsentiert. Mit der folgenden Tabelle werden insbesondere die Mittelwerte und Standard Abweichungen der einzelnen Items gezeigt.

Tabelle 66

Mediennutzung - Adana

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Serien	100	1	5	4,40	,865
Filme und Videos	100	1	5	4,37	,960
Nachrichtensehen	100	1	5	3,62	1,420
Bücherlesen	100	1	5	3,78	1,211
Zeitunglesen	100	1	5	3,20	1,583
Verwendung der Wörterbücher	100	1	5	4,06	1,162
Internet	100	1	5	4,02	1,180
soziale Medien	100	1	5	3,12	1,297
e Werte (Listenweise)	100				

In der ersten und zweiten Stellungnahme sind die Mittelwerte 4.40 und 4.37. Das bedeutet, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen beim Spracherwerb immer die Lernmethoden Serien sowie Filme und Videos wählte. Der Mittelwert der dritten (3.62) und vierten (3.78) Aussage belegt, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen oft durch Nachrichten- und Bücherlesen ihre Sprachkenntnisse erweiterten. Im Gegensatz dazu fand die Mehrheit in der fünften Aussage weniger Interesse beim Spracherwerb durch Zeitunglesen, was im Mittelwert von 3.20 zu erkennen ist. Die sechste Aussage zur Verwendung des Wörterbuchs und die siebte Aussage zur Verwendung des Internets zeigen, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen diese Lernmethoden oft einsetzten (4.06, 4.02). Die Mehrheit der Befragten gab an, bei der Benutzung der sozialen Medien diese Lernstrategie gelegentlich zu verwenden, welches im Mittelwert von 3.12 zu sehen ist.

Mediennutzung in Adana und Berlin. In diesem Abschnitt wurden die Lernstrategien der geflüchteten Frauen anhand von acht Items analysiert. Im Folgenden werden die statistischen Testergebnisse präsentiert. Die erste Tabelle legt die Mittelwerte und Mediane der beiden Gruppen dar. Nachkommend werden die Verteilungen von den Items abgebildet, welche durch den Mann-Whitney-U-Test überprüft wurde.

Tabelle 67

Medieneinsetzung A_B

A_B		Filme und						soziale	
		Serien	Videos	Nachrichten	Bücher	Zeitung	Wörterbücher	Internet	Medien
Adana	N	100	100	100	100	100	100	100	100
	Mittelwert	4,40	4,37	3,62	3,78	3,20	4,06	4,02	3,12
	Median	5,00	5,00	4,00	4,00	3,00	5,00	4,50	3,00
Berlin	N	100	100	100	100	100	100	100	100
	Mittelwert	2,79	2,81	2,44	2,27	2,26	3,49	3,68	3,21
	Median	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	4,00	4,00	3,00

Spracherwerb durch Serien. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable ein Unterschied, sodass die Nullhypothese abgelehnt wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test höchst signifikant ausfällt ($p = .000$) und sich die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden ($U = 1.799,500$, $p = .000$). Die Effektstärke liegt bei $r = .60$ und entspricht einem starken Effekt.

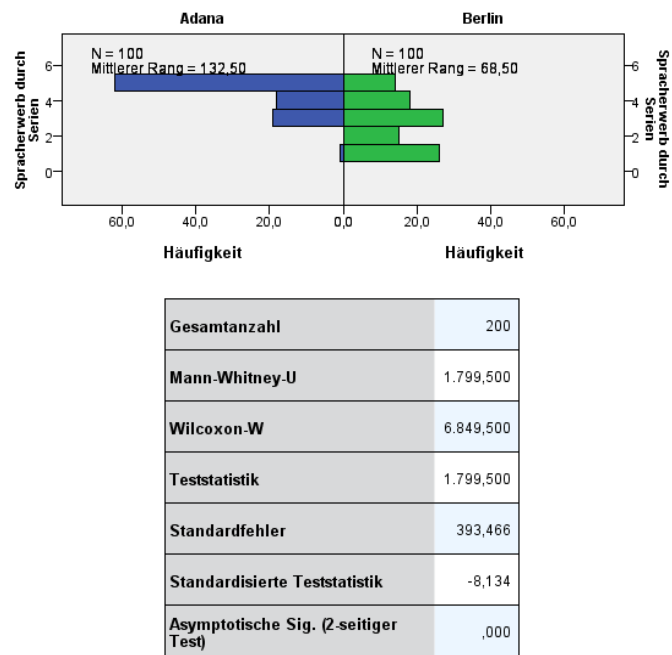


Abb 79. „Serien“ A_B.

Spracherwerb durch Filme und Videos. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable ein Unterschied, sodass die Nullhypothese abgelehnt wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test höchst signifikant ausfällt ($p = .000$) und sich die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden ($U = 2.005,500$, $p = .000$). Die Effektstärke liegt bei $r = .50$ und entspricht einem starken Effekt.

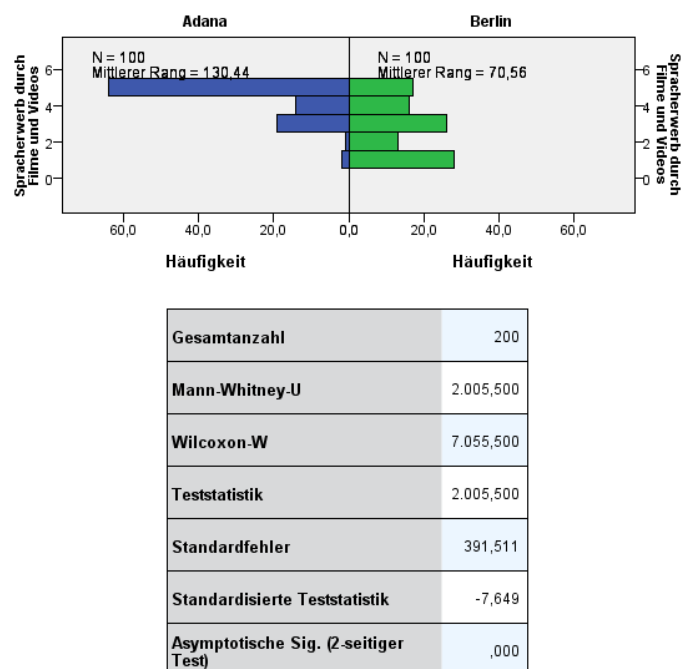
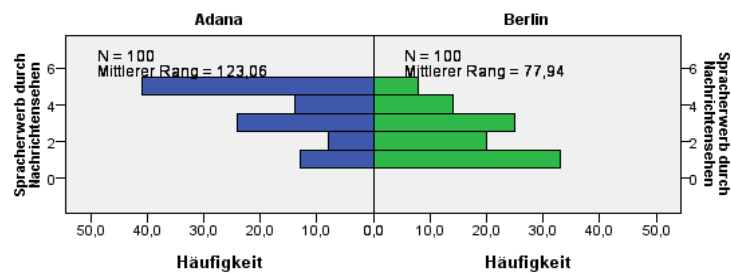


Abb 80. „Filme und Videos“ A_B.

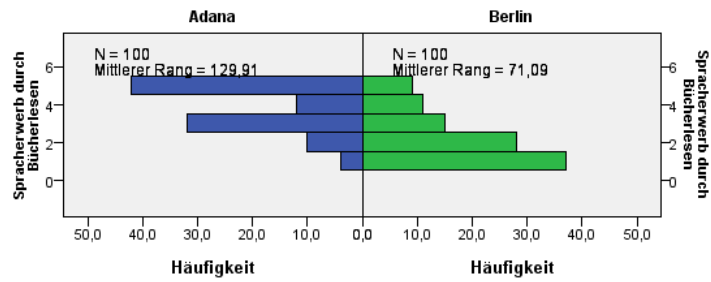
Spracherwerb durch Nachrichtensehen. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable ein Unterschied, sodass die Nullhypothese abgelehnt wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test höchst signifikant ausfällt ($p = .000$) und sich die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden ($U = 2.743,000$, $p = .000$). Die Effektstärke liegt bei $r = .40$ und entspricht einem mittleren Effekt.



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	2.743,500
Wilcoxon-W	7.793,500
Teststatistik	2.743,500
Standardfehler	399,525
Standardisierte Teststatistik	-5,648
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,000

Abb 81. „Nachrichtensehen“ A_B.

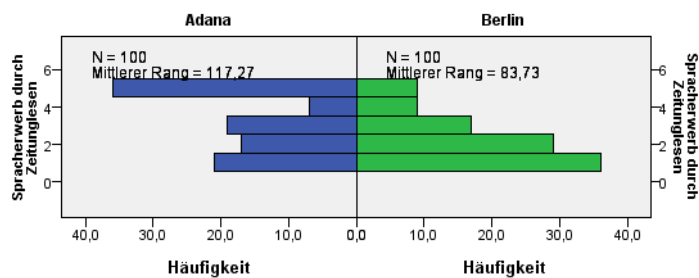
Spracherwerb durch Bücherlesen. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable ein Unterschied, sodass die Nullhypothese abgelehnt wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test höchst signifikant ausfällt ($p = .000$) und sich die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden ($U = 2.059,500$, $p = .000$). Die Effektstärke liegt bei $r = .50$ und entspricht einem starken Effekt.



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	2.059,000
Wilcoxon-W	7.109,000
Teststatistik	2.059,000
Standardfehler	399,633
Standardisierte Teststatistik	-7,359
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,000

Abb 82. „Bücherlesen“ A_B.

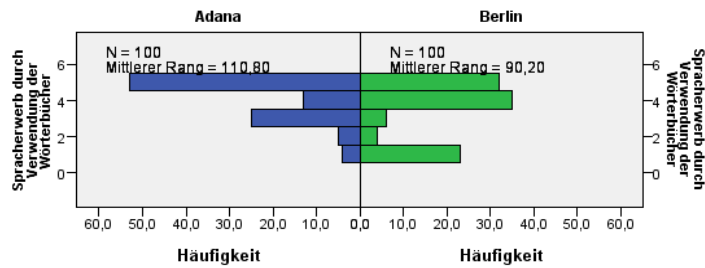
Spracherwerb durch Zeitunglesen. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable ein Unterschied, sodass die Nullhypothese abgelehnt wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test höchst signifikant ausfällt ($p = .000$) und sich die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden ($U = 3.323,500$, $p = .000$). Die Effektstärke liegt bei $r = .30$ und entspricht einem mittleren Effekt.



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	3.323,500
Wilcoxon-W	8.373,500
Teststatistik	3.323,500
Standardfehler	398,269
Standardisierte Teststatistik	-4,209
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,000

Abb 83. „Zeitungslesen“ A_B.

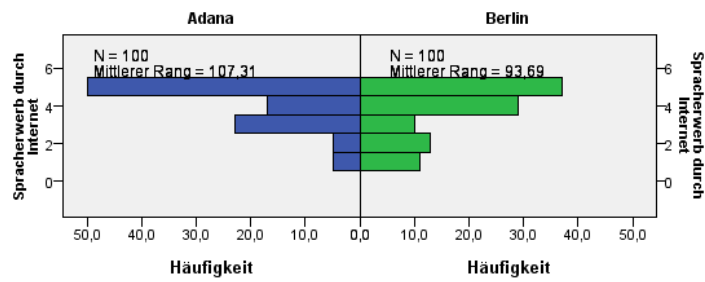
Spracherwerb durch Verwendung der Wörterbücher. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable ein Unterschied, sodass die Nullhypothese abgelehnt wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test höchst signifikant ausfällt ($p = .008$) und sich die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden ($U = 3.970,500$, $p = .008$). Die Effektstärke liegt bei $r = .20$ und entspricht einem schwachen bis mittleren Effekt.



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	3.970,500
Wilcoxon-W	9.020,500
Teststatistik	3.970,500
Standardfehler	388,946
Standardisierte Teststatistik	-2,647
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,008

Abb 84. „Verwendung der Wörterbücher“ A_B.

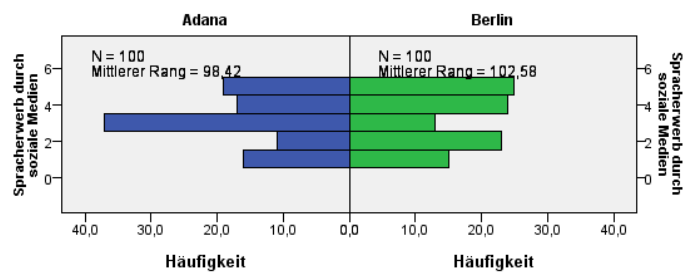
Spracherwerb durch Internet. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable kein Unterschied, sodass die Nullhypothese beibehalten wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test nicht signifikant ausfällt ($p = .079$). Hier wird von einer Normalverteilung ausgegangen ($U = 4.318,500$, $p = .079$).



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	4.318,500
Wilcoxon-W	9.368,500
Teststatistik	4.318,500
Standardfehler	388,224
Standardisierte Teststatistik	-1,755
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,079

Abb 85. „Internet“ A_B.

Spracherwerb durch soziale Medien. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable kein Unterschied, sodass die Nullhypothese beibehalten wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test nicht signifikant ausfällt ($p = .602$). Hier wird von einer Normalverteilung ausgegangen ($U = 5.208,500$, $p = .602$).



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	5.208,500
Wilcoxon-W	10.258,500
Teststatistik	5.208,500
Standardfehler	400,267
Standardisierte Teststatistik	,521
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,602

Abb 86. „soziale Medien“ A_B.

Bei den letzten Items (Internet und soziale Medien) wurde die Nullhypothese beibehalten ($p = .079$, $p = .602$). Bei den anderen Items konnte die Nullhypothese abgelehnt werden. Die Effektstärke entsprach für die Variablen 1,2 und 4 einem starken Effekt ($r = .60$, $r = .50$, $r = .50$). Die Effektstärke entsprach für die Variablen 3 5 und 6 einem mittleren bis schwachen Effekt ($r = .40$, $r = .30$, $r = .20$).

Anhand der Ergebnisse wurde die Abhängigkeit zwischen den Items 1, 2 und 4, welcher einem starken Effekt entsprach, mit den Variablen Alter, Bildung, Fremdsprachenkenntnissen und Kinderanzahl anhand des Chi-Quadrat-Tests untersucht. In den folgenden Tabellen werden die Testergebnisse abgebildet.

Spracherwerb durch Serien. Das Alter der befragten Personen stehen in einem höchst signifikanten Zusammenhang (Chi-Quadrat (2) = 32,3, $p = .000$, $n = 200$). Der Zusammenhang ist groß (Cramers $V = ,402$, $p < .001$). Aufgrund des errechneten p-Wertes von 0,00 wird die Bildung der geflüchteten Frauen hinsichtlich des Spracherwerb durch Serien höchst signifikant betrachtet. Der Zusammenhang ist groß (Cramers $V = ,385$, $p < .001$). Es gibt keinen Zusammenhang zwischen Fremdsprachenkenntnisse und Spracherwerb durch Serien (Chi-Quadrat (2) = 2,1, $p = ,358$). Der Test bestätigt, dass ein höchst signifikanter Zusammenhang zwischen den Spracherwerb durch Serien und Kinderanzahl besteht (Chi-Quadrat (2) = 29,8, $p < .001$). Der Zusammenhang ist groß ($V = ,386$, $p < .001$).

Tabelle 68

Chi-Quadrat-Test für Spracherwerb durch Serien

Varibale	Chi-Quadrat nach Pearson	Degree of freedom (df)	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)	Cramer-V	Näherungsweise Signifikanz
Alter	32,340	2	,000	,402	,000
Bildung	29,616	2	,000	,385	,000
FSK	2,055	2	,358	,101	,358
Kinderanzahl	29,841	2	,000	,386	,000

Spracherwerb durch Filme und Videos. Das Alter der befragten Personen stehen in einem höchst signifikanten Zusammenhang (Chi-Quadrat (2) = 52,1, $p = .000$, $n = 200$). Der Zusammenhang ist hoch (Cramers $V = ,510$, $p < .001$). Es gibt einen höchst signifikanten Zusammenhang zwischen der Lernmethode und Bildung (Chi-Quadrat (2) = 21,4, $p = .000$, $n = 200$). Der Zusammenhang ist groß (Cramers $V = ,328$, $p < .001$). Der Test bestätigt, dass ein Zusammenhang zwischen den Spracherwerb durch Filme und Videos und Fremdsprachenkenntnisse besteht (Chi-Quadrat (2) = 8,1, $p = ,017$, $n = 200$). Der Zusammenhang ist mittel ($V = ,202$, $p < .018$). Der Zusammenhang zwischen den Spracherwerb durch Filme und Videos und Kinderanzahl besteht (Chi-Quadrat (2) = 29,9, $p < .001$). Der Zusammenhang ist hoch ($V = ,387$, $p < .001$).

Tabelle 69

Chi-Quadrat-Test für Spracherwerb durch Filme und Videos

Variable	Chi-Quadrat nach Pearson	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)	Cramer-V	Näherungsweise Signifikanz
Alter	52,089	2	,000	,510	,000
Bildung	21,476	2	,000	,328	,000
FSK	8,174	2	,017	,202	,358
Kinderanzahl	29,943	2	,000	,387	,000

Spracherwerb durch Bücherlesen. Das Alter der befragten Personen stehen in einem höchst signifikanten Zusammenhang (Chi-Quadrat (2) = 37,8, $p = .000$, $n = 200$). Der Zusammenhang ist hoch (Cramers $V = ,435$, $p < .001$). Es gibt einen höchst signifikanten Zusammenhang zwischen der Lernmethode und Bildung (Chi-Quadrat (2) = 35,7, $p = .000$, $n = 200$). Der Zusammenhang ist ebenso hoch (Cramers $V = ,423$, $p < .001$). Der Test bestätigt, dass kein Zusammenhang zwischen den Spracherwerb durch Filme und Videos und Fremdsprachenkenntnisse besteht (Chi-Quadrat (2) = 5,4, $p = ,067$, $n = 200$). Der Zusammenhang zwischen den Spracherwerb durch Bücherlesen und Kinderanzahl ist höchst signifikant (Chi-Quadrat (2) = 32,4, $p < .001$). Der Zusammenhang ist groß ($V = ,403$, $p < .001$).

Tabelle 70

Chi-Quadrat-Test für Spracherwerb durch Bücherlesen

Varibale	Chi-Quadrat nach Pearson	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)	Cramer-V	Näherungsweise Signifikanz
Alter	37,838	2	,000	,435	,000
Bildung	35,751	2	,000	,423	,000
FSK	5,403	2	,067	,164	,067
Kinderanzahl	32,422	2	,000	,403	,000

Mit den folgenden Tabellen werden die aus sechs Items erstellten Ergebnisse unter einer Variable „Verwendung der Medien“ dargestellt. Insgesamt fällt der Test höchst signifikant aus ($p = .000$), sodass die Nullhypothese abgelehnt werden konnte. Zusammenfassend konnte herausgefunden werden, dass die geflüchteten Frauen in Berlin eine seltenere Verwendung der Medien aufweisen ($Mdn = 3$), als die geflüchteten Frauen in Adana ($Mdn = 4$). Die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden sich ($z = -6.781$, $p = ,000$). Die Effektstärke liegt bei $r = 0.5$ und entspricht einem starken Effekt.

Tabelle 71

Statistik für Test A_B

	Medien
Mann-Whitney-U	2229,000
Wilcoxon-W	7279,000
Z	-6,781
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

Vorbereitungen auf den Unterricht in Berlin. Die geflüchteten Frauen in Berlin wiederholten den Inhalt der letzten Stunde am häufigsten (31%) und wählten die Antwortkategorie „stimme zu“. 29% wiederholten immer, während 25% das selten tat. 1% stimmte der Aussage überhaupt nicht zu. An dieser Stelle ist auf den Unterschied zwischen den Kategorien zu achten.

Die geflüchteten Frauen in Berlin machten am häufigsten (40%) ihre Hausaufgaben. Während 13% die Kategorie „stimme weder zu noch lehne ab“ auswählten, hatten die anderen 6% selten oder nie ihre Hausaufgaben dabei.

Insgesamt brachten die Meisten (75%) ihren gemachten Hausaufgaben zum Sprachkurs mit.

Durch welche Vorbereitungen die geflüchteten Frauen in Berlin ihre Lernstrategien erweiterten, wurde oben analysiert. Mit der folgenden Tabelle werden insbesondere die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Items gezeigt. Danach werden die Verteilungen von den Items abgebildet, welche durch den Mann-Whitney-U-Test überprüft wurde.

Tabelle 72

Vorbereitungen - Berlin

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Wiederholung des Lernstoffs	100	1	5	3,62	1,179
Heusaufgaben	100	1	5	3,97	1,150
e Werte (Listenweise)	100				

In der ersten und zweiten Stellungnahme sind die Mittelwerte 3.62 und 3.97. Das bedeutet, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen beim Spracherwerb oft den Inhalt der letzten Stunde wiederholte und ihre Hausaufgaben machte.

Vorbereitungen auf den Unterricht in Adana. Die geflüchteten Frauen in Adana wiederholten den Inhalt der letzten Stunde am häufigsten (54%). 24% wiederholte gelegentlich, während 12% das oft tat. Am seltensten wendeten 9% überhaupt nicht und 1% selten diese Lernstrategie an.

Die Hausaufgaben fertigten fast zwei Drittel der Befragten (63%) an. Dazu schlossen sich auch die Frauen an, die die Kategorie „stimme zu“ ankreuzten (18%). Während 15% weder zustimme noch ablehne, hatten die anderen 4% überhaupt nicht zugestimmt. Die Kategorie „stimme nicht zu“ wurde nicht angekreuzt.

Durch welche Vorbereitungen die geflüchteten Frauen in Adana ihre Lernstrategien erweiterten, wurde oben erklärt. Mit der folgenden Tabelle werden insbesondere die Mittelwerte und Standard Abweichungen der einzelnen Items gezeigt.

Tabelle 73

Vorbereitungen - Adana

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Wiederholung des Lernstoffs	100	1	5	4,01	1,283
Heusaufgaben	100	1	5	4,36	1,010
e Werte (Listenweise)	100				

Für die erste Stellungnahme liegt der bei Mittelwert 4.01. Das bedeutet, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen beim Spracherwerb den Inhalt der letzten Stunde oft wiederholte und somit den Spracherwerb förderte. Der Mittelwert der zweiten Aussagen entspricht, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen immer ihre Hausaufgaben machte. Der Mittelwert ist 4.36.

Vorbereitungen auf den Unterricht in Adana und Berlin.

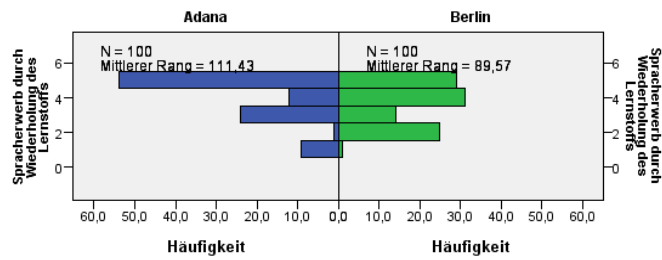
In diesem Abschnitt wurden die Lernstrategien der geflüchteten Frauen anhand zwei Items analysiert. Die erste Tabelle legt die Mittelwerte und Mediane der beiden Gruppen dar. Als nächstes werden die Verteilungen von den Items abgebildet, welche durch den Mann-Whitney-U-Test überprüft wurde.

Tabelle 74

Vorbereitungen auf den Unterricht A_B

A_B		Wiederholung des Lernstoffs	Heusaufgaben
Adana	N	100	100
	Mittelwert	4,01	4,36
	Median	5,00	5,00
Berlin	N	100	100
	Mittelwert	3,62	3,97
	Median	4,00	4,00

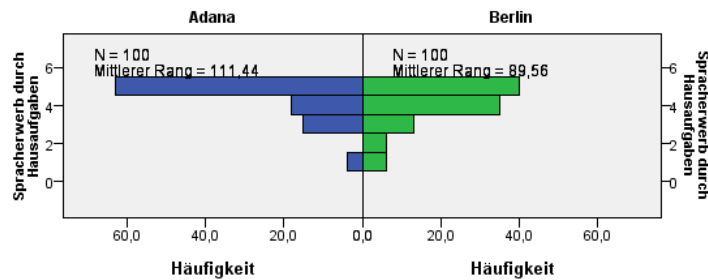
Spracherwerb durch Wiederholung. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable ein Unterschied, sodass die Nullhypothese abgelehnt wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test höchst signifikant ausfällt ($p = .005$) und sich die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden ($U = 3.907,000$, $p = .005$). Die Effektstärke liegt bei $r = .20$ und entspricht einem schwachen bis mittleren Effekt.



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	3.907,000
Wilcoxon-W	8.957,000
Teststatistik	3.907,000
Standardfehler	390,294
Standardisierte Teststatistik	-2,800
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,005

Abb 87. „Wiederholung“ A_B.

Spracherwerb durch Hausaufgaben. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable ein Unterschied, sodass die Nullhypothese abgelehnt wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test höchst signifikant ausfällt ($p = .004$) und sich die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden ($U = 3.905,500$, $p = .004$). Die Effektstärke liegt bei $r = .20$ und entspricht einem mittleren Effekt.



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	3.905,500
Wilcoxon-W	8.955,500
Teststatistik	3.905,500
Standardfehler	375,529
Standardisierte Teststatistik	-2,915
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,004

Abb 88. „Hausaufgaben“ A_B.

Die aus zwei Items erstellten Ergebnisse unter einer Variable „Vorbereitungen auf den Unterricht“ fällt höchst signifikant aus ($p = .005$, $p = .004$), sodass die Nullhypothese abgelehnt werden konnte. Es kann aufgezeigt werden, dass die geflüchteten Frauen in Berlin eine geringere Motivation bei den Vorbereitungen auf den Sprachunterricht aufweisen ($Mdn = 4$), als die geflüchteten Frauen in Adana ($Mdn = 4,5$). Die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden sich ($z = -3.167$, $p = ,002$). Die Effektstärke entspricht einem schwachen bis mittleren Effekt ($r = .20$).

Sprachverständnis in Berlin. Die geflüchteten Frauen in Berlin fanden die deutsche Sprache zum Lernen sowohl schwer als auch nicht schwer (27%). Dazu betrachteten die anderen 18% und 19% die deutsche Sprache eher schwer. Diese Werte sind sehr ähnlich, nahe beieinander. Am seltensten wurde die zweite Skala angekreuzt. Aus diesem Item geht hervor, dass die Mehrheit (64%) den Deutscherwerb schwer empfand.

Den Deutschunterricht fanden sie für den Spracherwerb vollkommen ausreichend (44%). Die weiteren 22 fanden, dass dieser mäßig zutrifft. 12% lehnte diese Aussage ziemlich und 5% komplett ab. Somit wurde am seltensten die letzte Skala angekreuzt. Aus dieser Item geht hervor, dass die Mehrheit (61%) den Unterricht ausreichend für den Spracherwerb fand.

Mehr als die Hälfte der Frauen in Berlin gaben an, dass im Alltag vom Deutscherwerb vollkommen profitiert wird (71%). Dazu schlossen sich weitere 20% mit der Skala „stimme zu“ an (20%). „Stimme überhaupt nicht zu“ wurde nicht angekreuzt. 6% lehnte diese mäßig und 3% ziemlich ab. Somit wurde am seltensten die letzte Skala angekreuzt. Aus dieser Item geht hervor, dass die Mehrheit (91%) vom Spracherwerb profitierte.

Welches Sprachverständnis die geflüchteten Frauen in Berlin aufwiesen, wurde oben analysiert. Mit der folgenden Tabelle werden insbesondere die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Items gezeigt.

Tabelle 75

Sprachverständnis - Berlin

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
Subjektiv wahrgenommene Komplexität	100	1	5	2,90	1,567
Ausreichender Unterricht	100	1	5	3,83	1,256

Profitieren vom Spracherwerb	100	2	5	4,59	,740
e Werte (Listenweise)	100				

In der ersten Stellungnahme ist der Mittelwerte 2.90. Das bedeutet, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen den Deutscherwerb weder schwer noch leicht fand. Der Mittelwert der dritten Aussage entspricht, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen den Spracherwerb als ausreichend betrachtete. Der Mittelwert ist 3.38. Die Mehrheit der Befragten gab für das letzte Item an, vom Deutscherwerb definitiv zu profitieren, was im Mittelwert von 4.59 zu sehen ist.

Sprachverständnis in Adana. Mehr als die Hälfte der geflüchteten Frauen in Adana fand die türkische Sprache nicht schwer zu lernen (52%). Dazu schlossen sich weitere 34% mit der Skala „stimme zu“ an. 7% und 6% betrachteten die türkische Sprache eher als schwer. Diese Werte sind sehr ähnlich, nahe beieinander. Am seltensten wurde die letzte Skala angekreuzt (1%). Aus diesem Item geht hervor, dass die Mehrheit (86%) den Türkischerwerb leicht fand.

Während 42% und somit die am häufigsten genannte Skala den Türkischunterricht als sehr ausreichend betrachteten, fanden 24% diese Aussage wenig und 13% überhaupt nicht zutreffend. Die Werte von den Antwortkategorien „stimme zu“ und „stimme weder zu noch lehne ab“ sowie „stimme überhaupt nicht zu“ sind sehr ähnlich (11%, 10%, 13%). Aus diesem Item geht hervor, dass knapp mehr als die Hälfte der Befragten (53%) den Unterricht für den Türkischerwerb ausreichen fanden.

Knapp drei Viertel der Frauen in Adana gaben an, dass sie im Alltag vom Türkischerwerb vollkommen profitierten (73%). Dazu schlossen sich weitere 19% an, wobei 6% diese mäßig und jeweils 1% ziemlich und vollkommen ablehnte. Somit wurden am seltensten die letzten Skalen angekreuzt. Aus dieser Item geht hervor, dass die Mehrheit (92%) vom Spracherwerb profitierte.

Welches Sprachverständnis die geflüchteten Frauen in Berlin aufwiesen, wurde oben analysiert. Mit der folgenden Tabelle werden insbesondere die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Items gezeigt.

Tabelle 76

Sprachverständnis - Adana

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
Subjektiv wahrgenommene Komplexität	100	1	5	4,30	,916
Ausreichender Unterricht	100	1	5	3,45	1,540
Profitieren vom Spracherwerb	100	1	5	4,62	,736
e Werte (Listenweise)	100				

In der ersten Stellungnahme ist der Mittelwert 4.30. Das bedeutet, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen den Türkischerwerb leicht fand. Der Mittelwert der zweiten Aussage entspricht, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen den Spracherwerb als ausreichend betrachtete. Der Mittelwert ist 3.45. Die Mehrheit der Befragten gab an, vom Türkischerwerb definitiv zu profitieren, was im Mittelwert von 4.62 zu sehen ist.

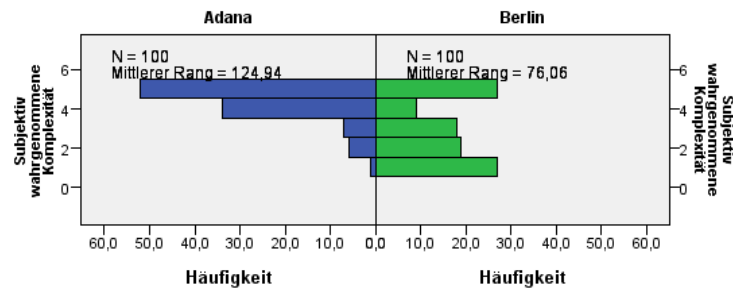
Sprachverständnis in Adana und Berlin. In diesem Abschnitt wurden die Lernstrategien der geflüchteten Frauen anhand von drei Items analysiert. Im Folgenden werden die statistischen Testergebnisse präsentiert. Die erste Tabelle legt die Mittelwerte und Mediane der beiden Gruppen dar.

Tabelle 77

Sprachverständnis A_B

A_B		wahrgenommene Komplexität	Ausreichender Unterricht	Profitieren vom Spracherwerb
Adana	N	100	100	100
	Mittelwert	4,30	3,45	4,62
	Median	5,00	4,00	5,00
Berlin	N	100	100	100
	Mittelwert	2,90	3,83	4,59
	Median	3,00	4,00	5,00

Subjektiv wahrgenommene Komplexität. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable ein Unterschied, sodass die Nullhypothese abgelehnt wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test höchst signifikant ausfällt ($p = .000$) und sich die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden ($U = 2.555,500$, $p = .000$). Die Effektstärke liegt bei $r = .44$ und entspricht einem mittleren bis starken Effekt.



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	2.555,500
Wilcoxon-W	7.605,500
Teststatistik	2.555,500
Standardfehler	392,941
Standardisierte Teststatistik	-6,221
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,000

Abb 89. „subjektiv wahrgenommene Komplexität“ A_B.

Die Abhängigkeit dieser Variable wurde mit Alter, Bildung, Fremdsprachenkenntnisse und Kinderanzahl sowie Erstsprachenkenntnisse, Verwendung der Landessprache und Sprachkursbesuchsdauer (Motivation) mit dem Chi-Quadrat-Test untersucht.

Das Alter der befragten Personen stehen in einem höchst signifikanten Zusammenhang (Chi-Quadrat (2) = 25,2, $p = .000$, $n = 200$). Der Zusammenhang ist groß (Cramers $V = ,355$, $p < .001$). Aufgrund des errechneten p -Wertes von 0,00 wird die Bildung der geflüchteten Frauen hinsichtlich der subjektiv wahrgenommene Komplexität höchst signifikant betrachtet. Der Zusammenhang ist hoch (Cramers $V = ,430$, $p < .001$). Es gibt einen sehr signifikanten Zusammenhang zwischen Fremdsprachenkenntnisse und der Wahrnehmung (Chi-Quadrat (2) = 11,9, $p = ,003$). Der Zusammenhang ist mittel stark bis groß ($V = ,244$ $p < .01$). Der Test bestätigt, dass ein höchst signifikanter Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung und Kinderanzahl besteht (Chi-Quadrat (2) = 27,2, $p < .001$,). Der Zusammenhang ist hoch ($V = ,369$, $p < .001$). Die Erstsprachenkenntnisse der befragten Personen stehen in einem sehr signifikanten Zusammenhang (Chi-Quadrat (2) = 13,0, $n = 200$). Hier musste wegen der Häufigkeit der Exakter Test nach Fischer berücksichtigt werden ($p = .002$). Der Zusammenhang ist mittel stark bis hoch (Cramers $V = ,255$, $p < .01$). Die Verwendung der Landessprachen im Alltag der befragten Personen stehen in einem sehr signifikanten Zusammenhang (Chi-Quadrat (4) = 12,0, $n = 200$). Hier musste

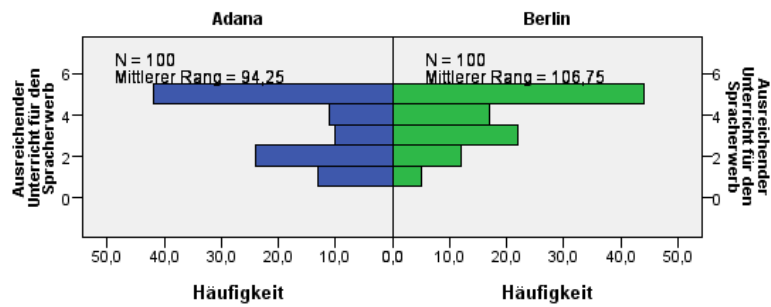
wegen der Häufigkeit der Exakter Test nach Fischer berücksichtigt werden ($p = .013$). Der Zusammenhang ist mittel bis stark (Cramers $V = ,173$, $p < .001$). Aufgrund des errechneten p-Wertes von 0,44 wird der Sprachkursbesuchsdauer der geflüchteten Frauen hinsichtlich der subjektiv wahrgenommene Komplexität signifikant betrachtet. Der Zusammenhang ist schwach bis mittel (Cramers $V = ,177$, $p < .005$).

Tabelle 78

Chi-Quadrat-Test für subjektive wahrgenommene Komplexität

Varibale	Chi-Quadrat nach Pearson	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)	Cramer-V	Näherungsweise Signifikanz
Alter	25,188	2	,000	,355	,000
Bildung	36,956	2	,000	,430	,000
FSK	11,869	2	,003	,244	,003
Kinderanzahl	27,255	2	,000	,369	,000
ESK	12,993	2	,002	,255	,002
Verwendung der Landessprache	12,005	4	,017	,173	,017
Besuchsdauer	6,240	2	,044	,177	,044

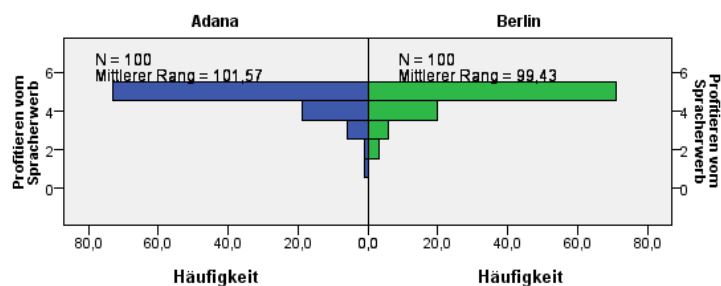
Ausreichender Unterricht für den Spracherwerb. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable kein Unterschied, sodass die Nullhypothese beibehalten wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test nicht signifikant ausfällt ($p = .109$). Hier wird von einer Normalverteilung ausgegangen ($U = 5.625,000$, $p = .109$).



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	5.625,000
Wilcoxon-W	10.675,000
Teststatistik	5.625,000
Standardfehler	389,797
Standardisierte Teststatistik	1,603
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,109

Abb 90. „ausreichender Unterricht“ A_B.

Profitieren vom Spracherwerb. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable kein Unterschied, sodass die Nullhypothese beibehalten wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test nicht signifikant ausfällt ($p = .740$). Hier wird von einer Normalverteilung ausgegangen ($U = 4.893,000$, $p = .740$).



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	4.893,000
Wilcoxon-W	9.943,000
Teststatistik	4.893,000
Standardfehler	322,031
Standardisierte Teststatistik	-,332
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,740

Abb 91. „Profitieren“ A_B.

Bei den letzten Items wurde die Nullhypothese beibehalten ($p = .109$, $p = .740$). Für das erste Item konnte die Nullhypothese abgelehnt werden. Die Effektstärke für die Variable entsprach einem mittleren bis starken Effekt ($r = .40$).

Mit den folgenden Tabellen werden die aus drei Items erstellten Ergebnisse unter einer Variable „Sprachverständnis“ dargestellt. Insgesamt fällt der Test für die Items höchst signifikant aus ($p = .004$), sodass die Nullhypothese abgelehnt wird. Es kann belegt werden, dass die geflüchteten Frauen in Berlin einen geringeres Sprachverständnis aufweisen ($Mdn = 3,6$), als die geflüchteten Frauen in Adana ($Mdn = 4$). Die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden sich ($z = -2,882$, $p = ,004$). Die Effektstärke entspricht einem schwachen bis mittleren Effekt ($r = .20$).

Tabelle 79

Statistik für Test A_B

	Sprachverständnis
Mann-Whitney-U	3835,000
Wilcoxon-W	8885,000
Z	-2,882
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,004

Konkretes Üben durch die Fertigkeiten in Berlin. Am häufigsten wurde der Aussage Spracherwerb durch Schreiben 32% voll und ganz zugestimmt. 29% lernten die Sprache durch Schreiben, wobei 18% diese Lernmethode mäßig und 4% überhaupt nicht auswählte. Somit wurde am seltensten die letzte Skala angekreuzt. Aus dieser Item geht hervor, dass die Mehrheit (61%) die deutsche Sprache durch Schreiben lernte.

Zu der Aussage Spracherwerb durch Sprechen wurde am häufigsten 45% vollkommen zu gestimmt. Die weiteren 32% fanden diese Ansicht ziemlich zutreffend. Die Kategorie „stimme überhaupt nicht zu“ wurde nicht ausgewählt.

Spracherwerb durch Lesen wurde von 37% vollkommen und ziemlich zutreffend betrachtet. Im Gegensatz dazu wurde am seltensten die letzten Antwortskalen „stimme nicht und überhaupt nicht zu“ angekreuzt (6%).

Den Spracherwerb durch Hören stimmten 45% voll und ganz zu. Weitere 33% wählten die Kategorie „stimme zu“ aus, wobei 3% diese als überhaupt nichtzutreffend empfand.

Durch welche Fertigkeiten die geflüchteten Frauen in Berlin ihre Lernstrategien erweiterten, wurde oben analysiert. Mit der folgenden Tabelle werden insbesondere die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Items gezeigt.

Tabelle 80

Konkretes Üben durch die Fertigkeiten - Berlin

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Schreiben	100	1	5	3,65	1,184
Sprechen	100	2	5	4,15	,936
Lesen	100	1	5	3,93	1,139
Hören	100	1	5	4,12	1,028
e Werte (Listenweise)	100				

Die Mehrheit der Befragten gab an, alle Fertigkeiten beim Spracherwerb einzusetzen, sodass die Kategorie „stimme zu“ ausgewählt wurde, welche in den Mittelwerten zu sehen ist (3.65-4.15).

Konkretes Üben durch die Fertigkeiten in Adana. Am häufigsten wurde zu der Aussage Spracherwerb durch Schreiben 40% zugestimmt. Die weiteren 37% lernten vollkommen durch das Schreiben die türkische Sprache.

Zu der Aussage „Spracherwerb durch Sprachen“ wurde am häufigsten 52% voll und ganz zugestimmt. Die weiteren 26% lernten auch durch das Sprechen die türkische Sprache, wobei 3% diese als überhaupt nichtzutreffend empfanden.

Am häufigsten lernten 52% durch Lesen. Im Anschluss kam die Antwortkategorie „stimme zu“ mit 30%. Jeweils 4% setzte diese Lernstrategie selten und überhaupt nicht ein.

Die Antwortskala „stimme voll und ganz zu“ wurde am häufigsten (52%) beim Hören angekreuzt. Außerdem wurde von 25% angegeben, dass diese ziemlich zutreffend ist. Jeweils 10% setzte diese Lernstrategie gelegentlich und selten ein.

Durch welche Fertigkeiten die geflüchteten Frauen in Adana ihre Lernstrategien erweiterten, wurde oben analysiert. Mit der folgenden Tabelle werden insbesondere die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Items gezeigt.

Tabelle 81

Konkretes Üben durch die Fertigkeiten - Adana

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Schreiben	100	1	5	4,02	1,015
Sprechen	100	1	5	4,14	1,128
Lesen	100	1	5	4,22	1,050
Hören	100	1	5	4,13	1,134
e Werte (Listenweise)	100				

Die Mehrheit der Befragten gab an, die Fertigkeiten Schreiben, Sprechen und Hören beim Spracherwerb einzusetzen, welche in den Mittelwerten zu sehen sind (4.02-4.14). Die dritte Aussage bestätigt, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen diese Fertigkeit definitiv auswählte und der Aussage voll und ganz zustimmte (4.22).

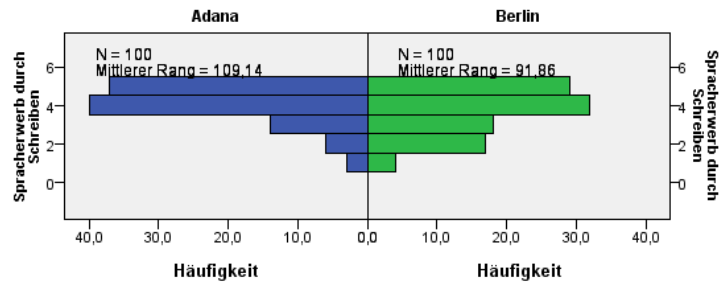
Konkretes Üben durch die Fertigkeiten in Adana und Berlin. In diesem Abschnitt wurden die Lernstrategien der geflüchteten Frauen anhand von vier Items analysiert. Im Folgenden werden die statistischen Testergebnisse präsentiert. Die erste Tabelle legt die Mittelwerte und Mediane der beiden Gruppen dar.

Tabelle 82

Konkretes Üben durch die Fertigkeiten - A_B

A_B		Spracherwerb durch Schreiben	Spracherwerb durch Sprechen	Spracherwerb durch Lesen	Spracherwerb durch Hören
Adana	N	100	100	100	100
	Mittelwert	4,02	4,14	4,22	4,13
	Median	4,00	5,00	5,00	5,00
Berlin	N	100	100	100	100
	Mittelwert	3,65	4,15	3,93	4,12
	Median	4,00	4,00	4,00	4,00

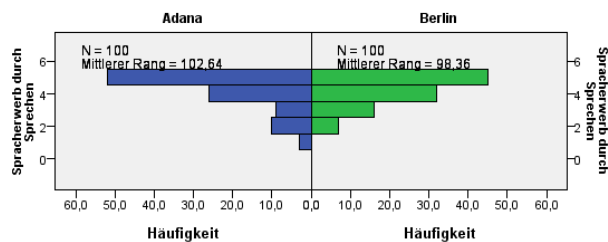
Spracherwerb durch Schreiben. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable ein Unterschied, sodass die Nullhypothese abgelehnt wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test sehr signifikant ausfällt ($p = .027$) und sich die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden ($U = 4.135,500$, $p = .027$). Die Effektstärke liegt bei $r = .10$ und entspricht einem schwachen Effekt.



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	4.135,500
Wilcoxon-W	9.185,500
Teststatistik	4.135,500
Standardfehler	390,796
Standardisierte Teststatistik	-2,212
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,027

Abb 92. „Schreiben“ A_B.

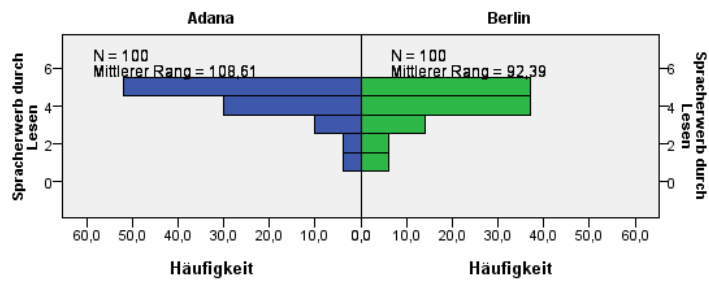
Spracherwerb durch Sprechen. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable kein Unterschied, sodass die Nullhypothese beibehalten wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test nicht signifikant ausfällt ($p = .573$). Hier wird von einer Normalverteilung ausgegangen ($U = 4.786,500$, $p = .573$).



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	4.786,000
Wilcoxon-W	9.836,000
Teststatistik	4.786,000
Standardfehler	379,314
Standardisierte Teststatistik	-,564
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,573

Abb 93. „Sprechen“ A_B.

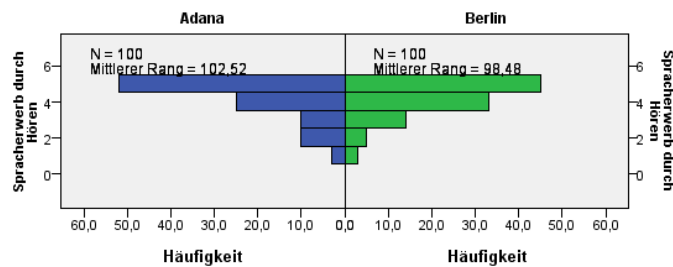
Spracherwerb durch Lesen. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable ein Unterschied, sodass die Nullhypothese abgelehnt wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test sehr signifikant ausfällt ($p = .034$) und sich die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden ($U = 4.189,000$, $p = .034$). Die Effektstärke liegt bei $r = .20$ und entspricht einem schwachen bis mittleren Effekt.



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	4.189,000
Wilcoxon-W	9.239,000
Teststatistik	4.189,000
Standardfehler	382,250
Standardisierte Teststatistik	-2,122
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,034

Abb 94. „Lesen“ A_B.

Spracherwerb durch Hören. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable kein Unterschied, sodass die Nullhypothese beibehalten wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test nicht signifikant ausfällt ($p = .594$). Hier wird von einer Normalverteilung ausgegangen ($U = 4.798,000$, $p = .594$).



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	4.798,000
Wilcoxon-W	9.848,000
Teststatistik	4.798,000
Standardfehler	379,400
Standardisierte Teststatistik	-,532
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,594

Abb 95. „Hören“ A_B.

Insgesamt fällt der Test für die Items 1 und 3 sehr signifikant aus ($p = .027$, $p = .034$), sodass die Nullhypothese abgelehnt werden konnte. Bei den weiteren Items 2 und 4 wurde die Nullhypothese beibehalten ($p = .573$, $p = .594$). Die Effektstärke entsprach für die Variablen einem schwachen Effekt ($r = .10$, $r = .20$).

Mit den folgenden Tabellen werden die aus vier Items erstellten Ergebnisse unter einer Variable „Fertigkeiten“ dargestellt. Insgesamt fällt der Test für das Item sehr signifikant aus ($p = .033$), sodass die Nullhypothese abgelehnt wird. Es kann belegt werden, dass die geflüchteten Frauen in Berlin ein geringerer Anlass zu Lernmethoden mit gezielten Fertigkeiten aufweisen ($Mdn = 4$), als die geflüchteten Frauen in Adana ($Mdn = 4,25$). Die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden sich ($z = -2,136$, $p = ,033$). Die Effektstärke entspricht einem schwachen bis mittleren mittleren Effekt ($r = .20$).

Tabelle 83

Statistik für Test A_B

Fertigkeiten	
Mann-Whitney-U	4132,500

Wilcoxon-W	9182,500
Z	-2,136
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,033

Kursbedingungen in Berlin. Knapp über die Hälfte der geflüchteten Frauen in Berlin bevorzugte beim Lernen der deutschen Sprache weibliche Lehrkräfte (52%). Die Antwortkategorie „stimme weder zu noch lehne ab“ wurde von 16% und „stimme nicht zu“ am seltensten von 10% ausgewählt.

Die geflüchteten Frauen in Berlin sahen in der Mehrheit die Notwendigkeit der Kinderbetreuung in den Sprachschulen (67%). Am seltensten wurde die letzte Kategorie von 2% angegeben.

Die Kursbedingungen für die geflüchteten Frauen in Berlin wurden oben beschrieben. Mit der folgenden Tabelle werden insbesondere die Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Items gezeigt.

Tabelle 84

Kursbedingungen - Berlin

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Bevorzugung weiblicher Lehrkräfte	100	1	5	3,80	1,463
Notwendigkeit der Kinderbetreuung	100	1	5	4,28	1,164
e Werte (Listenweise)	100				

Die Mehrheit der Befragten gab an, der ersten Aussage zuzustimmen, welche in den Mittelwerten zu sehen ist (3.80). Die zweite Aussage zur Notwendigkeit der Kinderbetreuung bestätigt, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen dieser Aussage voll und ganz zustimmte (4.28).

Kursbedingungen in Adana. Mehr als ein Viertel der geflüchteten Frauen in Adana bevorzugten beim Lernen der türkischen Sprache überhaupt nicht weibliche Lehrkräfte. Die Antwortkategorie „stimme nicht zu“ wurde von 22% und „stimme zu“ am seltensten von 11% ausgewählt.

Die geflüchteten Frauen in Adana sahen in der Mehrheit die Notwendigkeit der Kinderbetreuung in den Sprachschulen überhaupt nicht (39%). Die Antwortkategorie „stimme voll und ganz zu“ wurde von 20% ausgewählt. Die Anzahl der Personen, die die Antwortkategorien „stimme zu“ und „stimme nicht zu“ wählten, war identisch (12%).

Die Kursbedingungen für die geflüchteten Frauen in Adana wurden oben analysiert. Mit der folgenden Tabelle werden insbesondere die Mittelwerte und Standard Abweichungen der einzelnen Items gezeigt.

Tabelle 85

Kursbedingungen - Adana

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung
Bevorzugung weiblicher Lehrkräfte	100	1	5	2,53	1,487
Notwendigkeit der Kinderbetreuung	100	1	5	2,62	1,575
e Werte (Listenweise)	100				

Die Mehrheit der Befragten gab an, der ersten Aussage nicht zuzustimmen, was in den Mittelwerten zu sehen ist (2.53). Die zweite Aussage zur Notwendigkeit der Kinderbetreuung bestätigt, dass die Mehrheit der geflüchteten Frauen dieser Aussage weder zustimmte noch ablehnte (2.26).

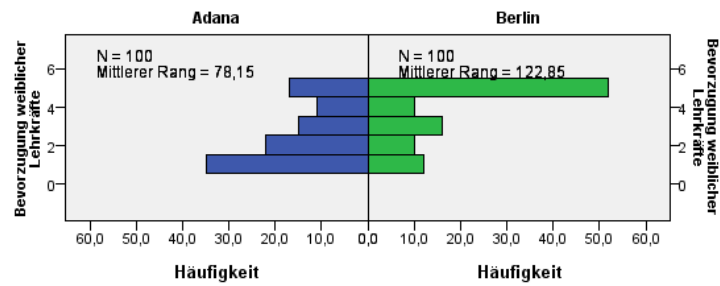
Kursbedingungen in Adana und Berlin. In diesem Abschnitt wurden die Kursbedingungen der geflüchteten Frauen anhand zwei Items analysiert. Im Folgenden werden die statistischen Testergebnisse präsentiert. Die erste Tabelle legt die Mittelwerte und Mediane der beiden Gruppen dar.

Tabelle 86

Kursbedingungen - A_B

A_B		weibliche Lehrkräfte	Kinderbetreuung
Adana	N	100	100
	Mittelwert	2,53	2,62
	Median	2,00	2,00
Berlin	N	100	100
	Mittelwert	3,80	4,28
	Median	5,00	5,00

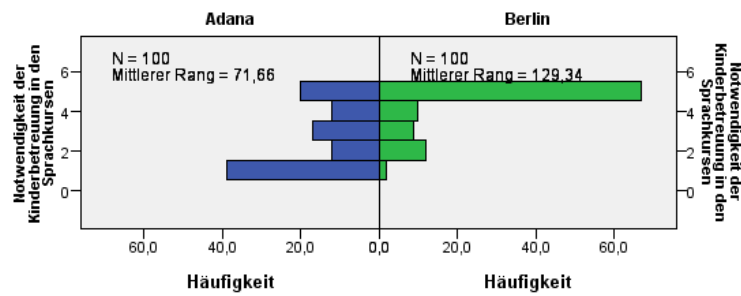
Bevorzugung weiblicher Lehrkräfte. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable ein Unterschied, sodass die Nullhypothese abgelehnt wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test höchst signifikant ausfällt ($p = .000$) und sich die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden ($U = 7.235,000$, $p = .000$). Die Effektstärke liegt bei $r = .40$ und entspricht einem mittleren Effekt.



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	7.235,000
Wilcoxon-W	12.285,000
Teststatistik	7.235,000
Standardfehler	396,167
Standardisierte Teststatistik	5,642
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,000

Abb 96. „Bevorzugung weiblicher Lehrkräfte“ A_B.

Notwendigkeit der Kinderbetreuung in en Sprachkursen. Bei dem Vergleich zwischen den Gruppen bestand bei der abhängigen Variable ein Unterschied, sodass die Nullhypothese abgelehnt wird. Die folgende Abbildung zeigt, dass der Test höchst signifikant ausfällt ($p = .000$) und sich die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden ($U = 7.884,500$, $p = .000$). Die Effektstärke liegt bei $r = .50$ und entspricht einem starken Effekt.



Gesamtanzahl	200
Mann-Whitney-U	7.884,500
Wilcoxon-W	12.934,500
Teststatistik	7.884,500
Standardfehler	389,092
Standardisierte Teststatistik	7,413
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,000

Abb 97. „Notwendigkeit der Kinderbetreuung in den Sprachkursen“ A_B.

Insgesamt fällt der Test für die Items höchst signifikant aus ($p = .000$), sodass die Nullhypothese abgelehnt werden konnte. Die Effektstärke entsprach für die erste Variable einem mittleren Effekt ($r = .40$). Für die zweite Variablen entsprach sie einem starken Effekt ($r = .50$).

Mit der folgenden Tabelle wird die aus zwei Items erstellten Ergebnisse unter einer Variable „Kursbedingungen“ dargestellt. Insgesamt fällt der Test für das Item höchst signifikant aus ($p = .000$), sodass die Nullhypothese abgelehnt wird. Es kann belegt werden, dass die Kursbedingungen für die geflüchteten Frauen in Adana nicht so entscheidend waren ($Mdn = 2,5$) wie für die geflüchteten Frauen in Berlin ($Mdn = 4,5$). Die beiden zentralen Tendenzen unterscheiden sich ($z = -7,217$, $p = ,000$). Die Effektstärke entspricht einem starken Effekt ($r = .50$).

Tabelle 87

Statistik für Test A_B

Kursbedingungen	
Mann-Whitney-U	2091,500
Wilcoxon-W	7141,500
Z	-7,217
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

Anhand der Ergebnisse wurde die Abhängigkeit zwischen den Items und Kinderbetreuung, welcher einen starken Effekt entsprach, mit dem Chi-Quadrat-Test untersucht. Im folgenden Absatz Tabelle wird der Test interpretiert und die Testergebnisse mit der Tabelle dargestellt.

Anhand der Ergebnisse wurde die Abhängigkeit zwischen den Variablen Kinderbetreuung und den demographischen Daten untersucht. Der Test bestätigt, dass ein höchst signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter der befragten Personen und Kinderbetreuung besteht. (Chi-Quadrat (2) = 17,1, $p = .000$, $n = 200$). Der Zusammenhang ist mittel stark bis groß (Cramers $V = ,293$, $p < .001$). Es gibt einen höchst signifikanten Zusammenhang zwischen der Notwendigkeit der Kinderbetreuung in den Sprachschulen und Bildung (Chi-Quadrat (2) = 29,2, $p = .000$, $n = 200$). Der Zusammenhang ist hoch (Cramers $V = ,382$, $p < .001$). Der Test bestätigt, dass ein sehr signifikanter Zusammenhang zwischen den Kursbedingungen und Fremdsprachenkenntnissen besteht (Chi-Quadrat (2) = 8,9, $p = ,012$, $n = 200$). Der Zusammenhang ist mittel ($V = ,211$, $p < .013$). Der Kinderanzahl und der Kursbedingung stehen in einem höchst signifikanten Zusammenhang Chi-Quadrat (2) = 19,8, $p < .001$). Der Zusammenhang ist mittel bis hoch ($V = .315$, $p < .001$).

Tabelle 88

Chi-Quadrat-Test für Kursbedingungen

Variable	Chi-Quadrat nach Pearson	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)	Cramer-V	Näherungsweise Signifikanz
Alter	17,183	2	,000	,293	,000
Bildung	29,186	2	,000	,382	,000
FSK	8,922	2	,012	,211	,012
Kinderanzahl	19,817	2	,000	,315	,000

Teil 4

Befunde und Diskussion

Nach der Darstellung der Ergebnisse wird auf die eingangs formulierten zentralen Forschungsfragen der Untersuchung zurückgekommen:

1. Welche charakteristischen Merkmale zeigen geflüchtete Frauen beim Spracherwerb in Deutschland?
2. Welche charakteristischen Merkmale zeigen geflüchtete Frauen beim Spracherwerb in der Türkei?
3. Unterscheiden sich die Lernstrategien beim Spracherwerb von geflüchteten Frauen in Berlin und Adana?
4. Zeigen geflüchtete Frauen, die nicht verpflichtend zum Sprachkurs gehen, höhere Werte bei den Lernstrategien, als solche, die verpflichtend teilnehmen?
5. Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Lernvoraussetzungen und der gewählten Antwortkategorie?

In Bezug auf die erste Frage lässt sich festhalten, dass geflüchtete Frauen in Berlin Heterogenität in Bereichen Alter, Herkunft, Erst- und Fremdsprachen, Bildung, Kinderanzahl, Ankunftszeitpunkt, Spracherwerbsbeginn und berufliche Erfahrungen aufzeigten. Die Meisten kamen aus unterschiedlichen Ländern, waren zwischen 30-49 Jahre alt, verheiratet und hatten zwei oder drei Kinder. Während von den Ehepaaren knapp weniger als ein Viertel nicht die deutsche Sprache lernte, waren es 7% der Kinder, die keinen Bezug zur Landessprache hatten. Die meisten von ihnen hatten einen Grundschulabschluss und waren in ihren Herkunftsländern erwerbstätig. Die Untersuchungsergebnisse legen nahe, dass die meisten Frauen (ohne lange Zwischenstopps in anderen Ländern) in den Jahren 2015 und 2016 ankamen und im Jahr 2018 mit dem Spracherwerb begannen. Sie besuchten wöchentlich 15 Stunden und mehr den Sprachkurs und arbeiteten in Berlin nicht. Die wenigsten waren bereits zwei oder dreisprachig aufgewachsen oder beherrschten Fremdsprachen, sodass für die meisten der geflüchteten Frauen Deutsch die zweitgelernte Sprache wurde. Alle hatten durch das verpflichtende Kurssystem Schwierigkeiten beim Spracherwerb. Sie klagten über die Kurszeiten und -dauer. Außerdem äußerten die Meisten, dass ihnen bestimmte Lernvoraussetzungen (Verständnis, Konzentration, Arbeitsorganisation usw.)

fehlte. Überdies fanden sie die Hörübungen problematisch. Am meisten jedoch wollten sie ihre Schreibfähigkeiten verbessern. Am besten konnte die Grammatik der deutschen Sprache verstanden werden. Am liebsten lernten sie durch den altersangemessenen Medienkonsum die Landessprache. Internet, Benutzung der Wörterbücher und die sozialen Medien wurden dabei am meisten ausgewählt. Im Gegensatz dazu wollten die wenigsten durch Bücher- und Zeitunglesen sowie Nachrichtensehen den Spracherwerb unterstützen. Insbesondere übten sie durch Sprechen. Hierzu inkludierten sie auch ihre Familienmitglieder, vor allem lernten sie durch ihre Kinder. Medienkonsum mit kindgerechter/vereinfachter Sprache wurde bewusst beim Spracherwerb unabhängig von der Kinderanzahl eingesetzt. An der zweiten Stelle wurde Hören, danach Lesen und an der letzten Stelle das Schreiben für den Spracherwerb ausgewählt. Obwohl im Gespräch der Wunsch nach besserem Schreiben geäußert wurde, wurde die geringe Einsetzung dieser Fertigkeit festgestellt. Des Weiteren bereiteten ihnen die fehlenden beruflichen Perspektiven, kulturelle Unterschiede oder gesundheitliche Beschwerden Schwierigkeiten beim Zugang zur Gesellschaft. An dieser Stelle ist zu unterstreichen, dass die Frauen mit Berufserfahrungen in Berlin kaum arbeiteten. Für die Vorbereitungen auf die nächste Unterrichtsstunde erledigten sie oft ihre Hausaufgaben und wiederholten den Inhalt der letzten Stunde. In der Stadt sprachen die Meisten die Landessprache oder auch ihre Herkunftssprache. Die Meisten sprachen im Kurs in der deutschen Sprache und zu Hause ebenfalls die Landessprache oder auch ihre Herkunftssprachen. Am meisten setzten sie ihre Sprachkenntnisse im Kurs, beim Einkaufen oder bei der Benutzung der Verkehrsmittel ein. Am wenigsten sprachen sie beim Arzt, mit ihren Nachbarn und Freunden sowie beim Amtsbesuch auf Deutsch. Probleme durch den Kursbesuch hatten alle wegen den Kurszeiten und –dauer, da sie sowohl den Anforderungen des Kurses als auch ihren Kindern und Familien zeitlich gerecht werden wollten. Dennoch hatten die geflüchteten Frauen in Berlin hohe Motivation beim Spracherwerb. Wegen ihren jetzigen Lebenssituationen wollten alle so schnell wie möglich die Landessprache lernen. Die kompetenten Lehrkräfte und generell gute Rahmenbedingungen des Kurses motivierten sie zusätzlich. Viele von ihnen wollten lieber von den weiblichen Lehrkräften unterrichtet werden und fanden die Kinderbetreuung sehr notwendig. Weiterhin sahen sie die deutsche Sprache wichtig, sodass alle nach dem besuchten Sprachkurs sich sprachlich weiter

entwickeln mochten. Am meisten formulierten sie ihre Ungewissheit über die Berufsauswahl in Deutschland, obwohl sie auch über ihren beruflichen Zielen berichteten.

In Bezug auf die zweite Frage lässt sich festhalten, dass geflüchtete Frauen in Adana Homogenität in Bereichen Alter, Herkunft, Erst- und Fremdsprachen, Bildung, Kinderanzahl, Ankunftszeitpunkt, Spracherwerbsbeginn und berufliche Erfahrungen aufzeigten. Die Meisten kamen aus Syrien, waren zwischen 18-29 Jahre alt, ledig und hatten keine Kinder. Während von den Ehepartnern mehr als die Hälfte die türkische Sprache lernten, waren es 22% der Kinder ohne den Bezug zur Landessprache. Die meisten von ihnen hatten das Gymnasium abgeschlossen. Die Untersuchungsergebnisse legen nahe, dass mehr als die Hälfte der Frauen in der Türkei bereits die Schulen besuchten. Sie gingen teilweise in die syrischen Schulen, jedoch lernten sie kaum Türkisch oder Fremdsprachen. Trotz des türkischen Lese Abschlusses konnten viele keine Fremdsprachen oder sahen noch Defizite in ihren Fremdsprachenkenntnissen. Aus diesem Grund war für die Meisten von Ihnen die türkische Sprache ihre Zweitsprache. Diese Frauen waren in ihren Herkunftsländern erwerbslos, wobei 14% in Adana eine Möglichkeit zum Zugang zur Arbeit fanden. Die Untersuchungsergebnisse zeigten dazu, dass die meisten Frauen im Jahr 2015 ankamen und im Jahr 2018 mit dem Spracherwerb begannen. Sie besuchten 15 Stunden und mehr wöchentlich den Sprachkurs und arbeiteten nicht. Die Meisten hatten in der ersten Zeit nach der Ankunft sprachliche Barrieren durch fehlende Sprachkenntnisse und kulturelle Unterschiede. Die fehlende staatliche Förderung in Bezug auf die Bildung und Sprachbildung unterstützte diese Problematik. Der Zugang zur Gesellschaft wurde dadurch erschwert. Aus diesem Grund wollten die meisten ihre Fähigkeiten beim Sprechen verbessern. Am liebsten lernten sie durch den altersangemessenen Medienkonsum die türkische Sprache. Serien, Filme und Videos und Verwendung der Wörterbücher wurden am meisten ausgewählt. Im Gegensatz dazu wollten die wenigsten durch soziale Medien, Zeitunglesen sowie Nachrichtensehen den Spracherwerb unterstützen. Außerdem übten sie insbesondere durch Sprechen und Lesen die Landessprache. An der dritten Stelle wurde das Hören und an der letzten Stelle das Schreiben für den Spracherwerb ausgewählt. Für die Vorbereitungen auf die nächste Unterrichtsstunde erledigten sie immer ihre Hausaufgaben und wiederholten oft den

Inhalt der letzten Stunde. Viele von ihnen wollten nicht von den weiblichen Lehrkräften unterrichtet werden, die Kinderbetreuung war für die zahlreichen kinderlosen Frauen nicht von Bedeutung. In der Stadt sprachen sie gern auf Türkisch. Die Meisten kommunizierten nicht nur im Kurs, sondern auch zu Hause in der türkischen Sprache. Zu Hause halfen sie ihren Eltern und Geschwistern die Landessprache zu verstehen und brachten ihnen diese näher. Am meisten setzten sie ihre Sprachkenntnisse beim Einkaufen, bei der Benutzung der Verkehrsmittel oder im Kurs ein. Am wenigsten sprachen sie mit ihren Nachbarn und Freunden, beim Arzt, sowie beim Amtsbesuch auf Türkisch. Probleme durch den Kursbesuch hatten sie nicht. Sie hatten nur sprachliche Schwierigkeiten in einigen Teilfertigkeiten. Außerdem erschwerte ihnen der fehlende Wortschatz das Verstehen der Literatur. Die geflüchteten Frauen in Adana hatten hohe Motivation die türkische Sprache zu erwerben. Wegen ihrer jetzigen Lebenssituation wollten alle so schnell wie möglich die Landessprache lernen. Die Teilhabe am Leben und die Einfachheit der türkischen Sprache motivierten sie insbesondere. Weiterhin sahen sie den Kontakt zu den Bürgern und die türkische Sprache sehr wichtig. Am meisten hatten sie berufliche Ziele in der Türkei. Außerdem wollte die Mehrheit nach dem besuchten Sprachkurs sich sprachlich weiter entwickeln, um in der Türkei die Universität besuchen zu dürfen.

In Bezug auf die dritte Frage lässt sich festhalten, dass Unterschiede zwischen den zwei Gruppen gefunden wurden. Zu benennen ist, dass die meisten befragten Frauen in Berlin die verschiedenen Gründe für die Lernschwierigkeiten beim Spracherwerb, wie die Schwierigkeiten beim Verstehen, bei der Konzentration oder Arbeitsorganisation, sahen (01WTB, 02WTB, 04WTB, 05WTB). In Adana wurde zu dem Thema keine Angabe gemacht. Der Grund dafür könnte neben den individuellen Lernvoraussetzungen (wie kognitiven Fähigkeiten, Resilienzfaktor, Intelligenz etc.) unter zwei Punkten aufgefasst werden. Im Hinblick auf die Freiwilligkeit bei der Kursteilnahme kann es sein, dass die Frauen sich nicht so belastet fühlten, wie die Frauen in Berlin. Des Weiteren kann angenommen werden, dass die fehlenden Lernvoraussetzungen durch die bereits gesammelten Türkischkenntnisse als Jugendliche in den Hintergrund traten. Drei von fünf syrischen Frauen besuchten die weiterführenden Schulen in der Türkei (02WTA, 03WTA, 05WTA). Ein zusätzlicher Faktor könnte das Motivation sein. Wenn diese

Frauen in der Türkei studieren möchten, leisten sie bereits Lernvoraussetzungen und haben ein deutlicheres Verständnis bei der Konzentration oder Lernbewältigung. Als ein weiterer Unterschied zwischen den Gruppen wurde die Sprachwahrnehmung besichtigt. Das Alphabet und die Aussprache beim Türkischerwerb und die Grammatik beim Deutscherwerb wurden als problematisch empfunden (01WTA, 04WTA, 05WTB). Eine andere Abweichung wurde bei dem Umgang mit den Lerninhalten festgestellt. Die Befragte 05WTB merkte an, dass die Themen im Kurs sehr schnell behandelt werden. Die Schwierigkeit bei den Lerninhalten wurde in Adana unter dem Sachverhalt Semantik angesprochen. 60% der Befragten Frauen aus dieser Stadt hatten beim Verstehen der einzelnen Wörter die Probleme (02WTA, 03WTA, 05WTA). Eine weitere Feststellung wurde zum Punkt Lesen gemacht. Insgesamt ist hervorzuheben, dass die Frauen in Berlin die kindgerechten Medien beim Spracherwerb einsetzten. Die Wahl kindgerechter/vereinfachter Sprache wurde bei den Gesprächen unabhängig von eigenen Kindern ausgewählt oder trotz der eigenen Kinder vermieden. Überdies bemerkten die Befragten ihre Probleme durch den Kursbesuch. Durch den verpflichtenden Kursbesuch mussten die geflüchteten Frauen jeden Tag zur Sprachschule gehen, um stundenlang die deutsche Sprache zu lernen. Alle Frauen klagten in Berlin über die Kurszeiten und -dauer. Die Situation, dass sie stundenlang am Kurs teilnahmen, verhinderte ihre Aufnahmefähigkeit, motivierte sie nicht zum Spracherwerb oder stimmte einige Frauen unglücklich bzw. gestresst. Einige wollten am liebsten in den Sommerferien durchatmen oder sich intensiver um ihre Familien kümmern. Der verpflichtende Kurs wurde jedoch für alle Teilnehmerinnen ein Zeitproblem. Durch die ungenügende Zeit für den Rest des Tages oder am Wochenende konnte den häuslichen Pflichten nicht nachgegangen werden, eigene Interessen wurde vernachlässigt oder die familiären Hindernisse vermehrten sich. Dass die anderen Frauen diese Hindernisse nicht hatten, lag auch an der Lebensorganisation. Die Frauen ohne Kinder hatten zum Beispiel mehr Zeit zum Lernen. Einige Frauen hatten auch vorher gearbeitet, sodass sie durch den Arbeitskontext über die freie Zeit informiert waren. Sie fanden die Kurszeiten aber ebenso zu lang oder die Aktivitäten langweilig. Zuletzt ist zu kennzeichnen, dass das verpflichtende Kurssystem nicht für alle geflüchteten Frauen von Vorteil ist. Bei den Kursrahmenbedingungen gab es weitere Unterschiede. Im Sprachkurs wurde wegen der Homogenität der Kursteilnehmer die arabische Sprache auch in den

Kursen und Pausen verwendet. Aus diesem Grund wurde die Lernzeit in der türkischen Sprache bedingt und indirekt abgekürzt. In Berlin waren viele Teilnehmerinnen gezwungen auch in den Pausen auf Deutsch zu sprechen, wobei einige von ihnen auch in den Herkunftssprachen mit ihren Landsleuten kommunizierten.

Zwischen den Items Verwendung der Landessprache, Mediennutzung, Vorbereitungen, Sprachverständnis und Kursbedingungen wurden höchst signifikante und beim Erwerb durch die Fertigkeiten sehr signifikante Unterschiede herausgefunden. Die Effektstärken entsprachen einem mittleren Effekt, außer bei Mediennutzung und Kursbedingungen (hier starker Effekt). Anhand der Ergebnisse wird die Antwortkategorie „stimme voll und ganz zu“ im nächsten Abschnitt gegenübergestellt.

Insbesondere wurden höchst signifikante Unterschiede bei der Verwendung der Landessprache beim Einkaufen, Benutzung der Verkehrsmittel und Arztbesuch festgestellt (mittlere ES). Beim Einkaufen kommunizierten 80% der Befragten in Adana voll und ganz auf Türkisch. In Berlin dagegen sprachen 38% immer auf Deutsch. Am meisten (73%) sprachen die geflüchteten Frauen in Adana bei der Benutzung der Verkehrsmittel die Landessprache. Die Prozentwerte in Berlin lag für diese Skala bei 39%. Weiterhin wurde herausgefunden, dass sich beim Arztbesuch 66% der Befragten in Adana und 30% der Befragten in Berlin immer in der Landessprache artikulierten. Sehr signifikant war der Unterschied für den Amtsbesuch (mittlere ES). Beim Amt sprachen 58% der Befragten in Adana immer auf Türkisch. In Berlin war die Prozentzahl bei 42%. Signifikant war der Unterschied bei der Kommunikation mit Nachbarn und Freunden, wobei hier der Zusammenhang nicht sehr stark war (Berlin 29%, Adana 32%).

Bei der Mediennutzung wurden höchst signifikante Unterschiede bei den Serien, Filme und Videos und Bücherlesen festgestellt. Die Effektstärken entsprachen starken Effekt. Spracherwerb durch das Sehen und Hören der Serien auf Türkisch bevorzugten die Probanden in Adana 62%. In Berlin lag der Prozentzahl bei 14%. Ähnlich wie bei den Serien lernten die Probanden in Adana 64% die türkische Sprache gerne durch das Sehen und Hören der Filme und Videos. In Berlin lag die Prozentzahl bei 17%. Das Bücherlesen wurde in Adana zu 42% für den Spracherwerb eingesetzt, wobei dieses in Berlin 9% ausgesucht wurde.

Außerdem waren höchst signifikante Unterschiede beim Nachrichtensehen, Zeitunglesen und Verwendung der Wörterbücher (mittlere ES). Während die Probanden in Adana (41%) die türkische Sprache immer durch das Sehen und Hören der Nachrichten lernten, verwendeten 8% diese Lernstrategie in Berlin. Weniger als beim Bücherlesen wurde in Adana zu 36% das Zeitunglesen für den Spracherwerb eingesetzt, wobei in Berlin diese Anzahl gleichgeblieben ist (9%). Mehr als die Hälfte der Befragten in Adana (53%) setzten die Wörterbücher zum Lernen der türkischen Sprache ein. Diese Lernstrategie wählten 32% der Befragten in Berlin.

Höchst signifikante Unterschiede wurden bei den Vorbereitungen auf den Unterricht festgestellt (mittlere ES). Während in Adana knapp mehr als die Hälfte der Frauen 54% das Lernen durch die Wiederholung des Lerninhalts bestärkte, wählte 29% in Berlin diese Lernmethode. Ein weiterer Unterschied wurde bei den Hausaufgaben festgestellt. In Adana wurde das Lernen durch die Hausaufgaben zu 63% unterstützt. In Berlin wurde diese Lernmethode von 40% ausgewählt.

Beim Sprachverständnis wurden höchst signifikante Unterschiede beim Item subjektiv wahrgenommene Komplexität festgestellt (mittlere ES). Den Türkischerwerb fanden die Probanden in Adana 52% überhaupt nicht schwer. In Berlin lag der Prozentzahl bei 27%.

Beim Erwerb durch die Fertigkeiten wurde sehr signifikante Unterschiede festgestellt (mittlere ES). Den Spracherwerb durch das Schreiben bevorzugten 37% der Probanden in Adana. In Berlin lag die Prozentzahl bei 29%. Am häufigsten wurde der Kategorie Spracherwerb durch das Lesen von knapp mehr als der Hälfte der Probanden in Adana 52% voll und ganz zugestimmt. In Berlin wurde diese Lernmethode von 37% ausgewählt.

Bei den Kursbedingungen wurden weiterhin höchst signifikante Unterschiede festgestellt. Die Effektstärke entsprach einem starken Effekt. Den Spracherwerb durch nur die weiblichen Lehrkräfte sahen die Probanden in Adana 17% unterstützend. In Berlin lag der Prozentzahl bei 52%. Am häufigsten wurde der Aussage Kinderbetreuung in Adana 20% voll und ganz zugestimmt. In Berlin wurde sie von 67% ausgesucht. Somit wurde nach dem Mann-Whitney-U-Test die Alternativhypothese H_1 angenommen.

In Bezug auf die vierte Frage lässt sich festhalten, dass geflüchtete Frauen, die nicht verpflichtend zum Sprachkurs gehen, höhere Werte bei den Lernstrategien zeigten als solche, die verpflichtend teilnehmen. Grundlegend setzte die Probandengruppe in Adana öfter die Lernstrategien als die Probandengruppe in Berlin ein. Nur bei der Kategorie Kursbedingungen wurde ein niedriger Mittelwert und Median für die Gruppe in Adana festgestellt (Adana Mdn = 2,5, Berlin Mdn = 4,5). Insgesamt liegen etwa 95% der Stichprobenergebnisse für die Probandengruppe Adana im Bereich zwischen 3,77 und 3,93 sowie für die Probandengruppe Berlin im Bereich von 3,56 bis 3,79.

In Bezug auf die fünfte Frage lässt sich festhalten, dass ein Zusammenhang zwischen den Lernvoraussetzungen und den Variablen besteht. Um die Zusammenhänge zwischen den Gruppenergebnissen herauszufinden, wurde der Chi-Quadrat-Test durchgeführt. Als Lernvoraussetzungen wurden Alter, Bildung, Fremdsprachenkenntnisse und Kinderanzahl bestimmt und mit vier Variablen analysiert. Hierzu wurden nur die Variablen untersucht, die den Test zwischen den Gruppen mit starken Effekt abschnitten. Außerdem wurde die Variable „subjektiv wahrgenommene Komplexität“ betrachtet. Hierzu wurden zu den Lernvoraussetzungen zusätzlich die Verhältnisse der Erstsprachenkenntnisse, Verwendung der Landessprache und Sprachkursbesuchsdauer untersucht.

Es wurden höchst signifikante Zusammenhänge zwischen Alter, Bildung Kinderanzahl und den Variablen „Spracherwerb durch Serien“, „Spracherwerb durch Videos und Filme“, „Spracherwerb durch Bücherlesen“, „subjektiv wahrgenommene Komplexität“ und „Notwendigkeit der Kinderbetreuung in den Sprachschulen“ herausgefunden (starker Zusammenhang). Außerdem wurde sehr signifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen und Fremdsprachenkenntnisse entdeckt (außer bei den Variablen „Spracherwerb durch Serien“ und „Spracherwerb durch Bücherlesen“). Der Zusammenhang war allerdings gering bis mittel. Bei der Variable „subjektiv wahrgenommene Komplexität“ wurden die Zusammenhänge zwischen Erstsprachenkenntnisse sehr signifikant getestet (mittlerer Zusammenhang). Die Verwendung der Landessprache und Sprachkursbesuchsdauer wurde signifikant gefunden (geringer bis mittlerer Zusammenhang). Aus der Untersuchung geht hervor, dass die Altersgruppe von 18 bis 29 Jahren den Spracherwerb durch die oben genannten

Lernstrategien eher erweiterten als die Frauen der Altersgruppe von 30 bis 69 Jahren. Außerdem fanden die jüngere Gruppe den Spracherwerb nicht komplex. Im Gegensatz dazu wurde die subjektive wahrgenommene Komplexität des Spracherwerbs bei der älteren Gruppe als komplex eingestuft. Bei der jüngeren Gruppe war die Notwendigkeit der Kinderbetreuung in den Sprachschulen nicht entscheidend, wobei die ältere Gruppe dafür zustimmte. Zusammenfassend ist festzustellen, dass dem Alter beim Spracherwerb eine Bedeutung zugemessen werden konnte. Die Gruppen mit hohem und niedrigem Bildungsniveau unterschied sich desgleichen in den Lernstrategien. Die Gruppen mit höherem Bildungsniveau lernten durch diese Medien und erweiterten ihren Sprachhorizont. Des Weiteren fanden sie den Spracherwerb nicht schwierig. Im Gegensatz zu dieser Gruppe setzten die Frauen mit niedrigem Bildungsniveau diese Medien beim Spracherwerb nicht ein und fanden den Spracherwerb sehr schwer. Die Fremdsprachenkenntnisse (FSK) und Kinderanzahl stellten ebenfalls die unterschiedlichen Zusammenhänge dar. Während die kinderlosen Frauen mit FSK die Serien, Filme und Videos mehr als die Frauen ohne FSK mit Kind bevorzugten, verbesserten sie ebenfalls viel mehr durch das Bücherlesen den Spracherwerb. Somit ist zu unterstreichen, dass die Frauen ohne FSK und mit Kindern viel weniger lasen. Überdies fanden sie den Spracherwerb komplexer als die Frauen mit FSK. Die Betrachtung der Kinderanzahl zeigte, dass der Spracherwerb bei beiden Gruppen nicht komplex gefunden wurde. Jedoch wurde diese Ansicht von den Frauen ohne Kind häufiger ausgewählt. Anders als bei den Erstsprachenkenntnissen wurde herausgefunden, dass die Frauen mit einer Erstsprache den Erwerb überhaupt nicht schwierig fanden, als die Frauen mit zwei oder drei Erstsprachen. Besonders wurde die subjektive Betrachtung des Spracherwerbs durch den Zugang zur Sprache beeinflusst. Je geringe die Verwendung der Landessprache im Alltag war, desto schwieriger war der Spracherwerb für diese Frauen. Zuletzt ist zu nennen, dass der Kursbesuchsdauer entscheidend für die subjektive Wahrnehmung war. Während die Frauen, die 15 Stunden und mehr einen Sprachkurs besuchten, den Spracherwerb nicht mühsam fanden, wurde er bei der Gruppe, die für bis fünf Stunden in einen Sprachkurs gingen, weder schwer noch leicht angetroffen. Gesamt wurde nach dem Chi-Quadrat-Test die Alternativhypothese H_2 angenommen.

In der vorliegenden Arbeit wurde der Spracherwerb der geflüchteten Frauen in Adana und Berlin gegenübergestellt. Nicht nur durch die wesentlichen Faktoren der Heterogenität der einzelnen Frauen, sondern auch durch die unterschiedlichen Integrationssysteme der Asylländer wurde der Spracherwerb dieser Frauen beeinflusst.

Deutschland ermöglicht es den geflüchteten Frauen sich sprachlich weiterzubilden, zumal die Wichtigkeit der Sprachkenntnisse als Schlüssel zur Integration betrachtet wird. „Sprache ist der Schlüssel der Integration“ - dies scheint eine nicht anzuzweifelnde, politische Annahme zu sein. Gestützt wird die These damit, dass umfassende Kenntnisse der deutschen Sprache scheinbar eine automatische Teilnahme am gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben nach sich ziehen würden (Pöschl, 2003, S. 201). Wenn diese „politische Überzeugung“ als einzige Möglichkeit angenommen wird, ist dieser aber nicht zuzustimmen (Bommes, 2006, S. 59). Die Tatsache, dass trotz dieser staatlichen Verpflichtung die geflüchteten Frauen zum ersten Mal eine Chance hatten, einen Deutschkurs kostenlos zu besuchen, sich außerhalb ihrer Wohnung aufzuhalten, soziale Netzwerke zu verknüpfen, sich sprachlich auszutauschen und weiterzubilden sowie selbstständig zu lernen und am meisten die Gelegenheit auf Deutsch zu sprechen in der Kursumgebung fanden, begünstigt die positive Seite des verpflichtenden Kurssystems. Obwohl die geflüchteten Frauen die Landessprache neben dem Kurs lieber beim Einkaufen oder Benutzung der Verkehrsmittel einsetzten, fiel es ihnen schwerer beim Arztbesuch, bei der Kommunikation mit den Nachbarn und Freunden sowie beim Amtsbesuch diese zu verwenden. Sie besuchten nicht nur Ärzte, die ihre Landessprache sprachen, sondern hatten auch Freunde und Nachbarn aus ihren Herkunftsländern. Nicht zuletzt das Interview mit 04WTB zeigt, dass sie trotz ihrer sprachlichen Kenntnisse „kein Kontakt mit andere Deutsch“ fand. Auch die Teilnehmerinnen in der Türkei betonten ihre Sorgen über die Integration in die Gesellschaft. Ihnen fehlte ebenfalls der Kontakt zu den Bürgern. Am wenigsten setzten sie somit bei der Kommunikation mit Nachbarn und Freunden die türkische Sprache ein, wollten dennoch zum Beispiel durch Veranstaltungen den Zugang zur Gesellschaft finden (01WTA). Obwohl sie am meisten beim Einkaufen oder bei der Benutzung der Verkehrsmittel die türkische Sprache einsetzten, fiel es ihnen ebenfalls schwer beim Amt- oder Arztbesuch diese zu verwenden. Ein weiterer Grund für die Kontaktsuche lag bei

den beruflichen Perspektiven und Wohnsituationen (01WTA, 03WTA). Insgesamt erklärten die Ausführungen der Frauen über die Bedeutung der ausreichenden Türkischkenntnisse, welche für einen erfolgreichen Zugang zur Gesellschaft sprachen. Allerdings wird die kritische Betrachtung der Wissenschaft dadurch bestätigt, dass die sprachlichen Kenntnisse nicht allein ausreichend für die Integration sind. Ein besonderer Stellenwert der Kultur bringt diesen Erkenntnisgewinn und erklärt die Problematik der Integration in den beiden Gesellschaften. Neben dieser wird der Effekt öfter als „kulturelles Problem“ definiert (Brumlik, 1984, S. 80). Dass die Meinungen über dem Begriff „gelungene Integration“ auseinandergehen, fasste Brumlik unter vier Meinungsideen bereits vor einigen Jahren zusammen. Die seltsamen Verhaltensweisen, Fremdgefühl, Ausschließen der Bürger sowie keine Möglichkeit einen Anschluss in der Gesellschaft zu finden, wurde ebenfalls von beiden Probandengruppen beschrieben (01WTB, 04WTB, 05WTB 02WTA, 04WTA, 05WTA). Die geflüchteten Frauen wollten sich nicht nur mehr integrieren, sondern im Gegenzug von der Gesellschaft akzeptiert werden (05WTA). Diese Erfahrung tritt bei der Hälfte der Probanden in Erscheinung und stellt zu dem Begriff „Gruppenergebnis“ der Integration in der Theorie gleich (Barkowski, 2009 S. 17). An dieser Stelle kann die Wichtigkeit der Akzeptanz einer gegenseitigen Einigung zwischen den Bürgern und geflüchteten Menschen eingeschärft werden. Deutschland versucht das den Kursbesuchern zu ermöglichen, sodass die Integrationskurse eine intensive Theorie über das Leben in Deutschland darbieten und die Geflüchteten dort die verschiedenen Handlungsweisen lernen. Jedoch fehlen hier Sensibilisierungsarbeiten der anderen Seite der Gesellschaft. Auch diese Seite müsste über die verschiedenen Menschen, die in dem Einwanderungsland leben, über die neuen Gesellschaftsmitglieder und über ihre Gewohnheiten aufgeklärt werden. Bemühungen dieser Art werden in den Schulen, Vereinen oder mit einzelnen Projekte durchgeführt. Ein staatlich unterstütztes Programm wie den Integrationskurs gibt es aber nicht, sodass der Wunsch der einseitigen Integration politisch und gesellschaftlich offenbart wird. Für ein friedliches Leben, müssten aber alle Bürger einer Gesellschaft übereinander informiert werden. Des Weiteren bringen die Beschreibungen der Lebenssituationen der Probanden in der Tat die Übereinstimmungen mit der Theorie, dass einerseits die deutsche und türkische Sprache im Alltag nicht benötigt wurde und andererseits keine Chance für den Erwerb ermöglicht wurde (Maas, 2005).

Daraus lässt sich die Wichtigkeit der Rahmenbedingung für den Zweitsprachenerwerb ablesen, in dem der Zugang zur Sprache nicht auszuklammern ist. Ein Grund für die Vermeidung der deutschen und türkischen Sprache bei der Kommunikation mit den Nachbarn und Freunden war die Möglichkeit mit ihren Landesleuten in Kontakt zu treten. Außerdem fanden sie die Gelegenheiten insbesondere beim Einkaufen oder beim Arztbesuch in ihren Herkunftssprachen zu kommunizieren. Dass in der Türkei kein verpflichtendes Kurssystem existiert, zeigte die Problematik, dass die älteren geflüchteten Frauen viel weniger die Möglichkeit fanden die türkische Sprache unter professioneller Begleitung zu erwerben. Obwohl die Möglichkeiten in den Unterkünften, öffentlichen Bildungszentren und Gemeinden Türkisch zu erwerben immer mehr durch Kursangebote erweitert wird, besuchen sie wenig oder kaum einen Sprachkurs. Genauso wenig waren ihre Kinder von der Distanz zum Sprachangebot betroffen, sodass ca. 75% der Kinder von befragten Frauen in Adana trotz ihres schulpflichtigen Alters nicht in die Schule gingen. Dieser Faktor, welcher den Spracherwerb definitiv gelenkt hat, ist die nicht oder späte Inkludierung der Frauen in den Bildungssystemen der Asylländer. Einige Frauen erhielten als Kinder und Jugendliche keinen Zugang zur türkischen Schulbildung. Das Beispiel von 02WTA zeigte, wie der Bildungsablauf wegen der Flucht ins andere Land unterbrochen werden kann und diese Person sich trotz ihres schulpflichtigen Alters nicht altersgemäß entwickeln konnte. Insgesamt konnte neben dem Grundwissen, soziale und emotionale Kompetenzen oder motorische und kognitive Wahrnehmungsfähigkeiten nicht bestärkt werden. Außerdem ist zu erwarten, dass sich ihr Lern- und Arbeitsverhalten nicht weiterentwickeln konnte. Dazu kommt, dass die Sprachkenntnisse in ihrer Erstsprache Arabisch, Fremdsprachenkenntnisse und die zu lernende Zweitsprache Türkisch beeinträchtigt wurde. In Hinblick auf die Rolle der Muttersprache bei Zweisprachigkeit ist zu erwähnen, dass der Erwerb der Muttersprache für den weiteren Spracherwerb als entscheidend gilt (Esser, 2009, S. 69). Durch die fehlende staatliche Inkludierung in das Bildungssystem verlor dieses ehemalige Kind den Bildungsanschluss. Mit der Zeit eignete sie sich die türkische Sprache eigenständig und ohne formalen Unterricht an. Jahre später wurde für die geflüchteten Kinder und Jugendlichen die „syrischen Schulen“ eröffnet, sodass sie in der arabischsprachigen Schule in der Türkei unterrichtet wurden (02WTA,

05WTA). Die ehemals Sechzehnjährige berichtete, dass sie zwar in das türkische Schulsystem inkludiert wurde, aber eine nicht zufriedenstellende Türkischförderung erhielt (03WTA). Erst mit der Zulassung an die Universität bekamen diese Frauen die Gelegenheit Türkisch als ihre Zweitsprache strukturiert und systematisch zu lernen. Dafür besuchten sie die Kurse der TÖMER. Im Hinblick darauf ist zu erwähnen, dass die anfänglichen Sprachschwierigkeiten aufgrund fehlender Sprachförderung nicht einfach gelöst wurden. Außerdem mussten sie erst wieder das Lernen lernen, welches als Voraussetzung für lebensbegleitendes Lernen betrachtet wird (Prokop, 1993; Artelt et al., 2004; Pätzold, 2004, S. 40). Grundsätzlich ist zu benennen, dass in der Türkei junge geflüchtete Frauen die Sprachkurse besuchen. Diese Generation besuchte teilweise bereits die Schulen (Ortaokul, Lise oder syrische Schulen) in der Türkei und durch den Wunsch des Studiums konnten sie ihre Sprachkenntnisse nach jahrelangen Versäumnissen systematisch erweitern. An dieser Stelle ist die fehlende staatliche Unterstützung für geflüchtete Erwachsene, Kinder und Jugendliche in der Türkei sehr kritisch zu betrachten.

Auch in Berlin wurde einer neunzehnjährigen Frau begegnet, die keine staatliche Unterstützung bekam. Obwohl auch sie in Deutschland zum Lernen der Landessprache nach Jahren verpflichtet wurde, ist eine kritische Betrachtung des strukturellen, organisatorischen und staatlichen Systems notwendig. Diese junge Frau war fünfzehn Jahre alt, als sie Deutschland erreichte. Sie wurde in keiner Schule aufgenommen, obwohl sie im Schulalter war. Das bedeutet, dass sie bis zum vollendeten 18. Lebensjahr keine Gelegenheit zum Lernen in Grundwissen, in sozialen und emotionalen Bereichen oder Wahrnehmungsfähigkeiten hatte. Außerdem ist ebenfalls zu erwarten, dass ihr Lern- und Arbeitsverhalten sich nicht weiterentfalten konnte. Hinzu kommt, dass sie ihre Sprachkenntnisse nicht weiterbilden durfte, obwohl sie bereits in Englisch und in Französisch unter europäischem Curriculum unterrichtet wurde. Überdies ist zu betonen, dass sie drei Jahre lang in Deutschland ohne staatliche Sprachförderung lebte. Durch den Ausschluss dieser Frau aus dem deutschen Bildungssystem wurden grundsätzlich ihre kognitiven und sozialen Fähigkeiten nicht altersgemäß weitergebildet. Daraus zu folgern ist, dass die Frauen trotz ihres damaligen schulpflichtigen Alters sich nicht altersgerecht entwickeln konnten. Obwohl einige Schulen in Berlin bereits seit 2014 die sogenannten Willkommensklassen für die Sprachentwicklung der Kinder und

Jugendlichen ohne Deutschkenntnisse eröffnet hatten (Henschke & Binder, 2015; Hoßmann-Büttner, 2018) oder Projekte wie die Unterstützung der Integration syrischer Kinder in das türkische Bildungssystem existieren (MEB, 2016a), gibt es in der Praxis Probleme beim Ankommen in beiden Bildungssystemen. Zusammengenommen ist zu unterstreichen, dass die Befragten in ihrem Bildungsweg vernachlässigt wurden. In beiden Gruppen wurden die Frauen staatlich nicht genug gefördert, sodass jeweils eine Frau aus beiden Interviewgruppen keine altersgemäße Schulbildung erfahren konnte. Im Hinblick darauf wird erfahren, dass die Frauen erstens wegen der späten Möglichkeiten zu einer Bildung keine oder nur teilweise eine Fremdsprache lernten und dass zweitens ihnen in der Schule keine anderen Fremdsprachen angeboten wurden. Außerdem konnten sie sich weder altersgemäß entwickeln noch die Erst- und die Landessprache gezielt und frühzeitig erwerben. In der Wissenschaft wird der frühere Erwerb der Erst- Zweit- und Fremdsprache für die Entwicklung bestimmte sprachlichen Ebenen als entscheidend betrachtet (Lenneberg, 1967; Aguado et al., 2005; Grotjahn et al., 2010). Eine weitere Problematik wurde für den Spracherwerb vor der Ankunft im Zielland begegnet. Anhand eines Beispiels wurde auch in dieser Untersuchung deutlich, dass die Geflüchteten das Leben in der Türkei als Zwischenstation betrachteten, um später in Europa anzukommen (Richter, 2015, S. 40). Sie verbrachte ca. 15 Monate in der Türkei und lernte im Arbeitskontext und auch ohne formalen Unterricht Türkisch. Wegen des Ziellandes konnte ihr Kind keine Schule in der Türkei besuchen. Dass dieses Kind nach ca. fünfzehn Monaten mit inhaltlichen Defiziten die deutsche Schullaufbahn beginnt, ist nicht außeracht zu lassen. In der Türkei besuchte diese Frau keine Sprachschule, aber in Deutschland wurde sie dazu verpflichtet die Landessprache zu lernen. Insgesamt musste sie zwei neue Sprachen wegen ihrer Fluchterfahrung lernen, erst Türkisch und später Deutsch. In diesem Interview wurde der Aspekt „Codeswitching“ wiedergefunden, welcher in Situationen mit mehrsprachiger Teilnehmerkonstellation die „Normalität“ dieses Phänomens darstellt (Hu, 2004, S. 29). Insgesamt konnte anhand der Untersuchung gezeigt werden, dass bei geflüchteten Frauen unterschiedliche Sprachlernerfahrungen existieren. Diese sind beim Erwerbsprozess der Landessprachen zu beachten. Mit dieser Untersuchung konnte weiterhin gezeigt werden, dass die Hälfte der Befragten in Adana bereits in der Türkei die Schulen Ortaokul oder Lise besuchten. Mehr als die Hälfte dieser Frauen konnten keine

Fremdsprachen und alle besuchten trotz der langen Aufenthaltszeit den Sprachkurs. Weshalb 59% der Frauen in Berlin und 50% der Frauen in Adana keine Fremdsprachenkenntnisse hatten, hängt insbesondere mit den Bildungsangeboten der Herkunftsländer sowie bereits erwähnt mit den Bildungssystemen der Asylländer zusammen. Mit der Betrachtung der Abschlüsse konnte gezeigt werden, dass nur 8% der Frauen in Berlin keinen Abschluss hatten. Die restlichen 51% hatten trotz der schulischen Bildung keine Fremdsprachenkenntnisse. In der Probandengruppe Adana wiesen 45% einen Gymnasial- und 5% einen Universitätsabschluss vor und trotzdem beherrschte die Hälfte der Befragten keine Fremdsprache. Durch die detaillierte Analyse konnte erfasst werden, dass 30% der Frauen in Adana trotz der schulischen Bildung in der Türkei keine Fremdsprachen erlernten. Obwohl in der Türkei Englisch als Fremdsprachenunterricht in Ortaokul als auch in Lise angeboten wird, konnten die Frauen kein Englisch. Die oben beschriebenen Aspekte erklären, weshalb die Unterschiede in den Sprachlernerfahrungen zwischen den Probandengruppen existieren. Zusammenfassend konnte herausgefunden werden, dass die Landessprachen entweder die Zweitsprache der Befragten wurden oder die geflüchteten Frauen bereits mehrsprachig waren. Somit waren die Landessprachen drittgelernte oder viertgelernte Sprachen. Der Grund dafür war, dass einige Frauen bereits mit doppelter Erstsprache oder Drittsprachen aufwuchsen. Grundsätzlich wird die Mehrsprachigkeit dieser Frauen zur Gruppe der retrospektiven-prospektiven Mehrsprachigkeit gezählt, weil keine ihrer Sprachen ein Lerngegenstand des Sprachkurses war und sie schon vielsprachig in den Unterricht kamen (Königs, 2000). Prinzipiell konnten diese Frauen beim Lernen der Landessprachen neben ihrer Erstsprache auf ihre vorhandenen unterschiedlichen Sprachlernerfahrungen zurückgreifen, welche beim Spracherwerb einen zentralen Schwerpunkt darstellt und im Kurskonzept nicht außer Acht gelassen werden kann.

Durch die Analyse der Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse wurde deutlich, dass die Frauen bis 29 Jahre, mit höherem Bildungsniveau, mit Kontakt zur Zielsprache den Spracherwerb nicht schwierig fanden. Außerdem gelang es den meisten kinderlosen Frauen, die 15 Stunden und mehr den Kurs besuchten und die vorhandene Fremdsprachenkenntnisse hatten, die Landessprache als einen leichten Erwerbsprozess zu betrachten. Die meisten Frauen, die bilingual oder mehrsprachig aufgewachsen waren, fanden den Spracherwerb jedoch schwierig.

Dass am meisten kinderlose Frauen Bücher lasen, ist kritisch zu betrachten. Den Frauen mit Kindern müsste insbesondere die Wichtigkeit des Lesens im frühen Alter nähergebracht werden, damit sie nicht nur von der kindgerechten Sprache bei ihrem eigenen Spracherwerb profitieren, sondern auch ihre Kinder die literale Praxis im Elternhaus erfahren. Denn auch die Kinder der geflüchteten Frauen können durch die Leseförderung mehr Verständnis von Schriftlichkeit und ihrer Differenz zur Mündlichkeit entwickeln, was einen erfolgreichen L2-Leseerwerb in der Schule unterstützen kann (Ehlers, 2008). Dass die meisten Kursteilnehmerinnen in Berlin lieber von den weiblichen Lehrkräften unterrichtet werden wollten, lag nicht nur an ihrer gesellschaftlichen Sozialisation, sondern auch an den Fluchthintergründen. Während für Kursteilnehmerinnen in Adana auch Kinderbetreuung nicht entscheidend war, wurde in Berlin das Gegenteil erfahren. Den Frauen war es äußerst wichtig, dass ihre Kinder zu den Kurszeiten betreut werden.

Mit dieser Untersuchung wurde gezeigt, dass die jungen geflüchteten Frauen bereits in der Türkei die Schulen, meist die syrischen Schulen ohne Türkischunterricht, besuchten. Ihnen reichten die alltäglichen Sprachbegegnungen nicht, obwohl sie bereits seit mehreren Jahren in diesem Asylland lebten. Die befragten junge Studentinnen bekamen die Gelegenheit durch die erfolgreiche Teilnahme an dem YÖS¹⁹³ ein Stipendium¹⁹⁴ zu bekommen und somit kostenlos an dem Sprachkurs vom TÖMER Institut teilzunehmen, sodass sie am Ende der mehr monatigen Türkischkurse ein akademisches Sprachniveau erzielen konnten. Diese Frauen konnten an solchen Sprachkursen teilnehmen, weil sie ein sprachliches und berufliches Ziel hatten. Sie waren sich der Tatsache bewusst, dass der erste Schritt zur Hochschulbildung durch das Erlernen der Amtssprache des Landes gelingt. Es sollten aber in der Türkei nicht nur für junge geflüchteten Frauen, die studieren möchten, der Weg zur Sprachbildung ermöglicht werden. Obwohl Gemeinden in der Türkei dafür sich einsetzen, öffentliche Bildungszentren oder temporäre Bildungszentren einrichteten und alle syrischen Geflüchtete die türkische Bildung anbieten, stellt die Entfernung ihrer Mütter, ältere Geschwister, die Frauen mit Kindern oder die ein gewisses formales Bildungsalter erreichten von solchen

¹⁹³ Yüksek Öğretim Sınavı Landesweite Hochschulprüfung in der Türkei

¹⁹⁴ Diese Stipendien wurden von Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (Präsidenschaft für Auslandstürken und verwandte Gemeinschaften) unter Türkiye Bursları (Türkei-Stipendien) vergeben.

Sprachkursen als ein ernstes Hauptproblem dar. Dafür sollten Sprachkurse unter professioneller Begleitung für die ferngebliebenen weiblichen Geflüchteten angeboten werden. Falls diese Frauen weiterhin nicht erreicht werden, werden in den kommenden Jahren viel mehr Hürden entstehen ihnen die Sprache anzubieten. Dafür sollten Konzepte in der Türkei, wie der seit 2005 vorhandenen Integrationskurse in Deutschland, entwickelt und landesweit, insbesondere in den 29 Regionen mit hoher syrischer Bevölkerung, der Zugang zur Sprache kostenlos und mobil ermöglicht werden. Dass die flexible Kurszeiten- und Dauer, Kinderbetreuung und die Wichtigkeit der weiblichen Lehrkräfte für die geflüchteten Frauen in Berlin beim Besuch solche Sprachkurse eine enorme Rolle darbieten, konnte mit dieser Arbeit ebenfalls beschrieben werden. Die Angebote, wie bereits vorhandenen Frauenkurse und Kinderbetreuung in den Sprachschulen in Deutschland, müssten erweitert werden. Flexible Kursbesuchszeiten und –dauer wird das Lernen der deutschen Sprache positiv begünstigen. Aus diesem Grund müsste das verpflichtende Kurssystem für diese Gruppe an Teilnehmerinnen neu bearbeitet und die Wünsche der geflüchteten Frauen mitberücksichtigt werden. Bei der Planung solcher Kurse in der Türkei müssten diese Punkte ebenfalls beachtet werden, damit mehr geflüchtete Frauen erreicht und diese ohne vielen Kursbesuchsunterbrechungen regelmäßig erscheinen können. Anhand dieser Untersuchung konnte außerdem vorgelegt werden, dass die jungen Studentinnen insbesondere über die Themen Arbeit, Arbeitssuche, Banken und Versicherungen und Wohnen noch weitere Sprachbedarfe haben. Diese Themen sollten in den Sprachkursen behandelt werden. Die sprachlichen Schwierigkeiten bei der Kommunikation in Ämtern und Behörden, Arztbesuchen oder Nachbarschaften, die in beiden Gruppen vorkamen, zeigten, dass die Handlungsfelder trotz Thematisierung in den Integrationskursen zu kurz kamen. Die praktische Umsetzung dieser Themen, wie ein Besuch beim Arbeitsamt oder ein Gespräch beim Arzt, dürfen nicht fehlen. Die Sprachcafés in den Nachbarschaften, wie in Berlin, können den Austausch zwischen den Frauen und erschaffenen Sprachanlässen in den Landessprachen unterstützen. Die Beobachtungen in den Sprachcafés zeigten, dass an Sprachkursen oder Tandems mehr Männer als Frauen teilnahmen. Den Frauen müsste der Anschluss ermöglicht werden, sodass sie außerhalb des Deutschkurses weiterhin auf Deutsch kommunizieren und vor allem mit den Bürgern in Kontakt kommen können. In der Türkei müssten solche

Projekte entstehen, sodass mehr geflüchtete Frauen mit der türkischen Sprache in Verbindung treten können. Des Weiteren hatten beide Probandengruppen kaum Erfahrungen mit Lernberatungen, welche hier als lebenslanges Lernen verstanden und der Austausch über den Prozess des Lernens in Erwachsenenbildung als unterstützend gesehen wird. Obwohl die Probandengruppe in Berlin sie bereits Arbeitserfahrungen hatten, nahmen sie an keinen Umschulungen oder Qualifizierungsmaßnahmen teil. Außerdem stellten Frauen mit einem Studien- oder Ausbildungsabschluss keinen Anerkennungsantrag. Das zeigt, dass das Potenzial nicht genutzt wird und diese Frauen am beruflichen Leben nicht teilnehmen können. An dieser Stelle ist festzuhalten, dass die beruflichen Wege im Asylland den Frauen, wenn überhaupt, nicht nur nach dem erfolgreichen Abschlusstest (Deutsch Test für Zuwanderer) offenbart, sondern viel früher gezeigt werden müssen. Dafür könnte der Sprachkurs mit zum Beispiel einem Praktikum kombiniert werden, sodass nicht nur die sprachliche, sondern auch berufliche Bildung unterstützt wird. Außerdem sollten Berufsorientierungsprogramme für geflüchtete Frauen aufgebaut werden. Wie das abgeschlossene Modellprojekt „Geflüchtete in Arbeit“ (GiA)¹⁹⁵ in Berlin, sollten ähnliche Projekte, jedoch nicht nur für junge Geflüchtete, entstehen. Dass auch die Probandengruppe in Adana von Berufsvorbereitungen, Bewerbungcoaching oder Integrationshilfen für den Einstieg in die Arbeitswelt in der Türkei profitieren kann, ist nicht auszuschließen.

¹⁹⁵ GiA wurde durch das Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg-Berlin gefördert und von einer Sprachschule durchgeführt.

Teil 5

Schlussbetrachtung und Ausblick

4,7 Millionen Geflüchtete suchten im Jahr 2020 in Deutschland und in der Türkei Schutz. Die vorliegende Arbeit beinhaltet eine Bestandsaufnahme der wesentlichen Merkmale bezüglich des Verlaufs des Asylantrags und zeigt die Entwicklung der integrationspolitischen Maßnahmen der beiden Gesellschaften. Beide Länder haben durch die Genfer Konvention dazu beigetragen, dass die Menschen in Not unter bestimmten Bedingungen als Geflüchtete gelten. Anders als Deutschland, hatte die Türkei sie mit geografischer Einschränkung gestattet. Der ausführlich beschriebene Vergleich der Asylverfahren zeigte, dass die Asylantragsteller dabei ähnliche Schritte verfolgten. Zu diesem Sachverhalt können zum Beispiel die Erstverteilungen der Asylsuchenden oder die persönliche Anhörung genannt werden. Obwohl die Begriffsbestimmungen anders lauteten, nämlich Dublin-Verfahren und Länderverfahren, wurden in beiden Ländern die Zuständigkeit eines anderen Landes geprüft. Ein wesentlicher Unterschied zeigte sich bei den Schutzformen. Gesamt wurden dafür in Deutschland vier unterschiedliche Einteilungen festgesellt; Asylberechtigung, Flüchtlingsschutz, subsidiärer Schutz und Abschiebungsverbot. Obwohl Flüchtlingsschutz und Abschiebungsverbot in der Türkei auch als Schutzform geltend gemacht wurden, wurden noch zwischen bedingtem Flüchtlingsschutz, Sekundärschutz und vorübergehendem Schutz unterschieden. Die tiefgehende strukturelle Krise in Syrien widerspiegelte sich in der Massenflucht und Ergänzung der Schutzformen in dem juristischen Verfahren in der Türkei. Während in Deutschland Voraussetzungen für eventuelle Niederlassungserlaubnis durch die Regelungen wie die Sicherung des Lebensunterhalts und ausreichende Deutschkenntnisse geltend gemacht wurden, brachte der plötzliche millionenfache Anstieg der syrischen Bevölkerung in der Türkei grundsätzlich ganz andere Rahmenbedingungen mit sich. Dies zeigte sich insbesondere bei der Unterbringung dieser Gruppe. Der damit verbundene Aufbau der Unterkünfte, Satellitenstädte, syrischen Schulen oder medizinischen Einrichtungen ermöglichte die Versorgung dieser Menschen. Die Geflüchteten sind in den Asylländern neben den neuen Lebensbedingungen ebenfalls mit der Landessprache konfrontiert.

Für den Erwerb der Landessprache gibt es in beiden Ländern unterschiedliche Angebote. Deutschlernen so schnell wie möglich und am besten

von Anfang an ist das Motto Deutschlands. Aus diesem Grund wird in der heutigen Gesellschaft anhand der Ressourcen die Integrationsarbeit rechtzeitig geplant, systematisiert und durchgeführt. Dabei wird die Sprache in den Mittelpunkt gesetzt und trägt eine entscheidende Bedeutung, denn die Landessprache verbinde die vielen unterschiedlichen Kulturen. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge fand ihre Aufgabe dabei nicht nur in der Organisation des Asylsystems, sondern auch bei den Bestimmungen der Voraussetzungen für Integrationsträger. Im Hinblick darauf wurde der Weg zum Zugang zu den Integrationskursen für Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund geschaffen. Außerdem wurden Dozenten mit bestimmten Kenntnissen eingestellt. Überdies wurden mit einem Rahmencurriculum die Inhalte und der Aufbau der Integrationskurse für Zweitsprachler für die Institute sowie Dozenten ausgearbeitet. Dazu wurden Abschlussprüfungen konzipiert und bestimmte Lehrmaterialien für die Vorbereitungen zugelassen. Anhand der seit 2005 geltenden gesetzlichen Regelungen zur sprachlichen Integration können nicht nur Zuwanderer, sondern auch die Geflüchteten zur Teilnahme an einem Integrationskurs verpflichtet werden. Auch wenn in der Türkei noch keine systematische sprachbezogene Integrationsarbeit ersichtlich ist, dürfen auf der einen Seite die besonderen Mühen der staatlichen und nichtstaatlichen Organisationen und auf der anderen Seite die Einwanderungserfahrungen der Länder nicht außer Acht gelassen werden. Im Hinblick darauf ist zu erwähnen, dass Deutschland in den 1960er-Jahren die Gastarbeitergeneration begrüßte und über die Jahre durch diese Erfahrungen seine sprachliche Integrationspolitik entwickelte. In der Türkei werden solche Erkenntnisse erst seit Beginn der Massenflucht gewonnen.

Die Lebenssituationen der geflüchteten Frauen in Deutschland zeigen, dass Frauen aus der Sicht der Wissenschaft, Politik und Praxis als eine besondere Gruppe darstellen. Aus diesem Grund wurden nicht nur Frauenintegrationskurse, Alphabetisierungskurse, Kurse für Eltern oder Mutter-Kinder-Kurse, sondern auch niederschwellige Frauenkurse angeboten. Dadurch wurde insbesondere versucht, zurückgezogen lebende oder lernungsgewohnte Frauen zu erreichen und auch ihnen den Spracherwerb anzubieten. Auch wenn einzelne Sprachkurse in der Türkei nur für weibliche Geflüchtete angeboten wurden, gibt es noch kein einheitliches Kurssystem wie die Frauenintegrationskurse oder Alphabetisierungskurse.

Nichtsdestotrotz konnten auch in der Türkei die geflüchteten Frauen in den Sprachschulen für die Untersuchung erreicht werden. Dabei war aber die Bandbreite geringer als in Deutschland.

In dieser Arbeit wurde das Augenmerk auf die geflüchteten Frauen gelegt, sodass der Spracherwerb im Fluchtkontext in der Erwachsenenbildung untersucht werden konnte. Um eine vergleichende Untersuchung vorlegen zu können, wurden die Lernstrategien für einen erfolgreichen Spracherwerb am Beispiel von verpflichtenden und freiwilligen Kurssystemen bei geflüchteten Frauen in der Türkei und Deutschland analysiert. Das Ziel dieser Untersuchung war in erste Linie zu zeigen, wie die geflüchteten Frauen zu erfolgreichen Sprachlernerinnen werden. Des Weiteren wurden mit den zentralen Forschungsfragen nach den charakterlichen Merkmalen, Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Bezug auf die Einsichten der Probandengruppen gesucht und auf die Heterogenität der Probandengruppen eingegangen. Dafür wurden insgesamt 210 Frauen in den Ländern Türkei und Deutschland mündlich und schriftlich zu ihren Spracherwerbstrategien befragt. Die in dieser Arbeit analysierten Spracherwerbssituationen der geflüchteten Frauen in Berlin und Adana sagen aus, dass ihre Zweit- und Mehrsprachenkenntnisse im alltäglichen Leben von lebensnotwendigem Belang sind. Infolgedessen erwähnten die weiblichen Geflüchteten bei den mündlichen und schriftlichen Befragungen nicht nur ihre Sprachkenntnisse vor und nach der Ankunft, sondern beschrieben ihre Sprachbedürfnisse in der Stadt, Schwierigkeiten beim Zugang zur Gesellschaft nach der Ankunft und ihre Ziele und Wünsche im Asylland. Die deutsche und türkische Sprache werden wegen des Fluchtkontexts als Zweitsprachen betrachtet, wobei in Adana die türkische Sprache nach Englisch die drittgelernte Sprache und in Berlin die deutsche Sprache neben weiteren Sprachen als bis zu sechstgelernte Sprache genannt wurde. Nur eine von zehn Frauen musste wegen ihres Fluchthintergrundes neben der aktuellen Landessprache eine weitere Sprache lernen. Der Grund dafür war, dass das ehemalige Asylland als Transitland benutzt wurde. Die meisten Frauen konnten beim Lernen der Landessprachen neben ihrer Erstsprache auf ihre vorhandenen unterschiedlichen Sprachlernerfahrungen zurückgreifen. Besonders trägt das für die Praxis eine besondere Rolle, sodass die Mehrsprachigkeit beim Sprachunterricht insbesondere in Deutschland

berücksichtigt werden sollte. Die geflüchteten Frauen in Berlin sahen ihre Sprachbedürfnisse in erster Linie in der deutschen und in zweiter Linie in der türkischen Sprache, welche mit der Bevölkerungszusammensetzung begründet werden kann. In Adana lag das Interesse eher auf der Kontaktsuche und Zugang zur Gesellschaft. Der Weg zu den Mitbürgern wurde als Sprachbedürfnis erfasst. Als Schwierigkeiten beim Zugang zur Gesellschaft definierte die Gruppe in Berlin die fehlenden beruflichen Perspektiven, kulturelle Unterschiede und fluchtbedingte gesundheitliche Beschwerden. Die Gruppe in Adana erwähnte dazu die anfänglich unzureichenden Sprachkenntnisse, fehlende staatliche Unterstützung und auch kulturelle Unterschiede. Bei diesem Punkt stellten kulturelle Unterschiede eine Gemeinsamkeit beide Gruppen dar, welche im Sprachunterricht zum Beispiel unter dem Thema Umgang mit der Fluchtsituation behandelt werden könnten. Bei den Formulierungen der Zielsetzungen wurden in Adana insbesondere die beruflichen sowie sprachlichen Ziele in den Fokus gerückt. In Berlin wurden in erster Linie sprachliche Ziele erwähnt. Die Problematik der Ungewissheit über eine Berufswahl wurde in zweiter Linie angeführt und zuletzt der Wunsch nach der Ausübung einer Tätigkeit angeführt. Des Weiteren trugen beide Probandengruppen ihre Probleme durch den Kursbesuch und Interesse am Kursbesuch vor. Während in Adana die Schwierigkeit mit dem Spracherwerb (Komplikationen in den Teilfertigkeiten) begründet wurde, wurden in Berlin ganz andere Punkte beschrieben. Die unflexiblen Kurszeiten, familiäre Situationen, Lernschwierigkeiten, Vernachlässigungen des privaten Lebens trugen zu vielen Problemen bei. Die geflüchteten Frauen in Berlin sehnten sich nach flexiblen Kurszeiten, um dadurch verursachte Anstrengungen bewältigen zu können. Nichtsdestotrotz waren sie sehr motiviert die deutsche Sprache zu lernen. Nicht nur wegen ihrer aktuellen Lebenssituationen, sondern auch wegen der kompetenten Lehrkräfte und generell gute Bedingungen des Sprachkurses, besuchten sie mit Freude den Sprachunterricht. In Adana wurden die ersten Punkte ebenfalls genannt und mit den Punkten Interesse an der türkischen Sprache und Teilhabe am neuen Leben ergänzt. Mit ihren ausgeführten Lernstrategien sowie ihrem Lernwunsch, aktuellem Sprachverständnis und dem Zugang zur Sprache, konnten weitere Anhaltspunkte gewonnen werden. Zu den Lernstrategien wurde in Adana der altersgemessene Medienkonsum, sowie die Teilfertigkeiten Sprechen, Schreiben und Lesen aufgezählt. Die ersten Beschreibungen fanden sich auch in Berlin. Des Weiteren wurde der

Medienkonsum mit kindergerechter/vereinfachter Sprache, Alltagskommunikation mit den Familienmitgliedern sowie Lernen und Üben im Sprachkurs angeführt. Den Lernwunsch betrachteten die Frauen ebenfalls unterschiedlich. In Adana war die Fertigkeit Sprechen und in Berlin das Schreiben an der ersten Stelle. Eine weitere Differenzierung wurde beim Sprachverständnis festgestellt; in Berlin Grammatik, in Adana Sprechen. Überdies wurde der Zugang zur Sprache dargestellt. Beide Gruppen verwendeten am häufigsten die Landessprachen in der Stadt. In Berlin wurde sie weiterhin zu Hause und im Kurs eingesetzt. Im Gegensatz dazu wurde sie in Adana nur im Kurs gewählt und zu Hause öfter die Herkunftssprache verwendet. Das ist ein besonderes Merkmal, weil es zeigt, dass der Bezug zur Landessprache nicht für alle Familienmitglieder hergestellt wurde. Die Ergebnisse resultierten darin, dass die Kinder und Partner der geflüchteten Frauen in Adana weniger die türkische Sprache lernten, als die in Berlin. In diesem Punkt wurde der Bedarf und Notwendigkeit der einheitlichen sprachlichen Inklusion aller geflüchteter Gruppen bemerkt. Abschließend sind die Lernschwierigkeiten der beiden Gruppen anzuschneiden. In Berlin wurden sie mit den Kurszeiten, fehlenden Lernvoraussetzungen und der Teilfertigkeit Hören und in Adana mit den anfänglichen Sprachproblemen und fehlender staatlicher Förderung begründet.

Mit dieser Untersuchung konnte außerdem gezeigt werden, dass sich wegen der Flucht das Bildungs- und Berufsleben der geflüchteten Frauen änderte. Nach der Ankunft konnten sie nicht einen Sprachkurs besuchen. Überdies ist zu erwähnen, dass trotz vorhandenen Berufserfahrungen sie in Berlin nicht arbeiten konnten. Beratungen und Orientierungshilfen zur Anerkennung der ausländischen Abschlüsse sind unbedingt zu verbessern. Weiterhin konnte die unzureichende staatliche Förderung in Schul- und Sprachbildung gezeigt werden. Damit in der Türkei keine verlorene Generation entsteht, muss der Zugang zur Landessprache für alle Geflüchteten ermöglicht werden, weil die Integration der Geflüchteten in das Asyl- und Aufnahmeland nicht nur für die Betroffenen selbst, sondern auch für die Aufnahmegesellschaft wertvoll ist. Bei der Bewältigung der Massenaufnahme von vorübergehend schutzsuchenden Syrern in der Türkei wurde die Einbeziehung dieser Gruppe insbesondere bei Bildungsorganisationen oder medizinischen Leistungen von großer Bedeutung. Aus diesem Grund werden immer mehr Sprachkurse für die Geflüchteten angeboten, sodass nach einer erfolgreichen

Abschlussprüfung ein Weg zum Arbeitsleben geöffnet werden konnte. Es konnte außerdem gezeigt werden, dass es noch in beiden Ländern Bedarf an interkultureller-sprachlicher Bildung, Bildung über Aufnahmeschwierigkeiten, -bedingungen und -folgen der Geflüchteten gibt sowie Sensibilisierung der Aufnahmegesellschaften unerlässlich sind.

Anhand der Unterschiede in Bezug auf die Probandengruppen und auf die Heterogenität der Probandengruppen konnten die aufgestellten Nullhypothesen verworfen werden. Somit erwiesen sich die Unterschiede sowie Zusammenhänge als richtig. Die Ergebnisse zwischen den Probandengruppen wiesen höchst signifikante Unterschiede bei Verwendung der Landessprachen im Alltag, Medieneinsatz beim Lernen, Vorbereitungen auf den Unterricht, Sprachverständnis und Kursbedingungen und sehr signifikante Unterschiede bei gezielten Einsetzungen der Teilfertigkeiten auf. Die Effektstärken entsprachen einem mittleren Effekt, außer bei Mediennutzung und Kursbedingungen (hier starker Effekt). Diese Punkte korrelierten mit Alter, Bildungsgrad, Erst- und Fremdsprachenkenntnissen, Verwendung der Landessprachen, Sprachkursbesuchsdauer und Kinderanzahl. Mit der Verifizierung der Hypothesen konnte dargelegt werden, dass geflüchtete Frauen, die nicht verpflichtend zum Sprachkurs gehen, höhere Werte bei den Lernstrategien zeigten als solche, die verpflichtend teilnehmen. Grundlegend setzte die Probandengruppe in Adana öfter die Lernstrategien als die Probandengruppe in Berlin ein. Grundsätzlich sind Zugang zur Landessprache außerhalb des Sprachkurses, Teilnahme am sozialen Leben, Kommunikationsentfaltung beim Arzt- und Amtsbesuch, Informationen zur Anerkennung ausländische Abschlüsse, Überblick über Banken, Versicherungen, Einschreibung der Kinder und Jugendlichen in die Bildungseinrichtungen, Wohnungssuche, einige außerunterrichtliche Belange der geflüchteten Frauen, in denen sie definitiv Unterstützung benötigen. Obwohl in den Integrationskursen einige der genannten Punkte als Handlungsfelder definiert wurden, fehlte ihnen der Bezug in der Praxis. Im Gegensatz wurden sie in den Türkischkursen kaum thematisiert, sodass auch die Erfahrung der geflüchteten Frauen in Adana noch ausbaufähig sind. Des Weiteren ist die Medieneinsatzung beim Zweitspracherwerb für sie und ihrer Kinder zu thematisieren. Durch die mündliche Befragung in Berlin konnte festgestellt werden, dass die Frauen auch diejenigen ohne Kinder ihre

Sprachfähigkeiten durch kindergerechte/vereinfachte Sprache verbesserten. In Adana wurde im Gegensatz der Bezug zu den Kinderbüchern, -filmen oder -zeitschriften gar nicht ausgedrückt. Damit auch der Praxisbezug zu diesen Medien zu finden sind, sollten Bibliotheksbesuche organisiert und die Familienmitglieder miteinbezogen werden. Nichtsdestotrotz lasen die geflüchteten Frauen in Berlin weniger als die Frauen in Adana und konnten somit weder für sich selbst noch für ihre Kinder viel weniger von der Entfaltung der Literalität profitieren. Neben diesen Punkten wurde in Berlin auf flexible Kurszeiten, weibliche Lehrkräfte oder Kinderbetreuung während der Sprachkurse ein besonderes Augenmerk gelegt. Durch diese organisatorischen Rahmenbedingungen wurden die Lernschwierigkeiten begünstigt. Die fehlenden Lernvoraussetzungen und Ungewissheit über Berufsauswahl der Frauen in Berlin zeigte, dass sie grundsätzlich eine Lern- und Berufsberatung brauchen. Die Inklusion der Frauen als ehemalige Kinder, bzw. Jugendliche in die Bildungssysteme erwies sich in beiden Gruppen als problematisch, sodass die Chance zur altersgemäßen Entwicklung scheitern musste. Obwohl die Befragten in Adana teilweise Ortaokul und vielmehr Lise bereits in der Türkei besuchten, hatten sie an der sprachlichen Entwicklung immer noch Bedarf, sodass sie insbesondere für die Absolvierung eines Studiums einen Türkischkurs besuchten. Sie gehören zur wenigen Frauen, die diese sprachlichen Bildungsmöglichkeiten in Erwägung ziehen konnten. Die Entfernung ihrer Mütter, ältere Geschwister, Frauen mit Kindern oder Frauen, die ein gewisses formales Bildungsalter erreichten, blieben von solchen Sprachkursen fern. Das stellt ein ernstes Hauptproblem dar. Insofern sollten Sprachkurse unter professioneller Begleitung für die ferngebliebenen weiblichen Geflüchteten angeboten werden. Auch diese Geflüchteten brauchen die Sprache, um sich insbesondere sprachlich integrieren zu können und die vorankommende Generation auf diesem Weg zu unterstützen. Wenn diese Frauen weiterhin nicht erreicht werden, werden in den kommenden Jahren viel mehr Hürden entstehen ihnen die Sprache anzubieten. Außerdem wird sich eine große Gruppe ohne Türkischkenntnisse in der Türkei befinden, sodass sich die sprachliche Integration verzögern wird. Des Weiteren werden Diskussionen über die Geflüchteten, zum Beispiel zur Integrationsproblematik, entstehen. Um die Herausforderungen zu reduzieren, müssen unbedingt die geflüchteten Frauen die Sprache lernen. Nicht nur dann können sie sich selbstständig sprachlich entwickeln, sondern auch am

kulturellen, politischen, sozialen, beruflichen und schulischen Leben teilnehmen. Dafür können Konzepte in der Türkei, wie der seit 2005 vorhandenen Integrationskurse in Deutschland, entwickelt und landesweit, insbesondere in den 29 Regionen mit hoher syrischer Bevölkerung, der Zugang zur Sprache kostenlos und mobil ermöglicht werden. Kurse wie die Alphabetisierungs-, Frauen- oder Berufssprachkurse sollten unbedingt zur Verfügung gestellt werden. In diesen Sprachkursen sollten nicht nur Dozenten türkische Sprache, sondern viel mehr Dozenten mit der Fachrichtung Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi¹⁹⁶ tätig werden. Für die Entwicklung eines Rahmencurriculums könnte das Yunus-Emre-Institut beauftragt werden. Dass Türkisch aber nicht mehr als Fremdsprache gesehen werden kann, sondern als Zweitsprache zu betrachten ist und die Begriffe Türkisch als Zweitsprache und Zweitsprachenerwerb der Zwangsmigranten sich in der Literatur integrieren muss, ist zu unterstreichen. Trotz der vielfältigen Lehrwerke für Ausländer gibt es zurzeit noch keine Lehrmaterialien für die Geflüchteten. Hier fehlen Werke, die sich auf der Basis vom Zweitsprachenerwerb, auf die Niveaustufen aufbauen. Des Weiteren müssten für die Analphabeten Lehrmaterialien entwickelt werden, die den Weg zum Schriftspracherwerb der Geflüchteten öffnen. Dass die flexible Kurszeiten- und Dauer, Kinderbetreuung und die Wichtigkeit der weiblichen Lehrkräfte für die geflüchteten Frauen in Berlin beim Besuch solcher Sprachkurse eine enorme Rolle darbieten, konnte mit dieser Arbeit ebenfalls beschrieben werden. Die Angebote, wie bereits vorhandenen Frauenkurse und Kinderbetreuung in den Sprachschulen in Deutschland, müssten erweitert werden. Flexible Kursbesuchszeiten und –dauer wird das Lernen der deutschen Sprache positiv begünstigen. Aus diesem Grund müsste das verpflichtende Kurssystem für diese Gruppe an Teilnehmerinnen neu bearbeitet und die Wünsche der geflüchteten Frauen mitberücksichtigt werden. Bei der Planung solcher Kurse in der Türkei müssten diese Punkte ebenfalls beachtet werden, damit mehr geflüchtete Frauen erreicht und diese ohne vielen Kursbesuchsunterbrechungen regelmäßig erscheinen können.

Im Ganzen lässt diese Untersuchung viele Rückschlüsse für die Praxissituation zu. Einen nicht zu unterschätzenden Stellenwert nimmt dazu der Einfluss der Integrationspolitik ein. Dies zeigte sich auch darin, dass Entwicklungs-

¹⁹⁶ Türkisch als Fremdsprachenlehre

und Verbesserungspotenzial der Kurssysteme durch die sprachpolitischen Maßnahmen beeinflusst werden. Ein großer Vorteil der ganzheitlichen Konzeption der Zweitsprachenkurse liegt in ihrer guten Erreichbarkeit der geflüchteten Frauen, sodass solche auch in der Türkei angeboten werden müssen. Grundsätzlich ist zu erwähnen, dass ein Angebot durch ein einheitliches Sprachbildungssystem für die sprachliche Integration der vorübergehend schutzsuchenden Syrer unvermeidlich ist. Dafür müsste ein Rahmencurriculum basierend auf GER sowie Konzepte wie Integration- und Orientierungskurse, Alphabetisierungskurse, niederschwellige Frauenkurse oder Mutter-Kinder-Kurse entwickelt und angeboten werden. Hinzu kommt, dass Lehr- und Lernmaterialien für diese Gruppe konzipiert werden müssen. Außerdem müssten die Dozenten weitergebildet werden, die Türkisch seit der Massenflucht nicht mehr als Fremdsprache unterrichten. In diesem Punkt ist zu unterstreichen, dass Türkisch nicht mehr als Fremdsprache betrachtet werden kann. Wie diese Untersuchung zeigte, eigneten sich die Frauen die türkische Sprache gesteuert und ungesteuert im Fluchtkontext an, sodass Türkisch nicht als Fremdsprache, sondern als Zweitsprache zu bezeichnen ist. Damit sich ein Fachgebiet Türkisch als Zweitsprache entwickeln kann, sind Aufbau der wissenschaftlichen Abteilungen von Nöten. Die Erfahrungen und das Wissen der Dozenten aus den Instituten der Fremdsprachenbildung in der Türkei sind dafür vorwiegend wertvoll, sodass sie beim Aufbau und der Entwicklungen der Fachrichtung Türkisch als Zweitsprache zu berücksichtigen sind.

Abschließend ist zu erwähnen, dass der Vergleich der Kursteilnehmerinnen zwischen den verschiedenen sprachlichen und kulturellen Gruppen ermittelt wurde, um Rückschlüsse auf den Spracherwerb in der Theorie und Praxis zu ziehen. Im Hinblick darauf wurden die Bedarfe der Frauen an Themenfeldern, Kursorganisation und Beratungsbedarf festgehalten. Aufgrund dessen sollte ein besonderes Augenmerk auf die Bedarfe geflüchteter Frauen sowie Anpassung und Entwicklung von Sprachprogrammen an geschlechtsspezifische Bedürfnisse in beiden Ländern gelegt werden. Neben der Sprachförderung stellt die Bildungs- und Arbeitsmarktintegration neue Aufgaben für die soziale und zivilgesellschaftliche Integration dar.

Literaturverzeichnis

- Acock, A. C., & Stavig, G. R. (1979). A Measure of Association for Nonparametric Statistics. *Social Forces* 57 (4), 1381/1386. <https://doi.org/10.2307/2577276>
- Adana Haber (2018, 15. Oktober). Suriyelilere Türkçe dil eğitimi. <https://www.adanahaber.net/adana/suriyelilere-turkce-dil-egitimi-h17534.html>
- AEWB (2017). Das Fortbildungsprogramm September 2017 - September 2018. https://www.aewb-nds.de/fileadmin/content/Dokumente_Publikationen/MFB_Gesamt20172018.pdf.
- Aguado, K., Grotjahn, R., & Schlak, T. (2005). Erwerbssalter und Sprachlernerfolg. Theoretische und methodologische Grundlagen eines empirischen Forschungsprojekts. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16 (2), 275/293.
- Aguado, K. (2010). Identitätshypothese. in: Barkowski, H., & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 123). A. Francke Verlag Tübingen und Basel.
- Aguado, K. (2010). Interlanguage-Hypothese. In: Barkowski, H., & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 142). A. Francke Verlag Tübingen und Basel.
- Aguado, K. (2010). Input-Hypothese. In: Barkowski, H., & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 132). A. Francke Verlag Tübingen und Basel.
- Aguado, K. (2010). Interaktionshypothese. In: Barkowski, H., & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 135-136). A. Francke Verlag Tübingen und Basel.
- Ahrenholz, B. (2008). Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 64-80). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ahrenholz, B. (2008). *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach.

- Ahrenholz, B. (2010). Bedingungen des Zweitspracherwerbs in unterschiedlichen Altersstufen. In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), „*Sprache ist der Schlüssel zur Integration.*“ *Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund* (WISO Diskurs, S. 19–29). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik.
- Ahrenholz, B. (2010). Zweitspracherwerbstheorie. In: Barkowski, H, & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 367). A. Francke Verlag Tübingen und Basel.
- Ahrenholz, B. (2010). Interface-Position. In: Barkowski, H, & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 136). A. Francke Verlag Tübingen und Basel.
- Aktan, S. (2014, 17. November). Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler, AB'nin de Gündeminde. BBC. https://www.bbc.com/turkce/haberler/2014/11/141117_suriyeli_calisma_izni_ab
- Altmann, G. (1995). *Statistik für Linguisten*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier
- Amt für Statistik Berlin-Brandenburg. (2021). *Einwohnerinnen und Einwohner im Land Berlin am 31. Dezember 2020*. https://www.statistik-berlin-brandenburg.de/publikationen/stat_berichte/2021/sb_a01-05-00_2020h02be.pdf
- Amtsblatt der Europäischen Union. (2013, 29. Juni). Richtlinien. Richtlinie 2013/32/EU Des Europäischen Parlaments und des Rates. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:180:0060:0095:DE>
- Albert, R. & Marx, N. (2010). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Tübingen: Narr.
- Apeltauer, E. & Şenyıldız, A. (2011). *Lernen in mehrsprachigen Klassen - Sprachlernbiographien nutzen. Grundlagen, Perspektiven, Anregungen; für alle Jahrgangsstufen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N., & Peschar, J. (2004). *Das Lernen lernen: Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen*. OECD.

- Asylgesetz. (2008, 2. September). Bundesamt für Justiz. AsylG https://www.gesetze-im-internet.de/asylvfg_1992/BJNR111260992.html.
- Auer, P. (1998). *Code-Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. London.
- Auswärtiges Amt. (2018). Migration und Flüchtlingspolitik. <https://genf.diplo.de/genf-de/themen/migration-fluechtlingspolitik-neu/2073160>
- Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu. (2018). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi. <https://www.avrupa.info.tr/tr/proje/suriyeli-cocuklarin-turk-egitim-sistemine-entegrasyonunun-desteklenmesi-7010>
- Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu. (2020). Suriyeli Çocukların Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PİKTES) II. <https://www.avrupa.info.tr/tr/proje/suriyeli-cocuklarin-egitim-sistemine-entegrasyonunun-desteklenmesi-piktes-ii-10396>
- Baer, U. & Frick-Baer, G. (2016). *Flucht und Trauma. Wie wir traumatisierten Flüchtlingen wirksam helfen können*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Barın, H. (2015). Türkiye'deki Suriyeli Kadınların Toplumsal Bağlamda Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *The Journal Of Migration Studies*, 1(2), 10/56.
- Barkowski, H. (2004). 30 Jahre Deutsch als Zweitsprache in Deutschland- Rückblick und Ausblick. In: Wolff, A., Ostermann, T. & Chlosta, C. (Hrsg.), *Integration durch Sprache Beiträge der 31. Jahrestagung DaF 2003* (Band 73, VII/ S. 131–178). Regensburg: FaDaF.
- Barkowski, H. (2009). Integration und Sprache. Voraussetzungen und Grenzen der Unterstützung von Integrationsprozessen in Einwanderungsgesellschaft durch Maßnahmen zur Förderung des Zweitspracherwerbs der Immigranten. In: Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Schwerpunkt: Sprache und Integration* (Theorie und Praxis Serie A, 12.2008). Innsbruck: Studien-Verl.
- Barkowski, H. & Siebert-Ott, G. (2010). Zweitsprachendidaktik. In: Barkowski, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 366-367). A. Francke Verlag Tübingen und Basel.

- Barth, P. & Schönmeier, H. (2007). *Einführung*. In *SEPA in EQUAL II: Deutsch für Flüchtlinge*. *SEPA in EQUAL II*. http://www.equal-sepa.de/material/Produkte/material/DeutschfürFlüchtlinge_web.pdf
- Bauböck, R. (2001). Einleitung – Gleichheit, Vielfalt und Zusammenhalt – Grundsätze für die Integration von Einwanderern. In: Bauböck, R. & Volf, P.-P. (Hrsg.), *Wege zur Integration – Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann* (S. 11 – 41). Klagenfurt: Drava-Verlag.
- Bausch, K. & Raabe, H. (1978). Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht. In: Wierlacher, A., Eggers, D, Engel, U., Krumm, H.-J., Krusche, D., Picht, R. & Bohrer, K.-F. (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 4 (S. 56-78). Heidelberg: J. Groos.
- Bechert, J.& Wildgen, W. (1991). *Einführung in die Sprachkontaktforschung*. *Wissenschaftliche Buchgesellschaft*. Darmstadt.
- Beger, K.-U. (2000). *Migration und Integration. Eine Einführung in das Wanderungsgeschehen und die Integration der Zugewanderten in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bender-Jarju, S. & Torres Mendes, C. (2007). Bildungsarbeit mit geflüchteten Frauen. In: EQUAL Entwicklungspartnerschaft FLUCHTort Hamburg (Hrsg.), *Lernen trotz Trauma Möglichkeiten der beruflichen Qualifizierung von kriegs- und fluchtraumatisierten Frauen* (S. 36-43). <https://www.fluchtort-hamburg.de/fileadmin/pdf/EQUAL/Lernen-trotz-Trauma-1.pdf>
- Bender-Jarju, S., Torres Mendes, C., Bakar, R. & Danielowski, A. (2007). Good Practice: Modelle und Fallbeispiele aus der Praxis. In: EQUAL Entwicklungspartnerschaft FLUCHTort Hamburg (Hrsg.), *Lernen trotz Trauma Möglichkeiten der beruflichen Qualifizierung von kriegs- und fluchtraumatisierten Frauen* (S. 44-59). <https://www.fluchtort-hamburg.de/fileadmin/pdf/EQUAL/Lernen-trotz-Trauma-1.pdf>
- Besters-Dilger, J. & Roßkogler, G. (2003). *Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union. Multilingualism in the enlarged European Union = Multilinguisme dans l'Union Européenne élargie*. Klagenfurt: Drava-Verl.

- Bewarder, M, Leubecher, M. (2017, 23. September). BAMF sucht 800 Geschützte, die nie geprüft wurden. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article168957830/BAMF-sucht-800-Geschuetzte-die-nie-geprueft-wurden.html>
- Bialystok, E. (2009). Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In: Gogolin, I.; Neumann, U.: *Streitfall Zweisprachigkeit - the bilingualism controversy* (S. 53–69). Wiesbaden: VS/ GWV.
- Binnemann, F. & Mannitz, S. (2007). Geflüchtete Frauen in Deutschland. Anforderungen an eine geschlechtersensible Asyl- und Integrationspolitik. *WISO DIREKT 2018*, 9, 1/4.
- Boeckmann, K.-B. (2010). Kontastivhypothese. In: Barkowski, H, & Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 169). A. Francke Verlag Tübingen und Basel.
- Bommes, M. (2006). Integration durch Sprache als politisches Konzept. In: Davy, Ulrike; Weber, Albrecht (Hrsg.), *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz* (S. 59–87). Baden-Baden: Nomos.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Boztaş, Ö. (2019). Göçmenlere Sunulan sağlık hizmetlerinde dil engeli ile başa çıkma. In: T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü (Hrsg.), *Göç ve Sağlık*, 1147, 237/241.
- Braun, A. K & Stern, E. (2007). *Neurowissenschaftliche Aspekte der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kleinkindern. Enquetekommission "Chancen für Kinder" Rahmenbedingungen und Steuerungsmöglichkeiten für ein optimales Betreuungs- und Bildungsangebot in Nordrhein-Westfalen.* https://www.renate-hendricks.de/dl/Prof._Braun,_von_Guericke_und_Prof._Stern_-_Neurowissenschaftliche_Aspekte_der_Erziehung,_Bildung_und_Betreuung_von_Kleinkindern.pdf.
- Brockschmidt, R. (2017, 07. November). Die meisten Flüchtlinge kommen nicht nach Deutschland. Der Tagesspiegel. <https://www.tagesspiegel.de/politik/>

zahlen-zu-asyl-die-meisten-fluechtlinge-kommen-nicht-nach-deutschland/20502498.html

- Brown, J. D. (1988). Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design. *Applied Psycholinguistics*, 11(4), 451/455. <https://doi.org/10.1017/S0142716400009693>
- Brown, J. D. (2011). Statistics corner: Questions and answers about language testing statistics: Likert items and scales of measurement? In: *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter* 15, 10/14.
- Brücker, H., Fendel, T., Kunert, A., Mangold, U., Siegert, M. & Schupp, J. (2016). *Geflüchtete Menschen: Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche Erfahrungen sie machen*. <http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb1516.pdf>
- Brumlik, M. (1984). Was heißt Integration? Zur Semantik eines sozialen Problems. In: Bayaz, A., Damolin, M., Ernst, H.(Hrsg.), *Integration: Anpassung an die Deutschen?* (S. 75-97). Weinheim: Beltz.
- BU-TÖMER. (2018). Akademik Türkçe Kursu. <https://tomer.beykent.edu.tr/kurslar/akademik-turkce-kursu>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2015a). Konzept für einen Bundesweiten Integrationskurs. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=7
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2015b). Liste der zugelassenen Lehrwerke in den Integrationskursen. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf?__blob=publicationFile
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2015c). Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2016): Das Integrationsportal. Integrations-Lexikon. Integration. <http://www.integration-in-deutschland.de/>

nn_278852/SubSites/Integration/DE/04__Service/Lexikon/__Function/glossar-catalog,lv2=278880,lv3=97468 4.html

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2017a). Dritte Verordnung zur Änderung der Integrationskursverordnung. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2017/traegerrundschreiben-11_20170705-anlage-01.pdf%3F__blob%3DpublicationFile

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2017b). Ablauf des Asylverfahrens. <https://www.bamf.de/DE/Themen/AsylFluechtlingsschutz/AblaufAsylverfahrens/ablaufasylverfahrens-node.html;jsessionid=556357E62EEA2216D646F1C98616416F.internet531>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2017c). Erstverteilung der Asylsuchenden (EASY). <http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/AblaufAsylv/Erstverteilung/erstverteilung-node.html>.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2017d). Entscheidungsmöglichkeiten. <https://www.bamf.de/DE/Themen/AsylFluechtlingsschutz/AblaufAsylverfahrens/Entscheidung/entscheidung-node.html>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2017e). Rechtsmittel gegen die Entscheidungen. <https://www.bamf.de/DE/Themen/AsylFluechtlingsschutz/AblaufAsylverfahrens/Rechtsmittel/rechtsmittel-node.html#ausgang>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2017f). Ausgang des Asylverfahrens. <https://www.bamf.de/DE/Themen/AsylFluechtlingsschutz/AblaufAsylverfahrens/Ausgang/ausgang-node.html>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2018a). Integrationskurs für Asylbewerbende und Geduldete. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/AsylbewerberGeduldete/asylbewerbergeduldete.html?nn=282656>

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2018b). Spezielle Kursarten. <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/SpezielleKursarten/speziellekursarten-node.html>

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2018c). Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung (DeuFöV) http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESF/01_Grundlagen/vo-beruf-sbezogene-deutschsprachfoerderung.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2018d). Integrationskursort. https://www.bamf.de/SiteGlobals/Functions/WebGIS/DE/WebGIS_Integrationskursort.html?nn=1368284
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2018e). Das Bundesamt in Zahlen 2017. Asyl. Migration und Integration. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2017.html?nn=284738>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020). Was kostet ein Integrationskurs? <https://www.bamf.de/SharedDocs/FAQ/DE/Integrationskurse/006-was-kostet-ein-integrationskurs.html?nn=282388>
- Bundesministerium des Innern. (2009). Zuwanderung hat Geschichte. http://www.zuwanderung.de/ZUW/DE/Zuwanderung_hat_Geschichte/Zeitstrahl/Zeitstrahl_node.html.
- Bundesministerium des Innern. (2015). Antwort der Bundesregierung. Bundesförderung für sogenannte niedrighschwellige Integrationskurse für Frauen. Deutsche Bundestag. 18. Wahlperiode. Drucksache 18/4056. <https://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/18/040/1804056.pdf>
- Bundesministerium des Innern. (2016). Datenschutz in der EU. <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/verfassung/datenschutz/datenschutz-eu/datenschutz-eu-node.html>
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat. (2017, 14. Juni). „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“. Pressemitteilung. <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/pressemitteilungen/DE/2017/06/integrationskursverordnung.html>
- Bundesministerium des Innern. (2018). Der Ankunftsnachweis. <https://www.bsi.bund.de/DE/Themen/Oeffentliche-Verwaltung/Elektronischeldentitaeten/El>

[ktronische-Ausweisdokumente/Ankunftsnachweis/ankunftsnachweis_node.html](https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/sprachfoerderung-und-integration-breg.html)

- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat. (2019). Darstellung der Maßnahmen der Bundesregierung zur Sprachförderung und Integration. <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/sprachfoerderung-und-integration-breg.html>
- Bundesministerium der Justiz (2004). Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler. <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/intv/gesamt.pdf>.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. (2004). Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet 1) (Aufenthaltsgesetz - AufenthG) § 43 Integrationskurs. https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/__43.html.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2016, 09. Mai). Das Asylverfahren in Deutschland: Schema des Ablaufs. Creative Commons by-nc-nd/3.0.de Bundeszentrale für politische Bildung 2016. <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/227451/das-asylverfahren-in-deutschland>.
- Burkart-Sodonougbo, A. (2007). Flüchtlingsspezifisch?! Empowerment durch Sprache. In: *SEPA in EQUAL II: Deutsch für Flüchtlinge*. Praxishilfen. Zusammengestellt von den SprachlehrerInnen SEPA in EQUAL II (S. 1-6). Augsburg, München, Saarbrücken. http://www.equal-sepa.de/material/Produkte/material/Praxishilfen_web.pdf
- Butzkamm, W. (2004). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*. Tübingen: Francke.
- Büyükikiz, K. K. & Çangal, Ö. (2016). SURIYELİ MİSAFİR ÖĞRENCİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROJESİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414/1430.
- Çalışkan, S. (2018). *Warum Frauen fliehen: Ursachen, Bedingungen und politische Perspektiven*. In: Heimatkunde Migrationspolitisches Portal der Heinrich-Böll-Stiftung. <https://heimatkunde.boell.de/2018/03/08/warum-frauen-fliehen-ursachen-bedingungen-und-politische-perspektiven>

- Cantürk, S. (2020). Suriyeli Sığınmacıların Vatandaşlığa Geçiş Sürecinde Sosyo-Ekonomik Kapasitenin Rolü. In *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 16 (Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 6167/6193. <https://doi.org/10.26466/opus.817400>.
- Chiswick, B. R. & Miller, P. W. (1997). LANGUAGE SKILL DEFINITION. A STUDY OF LEGALIZED ALIENS. *International Migration Review*, 32(4), 877/900. <https://doi.org/10.1177/019791839803200402>
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's verbal behavior. *Language* 35(1), 26/58.
- Christ, H. (2009). Über Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - the bilingualism controversy* (S. 31–53.) Wiesbaden: VS/GWV
- Claßen, M. (2018). Lesen verschaltet das Gehirn. *Pädiatrie* 30(2), 3. Springer Medizin. <https://doi.org/10.1007/s15014-018-1279-8>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 122(1), 155/159. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155>
- Conel, J. L. (1939–1967). The postnatal development of the human cerebral cortex (Vols. I–VIII). Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.1093/#brain/65.3.339>
- Cronbach, Lee J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. In: *Psychometrika* 16(3), 297/334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Cukurovaexpres. (2013, 15. November). Suriyeli mültecilere Türkçe kursu veriliyor. Çukurova Expres Gazetesi. <https://www.cukurovaexpres.com/mersin/suriyeli-multecilere-turkce-kursu-veriliyor-h27430.html>
- Cummins, J. (1982). Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, J. (Hrsg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung* (S. 34-43). Würzburg: Königshausen und Neumann.

- Daase, A., Hinrichs, B. & Settineri, J. (2014). Befragung. In Settineri, J., Dimirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N. & Riemer, C. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 103-121). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Dallinger, G. (2005). Datenreport 2004. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland. (2. Aufl. Schriftenreihe / bpb, 450). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung).
- De Cillia, R., Krumm, H.-J. & Wodak, R. (2001). *Loss of communication in the information age. Kommunikationsverlust im Informationszeitalter*. Wien: Verl. der Österr. Akad. der Wiss.
- Dehaene, S. (2013). Inside the letterbox: how literacy transforms the human brain. *Cerebrum: the Dana forum on brain science*, 2013, 7.
- Déjerine, J. (1892). *Contribution à l'étude anatomo-pathologique et clinique des différentes variétés de cécité verbale*. Mémoires Société Biologique, 4, 61/90.
- Demirkaya, S. (2014). Analyse qualitativer Daten. In: Settineri, J., Dimirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N. & Riemer, C. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 213-227). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina e. V. (2014). *Frühkindliche Sozialisation. Biologische, psychologische, linguistische, soziologische und ökonomische Perspektiven*. http://www.leopoldina.org/uploads/tx_leo_publication/2014_Stellungnahme_Sozialisation_web.pdf.
- DeVoretz, D. J., Hinte, H. & Werner, C. (2002). Keine Integration ohne Sprachkenntnisse? Zuwanderung und Spracherwerb in Kanada und Deutschland. *IZA Diskussion Papers No. 555*, Institut for the Study of Labor (IZA), Bonn.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. (2010). *8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*. <https://www.bundesregierung.de/Content/Infomaterial/BPA/IB/2010-11-03-8-Lagebericht.html>

- Die Berliner Volkshochschulen. (2018). Kursdetails. Vhs <https://www.vhsit.berlin.de/VHSKURSE/BusinessPages/CourseList.aspx>
- Die Bundesregierung. (2011, 2. November). Rede von Bundeskanzlerin Angela Merkel anlässlich der Festveranstaltung „50 Jahre Anwerbeabkommen mit der Türkei“. Archiv von bundesregierung.de
- Dienelt, K. (2016, 13. September). Duldung: Was ist eine Duldung und mit welchen Rechten ist sie verbunden? Bpb. <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/233846/definition-fuer-duldung-und-verbundene-rechte>
- Die Presse. (2018, 17. April). Deutschland: Das Geschäft mit Pässen floriert. <https://www.diepresse.com/5407553/deutschland-das-geschäft-mit-pässen-floriert>.
- Dinçer, O. B., Federici, V., Ferris, E., Karaca, S., Kirişçi K. & Çarmıklı, E. Ö. (2013). *SURİYELİ MÜLTECİLER KRİZİ VE TÜRKİYE SONU GELMEYEN MİSAFİRLİK*. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/usak-brookings-report-final-version14november13.pdf>.
- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. (18. Aufl., Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, 55678). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dietrich, I. (1992). Die Herkunftssprachen der Migrantenkinder im Schulsystem eines vereinigten Europa. In: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Manuskripte zur Sprachlehrforschung, 40, S. 63–69). Bochum: Brockmeyer
- Dorman, S. (2014). Educational Needs Assessment for Urban Syrian Refugees in Turkey. Istanbul: YUVA Association. <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/42946>
- Dönmez, M. İ. & Paksoy, S. (2015). Türkiye’de Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenmede Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği. *International Journal of Languages'Education and Training*. <https://doi.org/10.18298/ijlet.366>.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2012). *Praxisbuch Interview & Transkription. Regelsysteme und Anleitungen für qualitative ForscherInnen* (4. Aufl.) Marburg.
- Dribbusch, B. (2017, 24. Februar). Geflüchtete mit gefälschten Dokumenten: Nur 2,25 Prozent sind falsche Syrer. <http://www.taz.de/!5383948/>
- Dunning, T. (1993). Accurate Methods for the Statistics of Surprise and Coincidence. *Computational Linguistics* 19 (1), 61/74.
- Dulay, H. & Burt, M.K. (1974) Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 37/53.
- Dulay, H. & Burt, Marina K. (1974). You can't learn without goofing. In: Richards, Jack C. (Hrsg.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition* (S. 95-123). London: Longman.
- Dursun, H. & Akkaya, A. (2017). Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Türkçe İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Şanlıurfa İli Örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(22), 1/22.
- Ebermann, E. (2010, 18. Juni). "Mittelwerte": Lagemaße und Maßzahlen der zentralen Tendenz. <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/quantitative/quantitative-71.html>
- Ebermann, E. (2010, 18. Juni). Irrtumswahrscheinlichkeit und Signifikanzniveau. <https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/quantitative/quantitative-8.html>
- Eckerth, J. & Riemer, C. (2000). Awareness und Motivation: Noticing als Bindeglied zwischen kognitiven und affektiven Faktoren des Fremdsprachenlernens. In: Riemer, C. (Hrsg.), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen – Cognitive aspects of foreign language learning and teaching. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag* (S. 228-246). Tübingen: Narr.
- Edmondson, W. J.; House, J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. (3. Aufl.) Tübingen, Basel: Francke.

- Ehlers, S. (2008). Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache (DTP)*. (S. 215- 227). Baltmannsweiler: Schneider.
- Ehlers, S. (2016). *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Reclams Studienbuch Germanistik: Reclam Verlag.
- Eisenstadt, S. N. (1954). *The Absorption of Immigrants. A comparative study based mainly on the Jewish community in Palestine and the State of Israel*. London.
- Ellemers, J.E. (1964). *The determinants of emigration: an analysis of Dutch studies on migration*. Amsterdam: Sociografisch Instituut.
- Ellis, N. (1994). *Implicit and explicit learning of languages*. London.
- EMN. (2018). Glossar zu Asyl und Migration. Version 5.0. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/EMN/Glossary/emn-glossary2.html?nn=281998>
- Enes, B. & Keskin, K. (2015). *TÜRKİYE, ALMANYA, AVRUPA BİRLİĞİ ÜÇGENİNDE SİĞİNMACI KRİZİ*. SETA 143. http://file.setav.org/Files/Pdf/20151129125812_analiz_143_-1.pdf
- Esser, H. (1980). *Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnische Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse* (Soziologische Texte; Bd. 119N.F.). Darmstadt: Luchterhand.
- Esser, H. (2006a). Migration, Sprache und Integration. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/11349/ssoar-2006-esser-Migration,_Sprache_und_Integration?sequence=1
- Esser, H. (2006b). Sprache und Integration: Konzeptuelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge. Kommission für Migrations- und Integrationsforschung http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP7.pdf.
- Esser, H. (2009). Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit - the bilingualism controversy* (S. 69–91). Wiesbaden: VS/GWV

- Erdoğan, M. (2019). Türkiye`deki Suriyeli Mülteciler. <https://www.kas.de/documents/283907/7339115/T%C3%BCrkiye%27deki+Suriyeliler.pdf/aca9d37-7035-f37c-4982-c4b18f9b9c8e?version=1.0&t=1571303334464>
- Erdoğan, M. (2020). *Suriyeliler Barometresi: Suriyelilerle Uyum İçinde Yaşamın Çerçevesi*. <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2020/09/SB2019-TR-04092020.pdf>
- Ewers, R. (1931). *Die soziologische und ökonomische Bedeutung der Einwanderung. Untersucht am Beispiel der Vereinigten Staaten von Nord-Amerika*. (Dissertation, Heidelberg).
- Eyüp, B., Arslan, N & Cevher, T. Y. (2017). Mültecilere 'Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Uyum Kursu'na Katılan Öğreticilerin Kurs Hakkındaki Görüşleri ve Hazır Bulunuşluk Durumları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 174/200. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2423>
- Fairchild, H. P. (1925). Immigration: A World Movement and Its American Significance. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 121(1), 195/196. <https://doi.org/10.1177/000271622512100141>
- Fenzl, T. & Mayring, P. (2017). QCMap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 37, 333/340.
- Fisher R.A. (1974). Development of the theory of experimental Design. *Proceedings of the International Statistical Conferences* 3. 434/439.
- Foroutan, N.; Schäfer, I. (2009). Hybride Identitäten muslimische Migranten. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 5, 11/18.
- Fox, S. E., Levitt, P. & Nelson, C. A. (2010). How the Timing and Quality of Early Experiences Influence the Development of Brain Architecture. *Child development* 81(1), 28/40. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x>
- Fürstenau, S. & Gogolin, I. (2001). Sprachliches Grenzgängertum: zur Mehrsprachigkeit von Migranten. In: List, G. (Hrsg.). *Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen (Tertiärsprachen, 5)*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag

- Gale, C. R., O`Callaghan, F. J., Godfrey, K. M., Law C. M. & Martyn, C.N. (2004). Critical periods of brain growth and cognitive function in children. *Brain* 127(2), 321/329. <https://doi.org/10.1093/brain/awh034>.
- GEAS. (2019, 14, November). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. <https://www.bamf.de/DE/Themen/AsylFluechtlingsschutz/EuropaeischerKon text/GEAS/geas-node.html>
- Geist, L. (2009). *Integrationskurse für Migranten als Unterstützung von Integrationsprozessen in der Bundesrepublik Deutschland*. (Diplomarbeit. Hochschule Neubrandenburg).
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2017). GER. <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon
- Geschwind, N. (1965). DISCONNEXION SYNDROMES IN ANIMALS AND MAN. *Brain* 88(2), 237/294, <https://doi.org/10.1093/brain/88.2.237>
- Gerich J. (2010). Thurstone- und Likertskalierung. In Wolf, Ch. & Best, H. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 259-281). Wiesbaden: VS
- Gillham, B. (2000). *Developing a questionnaire*. London, New York: Continuum.
- Gläser-Zikuda, M. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung: Beispiele aus diversen Studien. In: Aguado, K., Heine, L. & Schramm, K. (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S.136-159). Frankfurt a.M.: Lang
- Gogolin, I. & Pries, L. (2003). Stichwort: Transmigration und Bildung. Beitrag für ZfE 1/2004. http://www.inccas.de/de/download/publ-2004_lp_transmigrationund bildung .pdf
- Gogtay, N., Giedd, J.N, Lusk, L., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis, A. C., Nugent III, T. F., Herman, D. H., Clasen, L. S., Toga, A. W., Rapoport, J. L. & Thompson, P. M. (2004). Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National*

Academy of Science of the United States of America 101(21), 8174/8179.
<https://doi.org/10.1073/pnas.0402680101>

Gold, A. (2018). *Lesen kann man lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Görevli Eğitimi. (2019). Akademik Personel ve Lisansüstü eğitimi giriş sınavı. Kayseri Üniversitesi. www.kayseri.edu.tr%2Ficerikdosyaları%2Ffiles%2F2020YKS_Sunu

Grotjahn, R., Schlak, T. & Berndt, A. (2010). Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 15(1), 1/4.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. (2018). Bundesamt für Justiz. <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>

Güllüpcinar, F. (2019). Göç ve Türkiye`deki Göç olgusunun sosyolojik analizi. In: T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü (Hrsg.), *Göç ve Sağlık*, 1147, 18/27.

Gündem. (2018, 02. April). KARTEPE`DE SURİYELİLERE TÜRKÇE DERSİ. Gölcük Gündem Gazetesi. <https://www.golcukgundem.com/haber/1526152/kartepede-suriyelilere-turkce-dersi>

Haas, F. (2016, 17. September). Falsche Flüchtlingsausweise: Hat das BAMF geschlampt? Bayerischer Rundfunk. <https://www.br.de/nachrichten/bamf-schlamperei-vorwurf-100.html>.

Halk Eğitim Merkezi. (2014). Adana Seyhan Halk Eğitim Merkezi YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE SEVİYE A1 KURSU. <http://halkegitimmerkezi.org/adana-seyhan-halk-egitim-merkezi-seyhan-hem-yabancilar-icin-turkce-seviye-a1-kursu-ccc798-ddd1570.html>

Han, P. (2005). *Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven* (2. Aufl.) Stuttgart: Lucius & Lucius.

Hanewinkel, V. (2016, 02. Juni). Migrationspolitik – Mai 2016. Bpb. <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/monatsrueckblick/228722/migrationspolitik-mai-2016>

- Haug, S. (2000). *Klassische und neuere Theorien der Migration*. http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2014/5124/pdf/wp_30.pdf.
- Haug-Schnebel, G & Bensel, J. (2017). *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Die ersten 10 Lebensjahre*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Hawramy, F., Greenwood, P. & Kingsley, P. (2015). How easy is it to buy a fake Syrian passport? <https://www.theguardian.com/world/2015/nov/17/how-easy-is-it-to-buy-fake-syrian-passport>
- Hebb, D. O. (1949). *The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory*. New York: Wiley.
- Heberle, R. (1955). Theorie der Wanderungen: Soziologische Betrachtungen. In: *Schmollers Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft* (1. Halbband. 75. Jahrgang. S. 1- 23). Berlin: Duncker & Humblot.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. (4. Aufl.) Wiesbaden: VS.
- Helfferich, C., (2012). Agency, Handlungsmacht und Handlungsfähigkeit. In: Bethmann, S., Helfferich, C., Hoffmann, H. & Niermann, D. (Hrsg.), *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit* (S. 9-39). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Henschke, C. & Binder, S. (2015, 12. Juli). Von 0 auf B1 - Willkommensklassen* am Gymnasium Tiergarten. Gymnasium Tiergarten. <https://www.gymnasium-tiergarten.de/schule/profile-und-fachrichtungen/sprachen/deutsch/von-0-auf-b1---willkommensklassen--am-gymnasium-tiergarten/>
- Hinnenkamp, V. (2005). „Zwei zu bir miydi?“ – Mischsprachliche Varietäten von Migrantenjugendlichen im Hybriditätsdiskurs“, In: Hinnenkamp, V. & Meng, K. (Hrsg.), *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis* (S. 51-103). Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Hinnenkamp, V. & Meng, K. (2005). *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Hirsig, R. (2006). *Statistische Methoden in den Sozialwissenschaften* (5. Aufl.). Zürich: Seismo-Verlag

- Hoffmann, V; Rhode, C. & Schworm, S. (2017). Geflüchtete Frauen in Deutschland: Ein quantitativer Überblick. *ifo Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München* 70(24), 82/87.
- Hoffmann-Nowotny, H.J. (1970). *Migration: ein Beitrag zu einer soziologischen Erklärung*. Stuttgart: F. Enke.
- Hohaus, E.-M. (2017). Den Weg in die Gesellschaft ebnen. In: BAMF (Hrsg.), *Blickpunkt Integration. Aktueller Informationsdienst zur Integrationsarbeit in Deutschland* (S.4-7).
- Holtkamp, J. (2016). *Flüchtlinge und Asyl. Herausforderung - Chance - Zerreißprobe*. Kevelaer: topos premium.
- Höppner, H.; Frenzel, V. (2016). *Menschenleben retten! Mit der Sea-Watch im Mittelmeer*. Köln: Eichborn
- Hoßmann-Büttner, I. (2018). Willkommensklassen an den allgemeinbildenden Schulen in Berlin. Eigenständige Klassen für Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse. *Zeitschrift für amtliche Statistik Berlin Brandenburg* 3(4). 42/46.
- Hu, A. (2004). Ich glaub Sie wollen und mehr integrieren... Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativ empirischen Studie zu schulischem Sprachunterricht und migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. In: Wolff, A., Ostermann, T. & Chlosta, C. (Hrsg.), *Integration durch Sprache Beiträge der 31. Jahrestagung DaF 2003* (Band 73, VII/ S. 39-56). Regensburg: FaDaF.
- Ihlamur-Öner, S. G. (2018). Suriyeli çocukların eğitim hakkı ve eğitime erişimi. In: Kartal, B., Manço, U. (Hrsg.), *Beklenmeyen Missafirler: Suriyeli sığınmacılar Penceresinden Türkiye Toplumunun Geleceği* (S. 221-252). Transnational Press London.
- Izadi, E. (2015, 21. November). There's a booming black market for fake Syrian passports. The Washington Post. <https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/11/21/theres-a-booming-black-market-for-fake-syrian-passports/?noredirect=on>
- Jackson, J. A. (1969). *Migration*. Cambridge: Sociological Studies 2.
- Jackson, J. A. (1986). *Migration*. London, New York: Longman.

- Kalter, F. (1997). *Wohnortwechsel in Deutschland*. Opladen: Leske und Budrich.
- Karabağlı, H. (2020, 03. März). Bolşevik ihtilalinden kaçan 135 bin kişi...
Türkiyegundemi. <http://www.turkiyegundemi.com/haber/bolsevik-ihtilalinden-kacan-135-bin-kisi/62188>
- Karakayalı, J., zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Groß, S. & Heller, M. (2017). Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *DDS – Die Deutsche Schule* 109. Jahrgang 2017 3, 223/235.
- Kınık, K. (2019). Kilis Bir Ensar Şehridir. In: Özkır, Y. (2019). Türkiye Hem Sahada hem masada. Gündem belirleyen söyleyişiler. (SETA Kitapları 49, S. 248-259). SET Vakfı İktisadi İşletmesi: İstanbul
- Kim, H.-Y. (2017). Statistical notes for clinical researchers: Chi-squared test and Fisher's exact test. *Restor Dent Endod* 42(2),152/155. <https://doi.org/10.5395/rde.2017.42.2.152>
- Klein, M. (2016, 03. Juli). Die ersten Flüchtlinge ziehen ins Maritim. Hannoversche Allgemeine. <https://www.haz.de/Hannover/Aus-der-Stadt/Uebersicht/Die-ersten-Fluechtlinge-ziehen-ins-Maritim-Hotel-in-Hannover>
- Klein, W. (1992). *Zweitspracherwerb – eine Einführung*. Frankfurt am Main: Hain.
- Knickmeyer, R. C., Gouttard, S., Kang, C., Evans, D., Wilber, K., Smith, J. K., Hamer, R. M., Lin, W. Gerig, G. & Gilmore, J. H. (2008): A Structural MRI Study of Human Brain Development from Birth to 2 Years. *Journal of Neuroscience* 28(47), 12176/12182. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3479-08.2008>.
- Königs, F. G. (2000). Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit! Überlegungen zur Bedeutung von Mehrsprachigkeitskonzepten für Deutsch als Fremdsprache. In: Koroschetz, R. (Hrsg.), *Brückenschlag. Actas del X. Congreso Latinoamericano de Germanística. Akten des X. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses in Caracas vom 2.-6. Oktober 2000*. Caracas 2000 (auf CD-Rom).

- Königs, F. G. (2010). Behaviorismus/Behaviourismus, der/behavioristisch. In: Barkowski, H, & Krumm(Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 25-26). A. Francke Verlag Tübingen und Basel.
- Kolb, B., & Fantie, B. (1989). Development of the child's brain and behavior. In: Reynolds, C. R. & Fletcher- Janzen, E. (Eds.), *Handbook of clinical child neuropsychology* (S. 17–39). New York: Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-78867-8>.
- Kraler, A, Husa, K., Bilger, V. & Stacher, I. (2007). *Migrationen. Globale Entwicklungen seit 1850*. Wien.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *Input Hypothesis*. London: Longman.
- Kreitmeier, C. (2015, 10. Juli). Konzepte der Sprachvermittlung für Flüchtlinge im Landkreis Konstanz. https://kreistag.lra-kn.de/buergerinfo/to0050.a.sp?__ktonr=9391
- Krumm, H.-J. (2004). Integration durch Sprach. - ein falsches Versprechen? Oder Bedingungen für einen integrationsfördernden Sprachunterricht. In: Wolff, A., Ostermann, T. & Chlosta, C. (Hrsg.), *Integration durch Sprache Beiträge der 31. Jahrestagung DaF 2003* (Band 73, VII/ S. 19–38). Regensburg: FaDaF.
- Krumm, H.-J. (2005). Integration durch Sprache? Welche Chancen bieten Deutschkurse? In: *Rundbrief AKDaF Schweiz, 19. Jg., 52, 3/11*.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: Ann Arbor.
- Lamnek, S. (2008). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz PVU.
- Lee, E. S. (1972). Eine Theorie der Wanderung. In: Szell, G. (Hrsg.), *Regionale Mobilität* (S. 115- 129). München: Nymphenburger Verlagshandlung. (amerikanisches Original von 1966, A Theory of Migration. Demography 3: 47-57.).

- Lederer, H. W. (1997). *Migration und Integration in Zahlen: 1997. Ein Handbuch. Europäisches Forum für Migrationsstudien*. Bamberg.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York.
- Long, M. (1983). „Native speaker/ non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input”. *Applied Linguistics* 4(2), 126/141.
- Lorch, D. (2017, 27. Juli). Türkçe dersleri Suriyeli küçük kıza mülteci olarak yaşama nasıl baş edileceğini öğretiyor. Unicef Türkiye. <https://www.unicef.org/turkey/hikayeler/t%C3%BCrk%C3%A7e-dersleri-suriyelik%C3%BC%C3%A7%C3%BCk-k%C4%B1za-m%C3%BClteci-olarak-ya%C5%9Famla-nas%C4%B1l-ba%C5%9F-edilece%C4%9Fini>
- Maas, U. (2005). *Sprache und Migration, IMIS- Beiträge Heft 26/2005*. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien 2005.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McCain, M.N. & Mustard, J.F. (1999). *Early years study: Final report*. Toronto: Canadian Institute for Advanced Research.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Milliyet. (2017, 04. Juli). Adana'da Suriyelilere Yönelik Toplum Merkezi Açıldı. <https://www.milliyet.com.tr/yerel-haberler/adana/adanada-suriyelilere-yonelik-toplum-merkezi-acildi-12144396>
- Mitschian, H. (2000). Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 4(3), 26. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_3/beitrag/mitsch4.htm
- Müller-Böling, D. & Klandt, H. (1996). *Methoden empirischer Wirtschafts- und Sozialforschung. Eine Einführung mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt*. (3. Aufl.) Köln: FGF c/o Univ. Dortmund.

[Mülteci Hakları Merkezi \(2017, August\). Türkiye’de Uluslararası Koruma Prosedürü HAKLAR ve YÜKÜMLÜLÜKLER. MHM. https://www.mhd.org.tr/images/yayinlar/MHM-13.pdf](https://www.mhd.org.tr/images/yayinlar/MHM-13.pdf)

Mülteciler Derneği. (2020). TÜRKÇE EĞİTİM MERKEZİ. <https://multeciler.org.tr/turkce-egitim-merkezi/>

[Mültecilere Dayanışma Derneği. \(2015\). TÜRKİYE’DE MÜLTECİLERİN KABUL KOŞULLARI HAK ve HİZMETLERE ERİŞİMLERİ. Uydu Kentler İzleme ve Raporlama Projesi \(Mülteci-Der\). https://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/10/Turkiye-de-Multecilerin-Kabul-Kosullari-Hak-ve-Hizmetlere-Erisimleri-Uydu-Kentler-Izleme-ve-Raporla.pdf](https://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/10/Turkiye-de-Multecilerin-Kabul-Kosullari-Hak-ve-Hizmetlere-Erisimleri-Uydu-Kentler-Izleme-ve-Raporla.pdf)

[Muñoz, C. & Singleton, D. \(2011\). A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment. *Language Teaching* 44\(1\), 1/35. https://doi.org/10.1017/S0261444810000327.](https://doi.org/10.1017/S0261444810000327)

Nawratil, U. (2008). „Das qualitative Interview: Die Darstellung von Erfahrungen.“ In: Wagner, H. (Hrsg.), *Qualitative Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Ein LehrundStudienbuch* (S. 319-332). München: Verlag Reinhard Fischer

Nelson, C. A. (2000). The Neurobiological Bases of Early Intervention. In J. P. Shonkoff, & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2. Aufl., S. 204-228). Cambridge, MA: Cambridge University Press. [http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511529320.012.](http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511529320.012)

Nimer, M. (2019). *TÜRKİYE’DEKİ SURİYELİ MÜLTECİLERİN TÜRKÇE DİL EĞİTİMİ DENEYİMLERİ VE KURUMSAL YAPILAR*. <https://ipc.sabanciuniv.edu/Content/Images/CKeditorImages/20200312-10030920.pdf>

Oberhof, M. & Tergast, C. (2016). *"Refugees welcome!". Die Geschichte einer gelungenen Integration: so können Sie Flüchtlingen helfen*. München: Goldmann.

Oltmer, J. (2012). *Globale Migration. Geschichte und Gegenwart*. Bonn: bpb, Bundeszentrale für Polit. Bildung.

Oswald, I. (2007). *Migrationssozologie*. Stuttgart: UTB.

- Özbal, B. & Genç, A. (2019). "Yabancı Dil Olarak Türkçe" Ders Kitaplarında Ağıştırma Yönergelerinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları* 31/2019, 123/146. <https://doi.org/10.20427/turkiyat.550884>
- Özoğuz, A. (2010). Sprache- eine Kompetenz, um dazuzugehören. In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund* (WISO Diskurs, S. 4–7). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik.
- Pagonis, G. (2009). Überlegungen zum Altersfaktor am Beispiel eines kindlichen und jugendlichen DaZ-Erwerbs. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.), *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 193 – 212). Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Paulsen, N. & Unger, C. (2011, 3. November). Recep Tayip Erdogan beklagt sich über Deutschland. *Hamburger Abendblatt*.
- Pätzold, H. (2014). Lernberatung und Erwachsenenbildung. In: Arnold, R. (Hrsg.), *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 41*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pelzer, M. (2018). Leben unter dem AsylbLG. In: Prasad, N. (Hrsg.), *Soziale Arbeit mit Geflüchteten. Rassismuskritisch, professionell, menschenrechtsorientiert* (S. 63-80). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Petersen, W. (1958). A General Typology of Migration. *American Sociological Review* 23, 256/266.
- Piaget, J. (1972). *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf (franz. Original 1923).
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10, 52/79.
- Pimentel, J. L. (2010). A note on the usage of Likert Scaling for research data analysis. *USM R&D Journal*, 18(2), 109/112.

- Pir, N., İçelli, E. C. & İHA (2017, 06. Dezember). Dünyanın En Büyük Konteyner Kenti Adana'da. İHA. <https://www.iha.com.tr/foto-dunyanin-en-buyuk-konteyner-kenti-adanada-9364/>
- Phutkaradze, M. & İnce, B. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Bir Hedef Kitle: Düzensiz Göçmenler. *Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi* 04/2018, 24/40.
- Porst, R. (2008). *Fragebogen: ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS.
- Pöschl, M. (2003): Die Integrationsvereinbarung nach dem österreichischen Fremdenrecht - Lässt sich Integration erzwingen? In: Sahlfeld, K. (Hrsg.), *Integration und Recht* (S. 197–241). München: Beck.
- Porsch, R. (2014). Test. In: Settinieri, J., Dimirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N. & Riemer, C. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 87-102). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Porst, R. (1996). Fragebogenerstellung. In: Goebel, H, Nelde, P.H., Starý, Z. k. & Wölck, W. (Hrsg.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 737–744). Berlin: De Gruyter.
- Presse und Öffentlichkeitsarbeit der Landeshauptstadt Hannover, 2015, 08. Oktober.). Stadt schafft weitere Kapazitäten. <https://www.hannover.de/FI%203%BCchtlinge-in-Stadt-und-Region-Hannover/Meldungen/Stadt-schafft-weitere-Kapazit%C3%A4ten>
- [Prokop](#), M. (1993). LERNEN lernen – aber ja! Aber wie? Klassifikation von Lernerstrategien im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Fremdsprache Deutsch. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 8/1993. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.1993.08.04>
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2008). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: UTB.
- Ravenstein, E. G. (1885). The Laws of Migration. *Journal of the Royal Statistical Society*, XLVIII, 167/227.

- Ravenstein, E. G. (1972). Die Gesetze der Wanderung I und II. In: Széll, G. (Hrsg.), *Regionale Mobilität* (S.41-64). München: Nymphenburger Verlagshandlung. (englisches Original von 1885 und 1889).
- Resmî Gazete (2013, 11. April). YABANCILAR VE ULUSLARARASI KORUMA KANUNU. Resmî Gazete Sayısı: 28615. Kanun Numarası: 6458. Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5, Cilt: 53.
- Richter, M. (2015): *Fluchtpunkt Europa. Unsere humanitäre Verantwortung*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Riemer, C. (2000). *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen: Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag = Cognitive aspects of foreign language learning and teaching*. Tübingen: Narr.
- Riemer, C. (2002). Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, J.; von der Handt, G. (Hrsg.), *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung* (S. 49-82). Bielefeld: Bertelsmann.
- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, J., Dimirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N. & Riemer, C. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 15-28). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ronzani, S. (1980). *Arbeitskräftewanderung und gesellschaftliche Entwicklung. Erfahrungen in Italien, in der Schweiz und in der Bundesrepublik Deutschland*. Königstein: Ts.
- Roy, A. (2010). *Bedeutung von Identität, Kultur und Sprache für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Welchen Beitrag kann eine bilinguale Schulausbildung an der Staatlichen Europaschule Berlin (SESB) für die Entwicklung der drei Faktoren leisten?* GRIN Verlag.
- Scheuringer, B. (2006). Transnationale Migration als Entgrenzungsphänomen. In M. Oberlechner (Hrsg.), *Die missglückte Integration? Wege und Irrwege in Europa* (S. 239–256). Wien: Braumüller.

- Schifko, M. (2010). Noticing. In: Barkowski, H, & Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 230). A. Francke Verlag Tübingen und Basel.
- Schlak, T. (1999). Explizite Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht? Das Interface-Problem Revisited. *Fremdsprachen und Hochschule* 56, 5/33.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11/1990, 129/158.
- Schrader, A. (1989). Migration. In: Endruweit, G., Burkart L. & Trommsdorff, G. (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (S. 362-363). Stuttgart: Enke.
- Schultze, G. (2010). Vorbemerkung. In: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund* (WISO Diskurs, S. 3). Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik.
- Schwarze, T. (2017, 2. Februar). Für Merkel funktioniert der Deal. Zeit Online. <https://www.zeit.de/politik/ausland/2017-02/fluechtlingsabkommen-tuerkei-eu-inhalt>
- Schweckendiek, J. (2004). Die Qualifikation der Lehrkräfte für den Bereich DaZ, zwischen Anspruch und Streben nach Qualität und Sprachzwang und Wirklichkeit. In: Wolff, A., Ostermann, T. & Chlosta, C. (Hrsg.), *Integration durch Sprache. Beiträge der 31. Jahrestagung DaF 2003* (Band 73, VII/ S. 63-89). Regensburg: FaDaF.
- Seifert W. (2001). Ausländische Bevölkerung. In: Schäfers B. & Zapf W. (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (S. 53-63). Opladen: Leske, Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-94976-9_5
- Seliger, H. (1977). Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning* 27, 263/75.
- Selinker, L. (1972). INTERLANGUAGE. In: *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10 (1-4). <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>.

- Shonkoff, J.P. (2000). Science, Policy, and Practice: Three Cultures in Search of a Shared Mission. *Child Development*, 71(1), 181/187. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00132>
- Siebert-Ott, G. (2001). Individuelle Zweisprachigkeit, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Schulerfolg. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1(12), 39/61.
- Siebert-Ott, G. (2010). Zweitspracherwerb. In: Barkowski, H, & Krumm. H.-J. (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S.368). A. Francke Verlag Tübingen und Basel.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York.
- SOLWODI. (2017). Fachberatungsstellen. <https://www.solwodi.de/seite/353221/fachberatungsstellen.html>
- Steinmüller, U. (2007). DaZ- ein Politikum. In: Ahrenholz, B. (Hrsg), *Kinder mit Migrationshintergrund: Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S.322-326). Freiburg im Breisgau.
- Straub, R. (2017, 15. Februar). Weitere Turnhalle in Neukölln wird frei - welche Schäden sind entstanden? Der Tagesspiegel. <https://www.tagesspiegel.de/berlin/fluechtlinge-in-neukoelln-weitere-turnhalle-in-neukoelln-wird-frei-welche-schaeden-sind-entstanden/19391720.html>
- Strick, H. K. (2018). *Einführung in Die Beurteilende Statistik. Stochastik Kompakt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH
- Sts, ip & epd. (2016, 03. November). Integrationskurs für Flüchtlinge – aber nicht für alle. DW. <https://www.dw.com/de/integrationskurs-f%C3%BCr-fl%C3%BCchtlinge-aber-nicht-f%C3%BCr-alle/a-36248630>
- SURİYELİ KADINLAR İÇİN TÜRKÇE DİL KURSU. (2016, 29. März). GAP ÇATOM <https://www.gapcatom.org/suriyeli-kadinlar-icin-turkce-dil-kursu/>
- T.C. BAŞBAKANLIK. AFET ve ACİL DURUM YÖNETİMİ BAŞKANLIĞI (2014). Suriyeli Misafirlerimiz. Kardes Topraklarında. AFAD. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahU>

KEwi1z7-o_5z0AhVeRPEDHc47B8UQFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.afad.gov.tr%2Fkurumlar%2Fafad.gov.tr%2F17962%2Ffiles%2Fsu-riyeli-misafirlerimiz_1_.pdf&usg=AOvVaw13qQmGNtNMnl5pjA-4-oMA

- T.C. Göç İdaresi Başkanlığı (2019). Göç Tarihi <https://www.goc.gov.tr/goc-tarihi>
- T. C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (2017a). Geçici Korumanın Unsurları. <https://www.goc.gov.tr/gecici-korumanin-unsurlari>
- T. C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (2017b). Mülteci. <https://www.goc.gov.tr/multeci>
- T. C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (2017c). Sekundärschutz. <https://de.goc.gov.tr/sekundrschutz>
- T. C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (2017d). Tatbestand des vorübergehenden Schutzes. <https://de.goc.gov.tr/elemente-des-voruber-gehenden-schutzes>
- T. C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (2017e). Broşürler. <https://www.goc.gov.tr/brosurler>
- T. C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (2018). Geçici Koruma Kapsamındaki Yabancılar İçin Bilgilendirme Broşürü <https://www.goc.gov.tr/gk-bilgilendirme-brosuru>
- T. C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı (2021). Geçici Koruma. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- T.C. İletişim Başkanlığı. (2019, 27. März). Suriyeli vatandaşlara Türkçe dil eğitimleri başlıyor. https://www.iletisim.gov.tr/turkce/yerel_basin/detay/suriyeli-vatandaslara-turkce-dil-egitimleri-basliyor
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (2021). Türkçe Saati Proje Destek Programı. YTB. <https://www.ytb.gov.tr/yurtdisi-vatandaslar/turkce-saati-proje-destek-programi>.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2016, 22. November). Öğretmenler Suriyeli çocuklara Türkçe öğretecek. <http://www.meb.gov.tr/ogretmenler-suriyeli-cocuklara-turkce-ogretecek/haber/12324/tr>

- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2016a, 4. November). Suriyeli öğrenciler için 4 bin 200 öğretmen alımı yapılacak. <https://www.meb.gov.tr/suriyeli-ogrenciler-icin-4-bin-200-ogretmen-alimi-yapilacak/haber/12204/tr>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Suriyelilerin Mesleki Eğitime Erişimi İçin Önemli Bir Adım. <https://www.meb.gov.tr/suriyelilerin-mesleki-egitime-erisi-mi-icin-onemli-bir-adim/haber/23540/tr>
- T.C. Sağlık Bakanlığı. Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü. (2020). Final Raporu. Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Sağlık İhtiyaç Analizi Araştırması. https://st.sihhatproject.org/kaynak-dokumanlar_0-676
- Tepe, A. (2017, 06. Mai). Suriyeli genç, akranlarına Türkçe öğretiyor. <https://www.aa.com.tr/tr/yasam/suriyeli-genc-akranlarına-turkce-ogretiyor/812521>
- Tillmanns, K. (2016). § 18 Jugendarbeitsschutz. In: Heining, H.M. & Schlachter, M. (Hrsg.), *Europäisches Arbeits- und Sozialrecht. Entzyklopädie Europarecht*, 7 (S. 703-712). Baden-Baden, Zürich, St. Gallen, Wien: Nomos; Dike; Facultas.
- Tönshoff, W. (1992). *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht*, Hamburg.
- Toga, A. W., Thompson, P. M. & Sowell, E. R. (2006). Mapping Brain Maturation. *Trends in neurosciences* 29(3), 148/159. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2006.01.007>
- Trabant, J. (2008). *Was ist Sprache?* München: C. H. Beck.
- Treibel, A. (1990). *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung und Gastarbeit*. Weinheim; München: Juventa-Verl.
- Treibel, A. (2003). *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*. Weinheim; München: Juventa-Verl.
- TRT Haber. (2016, 5. November). Suriyeliler Türkçe öğreniyor. <https://www.trthaber.com/haber/dunya/suriyeliler-turkce-ogreniyor-280892.html>
- UNHCR. (2021). Global Trends. Forced Displacement in 2020. <https://www.unhcr.org/flagship-reports/globaltrends/>

- UNHCR Deutschland. (2020). Über uns. <https://www.unhcr.org/dach/de/ueber-uns>
- UNHCR Österreich. (2019). FAQ Flüchtlinge. <https://www.unhcr.org/dach/at/services/faq/faq-fluechtlinge>
- UNICEF Türkei. (2018). *HEP-UNICEF*. <https://www.unicef.org/turkey/media/8006/file>
- Ünlütürk-Ulutaş, Ç. & Kalfa, A. (2009). Göçün kadınlaşması ve göçmen kadınların örgütlenme deneyimleri. *Fe Dergi* 1(2), 13/28. https://doi.org/10.1501/Fe0002_0000000002
- Vanhove, J. (2013). The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis. *PLOS ONE* 8(7), e69172. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069172>.
- Vaysgluz, O. (2007). Grundlagenwissen zum Begriff Trauma. In: EQUAL Entwicklungspartnerschaft FLUCHTort Hamburg (Hrsg.), *Lernen trotz Trauma Möglichkeiten der beruflichen Qualifizierung von kriegs- und fluchttraumatisierten Frauen* (S. 21-34). <https://www.fluchtort-hamburg.de/fileadmin/pdf/EQUAL/Lernen-trotz-Trauma-1.pdf>
- Verordnung der Bundesregierung. (2002). Entwurf einer Verordnung über Integrationskurse für Ausländer (Ausländerintegrationskursverordnung - AuslIntV) <http://www.migration-online.de/data/auslaenderintegrationskursverordnung.pdf>
- Voigt, C. (2016). Das Asylbewerberleistungsgesetz mit den ab 1. Januar 2017 geltenden Regelungen. GGUA e. V. <https://www.lwl.org/ks-download/downloads/AK%20Migration/asylbLG.pdf>
- Wardhaugh, R. (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4, 123/130.
- Weiss, D. (2010). Cost behavior and analysts' earnings forecasts. *Accounting Review*, 85(4), 1441/1471.
- Wettig, J. (2008). *Schicksal Kindheit: Kindheit beeinflusst das ganze Leben - Fakten statt Mythen - Verständlich und klar*. Berlin, Heidelberg: Springer.

- White, L. (1987). Against Comprehensible Input: The Input Hypothesis and the Development of Second Language Competence. *Applied Linguistics* 8(2), 95/110. <https://doi.org/10.1093/applin/8.2.95>
- Wöhlcke, M. (2001). Grenzüberschreitende Migration als Gegenstand internationaler Politik. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 43, 31/39.
- Worbs, S., Bund, E. & Böhm, A. (2016). Asyl - und dann? Die Lebenssituation von Asylberechtigten und anerkannten Flüchtlingen in Deutschland. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb28-fluechtlingsstudie-2014.pdf?__blob=publicationFile&v=15.
- Wygotzki, L. S. (1986). *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M. (russ. Original 1934).
- Zawatka-Gerlach, U. (2016, 04. Februar.). Zweifelhafte Partner im Hotel-Deal. Der Tagesspiegel. <https://www.tagesspiegel.de/berlin/fluechtlinge-in-berlin-zweifelhafte-partner-im-hotel-deal/12918046.html>
- Zentrum für Interations- und Migrationsarbeit. (2017). Ein Wegbegleiter für ihre ersten Wochen in Deutschland. Ziuma e.V. <http://www.ziuma.de/ankommenapp/>
- Zeman, P. (2005). Ältere Migranten in Deutschland. Befunde zur soziodemographischen, sozioökonomischen und psychosozialen Lage sowie zielgruppenbezogene Fragen der Politik- und Praxisfeldentwicklung. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/zeman-expertise.pdf?__blob=publicationFile

Anhang-A: Beispiele aus QDA- Software QCAmap 2000 Category System

I: Soll ich nochmal wiederholen? #00:02:44-5#

B1: Fragen Sie? #00:02:45-8#

I: Genau. Wie ist Ihre Lebenssituation in Berlin? #00:02:45-8#

B1: Ähm (...) meine Leben ist in Berlin sehr schön ist. Ich wohne alleine und ähm (...) ich war ähm (...) zwei Jahre gearbeitet, ähm (...) und ähm (...).

#00:03:19-8#

I: Als was haben Sie gearbeitet? #00:03:21-0#

B1: Ich habe ähm (...) mit türkischen Frauen zusammen mit Handarbeit (..) Schmuck. #00:03:27-2#

I: Aha, Okay, in Berlin haben Sie das gemacht. #00:03:29-8#

B1: Mhm (bejahend), gelernt. #00:03:31-2#

I: Gelernt und gemacht? #00:03:32-9#

B1: Ja. #00:03:33-4#

I: Machen Sie das noch? #00:03:34-4#

B1: Ja, nach dem nach dem Prüfung ich ich gehe Praktikum machen dieser Arbeitsplatz. #00:03:46-7#

I: Dankeschön. #00:03:47-7#

B1: Ja, bitte. #00:03:48-9#

I: Ich wiederhole gerne. Wie ist Ihre Lebenssituation gerade in Berlin?

#00:03:58-4#

B2: Mein Lebenssituation in Berlin ähm (..) ist gut. Ähm (...) ich freue mich sehr, dass ich eine große Familie habe. Und ich wohne immer noch mit meiner Familie und werde nie alleine zu Hause. Ich habe so viele Brüdern und Schwestern. Und wir spielen immer und ich werde nie langweilig. Ich finde das gut. #00:04:30-1#

I: Arbeiten Sie in Berlin? #00:04:32-1#

B2: Ich arbeite nicht, ich bin Schülerin. #00:04:36-4#

I: Wohnen Sie in einer Wohnung oder im Heim? #00:04:41-1#

B2: In einer Wohnung, ich wohne. #00:04:44-6#

I: Und haben Sie davor im Heim gewohnt oder? #00:04:48-6#

B2: Nein, ich habe nicht. #00:04:51-1#

I: Danke. #00:04:51-7#

B-B3: Ja. #00:13:08-9#

B4: Berufsschule Kurs (yani?). #00:13:10-1#

I: Ja, aber ich meine für die deutsche Sprache #00:13:14-2#

B4: / Maßnahme, ja für die deutsche Sprache. #00:13:15-0#

B: / Nein, nur hier. #00:13:15-0#

I: Nur hier. Alles klar. #00:13:18-0#

B4: / berufliche Schule. #00:13:18-0#

B1: / GFBM. #00:13:19-5#

I: Alles klar. Besuchen Sie diese Schule, weil Sie müssen, weil Job-Center oder Arbeitsamt sagt „Sie müssen Deutsch lernen“ oder kommen Sie auch, weil Sie Deutsch lernen möchten? #00:13:35-5#

B: Ja, ich möchte auch gern. Ich möchte gerne Deutsch lernen, aber ich kann nicht jeden Tag zur Schule gehen, aber Job-Center hat gesagt „musst du jeden Tag #00:13:43-0#

B4: / Ja #00:13:51-5#

B: zur Schule gehen und lernen.“ Aber für mich ist wirklich sehr sehr schwer. #00:13:55-5#

I: Darf ich fragen, warum? #00:13:57-5#

B: Weil ich habe fünf Kinder, ich habe viel Arbeit zu Hause und ich muss meine kleine Tochter zur Schule ähm (...). #00:14:07-5#

I: bringen. #00:14:11-5#

B: bringen und abholen, aber jetzt ist ähm (...) Feri/ Sommerferien. Jetzt besser, aber für mich ist schwer sehr. #00:14:22-3#

I: Sie sind auch alleine hier oder? #00:14:24-0#

B: Ja, ich bin alleine Exil jetzt hier. Ich habe kein Mann, verschieden. Schwer für mich jeden Tag #00:14:24-0#

B4: /Ja. #00:14:24-0#

B: // Für mich ist/ ich habe/ ich denke für mich ist zum Beispiel zwei in der Woche/ zwei Tage in der Woche ist besser oder drei Tage in der Woche ist besser. Und ich denke, ich gut gelesen und gelernen. Und ähm (..) ich kann auch arbeiten zu Hause, zum Beispiel für meine Kinder kochen oder.

#00:15:00-3#

● RQ1-13: Ankunft mit der Familie
● RQ1-14: Ankunft ohne Begleitung
● RQ1-54: mit fünfzehn angekommen
● RQ1-55: keine Schule ab fünfzehn
● RQ1-18: früher in der Unterkunft
● RQ1-28: keine Zwischenstop in der Unterkunft
● RQ1-15: Schwierige Zeit in der Unterkunft
● RQ1-16: zwei Jahre Arbeit in Berlin

B-B3: Ja. #00:13:08-9#

B4: Berufsschule Kurs (yani?). #00:13:10-1#

I: Ja, aber ich meine für die deutsche Sprache #00:13:14-2#

B4: / Maßnahme, ja für die deutsche Sprache. #00:13:15-0#

B: / Nein, nur hier. #00:13:15-0#

I: Nur hier. Alles klar. #00:13:18-0#

B4: / berufliche Schule. #00:13:18-0#

B1: / GFBM. #00:13:19-5#

I: Alles klar. Besuchen Sie diese Schule, weil Sie müssen, weil Job-Center oder Arbeitsamt sagt „Sie müssen Deutsch lernen“ oder kommen Sie auch, weil Sie Deutsch lernen möchten? #00:13:35-5#

B: Ja, ich möchte auch gern. Ich möchte gerne Deutsch lernen, aber ich kann nicht jeden Tag zur Schule gehen, aber Job-Center hat gesagt „musst du jeden Tag #00:13:43-0#

B4: / Ja #00:13:51-5#

B: zur Schule gehen und lernen.“ Aber für mich ist wirklich sehr sehr schwer. #00:13:55-5#

I: Darf ich fragen, warum? #00:13:57-5#

B: Weil ich habe fünf Kinder, ich habe viel Arbeit zu Hause und ich muss meine kleine Tochter zur Schule ähm (...). #00:14:07-5#

I: bringen. #00:14:11-5#

B: bringen und abholen, aber jetzt ist ähm (...) Feri/ Sommerferien. Jetzt besser, aber für mich ist schwer sehr. #00:14:22-3#

I: Sie sind auch alleine hier oder? #00:14:24-0#

B: Ja, ich bin alleine Exil jetzt hier. Ich habe kein Mann, verschieden. Schwer für mich jeden Tag #00:14:24-0#

B4: /Ja. #00:14:24-0#

B: // Für mich ist/ ich habe/ ich denke für mich ist zum Beispiel zwei in der Woche/ zwei Tage in der Woche ist besser oder drei Tage in der Woche ist besser. Und ich denke, ich gut gelesen und gelernen. Und ähm (..) ich kann auch arbeiten zu Hause, zum Beispiel für meine Kinder kochen oder.

#00:15:00-3#

● RQ1-35: Schwierige Bedingungen an der Teilnahme
● RQ1-36: Besuchzeiten zwei-drei Tage
● RQ1-37: keine Zeit für Haushalt
● RQ1-42: früher Beginn
● RQ1-41: Schwierigkeiten beim Verstehen und Schreiben
● RQ1-38: Frauen Rolle
● RQ1-39: Der Kurs ist gut
● RQ1-40: gute Lehrer

Adobe Reader Touch

Anhang-B: Gruppeninterviews mit Probandengruppe Berlin

Gruppeninterview

Interviewpartner: 01WTB – 05WTB

Datum: 18. Juli 2018 um 11:35 Uhr

Ort: Berlin, in einem Sprachkurs

00:00:00-00:51:26

I: Vielen Dank für Ihre Einverständniserklärung. Ich möchte Sie nochmal dran erinnern, dass die erhobenen Daten nur für die wissenschaftlichen Zwecken verwendet werden. Wenn Sie erlauben, würde ich mit der ersten Frage beginnen. #00:00:25-4#

I: Sie leben jetzt als geflüchtete Frauen in Deutschland. Erzählen Sie bitte aus Ihren eigenen Erfahrungen, wie Ihre Lebenssituation gerade in Deutschland ist? (Arbeit, Unterkunft, Familie) #00:00:25-9#

B: Für mich ist ein bisschen schwer, weil habe ich Kopftuch und andere zum Beispiel deutsche Leute nicht nicht für mich einfach. #00:01:42-3#

I: Sind Sie alleine hier in Deutschland? #00:01:45-0#

B: Nein, ich bin mit meinen Kindern #00:01:48-5#

I: Wohnen Sie in einer Wohnung oder im Heim? #00:01:52-7#

B: // Ja, ja ja. Ich wohne jetzt seit ein Jahre/ ich wohne mit meinen Kindern zusammen in einer Wohnung. #00:02:02-2#

I: Und davor haben Sie im Heim gewohnt? #00:02:05-5#

B: Ja, ja sehr schlecht. #00:02:07-5#

I: Und in welchem Heim waren Sie? #00:02:09-2#

B: Im Heim/ wie heißt/ Heim. Ich weiß nicht, ich habe es vergessen, aber war im . #00:02:17-6#

I: / In Neukölln oder wo anders? #00:02:20-4#

B: / Nein, nein. Hiroshimasteg und andere Turm Straße. #00:02:28-4#

I: Arbeiten Sie in Deutschland? #00:02:30-8#

B: Nein, bis jetzt ne. #00:02:33-0#

I: Jetzt Sie. #00:02:37-3#

B1: (...)

I: Soll ich nochmal wiederholen? #00:02:44-5#

B1: Fragen Sie? #00:02:45-8#

I: Genau. Wie ist Ihre Lebenssituation in Berlin? #00:02:45-8#

B1: Ähm (...) meine Leben ist in Berlin sehr schön ist. Ich wohne alleine und ähm (...) ich war ähm (...) zwei Jahre gearbeitet, ähm (...) und ähm (...). #00:03:19-8#

I: Als was haben Sie gearbeitet? #00:03:21-0#

B1: Ich habe ähm (...) mit türkischen Frauen zusammen mit Handarbeit (..) Schmuck. #00:03:27-2#

I: Aha, Okay, in Berlin haben Sie das gemacht. #00:03:29-8#

B1: Mhm (bejahend), gelernt. #00:03:31-2#

I: Gelernt und gemacht? #00:03:32-9#

B1: Ja. #00:03:33-4#

I: Machen Sie das noch? #00:03:34-4#

B1: Ja, nach dem nach dem Prüfung ich ich gehe Praktikum machen dieser Arbeitsplatz. #00:03:46-7#

I: Dankeschön. #00:03:47-7#

B1: Ja, bitte. #00:03:48-9#

I: Ich wiederhole gerne. Wie ist Ihre Lebenssituation gerade in Berlin? #00:03:58-4#

B2: Mein Lebenssituation in Berlin ähm (..) ist gut. Ähm (...) ich freue mich sehr, dass ich eine große Familie habe. Und ich wohne immer noch mit meiner Familie und werde nie alleine zu Hause. Ich habe so viele Brüdern und Schwestern. Und wir spielen immer und ich werde nie langweilig. Ich finde das gut. #00:04:30-1#

I: Arbeiten Sie in Berlin? #00:04:32-1#

B2: Ich arbeite nicht, ich bin Schülerin. #00:04:36-4#

I: Wohnen Sie in einer Wohnung oder im Heim? #00:04:41-1#

B2: In einer Wohnung, ich wohne. #00:04:44-6#

I: Und haben Sie davor im Heim gewohnt oder? #00:04:48-6#

B2: Nein, ich habe nicht. #00:04:51-1#

I: Danke. #00:04:51-7#

B2: Bitte. #00:04:52-9#

B3: Ich bin hier in Berlin schon ähm (...) gefühlt zwei Jahre. Ähm (..) ich ich ähm (...) liebe mit meiner Familie. Ähm (...) ich glaube ähm (...) leben in Berlin ähm (..) nicht nicht einfach. Ähm (..) meine

Problem ähm (..) meine Problem ist ähm (..) gute Arbeiten zu finden. Ähm (...) ich hoffe ähm (...) mein Leben mit meiner Familie ist ähm (..) besser ist besser, aber ähm (..) jetzt ich weiß nicht ähm (...) was ich kann ähm (...) ich kann tun. #00:06:18-1#

I: Sie wohnen mit Ihrer Familie zusammen. Leben Sie in einer Wohnung oder im Heim? #00:06:30-5#

B3: Ja. Nein, nein. In meiner Wohnung. #00:06:33-0#

I: Und haben Sie früher im Heim gewohnt? #00:06:36-6#

B3: In Pension, for vier vier Monate, so ähm(...), speziell in einer Wohnung. #00:06:48-9#

I: Dankeschön. Jetzt Sie. #00:06:50-9#

B4: Ich bin verheiratet. Ich bin ich habe ein Kind. Ich denke für Berlin/ Berlin normalerweise sehr gut, eine schöne Stadt, viele Sehenswürdigkeit oder für die Touristen ist gut, aber normalerweise wie uns Familie bisschen schwer. Nicht reiche Wohnung in Berlin, nicht reiche Job in Berlin. Viele Leute besuchen für die Familie passende Wohnung, aber wir nicht gefunden. Zum Beispiel, ich meine Wohnung sehr sehr klein. Ich lebe in der Wohnung, aber nicht bequem, zu klein, sehr sehr klein Wohnung. Und dann viele Leute wie ich gleiche denken. Job, Job, wir suchen Job zum Beispiel, keine viele Job. Und Berlin ein bisschen teuer (...) Stadt (..) teure Stadt. Ähm (...) manchmal ähm (..) für die deutsche Leute, ich mus/ ich möchte sprachen ähm (..) halbe halbe. Zum Beispiel manchmal die deutsche Leute sehr nett, sehr gut Bewegung für uns, für Ausländer. Aber manchmal (...) manchmal Leute schlech/ schwer (...) gucken, Bewegung oder sprechen ähm (..) an/ alte Leute zum Beispiel ähm (..) für die Ausländer nicht (..) gut Bewegung für uns. #00:08:40-7#

I: Wohnen Sie im Heim oder in der Wohnung? #00:08:42-7#

B4: In der Wohnung, alleine Wohnung ähm (..). #00:08:49-6#

I: Und ist Ihr Mann auch hier? #00:08:52-0#

B4: Ja, wir zusammenleben. #00:08:53-5#

I: Sie wohnen zu zweit in einer Wohnung. #00:08:55-5#

B4: Ja, ja. Mit meinem Mann und meinem Sohn zusammen in der Wohnung. ja. #00:08:59-7#

I: Danke. Woher kommen Sie und wie alt sind Sie? Machen wir wieder so eine Runde. #00:09:07-5#

B: Name auch, ich sage? #00:09:09-7#

I: Ne müssen Sie nicht. Aber lauter genau. #00:09:13-2#

B: Ich bin sehsunddreißig Jahre alt (...) und ich komme aus Afghanistan. #00:09:25-5#

I: Danke. #00:09:26-0#

B1: Ähm (..) ich komme aus Pakistan. Ich bin ähm (..) vierzig Jahre alt. #00:09:37-7#

B2: Ich komme aus Rumänien und bin neunzehn Jahre alt. #00:09:45-2#

B3: Ähm (..) ich komme aus Syrien und ähm (..) ich bin ähm (..) sieben ähm (..) vierzig Jahre alt. ja. #00:10:00-5#

B4: Ich komme aus der Türkei. Ich bin siebenundvierzig Jahre alt. #00:10:06-0#

I: Okay. Seit wann besuchen Sie einen Deutschkurs in dieser Schule? Seit wann besuchen Sie einen Deutschkurs in dieser Schule? Und haben Sie davor auch andere Schulen besucht oder jetzt? Besuchen Sie zum Beispiel zwei, drei Schulen? Besuchen Sie zwei, drei Deutschkurse? #00:10:33-2#

B-B4: Seit drei und halb Monaten. #00:10:57-0#

I: Sind alle gleich? #00:10:43-5#

B-B4: Ja, alle gleich. #00:10:44-2#

I: Sind alle gleich? Seit drei und halb Monaten? #00:10:45-2#

B4: Ja, wir beginnen dritter April. #00:10:48-3#

I: Aha, alles klar. #00:10:49-2#

B4: Am dritter April 2018. #00:10:53-3#

I: Alles klar. Und besuchen Sie andere Schulen? #00:10:57-0#

B: Bevor? #00:10:57-9#

I: Ja. #00:10:58-9#

B: Ja, ich besuche. #00:11:00-4#

I: Wo waren Sie davor? #00:11:01-7#

B: Ähm (..) in Boddinstraße. #00:11:02-8#

I: Volkshochschule? #00:11:03-8#

B: Volkshochschule, ja. #00:11:05-1#

B1: Ähm (...) ich bin auch Volkshochschule ähm (..) Deutsch Anfangen gelernt und dann noch ähm (..) zweite Schule gegangen, aber Namen ich weiß nicht. Und danach ich habe ähm (...) B1 ähm (...) Südkreuz ähm (..), aber Straße ich weiß nicht, auch B1 mündlich gemacht. Und danach ich komme her. Nochmal B1 machen. #00:11:40-6#

I: Danke. #00:11:41-6#

B2: Ich habe bevor dieses Kurs in Motzstraße ähm (..) Hartnackschule besucht. Und jetzt seit/ ich glaube seit vier Monate besuche ich B1 Kurs. #00:12:06-7#

I: Dankeschön. #00:12:08-2#

B2: Bitteschön. #00:12:09-0#

B3: Ich bin ähm (...) ich bin ähm (...) zu anderer Schule gegangen. ähm (...) in Hermannstraße. #00:12:23-2#

I: Wie heißt die Schule, Volkshochschule? #00:12:26-6#

B3: Die heißt CIS, CIS. Ich weiß nicht ähm (..) in Hermannstraße, ich vergesse ähm (..) volle Name. #00:12:42-6#

I: Alles klar. #00:12:43-5#

B3: Ja, okay. #00:12:44-7#

I: Dankeschön. #00:12:46-3#

B4: Ich habe, ich habe (...) gegangen (..) in eine andere Schule (...) Volkshochschule anfangen erstmal. Volkshochschule, jetzt 3,5 Monate (...) #00:13:01-7#

I: Sind Sie hier. #00:13:02-9#

B4: Ja. #00:13:04-2#

I: Und Sie machen nur den Kurs hier. #00:13:06-1#

B: Ja. #00:13:06-7#

I: Sie haben keine andere Schule. #00:13:08-2#

B-B3: Ja. #00:13:08-9#

B4: Berufsschule Kurs (yani). #00:13:10-1#

I: Ja, aber ich meine für die deutsche Sprache #00:13:14-2#

B4: / Maßnahme, ja für die deutsche Sprache. #00:13:15-0#

B: / Nein, nur hier. #00:13:15-0#

I: Nur hier. Alles klar. #00:13:18-0#

B4: / berufliche Schule. #00:13:18-0#

B1: / GFBM. #00:13:19-5#

I: Alles klar. Besuchen Sie diese Schule, weil Sie müssen, weil Jobcenter oder Arbeitsamt sagt „Sie müssen Deutsch lernen“ oder kommen Sie auch, weil Sie Deutsch lernen möchten? #00:13:35-5#

B: Ja, ich möchte auch gern. Ich möchte gerne Deutsch lernen, aber ich kann nicht jeden Tag zur Schule gehen, aber Jobcenter hat gesagt „musst du jeden Tag #00:13:43-0#

B4: / Ja #00:13:51-5#

B: zur Schule gehen und lernen.“ Aber für mich ist wirklich sehr sehr schwer. #00:13:55-5#

I: Darf ich fragen, warum? #00:13:57-5#

B: Weil ich habe fünf Kinder, ich habe viel Arbeit zu Hause und ich muss meine kleine Tochter zur Schule ähm (...). #00:14:07-5#

I: bringen. #00:14:11-5#

B: bringen und abholen, aber jetzt ist ähm (...) Feri/ Sommerferien. Jetzt besser, aber für mich ist schwer sehr. #00:14:22-3#

I: Sie sind auch alleine hier oder? #00:14:24-0#

B: Ja, ich bin alleine Exil jetzt hier. Ich habe kein Mann, verschieden. Schwer für mich jeden Tag #00:14:24-0#

B4: /Ja. #00:14:24-0#

B: // Für mich ist/ ich habe/ ich denke für mich ist zum Beispiel zwei in der Woche/ zwei Tage in der Woche ist besser oder drei Tage in der Woche ist besser. Und ich denke, ich gut gelesen und gelernen. Und ähm (..) ich kann auch arbeiten zu Hause, zum Beispiel für meine Kinder kochen oder. #00:15:00-3#

B4: //Ja, wichtig. #00:15:02-1#

B: // Putzen oder waschen. Alles zusammen ist wirklich schwer. #00:15:07-3#

B4: // Schwer, ja. #00:15:08-8#

B: Mein Leben/ ich habe früher mit meinem Leben viele Problem und jetzt ich habe auch Stress ähm (...). #00:15:18-8#

I: JA, VERSTEHE ICH. #00:15:20-1#

B4: // Unsere Probleme #00:15:20-1#

I: Verstehe ich. Dankeschön#00:15:22-8#

B: Bitteschön. #00:15:24-1#

I: Wie ist es für Sie? Kommen Sie gerne, möchten Sie Deutsch lernen und kommen deswegen oder wegen Jobcenter. Oder beides? #00:15:33-8#

B1: Ähm (...) ja, ich möchte gerne auch weiter Deutsch natürlich lernen. Besser für mich, aber (...) erste Mal, ich denke B1 Prüfung schaffen. Und danach ich muss überlegen. Ja, aber besser für mich weiter Deutsch lernen. #00:15:53-6#

I: Danke. #00:15:54-1#

B1: Das war es. #00:15:55-1#

B2: Ich besuche B1 Kurs, weil ich möchte besser die deutsche Sprache lernen. #00:16:15-3#

B3: Ja, ich lebe (...) ich liebe Deutsch lernen. Ähm (...) aber lange Zeit, jeden Tag ähm (...) von acht Uhr zur zwölf Uhr. Is the Problem for mich, ist LANGWEILIG (...) LANGE ZEIT. #00:16:42-8#

I: Okay, danke. #00:16:47-3#

B4: Ich denke auch, wie gleiche. Ab acht bis vierzehn Uhr wir sind hier bleiben. In der Woche fünf Tage. Für uns SCHWER und LANGWEILIG. Immer wir müssen konzentrieren (...) im Unterricht (...) immer (...) wir müssen AUFPASSEN. Zu Hause viele ähm(...)/ wir müssen VIELE ARBEITEN. Kochen, waschen, Wäsche hängen oder was viele. Wir möchten für uns ähm (...) ein Tage oder zwei Tage, privat Tage in zu Hause. Ich möchte zu Hause bleiben. Wir sind FRAUEN, WISSEN SIE? Ähm (...) privat/ ich muss zu Hause privat arbeiten und dann viele viele mehr ARBEITEN. Ähm (...) Wochenende, ja, okay. Jobcenter sagt „Samstag und Sonntag haben Sie“, sagt. „Sie haben“, sagt, aber mein Mann zu Hause zum Beispiel, Kinder auch zu Hause beliebt ähm(...) wir sind KEINE RUHE, WISSEN SIE? Wir möchten RUHE. Zum Beispiel jeden Tag hier LANGWEILIG. Für uns geht nicht. #00:18:10-6#

I: Okay, was gefällt Ihnen an dem Sprachkurs? Und was gefällt Ihnen gar nicht? #00:18:18-6#

B: Dieser Kurs gefällt mir sehr gut, weil wir haben gute gute Lehrer und sie hat gute erklärt. Und ähm (...) sehr gut für mich. #00:18:38-4#

I: Und was gefällt Ihnen gar nicht? #00:18:41-4#

B: Gefällt ähm (...) gefällt ähm (...) jeden Tag. Ich habe nur/ mein Problem ist jeden Tag komme ich und ähm (...) so lange bleiben hier. #00:18:54-1#

I: Okay, wir hatten wir schon das Thema. #00:18:55-6#

B: Ja. #00:18:57-6#

I: Okay, Sie? #00:18:58-6#

B1: Was soll ich sage? #00:19:01-9#

I: Was gefällt Ihnen an diesem Kurs und was gefällt Ihnen nicht? #00:19:06-4#

B1: Ja, gefällt bei mir dieser Kurs, aber bisschen schwer ähm (...). ja. #00:19:13-9#

I: zum Verstehen? #00:19:14-9#

B1: Ja, zum Verstehen, Schreiben #00:19:17-1#

B4: // und sehr schnell. #00:19:18-9#

B1: Für mich aber meine Lehrer ist sehr nett und sehr gut. ja. Aber Zeit ist sehr mehr. Viel Zeit hier sitzen und das ist zu viel auch für mich. #00:19:36-9#

I: Danke. #00:19:38-4#

B2: Mir gefällt sehr gut dieser Kurs. Ich habe nichts ähm (...)/ ich mag sehr, wir haben eine gute Lehrer, aber was mir nicht gefällt ist, weil ich immer früh aufstehe muss. #00:19:59-4#

I: Danke. #00:19:59-8#

B3: Ähm (...) dieser Deutschkurs gefällt mir. Ähm (...) meine Lehrerin ist gut und mein Teilnehmer, Kollegen ist sehr nett. Und ähm (...) nicht gefällt mir ist kein (Sommerferien?). #00:20:31-9#

I: Sommerferien? #00:20:34-2#

B3: Ja. #00:20:34-8#

B4: Ich auch. Wir bleiben jeden Tag hier und dann KEINE SOMMERFERIEN. Mein Sohn zu Hause immer böse, immer weint, schlägt mich. Psychologin/ ähm (...) mein Sohn Kopf weg. Möchte nach Türkei fahren oder fliegen aber nichts. Jobcenter schlecht, böse für uns. Was muss machen, ich weiß nicht. Ich warte jetzt. #00:21:08-7#

I: Okay, deshalb ist das. #00:21:09-8#

B4: // Und dann und dann ich bin jeden Tag hier bleiben. Mit meinem Sohn einander ich habe keine Spaß, keine işte keine ya alles keine. Was sage ich, ich weiß nicht. #00:21:22-3#

I: Was gefällt Ihnen an diesem Sprachkurs? #00:21:24-8#

B4: (...) Walla, ich möchte ni/ keine Antwort. #00:21:29-6#

I: Sie möchten nicht. #00:21:30-1#

B4: Nein, keine Antwort. #00:21:32-3#

I: Alles klar. Mhm. Jetzt kommen wir zu den Übungen. Im Deutschunterricht gibt es viele Übungen. Zum Beispiel Hörübungen, Schreibübungen, Partnerübungen, Rollenspiel, Dialoge, Pantomime, Mimik, Gestik. Tausende Möglichkeiten. Welche Übungen finden Sie am besten? Was finden Sie ganz gut und sagen „Ja, so kann ich die Sprache lernen.“ #00:21:58-5#

B: Dialog, Dialog für mich. Schreiben und lesen. Bücher lesen auch. #00:22:09-7#

I: Und für Sie? #00:22:12-0#

B1: Für mich ist mit Partner oder Freundschaft gesprochen, ich habe so gelernt Deutsch. #00:22:25-5#

B2: Mir gefällt die Übungen mit Partner, Dialog-Übungen und Hörübungen. #00:22:42-5#

I: Danke. #00:22:43-1#

B3: Alles ist gefällt mir, aber Hören ist schwer. #00:22:51-6#

I: Danke. #00:22:53-1#

B4: Ich auch, schreiben, hören (...) mit Partner oder mit Gruppe zusammen gefällt mir, ist gut. Ähm (.) hören auch schwer (..) für mich auch schwer. Hören ich nicht verstehe, Dialekte Anlass für mich schwer, verstehe schwer. #00:23:14-3#

I: Mhm, lernen Sie zum ersten Mal eine Fremdsprache? #00:23:20-3#

B: Fremdsprache? #00:23:21-8#

I: Lernen Sie zum ersten Mal eine Sprache oder haben Sie zum Beispiel Englisch, Französisch gelernt? #00:23:28-5#

B: Ich habe keine. Erste. #00:23:30-8#

I: Erste Fremdsprache ist Deutsch. #00:23:33-0#

B1: Aber ich möchte bisschen Englisch lernen. Bisschen ähm(...)/ ich habe vorher gelernt, bisschen Türkisch und Polnisch gehört., auch bisschen gelernt #00:23:42-5#

I: Haben Sie Polnisch und Türkisch in Berlin gelernt? #00:23:21-8#

B1: Ja. Mit meiner Freundin. #00:24:00-3#

I: Also, nicht im Kurs? #00:24:02-8#

B1: Nein, nein nein. #00:24:03-0#

I: Privat. #00:24:04-5#

B1: Nein, privat. #00:24:06-0#

B2: Ich habe auch in meinem Heimatland Englisch- und Französischunterricht gemacht.

I: In der Schule? #00:24:18-0#

B2: Mhm (bejahend). Und ich kam her mit fünfzehn Jahre. Jetzt mache ich/ also ich lerne die deutsche Sprache. #00:24:28-8#

I: Waren Sie früher in der Willkommensklasse in Deutschland? #00:24:37-3#

B2: Ähm (...). #00:24:39-0#

I: Also, waren Sie in der deutschen Schule mit fünfzehn? #00:24:42-3#

B2: // Grundschule? #00:24:42-9#

I: Ich weiß nicht, also es kann auch ISS sein? #00:24:45-5#

B2: Nein, ich habe nur Deutschkurs besucht. #00:24:49-5#

I: Okay. #00:24:50-5#

B2: Ich wollte, aber es hat nicht geklappt. Sie haben mich nicht angenommen. #00:24:59-5#

I: Okay. Danke. #00:24:59-9#

B3: Ich habe ähm (..) in meiner Heimat ähm (..) Englisch gelernt. Türkei ähm (..) ein bisschen Türkei gelernt. #00:25:06-0#

B4: Ich habe ähm (..) in meiner Heimat in der Türkei Englisch gelernt, aber bisschen. Natürlich jetzt siebenundvierzig Jahre alt. Ich habe vergessen. Immer konzentrieren für die deutsch. #00:25:25-3#

I: Für die deutsche Sprache. #00:25:26-4#

B4: Wallahi. Für die deutsche Sprache. #00:25:29-0#

I: Okay. Ähm (...) Diese Frage interessiert mich am meisten von meinen Fragen, was ich habe. Ich weiß nicht, wie Sie das sehen aber, welche Sprache/n sprechen Sie im Kurs, zu Hause und in der Stadt? Welche Sprachen sprechen Sie im Deutschkurs, zu Hause und auf der Straße? #00:25:51-7#

B4: // Aber Deutsch ne, auf Deutsch. Deutsch Sprachen yani. #00:25:56-8#

B: // Können Sprache? Besser? #00:25:56-8#

I: Welche Sprachen sprechen Sie? #00:25:59-6#

B: Aha (zustimmend). #00:25:59-8#

B1: Okay. #00:25:59-8#

I: Also, ich spreche in meinem Unterricht Deutsch, Arabisch, Persisch manchmal, manchmal Dari und Englisch. #00:26:09-6#

B1: // Ja. #00:26:09-6#

I: Und zu Hause spreche ich Deutsch. Auf der Straße spreche ich Türkisch und Deutsch. #00:26:16-1#

B1: // Ja. #00:26:16-1#

I: So würde ich sagen. ja. Was sagen Sie? #00:26:20-1#

B: Ich spreche im Deutschkurs ähm (..) nur Deutsch und ich spreche zu Hause Farsi. Ähm (..) auf der Straße spreche ich Deutsch. #00:26:33-8#

I: Danke. #00:26:35-8#

B1: Ähm (...) ich spreche zu Hause meine Sprache Urdu und Punjabi. Ähm (...) und im draußen ähm (..) ich spreche Deutsch. #00:26:50-5#

I: Und im Kurs auch? #00:26:54-8#

B1: // Im Kurs auch Deutsch, im Kurs auch Deutsch. #00:26:57-5#

I: Danke. #00:26:58-0#

B2: Ich spreche im Kurs ähm (..) Deutsch und auch Rumänisch, weil ich eine Kollegin/ eine rumänische Kollegin habe und ähm (..) auch auf die Straße spreche ich (..) Deutsch und Rumänisch. #00:27:15-6#

I: Danke. #00:27:16-6#

B3: Ähm (...) in meinem Haus spreche ich ähm (..) Arabisch. Ähm (..) auf der Straße oft spreche Englisch. Mit meinen Nachbarn spreche ich Deutsch (zeigte auf die Kursteilnehmerinnen). ja. #00:27:41-1#

I: Auf der Straße sprechen Sie Englisch, sagen Sie. #00:27:44-6#

B3: Ähm (...) wegen ich ähm (...) spreche ein bisschen Deutsch. Ich kann sprechen nicht gut Deutsch. Nicht gut. #00:27:56-2#

I: Ich verstehe Sie. #00:27:57-7#

B3: Aber (...). #00:28:00-2#

I: Sie können gut Deutsch sprechen. #00:28:02-5#

B3: Für mich nicht gut. #00:28:04-5#

I: Okay. Und für Sie? #00:28:07-0#

B4: Ich spreche zu Hause Türkisch natürlich, aber manchmal mit meinem Mann und meinem Sohn für die Lernen ähm (..) DEUTSCH. Ähm (...) mit unsere ähm (..)/ mit deutsche Leute und dann andere ausländische Leute Deutsch spreche, türk/ mit türkische Leute Türkisch spreche. Ja, ich habe arabische Nachbarn, deutsche Nachbarn ähm (...) auch (..) Deutsch spreche. #00:28:38-0#

I: Okay. Ist die deutsche Sprache schwierig zum Lernen, wenn ja warum? #00:28:46-0#

B: Ähm (..) für mich ist nicht sehr schlecht. Wenn (..) man (..) viele Zeit hat und viele lesen und ähm (...)/ lernen ist gut. Aber wenn man kein ähm (...) keine Zeit habe und kein Lernen kein Wiederholen, natürlich kann man nicht gut. ja. #00:29:16-1#

I: Danke. #00:29:17-0#

B1: Ja, bei mir ist bisschen hören, verstehe nicht, ist schwer. Aber Sprechen ist keine Problem für mich. ja. #00:29:28-3#

I: Also, was würden Sie sagen, ist die deutsche Sprache schwer zum Lernen? #00:29:33-0#

B1: Ähm (..) bisschen. #00:29:35-3#

B2: Ich liebe die deutsche Sprache, ist nicht schwer zu lernen, weil ich mag die deutsche Sprache und ich unterhalte mich immer mit meine Gebrüder auf Deutsch, ich mag. #00:29:53-8#

I: Danke. #00:29:55-3#

B3: Für mich ähm (...) ich finde Deutsch ist schwer, sehr schwer für mich und kein Kontakt mit andere Deutsch ähm (...) ich bin alt. Ich brauche lange Zeit zum Lernen/ zu Deutsch lernen. ja. #00:30:29-3#

I: Danke. #00:30:33-6#

B4: Ähm (..) Deutsch lernen/ ich möchte Deutsch lernen. Ähm (..) für mich auch gut. Ich mag, aber ähm (...) für mich bisschen zu schwer Deutsch lernen. (..) Aber gefällt mir gut Deutsch, ich möchte. #00:30:48-0#

I: Okay. Jetzt machen wir so eine Runde zur Abwechslung. Wie lernen Sie zu Hause Deutsch? #00:30:54-8#

B4: Wie ähm (...)/ deutsche Kanäle/ ich gucke ja deutsche Kanäle, ähm (..) Serien. Kinderfilme gucken, Kinderbücher viel gelernt habe und dann ähm (...)/ wenn ähm (...)/ und dann wenn mein Kind Kita besuchen, ja langsam langsam ähm (..) lerne ich Deutsch. Und dann und so weiter ich bin hier jetzt. #00:31:32-6#

I: Danke. #00:31:33-8#

B3: Ähm (..) mit Internet, bei Internet. #00:31:37-8#

I: Mit Internet. #00:31:38-5#

B3: Ja, mit Internet (..) kann ich lernen. ja. #00:31:41-6#

I: Danke. #00:31:42-8#

B2: Und nochmal. #00:31:43-5#

I: Was war die Frage? Wie lernen Sie zu Hause für den Deutschkurs? Wie lernen Sie zu Hause Deutsch? #00:31:54-1#

B2: Ähm (..) ich schaue mir manchmal Serien an. Und mit meiner Bruder spiele ich Lehrerin, so spielen. So lerne ich Deutsch. #00:32:14-3#

I: Danke. #00:32:15-6#

B1: Ich habe auch zu Hause ähm (..) deutsche Kanal sehen. Und manchmal ich sehe ähm (..) Kinderprogramm. Und (...) manchmal ich lese Kinderbücher (..) auch. Und das war es. #00:32:36-3#

I: Danke. #00:32:37-6#

B: Zu Hause lerne ich (...) ähm (..) Deutsch im Internet. Wahrscheinlich habe ich die Kinderbücher gelesen. Und (...) ein bisschen mit meinem Kind sprechen. #00:32:59-4#

I: Okay. Danke. Brauchen Sie mehr Sprechen, oder ist Schreiben auch sehr wichtig für Sie? #00:33:07-5#

B4: Für mich schreiben kein Problem. Für mich Sprache ähm (...) mein Dialekt nicht gut. Ich möchte gute Sprache, gute Sätze benutzen. Wissen Sie? #00:33:07-5#

I: Und ist beides wichtig für Sie? #00:33:29-5#

B4: Beides ja. Hören, lesen, schreiben für mich/ ja wichtig. #00:33:35-6#

B3: Ich weiß nicht. #00:33:41-5#

I: Okay. Danke. #00:33:44-6#

B2: Für mich ist besser zu sprechen, aber auch schreiben ist wichtig. #00:33:54-3#

B1: Ja, bei mir ist auch wichtig schreiben, sprechen und hören. #00:34:01-8#

B: Für mich ist beide/ beides ist wichtig. #00:34:07-6#

I: Okay. Was können Sie besonders gut im Deutschen verstehen? Manche Sagen zum Beispiel, ich kann Adjektive ganz gut, kann Perfekt-Sätze ganz gut. Manche sagen ich kann die Artikel ganz gut. Was können Sie ganz gut verstehen? (..) Oder Dialoge, es muss nicht nur Grammatik sein. #00:34:43-7#

B4: Erstmal ich möchte sagen, Artikel sind sehr sehr schwer. Wenn Artikel Deutsch verstehen alles Perfekt, ich denke (lacht). Aber wir müssen Deutsch lernen ya. Wir sind Leben. Wissen Sie?

I: Was können Sie besonders gut verstehen (...) in der deutschen Sprache? #00:35:15-7#

B4: Ähm (...) lesen und schreiben. #00:35:19-9#

I: Okay. Danke. #00:35:22-9#

B3: Grammatik, ein bisschen. #00:36:23-9#

B2: Nochmal bitte die Frage. #00:36:26-9#

I: Was können Sie besonders gut im Deutschen verstehen? #00:36:33-7#

B2: Ich kann gut bei Grammatisch. (...) und ja. #00:36:34-7#

B1: Aber, ich kann auch bisschen Grammatik und ich versuche Sätze muss GUT sagen. ja machen, das war es. #00:37:00-9#

B: Ich weiß nicht wirklich. #00:37:03-4#

I: Kein Problem. Nehmen Sie an einer begleitenden Beratung von Bildungsangeboten teil. Das heißt es gibt Lernberatungen. Haben Sie das schon mal gehört. #00:36:15-4#

B4-B: Nein. #00:37:17-2#

I: Da kann man zum Beispiel ähm(..)/ stellen wir uns das wieder wie ein Raum vor. Da kann man hingehen und Hilfe holen. Wie Sie zum Jobcenter gehen und sagen „Ja, ich möchte einen Job in Berlin. Was kann ich machen?“ Es gibt so etwas auch für die Sprachen. Wie kann ich die Sprache lernen? Was muss ich zu Hause machen? Wie kann ich besser lernen?“ Machen Sie so etwas oder haben Sie da noch nie die Erfahrung gemacht? Wer hat das schon mal gemacht von Ihnen? Keine, Okay. #00:37:51-2#

B4: // Ich habe keine Idee. #00:37:50-2#

I: Haben Sie so etwas aber schon im Arbeitsamt, im Jobcenter gemacht? Oder, alle? #00:37:55-4#

B4: Ja. #00:37:57-4#

I: Ja? Wie kann ich einen Job in Berlin finden? #00:38:01-4#

B4: // Ja. #00:38:01-9#

B-B3: Nein. Bei mir nicht. #00:38:02-1#

I: Sie waren im Jobcenter. #00:38:02-6#

B4: Nein. #00:38:02-9#

I: Okay. Waren Sie im Arbeitsamt? #00:38:07-1#

B: Nein. #00:38:07-9#

B1: Jobcenter hat mir ja eine Arbeitsplatz geschickt. #00:38:13-7#

I: Okay. Also, Sie haben schon so etwas gemacht? #00:38:16-4#

B1: // Ja, ich möchte Deutsch lernen. ja, ja. #00:38:18-4#

I: Sie schon? #00:38:18-9#

B: Deutsch lernen. #00:38:20-9#

I: Noch nie etwas vom Jobcenter gehört? #00:38:22-9#

B2: Mhm (verneinend)? #00:38:23-9#
 B3: Mhm (verneinend)? #00:38:23-9#
 I: Okay. #00:38:24-4#
 B4: Früher, ja. Jobcenter geschickt. #00:39:28-4#
 I: Okay. Wo waren Sie bevor Sie Deutschland erreicht haben? Ich frage diese Frage deshalb, weil mich interessiert, ob Sie auch andere Sprachen gelernt haben. Zum Beispiel, wenn jemand aus Syrien nach Deutschland kommt, ist es meistens über die Türkei. Vielleicht lebt man da auch paar Jahre und vielleicht hat man da türkisch Kurs gemacht und Türkisch gelernt. Dann kommt man vielleicht zu Griechenland zu Yunan. #00:40:59-8#
 B: Aha, ja. #00:41:02-3#
 I: Und lernt dort die Sprache. Und dann vielleicht Italien, dann lernt man Italienisch und dann kommt man vielleicht nach Deutschland und lernt Deutsch. #00:41:11-1#
 B1: //Ich bin ganze ganze Zeit in Deutschland, aber ich möchte wichtiger Deutsch lernen. #00:40:18-1#
 B: // Ja. #00:40:18-1#
 I: Okay. Wie war das bei Ihnen? #00:40:20-8#
 B4: Interessiere ähm (...) / ich interessiere mich Griechenland / ich interessiere. #00:40:27-6#
 I: Ja. Aber waren Sie in Griechenland? #00:40:29-8#
 B4: Nein, meine Familie von / Griechenland. Meine Oma, Opa JA griechenische gesprochen. Ich weiß nicht. Ich habe nicht gelernt. #00:40:40-1#
 I: Also sind Sie direkt nach Deutschland gekommen von der Türkei? #00:40:42-4#
 B4: Ja, ja. #00:40:45-2#
 I: Wie war das bei Ihnen? #00:40:46-4#
 B3: Ich bleibe in der Türkei, ein Jahre. Ich gehe ähm (...) Kumluca, ähm (...) Antalya. Arbeite ich und meinem Mann neun Monate. Später ich und meine Familie zusammen gehen Istanbulda. Ähm (...) meine Schwester und Familie alle in Istanbulda. Auch bleiben ähm (...) sechs Monate. Später ich und meine Familie zusammen gehen in Deutsch. #00:42:56-4#
 I: Über Yunan? #00:42:59-8#
 B3: Ja, Yunan. Danach Sirbiya, ich weiß nicht alle. Alle Land. ja. #00:43:04-4#
 I: Haben Sie da Türkischkurs gemacht? Also so etwas wie hier, so ein Kurs? #00:43:06-9#
 B3: Nein. Nein. Meine Tochter / meine Tochter sprechen so viel Deutsch / ähm (...) Türkei. Ja. #00:43:09-5#
 I: War sie in der Schule? #00:43:10-3#
 B3: Nein, nein. Bleiben zu Hause, sehen Fernsehen. Verstanden alle, aber habe eine Freundin auch Türkei. Ein Jahre Kinder schnell sprechen. #00:43:13-7#
 I: Ja, und sie arbeiten in der Türkei? #00:43:14-9#
 B3: Ja, aber alle Kurdisch, Arabisch. Nicht so viel Türkei. In Kumluca, ja alle Türkisch. In Kumluca alle sprechen Türkisch, ama in Istanbulda haben viele Arbeiten Arabisch Kurdisch alle ähm (..) und meine ähm (..) / ich habe ein Chef sprechen Türkisch. #00:43:16-5#
 I: Was haben Sie da gearbeitet? Was haben Sie da gemacht? #00:43:17-8#
 B3: (Çorapta?) machen. #00:43:18-5#
 I: Çorap? #00:43:18-9#
 B3: Çorapta. Ja. #00:43:19-4#
 I: In Istanbul auch? #00:43:19-9#
 B3: Ja, Istanbulda auch. In ähm (..) Kumluca Tomate, Paprika, ja und Istanbulda machen Çorap. #00:43:20-8#
 I: Danke. #00:43:21-0#
 B3: Bitte. #00:43:21-5#
 I: Aber, sie haben keinen Türkischkurs, keine Schule besucht. #00:43:21-9#
 B3: Keine Zeit. Du verstanden. Ich komme aus Syrien, keine Geld, ja ich muss arbeiten. Ich habe keine ähm (..) Kimlik, für Kinder Geld lernen in der Schule. #00:43:22-8#
 I: Ja, das war bestimmt schwierig. Und bei Ihnen? #00:43:23-7#
 B2: Ich bin direkt ähm (..) nach Deutschland gekommen und habe die deutsche Sprache gelernt. #00:43:53-4#
 B1: Ich bin auch ähm (..) nicht direkt / ich ähm (...) erste Mal ähm (...) (Swissland?) gekommen und danach in Deutschland gekommen / seit (...) ja. #00:44:09-9#
 I: Wie lange waren Sie dort? #00:44:10-3#
 B1: Ähm (...), wo? #00:44:12-6#
 I: In dem Land, was Sie gesagt haben. Wo waren Sie? #00:44:16-1#
 B1: Ich habe ähm (..) nicht direkt in Deutschland. #00:44:19-6#

I: Genau, wo waren Sie davor? #00:44:20-7#
B1: Swissland. #00:44:21-6#
I: Ach so, in der Schweiz? #00:44:23-3#
B1: Ja. #00:44:23-8#
I: Okay. Wie lange waren Sie da, ein Jahr oder? #00:44:28-1#
B1: Nein, nein nein. Nicht/ Nur ein Tag. #00:44:30-1#
I: Ach so, Okay. #00:44:31-1#
B1: Nacht in Deutschland gekommen. #00:44:34-8#
I: Okay, da haben Sie keinen Kurs gemacht? #00:44:35-7#
B1: Ja, ja ja. Nein, nein nein. #00:44:37-0#
I: Okay. Und Sie? #00:44:38-0#
B: Ich auch kein Kurs gemacht andere Land, aber ich habe viele Land ähm (..) #00:44:45-0#
I: besucht. #00:44:45-5#
B: Viele Land besucht. #00:44:47-5#
I: Wie lange waren Sie meistens einmal? #00:44:50-7#
B: Zwanzig Tage dauert bis ich nach Deutschland komme. #00:44:55-5#
I: Okay. Aber Sie haben nie irgendwo lange gelernt, oder Kurse gemacht? #00:45:00-5#
B: // Nein, nein. Nichts. #00:45:01-2#
I: Gut. Wie finden Sie das Leben in dieser Stadt? Was braucht man an Sprache, um gut in Berlin zu leben? #00:45:20-4#
B: Deutsch. #00:45:21-4#
B4: // Deutsch. #00:45:21-9#
B: Zu lernen. Zuerst natürlich Deutsch, aber Türkisch auch, weil ich kenne viele (..) Leute mit türkische Sprache. #00:45:34-9#
B4: // Und Arabische viele Leute. #00:45:35-9#
B: Türkisch auch und Englisch auch. Aber Deutsch ist sehr wichtig. #00:45:42-0#
I: Danke. #00:45:42-6#
B1: Für mich ist wichtig, ich lebe in Berlin. Deutsch lernen. ja. #00:45:48-6#
B2: Ich habe vergessen. #00:45:49-6#
I: Wie finden Sie das Leben in dieser Stadt? Was braucht man an Sprache, um gut in Berlin zu leben? #00:45:59-3#
B2: Ich denke man braucht (...) Deutsch gut sprechen, damit (..) man (...) die Leute verstehen kann und unsere Zukunft. #00:46:17-6#
B3: Ja, ich brauche Deutsch, aber ähm (..) Sprechen (..) sehr schwierig. #00:46:18-9#
B4: Deutsch, Türkisch, Arabisch. Viele Leute. #00:46:23-2#
I: In Berlin können sie die Sprachen. #00:46:25-2#
B4: Ja, ja. #00:46:27-0#
I: Und was glauben Sie, was ist wichtig für Sie? #00:46:28-3#
B4: Wichtig für mich Deutsch, natürlich. ja. Wir müssen lernen. #00:46:35-0#
I: Danke. Wie geht es nach diesem Sprachkurs für Sie weiter? Was möchten Sie gerne machen? Was für eine Arbeit möchten Sie gerne ausüben? #00:46:44-2#
B1: Ich weiß es noch nicht. #00:46:45-2#
B2: Ich muss noch überlegen. Ich möchte auch B2 Kurs machen. Danach vielleicht eine Arbeitsplatz oder eine Ausbildung machen. #00:47:05-2#
B3: Ich möchte Deutsch lernen ähm (..) und was ähm (..) ich kann/ kann ich arbeiten. #00:47:07-2#
B4: Ich muss erstmal die B1 Prüfung, später ich weiß nicht ama ähm (...)/ später ich weiß nicht jetzt. #00:47:19-0#
I: Sie? #00:47:19-4#
B: Ich möchte gerne Erz/ für Kinder #00:47:20-4#
I: Erzieherin? #00:47:24-4#
B: Erzieherin. #00:47:28-4#
I: Okay. Ich mache ein bisschen lauter, weil hier zu laut ist. #00:47:31-5#
B: arbeiten, aber zuerst ich muss Deutsch lernen. #00:47:35-7#
I: Okay. Dankeschön. Wir kommen jetzt zu dieser letzten Frage. Welche Wünsche und Ziele haben Sie in Deutschland? Was möchten Sie gerne in Deutschland schaffen? #00:47:49-0#
B1: Meine Ziele ist (...) B1 Zertifikat (..) haben. Das ist meine Ziel. #00:47:55-2#
I: Danke. #00:47:55-9#
B4: Am wichtigsten ist B1. #00:47:57-9#
I: und dann? #00:47:58-5#
B4: und dann ich möchte gute Sprachen/ gute Deutsch sprachen. #00:48:09-0#

B: Ich habe viele Wünsche. #00:48:14-2#

I: Ja, dann sagen Sie? #00:48:15-9#

B4: Was wünschen Sie? #00:48:17-7#

B: Ich wünsche mir Geld. Meine Kinder Zukunft sehr gut. Lernen und arbeiten (...). LEBEN AUCH. Ich wünsche mir Deutsch lernen wichtig und viel viel. #00:48:40-5#

I: Und viele andere Sachen. #00:48:41-5#

B: Ja. #00:48:42-2#

B2: Ich habe auch viele Wünsche. Und ähm (..) mein Ziel ist ähm (...) die deutsche Sprache sehr gut zu sprechen. (...) Und vielleicht eine Arbeit zu haben, eine Lehre oder etwas zu machen. #00:49:14-7#

B3: Ich muss/ ähm (..) meine Tochter, bitte lernen Deutsch. Meine Tochter sagt: „Mama, ich mache später.“ Und danach ähm (..) ich möchte Auto, große Wohnung und kleine Park. Ich und meine Kinder ähm (..) zusammen spielen. Aber keine Chance. #00:51:02-3#

I: Doch. Das kommt bestimmt. #00:51:06-9#

B3: Insallah. #00:51:07-7#

I: Vielen Dank für dieses Gespräch. Ich danke Ihnen sehr. #00:51:21-2#

B-B4: Dankeschön Ihnen auch. #00:51:24-7#

I: Danke. #00:51:24-7#

B-B4: // Tschüss. #00:51:25-7#

Anhang-C: Experteninterviews mit Probandengruppe Adana

Experteninterview 1

Interviewpartner: 01WTA

Datum: 18. Juli 2018, um 16 Uhr

Ort: Online-Interview

00:00:00-00:4:27

I: Öncelikle görüşmeyi kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Bu toplanılan verilerin sadece bilimsel araştırmalar için kullanılacağını size tekrar hatırlatmak isterim. Eğer izin verirseniz ilk soruyla başlamak istiyorum. Şu anda Türkiye’de kadın sığınmacı olarak yaşıyorsunuz. Deneyimlerinizden bahseder misiniz? Türkiye’deki yaşamınızla ilgili, iş, konaklama, aile ve Türkçe öğrenimi gibi, bunlar ile ilgili bilgi verebilir misiniz? #00:00:36-2#

B: Merhaba (..) iyi akşamlar. Rica ederim, ne demek. Tabi Türkiye’ye ilk geldiğimde çok zorlandım. Ailemle geldim. Dil konusunda çok zordu. #00:00:49-9#

I: Ailenizle geldiğinizde kamplarda kalmak zorunda kaldınız mı ve Türkçe öğrenimine nasıl başladınız? #00:01:00-2#

B: Hayır kalmadık ve Türkçe öğrenmek için kursa gittim. #00:01:05-4#

I: Nerelisiniz ve kaç yaşındasınız? #00:01:05-3#

B: Suriyeliyim, yirmi bir yaşındayım. #00:01:08-2#

I: Ne zamandır ve ne için Türkçe öğreniyorsunuz? #00:01:13-7#

B: Bir yıldan beri (...) Türkçe öğrenmeye başladım ve günlük hayatım, okul için yani öğrendim. #00:01:21-5#

I: Türkçe derslerinde en çok hoşunuza giden ya da gitmeyen şeyler nelerdir? #00:01:30-6#

B: Hoşuma giden KONUŞMAK VE DİNLEMEK, zor olan yazmak. #00:01:36-2#

I: Türkçe öğrenirken size en çok yarar sağlayan alıştırmalar hangileridir? #00:01:39-9#

B: Kitap okumak, dizi, film izlemek. #00:01:42-2#

I: İlk defa mı bir yabancı dil öğreniyorsunuz? #00:01:45-4#

B: Hayır, daha önce İngilizce öğrendim. #00:01:47-5#

I: Peki İngilizceyi Suriye’de okulda mı öğrendiniz? #00:01:52-7#

B: Evet, Suriye’de İngilizce öğrendim ve okulda. #00:01:55-4#

I: Derste, evde veya yaşadığınız şehirde hangi dil veya dilleri konuşuyorsunuz? #00:02:02-2#

B: Evde Arapça, okulda Türkçe ve yaşadığım şehirde Türkçe konuşuruz. #00:02:07-5#

I: Türkçe öğrenmeyi zor buluyor musunuz, buluyorsanız nedenlerini açıklayabilir misiniz? #00:02:16-2#

B: İlk başta zordu, çünkü HARFLER FARKLI VE SÖYLEYİŞ ŞEKLİ FARKLI. #00:02:22-6#

I: Türkçe öğrenmek için hangi alıştırmaları uyguladınız ve evde nasıl derse çalıştınız, hazırlandınız? #00:02:31-9#

B: Evde dizi izleyerek, okulda kitap okuyarak. #00:02:35-9#

I: Günlük yaşamınızda Türkçe konuşmaya mı yoksa yazmaya mı daha çok ihtiyacınız var? #00:02:41-5#

B: Konuşmaya ihtiyacım var. #00:02:49-7#

I: Türkçe dilinde konuşulan ya da yazılanlardan en çok neleri iyi anlayabiliyorsunuz? #00:02:56-9#

B: Konuşulardan daha iyi anlıyorum. #00:02:59-2#

I: Peki bunlar günlük konuşmaları mı kapsıyor, yoksa üniversite kapsamındaki konuşmalar, hocalar la görüşmeleri de kapsıyor mu? #00:03:10-4#

B: Günlük hayatımda konuşmaları. #00:03:13-2#

I: Türkiye’deki eğitim fırsatlarının anlatıldığı bir danışmanlık hizmeti alıyor musunuz? #00:03:22-2#

B: Hocalardan alıyordum. #00:03:24-6#

I: Türkiye’ye gelmeden önce başka bir ülkede bulundunuz mu? Orada da dil eğitimi aldınız mı? #00:03:35-0#

B: Hayır, gitmedim. #00:03:37-2#

I: Yaşadığınız şehirdeki yaşamı nasıl buluyorsunuz? Burada iyi yaşamak için Türkçe ihtiyaçlarınız nelerdir? #00:03:50-5#

B: Yaşam ortamı iyi, ihtiyaçlarımız TÜRKLERLE etkinlikler yapmak. #00:03:57-7#

I: Türkçe öğrendikten sonra neler yapacaksınız? #00:04:03-4#

B: Daha çok geliştirmeyi düşünüyorum, okul, iş için yani. #00:04:08-2#

I: Türkiye’de yaşamaya yönelik istek ve hedefleriniz nelerdir? #00:04:11-7#

B: Önceki mezun/ okuldan mezun olmak, sonra Eczanede işimi kurmak/ öyle düşünüyorum. #00:04:17-2#

I: Röportaja katıldığınız için çok teşekkür ediyorum, başarılarınızın devamını diliyorum, iyi akşamlar. #00:04:25-9#

B: Rica ederim, iyi akşamlar. #00:04:27-8#

Experteninterview 2

Interviewpartner: 02WTA

Datum: 18. Juli 2018 um 10 Uhr

Ort: Telefon-Interview

00:00:00-00:11:50

I: Öncelikle görüşmeyi kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Bu toplanılan verilerin sadece bilimsel araştırmalar için kullanılacağını size tekrar hatırlatmak isterim. Eğer izin verirseniz ilk soruyla başlamak istiyorum. Şu anda Türkiye’de kadın sığınmacı olarak yaşıyorsunuz. Deneyimlerinizden bahseder misiniz? Türkiye’deki yaşamınızla ilgili, örneğin aile ve Türkçe öğrenimi gibi, iş, konaklama gibi, bunlar ile ilgili bilgi verebilir misiniz? #00:00:36-2#

B: İyi günler efendim, tabi verebilirim. Ben Mila, on dokuz yaşındayım. Ailem ile yaşıyorum. Babam güvenlik çalışıyor, annem ev hanımı. Biz beş kardeşiz, iki abim ve iki ablam var. Abim evli. İki tane ablam evli. Ben annemle, babamla yaşıyorum. Bir üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği (..) birinci sınıf okuyacağım. Türkiye’de deneyim/ biraz ilk geldiğimizde Türkiye’ye biraz zorlanmıştık. Konuşma, davranış, biraz da garip hissetmeden dolayı biraz zorlanmıştık ama şimdi bize yaklaşık sekiz yıl oldu Türkiye’de. O yüzden yani alıştık. Yani Türk sayılırız artık ve üniversiteye ilk başladığımda pek çok şey anlamıyordum. Yani konuşmam iyiydi ama (...) mesela kitap sözleri falan pek anlamıyordum. İlk notlarım, sınavlarım falan biraz kötüydü. Ama zaman zaman insan alışıyor tabi. Bizde alışmak zorundayız ve alıştık. Alışmaya çalışıyoruz desem daha doğru olur. Deneyim böyle bir deneyim oldu. yani işte. #00:02:12-9#

I: İlk geldiğinizde kamplarda kalmak zorunda kaldınız mı ve Türkçe öğrenimine nasıl başladınız? #00:02:33-2#

B: Hayır, ilk geldiğimizde hemen ev kiraladık. Yani kamplarda yaşamadık, yaşamak zorunda kalmadık. Abim bizden iki ay önce Türkiye’ye gelmişti. Ev, iş falan bulmuştu. Sonra bizi çağırttı. Yani hemen kiralık evde oturduk ve Türkçeyi nasıl öğrendik. Biz geldiğimizde hiç burada Suriyeli yoktu, hep Türk’tü. O yüzden biz hep Türklerle konuşuyorduk, kursa falan gittik. Böylece öğrenmek zorunda kaldık. Yani iyi ki de öğrenmişiz. #00:03:18-4#

I: Nerelisiniz ve ne zamandır Türkçe öğreniyorsunuz? #00:03:21-7#

B: Ben Suriyeliyim efendim. Yedi yıldır öğreniyorum yani. Yedi yıldır yani Türkiye’deyim. Türkiye’de olduğum sürece Türkçe öğreniyorum. Yani konuşmamdan belli zaten. #00:03:35-7#

I: Evet, ona hiç şüphem yok, öğrenmişsiniz tabi ki. Sekiz sene önce geldiğinizden bahsetmişsiniz. O zaman okula başladınız, okul çağındaydınız çünkü. Okulda derslere katılırken ekstra bir Türkçe öğrenim dersi veya sınıfı sizin için açılmış mıydı yoksa özel kurslara mı gitmek zorunda kaldınız? #00:04:02-2#

B: Benim ilk geldiğimde ben yedinci sınıfa gidiyordum, ama maalesef burada hiç gitmedim. Yani Türk okula HİÇ gitmedim. İlk geldiğimde babamla bir okula gitmiştim, yani okula devam etmek için, ama beni KABUL ETMEDİLER. Misafir olduğum için ve elimde belge ya da karne falan yoktu. O yüzden eğer okula girseydim veya beni kabul etseydiler, birinci sınıftan başlayacağım ve bu mümkün değil ya da misafir olarak kalacaktım. Birde şey okulun sonunda, yılın sonunda bana karne falan vermeyeceklerdi. O yüzden beni kabul etmediler. Sonra, beş yıl hayır dört yıl sonra SURİYELİ OKULLAR açıldı, ben ona geçmek zorunda kaldım. Yani Suriyeli okula gittim. İşte sonra sadece lise sonu okudum. Oradan karneyi, belgeyi aldım. Sonra YÖS sınavına girdim, sınıf öğretmenliği kazandım. Şimdi (Türkçe) dersi alıyorum. Ama birinci sınıf olduğumda, burada da ekstra bir Türkçe dersi yok. Biraz saçmaladım galiba. Anlamadıysanız, tekrar yapabilirim efendim. #00:05:30-6#

I: Anladım, yedinci sınıfa gitmeniz gerekirken, Türkiye’de gidemediniz ve Türkiye’de Suriye okullarında okudunuz onun sonunda üniversiteye girebildiniz. Peki üniversitede Türkçe eğitimi gördünüz mü? #00:05:47-2#

B: Türkiye’de Arapça okullar açıldı, yani Suriye eğitim açıldı. Oraya gittim hiç Suriye’ye dönmedim. Sonra lise mezunu oldum. Burada yabancılar için YÖS sınavına girmek zorundasınız, üniversiteye girmek için. Sonra ona girdim ve kazandım. Şimdide (Türkçe kursundan) sonra, sınıf öğretmenliği okuyacağım (..) ... üniversitesinde. #00:06:07-9#

I: Peki Arapça okulunun ismi neydi? #00:06:15-0#

B: Okulun adı Yirmi üç Nisan, yani Türk Okulu ama Arapça öğretiyorlardı. #00:06:23-2#

I: Peki ilk bu okulda mı Türkçe öğrenmeye başladınız? #00:06:28-4#

B: Evet efendim. #00:06:31-2#

I: Türkçe öğrenmenizin nedenleri nelerdir, açıklar mısınız? #00:06:37-2#

B: Türkçe öğrenmemin nedenleri, ya sonuçta yani ben Türkiye’de yaşıyorum. Türkçe öğrenmezsem NASIL yaşayacağım? Yani öğrenmek zorundayım. Ben ilerleyen zamanlarda mesela öğretmen olacağım. Türkçe öğrenmezsem nasıl öğretmen olacağım? #00:07:01-4#

I: Türkçe derslerinde en çok hoşunuza giden ya da gitmeyen şeyler nelerdir? #00:07:04-0#

B: İlk öğrendiğimde şey hoşuma gitti, yani ne okuyorsanız onu yazıyorsunuz. Yani mesela “i” okuyorum, “i” okuyorsam “i” yazıyorum. Böyle yani ünlü harfleri diyorum. Birde şey yani erkek ile kadın arasında ayrı yok. Yani mesela sen desen erkek ve kadın kastediyorsun. Arapçada öyle değil aynı İngilizcede de tabii, öyle yani. #00:07:39-4#

I: Türkçe öğrenirken size en çok yarar sağlayan alıştırmalar hangileridir? #00:07:41-6#

B: Anlaşılmadı. Tekrar eder misiniz? #00:07:44-6#

I: Örneğin konuşarak dili öğrenebilirsiniz. Yazarak, dinleyerek ya da okuyarak. Hangi alıştırmaları yaparak Türk dilini daha iyi öğrenebildiniz, size göre. #00:08:04-2#

B: Yani bana göre dinleyerek ve yazarak ve konuşarak, en önemlisi konuşarak yani. Yani eğer birisiyle konuşmuyorsan öğrenmezsin, en önemli şey konuşmak. #00:08:07-7#

I: İlk defa mı bir yabancı dil öğreniyorsunuz? #00:08:10-9#

B: Evet, ilk defa. #00:08:13-2#

I: Derste, evde veya yaşadığınız şehirde hangi dil veya dilleri konuşuyorsunuz? #00:08:17-5#

B: Derste Türkçe konuşuyorum, evde Arapça konuşuyorum. Şehirde de Türkçe konuşuyorum. Yani sadece evde Arapça konuşuyorum, ama diğer yerlerde hep Türkçe konuşuyorum. #00:08:33-6#

I: Türkçe öğrenmeyi zor buluyor musunuz, buluyorsanız nedenlerini açıklayabilir misiniz? #00:08:37-2#

B: Yani şuan öğrendiğim için zor bulmuyorum tabii, ama ilk geldiğimde, yani sekiz yıl önce tabii zorlanıyordum. Hiç çünkü bilmiyordum. Evet, zorlanmıştım. Yani konuşma olarak zorlanmıştım ama kursa gittiğim zaman yazmayı, okumayı falan bunları öğrenmiştim. Ama dediğim gibi en zor konuşma ve en önemlisi o. Ama şuanda zorlanmıyorum, sekiz yıldır sonuçta buradayım. Öğrendim ve alıştım. #00:09:10-4#

I: Türkçe öğrenmek için evde ne yapıyorsunuz? #00:09:14-5#

B: Ya ben evde hiç çalışmadım. Ya söylediğim gibi kursa katılmıştım, orada öğrendim ve orada bir şey anlamadı isem eğer eve geliyordum, internetten falan bahsediyordum/ araştırıyordum, yani öğreniyordum da, ama evde çok öğrenmiyorum. Okulda falan öğreniyorum. #00:09:37-2#

I: Günlük yaşamınızda Türkçe konuşmaya mı yoksa yazmaya mı daha çok ihtiyacınız var? #00:09:43-9#

B: Konuşmaya daha ihtiyacım var. #00:09:45-2#

I: Türkçe konuşulan ya da yazılanlardan en çok neleri iyi anlayabiliyorsunuz? #00:09:53-0#

B: Günlük konuşmayı her şeyi anlıyorum ve konuşabiliyorum, fakat kitaptaki sözlükler falan kelimeler onları anlamada zorlanıyorum. #00:10:10-5#

I: Eğitim fırsatlarının anlatıldığı bir danışmanlık hizmeti alıyor musunuz? #00:10:19-2#

B: Hayır, almıyorum. #00:10:22-9#

I: Türkiye’ye gelmeden önce başka bir ülkede bulundunuz mu? Orada da dil eğitimi aldınız mı? #00:10:27-4#

B: Hayır, başka bir ülkede hiç bulunmadık. #00:10:31-6#

I: Bu şehirdeki yaşamı nasıl buluyorsunuz? Okul sürecinde veya daha sonrasında işte Türkçeye bağlı ihtiyaçlarınız var mıdır, varsa bunlar nelerdir? #00:10:51-9#

B: Adana şehirde yaşamak güzel, fakat çok sıcak. Sıcaktan yanıyoruz. Yani sırası mı, sırası değil mi bilmiyorum ama o konuda çok rahatsızım. İhtiyacım yok. #00:11:18-2#

I: Türkçe öğreniminizi tamamladınız. Üniversite eğitimine başladınız. Onun sonrasında Türkiye’de neler yapmak istiyorsunuz? #00:11:33-6#

B: Master okumak istiyorum ve masterdan sonra doktora okuyacağım inşallah. #00:11:37-7#

I: Röportaja katıldığınız için çok teşekkür ediyorum, başarılarınızın devamını diliyorum, iyi akşamlar. #00:11:46-8#

B: Rica ederim ne dem, sizde iyi akşamlar. #00:11:50-4#

Experteninterview 3

Interviewpartner: 03WTA

Datum: 19. Juli 2018 um 15 Uhr

Ort: Telefon-Interview

00:00:00-00:12:16

I: Öncelikle görüşmeyi kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Bu toplanılan verilerin sadece bilimsel araştırmalar için kullanılacağını size tekrar hatırlatmak isterim. Eğer izin verirseniz ilk soruyla

başlamak istiyorum. Şu anda Türkiye’de kadın sığınmacı olarak yaşıyorsunuz. Deneyimlerinizden bahseder misiniz? Türkiye’deki yaşamınızla ilgili, iş, konaklama, aile ve Türkçe öğrenimi gibi, bunlar ile ilgili bilgi verebilir misiniz? #00:00:36-4#

B: İyi günler, ben Türkiye’ye ilk geldiğimde on altı yaşındaydım. Ailemle gelim. Adana’da oturdum. On birinci sınıftaydım. On birinci sınıf burada okudum, yani burada devam ettim. On ikinci sınıfta burada okudum, yani liseyi burada bitirdim. Ondan sonra YÖS sınavına girdim. Bu yabancılar için bir sınav. YÖS’e çalıştım. Ondan sonra sınava girdim, üniversiteye girmek için. Dış hekimliği kazandım, ondan sonra bir yıl hazırlık yaptım. Türkçe öğrenmek için, (Türkçe kursuna) girdim ... üniversitesinde. Türkçe öğreniyorum. Şimdi ailem (...) Suriye’ye gittiler, ben de yurttta kalıyorum. Dış hekimliği okuyacağım, o kadar. #00:01:56-6#

I: Ailenizle geldiğinizde kamplarda kalmak zorunda kaldınız mı ve nerelerde konakladınız? #00:02:07-1#

B: Yok, kamplarda yaşamadık. Ailemle ev tuttuk, evde yaşıyorduk yani. Ondan sonra ailem, yani baban ailesi Suriye’de, o yüzden çok özledi onlara. Bu yüzden Suriye’ye döndü, ben burada yaşıyorum şimdi yurttta. Ama kamplarda yaşamadık evde, kiralık evde oturuyorduk. #00:02:37-4#

I: İlk geldiğiniz zaman on altı yaşındaydınız ve okul çağındaydınız, on birinci sınıfı tamamlayıp on ikiyi de Türkiye’de okudunuz, peki bu süre içerisinde sizin için ekstra bir sınıf ya da dil kursu açılmış mıydı okulda? #00:02:58-5#

B: Ekstra bir sınıf açılmadı, ama dil kursu evet açıldı. Ben de katıldım. Evet yani. #00:03:11-4#

I: Özel bir dil kursuna mı gitmek zorunda kaldınız, yoksa üniversitenin dil kursundan mı bahsediyorsunuz? #00:03:19-6#

B: Lisedeysen dil kursuna gittim ama yani çok şey öğretmiyorlar. Mesela harfler öğretiyorlardı, hem de mesela bazı fiiller. Eeee, şöyle bir şey yani, liseyi bittikten sonra (Türkçe kursuna) gittim, bu özel bir kurstu dil öğrenmek için. Yani ikisine de katıldım. #00:03:21-7#

I: Ne zamandır Türkçe öğreniyorsunuz? #00:03:25-0#

B: Dört yıldır Türkiye’deyim. Her zaman Türkçeyi öğrenmeye çalıştım. Ama son iki yıl daha sık Türkçeye çalıştım. #00:03:39-4#

I: Türkçe öğrenmenizin nedenlerini açıklar mısınız? #00:03:43-7#

B: Çünkü Türkiye’deyim. İnsanlarla ilişki yapmak için, yani alışveriş yapmak için, hem de bende öğrenciyim. Üniversiteye girmek için, Türkçeyi öğrenmek zorunda kaldım. Dersleri geçmek için. #00:04:06-5#

I: Türkçe derslerinde en çok hoşunuza giden ya da gitmeyen şeyler nelerdir? #00:04:13-7#

B: En çok hoşuma giden okuma ve yazma. Çünkü ben okumayı ve yazmayı çok seviyorum. Hem de (...) çok kitap okuyorum. Bu yüzden yazmayı çok seviyorum. Yani hoşuma gitmeyen dersler yok bence. Yani genellikle Türkçeyi beğendim. Yani çok güzel bir dil bence. Hem de kolayca öğrenebiliriz. Yani başka diller gibi değil. #00:04:46-4#

I: Türkçe öğrenirken size en çok yarar sağlayan alıştırmalar hangileridir? #00:04:54-7#

B: Ben filmleri izleyerek ve dizileri izleyerek, müziği dinleyerek öğrendim. Hem de yazarak. #00:05:11-4#

I: İlk defa mı bir yabancı dil öğreniyorsunuz? #00:05:16-5#

B: Yok, ilk defa yabancı dil öğreniyorum. Biraz İngilizce biliyorum, ama çok bilmiyorum. Yani konuşmayı bilmiyorum. Yani bazı kelimeler, bazı cümleler şöyle. Yabancı dil ilk defa Türkçe. #00:05:34-4#

I: Derste, evde veya yaşadığınız şehirde hangi dil veya dilleri konuşuyorsunuz? #00:05:44-9#

B: Derste Türkçe konuşuyorum, ailem ile Arapça konuşuyorum. #00:05:50-1#

I: Şehirde mesela alışverişe gittiğinizde ya da doktora gitmeniz gerektiğinde Arapça mı konuşuyorsunuz, yoksa Türkçe mi? #00:06:06-4#

B: Yaşadığım şehirde tabii ki Türkçe konuşuyorum, Türkiye’deyim. Doktora gittiğimde Türkçe konuşuyorum, alışverişte Türkçe konuşuyorum. Ama evde ve ailemle çünkü Türkçeyi bilmiyorlar. Bazen Türkçe konuşuyorum öğretmek için, ama genellikle Arapça konuşuyorum evde. Ama evden çıktıktan sonra her zaman Türkçe konuşuyorum yani doktora gittiğimde, alışverişte Türkçe konuşuyorum. #00:06:45-9#

I: Türkçe öğrenmeyi zor buluyor musunuz, eğer buluyorsanız nedenlerini açıklayabilir misiniz? #00:06:55-4#

B: Ben Türkçeyi zor bulmadım, galiba çünkü Türkiye’deyim. Komşular öğretiyorlar, derste öğreniyorum. Türk arkadaşlarım var (...) onlardan öğreniyorum. Bu yüzden galiba. #00:07:13-3#

I: Türkçe öğrenmek için hangi alıştırmaları uyguladınız ve evde nasıl derse çalıştınız, hazırlandınız? #00:07:21-4#

B: Filmleri ve dizileri izleyerek ve müziği dinleyerek öğrendim. Hem de kitap okuyarak öğrendim. Hem de çalışma kitapları var, Türkçe öğrenmek için, onlara çalıştım. Bu kitaplarda Türkçe kuralları var, bunlara çalıştım. #00:07:36-9#

I: Günlük yaşamınızda Türkçe konuşmaya mı yoksa yazmaya mı daha çok ihtiyacınız var? #00:07:42-5#

B: İkisine ihtiyacım var, çünkü derste mesela arkadaşlarımla ve hocayla/ hoca ile konuşmak için konuşmaya ihtiyacım var. Hem de notlar falan yazmak için yazmaya ihtiyacım var. Yani ikisine ihtiyacım var bence. #00:08:15-4#

I: Türkçe dilinde konuşulan ya da yazılanlardan en çok neleri iyi anlayabiliyorsunuz? #00:08:27-5#

B: Günlük hayatımızda kullanılan kelimeler ve cümleler, onları çok iyi anlıyorum. Çünkü onları çok kullanıyorum galiba, ama kitaplarda falan, mesela derslerde bazı kelimeler çok anlamıyorum. Yani günlük hayatımızda kullanılan kelimeler ve cümleler, onlar çok iyi anlıyorum. #00:08:53-8#

I: Eğitim fırsatlarının anlatıldığı bir danışmanlık hizmeti alıyor musunuz? #00:08:56-4#

B: Danışmanlık hizmeti ne demek anlamadım. #00:08:59-9#

I: Üniversiten sonra ya da üniversiteye başlamadan önce, Türkiye'de okumak için, neler yapmanız gerektiğini öğrenebilmek için bir kuruma, bir danışmanlık hizmetine başvurduunuz mu? Birilerinden yardım aldınız mı, eğitim ile ilgili? #00:09:24-0#

B: Yok, başvurmadım öyle bir şeylere, ama öğrenmek için bazı öğrencilere sordum. Yani Türkiye'ye geldiğimde ne yapacağımı öğrencilere sordum. Ondan sonra öğrendim, yani bazı öğrenciler Suriyeliler. Onlar benim gelmeden önce geldiler, yani kuralları biliyorlardı. Onlara sordum ve öğrendim. #00:09:46-4#

I: Türkiye'ye gelmeden önce başka bir ülkede bulundunuz mu? Orada da dil eğitimi aldınız mı? #00:10:00-9#

B: Yok, Türkiye'ye gelmeden önce hiçbir yere gitmedim. Hiç ülkeye gitmedim, sadece Türkiye'ye geldim. #00:10:08-2#

I: Bu şehirdeki yaşamı nasıl buluyorsunuz? Burada iyi yaşamak için Türkçeye bağlı ihtiyaçlarınız nelerdir? #00:10:22-4#

B: Yaşadığım şehirde çok alıştım. Şehir iye ve bence çok iyi. Yani Türkçe çok iyi, Türkçeye çok ihtiyacım var. Tabii ki de çünkü ben Türkiye'de yaşıyorum. Yani arkadaşlarımla, arkadaşlarım Türk, komşular Türk, yurttta kalıyorum ya. Herkes Türkçe konuşuyor bu yüzden Türkçe çok önemli. Hem de şehir çok güzel, ben şehiri çok seviyorum ve çok alıştım buraya. #00:11:02-9#

I: Türkçeyi öğrendikten sonra neler yapacaksınız? #00:11:08-5#

B: Türkçeyi öğrendikten sonra üniversiteye girdim. Şimdi (Türkçe) ders alıyorum, sonra birinci sınıfta okuyacağım. Ondan sonra çalışacağım. Tabii ki mezun olduktan sonra (...) TÜRKLER İLE ÇALIŞACAĞIM. Bu yüzden yani Türkçeye çok lazım. #00:11:28-4#

I: Teşekkür ederim, son soruya geçtik. Türkiye'de yaşamaya yönelik istek ve hedefleriniz nelerdir? #00:11:31-6#

B: Hedeflerim, okumaya devam etmek. Hem de savaş bitmediyse burada yaşamaya devam etmek. Çalışmak burda. Mezun olduktan sonra savaş bitmediyse burda çalışmak. Yani yaşamaya burda devam etmek savaş bitmediyse Suriye'de. #00:11:51-4#

I: Röportaja kabul edip, katıldığınız için çok teşekkür ediyorum, başarılarınızın devamını diliyorum. İyi akşamlar diliyorum, tekrardan çok teşekkür ediyorum, başarılar. #00:12:09-6#

B: Rica ederim. İyi akşamlar. #00:12:15-9#

Experteninterview 4

Interviewpartner: 04WTA

Datum: 19. Juli 2018 um 18 Uhr

Ort: Telefon-Interview

00:00:00-00:10:21

I: Öncelikle görüşmeyi kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Bu toplanılan verilerin sadece bilimsel araştırmalar için kullanılacağını size tekrar hatırlatmak isterim. Eğer izin verirseniz ilk soruyla başlamak istiyorum. Şu anda Türkiye'de kadın sığınmacı olarak yaşıyorsunuz. Deneyimlerinizden bahseder misiniz? Türkiye'deki yaşamınızla ilgili, iş, konaklama, aile ve Türkçe öğrenimi gibi, bunlar ile ilgili bilgi verebilir misiniz? #00:00:36-4#

B: Merhaba, Ezgi Hanım rica ederim, ne demek. Türkiye'ye tabii ilk geldiğimizde çok zorlandık. Yani işte önemli olan zaten dil. Türkçe bilmediğimiz için ÇOK ZORLANDIK. İnsanlarla iletişim kuramadık. Karşımdaki insanların bazıları güldüler, dalga geçirdiler. Biz de kendimizi (...) işte geliştirdik. Türkçe öğrenmeye işte sıkı sıkı öğrenmeye başladık. Ondan sonra zaten iş konusu da zor oldu/ okul, ha okul konusu çok zor değildi çünkü okullarımız Arap'tı. Yani hanı ilk geldiğimizde Arap okullara girdik. Hani Türkçe öğrenene kadar, sonra Türk okullarına gittik. İş konusu buda çok zordu, Türkçe

bilmediğimiz için. Bir sürü yerlerde çalışmadık. Eeee her yerde Türkçe bilen birilerini istiyorlardı. Bu da bir sıkıntıydı. Komşularla iletişim kuramadık. Kuramıyorduk yani aslında, arkadaşlarımızla iletişim kuramıyorduk. Yani zor olan zaten dil. Dil öğrenmek çok önemliydi. #00:01:50-9#

I: Aileniz ile mi geldiğiniz ve kamplarda kalmak zorunda kaldınız mı? #00:01:58-4#

B: Evet, ailemle geldim. Kampta falan hayır kalmadık. Biz burada bir akrabamız vardı, annemin akrabası oluyor, biz onda kaldık bir iki üç gün. Sonra ev tuttuk, evimize geçtik ondan sonra. #00:02:15-0#

I: Nerelisiniz ve kaç yaşındasınız? #00:02:19-3#

B: Suriyeliyim ben ve on dokuz yaşındayım. #00:02:21-6#

I: Ne zamandır Türkçe öğreniyorsunuz? #00:02:25-4#

B: Geçen yıl öğrenmeye başladım ve sekiz ay sürdü. #00:02:29-2#

I: Türkçe öğrenmenizin nedenini açıklar mısınız? #00:02:32-4#

B: Türkiye’de yaşıyorum ben ve Türkçe konuşmadan hiçbir şey yapamazdım, hiçbir yere gidemezdim. Yani çok zor olurdu, öğrenmeseydim yani ve önemli olan eeee okumamı devam ediyorum ben ve Türkçe öğrenmeden üniversiteye giremiyordum. #00:02:50-5#

I: Türkçe derslerinde en çok hoşunuza giden ya da gitmeyen şeyler nelerdir? #00:03:00-0#

B: Hocalar konuşmak çok hoşuma/ hoşumuza gidiyor ve çok eğleniyorduk aslında. Okuma dersleri de çok eğlenceliydi. Yani bütün dersler eğlenceli, ama sınavda dinleme dersleri de çok zor oluyordu. Yani en zor buydu yani dinleme. #00:03:18-4#

I: Türkçe öğrenirken size en çok yarar sağlayan alıştırmalar hangileridir? #00:03:26-7#

B: Hocalar ödev verince çok iyiydi ve bazı hocalar bize bir kâğıt veriyorlardı, bu kâğıdın içinde resimler var. Bu resimlere bakarak, resmin ismini yazıyoruz mesela hayvanlar vardır. Bu hayvanların isimlerini biz yazıyorduk. Yazı yazarken zaten biz onu ezberliyoruz. Bunlar çok yararlıydı. #00:03:53-4#

I: İlk defa mı bir yabancı dil öğreniyorsunuz? #00:03:58-9#

B: Evet, ilk defa. Yani Suriye’deyken okullarda İngilizce derslerini görüyorduk. Ama pek öğrenmedik, yani sadece (..) sınavlar için hazırlanıyorduk. O kadar öğrenmedik, yani şimdi İngilizce konuşamıyoruz biz. Yani ilk defa öğreniyorum evet. #00:04:16-7#

I: Derste, evde veya yaşadığınız şehirde hangi dil veya dilleri konuşuyorsunuz? #00:04:26-8#

B: Evde Arapça konuşuyoruz, derste Türkçe konuşuyoruz ve dışarı çıkınca Türkçe de konuşuyoruz. Yani evde sadece Arapça konuşuyoruz. Akrabalarla zaten de Arapça konuşuyoruz. #00:04:31-4#

I: Türkçe öğrenmeyi zor buluyor musunuz, buluyorsanız nedenlerini açıklayabilir misiniz? #00:04:41-2#

B: İlk başta evet çok zordu, harfler farklıydı ve bana göre sesli harfler eeee çok zordu. Yani sesli harfleri değişince, yani bütün kelime anlamı değişiyor. Bu yüzden zordu, ama şuanda alıştığımız için eeee o kadar zor bulamıyoruz. #00:04:59-5#

I: Türkçe öğrenmek için hangi alıştırmaları uyguladınız ve evde nasıl derse çalıştınız, hazırlandınız? #00:05:08-4#

B: Evdeyken sadece film veya dizi izliyorduk Türkçe duymak için, ama okulda alıştırmalar, ödevler vardı. Kitap okumak, mesela bir sorular çözmek, soru B. Ha Hoca soru soruyordu, biz cevaplıyorduk. Cevaplamaya çalışıyorduk aslında, hiç bilmiyorduk çünkü. Buda iyiydi yani. #00:05:32-8#

B: Umarım anlıyorsunuzdur, çünkü benim Türkçem o kadar iyi değildi yani Ezgi Hanım. #00:05:37-9#

I: Günlük yaşamınızda Türkçe konuşmaya mı yoksa yazmaya mı daha çok ihtiyacınız var? #00:05:42-4#

B: Hayır, Türkçe konuşmaya daha çok ihtiyacımız var. #00:05:48-7#

I: Türkçede en çok neleri iyi anlayabiliyorsunuz? #00:06:00-0#

B: Alışverişe giderken hiçbir sıkıntı çekmiyoruz. Çok iyi anlıyoruz. Bütün konuları anlıyoruz. En zor olan doktora gitmek, hastanelere gitmek. Burada hastalıkların ismini bilmediğimiz için bu da çok zordu. Doktorları anlatmak bizim için çok zor. #00:06:03-4#

I: Eğitim fırsatlarının anlatıldığı bir danışmanlık hizmeti alıyor musunuz? #00:06:09-8#

B: Evet, aldık. Hocalar bu konuda destek oldular, bu konuda yardımcı oldular bize. #00:06:12-5#

I: Üniversite dışında eğitim fırsatlarının anlatıldığı bir danışmanlık hizmeti aldınız mı? #00:06:20-4#

B: Hayır, sadece üniversitede oldu. #00:06:23-7#

I: Türkiye’ye gelmeden önce başka bir ülkede bulundunuz mu? Orada da dil eğitimi aldınız mı? #00:06:37-3#

B: Hayır, başka ülkeye gitmedik. Yani sadece Suriye’de yaşayıp, savaştan dolayı Türkiye’ye geldik. #00:06:43-8#

I: Bu şehirdeki yaşamı nasıl buluyorsunuz? Burada iyi yaşamak için Türkçeye bağlı ihtiyaçlarınız nelerdir? #00:06:57-4#

B: Şu anda ben Adana'da yaşıyorum. Ailem Adana'da. Yani burada yaşamak çok iyi. İnsanlarla çok iyi anlaşırız. #00:07:11-2#

I: Peki bu şehirlerde iyi yaşamak için Türkçeye bağlı ihtiyaçlarınız nelerdir? #00:07:23-6#

B: Kurs açmak, ama bu kurslar sadece Türkçe konuşmak. Yani biz (Türkçe kursunda), Türkçe konuşuyoruz hocalarla, ama aramızda Arapça konuşuyoruz çünkü tüm sınıf Suriyeli ve tüm sınıf Arap. Yani bütün arkadaşlarla Arapça konuşuyorduk. Yani bu da sıkıntı. Sıkıntılı yani öğrenmeye birazcık engel oluyor. #00:08:04-4#

I: Türkiye'de yaşamak için daha çok Türkçeye ihtiyacınız var mı? Yoksa bu sekiz aylık kurstan sonra yeterince öğrendiniz mi yaşamak için? #00:08:16-8#

B: Hayır, bence Türkiye'de yaşamak için baya Türkçe öğrenmek gerekiyor. Yani bu sekiz aylık hiç yetmez bence, bu temel oluyor. Hani bana göre öyle en azından, temeldi. Sonra zaten bu kurs bittikten sonra insan, insanlarla konuşarak Türkçesini geliştiriyor. Böyle sanırım. Bence böyle yani. #00:08:42-4#

I: Peki, kurs bitti, sonra ne yapacaksınız, Türkçe öğrenmeye nasıl devam edeceksiniz? #00:08:54-9#

B: Türkler ile konuşmak, mesela ben her gün veya iki günde bir arkadaşlar ile konuşuyorum. En az iki saat konuşuyoruz. Türkçe konuşuyoruz. #00:09:06-3#

I: Simdi son soruları soracağım Size, çok hızlı ilerledik, teşekkür ediyorum. Türkiye'de yaşamaya yönelik istek ve hedefleriniz nelerdir? #00:09:09-4#

B: Okulumu bitirmek. Şuan en büyük hedeflerimden biri bu ve güzel bir yerde çalışmak yani hem okumak, aynı zamanda da çalışmak. Aileme yardım etmek istiyorum yani ve rica ederim ne demek. #00:09:29-2#

I: Bölümünüzü bitirdikten sonra hangi iş alanlarında çalışabileceksiniz veya çalışmayı istiyorsunuz? #00:09:39-8#

B: Benim bölümüm işletme. Bölümüm bittikten sonra, özel şirketlerde çalışmak istiyorum. Aynı zamanda şu anda İngilizce öğreniyorum. İngilizcem geliştireyim. #00:10:00-4#

I: Röportaja kabul edip, katıldığınız için çok teşekkür ediyorum, başarılarınızın devamını diliyorum, çok güzel Türkçe öğrenmişsiniz bana göre. İyi akşamlar diliyorum, tekrardan çok teşekkür ediyorum, başarılar. #00:10:18-9#

B: Rica ederim Ezgi Hanım ne demek. Size de bol şanslar diliyorum ve iyi akşamlar. #00:10:25-4#

Experteninterview 5

Interviewpartner: 05WTA

Datum: 20. Juli 2018, um 16 Uhr

Ort: Telefon-Interview

00:00:00-00:17:20

I: Öncelikle görüşmeyi kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Bu toplanılan verilerin sadece bilimsel araştırmalar için kullanılacağını size tekrar hatırlatmak isterim. Eğer izin verirseniz ilk soruyla başlamak istiyorum. #00:00:15-2#

B: İyi akşamlar, rica ederim, ne demek. Elimden gelen konuşurum. #00:00:17-9#

I: Şu anda Türkiye'de kadın sığınmacı olarak yaşıyorsunuz. Deneyimlerinizden bahseder misiniz? Türkiye'deki yaşamınızla ilgili, iş, konaklama, aile ve Türkçe öğrenimi gibi, bunlar ile ilgili bilgi verebilir misiniz? #00:00:36-2#

B: İyi akşamlar, merhaba, benim adım Ela. Yirmi yaşındayım. Türkiye'ye altı yıl önce ailem ile geldim. Ailemle bir/ ailemle bir yıl, dedemin evinde kaldık ve eeee hiç Türkçe konuşmuyordum. Okula girdim ve yedinci sınıftaydım. Ama Suriyeliler için okullardı vardı ve bu dönem/ ve bu dönemde liseyi bitirene kadar devam ettim. BİRÇOK zorlukla karşılaştım. En önemlisi eeee Türkçe problemiydi. Ama çalışmalarında bana çok yardımcı olan Türk komşularımız vardı (...) sağ olsunlar. İnternet/ ve internette eeee Türkçe öğrenmek için dersler izli/ izliyordum. Ama Türkçeyi öğrenmememin nedeni Türk toplumuna tam olarak entegre olmamam. #00:01:42-2#

I: Ailenizle geldiğinizde kamplarda kalmak zorunda kaldınız mı? #00:01:53-2#

B: Hayır kampta hiç kalmadık ve eeee sadece dedemin evinde kaldık ilk geldiğimizde. #00:02:03-4#

I: Nerelisiniz ve kaç yaşındasınız? #00:02:06-3#

B: Suriyeliyim ve yirmi yaşındayım. #00:02:09-2#

I: Ne zamandır Türkçe öğreniyorsunuz? #00:02:11-7#

B: Liseyi bitirdikten sonra üniversite giriş sınavını (..) eeee/ YÖS okudum. Eeee ve hayalim tıbbıydı, ancak Türkçe yüzünden/ Türkçe dili yüzünden amacıma ulaşamadım ve sonra eeee Türkçe bursuna kaydoldum ve ... Üniversitesi Biyomedikal Mühendisliği Bölümünde kabul edildim. Eeee şey, mühendislik okumaya başlamadan önce Türkçe okuyorum, ardından üniversitenin mühendislik bölümüne başlayacağım. Ama şimdi mühendislik branşında eeee öğrenim/ öğrenimim eeee

sırasında Türk dili nedeniyle çok büyük eeee zorluklarla yaşıyorum. Şey liseyi bitirdikten sonra eeee üniversiteye giriş okudum. Eeee sonra Türkçe öğrenmeye başladım. #00:03:22-5#

I: Türkiye'ye ne zaman geldiniz? #00:03:24-7#

B: Beş yıl önce, yirmi dört aralık iki bin on üçte. #00:03:27-9#

I: Türkçe öğrenmenizin nedeni Türkiye'ye gelmiş olmanız mı yoksa başka bir nedeni daha var mı? #00:03:35-8#

B: Eeee şey, hayır. Türkiye'ye Türkçe öğrenmek amacı ile gelmedim. Türkiye'ye savaş nedeni ile eeee vatanım Suriye'den (..) mülteci olarak geldim. Eeee hatırlıyorum, Suriye'den (...) ayrıldığımız gün mahallemizde/ mahallemizdeki uçaktan eeee (...) altı (..) roket düştü. Türk dilini öğrenmemin sebebi Türkiye'de ikamet etmeye karar verdim ve eğitime burada devam etmek istedim. #00:04:14-4#

I: Çok zor durumlarda kalmışsınız Suriye'de tabiki. Türkiye'ye geldiniz ondan dolayı. İlk önce yedinci sınıftayken geldiğinizi söylediniz. Tam olarak hangi liseye gitmişsiniz, hangi okula gitmişsiniz? İsmi söyleyebilir misiniz? O gittiğiniz sırada Türkçe öğrenmeniz için bir kurs veya sınıf açılmış mıydı sizin için? Sizinle birlikte gelen başka Suriyeliler var mıydı o okula? Bunu biraz daha anlatabilir misiniz? O ilk anlarınızı, yani okula geldiniz ve Türkçeyi hiç bilmiyorsunuz. Nasıl ilerledi bu süreç sizin için? #00:05:14-2#

B: Şey eeee, benimle aynı sınıfta bir Suriyeli kız vardı. Türkçeyi eeee anlamadığımız için eeee birçok zorlukla karşılaştık. Eeee bazı Türk kızlar yardım etti, bazıları HİÇ yardım etmedi. Eeee şey, insanlıktan uzak, kötü durumlara maruz kaldık. Mesela eeee onlar bize diyor ki eeee "Bunların bizim okullarımız." eeee "Siz neden geldiniz?" eeee "Neden buraya geldiniz? Memleketinize gidin." Eeee bunların çoğunu yaşadık ama Türk dilini öğrenerek (..) eeee ülkemizin durumunu ve eeee durumuzu onlara anlatarak eeee durumu kontrol edebildik. #00:06:04-7#

I: Gittiğiniz okulun ismi nedir? Sizin için bir sınıf açılmış mıydı veya ekstra bir Türkçe dersi almış mıydınız okula ilk başladığınızda yedinci sınıftayken? #00:06:22-5#

B: Benim eeee okulum Tepebağ İmam Hatip adıydı. Yedinci sınıftayken Türkçe sınıfı yoktu ve Türkçe dersi almadık. Çünkü ulusal bağlı Suriyeliler için bir okulda okudum. #00:06:36-6#

I: Yani gittiğiniz okulda sizin gibi Suriyeliler de vardı. Peki, Türklerde var mıydı yoksa bu okul sadece Suriyeliler için miydi? #00:06:33-5#

B: Yedinci sınıftayken sadece Suriyeliler vardı. Ama sonra liseye gittiğim zaman sadece bir Suriyeli kız vardı. Anlattığım gibi biraz önce. #00:06:48-8#

I: Türkçe öğrenirken Türkçe derslerinde en çok hoşunuza neler gidiyor? #00:06:53-6#

B: Üniversitede ciddi olarak Türkçe öğrenmeye başladım. Ko/ eeee konuşmakta çok güçlük çekiyordum ama en çok Türkçe dil bilgisinin eeee kolaylığını sevdim ve Türk dilinin telaffuz (..) eeee edildiği gibi yazılmasını seviyordum. #00:07:17-9#

I: Peki derslerde en çok hoşunuza giden şey nedir? #00:07:20-3#

B: Eeee şey dersler Türk medeniyetinin bir açıklamasını içerdiğinde bunu çok beğenirim. Çünkü Türk medeniyeti eeee/ medeniyetini detaylı olarak bilmek isterim. #00:07:41-7#

I: Türkçe derslerinde en çok hoşunuza neler gitmiyor? #00:07:43-9#

B: Eeee şey dinlemek/ dinleme dersleri hiç sevmedim ve hiç yararlı olduğunu hiç hissetmiyorum. Eeee şey özellikle müzikle karıştırılması nedeniyle. #00:07:59-8#

I: İlk defa mı bir yabancı dil öğreniyorsunuz? #00:08:02-4#

B: Suriye'deyken İngilizce öğreniyordum. Eeee (..) ama Türkiye'ye geldikten sonra (...) eeee Türk/ eeee Türk okulları İngilizce öğretmeyi eeee (..) ihmal ettiği için eeee (..) öğrenmeye devam etmedim. #00:08:21-5#

I: Peki İngilizceyi Suriye'de ilkokulda mı öğrenmeye başladınız? #00:08:26-8#

B: Evet, eeee (..) Suriye'de birinci sınıftayken (...) İngilizce öğrenmeye başladım eeee (..) birde evde (..) bir öğretmen geliyordu. O bana İngilizce (...) anlatıyordu. #00:08:34-4#

I: Derste, evde veya yaşadığınız şehirde hangi dil veya dilleri konuşuyorsunuz? #00:08:49-2#

B: Öğretmenim eve geldiğinde (..) İngilizce konuşuyorduk, (..) okulda da İngilizce dersinde (..) İngilizce konuşuyorduk, ama (..) bunların dışında (..) ailemizle, arkadaşlarımla eeee (..) Arapça konuşuyorduk. #00:09:05-3#

I: Peki Türkiye'de Türkçe öğrenmeye başladığınız zaman derste, evde veya yaşadığınız şehirde hangi dil veya dilleri konuşuyorsunuz? #00:09:20-2#

B: Türkçe öğrenmeye başladığımda (..) okulda ve üniversitede (..) arkadaşlarım ve öğretmenim/ öğretmenlerimle Türkçe konuşmaya başladık. Ama evde küçük/ şimdi yani evde (..) küçük eeee (..) kardeşlerime Türkçe öğretmek için, öğretmek amacıyla yani, eeee (..) Türkçe konuşuyorum bazen. Ama onların dışında yani genel hayatımda Arapça konuşuyorum/ eeee (..) Arapça konuşuyoruz. #00:09:52-5#

I: Peki doktora, alışverişe gittiğiniz zaman da mı Arapça konuşuyorsunuz? #00:09:57-5#

B: Türkçe konuşmakta iyi olmadığım zamanlarda (..) tercüman eeee (..) kullanırdım. Ama (...) şimdi Türkçe öğrendikten sonra onlara Türkçe artık ben onlara konuşuyorum. Yani konuşmaya başladım. #00:10:15-9#

I: Türkçe öğrenmeyi zor buluyor musunuz, buluyorsanız nedenlerini açıklayabilir misiniz? #00:10:23-2#

B: Hayır, Türkçeyi öğrenir/ öğrenirken eeee (...) zorlanmıyorum hiçbir şey. Sadece konuşmak biraz korkuyorum (...), ama başka bir şeyden zorlanmıyorum. Eeee şey özellikle eeee (...) Türkçenin kuralları çok kolay bence. #00:10:47-6#

I: Peki yazken zorluk çektiniz mi, çünkü Arapça çok farklı bir şekilde yazılıyor Türkçeye göre? #00:10:55-6#

B: Hayır yazmakta hiç eeee (..) zorlanmadım. Çünkü Türkçe telaffuzun gibi yazıyorsun. Tam tersine bence yazmak eeee (..) en kolay şeydi. #00:11:07-8#

I: Türkçe öğrenmek için evde nasıl çalışıyorsunuz? #00:11:15-9#

B: Anlamadım. #00:11:19-6#

I: Türkçe öğrenmek için evde hangi alıştırmaları yapıyorsunuz? Örneğin film izleyerek, Müzik dinleyerek, çocuk kitapları okuyarak, birileriyle konuşarak evde gibi bir sürü farklı şekilde dil öğrenebilirsiniz. Siz evde Türkçeyi nasıl öğreniyorsunuz? #00:11:34-9#

B: Eeee (..) küçük kardeşlerimle eeee (..) onlara Türkçeyi öğretmek ve benim için pratik yapmak için konuşuyorum, Eeee (..) birde eeee (..) Türk eeee (..) dizileri eeee (..) ve filmleri izliyorum (...) Türkçe öğrenmek amacı ile. #00:11:54-7#

I: Günlük yaşamınızda Türkçe konuşmaya mı yoksa yazmaya mı daha çok ihtiyacınız var? #00:12:03-5#

B: Konuşmaya daha ihtiyacımız var. #00:12:05-7#

I: Türkçede en çok neleri iyi anlayabiliyorsunuz? #00:12:10-9#

B: Türkçede (..) en iyi (..) anladığım şey (..) kuralları. Eeee (..) çünkü (..) Türkçenin kuralları (..) çok basit. #00:12:18-8#

I: Türkçede dilinde konuşulan ya da yazılanlardan en çok neleri iyi anlayabiliyorsunuz? #00:12:26-2#

B: Soruyu anlamadım. #00:12:30-0#

I: Türkçede dilinde konuşulan en çok neleri iyi anlayabiliyorsunuz, yani mesela 'okul hakkında konuşulursa çok iyi anlıyorum.' Veya 'alışverişte patates soğan alırken Türkçeyi güzel kullanabiliyorum, Türkçeyi anlıyorum', ya da 'üniversitede hocalarımla görüşürken Türkçe konuşmayı başarıyorum, beceriyorum, bunu iyi anlıyorum.' Aynı şekilde yazılar içinde yani 'ilkokulda okuyan kardeşimin defterine yazılan yazıları anlıyorum, ama üniversitedeki yazılan yazıları mesela anlayamıyorum' gibi örneklendirebilirim bunu. Sizin için bu nasıl? Türkçede konuşulan ya da yazılanlardan en çok neleri iyi anlayabiliyorsunuz? #00:13:30-1#

B: Açıkcası eeee (..) üniversite kitaplarını eeee (..) anlamayı çok zor eeee (..) buluyorum ve çoğu zaman eeee (..) bir çevirmene başvuruyorum. Eeee (..) yazarken eeee (..) beşinci sınıftaki eeee (..) küçük kardeşimin kitaplarını (..) anlayabiliyorum. Eeee (..) birde şey eeee (..) sohbette, alışverişte kendimi daha iyi (..) buluyorum ve Türk dizilerimi eeee (..) ve eeee (..)/ Türk eeee (..) dizilerini çok iyi anlaya/ anlayabilirim. #00:13:07-2#

I: Eğitim fırsatlarının anlatıldığı bir danışmanlık hizmeti alıyor musunuz? #00:13:13-5#

B: Hayır hiç almıyorum. #00:13:16-6#

I: Türkiye'ye gelmeden önce başka bir ülkede bulundunuz mu? Orada da dil eğitimi aldınız mı? #00:13:23-0#

B: Hayır, Türkiye'ye gelmeden önce herhangi bir ülkeye gitmedim. İlk defa eeee (..) Türkiye'ye geldim. #00:13:31-2#

I: Yaşadığınız şehirdeki yaşamı nasıl buluyorsunuz? #00:13:36-2#

B: Şey ben Adana'da yaşıyorum. Eeee (..) yaşamak burada çok kolay. Eeee (..) mahallemizde her şey var. Eeee (..) birde okulum eeee (..) çok yakın/ yakındı lisedeyken, ama şimdi üniversite eeee (..) uzak biraz. Ama bundan dışında her şey var, kolay her şey eeee (..) bulunur mahallemizde. #00:14:02-3#

I: Peki komşularınızla Türkçe konuşurken zorlanıyor musunuz? Arap komşularınız da var mı? #00:14:07-8#

B: Evet eeee (..) Suriyeli komşularımız var. Eeee (..) şey Türk komşularımızla eeee (..) komşularımızla konuşurken eeee (..) hiç zorlanmıyorum. Eeee (..) bide onlarla eeee (..) pek çok konuşmuyorum. Ama konuştuğumda eeee (..) zorlanmıyorum. #00:14:26-2#

I: Burada iyi yaşamak için Türkçeye bağlı ihtiyaçlarınız nelerdir? #00:14:33-5#

B: Bence daha kolay bir hayat için eeee (..) Türk toplumuna eeee (..) daha fazla entegre eeee (..) olmalıyız ve karşılığında eeee (..) Türk toplumu Suriyeli/ eeee (..) Suriyelileri eeee (..) kabul etmelidir. #00:15:51-7#

I: Peki Türk dili ile ilgili ihtiyaçlarınız nelerdir? Mesela doktora giderken kendi başınıza durumunuzu anlatabiliyor musunuz veya alışverişe gittiğiniz zaman veya sosyal yaşamda bulunurken Türkçe yeterli oluyor mu, yoksa başka 'biraz daha ihtiyacım var. Bunları da öğrenmeliyim', dediğiniz bir nokta daha var mıdır? #00:16:23-5#

B: Eeee (..) şey herhangi bir zaman/ herhangi bir doktora gittiğim zaman veya pazara gittiğim zaman eeee (..) kendimi eeee (..)/ tek başımda her şeyi anlayabilirim. Eeee (...) yani başkasına eeee (..) ihtiyacım yok. #00:16:41-8#

I: Türkçe öğrendikten sonra neler yapacaksınız? #00:16:47-4#

B: Türk dilini öğrendikten sonra eeee (..) şey üniversitede bölümümü okumaya başlamak. #00:16:53-2#

I: Türkiye'de yaşamaya yönelik istek ve hedefleriniz nelerdir? #00:16:59-7#

B: Şimdi eeee (..) benim hedefim mezun olmak eeee (..) ve mezun olduktan sonra eeee (...) benim bölümümün eeee (..) alanında çalışmak. #00:17:10-2#

I: Çok teşekkür ediyorum görüşmeye katıldığınız için iyi günler diliyorum. #00:17:15-9#

B: Bende sizi çok teşekkür ediyorum, iyi günler. #00:17:20-8#

Anhang- D: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Anhang-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

04/01/2022

Ezgi KOMP

Anhang-F: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

...../...../.....

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Eine vergleichende Studie zum Zweitspracherwerb geflüchteter Frauen in der Türkei und Deutschland

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
12/01/2022	442	796,346	04/01/2022	%3	1740543420

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Ezgi Komp
Öğrenci No.: N12245001
Ana Bilim Dalı: Yabancı Diller Eğitimi
Programı: Alman Dili Eğitimi Doktora
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Anhang-G: Dissertation Originality Report

...../...../.....

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Foreign Language Education

Thesis Title: A Comparing Study in Second Language Acquisition of Female Refugees in Turkey
and Germany

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
12/01/2022	442	796,346	04/01/2022	3%	1740543420

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Ezgi Komp
Student No.: N12245001
Department: Foreign Languages Education
Program: German Language Education Ph.D.
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Anhang-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

04/01/2022

Ezgi KOMP

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

(1) *Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.*

(2) *Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.*

(3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

** Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.*