



**DIE PERSPEKTIVE VON TOURISMUSSTUDENTEN AUF DIE
ZWEITE FREMDSPRACHE DEUTSCH: BEISPIEL HOCHSCHULE
FÜR TOURISMUS UND HOTELMANAGEMENT AN DER MEHMET
AKIF ERSOY UNIVERSITÄT**

Havva Hanım Bacak Turgut

**MAGISTERARBEIT
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG**

**GAZI UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN**

AUGUST, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin bütün hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Havva Hanım

Soyadı: Bacak Turgut

Bölümü: Alman Dili Eğitimi

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Turizm Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olan Almancaya Yönelik Bakış
Açıları: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik
Yüksekokulu Örneği

Almanca Adı: Die Perspektive von Tourismusstudenten auf die zweite Fremdsprache
Deutsch: Beispiel Hochschule für Tourismus und Hotelmanagement an der Mehmet Akif
Ersay Universität

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı:

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Havva Hanım tarafından hazırlanan “Die Perspektive von Tourismusstudenten auf die zweite Fremdsprache Deutsch: Beispiel Hochschule für Tourismus und Hotelmanagement an der Mehmet Akif Ersoy Universität“ adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Özlem FIRTINA

(Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Doç. Dr. Özlem FIRTINA

(Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. H. Kazım KALKAN

(Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Nihat ÜLNER

(Alman Dili ve Edebiyatı, Hacettepe Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 05/08/2019

Bu tezin Almanca Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich zuerst meinem Ehemann danken, der mich immer im Laufe meines Studiums unterstützt hat.

Weiterhin danke ich herzlich meinen allen Freunden, besonders Ferdiye Çobanoğulları, Lale Şaşmaz und Öznur Horozoğlu für ihre Hilfsbereitschaft und Stütze während des Schreibens dieser Arbeit.

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Doç. Dr. Özlem Firtına, die mich immer und besonders bei der Erstellung dieser Arbeit motiviert hat. Für ihre Betreuung, Räte und Ihr Vertrauen bin ich sehr dankbar.

Schließlich möchte ich noch an Dozenten, Fachpersonen und Studenten von der Hochschule für Tourismus und Hotel Management an der Mehmet Akif Ersoy Universität für ihre Beurlaubung, Hilfsbereitschaft und Unterstützungen im Zuge des Schreibens des zweiten Teils dieser Arbeit danken.

**TURİZM ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ YABANCI DİL OLAN
ALMANCA'YA BAKIŞ AÇILARI: BURDUR MEHMET AKİF ERSOY
ÜNİVERSİTESİ TURİZM İŞLETMECİLİĞİ VE OTELCİLİK
YÜKSEKOKULU ÖRNEĞİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Havva Hanım Bacak Turgut
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
AĞUSTOS, 2019**

ÖZ

Turizm Yüksekokullarında ikinci yabancı dil olarak Almanca öğretimi konu edinen bu çalışmada turizm öğrencilerinin Alman diline olan bakış açılarını belirlemek amacıyla nicel tarama modeline dayalı anket yöntemi uygulanmış ve ulaşılan verilerin analizi için betimsel ve kestirimsel yöntemlerine başvurulmuştur. Çalışmada öncelikle yabancı dilin öneminden ve ikinci yabancı dil olan Almanca'nın öğretiminden bahsedilmiştir. Çalışmanın uygulama bölümünde ise Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencilerine uygulanan anket yöntemi ile çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Genel anlamda öğrenciler Almanca öğretimi turizm bölümleri için önemli ve gerekli bulduklarını ifade etmişlerdir. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin görüşlerinin bilinmesi, hem öğretim elemanının öğrencilere yaklaşımını, hem de yabancı dil öğretimi olumlu yönde etkileyecektir. Bu açıdan yapılan çalışma yabancı dil ve bir takım sıkıntılar yaşanan ikinci yabancı dil olan Almanca öğretimi alanına katkı sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil, İkinci yabancı dil olan Almanca, Almanca öğretimi, Turizm
Sayfa Adedi : 128
Danışman : Doç. Dr. Özlem Fırtına

**DIE PERSPEKTIVE VON TOURISMUSSTUDENTEN AUF DIE
ZWEITE FREMDSPRACHE DEUTSCH: BEISPIEL HOCHSCHULE
FÜR TOURISMUS UND HOTELMANAGEMENT AN DER BURDUR
MEHMET AKIF ERSOY UNIVERSITÄT**

(Magisterarbeit)

Havva Hanım Bacak Turgut

GAZI UNIVERSITÄT

INSTITUT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN

AUGUST, 2019

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Arbeit, die sich mit der zweiten Fremdsprache Deutsch in Hochschulen für Tourismus und Hotelmanagement befasst und als Ziel die Perspektive von Tourismusstudenten an die zweite Fremdsprache Deutsch festsetzt, verwendet eine quantitative Methode, die auf dem Erhebungsmodell basiert. Bei der Analyse quantitativer Daten wurden deskriptive und vorhersagende statistische Methoden benutzt. Vordringlich wurden in dieser Arbeit die Wichtigkeit der Fremdsprache und das Lehren von Deutsch als zweite Fremdsprache erwähnt. Im zweiten Teil der Arbeit wurden mit der Anwendung von Erhebungsmodell an den Tourismusstudenten an der Hochschule für Tourismus und Hotelmanagement an der Burdur Mehmet Akif Ersoy Universität (MAKÜ) verschiedene Daten erhalten. Im Allgemeinen deuten die Tourismusstudenten an, dass das Lehren von Deutsch in den Abteilungen für Tourismus wichtig und notwendig ist. Das Wissen von Ansichten der Tourismusstudenten spielt beim Lehren der Fremdsprachen eine wichtige Rolle, sowohl bei der Vorgehensweise von Lehrkräften an die Studenten, als auch die positive Beeinflussung vom Lehren der Fremdsprache. Unter diesem Gesichtspunkt gewinnt das Schreiben dieser Arbeit einen Vorsprung beim Lehren der Fremdsprachen und der zweiten Fremdsprache, die manche Probleme haben.

Schlüsselwörter : Fremdsprache, Deutsch als zweite Fremdsprache, Lehren von Deutsch, Tourismus

Seitenanzahl : 128

Betreuerin : Doç. Dr. Özlem FIRTINA

INHALTSVERZEICHNIS

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
DANKSAGUNG	iv
ÖZ	v
ZUSAMMENFASSUNG	vii
INHALTSVERZEICHNIS.....	ix
TABELLENVERZEICHNIS	xiv
KAPİTEL 1	1
EINLEITUNG	1
1.1. Problemstellung.....	2
1.2. Zielsetzung der Arbeit.....	3
1.3. Relevanz der Arbeit	3
1.4. Hypothese.....	4
1.5. Beschränkungen.....	4
KAPİTEL 2	5
METHODOLOGIE	5
2.1. Forschungsmodel	5
2.2. Forschungsfeld und Untersuchungsgruppe.....	5
2.3. Datensammlung Materialien	6
2.4. Datensammlung.....	6
2.5. Aufbereitung und Auswertung der Daten	6
KAPİTEL 3	8
GRUNDBEGRIFFE	8
3.1. Die Sprachwissenschaft	8
3.2. Die Bestandteile der Sprachwissenschaft.....	9
3.3. Die Sprache.....	10
3.4. Die Muttersprache	11

3.4.1. Der Mutterspracherwerb	13
3.5. Die Zweitsprache.....	13
3.6. Die Fremdsprache	14
3.7. Der Bilingualismus	15
3.8. Spracherwerb und Sprachlehre.....	16
3.8.1. Fremdsprachenlehre	16
3.9. Wichtigkeit der Fremdsprache	16
3.9.1. Die Vorteile der Fremdsprache	17
3.10. Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts.....	18
3.10.1. Die Grammatik Übersetzungs Methode (GÜM)	18
3.10.2. Die direkte Methode (DM).....	19
3.10.3. Die audiolinguale Methode (ALM)	20
3.10.4. Die audiovisuelle Methode (AVM)	21
3.10.5. Die vermittelnde Methode (VM)	21
3.10.6. Die kommunikative Methode (KM).....	22
3.10.7. Der interkulturelle Ansatz (IA)	22
3.10.8. Alternative Methoden	23
3.10.8.1. <i>Community Language Learning</i>	24
3.10.8.2. <i>Silent Way</i>	24
3.10.8.3. <i>Total Physical Response</i>	24
3.10.8.4. <i>Suggestopedie Superlearning</i>	24
3.11. Das Lehren von Fremdsprachen in der Türkei	25
3.11.1. Probleme beim Lehren von Fremdsprachen in der Türkei.....	27
3.12. Das Lehren von Deutsch als Fremdsprache in der Türkei.....	28
3.12.1. Die Geschichte von Deutsch als Fremdsprache in der Türkei	28
3.12.2. Die Ursachen für das Lernen der deutschen Sprache in der Türkei	30
3.13. Abteilungen von Deutsch für das Lehramt an den Universitäten in der Türkei	30
3.14. Deutsch als zweite Fremdsprache in der Türkei	34
3.14.1. Das Lehren von Deutsch als zweite Fremdsprache nach dem Englischen	35
3.14.2. Deutsch als zweite Fremdsprache in Grundschulen und Oberstufen	36
3.14.2.1. <i>Lehrbücher für DaF Unterricht in Grund- und Oberstufen</i>	37
3.15. Der Tourismus	38
3.15.1. Der Tourismussektor	38

3.15.2. Die Entwicklung von Tourismus	39
3.16. Tourismus in der Türkei	39
3.16.1. Tourismusstudium in der Türkei	39
3.17. Fremdsprachenlehre im Tourismusstudium.....	42
KAPITEL 4	44
VERFAHREN	44
4.1. Forschungsmodell	44
4.2. Phasen und Probe	45
4.3. Datenerfassungsmethode.....	45
4.4. Datenanalyse.....	46
KAPITEL 5	48
ERGEBNISSE UND KOMMENTAR	48
5.1. Demographische Ergebnisse der Forschung	48
5.2. Bewertung der Fragen über die zweite Fremdsprache	49
5.3. Bewertung von Deutsch als zweite Fremdsprache	52
5.4. Bewertung der Probleme in der Fremdsprache	57
5.5. Bewertung von Befunden im Zusammenhang mit Fragen der zweiten Fremdsprache nach demographischen Merkmalen der Studenten.....	60
5.5.1. Die Bewertung der Ansichten über Reflexionen, eine zweite Fremdsprache zu lernen, je nach Variablen	60
5.5.2. Wichtig für den zweiten Fremdsprachenunterricht von Studenten durch Variablen Denken Feedback zur Auswertung	61
5.5.3. Entsprechend den Variablen, die Vorteile der Studenten des zweiten Fremdsprachenlernens Denken Feedback zur Auswertung.....	63
5.5.4. Entsprechend den Variablen, das Denken über die Nachteile des zweiten Fremdsprachenlernens der Studenten Feedback zur Auswertung	64
5.5.5. Entsprechend den Variablen, das Denken über die zukünftige Bedeutung der Türkei im Tourismusberuf Feedback zur Auswertung	66
5.6. Bewertung von Befunden im Zusammenhang mit Fragen der zweiten Fremdsprache nach demographischen Merkmalen der Studenten	67
5.6.1. Deutsch als zweite Fremdsprache effektiv im Alltag einsetzen zu können Feedback zur Auswertung	68
5.6.2. Entsprechend den Variablen, zum Denken der Notwendigkeit von Deutsch als zweite Fremdsprache für berufliche Zukunft Feedback zur Auswertung	69
5.6.3. Entsprechend den Variablen, das Denken über die deutsche Kultur erlernen zu können Feedback zur Auswertung....	71
5.6.4. Entsprechend den Variablen Studenten über die deutsche Kultur erlernen zu können Feedback zur Auswertung.....	72

5.6.5. Entsprechend den Variablen über das Denken, dass Interkultureller Vergleich in Deutschkursen (britisch- deutsch-türkische Kulturen) stattfindet	74
5.6.6. Entsprechend den Variablen lernen die Studenten im Deutschunterricht die deutsche Kultur und interkulturelles Wissen, dass die Lernmotivation in Deutsch beeinflusste denken Feedback zur Auswertung	75
5.6.7. Entsprechend den Variablen lernen die Studenten die deutsche Kultur, die Informationen, die sie über die deutsche Kultur erhalten, und die Informationen, die sie aus der Kultur lernen, der deutschen Motivation, negativ zum Lernen Denken über das Nachdenken Auswertung	77
5.6.8. Vergleich mit den meisten Muttersprachen (Türkisch) Feedback zur Auswertung	79
5.6.9. Vergleich mit der ersten Fremdsprache (Englisch) Feedback zur Herstellung Auswertung	80
5.6.10. Entsprechend den Variablen, das Denken, dass die Studierenden den Lernprozess zweiten Fremdsprache positiv beeinflussen Feedback zur Auswertung.....	82
5.6.11. Entsprechend den Variablen, das Denken den Lernprozess der zweiten Fremdsprache Deutsch als erste Fremdsprache negativ beeinflussen Feedback zur Auswertung	83
5.7. Bewertung von Erkenntnissen zu fremdsprachlichen Problemen nach demographischen Merkmalen der Studenten	85
5.7.1. Nach den Variablen, das Denken, dass die Probleme der Studenten im zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Studenten basierend sind. Feedback zur Auswertung	85
5.7.2. Nach den Variablen, das Denken, dass die Probleme der Studenten im zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Lehrkraft basierend sind. Feedback zur Auswertung	87
5.7.3. Nach den Variablen, das Denken, dass die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Lehr-/Stunden- / Ordnungsplan basierend sind. Feedback zur Auswertung	89
5.7.4. Denken, dass die Probleme, die sich aus dem oberen Management (System) im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land ergeben, den Variablen entsprechen Feedback zur Auswertung	91
5.7.5. Denken, dass die Probleme, von den Familien im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land ergeben, den Variablen entsprechen Feedback zur Auswertung	92
KAPITEL 6	95
BEFUNDE UND KOMMENTAR	95
KAPITEL 7	98
SCHLUSSBETRACHTUNG.....	98

QUELLENVERZEICHNIS	101
ANHANG.....	108

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1. <i>Die Unterrichtsprogramme von Deutschlehrer Ausbildung an der Gazi Universität.....</i>	31
Tabelle 2. <i>Soziodemographische Eigenschaften der Studenten.....</i>	48
Tabelle 3. <i>„Ich denke, du musst eine zweite Fremdsprache lernen.“ Verteilung nach Frage.....</i>	49
Tabelle 4. <i>„Ich denke, dass das Lernen einer zweiten Fremdsprache und eine zweite Fremdsprachenstudium wichtig sind.“ Verteilung nach Frage.....</i>	50
Tabelle 5. <i>„Ich denke, dass das Lernen einer zweiten Fremdsprache mir einen Vorteil verschaffen wird.“ Verteilung nach Frage.....</i>	50
Tabelle 6. <i>„Ich denke, dass das Lernen einer zweiten Fremdsprache mich benachteiligen wird.“ Verteilung nach Frage.....</i>	51
Tabelle 7. <i>„Ich denke, dass die Notwendigkeit einer zweiten Fremdsprache wichtig für die Zukunft des Tourismus- Berufs in der Türkei ist.“ Verteilung nach Frage.....</i>	51
Tabelle 8. <i>„Ich kann Deutsch als zweite Fremdsprache effektiv in meinem Alltag einsetzen.“ Verteilung nach Frage.....</i>	52
Tabelle 9. <i>„Deutsch als zweite Fremdsprache ist wichtig für meine berufliche Zukunft.“ Verteilung nach Frage.....</i>	52
Tabelle 10. <i>„Ich habe nicht eigenwillig angefangen, Deutsch als zweite Fremdsprache zu lernen, sondern ich hatte einen obligatorischen Grund wie die Schule.“ Verteilung nach Frage.....</i>	53
Tabelle 11. <i>„Im Deutschunterricht lerne ich die deutsche Kultur.“ Verteilung nach Frage.....</i>	53

Tabelle 12. „Ich denke, es gibt einen interkulturellen Vergleich im Deutschunterricht (britisch- deutsch- türkische Kulturen).“ Verteilungen nach Frage.....	54
Tabelle 13. „Ich denke, dass das Wissen, das ich über die deutsche Kultur und über interkulturelle Sachen gelernt habe, meine Motivation, Deutsch zu lernen, positiv beeinflusst hat.“ Verteilung nach Frage.....	54
Tabelle 14. „Ich denke, dass das Wissen, das ich über die deutsche Kultur und über interkulturelle Sachen gelernt habe, meine Motivation, Deutsch zu lernen, negativ beeinflusst hat.“ Verteilung nach Frage.....	55
Tabelle 15. „Beim Deutschlernen vergleiche ich am meisten mit meiner Muttersprache (Türkisch).“ Verteilung nach Frage.....	55
Tabelle 16. „Beim Deutschlernen vergleiche ich am meisten mit meiner ersten Fremdsprache (Englisch).“ Verteilung nach Frage.....	56
Tabelle 17. „Ich denke, dass meine erste Fremdsprache (Englisch) einen positiven Einfluss auf den Lernprozess der zweiten Fremdsprache (Deutsch) hat.“ Verteilung nach Frage.....	56
Tabelle 18. „Ich denke, dass meine erste Fremdsprache (Englisch) einen negativen Einfluss auf den Lernprozess der zweiten Fremdsprache (Deutsch) hat.“ Verteilung nach Frage.....	57
Tabelle 19. „Ich denke, dass die Probleme beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache in unserem Land abhängig von den Studenten sind.“ Verteilung nach Frage.....	57
Tabelle 20. „Ich denke, dass die Probleme im Studium einer zweiten Fremdsprache in unserem Land von den Lehrern/ Akademikern ausgehen.“ Verteilung nach Frage.....	58
Tabelle 21. „Ich denke, dass die Probleme im Studium einer zweiten Fremdsprache in unserem Land von den Curriculum, den Unterrichtsstoff und –planung ausgehen.“ Verteilung nach Frage.....	58
Tabelle 22. „Ich denke, dass die Probleme im Studium einer zweiten Fremdsprache in unserem Land von der administrativen Verwaltung/ dem administrativen System ausgeht.“ Verteilung nach Frage.....	59

Tabelle 23. „Ich denke, dass die Probleme im Studium einer zweiten Fremdsprache in unserem Land von den Familien ausgehen.“ Verteilung nach Frage.....	59
Tabelle 24. Nachweise durch die Mann- Whitney- U- Testergebnisse basierend auf den geschlechtsspezifischen Variablen bezüglich der Ansichten, dass die Studenten eine zweite Fremdsprache lernen sollten.....	60
Tabelle 25. Ergebnisse zu den Kruskal- Wallis- Testergebnissen nach Altersvariablen der Ansichten der Studenten zum Nachdenken über die Notwendigkeit einer zweiten Fremdsprache.....	60
Tabelle 26. Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Deutsch Variable zum Denken über den Erfordernis von einer zweiten Fremdsprachenlernens.....	61
Tabelle 27. Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach geschlechtsspezifischen Variablen des zweiten Fremdsprachenunterrichts und des zweiten Fremdsprachenlernens.....	61
Tabelle 28. Ergebnisse zu Kruskal- Wallis- Testergebnissen nach Altersvariablen des zweiten Fremdsprachenunterrichts der Studenten und des zweiten Fremdsprachenlernens.....	62
Tabelle 29. Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach geschlechtsspezifischen Variablen des zweiten Fremdsprachenunterrichts und des zweiten Fremdsprachenlernens.....	62
Tabelle 30. Ergebnisse der Mann- Whitney- U- Testergebnisse nach geschlechtsspezifischen Variablen der Ansichten der Studenten zum Denken, eine zweite Fremdsprache zu benötigen.....	63
Tabelle 31. Ergebnisse in Bezug auf Kruskal- Wallis- Testergebnisse anhand der Altersvariablen der Ansichten der Studenten zum Denken, dass das Lernen von Fremdsprachen von Nutzen ist.....	63
Tabelle 32. Ergebnisse der Mann- Whitney- U- Testergebnisse nach Deutsch Wahl Variablen der Ansichten der Studenten zum Denken des Vorteils einer zweiten Fremdsprache.....	64

Tabelle 33. Ergebnisse in Bezug auf Mann- Whitney- U- Testergebnisse anhand der Altersvariablen der Ansichten der Studenten zum Denken, dass das Lernen von Fremdsprachen von Nachteil ist.....	64
Tabelle 34. Ergebnisse in Bezug auf Kruskal- Wallis- Testergebnisse anhand der Altersvariablen der Ansichten der Studenten zum Denken, dass das Lernen von Fremdsprachen von Nachteil ist.....	65
Tabelle 35. Ergebnisse der Mann- Whitney- U-Testergebnisse nach Deutsch Wahl Variablen der Ansichten der Studenten zum Denken des Nachteils einer zweiten Fremdsprache.....	65
Tabelle 36. Ergebnisse im Bezug auf Notwendigkeit von Mann- Whitney- U- Test Ergebnisse zweite Fremdsprache Studenten in der Türkei denken, dass die Bewegung und Bedeutung der Tourismusberuf der Meinung über die Zukunft des Gender Variable.....	66
Tabelle 37. Erkenntnisse mit Bezug zu den Kruskal- Wallis- Testergebnissen von Notwendigkeit zweite Fremdsprache Studenten in der Türkei im Bezug des Denkens die Zukunft des Tourismusberufs Alter Variablen Verwandte Ergebnisse.....	66
Tabelle 38. Ergebnisse im Bezug auf Notwendigkeit von Mann- Whitney- U- Test Ergebnissen zweite Fremdsprache Studenten in der Türkei denken, dass die Bewegung Bedeutung der Tourismusberuf der Meinungen über die Zukunft der Deutsch Variable.....	67
Tabelle 39. Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen der Ansicht nach Geschlechtsvariablen der Studenten zum effektiven Gebrauch von Deutsch als Zweitsprache im Alltag.....	68
Tabelle 40. Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Variable Ansichten der Studenten zum effektiven Gebrauch von Deutsch als Zweitsprache im Alltag.....	68
Tabelle 41. Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Variable Ansichten der Studenten zum effektiven zum effektiven Gebrauch von Deutsch als Zweitsprache im Alltag.....	69

Tabelle 42. Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Geschlecht Variable der Ansichten der Studenten zur Notwendigkeit von Deutsch als zweite Fremdsprache für berufliche Zukunft.....	69
Tabelle 43. Ergebnisse in Bezug auf Kruskal- Wallis- Testergebnisse anhand der Altersvariablen der Ansichten der Studenten zum Denken, dass das Lernen von Fremdsprachen von Vorteil ist.....	70
Tabelle 44. Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Deutsch Variable der Ansichten der Studenten zu Notwendigkeit von Deutsch als zweite Fremdsprache für berufliche Zukunft.....	70
Tabelle 45. Ergebnisse bezüglich der Ergebnisse des Mann- Whitney- U- Tests gemäß der deutschen Variablen der Ansichten der Studenten zum Start von Deutsch von einer Zwangsursache wie Schule, nicht Fremdsprache.....	71
Tabelle 46. Ergebnisse bezüglich der Ergebnisse des Kruskal- Wallis- Testergebnisse gemäß der Altersvariable der Ansichten der Studenten zum Start von Deutsch von einer Zwangsursache wie Schule, nicht Fremdsprache.....	71
Tabelle 47. Ergebnisse bezüglich der Ergebnisse des Mann- Whitney- U- Tests gemäß der deutschen Variablen der Ansichten der Studenten zum Start von Deutsch von einer Zwangsursache wie Schule, nicht Fremdsprache.....	72
Tabelle 48. Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach den Variablen der Studenten über das Denken die deutsche Kultur im Deutschunterricht erlernen zu können.....	72
Tabelle 49. Ergebnisse der Kruskal- Wallis- Testergebnisse nach Altersvariablen der Meinungen der Studenten zum Erlernen der deutschen Kultur im Deutschunterricht.....	73
Tabelle 50. Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach der Deutschvariable der Studenten über das Denken die deutsche Kultur im Deutschunterricht erlernen zu können.....	73
Tabelle 51. Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach geschlechtsspezifischen Variablen aus Sicht der Studenten zum Denken des interkulturellen Vergleichs in Deutschkursen.....	74

Tabelle 52. Ergebnisse des Kruskal- Wallis- Testergebnisses nach Altersvariablen der Meinungen der Studenten zum Denken im interkulturellen Vergleich in Deutschkursen.....	74
Tabelle 53. Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Deutschvariable aus Sicht der Studenten zum Denken des interkulturellen Vergleichs in Deutschkursen.....	75
Tabelle 54. Ergebnisse zu den Ergebnissen Mann- Whitney- U- Tests anhand der geschlechtsspezifischen Unterschiede der Ansichten der Studenten zur deutschen Kultur und zum Wissen des interkulturellen Wissens, das durch das interkulturelle Wissen und die deutschen Lernergebnisse gelernt wurde.....	75
Tabelle 55. Ergebnisse zu den Ergebnissen Mann- Whitney- U- Tests anhand der Altersvariable der Ansichten der Studenten zur deutschen Kultur und zum Wissen des interkulturellen Wissens, das durch das interkulturelle Wissen und die deutschen Lernergebnisse gelernt wurde zum Vorteil ist.....	76
Tabelle 56. Ergebnisse zu den Ergebnissen Mann- Whitney- U- Tests anhand der Deutschvariable der Ansichten der Studenten zur deutschen Kultur und zum Wissen des interkulturellen Wissens, das durch das interkulturelle Wissen und die deutschen Lernergebnisse gelernt wurde zum Vorteil ist.....	76
Tabelle 57. Ergebnisse zu den Ergebnissen Mann- Whitney- U- Tests anhand der geschlechtsspezifischen Unterschiede der Ansichten der Studenten zur deutschen Kultur und zum Wissen des interkulturellen Wissens, das durch das interkulturelle Wissen und die deutschen Lernergebnisse gelernt wurde zum Vorteil ist.....	77
Tabelle 58. Ergebnisse zu den Ergebnissen Mann- Whitney- U- Tests anhand der Altersvariable der Ansichten der Studenten zur deutschen Kultur und zum Wissen des interkulturellen Wissens, das durch das interkulturelle Wissen und die deutschen Lernergebnisse gelernt wurde zum Nachteil ist.....	78
Tabelle 59. Ergebnisse zu den Ergebnissen Mann- Whitney- U- Tests anhand der Deutschvariable der Ansichten der Studenten zur deutschen Kultur und zum Wissen des interkulturellen Wissens, das durch das interkulturelle Wissen und die deutschen Lernergebnisse gelernt wurde zum Nachteil ist.....	78

Tabelle 60. Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Geschlechtsvariable der Ansichten der meisten Studenten zum Vergleich mit den Muttersprachen (Türkisch).....	79
Tabelle 61. Ergebnisse der Kruskal- Wallis- Testergebnisse nach Altersvariablen der Meinungen der Studenten zum Vergleich mit der Muttersprache (Türkisch).....	79
Tabelle 62. Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Geschlechtsvariable der Ansichten der meisten Studenten zum Vergleich mit den Muttersprachen (Türkisch).....	80
Tabelle 63. Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Geschlechtsvariable der Ansichten der meisten Studenten zum Vergleich mit der ersten Fremdsprache (Englisch).....	80
Tabelle 64. Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Altersvariable der Ansichten der meisten Studenten zum Vergleich mit der ersten Fremdsprache (Englisch).....	81
Tabelle 65. Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Deutschvariable der Ansichten der meisten Studenten zum Vergleich mit der ersten Fremdsprache (Englisch).....	81
Tabelle 66. Befunde zu Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Geschlechtsvariable der Ansichten der Studierenden zur Annahme, dass sie den Lernprozess der zweiten Fremdsprache Deutsch positiv beeinflussen.....	82
Tabelle 67. Ergebnisse in Bezug auf Kruskal- Wallis- Testergebnisse nach Altersvariablen der Ansichten der Studierenden zur Annahme, dass sie den Lernprozess der zweiten Fremdsprache Deutsch positiv beeinflussen.....	82
Tabelle 68. Befunde zu Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Deutschvariable der Ansichten der Studierenden zur Annahme, dass sie den Lernprozess der zweiten Fremdsprache Deutsch positiv beeinflussen.....	83

Tabelle 69. Befunde zu Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Geschlecht Variable der Ansichten der Studierenden zur Annahme, dass sie den Lernprozess der zweiten Fremdsprache Deutsch negativ beeinflussen.....	83
Tabelle 70. Ergebnisse in Bezug auf Kruskal- Wallis- Testergebnisse nach Altersvariablen der Ansichten der Studierenden zur Annahme, dass sie den Lernprozess der zweiten Fremdsprache Deutsch negativ beeinflussen.....	84
Tabelle 71. Befunde zu Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Deutschvariable der Ansichten der Studierenden zur Annahme, dass sie den Lernprozess der zweiten Fremdsprache Deutsch negativ beeinflussen.....	84
Tabelle 72. Befunde zu den Ergebnissen von Mann- Whitney- U- Tests nach geschlechtsspezifischen Variablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Studentenbasierend sind.....	85
Tabelle 73. Ergebnisse der Kruskal- Wallis- Testergebnisse anhand der Altersvariablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei verursacht wurden.....	86
Tabelle 74. Befunde zu den Ergebnissen von Mann- Whitney- U- Tests nach Deutschvariable der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Studentenbasierend sind.....	86
Tabelle 75. Befunde zu den Ergebnissen von Mann- Whitney- U- Tests nach geschlechtsspezifischen Variablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Lehrkraftbasierend sind.....	87
Tabelle 76. Befunde zu den Ergebnissen von Kruskal- Wallis- Test nach altersspezifischen Variablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Lehrkraftbasierend sind.....	87
Tabelle 77. Befunde zu den Ergebnissen von Mann- Whitney- U- Tests nach Deutschvariable der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Lehrkraftbasierend sind.....	88
Tabelle 78. Befunde zu den Ergebnissen von Mann- Whitney- U- Tests nach geschlechtsspezifischen Variablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die	

<i>durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Lehr-/ Stunden-/ Ordnungsplan basierend sind.....</i>	<i>89</i>
<i>Tabelle 79. Befunde zu den Ergebnissen von Kruskal- Wallis- Test nach altersspezifischen Variablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Lehr-/ Stunden-/ Ordnungsplan basierend sind.....</i>	<i>89</i>
<i>Tabelle 80. Befunde zu den Ergebnissen von Mann- Whitney- U- Tests nach Deutschvariable der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Lehr-/ Stunden-/ Ordnungsplan basierend sind.....</i>	<i>90</i>
<i>Tabelle 81. Befunde zu den Ergebnissen von Mann- Whitney- U- Tests nach geschlechtsspezifischen Variablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Management / System basierend sind.....</i>	<i>91</i>
<i>Tabelle 82. Ergebnisse der Kruskal- Wallis- Testergebnisse anhand der Altersvariablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei von Management / System verursacht wurden.....</i>	<i>91</i>
<i>Tabelle 83. Befunde zu den Ergebnissen von Mann- Whitney- U- Tests nach Deutschvariable der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Management / System basierend sind.....</i>	<i>92</i>
<i>Tabelle 84. Befunde zu den Ergebnissen von Mann- Whitney- U- Tests nach geschlechtsspezifischen Variablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Familienbasierend sind.....</i>	<i>92</i>
<i>Tabelle 85. Ergebnisse der Kruskal- Wallis- Testergebnisse anhand der Altersvariablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen ,dass die Probleme in zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei durch Familien verursacht wurden.....</i>	<i>93</i>
<i>Tabelle 86. Befunde zu den Ergebnissen von Mann- Whitney- U- Tests nach Deutschvariablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Familien basierend sind.....</i>	<i>93</i>

KAPITEL 1

EINLEITUNG



Heutzutage entwickelt sich der Tourismussektor immer mehr sowohl in der Welt als auch in unserem Land. Es wird erwartet, dass diese Entwicklung des Sektors in Zukunft weiterentwickelt. Der Tourismussektor schafft bedeutende Arbeitsplätze und gleichzeitig steigt der Bedarf an Personal in diesem Sektor von Tag zu Tag. Es ist jedoch wichtig, dass die in diesem Sektor Beschäftigten qualifizierte Personen sind. Die Qualifizierung der Arbeitnehmer ist neben der beruflichen und technischen Ausbildung auch abhängig von Fremdspracherkenntnissen (vgl. Davras & Bulgan, 2012).

Wie in jedem Sektor spielt die Fremdsprache im Tourismussektor auch eine größere Rolle im Vergleich zu vergangenen Jahren. Der Grund dafür sind die steigenden Reiseraten durch entwickelte Transportmittel und die Anreise von Touristen aus verschiedenen Ländern in unser Land. Um einen guten Dienst zu leisten, ist es unbedingt notwendig, effektiv in Fremdsprachen kommunizieren zu können. Daher wird die Notwendigkeit einer Fremdsprache im Tourismussektor, in dem die Kommunikation intensiv ist, verstanden. Die Anreise von Touristen ist nicht nur aus einem Land, sondern aus vielen verschiedenen Ländern. Deswegen sollen die Arbeitnehmer in diesem Sektor mehr als eine Fremdsprache beherrschen. Neben den Intensivkursen für Englisch in den Fremdspracheklassen in touristischen Bildungsinstitutionen können auch Kurse in verschiedenen Fremdsprachen wie Deutsch und Russisch als Wahlfächer angeboten werden (vgl. Davras & Bulgan, 2012, S. 227-238). Laut der Forschungen sind die Schwächen der akademischen Tourismusausbildung das Problem der Fremdsprachenausbildung und das Fehlen an einer bedarfsgerechten Fremdsprachenausbildung (vgl. Kozak, 2009, S. 1-20).

Auf diese Weise versteht man, dass der Fremdsprachenunterricht sehr wichtig ist. Die Hauptaufgabe in dieser Hinsicht liegt bei Fremdsprachenlehrern im Tourismus und in den verwandten Institutionen. Um qualifizierte Belegschaft zu erziehen, sollen geeignete Strategien für die Zielgruppe festgelegt werden.

Wie es aus den obigen Erklärungen ersichtlich ist, nehmen Fremdsprachen im Tourismussektor einen wichtigen Platz ein. Nach der Weltsprache Englisch ist Deutsch auch eine der wichtigsten Sprachen der Welt. Heute wird Deutsch etwa von 125 Millionen Menschen gesprochen. Deutschland ist ein wichtiger Handelspartner der Türkei und jedes Jahr reisen etwa 3 Millionen deutsche Touristen in die Türkei an. Wegen all diesen Gründen ist Deutsch eine wichtige Fremdsprache für die Türkei und Deutschkenntnis bietet erhebliche Vorteile im Arbeitsgebiet. Besonders ist die deutsche Sprache eine unerlässliche Sprache im Tourismusbereich. Die meisten Touristen kommen jedes Jahr aus Deutschland in die Türkei. Vor allem diejenigen, die in Antalya, im Mittelmeerraum und in Antakya arbeiten möchten, müssen Deutsch sprechen. Das wird von Arbeitsgebern angefordert (vgl. Sari, 2014). All diesen Punkten zufolge kann man sagen, dass Deutsch eine wichtige Position im Tourismussektor hat.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Perspektiven der Studierenden in der Tourismusabteilung auf Deutsch als zweite Fremdsprache durch Befragung festzulegen und nach erhaltenen Feedbacks Vorschläge zu geben. Weitere wichtige Ziele der Arbeit sind die Betonung der Bedeutung der deutschen Sprache für den Tourismussektor und einen Beitrag zum Tourismussektor zu leisten.

1.1 Problemstellung

Um Schritt zu halten mit Technologie und Wissenschaft der Periode, in der wir leben und um den Tourismussektor am Leben zu erhalten, ist Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung. Auch in der Türkei, die ein schnell Entwicklungsland in vielen Bereichen ist, haben Fremdsprachenunterricht eine große Bedeutung.

Trotz der ständig neuen Entwicklungen in der Ausbildung in der Türkei unter dem Einfluss verschiedener Bildungspolitik gibt es eine Wahrheit, die von allen akzeptiert wird, dass die Schüler und Studenten von der Grundschule bis zur Hochschulbildung Probleme mit Fremdsprachenunterricht haben (vgl. Demirel, 2003).

Das Beherrschen einer einzigen Sprache (Fremdsprache) reicht heute nicht mehr aus. Es ist notwendig, andere Sprachen zu lernen. Vor allem im Tourismussektor, wo eine effektive Kommunikation mehr gebraucht wird, bietet die Kenntnis mehrerer Sprachen einen großen Vorteil.

Wie Demirel (2003) schon erwähnt, gibt es jedoch wichtige Probleme in den Fremdsprachenunterricht. Um diese Probleme zu lösen, sollen Fremdsprachenlehrer die traditionellen Unterrichtsmethoden aufgeben, einen schülerorientierten Unterricht anbieten und die Fremdsprache zum Gebrauch im Alltag lehren. Obwohl die Schüler seit vielen Jahren Englisch lernen, kann das Fremdsprachenniveau der Schüler nicht das gewünschte Niveau erreichen. Es ist unvermeidlich, dass die Schwierigkeiten und Misserfolge beim Englischlernen natürlich auch in den Deutschunterricht auftreten. Während die Schüler sogar kein Englisch lernen können, denken sie darüber nach, warum sie Deutsch lernen müssen. Erfolglosigkeit der Schüler und mangelnde Motivation bei dem Fremdsprachlernen machen es schwierig, diese Sprache zu lernen. Um die Probleme zu lösen, ist es hilfreich zu erfahren, was die Schüler über den Deutschunterricht denken. So kann Deutsch effektiver unterrichtet werden.

1.2. Zielsetzung der Arbeit

Ziel dieser Arbeit ist es, die Perspektiven der Studenten auf Deutschunterricht festzulegen, die an der Hochschule für Tourismus und Hotel Management Deutsch als zweite Fremdsprache studieren. Weitere Ziele der Arbeit sind außerdem die Betonung der Bedeutung der deutschen Sprache im Tourismussektor, die Erhöhung der Interessen der Studenten an deutsche Sprache in den Tourismusabteilungen. In der vorliegenden Arbeit werden die Antworten auf folgende Fragen gesucht:

- i. Ist Deutsch im Tourismussektor wichtig?
- ii. Inwieweit ist Deutsch wichtig in Hochschulen für Tourismus?
- iii. Wie ist Perspektive der Studenten auf deutsche Sprache? Welche Faktoren haben in dieser Perspektive eine Rolle gespielt?

1.3. Relevanz der Arbeit

Um qualifizierte Arbeitskraft im Tourismussektor auszubilden, braucht man unbedingt Fremdsprache. Jedes Jahr kommen Besucher aus verschiedenen Ländern in unser Land.

Die Bedeutung der deutschen Sprache hat mit der steigenden Anzahl deutscher Touristen zugenommen. Aus diesem Grund gewinnt Deutsch in touristischen Bildungseinrichtungen zunehmend an Bedeutung. Neben Englisch wird auch die deutsche Sprache den Studenten in den Tourismusabteilungen einen entscheidenden und besonderen Vorteil verschaffen.

1.4. Hypothese

Die Arbeit wird in Bezug auf die folgenden Hypothesen durchgeführt:

- i. Durch Umfrage können die Perspektive der Studenten, die in der Hochschule für Tourismus studieren, auf Deutsch als zweite Fremdsprache bestimmt werden.
- ii. Diese Arbeit informiert Deutschlehrer über die Probleme der Schüler beim Deutschlernen.
- iii. Um die Perspektiven auf Deutsch als zweite Fremdsprache zu bestimmen, wird die gewählte Untersuchungsgruppe ausreichend sein.

1.5. Beschränkungen

Das Forschungsthema hat die folgenden Beschränkungen:

- i. Die Arbeit beschränkt sich auf die deutsche Sprache, die das Hauptthema der Forschung ist.
- ii. Die Arbeit ist auf Studenten der Hochschule für Tourismus und Hotel Management der Mehmet Akif Ersoy Universität (MAKU) begrenzt.
- iii. Die Arbeit beschränkt sich darauf, die Perspektiven der genannten Gruppe auf deutsche Sprache zu bestimmen.

KAPITEL 2

METHODOLOGIE

Da das Thema der Arbeit die Perspektiven der Tourismusstudenten auf Deutsch als zweite Fremdsprache ist, wird erstens über die deutsche Sprache im Tourismussektor und in der Tourismusbildung eine inländische und ausländische Literaturrecherche durchgeführt. Dann wird ein Fragebogen erstellt.

2.1. Forschungsmodell

Diese Forschung wird aus zwei Hauptteilen bestehen. Der erste Teil bildet den theoretischen Teil der Forschung und der zweite Teil den Anwendungsteil.

Für den theoretischen Teil der Forschung werden Universitätsbibliotheken in Ankara und Burdur und andere über das Internet zugängliche Bibliotheken verwendet. Gleichzeitig werden wissenschaftliche Arbeiten und Artikel in Webseiten verwendet.

Für den zweiten Teil wird eine quantitative Methode verwendet, um die Daten zu erreichen. Diese quantitative Methode basiert auf dem Umfragetest. Die Umfrage wird für die Studenten der Mehmet Akif Ersoy Universität, der Hochschule für Tourismus und des Hotelmanagements in Burdur durchgeführt.

2.2. Forschungsfeld und Untersuchungsgruppe

Alle Bücher, wissenschaftlichen Arbeiten und Artikel, die sich auf Tourismus und Deutsch beziehen, bilden das theoretische Forschungsfeld der Studie. Das praktische Forschungsfeld besteht aus einem Fragebogen. Die Studenten, die in der Hochschule für

Tourismus und Hotelmanagement an der Mehmet Akif Ersoy Universität (Burdur) studieren, sind die Untersuchungsgruppe. Aufgrund der hohen Anzahl von Universitäten und ihrer Lage in verschiedenen geografischen Regionen beschränkt sich die Arbeit auf die Burdur Mehmet Akif Ersoy Universität für Tourismus und Hotelmanagement.

2.3. Datensammlung Materialien

Quellen wie Dissertationen, Masterarbeiten, Artikel, Bücher, Zeitschriften und die Internetquellen mit wissenschaftlichem Wert sind die hauptsächlichen Materialien der Arbeit. In der Arbeit wird keine Ressource ohne wissenschaftlichen Wert aufgenommen. Der Fragebogen für Tourismusstudenten gehört zu den wichtigsten Materialien.

2.4. Datensammlung

Die für die Masterarbeit benötigten Daten werden von den Bibliotheken der Universitäten unseres Landes und von den Bibliotheken der ausländischen Universitäten, die über das Internet zugänglich sind, gesammelt. Manche Daten werden aus den schriftlichen Quellen, von Thesen, Artikeln und Zeitschriften mit wissenschaftlichen Werten, die über die Websites zugänglich sind, gesammelt.

Die Daten für den Anwendungsteil der Arbeit werden aus den Ergebnissen der Umfrage für die an der Hochschule für Tourismus- und Hotelmanagement studierenden Studenten erhalten.

2.5. Aufbereitung und Auswertung der Daten

Die Analyse und Auswertung der gesammelten Daten werden mittels theoretischer Forschungs- und Befragungsmethode durchgeführt.

Als Ergebnis der Analyse alle Daten werden in Hinsicht auf die Beziehung zwischen Tourismus und Fremdsprache, die Notwendigkeit von Fremdsprachen im Tourismussektor und die Bedeutung von Deutsch im Tourismus bewertet. Diese Informationen werden basierend auf wissenschaftlichen Quellen analysiert und interpretiert.

Die Daten des theoretischen Teils erleichtern das Verständnis der Umfrage, die im Anwendungsteil durchgeführt wird. Die Ergebnisse der Umfrage bestehen aus den

Antworten der Studenten und die Werte werden anhand dieser Antworten berechnet. Diese berechneten Werte werden in Tabellen gezeigt und interpretiert.

KAPITEL 3

GRUNDBEGRIFFE

3.1. Die Sprachwissenschaft

Die Sprachwissenschaft, auch als Linguistik bezeichnet, kommt aus dem Lateinischen und bedeutet lingua (Sprache und Zunge). Es gibt unter den Sprachwissenschaftlern keine einheitliche Definition für die Begrifflichkeit der Sprachwissenschaft, so dass die Sprachwissenschaft in vielen Ländern und Universitäten unterschiedlich in die Hand genommen wird. Deswegen sind bei der Gruppierung der Begriffe Unterschiede zu erkennen (vgl. Aksan, 2009, S.24). „Die wissenschaftliche Untersuchung von Sprachen“ kann in diesem Fall als eine der kürzesten Definitionen für die Sprachwissenschaft angenommen werden (vgl. Bickel, Jenny & Moran). So wie die Sprache in Beziehung zu den Bereichen Physik und Psychologie steht, so hat auch die Sprachwissenschaft einen engen Bezug zu verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen (vgl. Aksan, 2009, S.14f). Im 20. Jahrhundert gewann die Sprachwissenschaft mit neuem Trend, neuer Erfindung und neuer Betrachtung eine große Bedeutung neben den anderen Wissenschaften. Bis die Sprachwissenschaft empirische Versuchungen bei der Phonologie machte, gehörte sie, im Allgemeinen, zu den Sozialwissenschaften. Dank Ferdinand de Saussure kamen viele neue Theorien in die Sprachwissenschaft hinein. Die wichtigste Theorie von de Saussure war die strukturelle Sprachwissenschaft (vgl. Aksan, 2009, S.14, 21f., 24).

Die allgemeine Sprachwissenschaft lautet nach Bickel, Jenny, Moran's Definition: „Allgemeine Sprachwissenschaft beschäftigt sich mit Sprache als allgemeinem Phänomen des Menschen.“ In anderen Worten ist die allgemeine Sprachwissenschaft, die außer der Sprachfamilie und -gruppe, die Sprache mit ihren Begriffen in vollem Maße untersucht

(vgl. Aksan, 2009, S.24). Der Erforschungsbereich von der allgemeinen Sprachwissenschaft ist die Natur der Sprechfähigkeit und der Grammatik, die Entwicklung und die Geschichte von Sprachen, der Spracherwerb von Kindern und Erwachsenen und das Verhältnis von Sprache zu gesellschaftlichen und kulturellen Strukturen (vgl. Bickel, Jenny & Moran). In Kürze fasst Aksan (2009, S.24) den Erforschungsbereich der Sprachwissenschaft als das Zusammenwirken von Sprache und einer Vielzahl von Wissenschaften wie Gedanken, Geist, Gesellschaft und Kultur zusammen.

3.2. Die Bestandteile der Sprachwissenschaft

Die Sprachwissenschaft besteht aus verschiedenen Bestandteilen, wie Phonetik, Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik. Sie werden nach Jörg Schuster wie folgt definiert:

- i. Phonetik: „Theorie der Produktion, der Rezeption und der akustischen Eigenschaften von menschlichen (Sprach-) Lauten; physikalische Lautlehre“ (vgl. Schuster, 2003, S.15).
- ii. Phonologie: „Theorie des Lautsystems einer (oder der) Sprache(n); linguistische Lautlehre“ (vgl. Schuster, 2003, S.29).
- iii. Morphologie: „Theorie der internen Struktur der Wörter“. Genauer erklärt Schuster die Morphologie, als „die Lehre von den Formen der Wörter und der Wortbildung“ (vgl. Schuster, 2003, S.47).
- iv. Syntax: „Theorie der internen Struktur der Sätze; Satzlehre“. In anderen Worten ist Syntax, „Menge der Regeln einer Sprache zur Bildung von Sätzen“ (vgl. Schuster, 2003, S.63).
- v. Semantik: „Theorie der Bedeutung sprachlicher Ausdrücke“ (vgl. Schuster, 2003, S.97).
- vi. Pragmatik: „Theorie des Gebrauchs sprachlicher Ausdrücke; oder: Theorie der Handlungen, die Sprecher mit Sprachzeichen vollziehen“ (vgl. Schuster, 2003, S.145).

3.3. Die Sprache

Die Sprache, die mit den Menschen und der Gesellschaft zu tun hat, ist schwer zu definieren. Für viele Wissenschaftler, Linguisten und Soziologen steht die Sprache im Mittelpunkt, da diese Wissenschaften sowohl mit dem Menschen als auch mit der Sprache zu tun haben. Man kann sagen, dass die Sprache mit dem Menschen existiert.

Das Wort „Sprache“ gehört zu den verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen. Aber im Ganzen ist sie ein Begriff der Linguistik und wird nach lexikalischer Bedeutung als „die Fähigkeit des Menschen zu sprechen“ gedeutet (vgl. Duden, 2017). In anderen Worten ist die Sprache ein Kommunikationsmittel. Nach Wunderlich (2001/2002) ist die Sprache die „Fähigkeit, lautliche Gebärden (Äußerungen, Artikulationen) hervorzubringen und wahrzunehmen und dabei mit Bedeutung zu assoziieren. Eine weitere Definition der Sprache ist die spezifisch menschliche Produktion von artikulierten Lauten, die die Menschen von sich geben, wenn sie –einen Gedanken, ein Gefühl, einen Inhalt- anderen Menschen mitteilen und diese Laute mit den Ohren vernehmen und dann das Mitgeteilte verstehen (vgl. Beck, 2017). In der Folge ist Sprache „etwas, das alle Aspekte des menschlichen Lebens durchdringt und somit in den vielfältigsten Zusammenhängen eine wesentliche Rolle spielt“ (vgl. Wagner, 1997/98, S.1). Dieser Zusammenhang zeigt, dass die Sprache ein Hauptelement der Menschheit ist. Denn so entwickelt sich der Mensch weiter. Nicht nur der Mensch selbst, sondern auch seine Gedanken, Gefühle und weitere abstrakte Begriffe wachsen mit ihm.

Zu diesen Definitionen kann man im Allgemeinen sagen, dass die Sprache ein Mittel für Kommunikation und Verständigung ist. Die Menschen, die zur gleichen Gesellschaft gehören, kommunizieren leichter. Sie sprechen nämlich die gleiche Sprache. Deshalb kann man ergänzen, dass die Sprache Menschen der gleichen Gesellschaft miteinander verbindet und gleichzeitig ein Produkt der Gesellschaft ist.

Des Weiteren ist die Sprache eng mit dem Denkvermögen des Menschen verknüpft, denn die Fähigkeit zu denken zeichnet den Menschen aus. Denn jeder Mensch wird in einer Gesellschaft geboren, und damit auch in einer Sprache. Diese erwähnte Sprache ist zum Denken des Menschen. eng mit dem Denkvermögen des Menschen verbunden.

Viele Philosophen nehmen die Beziehung zwischen der Sprache und den Gedanken als ein Problem der Philosophie wahr. Laut Erbil (1948) ist die Frage, ob die Gedanken die Sprache oder die Sprache die Gedanken beeinflussen. Timurtaş (1977) ist auch der

gleichen Meinung und betont, dass Wörter ein Produkt der Gedanken sind und somit auch aus der Sprache entstehen.

Die Sprache hat auch eine enge Verbindung zur Kultur. Die Sprache ist ein Bestandteil der Kultur. Sie trägt die Kultur weiter, leitet sie über und verbreitet sie weiter. Wie Humboldt erwähnt: „Die Sprache ist gleichsam die äußere Erscheinung des Geistes der Völker. Man kann sich beide nicht identisch genug denken“ (vgl. Gesammelte Schriften, S.42). Somit werden mit der Sprache die Kultur und die Weltanschauung einer Gesellschaft anerkannt. Im Allgemeinen kann man sagen, dass die Sprache einen Lebensstil, den Glauben, den Gebrauch und die Weltanschauung, also die Kultur und somit die Geschichte einer Gesellschaft widerspiegelt.

Unter diesen Angaben versteht man, dass die Sprache nicht nur ein Kommunikations- und Verständigungsmittel ist, sondern auch ein gesellschaftliches Produkt. Mit der Sprache kann man den Glauben, die Weltanschauung, den Gebrauch, die Kultur, den Lebensstil und die Geschichte kennenlernen.

3.4. Die Muttersprache

Im Wörterbuch „Duden“ (2016) wird der Begriff Muttersprache folgendermaßen erläutert: „Die Sprache, die ein Mensch als Kind (von den Eltern) erlernt“. Eine weitere Definition ist: „Das Kind erlernt die Sprache von den Eltern und von der Gesellschaft.“ (vgl. Türk Dil Kurumu, 2016). Die Muttersprache wird auch als eine Sprache, „die jeder als Kind im prämierten Sprachgebrauch von den Eltern oder anderen Bezugspersonen erlernt hat, gedeutet“. (vgl. Meyers Enzyklopädisches Lexikon, S.16, 1976, zit. nach. Kloiber, 2003). Köksal bezeichnet die Muttersprache als die Sprache, die ein Baby auf der Mutterbrust erlernt. Für Topaloğlu (2016) ist die Muttersprache, dass ein Mensch die Sprache zuerst von der Mutter und von anderen Familienmitgliedern, dann von der Gesellschaft erlernt und sich mit dieser Sprache in der Gesellschaft verständigt. Unter diesen Angaben versteht man, dass die Sprache nicht nur ein Kommunikations- und Verständigungsmittel ist, sondern auch ein gesellschaftliches Produkt (vgl. Topaloğlu, zit. nach. Oruç, 2016, S. 280). Im Bezug darauf kann man sagen, dass die Muttersprache nicht genetisch sondern ein kulturelles Produkt ist. Denn das Baby wird in eine Sprache hinein geboren, und genau so auch in eine Kultur. Wie vorher gesagt wurde, macht die Sprache den Menschen zu dem

was er ist, dahingegen repräsentiert die Muttersprache die Gesellschaft. Man kann sagen, dass die Muttersprache die Gesellschaft zusammenheftet.

Demircan (vgl. 2005, S. 14) definiert die Muttersprache als die erste Sprache, die ein Kind nach der Geburt in seinen ersten Lebensjahren erlernt. So wird die Muttersprache auch oft als Erstsprache bezeichnet. Das Wort Erstsprache wird als die erst erlernte Sprache bezeichnet. Es ist die dominierende Sprache, die ein Mensch verwendet (vgl. Cathomas & Hunkeler, 2011).

All diese Definitionen zeigen, dass die Muttersprache zuerst von der Mutter oder von der Familie erlernt wird und danach durch die Gesellschaft, in der sich das Kind befindet, sich weiter entwickelt. Es ist auch die erst gesprochene Sprache.

Die zuerst gesprochene Sprache, bzw. die Erstsprache, ist nicht immer identisch mit der Muttersprache. Denn die Muttersprache ist nicht immer die Sprache, die das Kind von der Mutter oder von der Umgebung erlernt. Heutzutage gibt es viele Partnerschaften, die verschiedene Herkünfte haben. Zum Beispiel wenn ein Kind einen Deutschen Vater und eine Türkische Mutter hat, zu Hause jedoch nur Deutsch gesprochen wird und nicht Türkisch, dann ist die Muttersprache des Kindes Deutsch. Wenn die Eltern in England leben und Englisch sprechen, dann ist die Muttersprache weder Deutsch noch Türkisch, sondern Englisch. Die gesprochene Muttersprache ist unabhängig von der Herkunft, im Gegensatz, sie ist abhängig von der Gesellschaft. Wie gesagt ist die Muttersprache und Erstsprache nicht immer identisch und können daher nicht immer übereinstimmen.

Für die Muttersprache sagt man, genauso wie für die Erstsprache auch, dass sie die dominierende Sprache ist. Jedoch kann man dies nicht immer bestätigen. In vielen Fällen ist die Muttersprache nicht dominant. Zum Beispiel, wenn ein türkisches Kind in Deutschland auf die Welt kommt, dort aufwächst und zur Schule geht, dann lernt das Kind Deutsch, um sich zu verständigen. In künftigen Jahren kann das Kind Deutsch besser sprechen als seine Muttersprache Türkisch.

Daher erkennt man, dass die Muttersprache allein schwer zu definieren ist. Die Muttersprache wird in Wörterbüchern als die erst gelernte und die erst gesprochene Sprache bezeichnet. Nun ist diese Definition für die Muttersprache in mehrsprachigen Ländern (Gesellschaften) oder Familien nicht ausreichend, da die Erstsprache nicht unbedingt die Muttersprache sein muss. Für eine vollständige Definition der Muttersprache, sollte man all diese vorgezeigten Beispiele in Betracht ziehen.

3.4.1. Der Mutterspracherwerb

Der Mutterspracherwerb beginnt bei den Kindern anfänglich mit dem Hören der Worte/Laute. In dieser Zeit ist das Kind nicht in der Lage, Worte zu sprechen. Albert (2006, S.15): „Mit Kindern wird üblicherweise in einer vereinfachten Form gesprochen: Die Sätze sind kurz, die Intonation ist übertrieben deutlich“. Diese Situation wird als ‚mother’s speech‘ bezeichnet und definiert die Kommunikationsart zwischen dem Erwachsenen und dem Kind. Der Sinn dieser Sprachweise ist, dass das Kind das Gesagte versteht und gleichzeitig lernt das Verstandene weiter zu verwenden. Außerdem nimmt der Erwachsene durch das Verhalten des Kindes wahr, ob die Aussage verstanden worden ist. Albert (2006) stellt dar, dass der Spracherwerb des Kindes nicht nur durch das Sprechen selbst, sondern auch durch das Nachahmen, sowie durch Selbstgespräche verstärkt wird.

Das Sprechen des Kindes ist zunächst ganz einfach aufgebaut, denn es beginnt zunächst mit dem Herausbringen von Sprachlauten. Hier ist das Kind ca. sieben Monate alt. Danach folgen die logischen Worte. Im Deutschen ist es häufig ‚da‘ (vgl. Albert, 2006, S.15), Ein-Wort-Sätze, Zwei-Wort-Sätze. Mit dem Erwerb der Muttersprache entwickeln sich auch die kognitiven Fähigkeiten des Kindes. Die Kinder lernen keine Regeln, sie entdecken sie selbst (vgl. Albert, 2006, S.15f.). Albert (2006) weist auf das besondere beim Mutterspracherwerb hin: „Das Besondere am Mutterspracherwerb ist, dass das Kind zwei Dinge gleichzeitig lernt, nämlich, was Sprache überhaupt ist, und eine konkrete Sprache“.

3.5. Die Zweitsprache

Zweitsprache ist die Sprache, die nach der Muttersprache gelernt wird. Hier geht es um die Alltagssprache der Person, die er außerhalb der Familie erlernt. Sie ist zur Kommunikation und somit zum Funktionieren in der weiteren Gesellschaft und Kultur notwendig (vgl. Cathomas & Hunkeler, 2011). Oft wird die Zweitsprache so gut wie die Muttersprache/Erstsprache oder gar besser gesprochen. Insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund wird die Integration durch das Erlernen der neuen Sprache in der Schule sichtbar. Die Sprache wird außerhalb der Familie in einem neuen Umfeld, so auch in der Schule, auf natürliche Art und Weise gelernt.

Über die Zweitsprache spricht man besonders in multikulturellen Gesellschaften. Wie in der Schweiz, in Deutschland, in Amerika usw. In Deutschland leben viele Menschen, die eine fremde Herkunft haben. Zum Beispiel, die Muttersprache der in Deutschland lebenden

Türken ist Türkisch und die Zweitsprache ist Deutsch. Dazu kann man sagen, dass Zweitsprache und Fremdsprache unterschiedlich ist. In mehrsprachigen Gesellschaften wird die Sprache ohne Kontrolle bzw. ohne Bildungshintergrund erlernt. Diese erlernte Sprache ist die Zweitsprache und nicht die Fremdsprache, wie fälschlicherweise angenommen werden könnte (vgl. Henrici & Riemer, zit.nach Oruç, 2016). Auch Demircan (1990) behauptet, dass die nach der Muttersprache erlernte Sprache, in zweisprachigen und in mehrsprachigen Gesellschaften, als Zweitsprache bezeichnet wird (vgl. Demircan, S.8, 1990).

In einer zwei- oder mehrsprachigen Gesellschaft, in der das Volk beide Sprachen vollständig beherrscht, kann man von der Erst –und Zweitsprache sprechen. In der Schweiz spricht man zum Beispiel nicht nur zwei sondern drei Sprachen, und zwar alle drei Sprachen (Deutsch, Französisch und Italienisch) sind gleichermaßen gültig.

3.6. Die Fremdsprache

Die Fremdsprache ist die Sprache, die im schulischen Kontext, während eines gewissen Zeitraums oder während eines Fremdsprachenaufenthalts, künstlich erlernt wird (vgl. Cathomas & Hunkeler, 2011). Klein (1984) definiert die Fremdsprache auch als eine Sprache, die außerhalb der Gesellschaft gelernt wird. Die Fremdsprache wird durch ausgebildete Personen systematisch außerhalb des Verwendungsbereichs gelehrt. Nach Zaunbauer-Womelsdorf (2008/09) wird die Fremdsprache als die im Heimatland nicht gesprochene und nur institutionell erlernte bzw. nur durch gesteuertes Lernen aufgenommene Sprache dargestellt. Sie dient dazu mit Angehörigen aus und in anderen Sprachregionen kommunizieren oder auch fremdsprachige Texte lesen zu können.

Wie bereits erwähnt sind „Fremdsprache“ und „Zweitsprache“ zwei Begriffe mit unterschiedlichen Bedeutungen. Fremdsprache wird in der Gesellschaft nicht als Alltagssprache verwendet. Sie wird meistens für die Kommunikation mit fremden Menschen, für das Studium in fremden Ländern, für touristische Reisen, in der Wirtschaft, in der Wissenschaft und für die Technologie gebraucht.

3.7. Der Bilingualismus

Das Fachbegriff Bilingualismus hat eine lateinische Herkunft und bedeutet ‘bi= zwei, lingua= Sprache’, fachsprachlich zwei Sprachen sprechend oder auch zweisprachig (vgl. Duden, 2016). Wie es auch in der Überschrift sichtbar wird, ist Zweisprachigkeit ein Synonym für Bilingualismus. Für den Begriff Bilingualismus gibt es verschiedene Definitionen, jedoch sind die einheitlich im Grunde gleich. Im Grunde wird mit bilingual derjenige bezeichnet, der grammatische und kommunikative Fähigkeiten in zwei Sprachen aktiv und/oder passiv besitzt (vgl. Zirpel, 2010, S.3). Eine andere Definition für Bilingualismus ist, wenn sich eine zweisprachige Person ohne größere Schwierigkeiten in zwei Sprachen schriftlich, sowie auch mündlich verständigen kann (vgl. Kolaříková, 2016, S.27). Auch nach Demircan (2005, S.20) ist jemand bilingual, wenn er eine andere Sprache außer der Muttersprache aktiv verwenden kann. Man muss betonen, dass wenn jemand neben der Muttersprache bzw. Erstsprache eine weitere Sprache weniger oder besser anwenden kann, von Bilingualismus die Rede ist.

Zu diesem Thema gehört auch der Begriff Diglossie. Der von Charles Ferguson stammt (vgl. Sinner, S.2). Kremnitz (1979, S.55) und wie im Folgt definiert wird:

Diglossie ist eine relativ stabile sprachliche Situation, in der, neben den Hauptdialekten der Sprache, eine stark divergierende, streng kodifizierte Varietät vorkommt, Träger eines weiten und angesehenen Literaturkorpus, aus einer früheren Periode oder aus einer anderen Sprachgemeinschaft stammend, die im Rahmen des Unterrichtswesens allgemein vermittelt und v.a. als Schriftsprache und als formales Sprachvehikel gebraucht, jedoch zu den täglichen Kommunikationszwecken von keinem Teil der Gemeinschaft verwendet wird.

Wenn diese Definition interpretiert wird, sieht man, dass Ferguson mit Diglossie eine Sprachsituation, die im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Standardsprache und Dialekt beschreibt. Diglossie beschäftigt sich mit zwei Sprachen, die in einer bestimmten Region, als Amtssprache und Alltagssprache verwendet werden. Deswegen umfasst Diglossie zwei Varietäten einer Sprache, der eine ist die High- Varietät (H-Varietät) und der andere ist die Low- Varietät (L- Varietät). H- Varietät beschreibt eine Sprache, die bei offiziellen Anlässen gebraucht wird, d.h. in der Bildung, in den Medien, in der regionalen Verwaltung, im Berufsleben, in der Kirche, in der Politik als Amtssprache, als Unterrichtssprache usw. Dagegen ist der L- Varietät eine Umgangssprache, die nur im täglichen oder in familiären Gebrauch verwendet wird (vgl. Stocker, 1997).

3.8. Spracherwerb und Sprachlehre

Der Spracherwerb und die Sprachlehre werden trotz ihrer unterschiedlichen Bedeutungen verwechselt.

Der Spracherwerb ist bei Kindern ein müheloser Prozess, denn sie bringen bei der Geburt sprachliche Fähigkeiten mit. Sie lernen mühelos innerhalb eines begrenzten Bereichs die sprachlichen Strukturen und die Abklärungen ihrer Umgebung (vgl. Haid, 2014, S.3). Die Autorin betont auch, dass die Kinder schon vor der Geburt die Fähigkeit zum Spracherwerb haben und sie diesen etwa vier Jahre aufrecht erhalten. Innerhalb dieser Zeit sind sie Spracherwerber und erlernen die Sprache ohne Anstrengungen. Aus diesem Grund können sie auch in dieser Zeit zwei gar mehrere Sprachen erwerben. Zwei- oder Mehrsprachigkeit bedeutet in dieser Hinsicht mehrere Sprachen zu sprechen und zu verstehen (vgl. Haid, 2014, S.3).

Die Sprachlehre gilt als künstlich orientierte Sprachfähigkeit, bzw. geschäftlich und systematisch erlernte Sprache (vgl. TELC, 2013).

3.8.1. Fremdsprachenlehre

Mit dem Begriff Fremdsprachenlehre wird die Lehre der Fremdsprache gemeint, d.h. das Erlernen einer fremden Sprache. Coşkun Demirpolat (2015): „Die Fremdsprachenlehre hat eine strategische Bedeutung bei der Entwicklung des Humankapitals“. Aus dieser Ausrichtung hat die Lehre der Fremdsprache in vielen Ländern eine bedeutende Rolle und wird im Schulunterricht mit unterschiedlichen Methoden gelehrt. Nach dem Zweiten Weltkrieg hat Englisch in vielen Ländern sowie auch in der Türkei an Gewicht gewonnen und steht an der Spitze der Fremdsprachenlehre (vgl. Coşkun Demirpolat, 2015).

3.9. Wichtigkeit der Fremdsprache

Heutzutage hat sich mit der Entwicklung der Technologie, der Wissenschaft und dem Handel der Bedarf an Fremdsprachen erhöht. Die Begründung hierfür ist die Integration zur andauernden Weiterentwicklung von Technologie und Wissenschaft. Damit die industrielle Produktion einen internationalen Standard erreichen kann, bringt es nur Vorteile, wenn bei verschiedenen Produktionsabläufen auf eine einheitliche Sprache zurück gegriffen werden kann. Außerdem wird so durch eine einheitliche Sprache der

internationaler Handel verstärkt und gleichzeitig vereinfacht. Nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch in der Wissenschaft spielt die Fremdsprache eine wichtige Rolle, denn so können Informationen ohne Schwierigkeiten international geteilt werden.

Das Erlernen der Fremdsprache ist jedem selbst überlassen, denn diese wird außerhalb des familiären Umfeldes für das Studium, für die Kommunikation mit fremden Menschen, für Reisen, für die Wissenschaft, für das Berufsleben usw. erlernt. Die dargestellten Ergebnisse rechtfertigen die Aussage, dass das Erlernen der Fremdsprache zweckgebunden ist. Wie im Kapitel 1.3. schon erwähnt worden ist, ist die Fremdsprache, die im schulischen Kontext, während eines gewissen Zeitraums oder während eines Fremdsprachenaufenthalts die künstlich gelernte Sprache (vgl. Cathomas & Hunkeler, 2011).

Ein türkisches Sprichwort sagt: „Bir lisan bir insan, iki lisan iki insan“. Die deutsche Übersetzung dieses Sprichwortes ist ‚eine Sprache ist ein Mensch, zwei Sprachen sind zwei Menschen‘. Es kann auch als ‚je mehr Sprachen du sprichst, desto mehr bist du Mensch‘ übersetzt werden. So vermittelt uns heute diese Ansichtswiese, dass im Gegensatz zu den zwei oder mehr Sprachen sprechenden Menschen, jemand, der nur eine Sprache spricht, in seiner eigenen Welt lebt. Die Weltanschauung entwickelt sich auch mit dem Beherrschen verschiedener Sprachen weiter. Daher kann man sagen, dass das Lernen einer Sprache uns eine neue Perspektive bringt.

Schlussfolgernd ergibt sich, dass die Fremdsprache im Leben eines Menschen, wie zum Beispiel im Berufsleben, in der Ausbildung, im Urlaub, in der Wissenschaft, in der Technologie usw., eine große Rolle spielt. Aus diesen Gründen ist heutzutage das Erlernen einer Fremdsprache eine Notwendigkeit.

3.9.1. Die Vorteile der Fremdsprache

Das Beherrschen einer Fremdsprache ist mit zahlreichen Vorteilen verbunden. Diese Vorteile werden von Vahapoğlu (2016) zusammengefasst: Wer eine Fremdsprache beherrscht hat Vorsprung sowohl im Berufsleben und als auch in der Ausbildung; während Reisen im Ausland ist man selbständiger; man versteht fremde Filme und Bücher; man begegnet Menschen verschiedener Kulturen schneller. Zu den wichtigsten Vorteilen des Erlernens einer Fremdsprache gehört außerdem, dass man die andere Kultur kennenlernen kann.

3.10. Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts

Es gibt verschiedene Methoden, die im Lehrplan des Faches für Fremdsprache vorhanden sind. In diesem Abschnitt geht es um Methoden, die in den letzten 10 bis 15 Jahren im Schulwesen eine nachhaltige Wirkung erzielt haben. Diese Methoden werden in folgenden Kategorien unterteilt (vgl. Neuner & Hunfeld, 1993, S.7).

Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM), die direkte Methode (DM), die audiolinguale Methode (ALM), die audiovisuelle Methode (AVM), die vermittelnde Methode (VM), die kommunikative Methode (KM), der interkultureller Ansatz (IA). Hierzu kommen auch die alternativen Methoden. Im folgenden werden Informationen zu den einzelnen Methoden angegeben.

3.10.1. Die Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM)

Die GÜM wurde in Europa im 19. Jahrhundert in den Gymnasien für den neusprachlichen Unterricht (Französisch und Englisch) entwickelt. Vorbild war der Unterricht der alten Sprachen (Griechisch und Lateinisch).

Hier ist die Grammatik ein tragendes Element der Lernstoffprogression und die Übersetzung ist das Ziel der Anwendung der Fremdsprache. Es ist wichtig zu betonen, was das Lernziel dieser Methode ist. Das Lernziel lautet: „Wer die Grammatik beherrscht, beherrscht auch die fremde Sprache und wer fehlerfrei übersetzen kann, zeigt damit, dass er die fremde Sprache wirklich beherrscht“.

Im Ablauf der verschiedenen Unterrichtsphasen wird zuerst auf die Grammatik eingegangen. Danach bilden die Schüler Sätze mit den gelernten Grammatikregeln, woraufhin der Lehrer die Anwendungsphasen wählt, die er im Unterricht benutzen möchte. Als Übung werden übersetzen, lesen und schreiben angewendet. In der GÜM werden Regeln in der Muttersprache mithilfe von Beispielen aufgeführt und beim Übersetzen eingeübt. Man kann erst übersetzen, wenn man den Grammatiklehrstoff beherrscht. Diesem folgen Übungen, das Diktat und Aufsatz schreiben von literarischen Texten. Im kurzen kann man die typischen Übungsformen der GÜM so skizzieren:

An dieser Stelle muss ausdrücklich bemerkt werden, dass wenn ein Lehrbuch in erster Linie aus Grammatikübungen, Übersetzungen, Lesestücken und aus schriftlichen Aufgaben besteht, es ein Lehrbuch nach der GÜM ist (vgl. Neuner & Hunfeld, 1993, S. 27).

Zusätzlich sollte erläutert werden, dass die GÜM eine synthetisch- deduktive Methode ist, d.h. die Fremdsprache durch zahlreiche Regeln gelehrt wird und die Übersetzung der Muttersprache zur Fremdsprache die Hauptmethode bildet. Die Sprachbeherrschung ist erst erreicht wenn die Grammatikregeln korrekt gelernt sind und in der Übersetzung, sowohl in Hinübersetzung als auch in Rückübersetzung, angewendet werden können. In dieser Methode kommt die geschriebene Sprache vor der gesprochenen Sprache. Wenn man die GÜM kritisieren sollte, kann man vor allem behaupten, dass sie mit ihren Regeln eine lebendige Sprache zu einer toten Sprache macht (vgl. Neuner & Hunfeld, 1993, S. 19/23, 28/31).

3.10.2. Die direkte Methode (DM)

Die direkte Methode entstand im Gegenzug zur GÜM und gilt als Vertreter von mehreren methodischen Ansätzen. Ihr Verfasser war Wilhelm Viëtor. Für ihn waren die starren Regeln der GÜM, einer lebenden, ständig sich wandelnden Sprache nicht gerecht (vgl. Neuner & Hunfeld, 1993, S. 33).

Das Hauptziel war es, von den Grammatikmethoden weg und hin zum aktiven Sprechen der Fremdsprache zu gelangen. Die Muttersprache wird bei dieser Methode nicht benutzt. Im Vordergrund des Unterrichts steht die aktive mündliche Sprachbeherrschung. Deswegen sollen die Erkenntnisse der Phonetik in den Unterricht mit einbezogen werden. Die Phonetik ist wichtig, um die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zu finden. Wie schon erwähnt wurde, ist das Ziel der DM, die Muttersprache möglichst fern vom Unterricht zu halten. Deshalb wurde das Sprachgefühl zum Ziel. Die GÜM veranlasst den Schüler die Grammatikregeln auswendig zu lernen, damit er sie in der Übersetzung von Beispielsätzen anwenden kann. In der DM soll der Schüler selbst ein Sprachgefühl entwickeln. Durch Nachahmung des Lehrers kann er sich in das System der Fremdsprache einleben. So versucht man Schülern die Fremdsprache im alltäglichen Gebrauch beizubringen. Schließlich kann man sagen, dass das deutlichste Unterrichtsprinzip der DM die Einsprachigkeit ist. Dadurch soll der Lehrer als Sprachmodell dienen und gleichzeitig auch Phonetische Erkenntnisse besitzen. Daraus ergibt sich, dass Zuhören und Nachahmen die wichtigsten Wege zum Lernen der fremden Sprache sind. Der Gebrauchsbereich des Vokabulars ändert sich durch das aktive Sprechen im Unterricht von der Schriftsprache hin zur Alltagssprache. Bisher wurde nur der Sprachgebrauch erwähnt und nicht die Grammatik. Die Regeln der Grammatik werden

jedoch nicht ganz aus dem Unterricht weggelassen, sie stehen am Schluss einer Unterrichtseinheit. Die Regeln werden nach den Beispielen der Schüler erarbeitet. Im Kurzen kann man im Hinblick auf die DM sagen, dass eine Fremdsprache nicht durch das Auswendiglernen von Regeln, sondern über die Nachahmungen eines Vorbildes erlernt werden kann.

3.10.3. Die audiolinguale Methode (ALM)

Das Wort audiolingual kommt aus dem Lateinischen und kann als Hör- Sprech ins Deutsche übersetzt werden. Die audiolinguale Methode hat einen strukturellen und behavioristischen Hintergrund. Bloomfield und Lado sind die Vertreter dieser strukturellen Methode (vgl. Demirel, 2011 S. 41). Nach der strukturellen Linguistik ist das Unterrichtsverfahren der ALM deskriptiv, synchronisch, induktiv, wobei die gesprochene Sprache untersucht wird. Wie vorher schon erklärt wurde, wird die ALM stark vom Behaviorismus beeinflusst. Hier ist der Vertreter Skinner. Nach dieser behavioristischen Lernpsychologie ist das Lernen einer Fremdsprache ein mechanischer Prozess der Gewohnheiten. Wie bei der DM hat die gesprochene Sprache (hören und sprechen) Vorrang gegenüber der geschriebenen Sprache (lesen und schreiben). Um das Sprachkönnen zu stärken wird im Unterricht die Lehre in der Landeskunde vertieft. Dabei geht es um das Wissen der alltäglichen Kommunikationssituationen. Die Übungen zu dieser Methode sind Lückentexte, Satzbildungen, Frage-Antwort und Dialogübungen. Die Grammatik hingegen wird bei dieser Methode nicht unbedingt im Unterricht durchgenommen. Sie wird unabhängig von der Lektion vorgestellt. Zu den Übungen werden technologische Hilfsmittel verwendet. Das Sprachlabor steht an erster Stelle als Hilfsmittel. Es ist nützlich zur Schulung der Aussprache und des Hörverstehens, wenn der Lehrer kein Muttersprachler ist. So bietet das Sprachlabor die Möglichkeit den Schülern die Aussprache von Muttersprachlern einzuprägen und ihr Hörverstehen zu entwickeln. Außerdem werden visuelle Mittel als Hilfsmittel, wie zum Beispiel Bilder, Tafel, Wandkarten Dias, Filme usw., verwendet.

Im Allgemeinen ist die ALM eine Methode, die die mündliche vor die schriftliche Lernphase stellt, die die Grammatik in Alltagssituationen einbettet und bei der das Imitieren und das Wiederholen von Sprachmustern eingeübt wird. Zusätzlich ist die strukturelle Linguistik und die behavioristische Lernpsychologie charakteristisch für die ALM (vgl. Neuner & Hunfeld, 1993, S. 45,50,53,57ff.)

3.10.4. Die audiovisuelle Methode (AVM)

Die audiovisuelle Methode kann als eine Weiterentwicklung der audiolingualen Methode gelten. Das deutsche Äquivalent des Wortes audiovisuell ist Hör- Seh.

Obwohl die AVM und die ALM dieselben Wurzeln haben, weisen sie auch wesentliche Unterschiede auf. Der Hauptunterschied ist, dass AVM im Unterricht akustische und visuelle Materialien gleichzeitig einsetzt, d.h. es wird zuerst durch visuelle Mittel der Inhalt einer Situation festgelegt, danach kommt erst die sprachliche Ausdrucksform. Schreiben und Lesen kommen wie in der ALM später vor. Bei dieser Methode werden auch technologische Hilfsmittel, wie Bild- und Tonträger, für die Übungen verwendet (vgl. Neuner & Hunfeld, 1993, S. 62-66).

3.10.5. Die vermittelnde Methode (VM)

Die vermittelnde Methode besteht aus Vermischungen und Überlagerungen von den bisher erklärten Methoden, besonders aus der GÜM und der ALM können ähnliche Merkmale entnommen werden. Dabei wird für unterschiedliche Zielgruppen und Regionen eine neue Unterrichtsmethode entwickelt, um allen Menschen das Erlernen der Fremdsprache in gleicher Weise zu ermöglichen. Bei allen Menschen läuft der Lernprozess anders ab, da die Lernenden unterschiedliche Zielsetzungen und Lernvoraussetzungen, wie das Alter, kulturspezifische Prägungen, unterschiedliche Muttersprachen, Lebenserfahrungen und weitere individuelle Faktoren, aufweisen. Der Ort spielt bei der Lernsituation auch eine wichtige Rolle.

Die Grammatikdarstellung der VM ist induktiv, d.h. zuerst wird das Beispiel gegeben, danach werden die Regeln erläutert. Dieses induktive Verfahren ist im Gegensatz zur GÜM charakteristisch für die ALM. In der Grammatikprogression werden als erstes die sprachlich einfachen Formen und danach die schwierigen Formen gelehrt. Bei der Anlage der Lehrprogression sieht man eine Mischung der GÜM und der ALM. Die Steigerung der sprachlichen Formen ist charakteristisch für die GÜM und die Einsprachigkeit eine Unterrichtsmethode für die ALM (vgl. Neuner & Hunfeld , 1993 , S.70ff. , 76 , 79ff.).

3.10.6. Die kommunikative Methode (KM)

Die KM ist eine Methode, die heute im Fremdsprachenunterricht häufig verwendet wird. Das Hauptziel der KM sind nicht mehr die Grammatik oder landeskundliche Erkenntnisse der fremden Sprache, sondern das Ziel ist es die Fremdsprache im Alltag anwenden zu können. Das typische Konzept der KM war die Eigenschaften der Lerngruppe zu beabsichtigen. Sie stellt sich die Fragen; was bringt der Lernende in den Lernprozess mit. Und was braucht der Lernende, um in der Fremdsprache „kommunikationsfähig“ zu werden? (vgl. Neuner & Hunfeld, 1993, S.87). Mit diesen Erkenntnissen änderte sich auch der Ablauf des Unterrichts. Die Grammatik wurde gekürzt. Zum Sprechen brauchten wir nicht die ganze Grammatik zu wissen. Richtige Sätze zu bilden war nicht mehr das Ziel, wichtiger war es fließend zu kommunizieren. Bei dieser Methode ist nicht mehr der Lehrer sondern der Schüler im Zentrum des Unterrichts (vgl. Kalkan, 2014, S.140).

Es gab auch Kritiken gegenüber dieser Methode. Es war unbekannt wo und wann die Schüler die Fremdsprache anwenden können. Manche Schüler können es vielleicht nach dem Schulunterricht anwenden und manche vielleicht nie. Eine andere Frage ist, ob die Fremdsprachenkenntnisse ausreichend sind, wenn der Schüler seinen Erfahrungshorizont erweitern wollen würde (vgl. Neuner & Hunfeld, 1993, S.83ff.,87f.,92,104f.).

3.10.7. Der interkulturelle Ansatz (IA)

Der IA ist die Weiterentwicklung der KM, aber er kritisierte das pragmatisch-funktionale Konzept. Das Ziel des IA war es, dass der Schüler die fremde Welt besser verstehen lernt und mit seiner eigenen Welt vergleicht. Daher müssen die Lernziele und die Auswahl der Themen erneut bestimmt werden. Hier soll der Schüler, der die Fremdsprache lernt, mit den wichtigen Themenbereichen und Verhaltensweisen der Zielsprachenländer umgehen. Bei dieser Methode muss man vorsichtig sein, denn die Themen aus den Zielsprachenländern, die in der eigenen Kultur nicht vorhanden sind oder nicht behandelt werden, d.h. tabuisiert sind, können zu einem Kulturschock führen oder Lernblockaden veranlassen. Auch die Übungen, die der eigenen Lerntradition widersprechen, können bei den Lernenden Abwehrreaktionen hervorrufen. Bei der Auswahl der Themen und der Inhalte soll veranlasst werden, dass die neue Welt besser repräsentiert werden kann. Es ist auch wichtig, dass Schüler Anknüpfungspunkte zwischen den gewählten Themen und ihrer eigenen Lebenserfahrungen finden können. Es ist auch eine Möglichkeit, die Schüler zu

fragen, an welchen Themen sie interessiert sind und gerne behandeln möchten. Eine andere Möglichkeit ist ein Thema zu finden, das im Zielsprachenland bei jedem Anklang findet. Die ausgewählten Themen sollen auch bei den Schülern Neugier wecken und sie motivieren. Das Ziel dieser Themenbereiche ist nicht eine systematische Darstellung des landeskundlichen Wissens aus dem Aspekt der fremdsprachigen Länder zu entwickeln, sondern es den Schülern zu ermöglichen die Welt der fremdsprachigen Länder mit ihren eigenen Augen zu entdecken. So bietet diese Methode den Schülern eine Chance, die Einheiten und Strukturen des Zielsprachelandes mit der eigenen Welt zu verbinden.

Da die Schüler nicht im Zielsprachenland leben, werden bei dieser Methode die Themen im Unterricht über verschiedene Medien vermittelt. Dazu muss eine Verstehensdidaktik zu Seh- Hör- und Lesetexten entwickelt werden (Neuner & Hunfeld, 1993, S.117). Das Sprechen sollte nicht auf die Nachahmung der Dialoge beschränkt werden, sondern das Sprechen über ein bestimmtes Thema stärken. So wird die Sprechfähigkeit vom Verstehen zur Aussprache weiter entwickelt. Die Lesetexte sollten hierbei nicht nur auf die alltäglichen Themen bezogen werden. Die Literatur hat bei dieser Methode eine ganz besondere Bedeutung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der IA überall ist, wo der Sprachgebrauch und die Verständlichkeit wichtiger als die Korrektheit ist. Außerdem sollte man auch erwähnen, dass sich der IA mit der Funktion für menschliche Kommunikation und nicht mit dem formalen Aufbau der Sprache beschäftigt. Hier ist der Lehrer wie bei der KM ein Helfer und kein Wissensmittler. Neben dem Lehrer gewinnen Partner- und Gruppenarbeiten eine große Bedeutung (vgl. Neuner & Hunfeld, 1993, S.107ff., 111ff., 117, 122ff.).

3.10.8. Alternative Methoden

Bei den alternativen Methoden stehen die Persönlichkeiten des Lernenden während des Unterrichts im Mittelpunkt. Hier sind der Lernstoff und der Lernprozess nicht mehr die ausgesprochene Bedingtheit, sondern die persönlichen Eigenschaften des Lernenden haben eine bestimmte Rolle. In diesen Methoden wird die Sprache mithilfe des Sprachgebrauchs erlernt. So versteht man, dass das Sprachwissen nicht im Vordergrund steht, sondern das Sprachkönnen Vorrang hat. Der Lernprozess ist induktiv, zuerst werden die Materialien zum Thema gezeigt, danach werden die Regeln erläutert. Im Folgenden werden die bekanntesten alternativen Methoden erläutert:

3.10.8.1. Community Language Learning

Das maßgeblichste Kennzeichen dieser Methode sind die Lerngruppen, denn sie bestehen aus Erwachsenen die Vorkenntnisse haben. Aus diesem Grund ist diese Methode nicht für Anfänger geeignet. Ein anderes Kennzeichen ist der geschulte Lehrer, der natürliche Sprechkompetenz hat und für die Lernenden die Lernmaterialien vorbereiten und den Lernprozess hervorsehen muss. Der Gemeingeist in den Gruppen ist auch typisch für die Community Language Learning. Denn die Mitglieder sorgen dafür, dass alle Lernende an den Gesprächen teilnehmen (vgl. Püschel, 1987).

3.10.8.2. Silent Way

In dieser Methode ist der Lehrer im Unterricht stumm. Er ersetzt durch seine Gestik und Mimik die sprachlichen Äußerungen. Im Unterricht wird dem Lernenden nonverbale Lernmaterialien und viel Zeit gegeben, um sich mit den Materialien gedanklich auseinander zu setzen, wobei Fehler und Enttäuschungen unvermeidlich sind. Ein solches Unterrichtsprinzip ist für das Unterrichten der Fremdsprachen als Methode nicht vorstellbar, da bei den modernen Methoden das Sprechen im Vordergrund steht.

3.10.8.3. Total Physical Response

Diese Methode wurde von dem Psychologen James Asher entwickelt. Bei dieser Methode geht es primär um die Nutzung des Imperativs; d.h. die Befehlsform steht im Vordergrund des Unterrichts. Solche Übungen im Unterricht, in denen die Befehlsform verwendet wird, erfordern körperliche Reaktionen. Die Schüler sollen auf die Anweisungen des Lehrers physisch reagieren. Materialien sind am Anfang daher nicht nötig.

3.10.8.4. Suggestopädie- Superlearning

Diese Methode ist die adoptierte Form von Superlearning. Das Hauptziel dieser Methode ist, dass beim Lernen die 100 Prozentigen Teile der geistigen Kapazität gebraucht werden sollen. Charakteristisch ist, dass die Musik in dieser Methode eingesetzt wird. Der Lernprozeß fängt mit einem Dialog an. Die Dialoge werden von dem Lehrer aufgeführt, deswegen setzt er stark seine Gestik und Mimik im Unterricht ein. Er sollte geschult und

nebenbei auch ein nativer Sprecher sein. Dem Lehrer ahmen die Lernenden nach und führen den Dialog auf. Zum Schluss wird der Text noch einmal mit einer langsamen Musik, zum Beispiel die Barockmusik, dargeboten. Wie schon erwähnt wurde, steht die Musik im Zentrum des suggestopädischen Unterrichts. Man sollte nicht vergessen, dass diese Methode für Erwachsene ist, die einen Intensivkurs besuchen.

3.11. Das Lehren von Fremdsprachen in der Türkei

Das Lehren von Fremdsprachen in der Türkei hat eine lange Vergangenheit. Nachdem die von Fremden erbauten privaten Schulen für Fremde, hatten das Bildungssystem mit Fremdsprachen Unterrichten weiterverbreitet (vgl. Genç, 2003, S.93).

In dem Osmanischen Reich wurde Arabisch als Fremdsprache und Türkisch für Fremde als Zweitsprache gelehrt. Im 20. Jahrhundert begann die Armee im Osmanischen Reich sich zu verwestlichen. Nach dieser Bewegung wurde neben Arabisch auch Französisch als Fremdsprache angeboten. Französisch war die erste westliche gelehrte Fremdsprache im Osmanischen Reich. Darauf folgen die französische Sprache die deutsche und englische Sprache (vgl. Genç, 2003, S.18). Mit der Gründung der Republik im Jahr 1923 wurde Arabisch im Unterricht abgeschafft. Anstatt der arabischen Sprache wurde Französisch, Deutsch und Englisch als Fremdsprache bevorzugt. Nur in den Imam-Hatip Schulen wurde Arabisch beruflich gelehrt (vgl. Demirel, 2011, S.9). Nachdem die Türkei ein Mitglied der NATO geworden ist und mit der Europäischen Gemeinschaft näher in Verbindung trat, hat Englisch an Bedeutung gewonnen (vgl. Coskun Demirpolat, 2015). Heute werden die Regeln für den obligatorischen Fremdsprachenunterricht in den formellen Schulen von dem Bildungsministerium (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]) vorbereitet und eine Auswahlliste von Fremdsprachen angeboten (vgl. Kuzu, 2013, S.28).

Das türkische Bildungssystem hat sich im Schuljahr 1997-98 geändert. Die 5-jährige Ausbildungsdauer wurde auf 8 Jahre erhöht (vgl. Kuzu, 2013, S.24). Die Umstellung hat sich auch bei den Fremdsprachen Unterrichten bemerkbar gemacht. Dies bedeutet, dass in der ersten Stufe der Grundschule nicht nur die Muttersprache gelehrt wird, sondern auch Fremdsprachen angeboten werden. Somit wurde der Fremdsprachen Unterricht in Englisch, Deutsch und Französisch zur 4. Klasse obligatorisch gezogen und die Unterrichtsstunden wurden im 4. und 5. Klassen auf 2 Stunden, in den 6., 7. und 8. Klassen auf 4 Stunden festgelegt (vgl. Genç, 2003, S.78).

Nach der Neugestaltung des Bildungssystems im Jahr 1997 hat sich auch in den Oberstufen der Lehrplan für das Lehren von Fremdsprachen geändert. Diese Änderungen sind hauptsächlich bei den wöchentlichen Fremdsprachen Unterrichtsstunden zu erkennen.

Im Schulsemester 2011-2012 wurde erneut das Bildungssystem in der Türkei neugestaltet. Mit diesem Gesetz wurde die 8-jährige Ausbildungsdauer zur 12-jährigen Lehrzeit obligatorisch erhöht. Die ersten 4 Jahre beinhalten Grundschul-, die zweite 4 Jahren Oberstufenunterricht und die letzte 4 Jahren Gymnasium. Deshalb nennt man das neue Bildungssystem ‚4+4+4 System‘(vgl. Milli Eğitim Bakanlığı, 2012).

Das neue 4+4+4 Bildungssystem hat auch das Lehren von Fremdsprachen beeinflusst. Mit dem neuen System ist das Lehren der Fremdsprache von der 4. auf die 2. Klasse zurück gegangen und das Alter der Schüler ist von 9 zur 6 gesunken (vgl. Bayyurt, 2013). Nach Coşkun Demirpolat (2015) war der Zweck dieses Systems das frühzeitige Bekanntmachen der Fremdsprache mit den Schülern. Mit diesen Neuerungen haben auch die Unterrichtsstunden der Fremdsprachen sich erhöht. In den 1.- 4. Klassen werden 2 Stunden und in den 5.-8. Klasse 4 Stunden Fremdsprache angeboten (vgl. Bayyurt, 2013). Hierbei wurden die Stunden von Fremdsprachenunterrichten insgesamt bei 8 Jahren von 432 bis 576 erhöht.

Bis hier wurde das Lehren von Fremdsprachen in Grundschulen, in Oberstufen und in Gymnasien behandelt. Als nächstes wird in diesem Teil des Kapitels das Fremdsprachenlehren in Hochschulwesen in Betracht genommen.

Das Hauptziel vom Lehren der Fremdsprache im Hochschulwesen ist es die Grundlagen der Fremdsprache beizubringen, den Wortschatz zu evolvieren, die vier Kompetenzen zu lehren und nach der Ausbildung berufliche Kompetenzen anzueignen. Die Qualität dieser Hochschulen wird durch den Hochschulrat (Yükseköğretim Kurulu [YÖK]) inspiziert. Der Unterricht mit Fremdsprachen wird von den Lehrkräften, die fremdsprachliche Kenntnisse haben, bedient. Die Examen und die Schularbeiten werden im Unterricht nur in der Fremdsprache geführt und auch in der Fremdsprache bearbeitet (vgl. Hochschulrat, 2016).

In der Türkei gibt es drei verschiedene Hochschulwesen, die in ihren Unterrichtssprachen unterschiedlich sind. Dies sind; die Lehre mit türkischer Sprache, die Lehre teilweise mit Fremdsprache und die Lehre mit absoluter Fremdsprache. In fremdsprachigen Hochschulen muss eine obligatorische Vorbereitungs-klasse angeboten werden. Hier ist das Ziel, dass die Studenten bevor die fachlichen Vorlesungen beginnen eine Basis in der

Fremdsprache erhalten. In Hochschulen, die die Unterrichtsphasen in türkischer Sprache durchführen, kann keine obligatorische Vorbereitungsklasse geöffnet werden, die Vorbereitungsklasse soll frei wählbar sein. In solchen Hochschulen können auch fachliche Fremdsprachen beteiligen Angeboten werden. In diesen drei Programmen gibt es für die Vorbereitungsklasse einen Einstufungstest. Dieser Test zeigt, ob die Studenten von der Vorbereitungsklasse befreit sind oder Teilnahmepflicht besteht und bei welchem Niveau begonnen werden muss (vgl. Hochschulrat, 2016).

3.11.1. Probleme beim Lehren von Fremdsprachen in der Türkei

Wie schon erwähnt, spielt heutzutage das Lehren der Fremdsprache in der Türkei eine bedeutende Rolle. In der Türkei weisen alle Stufen der formellen Erziehung Anstrengungen in der Fremdsprachenlehre auf. Trotz dieser Anstrengungen gibt es auch Schüler, die heute keine Fremdsprache sprechen, auch nicht alltäglich, und nicht einen Aufsatz fehlerfrei schreiben können (vgl. Kuzu, 2013, S.23). Hier wirft Kuzu (2013, S.22) Fragen auf, wieso es bei der Fremdsprachenlehre noch Mängel gibt. Sie stellt noch die Fragen, ob die Anstrengungen ausreichend Ergebnisse bieten, ob die Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts für die Türkei akzeptabel sind, und ob die Fremdsprache ein Ziel, und nicht ein Mittel darstellt. Diese Fragen müssen nach Kuzu (2013, S.22) von den Sprachwissenschaftlern beantwortet und dazu Lösungsvorschläge formuliert werden.

Diese Mängel sollten nicht nur an den Schülern gemessen werden, man muss diese auch den Lehrern, den physikalischen Eigenschaften der Klassenzimmer und den Unterrichtsmaterialien zuschreiben.

An erster Stelle liegen die Probleme bei der Ausbildung der Fremdsprachenlehrern an den Universitäten. Jede Universität hat eine eigene Unterrichtsmethode, deshalb werden die Studenten mit unterschiedlichen Schulungen und Kompetenzen absolviert. Diese Situation zeigt, dass jeder Lehrer im Unterricht mit verschiedenen Methoden die Fremdsprache lehrt. Sie haben kein gemeinsames Unterrichtsprinzip. Zweitens besteht das Problem, dass die Lehramtskandidaten einerseits keine Muttersprachler sind, auch viele Dozenten sind keine Muttersprachler, andererseits dass sie außer dem Unterricht die Fremdsprache nicht benutzen können. Sie absolvieren die Universität ohne sprachliche Erfahrungen. Ein weiteres Problem ist, dass die Lehramtskandidaten nach der Ausbildung sich nicht beruflich betätigen können. In der Türkei muss man eine Prüfung namens „Kamu Personeli

Seçme Sınavı (KPSS)‘ bestehen um Lehrer zu werden. Dieser Prüfung besteht aus Auswahlantworten (multiple-choice). Hier ist das Problem, dass bei dieser Prüfung die vier Kompetenzen (Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben) nicht beurteilt werden, sondern auf die Richtigkeit der Antworten geachtet wird und erst hier nach die Absolventen in den Schulen als Lehrer eingesetzt werden können. Nicht nur die KPSS besteht aus dem Prinzip der Auswahlantworten, die Prüfungen für die Zulassung zur Hochschule werden ebenfalls nach diesem Prinzip durchgeführt. Aus diesem Grund lehren die Lehrer die Fremdsprache nach der GÜM und nicht nach praktischen Erfahrungen.

Die Anzahl der Schüler im Klassenzimmer ist auch ein wichtiger Faktor für die Mängel der Lehre von Fremdsprachen. Denn es ist schwer zu vielen Schülern die Sprechfähigkeiten zu lehren. Die Klassenzimmer sollten auch für die Sprachlehre geeignet sein. Alle technischen Hilfsmittel, wie audio- und visuellen Materialien, sollten im Klassenzimmer in Betracht gezogen werden (vgl. Coşkun Demirpolat, 2015).

Ein weiterer wichtiger Mangel ist, dass nach der Neuerung des Bildungssystems nicht genügend Fremdsprachenlehrer zu beobachten ist. Da es nicht so viele absolvierte Fremdsprachenlehrer gibt, hat das Bildungsministerium Klassenlehrer als Fremdsprachenlehrer eingesetzt (vgl. Kuzu, 2013, S.25). Hierbei ist zu beachten, dass unerfahrene Lehrer den Schülern die Fremdsprache lehren, was ein ernstes Problem ist.

3.12. Das Lehren von Deutsch als Fremdsprache in der Türkei

Das Lehren von Deutsch als Fremdsprache (DaF) in der Türkei, hat wie die anderen Fremdsprachen bzw. Englisch und Französisch eine lange Erziehungsgeschichte. Im 19. Jahrhundert hat sich die politische Beziehung zwischen dem Osmanischen Reich, später der Republik Türkei, und Deutschland verbessert. Aus diesem Grund wurde noch im Jahr 1868 in Istanbul eine deutsche Schule gegründet (vgl. Aydın, 2003, S.2). Somit gewann die deutsche Sprache in der Türkei an Gewicht.

3.12.1. Die Geschichte von Deutsch als Fremdsprache in der Türkei

Im 19. Jahrhundert kehrten die Beziehungen mit Deutschland zum Guten. Nicht nur die militärischen Beziehungen sondern auch die kulturellen Beziehungen und das Bildungsverständnis verbesserte sich zwischen den beiden Ländern. Nach dieser Situation

empfand man die deutsche Sprache in der Öffentlichkeit als sympathisch (vgl. Genç, 2003, S.28f.). Die Gründung der deutschen Schule im Jahr 1868 könnte man als Beispiel für die Sympathie zur deutschen Sprache betrachten.

Nach dem Nationalsozialismus in den 30er Jahren sind viele deutsche Wissenschaftler in die Türkei geflohen und unterrichteten in den Hochschulen in der deutschen Sprache, d.h. die Unterrichtssprache wurde in den Hochschulen als Deutsch anerkannt. Das Interesse an der Sprache verstärkte sich in diesen Jahren unter die Studenten. Deshalb legte das Ministerium für Kultur fest, dass in den Volkshochschulen ein Deutschkurs eröffnen werden sollte. Mit dieser Bedingung konnte auch das Volk, und nicht nur die Studenten, die deutsche Sprache erlernen. Für die Studenten könnte es auch eine Ergänzung oder sogar eine Wiederholung sein. Zu dieser Zeit wurden auch Studenten für das Studium nach Deutschland geschickt. Da die deutsche Sprache an Bedeutung gewann, wurden mit der Mitwirkung von deutschen Professoren, an der Hochschule für Germanistik, Fachrichtungen für das Lehramt Deutsch und Sprachhochschulen gegründet. Als sich die diplomatischen Beziehungen zwischen der Türkei und Deutschland verschlechterten, beeinflusste diese Situation auch die Wahl der Fremdsprachen in der Türkei (vgl. Genç, 2003, S.48ff.). Dadurch verlor die deutsche Sprache verglichen mit der französischen und englischen Sprache bis in die 80er Jahren ihre Popularität (vgl. Aydın, 2003, S.2).

In den 60er Jahren entwickelte sich die deutsche Wirtschaft. Deswegen brauchte Deutschland fremde Arbeitskräfte und schloss mit der Türkei ein gegenseitiger Kontrakt. Somit wurden viele Gastarbeiter nach Deutschland geschickt. Später folgten ihnen auch ihre Familien nach Deutschland. In den 80er Jahren rief der Bundesrepublik Deutschland mit einem Rückkehrförderungsgesetz die Türken in die Türkei zurück. Als sie zurück kamen und die Kinder dieser Familien, die in Deutschland geboren oder aufgewachsen sind, mussten sich in den türkischen Schulen integrieren. Sie wählten als Wahlfach Deutsch in den Schulen, hiermit gewann die deutsche Sprache an großer Bedeutung (vgl. Genç, 2003, S.52ff.). Ihre Deutschkenntnisse öffnete ihnen eine Tür für die Deutschlehrausbildung. Die Beliebtheit von Deutsch in der Türkei kann man von dieser Situation abhängig machen. Aydın (2003) deutet, dass die deutsche Sprache nach diesem Fall an zweiter Stelle tritt, bzw. die zweite gelernte Sprache in der Türkei wird, und die französische an die dritte Stelle zurücktritt. Aydın (2003) erklärt noch mit diesen Wörtern, dass die Remigranten in den Deutschunterricht eine wichtige Rolle spielen: „Seit den

80er Jahren spielen die Remigranten eine immer wichtigere und heutzutage sogar die beherrschende Rolle im Deutschunterricht der Türkei“.

3.12.2. Die Ursachen für das Lernen der deutschen Sprache in der Türkei

Die Ursachen für das Lernen der deutschen Sprache in der Türkei sind vielfältig. Zunächst steht die Frage im Vordergrund, warum die deutsche Sprache in der Türkei beliebt sein könnte. In verschiedenen Untersuchungen, z. B. Aydın (2003), DAAD (2017) gibt es Antworten auf diese Frage. Eine der wichtigsten Ursachen für das Lernen der deutschen Sprache in der Türkei ist die ökonomische Beziehung zwischen Deutschland und der Türkei. Hinzu kommt auch die Migration zwischen der Türkei und Deutschland bzw. den deutschsprachigen Ländern. Auch die kulturellen Verhältnisse zwischen beiden Ländern tragen dazu bei. Schließlich ist auch die Tatsache wichtig, dass Deutsch nach Englisch die beliebteste Sprache in Europa ist.

3.13. Abteilungen für das Deutschlehramt an den Universitäten in der Türkei

Die Zahl der Fremdsprachenabteilungen an den Universitäten in der Türkei hat im 21. Jahrhundert gegenüber dem 20. Jahrhundert zugenommen. Angesichts der Abteilungen von Deutsch für das Lehramt mit vierjähriger Ausbildungsdauer ist das Gazi Pädagogische Institut das erste Institut in der Türkei, das später Gazi Pädagogische Fakultät benannt worden ist. Weitere Universitäten mit Abteilungen von Deutsch für das Lehramt sind die folgenden Institutionen:

Hacettepe Universität (Ankara), Uludağ Universität (Bursa), Selçuk Universität (Konya), Gazi Universität (Ankara), 18 Mart Universität (Çanakkale), Çukurova Universität (Adana), Anadolu Universität (Eskişehir), Atatürk Universität (Erzurum), Dicle Universität (Diyarbakır), 9 Eylül Universität (Izmir), Marmara Universität (Istanbul), Istanbul Universität (Istanbul), 19 Mayıs Universität (Samsun), Trakya Universität (Edirne)

Die Ausbildung an den Universitäten dauert insgesamt 5 Jahre, davon beschränkt sich das 1. Jahr nur auf den Vorbereitungsunterricht und die weiteren 4 Jahre bestehen aus der Lizenzausbildung. Der Zweck der Vorbereitungsklassen ist es, den Studenten die keinen deutschen Migrationshintergrund und keine Deutschkenntnisse haben, eine Grundlage in der deutschen Sprache zu bieten, damit sie keine Schwierigkeiten in der Lizenzausbildung

haben. Bevor man mit der Lizenzausbildung beginnen kann, muss man die Vorbereitungsklasse oder die Dispensprüfung bestehen.

Das erstrebte Ziel der Deutschlehrerausbildung ist die deutsche Linguistik, Literatur und Sprache den Studenten nahe zu bringen und geschulte Deutschlehrer für die Grund- und Oberstufen zu erziehen. Neben der deutschen Sprache wird auch die deutsche Kultur den Studenten beigebracht.

Die Absolventen können nach der Ausbildung auch Magister machen und promovieren, sowie auch an den staatlichen- und privaten Schulen als Deutschlehrer arbeiten. Außerdem können die Absolventen noch im Ministerium für Kultur und Tourismus, im Außenministerium, in nationalen Agenturen oder ähnliches als Begutachter arbeiten. Eine weitere Arbeitsmöglichkeit ist die Position als Forschungsbeauftragter und Lektor an Universitäten (vgl. Gazi Universität, 2017). Firtina erklärt die beruflichen Chancen der Absolventen dieser Abteilungen der Universitäten der Türkei wie folgt: „Vor allem werden sie (die Absolventen) als DeutschlehrerInnen arbeiten. Zudem können sie auch als Dolmetscher oder Angestellte in internationalen Firmen oder auch als GermanistInnen im journalistischen Bereich oder in der Werbung arbeiten“ (vgl. Firtina, 2003, S.175).

Die unten dargestellte Tabelle, zeigt die Unterrichtsprogramme der Deutschlehrerausbildung an der Gazi Universität (2012):

Tabelle 1

Die Unterrichtsprogramme von Deutschlehrerausbildung an der Gazi Universität (2012)

1.Semester	2.Semester
Deutsche Grammatik-I	Deutsche Grammatik-II
Kommunikationsfähigkeit-I	Kommunikationsfähigkeit-II
Lese Fähigkeit-I	Lese Fähigkeit-II
Schreib Techniken-I	Schreib Techniken-II
Einführung in die Erziehungswissenschaft	Landeskunde
Türkisch-I	Pädagogische Psychologie
	Türkisch-II
	Informatik bei der Ausbildung
3.Semester	4.Semester
Deutsche Grammatik-III	Komparative Grammatik
Linguistik-I	Linguistik-II
Methoden des DaF-I	Methoden des DaF-II

Deutsche Literatur-I	Deutsche Literatur-II
Erweiterte mündlicher Ausdruck-I	Erweiterte mündlicher Ausdruck-II
Lehrmethoden	Lehr- Technologien und Materialien
Wahlfach (1)	Wissenschaftliche Forschungsmethoden
5.Semester	6.Semester
Spracherwerb	Fremdsprachenlehre für Kinder
Analyse und Vermittlung von literarischen Texten-I	Spezielle Lehrmethoden-II
Regierung der Klassenraum	Analyse und Vermittlung von literarischen Texten-I
Spezielle Lehrmethoden-I	Messung und Bewertung
Affektive Kommunikation	Zweite Fremdsprache-II (englisch)
Zweite Fremdsprache-I (englisch)	Angewandte Linguistik-II
Angewandte Linguistik-I	Wahlfach (2)
Wahlfach (1)	
7.Semester	8.Semester
Atatürk's Prinzipien und Revolutionen-II	Atatürk's Prinzipien und Revolutionen-II
Analyse von deutsche Lehrbücher	Türkisches Bildungssystem und Regierung der Klassenraum
Deutsch al Fremdsprache-I	Schulpraktikum
Schulpraktikum	Diskursanalyse
Führung	Wahlfach (2)
Zweite Fremdsprache-III (englisch)	
Wahlfach (1)	
Wahlfächer	
Wahlfach-I (Geschichte der Sprache) Wahlfach-I (Deutsch-Türkisch Übersetzung) Wahlfach-I (Erasmus Praxis) Wahlfach-II (Türkisch-Deutsch Übersetzung) Wahlfach-II (Gesellschaftliche Dienstleistung) Wahlfach-II (Karrierplanung im Deutschunterricht) Wahlfach-III (Deutsch-Türkisch Übersetzung) Wahlfach-III (Kontrastive Deutsche Literatur) Wahlfach-IV (Türkisch-Deutsch Übersetzung)	

Gazi Üniversitesi. (2017). Gazi Eğitim Fakültesi. Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı. <http://gef-yabancidiller-almamdili.gazi.edu.tr/>

Wie schon erwähnt ist der Hauptzweck dieser Abteilung, die Studenten neben geschulten Lehrern zu erziehen und dabei auch deutsche, Grammatik, Literatur und Linguistik zu

lehren. In der Tabelle ist sichtbar, dass die Fächer für die Deutschlehrerausbildung geeignet sind. Denn im Unterrichtsprogramm sind sowie deutsche Fächer aber auch pädagogische Fächer vorhanden. Außerdem werden auch Kurse für Schreibtechniken, Lesefähigkeiten, Kommunikationsfähigkeiten usw. angeboten. Zu den deutschen Fächern kann man die deutsche Grammatik, deutsche Literatur, Linguistik usw. zuordnen und zu den pädagogischen Fächern zählen die Lehrmethoden, Einführung in die Erziehungswissenschaften, Regierung des Klassenraums usw. Nebenbei ist es in der Tabelle 8 ersichtlich, dass im 7. Und 8. Semester Praktikum als Fach vorgegeben ist. Mit dem Praktikum an den echten Grund- und Oberstufen sammeln die Lehramtskandidaten Erfahrungen, wie man ein Lehrer wird, wie die Studenten sind, wie der Ablauf im Unterricht ist, wie die Atmosphäre ist usw. Die gesammelten Erfahrungen helfen ihnen in Zukunft sich besser ins Berufsleben einzugewöhnen. Kurz kann man zusammenfassen, dass das Unterrichtsprogramm Didaktik und Methodik, Pädagogik, Sprachpraxis, Schulpraktikum, Sprach- und Literaturwissenschaft, Übersetzung, und Sprachpraxis in Türkisch vorhanden sind (vgl. Polat & Tapan, 2005).

Neben den pädagogischen Fakultäten für Deutschlehrerausbildung gibt es für die Deutschlehrer noch zusätzliche Abteilungen in verschiedenen Fakultäten. Diese sind der deutsche Übersetzer- Dolmetscher und die Germanistikabteilungen.

Die Germanistikabteilung dauert wie die Deutschlehrausbildung fünf Jahre, ein Jahr Vorbereitung und vier Jahre Lizenzausbildung in der Unterrichtssprache Deutsch. Das Hauptziel dieser Fakultäten ist, den Studenten die deutsche Sprache, die Literatur und die Kultur im Grund von interkulturellen und disziplinären Aspekten zu lehren. Nach dem Studium werden die Studenten als Philologen absolviert (vgl. Istanbul Universität, 2011). Die Absolventen dieser Abteilungen dürfen, falls sie das drei jährige Zusatzstudium in pädagogischen Fakultäten beendet haben, als Deutschlehrer arbeiten (vgl. Polat & Tapan, 2005). Diese Abteilungen sind schwieriger als das Lehramt, denn zunächst muss man gute Deutschkenntnisse vorweisen, denn die Unterrichtssprache ist Deutsch und daher hat man nur mit der deutschen Sprache und den dazugehörigen deutschsprachigen Fächern zu tun. Deswegen muss man an der deutschen Sprache und betreffend der Kultur Interesse haben, sonst wird diese Abteilung nicht nachhaltig.

Die Studienrichtung Übersetzung in der Abteilung für Übersetzung dauert die Ausbildung, nur für 4 Jahre. Es werden nur Studenten aufgenommen, die Deutschkenntnisse haben. In diesen Abteilungen müssen die Studenten neben ihren Deutschkenntnissen auch an der

deutschen Kultur Interesse haben. Sie müssen auch ihre Muttersprache bzw. Türkisch gut beherrschen. Das letzte Kriterium ist wichtig für die Übersetzung von deutsch- türkischen Texten und umgekehrt. Die Absolventen können nach dem Studium als Dolmetscher ins Berufsleben einsteigen (vgl. Istanbul Universität, 2011). Wenn man an die Schwierigkeitsgrad betrachtet, sieht man, dass die sie Abteilung am schwierigsten ist. Vor dem Studium Kenntnisse über die deutsche Sprache müssen vorhanden sein, da keine ergänzende Vorbereitungsklasse in der gesamten Ausbildungszeit angeboten wird.

3.14. Deutsch als zweite Fremdsprache in der Türkei

In der Vergangenheit und in der Gegenwart war in vielen Ländern, das Englische eine internationale Kommunikationssprache. Der Grund war zunächst wirtschaftlich und politisch. Heutzutage bewahrt die englische Sprache ihren Platz, da viele technische, wirtschaftliche und modische Wörter auf Englisch sind und dazu noch neue Wörter in diesen Bereichen deriviert (vgl. Arak, 2016). Zu diesem Thema bemerken auch Can und Işık Can (2014), dass wie in vielen Forschungen und Beobachtungen zu diesem Bereich erkannt worden ist, Deutsch und Französisch nach dem Englischen als zweite Fremdsprache erlernt wird und nicht immer dieselbe Bedeutung wie das Englische aufweisen kann. Das Erlernen von Englisch bleibt in fast allen Bereichen vorrangig. In der Oberstufe lernen etwa 90% der Schüler freiwillig oder obligatorisch Englisch. Deutsch und Französisch kommen als zweite Fremdsprache im Lernprozess vor (vgl. Can & Işık Can, 2014). Eine Fremdsprache zu beherrschen, macht die Person im Berufsleben vorrangig und dagegen zwei Fremdsprachen zu beherrschen macht ihn Geschäftsneid. An dieser Stelle kommt Deutsch als zweite Fremdsprache hervor. Nachdem zweiten Weltkrieg verlor Deutsch an Gewicht, gleichwohl gewann sie in den 70er Jahren mit wirtschaftlichen, geschäftlichen und technischen Gründen ihre Bedeutung als Fremdsprache wieder. Jedoch wurde das Deutsche als typisch zweit gelernte Fremdsprache bezeichnet. Jeder dritte von vier Personen lernt Deutsch als zweite Fremdsprache nach dem Englischen (vgl. Arak, 2016).

In der Türkei wurde die deutsche Sprache im Schulsemester 2001/2002 in Anatolien Lehrergymnasien und im Schulsemester 2004/2005 in Anatolien Gymnasien obligatorisch als zweite Fremdsprache eingesetzt. Dieses Pflichtfach wurde als erstes in den Vorbereitungsklassen durchgeführt. Im Schulsemester 2004/2005 hatten etwa 62 000

Schüler - auch die Schüler der Anatolien Lehrgymnasien zählen dazu - eine zweite Fremdsprache bzw. Deutsch gelernt (vgl. Polat & Tapan, 2005). Die Zahlen zeigen, dass die Schulen vorwiegend Deutschlehrer brauchen. Es ist auch für die Deutschlehramtskandidaten ein Vorteil.

Dieser Erlass macht sichtbar, wie die Türkei auf die Mehrsprachigkeit Wert legt. Nach Polat und Nilüfer (2005) ist dieser Erlass von Bildungsministerium verständlich und dazu geben sie an: „Wenn man sich die vielfältigen historischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verbindungen der Türkei mit Deutschland vor Augen hält“. Mit Wert legen auf die Mehrsprachigkeit in den Grund- und Oberstufen wurde die Wichtigkeit vom Sprechen der mehreren Fremdsprachen im Berufsleben betont (vgl. Arak, 2016).

3.14.1. Das Lehren von Deutsch als zweite Fremdsprache nach dem Englischen

Die deutsche Sprache kommt in vielen Teilen der Welt nach der englischen Sprache als zweite Fremdsprache vor. Diese Tatsache hat ihre Gründe. Beim Lehren von Deutsch als zweite Fremdsprache nach dem Englischen spielen verschiedene Faktoren große Rollen, wie z. B. das Alter von Lernenden, die Erfahrungen mit der ersten Fremdsprache sowie die Grammatik der erst gelernten Fremdsprache. Hinzu ist zu bemerken, dass die Grammatik der erst gelernten Sprache auf die Lehre der zweiten Fremdsprache einwirkt. Wenn die Grammatik der beiden Sprachen äquivalent ist, wird auch der Lernprozess verkürzt und so die zweite Fremdsprache positiv beeinflusst. An dieser Stelle spricht man von der Einwirkung zweier Sprachen ineinander. Hier kommen die zwei Begriffe Interferenz und Transfer zum Vorschein. ‚Interferenz‘ ist die „Falsche Übertragung von oberflächlich ähnlichen Formen auf semantischer oder lexikalischer Ebene“ und wird auch im Allgemeinen als ‚falsche Freunde‘ bezeichnet (vgl. Hessky: Projektmaterial 2006).

Schließlich kann man den Rat geben, dass wenn eine Person Deutsch lernen möchte, sollte er es mit Bezug auf Englisch lernen. So ist es einfacher Deutsch zu lernen, denn wie schon erwähnt, gehören sie zu denselben Familiengruppen. Es muss noch an dieser Stelle angemerkt werden, dass die erst gelernte Fremdsprache die zweite gelernte Fremdsprache beeinflusst.

3.14.2. Deutsch als zweite Fremdsprache in Grundschulen und in Oberstufen

Die Wichtigkeit der Fremdsprachenlehre und auch der zweiten Fremdsprachenlehre wurde schon in den vorherigen Kapiteln definiert. Im Ganzen kann man sagen, dass heutzutage das Beherrschen einer Fremdsprache sogar zweier Fremdsprachen für die interkulturelle Kommunikation wichtig ist. In Betracht auf die geographische Lage und dem Tourismus in der Türkei, ist es von Bedeutung mehr als einer Fremdsprache zu beherrschen. Wenn die Herkunft der Touristen betrachtet wird, kommen die Deutschen und die Deutschsprachigen an erster Stelle (vgl. Borak & Özkaya & Engin & Gültekin, 2005, S.7). Aufgrund dieser Tatsachen wird in der Türkei nach dem Englisch Deutsch im Großen und Ganzen in Grundschulen und Oberstufen als zweite Fremdsprache gelehrt.

Das Hauptziel des Curriculums in den Grundschulen für die zweite Fremdsprache Deutsch in der Türkei ist die Steigerung der Beschaffenheit von dem Lehren der Fremdsprachen. Zunächst dient die Sprache Deutsch den Schülern als Kommunikationsmittel für ihren eigenen Bedarf. Des Weiteren sollen sie die Fähigkeit erhalten, Probleme selbstständig zu lösen und die Befähigung ihres Bedachts für Problemlösungen anschaffen zu lehren. Das Curriculum wurde für Unterstützung von Begabungen in interkultureller Kommunikation vorbereitet. Außerdem sollen Fähigkeiten in den geistigen, kognitiven, emotionalen und psychomotorischen Bereichen gestärkt werden.

Das Lehren der vier Fertigkeiten (Hören- Sprechen- Lesen- Schreiben) gehört auch zu dem Ziel des Curriculums. Das Curriculum hat einen spiralförmigen Aufbau, wobei sich der Schwierigkeitsgrad der Themen vom Leichtem zum Schweren entwickelt (vgl. MEB, 2011, S.2f.).

Die Unterrichtsstunden des Fachs Deutsch als zweite Fremdsprache in den Klassen 4 bis 8 beinhalten circa 648 Stunden (vgl. MEB, 2011, S.2). In der unten stehenden Tabelle werden die Unterrichtsstunden deutlicher aufgeführt.

Das Curriculum in Oberstufen für Deutsch als zweite Fremdsprache ist für alle Gymnasien (Anatolien Gymnasien, berufsbildende Gymnasien, Imam- Hatip Schulen usw.) ausgearbeitet (vgl. MEB, 2011, S.2). Der Hauptzweck der zweiten Fremdsprache Deutsch ist es die Kommunikationsfähigkeit des Schülers zu entwickeln und zu unterstützen. Das Curriculum nimmt die Kriterien des Europäischen Rats als Grundlage. Ein weiteres Ziel des Curriculums ist es, wie in den Grundschulen auch, die vier Fertigkeiten zu lehren (vgl. Borak & Özkaya & Engin & Gültekin, 2005, S.10). Die Zielsetzungen, nach

Bildungsministerium (2011) sind, wie schon erwähnt die Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln und verschiedene Kulturen kennenzulernen.

3.14.2.1. Lehrbücher für DaF- Unterricht in den Grund- und Oberstufen

Die Inhalte der deutschen Lehrbücher haben sich wegen der Änderungen von internationalen Beziehungen, Wissenschaften und Technologien mit den Jahren verändert. Diese Situation hat die Erneuerung der deutschen Lehrbücher hervorgerufen.

In den 30er- Jahren wurden die Lehrbücher gemäß der Grammatik-Übersetzungsmethode geschrieben und in den 70er- Jahren hatten die Lehrbücher einen auditiven und kommunikativen Inhalt. Seit den 90er- Jahren werden die Lehrbücher, im Gegensatz zu den 30er- und 70er- Jahren, mit Rücksicht auf den interkulturellen Ansatz angefertigt (vgl. Genç & Ünver, 2012).

Das deutsche Lehrbuch von der Vergangenheit bis zur Gegenwart wird in der Reihenfolge aufgelistet (vgl. Genç, 2011):

„30er- Jahre: Türkler için Almanca, Almanca Ders Kitabı“, „70er- Jahre: Wir lernen Deutsch, Texte und Situationen“, „90er- Jahre: Lern mit uns, Hallo Kinder!“ „Die Lehrbücher, die vom Bildungsministerium vorbereitet worden sind, werden unten dargeboten (vgl. Genç, 2011): „30er- bis 70er- Jahre: Almanca Ders Kitabı I, II und III für die Oberstufen, Almanca Ders Kitabı IV, V und VI für die Gymnasien“, „90er- Jahre: Lern mit uns, Hallo Kinder!“

Die Texte in den Lehrbüchern haben für das Erlernen einer Fremdsprache eine große Bedeutung. Diese Texte werden in zwei Überschriften gegliedert, authentische und spekulative Texte. Authentische Texte sind Texte, die den Schülern realistische Gegebenheiten veranschaulichen. Diese Texte ermöglichen den Schülern über das Zielsprachenland eigene Vorstellungen zu entwickeln. Dahingegen ist der spekulative Text für die Entwicklung des Wortschatzes, der Grammatik und der Kommunikationsfähigkeit geeignet (vgl. Genç & Ünver, 2012). Die Anwendung der beiden Begriffe, verteilt sich in den Lehrbüchern unterschiedlich. Die Texte in den Lehrbüchern, die in 30er- Jahren angewendet wurden, sind mit 75,4% spekulative Texte. Dahingegen sind die Texte in den 70er- Jahren mit 50,4% authentisch und in den 90er- Jahren kommen wieder die spekulativen Texte in den Lehrbüchern vor (vgl. Genç & Ünver, 2012).

3.15. Der Tourismus

Tourismus war bis zum ersten Weltkrieg eine luxuriöse Erscheinung und wurde in den 60er- Jahren als kultureller Bedarf anerkannt. Heutzutage ist der Tourismus ein apodiktisches Bedürfnis. Tourismus ist ein mehrseitiger Begriff und beinhaltet ein weitreichendes Gebiet. Er steht auch zu anderen Bereichen in Bezug, zum Beispiel zur Wirtschaft, zum Handel, zur Politik, zur Soziologie usw. (vgl. Yılmaz, 2007, S.3). Deshalb ist es schwer den Begriff auf eine Definition zu beschränken. Der Begriff Tourismus hat eine englische und französische Herkunft und stammt von ‚tour = Ausflug‘ (Duden, 2017). Duchêne und Piller (2011) definieren den Begriff: „Tourismus ist ein Schlüsselsektor der postindustriellen Wirtschaft und ein wichtiger Export- sowie Importfaktor. Laut Yılmaz (2007, S.2) ist Tourismus eine Wissenschaft, die Kunst und Handlung von Bedienung und Attraktion. Weiterhin erläutert Yılmaz, dass Tourismus Geschäftsumfänge und Einkommensbildungen beschafft und noch das soziokulturelle Leben berührt. Zusammengefasst kann Tourismus als Begriff mit Ausflug und Reise in Berührung gebracht werden. Weiterhin ist der Tourismus als Sektor zu betrachten, weil er gesellschaftliche und wirtschaftliche Eigenschaften besitzt.



3.15.1. Der Tourismussektor

Der Sektor ist nach dem Zweiten Weltkrieg aufgeblüht und hat sich in vielen Bereichen verbreitet. Mit diesem Wachstum gewann der Tourismussektor nationale und internationale Bedeutung (vgl. Yılmaz, 2007, S.8).

Heutzutage ist Tourismus auf der Welt ein Sektor, der immer aufwärts geht und auch in der Zukunft sich weiter avancieren wird. Dieser Sektor ist ein intensiver und fleißiger Sektor, deswegen beschafft der Tourismussektor auf ihren Bezirk einem Beschäftigungsvolumen. Da bei dem Sektor die Mechanisierung und die Automation begrenzt ist und die gegenseitige Kommunikation viel intensiver ist, benötigt der Sektor immer wieder Arbeitskräfte (vgl. Davras & Bulgan, 2012). Erfahrene Arbeitskräfte werden erst mit einer hochwertigen Ausbildung geschaffen.

3.15.2. Die Entwicklung vom Tourismus

Der Anfang der Entwicklung vom Tourismus geht weit bis zur Urzeiten zurück. In diesen Zeiten hatten Reisen keine touristischen Hintergründe. Später haben sich die Reisen zu touristischen Reisen entwickelt.

In der Frühgeschichte reisten die Menschen durch Neugier angetrieben mit ihren eigenen Möglichkeiten. Diese Reisen werden als die ersten touristischen Reisen betrachtet. Die erste reisende Gesellschaft waren die Römer (vgl. Hazar, 2016, S.10).

Im Mittelalter hatten die touristischen Reisen einerseits religiöse Hintergründe. Insbesondere besuchten die Gesellschaften Orte, die für sie heilig waren, zum Beispiel pilgerten Muslime nach Mekka und Medina. Andererseits dienten Reisen zur Entdeckung von neuen Orten, neuen Kontinenten und auch von neuen Handelstraßen (vgl. Hazar, 2016, S.11). Mit dem Beginn der Renaissance reisten viele Menschen nach Italien. Dies hat den kulturellen Tourismus beeinflusst (vgl. Hazar, 2016, S.11).

Mit der Entwicklung der Technologie und mit ihren Gelegenheiten reisten die Menschen in der Neuzeit in Gruppen. Jedoch wurden diese Reisen von reichhaltigen Menschen bestätigt.

3.16. Tourismus in der Türkei

Die Türkei ist, wie in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart, ein anziehungsstarkes Land. Die Begründung dafür ist, dass die Türkei eine akzeptable geografische Lage und ein akzeptables Klima hat. Die Türkei ist auch berühmt in Bezug auf historische Orte. Des Weiteren hat die Türkei reichhaltige natürliche Reserven (vgl. Kuşluvan, 2016, S.181). Die Behauptung von Kuşluvan lässt sich bestätigen, wenn er sagt, dass die Türkei ein Zentrum für Tourismus sei. Man kann daher sagen, dass die Türkei eine der besten Touristenattraktionen der Welt ist.

3.16.1. Tourismusstudium in der Türkei

Die Ausbildung ist ein Wort, die der Mensch lebenslang in jedem Bereich antrifft. Zu Hause, in der Schule sogar in der Arbeit ist die Ausbildung unverzichtbar. Die Ausbildung wird durch verschiedene Personen unterschiedlich definiert. In anderen Worten, gibt es keine gemeinsame Definition für die Ausbildung (vgl. Şimşek, 2010, S.2). Die

allgemeingültigkeite Definition ist, dass sie das Verhalten von Menschen ändert (vgl. Baykul, 1999). Die Ausbildung geht erst in Erfüllung, wenn ein erstrebtes Ziel vorhanden ist. Hier wird darauf hingedeutet, dass ohne ein Ziel es auch keine Ausbildung gibt. Um eine bekömmliche? Gesellschaft zu bilden, hat die Ausbildung eine bedeutende Rolle (vgl. Şimşek, 2010, S.3). Der Hauptzweck der Ausbildung ist nach Şimşek (2010), dass sie dem Menschen, hochwertiges Leben und Denken lehrt. Die Ausbildung wird in der Türkei, als formelle und informelle Erziehung gegliedert.

Die formelle Ausbildung ist ein Erziehungstyp, die den eingeplanten und programmierten Erziehungsprozess innerhalb der Erziehungsinstitutionen mit der Führung von Fachleuten herangebildet wird. Die so genannten Erziehungsinstitutionen sind; Kindergarten, Grundschulen, Oberstufen und das Hochschulwesen. Die formelle Erziehung dauert vom Kindergarten bis zum Studium an (vgl. Şimşek, 2010, S.5).

Der zweite Erziehungstyp informelle Erziehung ist ein Erziehungsprozess, der außerhalb der Erziehungsinstitutionen abläuft. Hier erzieht sich das Individuum ohne Aufsicht und System, d.h. selbstverständliche Erziehung. Zur informellen Erziehung können, Familie, Freunde usw. als Beispiel für die Erziehungsinstitutionen gezählt werden (vgl. Şimşek, 2010, S.5).

Die Ausbildung zur Tourismusbranche wurde im Jahr 1953 gemeinschaftlich vom Ministerium für Jugend und Sport und vom Ministerium für Kultur und Tourismus in Ankara und in Izmir gegründet. Sie wurden in den Gymnasien für Handel unter den Namen Berufskurse für Tourismus eröffnet (vgl. Tuyluoğlu, 2003, S.10). Weiterhin wurde im Jahr 1955 in Istanbul und im Jahr 1960 in Izmir Kurse für FremdenführernInnen angeboten. Mit dem Gesetz Nr. 7334 Recht der Akademien der Wissenschafts- und Handelwissenschaften (7334 Sayılı İktisadi ve Ticari İlimler Akademileri Kanunu) wurde im 1961-62 in Ankara die Hotelfachschule gegründet. So wurden die Hotel- und Tourismusfachschulen nach Duchene und Piller (2011): „Ein wichtiger internationaler Wirtschaftszweig geworden“. Es gibt zwei Gründe nach Tuyluoğlu (2003) für die Ausbildung in der Tourismuslehre. Der erste Grund ist das Bewusstsein Tourismus in der Gesellschaft einzusetzen und die Berufsethik weiter zu entwickeln. Der zweite Grund ist die Fremdenindustrie für ihre verschiedenen Aktivitäten ahnungsvolle, kompetente und leistungsfähige Arbeitskräfte zu erziehen. Laut Duchene und Piller (2011) gibt es noch einen weiteren Grund für die Tourismuslehre. Dies ist, die sprachliche Praktiken und

Ideologien im Tourismus zu erforschen. Die akademische Ausbildung in der Tourismusbranche wurde im Schulsemester 1965-66 in Ankara unter dem Namen ‚Hochschule für Tourismus und Hotel Management‘ gegeben. Der Grund dieser Schule war Lehrer für die ‚Handel und Tourismus Schulen‘ zu erziehen (vgl. Ünlüönen & Boylu, 2005).

Es gibt in der Türkei keine verantwortlichen Institutionen für die Ausbildung in dem Gebiet für Tourismus. Viele verschiedene Institutionen, wie zum Beispiel das Innenministerium, das Bildungsministerium, das Ministerium für Tourismus, das Ministerium für Arbeit und soziale Sicherheit usw. arbeiten unabhängig voneinander für die Ausbildung in der Tourismusbranche (vgl. Tuyluoğlu, 2003, S.11).

Die besten Schulen für die Tourismusausbildung sind die Berufsschulen für Tourismus, die Tourismusabteilungen von Fachhochschulen und die Tourismus Fakultäten. Solche Erziehungsinstitute haben den Dienstpflicht berufliche Fächer heranzubilden (vgl. Akgöz & Gürsoy, 2014).

Berufsschulen für Tourismus: Das Ziel dieser Berufsschulen ist qualifizierte Arbeitskräfte für den Tourismussektor zu erziehen. Tourismusabteilungen von Fachhochschulen: Diese Fachhochschulen erziehen Fachpersonale und mittlere Geschäftsführer. Tourismus Fakultäten: Erziehern/innen und Obrigkeiten für den Tourismussektor werden von diesen Fakultäten erzogen. Solche Fakultäten haben die Pflicht, Fachpersonal zu erziehen, die Fremdsprachkenntnisse haben und kenntnisreich sind.

Heute werden in der Türkei 15 Bachelorstudiengänge für Tourismus in Fakultäten der Verwaltungs- und Wirtschaftswissenschaften, 6 in der Hochschule für angewandte Wissenschaften, 22 in Hochschulen für Tourismusmanagement und Gaststätten, insgesamt 43 Institutionen angeboten. An diesen Hochschulen und Fakultäten, die Bildung auf Bachelorniveau bieten, kann das Tourismusstudium unter verschiedenen Namen als Tourismusmanagement, Gaststättenmanagement, Reisemanagement, Tourismusmanagement und Gaststätten, Lebensmittel und Getränkeverwaltung oder Reiseführer erworben werden (vgl. iktisat.wordpress.com).

Das Tourismusstudium wird in der Türkei als formelle und informelle Tourismuserziehung in zwei gegliedert. Die formelle Tourismuserziehung beinhaltet die Fachhochschulen und Fakultäten für das Tourismusstudium (vgl. Ünlüönen & Boylu, 2005) und die informelle Tourismuserziehung umfasst Kurse für Tourismusstudien, die zum Bildungsministerium

und die privaten Kurse von verschiedenen Stiftungen gehören (vgl. Tahtaloğlu, 2012, S.28).

3.17. Fremdsprachenlehre im Tourismusstudium

Für einen Beruf in Tourismussektor muss man mehrere Besonderheiten haben, damit die Karriere aufwärts geht, wie zum Beispiel; gute Beziehungen mit Menschen, Dienst leisten können, Geduld usw. Dabei muss man auch reichende Fremdsprachenerkenntnisse haben. Erst dann kann die Karriere hochsteigen (vgl. Türsen, 2015).

Hier sei noch einmal hervorgehoben, dass die Fremdsprachenkenntnis, in allen Phasen im sozialen Leben ein obligatorisches Fach ist. Da die Anzahl von reisenden Menschen anwuchs und die allerlei Orten für das Reisen, hat die Tourismussektoren beeinflusst. Aus diesem Anlass gewinnt auch die Fremdsprachenerkenntnis im Tourismussektor im Vergleich zur Vergangenheit eine wesentliche Bedeutung (vgl. Davras & Bulgan, 2012). Hier stellt sich die Frage nach ihren Einfluss auf Sprachpraktiken und ihre Sprecherinnen und Sprecher eine bedeutende Herausforderung für die Sprach- und Sozialwissenschaften dar (vgl. Duchene & Piller, 2011). Hiermit ist es nicht falsch zu deuten, dass die Sprache ein wichtiger Punkt im Tourismussektor ist. Auch Mehrsprachigkeit ist in diesem Sektor merklich. An dieser Stelle muss man betonen, dass die Sprache in wirtschaftlichen Geschäftsbeziehungen Bedeutungsvoll ist.

Schließlich ist es im Tourismussektor eine Interaktion zwischen Touristen und Mitarbeitern der Dienstleistungsanbieter (Tourismusinformationsbüros, Transportgesellschaften usw.) (vgl. Duchene & Piller, 2011). Deshalb spielt die Fremdsprachenlehre im Tourismusstudium eine sehr wichtige Rolle. Wenn man eine gute Karriere im Tourismus machen möchte, muss man während des Studiums eine Fremdsprache lernen (vgl. Türsen, 2015).

In der Türkei gibt es, wie Davras & Bulgan (2012) betont haben, vier verschiedene Programme für die Fremdsprachenlehre im Tourismusstudium. Diese sind: Freiwillige Vorbereitungsklassen, obligatorische Vorbereitungsklassen, intensiver Fremdsprachenunterricht und normaler Fremdsprachenunterricht (vgl. Davras & Bulgan, 2012). Freiwillige Vorbereitungsklassen sind freiwillig. Die Studenten können vor dem 4-Jährigen Lizenz Ausbildung den Vorbereitungsklassen besuchen. Das Freiwillige Vorbereitungsklassen sind 1- Jährig. Die Leistung in diesen Vorbereitungsklassen

beeinflussen den 4- Jährigen Lizenz Ausbildung nicht (vgl. Davras & Bulgan, 2012, zit. nach Hussein, 2008, S.106-107). Bei obligatorischen Vorbereitungsklassen müssen die Studenten, demnächst der Immatrikulation eine Dispens Prüfung bestehen. Erst dann können sie mit der Lizenz Ausbildung beginnen, wenn nicht, dann besuchen sie das obligatorische Vorbereitungsklassen. Der Zweck ist den Studenten Fremdsprachenkenntnisse zu beibringen. Wie die freiwilligen Vorbereitungsklassen dauern die obligatorischen Vorbereitungsklassen auch einen Jahr lang (vgl. Davras & Bulgan, 2012, zit. nach Hussein, 2008, S.106-107). Für Intensiver Fremdsprachenunterrichten gibt es keine Vorbereitungsklassen vor dem Lizenz Ausbildung. Im ersten Jahr der Lizenz Ausbildung haben die Studenten über 15 Stunden und im zweiten Jahr haben sie über 10 Stunden Fremdsprachenunterricht (vgl. Davras & Bulgan, 2012, zit. nach Hussein, 2008, S.106-107).

All diese Programme gehen davon aus, dass die Lehre des Deutschen in Vorbereitungsklassen ausreichend sind. Trotzdem gibt es einige Forscher, wie zum Beispiel Keskin (2015) die nicht der gleichen Meinung sind, da die praktischen Übungen nicht genügend sein.

KAPITEL 4

4. VERFAHREN

In diesem Abschnitt wird das zum Forschungszweck entwickelte Forschungsmodell erläutert. Darüber hinaus werden auch die Phasen und die Probe der Forschung erwähnt. Danach wurden das Datenerfassungsverfahren und die Daten, die im Datenerfassungsprozess erhalten wurden, statistisch analysiert. Die Perspektive der Studenten, die ein Tourismusstudium genießen, auf ihre Sprachstudium Deutsch als zweite Fremdsprache ist das Thema der Studie, deswegen werden zuerst inländische und ausländische Quellen bezüglich der deutschen Sprache in der TourismusStudium und im Tourismussektor recherchiert. Anschließend wird ein entsprechender Fragebogen erstellt.

4.1. Forschungsmodell

Diese Forschung besteht aus zwei Hauptteilen. Der erste Teil ist der theoretische Teil der Forschung und der zweite Teil besteht aus dem praktischen Teil.

Für den theoretischen Teil der Studie wurden Universitätsbibliotheken in Ankara und Burdur und andere Quellen über das Internet verwendet. Gleichzeitig wurden auch wissenschaftliche Arbeiten und Recherchen im Internet als Nachschlagewerk genutzt.

Für den zweiten Teil wurde eine quantitative Methode verwendet, um Daten zu erhalten. Diese quantitative Methode ist eine Erhebungsmethode, die auf dem Erhebungsmodell basiert. Bei den allgemeinen Screening-Modellen handelt es sich um Screening-Arrangements für eine Gruppe, Probe oder Probe aus dem Ganzen oder aus dem Universum, um eine allgemeine Beurteilung des Universums in einem aus vielen Elementen zusammengesetzten Universum zu treffen (vgl. Karasar 2004, S.79). In den Screening-Modellen wird versucht, das Subjekt, das Individuum oder das Objekt, das Gegenstand der Forschung ist, innerhalb und unter seinen eigenen Bedingungen zu

definieren. Es ist wichtig, ohne das Wesenhafte zu verändern und zu beeinflussen, es in geeigneter Art zu beobachten (vgl. Karasar, 2005, S.77).

4.2. Phasen und Probe

Die Arbeitsphase ist die Phase, die erreicht werden kann. Die Phase, die ausgewählt wird, ist die Arbeitsphase. Das Universum des Studiums ist das Universum, das das Forschungsuniversum mit all seinen Qualitäten darstellt, aber es ist ein kleines Modell des Forschers und wählt die Stichprobe des Forschers (vgl. Arseven, 2001, S.105).

Es gibt sehr unterschiedliche Meinungen zur Stichprobengröße. Die Verallgemeinerung mit dem Wachstum der Probenmasse verringert jedoch die Fehlerwahrscheinlichkeit. Im Allgemeinen reicht eine Stichprobengröße von weniger als 30 für viele Studien aus (vgl. Altunışık, 2010, S.135).

Alle Bücher, wissenschaftliche Studien und Artikel, die sich auf Tourismus und Deutsch beziehen, sind das theoretische Universum der Studie, während das Anwendungsuniversum aus Universitätsstudenten besteht, die in der Abteilung Tourismusmanagement und Hotelmanagement studieren. Die Stichprobe bestand aus 271 Studenten, die im akademischen Jahr 2017/2018 an der Tourismus und Hoteldirektion Hochschule des Universität Burdur Mehmet Akif Ersoy studierten. Der Grund dafür liegt in der Vielzahl der Universitäten und ihrer Präsenz in verschiedenen geografischen Regionen. Aus diesem Grund beschränkte sich die Studie auf die Abteilung für Tourismus- und Hoteldirektion des Universität Burdur Mehmet Akif Ersoy Universität.

4.3. Datenerfassungsmethode

Quantitative Datenerfassungstechniken wurden verwendet, um die in der Forschung festgelegten Ziele zu erreichen. Das grundlegende Arbeitsprinzip der quantitativen Forschung besteht darin, dass die erhaltenen Informationen auf irgendeine Weise mit numerischen Werten ausgedrückt und quantifiziert werden können. Darüber hinaus ist die Hypothese, die auf der Erforschung und Erprobung dieser Hypothesen basiert, das naheliegendes Prinzip, das von der quantitativen Forschung hervorgehoben wird (vgl. Ekiz, 2009, S.14).

Quellen wie Dissertationen, Artikel, Bücher, Zeitschriften mit wissenschaftlichem Wert bilden die Datenbank der Diplomarbeit. Darüber hinaus wurde auch die heutige Technologie eingesetzt. Die mit dem Thema in Zusammenhang stehenden Internetseiten

wurden als Quelle mit der Voraussetzung der Wissenschaftlichkeit verwendet. In die Studiendatenbank wurde keine Quelle für wissenschaftlichen Wert aufgenommen.

Die Ergebnisse der Umfrage, die den Hauptbereich der These darstellt, wurden ebenfalls als eines der Datenerfassungsinstrumente betrachtet. Der Fragebogen ist im Anhang enthalten. Wie die Umfrage bekannt ist; "Ist es eine Reihe detaillierter und umfassender Fragen, die die Situation und Einstellung zu jedem Thema bestimmen?" "(vgl, Akbulut, 2010, S.56).

Einige der für die Diplomarbeit erforderlichen Daten werden von den Bibliotheken der Universitäten in unserem Land und den Bibliotheken der ausländischen Universitäten erhalten, die über das Internet zugänglich sind. Ein anderer Teil stammt aus den schriftlichen Quellen von Studien, Artikeln und Zeitschriften mit wissenschaftlichem Wert, auf die von den Webseiten aus zugegriffen werden kann. Für den Bewerbungsteil der Dissertation wurden sie aus den Umfrageergebnissen für die Studenten der Tourismusmanagement- und Hotelfachschule ermittelt.

4.4. Datenanalyse

In diesem Teil der Studie werden die Ergebnisse der gesammelten Daten einbezogen. Zunächst wurden die demografischen Merkmale der Studenten untersucht. In diesem Zusammenhang wurden nicht-parametrische Tests verwendet, um die Hypothesen der Studie zu testen.

Bei der Analyse quantitativer Daten wurden deskriptive und vorhersagende statistische Methoden verwendet. Beschreibende Statistiken beziehen sich auf das Sammeln, Beschreiben und Darstellen der numerischen Werte einer Variablen und umfassenden Techniken wie Häufigkeit, Prozentsatz, zentrale Tendenzmessungen und Korrelationskoeffizienten, mit denen die Merkmale einer Gruppe beschrieben werden (vgl, Büyüköztürk, 2002, S.5). Vorhersagestatistiken betreffen das Testen der Hypothese oder das Testen der statistischen Hypothese, ob es einen Unterschied zwischen Variablen oder einen Unterschied zwischen Statistiken gibt (vgl, Balci, 2001, S.225).

Der Shapiro-Wilk-Test wurde verwendet, um festzustellen, ob die Daten für die Normalverteilung geeignet waren. Normalität bedeutet, dass Beobachtungen von Variablen von einer Normalverteilung ausgehen. Variablen aus einer Normalverteilung sind eine wichtige Annahme, die vor jeder multivariaten Analyse erfüllt werden muss. Wenn die Normalitätsannahme nicht erfüllt ist, können die Ergebnisse der Analyse unter den tatsächlichen Werten liegen (vgl. Tabachnick & Fidell, 2007).

Mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test kann untersucht werden, ob die aus einer Probe gesammelten Daten eine Normalverteilung aufweisen (vgl. Altunışık, 2001, S.165). Das Signifikanzniveau des Kolmogorov-Smirnov-Tests hat ein Signifikanzniveau von weniger als 0,05, was die Eignung der Daten für die Normalverteilung anzeigt (Karaatli, 2010, S.10). Deskriptive Statistiken für kontinuierliche Variablen werden als Median (Minimum-Maximum) angegeben. Deskriptive Statistiken für kategoriale Variablen werden als Häufigkeit und Prozentsatz angegeben. Um den signifikanten Unterschied anhand der Variablen für die Hypothesen zu bestimmen, wurde der Mann-Whitney-U-Test verwendet, wenn der Kruskal-Wallis-Test und zwei unabhängige Gruppen mehr als zwei unabhängige Gruppen für unabhängige Gruppenvergleiche von kontinuierlichen Variablen waren.

n_1 und n_2 Der Mann-Whitney-U-Test wird verwendet, um zu testen, ob Stichproben der gleichen Durchschnittsbevölkerung mit zwei unabhängigen Stichproben entnommen wurden. Zwei unabhängige Stichproben sind die nichtparametrische Alternative zum t-Test (vgl. Gamgam & Altunkaynak, 2008). Für den Fall, dass die Daten nicht aus der Normalverteilung stammen, wird der Kruskal-Wallis-Test anstelle der Einweg-Varianzanalyse (ANOVA) verwendet (vgl. Gamgam & Altunkaynak, 2008). Mit anderen Worten, der Kruskal-Wallis-Test wird verwendet, wenn es nicht parametrisch ist, zu prüfen, ob Unterschiede zwischen zwei unabhängigen Gruppen bestehen (vgl. Kalaycı, 2008, S.117).

Bei dem Test der Hypothesen in der Studie wird der Wert α als 0.05 angenommen. Daher wurden die Ergebnisse der Studie als 95% Konfidenzniveau interpretiert. Die Analysen in dieser Studie wurden mithilfe des Paketprogramms IBM SPSS V.21 erstellt.

KAPITEL 5

ERGEBNISSE UND KOMMENTAR

In diesem Teil der Studie werden die Ergebnisse und Kommentare einbezogen, die durch quantitative Datenerhebungsmethoden gewonnen wurden. In diesem Zusammenhang werden zunächst die Ergebnisse in Bezug auf die demografischen Merkmale der Studierenden angegeben und anschließend die Analyse und die dazugehörigen Tabellen sowie die nach den Forschungszwecken bestimmten Überschriften dargestellt.

5.1. Demographische Ergebnisse der Forschung

Analyse der Tabellen zur Auswertung des Fragebogens;

Tabelle 2

Soziodemographische Eigenschaften der Studenten

Soziodemographische Eigenschaften (n = 271)		Anzahl (n)	in Prozent (%)
Klasse	1. Klasse 1.Studium A	22	8,1
	1. Klasse 1.Studium B	18	6,6
	2. Klasse 1.Studium A	19	7,0
	2. Klasse 1.Studium B	25	9,2
	3. Klasse 1.Studium A	17	6,3
	3. Klasse 1.Studium B	20	7,4
	4. Klasse 1.Studium A,B	29	10,7
	1. Klasse 2.Studium A	23	8,5
	2. Klasse 2.Studium A	47	17,3
	3. Klasse 2.Studium A	26	9,6
	4. Klasse 2.Studium A	25	9,2
	Weiblich	94	34,7
Geschlecht	Männlich	177	65,3
Alter	19 und darunter	32	11,8
	20	50	18,5
	21	67	24,7
	22 und höher	122	45,0
Deutsch	Ja	102	37,6
	Nein	169	62,4

Tabelle 2 zeigt die Verteilung der Studenten nach ihren demographischen Merkmalen. 8,1% der Studenten sind in der 1. Klasse 1. Studium A, 6,6% in der 1. Klasse 1. Studium B,

7,0% in der 2. Klasse 1. Studium A, 9,2% in der 2. Klasse 1. Studium B, 6,3% in der 3. Klasse 1. Studium A, 7,4% in der 3. Klasse 1. Studium B, 10,7% in der 4. Klasse 1. Studium A und B, 8,5% in der 1. Klasse 2. Studium A, 17,3% in der 2. Klasse 2. Studium A, 9,6% in der 3. Klasse 2. Studium A und 9,2% in der 4. Klasse 2. Studium A. 34,7% der Studenten sind weiblich und 65,3% männlich. 11,8% der Studenten sind 19 Jahre alt oder jünger, 18,5% sind 20 Jahre alt, 24,7% sind 21 Jahre alt und 45,0% sind 22 Jahre alt oder älter. 37,6% der Studenten hatten Deutsch als zweite Fremdsprache, während 62,4% keinen Fremdsprachenunterricht hatten.

5.2. Bewertung der Fragen über die zweite Fremdsprache

Die Statistiken der Antworten auf die zweiten fremdsprachlichen Fragen sind in den Tabellen angegeben.

Tabelle 3

„Ich denke, du musst eine zweite Fremdsprache lernen.“ Verteilung nach Frage:

	Anzahl (n)	in Prozent (%)
Ich stimme überhaupt nicht zu	16	5,9
Ich stimme nicht zu	6	2,2
Ich bin unschlüssig	4	1,5
Ich stimme zu	49	18,1
Ich stimme vollkommen zu	196	72,3

In Tabelle 3 stimmen 5,9% der Studenten überhaupt nicht zu, 2,2% stimmen nicht zu, 1,5% sind unschlüssig, 18,1% stimmen zu und 72,3% stimmen vollkommen zu.

Tabelle 4

„Ich denke, dass das Lernen einer zweiten Fremdsprache und eine zweite Fremdsprachen Studium wichtig sind.“ Verteilung nach Frage:

	Anzahl	in Prozent
	(n)	(%)
Ich stimme überhaupt nicht zu	17	6,3
Ich stimme nicht zu	8	3,0
Ich bin unschlüssig	2	0,7
Ich stimme zu	61	22,5
Ich stimme vollkommen zu	183	67,5

In Tabelle 4 stimmen 6,3% der Studenten überhaupt nicht zu, 3,0% stimmen nicht zu, 0,7% sind unschlüssig und 22,5% stimmen zu und 67,5% stimme vollkommen zu.

Tabelle 5

„Ich denke, dass das Lernen einer zweiten Fremdsprache mir einen Vorteil verschaffen wird.“ Verteilung nach Frage:

	Anzahl	in Prozent
	(n)	(%)
Ich stimme überhaupt nicht zu	16	5,9
Ich stimme nicht zu	6	2,2
Ich bin unschlüssig	9	3,3
Ich stimme zu	52	19,2
Ich stimme vollkommen zu	188	69,4

In Tabelle 5 stimmen 5,9% der Studenten überhaupt nicht zu, 2,2% stimmen nicht zu, 3,3 % sind unschlüssig, 19,2% stimmen zu und 69,4 % stimmen vollkommen zu.

Tabelle 6

„Ich denke, dass das Lernen einer zweiten Fremdsprache mich benachteiligen wird.“

Verteilung nach Frage:

	Anzahl (n)	in Prozent (%)
Ich stimme überhaupt nicht zu	172	63,5
Ich stimme nicht zu	55	20,3
Ich bin unschlüssig	14	5,2
Ich stimme zu	7	2,6
Ich stimme vollkommen zu	23	8,5

In Tabelle 6 stimmen 63,5% der Studenten überhaupt nicht zu, 20,3% stimmen nicht zu, 5,2% sind unschlüssig, 2,6% stimmen zu und 8,5 % stimmen vollkommen zu.

Tabelle 7

„Ich denke, dass die Notwendigkeit einer zweiten Fremdsprache wichtig für die Zukunft des Tourismus-Berufs in der Türkei ist.“ Verteilung nach Frage:

	Anzahl (n)	in Prozent (%)
Ich stimme überhaupt nicht zu	16	5,9
Ich stimme nicht zu	5	1,8
Ich bin unschlüssig	4	1,5
Ich stimme zu	42	15,5
Ich stimme vollkommen zu	204	75,3

In Tabelle 7 stimmen 5,9 % der Studenten überhaupt nicht zu, 1,8% stimmen nicht zu, 1,5% sind unschlüssig, 15,5% stimmen zu und 75,3 % stimmen vollkommen zu.

5.3. Bewertung von Deutsch als zweiter Fremdsprache

Tabelle 8

„Ich kann Deutsch als zweite Fremdsprache effektiv in meinem Alltag einsetzen.“
Verteilung nach Frage:

	Anzahl (n)	in Prozent (%)
Ich stimme überhaupt nicht zu	67	24,7
Ich stimme nicht zu	82	30,3
Ich bin unschlüssig	79	29,2
Ich stimme zu	22	8,1
Ich stimme vollkommen zu	21	7,7

In Tabelle 8 stimmen 24,7% der Studenten überhaupt nicht zu, 30,3% stimmen nicht zu, 29,2% sind unschlüssig, 8,1% stimmen zu und 7,7 % stimmen vollkommen zu.

Tabelle 9

„Deutsch als zweite Fremdsprache ist wichtig für meine berufliche Zukunft.“ Verteilung nach Frage:

	Anzahl (n)	in Prozent (%)
Ich stimme überhaupt nicht zu	18	6,6
Ich stimme nicht zu	16	5,9
Ich bin unschlüssig	36	13,3
Ich stimme zu	69	25,5
Ich stimme vollkommen zu	132	48,7

In Tabelle 9 stimmen 6,6% der Studenten überhaupt nicht zu, 5,9% stimmen nicht zu, 13,3% sind unschlüssig, 25,5% stimmen zu und 48,7 % stimmen vollkommen zu.

Tabelle 10

„Ich habe nicht eigenwillig angefangen, Deutsch als zweite Fremdsprache zu lernen, sondern ich hatte einen obligatorischen Grund wie die Schule.“ Verteilung nach Frage:

	Anzahl	in Prozent
	(n)	(%)
Ich stimme überhaupt nicht zu	57	21,0
Ich stimme nicht zu	36	13,3
Ich bin unschlüssig	46	17,0
Ich stimme zu	62	22,9
Ich stimme vollkommen zu	70	25,8

In Tabelle 10 stimmen 21,0% der Studenten überhaupt nicht zu, 13,3% stimmen nicht zu, 17,0% sind unschlüssig, 22,9% stimmen zu und 25,8% stimmen vollkommen zu.

Tabelle 11

„Im Deutschunterricht lerne ich die deutsche Kultur.“ Verteilung nach Frage:

	Anzahl	in Prozent
	(n)	(%)
Ich stimme überhaupt nicht zu	66	24,4
Ich stimme nicht zu	54	19,9
Ich bin unschlüssig	58	21,4
Ich stimme zu	53	19,6
Ich stimme vollkommen zu	40	14,8

In Tabelle 11 stimmen 24,4% der Studenten überhaupt nicht zu, 19,9% stimmen nicht zu, 21,4% sind unschlüssig, 19,6% stimmen zu und 14,8% stimmen vollkommen zu.

Tabelle 12

„Ich denke, es gibt einen interkulturellen Vergleich im Deutschunterricht (britisch-deutsch-türkische Kulturen).“ Verteilung nach Frage:

	Anzahl	in Prozent
	(n)	(%)
Ich stimme überhaupt nicht zu	62	22,9
Ich stimme nicht zu	58	21,4
Ich bin unschlüssig	79	29,2
Ich stimme zu	42	15,5
Ich stimme vollkommen zu	30	11,1

In Tabelle 12 stimmten 22,9% der Studenten überhaupt nicht zu, 21,4% stimmten nicht zu, 29,2% sind unschlüssig, 15,5% stimmen zu und 11,1% stimmen vollkommen zu.

Tabelle 13

„Ich denke, dass das Wissen, das ich über die deutsche Kultur und über interkulturelle Sachen gelernt habe, meine Motivation, Deutsch zu lernen, positiv beeinflusst hat.“ Verteilung nach Frage:

	Anzahl	in Prozent
	(n)	(%)
Ich stimme überhaupt nicht zu	39	14,4
Ich stimme nicht zu	46	17,0
Ich bin unschlüssig	80	29,5
Ich stimme zu	47	17,3
Ich stimme vollkommen zu	59	21,8

In Tabelle 13 stimmen 14,4% der Studenten überhaupt nicht zu, 17,0% stimmen nicht zu, 29,5% sind unschlüssig, 17,3% stimmen zu und 21,8% stimmen vollkommen zu.

Tabelle 14

„Ich denke, dass das Wissen, das ich über die deutsche Kultur und über interkulturelle Sachen gelernt habe, meine Motivation, Deutsch zu lernen, negativ beeinflusst hat.“
Verteilung nach Frage:

	Anzahl (n)	in Prozent (%)
Ich stimme überhaupt nicht zu	97	35,8
Ich stimme nicht zu	65	24,0
Ich bin unschlüssig	76	28,0
Ich stimme zu	21	7,7
Ich stimme vollkommen zu	12	4,4

In Tabelle 14 stimmen 35,8% der Studenten überhaupt nicht zu, 24,0% stimmen nicht zu, 28,0% sind unschlüssig, 7,7% stimmen zu und 4,4% stimmen vollkommen zu.

Tabelle 15

„Beim Deutschlernen vergleiche ich am meisten mit meiner Muttersprache (Türkisch).“
Verteilung nach Frage:

	Anzahl (n)	in Prozent (%)
Ich stimme überhaupt nicht zu	37	13,7
Ich stimme nicht zu	45	16,6
Ich bin unschlüssig	48	17,7
Ich stimme zu	78	28,8
Ich stimme vollkommen zu	63	23,2

In Tabelle 15 stimmen 13,7% der Studenten überhaupt nicht zu, 16,6% stimmen nicht zu, 17,7% sind unschlüssig, 28,8% stimmen zu und 23,2% stimmen vollkommen zu.

Tabelle 16

„Beim Deutschlernen vergleiche ich am meisten mit meiner ersten Fremdsprache (Englisch).“ Verteilung nach Frage:

	Anzahl	in Prozent
	(n)	(%)
Ich stimme überhaupt nicht zu	35	12,9
Ich stimme nicht zu	41	15,1
Ich bin unschlüssig	56	20,7
Ich stimme zu	75	27,7
Ich stimme vollkommen zu	64	23,6

In Tabelle 16 stimmen 12,9% der Studenten überhaupt nicht zu, 15,1% stimmen nicht zu, 20,7% sind unschlüssig, 27,7% stimmen zu und 23,6% stimmen vollkommen zu.

Tabelle 17

„Ich denke, dass meine erste Fremdsprache Englisch einen positiven Einfluss auf den Lernprozess der zweiten Fremdsprache Deutsch hat.“ Verteilung nach Frage:

	Anzahl	in Prozent
	(n)	(%)
Ich stimme überhaupt nicht zu	29	10,7
Ich stimme nicht zu	27	10,0
Ich bin unschlüssig	66	24,4
Ich stimme zu	71	26,2
Ich stimme vollkommen zu	78	28,8

In Tabelle 17 stimmen 10,7% der Studenten überhaupt nicht zu, 10,0% stimmen nicht zu, 24,4% sind unschlüssig, 26,2% stimmen zu und 28,8% stimmen vollkommen zu.

Tabelle 18

„Ich denke, dass meine erste Fremdsprache Englisch einen negativen Einfluss auf den Lernprozess der zweiten Fremdsprache Deutsch hat.“ Verteilung nach Frage:

	Anzahl	in Prozent
	(n)	(%)
Ich stimme überhaupt nicht zu	108	39,9
Ich stimme nicht zu	59	21,8
Ich bin unschlüssig	63	23,2
Ich stimme zu	19	7,0
Ich stimme vollkommen zu	22	8,1

In Tabelle 18 stimmen 39,9% der Studenten überhaupt nicht zu, 21,8% stimmen nicht zu, 23,2% sind unschlüssig, 7,0% stimmen zu und 8,1% stimmen vollkommen zu.

5.4. Bewertung der Probleme in der Fremdsprache

Tabelle 19

„Ich denke, dass die Probleme beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache in unserem Land abhängig von den Studenten sind.“ Verteilung nach Frage:

	Anzahl	in Prozent
	(n)	(%)
Ich stimme überhaupt nicht zu	79	29,2
Ich stimme nicht zu	39	14,4
Ich bin unschlüssig	78	28,8
Ich stimme zu	35	12,9
Ich stimme vollkommen zu	40	14,8

In Tabelle 19 stimmen 29,2% der Studenten überhaupt nicht zu, 14,4% stimmen nicht zu, 28,8% sind unschlüssig, 12,9% stimmen zu und 14,8% stimmen vollkommen zu.

Tabelle 20

„Ich denke, dass die Probleme im Studium einer zweiten Fremdsprache in unserem Land von den Lehrern / Akademikern ausgehen.“ Verteilung nach Frage:

	Anzahl	in Prozent
	(n)	(%)
<i>Ich stimme überhaupt nicht zu</i>	37	13,7
<i>Ich stimme nicht zu</i>	36	13,3
<i>Ich bin unschlüssig</i>	82	30,3
<i>Ich stimme zu</i>	39	14,4
<i>Ich stimme vollkommen zu</i>	77	28,4

In Tabelle 20 stimmen 13,7% der Studenten überhaupt nicht zu, 13,3% stimmen nicht zu, 30,3% sind unschlüssig, 14,4% stimmen zu und 28,4% stimmen vollkommen zu.

Tabelle 21

„Ich denke, dass die Probleme im Studium einer zweiten Fremdsprache in unserem Land von dem Curriculum, dem Unterrichtsstoff und -planung ausgehen.“ Verteilung nach Frage:

	Anzahl	in Prozent
	(n)	(%)
<i>Ich stimme überhaupt nicht zu</i>	16	5,9
<i>Ich stimme nicht zu</i>	25	9,2
<i>Ich bin unschlüssig</i>	53	19,6
<i>Ich stimme zu</i>	66	24,4
<i>Ich stimme vollkommen zu</i>	111	41,0

In Tabelle 21 stimmen 5,9% der Studenten überhaupt nicht zu, 9,2% stimmen nicht zu, 19,6% sind unschlüssig, 24,4% stimmen zu und 41,0% stimmen vollkommen zu.

Tabelle 22

„Ich denke, dass die Probleme im Studium einer zweiten Fremdsprache in unserem Land von der administrativen Verwaltung / dem administrativem System ausgeht.“ Verteilung nach Frage:

	Anzahl (n)	in Prozent (%)
Ich stimme überhaupt nicht zu	20	7,4
Ich stimme nicht zu	21	7,7
Ich bin unschlüssig	53	19,6
Ich stimme zu	64	23,6
Ich stimme vollkommen zu	113	41,7

In Tabelle 22 stimmen 7,4% der Studenten überhaupt nicht zu, 7,7% stimmen nicht zu, 19,6% sind unschlüssig, 23,6% stimmen zu und 41,7% stimmen vollkommen zu.

Tabelle 23

„Ich denke, dass die Probleme im Studium einer zweiten Fremdsprache in unserem Land von den Familien ausgehen.“ Verteilung nach Frage

	Anzahl (n)	in Prozent (%)
Ich stimme überhaupt nicht zu	120	44,3
Ich stimme nicht zu	49	18,1
Ich bin unschlüssig	62	22,9
Ich stimme zu	14	5,2
Ich stimme vollkommen zu	26	9,6

In Tabelle 23 stimmen 44,3% der Studenten überhaupt nicht zu, 18,1% stimmen nicht zu, 22,9% sind unschlüssig, 5,2% stimmen zu und 9,6% stimmen vollkommen zu.

5.5. Bewertung von Befunden im Zusammenhang mit Fragen der zweiten Fremdsprache nach demographischen Merkmalen der Studenten

Unten werden die Fragen der Studenten über die zweite Fremdsprache anhand der demographischen Merkmale analysiert. In den zwei Gruppen wurden je ein nichtparametrischer Mann-Whitney-U-Test und bei mehr als zwei Gruppen wurden je ein parametrischer Kruskal-Wallis-Test angewendet.

5.5.1 Die Bewertung der Ansichten über Reflexionen, eine zweite Fremdsprache zu lernen, je nach Variablen

Tabelle 24

Nachweise durch die Mann-Whitney-U-Testergebnisse basierend auf den geschlechtsspezifischen Variablen bezüglich der Ansichten, dass die Studenten eine zweite Fremdsprache lernen sollten.

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	P
Weiblich	94	4,65±0,89	5 (1-5)	7344,50	,043
Männlich	177	4,40±1,13	5 (1-5)		

In Tabelle 24 sind die Punktedurchschnitte über die Antworten zur Frage der Notwendigkeit, eine zweite Fremdsprache zu lernen, gezeigt. Da die Denkvariable von der Notwendigkeit, eine zweite Fremdsprache zu lernen, $p=0,043$ und weniger als 0,05 ist, ist der Unterschied zwischen den Denkvariablen von der Erfordernis von einer zweiten Fremdsprache sehr hoch. Dieser Unterschied wurde von weiblichen Studenten verursacht.

Tabelle 25

Ergebnisse zu Kruskal-Wallis-Testergebnissen nach Altersvariablen der Ansichten der Studenten zum Nachdenken über die Notwendigkeit einer zweiten Fremdsprache

Alter	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Chi square	p
19 Jahre und jünger	32	4,38±1,04	5 (1-5)	2,573	,462
20 Jahre alt	50	4,40±1,18	5 (1-5)		
21 Jahre alt	67	4,49±1,20	5 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	4,55±0,94	5 (1-5)		

In Tabelle 25 sind die Punktdurchschnitte über die Antworten zur Frage der Notwendigkeit, eine zweite Fremdsprache zu lernen, entsprechend den Altersmerkmalen der Studenten gezeigt. Da es erforderlich ist, eine zweite Fremdsprache zu lernen, besteht zwischen der Variablen des Denkens, dass eine zweite Fremdsprache entsprechend der Altersvariablen erlernt werden muss, kein signifikanter Unterschied, da sie mehr als $p = 0,462$ und $0,05$ beträgt.

Tabelle 26

Ergebnisse zu den Mann-Whitney-U-Testergebnissen nach Deutsch Variable zum Denken über den Erfordernis von einer zweiten Fremdsprachenlernens

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Ja	102	4,64±0,88	5 (1-5)	7711	,064
Nein	169	4,40±1,15	5 (1-5)		

In Tabelle 26 der zweite Fremdsprachenkurs in der Sekundarstufe die Antworten auf die Fragen des Denkens, dass eine zweite Fremdsprache benötigt wird Mittelwerte werden beobachtet. Da es erforderlich ist, eine zweite Fremdsprache zu lernen, besteht zwischen den Variablen des Denkens, dass eine zweite Fremdsprache entsprechend der Altersvariablen erlernt werden muss, kein signifikanter Unterschied gibt, da sie mehr als $p = 0,064$ und $0,05$ beträgt.

5.5.2. Wichtig für den zweiten Fremdsprachenunterricht und den zweiten Fremdsprachenunterricht von Studenten durch Variablen Denken Feedback zur Auswertung

Tabelle 27

Ergebnisse zu den Mann-Whitney-U-Testergebnissen nach geschlechtsspezifischen Variablen des zweiten Fremdsprachenunterrichts und des zweiten Fremdsprachenlernens

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	P
Weiblich	94	4,51±0,99	5 (1-5)	7912	,422
Männlich	177	4,37±1,14	5 (1-5)		

In Tabelle 27 werden die Durchschnittswerte über das Denken wie wichtig der zweite Fremdsprachenunterricht und der zweite Fremdsprachenunterricht, entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten gesehen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen dem zweiten Fremdsprachenunterricht gemäß der Geschlechtsvariablen und der Variablen des zweiten Fremdsprachenlernens als wichtig, da er für die Variable des zweiten Fremdsprachenunterrichts und des zweiten Fremdsprachenlernens mehr als $p = 0,422$ und $0,05$ beträgt.

Tabelle 28

Ergebnisse zu Kruskal- Wallis- Testergebnissen nach Altersvariablen des zweiten Fremdsprachenunterrichts der Studenten und des zweiten Fremdsprachenlernens

Alter	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Chi square	P
19 Jahre und jünger	32	4,38±0,98	5 (1-5)	1,534	,674
20 Jahre alt	50	4,34±1,21	5 (1-5)		
21 Jahre alt	67	4,43±1,20	5 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	4,46±1,02	5 (1-5)		

In Tabelle 28 werden die Durchschnittswerte über das Denken, wie wichtig der zweite Fremdsprachenunterricht und der zweite Fremdsprachenunterricht entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten gesehen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen dem zweiten Fremdsprachenunterricht gemäß der Geschlechtsvariablen und der Variablen des zweiten Fremdsprachenlernens als wichtig, da er für die Variable des zweiten Fremdsprachenunterrichts und des zweiten Fremdsprachenlernens mehr als $p = 0,674$ und $0,05$ beträgt.

Tabelle 29

Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach geschlechtsspezifischen Variablen des zweiten Fremdsprachenunterrichts und des zweiten Fremdsprachenlernens

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Mann-Whitney U	P
Ja	102	4,58±0,92	5 (1-5)	7694	,073
Nein	169	4,33±1,18	5 (1-5)		

In Tabelle 29 gemäß dem zweiten Fremdsprachenkurs der Studenten, der zweite Fremdsprachenunterricht und der zweite Fremdsprachenunterricht sind wichtig, die Durchschnittswerte werden gesehen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen dem zweiten Fremdsprachenunterricht gemäß der Geschlechtsvariablen und der Variablen des zweiten Fremdsprachenlernens als wichtig, da er für die Variable des zweiten Fremdsprachenunterrichts und des zweiten Fremdsprachenlernens mehr als $p = 0,073$ und $0,05$ beträgt.

5.5.3. Entsprechend den Variablen, die Vorteile der Studenten des zweiten Fremdsprachenlernens Denken Feedback zur Auswertung

Tabelle 30

Ergebnisse der Mann-Whitney- U- Testergebnisse nach geschlechtsspezifischen Variablen der Ansichten der Studenten zum Denken, eine zweite Fremdsprache zu benötigen

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	P
Weiblich	94	4,55±0,98	5 (1-5)	7701	,215
Männlich	177	4,38±1,12	5 (1-5)		

In Tabelle 30 werden die Durchschnittswerte über das Denken des Vorteils der zweite Fremdsprachenunterricht und der zweite Fremdsprachenunterricht, entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten gesehen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Variablen des Denkens, dass das Erlernen einer zweiten Fremdsprache vorteilhaft ist, da das Erlernen einer zweiten Fremdsprache von Vorteil ist, da es für die Variable des zweiten Fremdsprachenlernens mehr als $p = 0,215$ und $0,05$ beträgt.

Tabelle 31

Ergebnisse in Bezug auf Kruskal- Wallis- Testergebnisse anhand der Altersvariablen der Ansichten der Studenten zum Denken, dass das Lernen von Fremdsprachen von Nutzen ist

Alter	N	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Chi square	P
19 Jahre und jünger	32	4,38±1,01	5 (1-5)	2,610	,456
20 Jahre alt	50	4,36±1,17	5 (1-5)		
21 Jahre alt	67	4,43±1,26	5 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	4,49±0,95	5 (1-5)		

In Tabelle 31 werden die Durchschnittswerte über das Denken des Vorteils der zweite Fremdsprachenunterricht und der zweite Fremdsprachenunterricht, entsprechend dem Altersmerkmalen der Studenten gesehen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Variablen des Denkens, dass das Erlernen einer zweiten Fremdsprache von Vorteil ist, das es für die Variable des zweiten Fremdsprachenlernens mehr als $p = 0,456$ und $0,05$ beträgt.

Tabelle 32

Ergebnisse der Mann-Whitney-U-Testergebnisse nach Deutsch Wahl Variablen der Ansichten der Studenten zum Denken des Vorteils einer zweiten Fremdsprache

Deutsch	N	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Ja	102	4,52±0,96	5 (1-5)	8260	,479
Nein	169	4,39±1,14	5 (1-5)		

Nach Tabelle 32 der zweite Fremdsprachenkurs in Deutsch, dass das Erlernen einer zweiten Fremdsprache von Vorteil ist, denken Antworten auf Fragen Mittelwerte werden beobachtet. Zweites Fremdsprachenlernen ist von Vorteil $p = 0,479$ und $0,05$ für die Denkvariable zu denken, dass das Erlernen einer zweiten Fremdsprache von Vorteil wäre. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

5.5.4. Entsprechend den Variablen, das Denken über die Nachteile des zweiten Fremdsprachenlernens der Studenten Feedback zur Auswertung

Tabelle 33

Ergebnisse in Bezug auf Mann-Whitney-Testergebnisse anhand der Altersvariablen der Ansichten der Studenten zum Denken, dass das Lernen von Fremdsprachen von Nachteil ist

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Weiblich	94	1,74±1,24	1 (1-5)	8236	,875
Männlich	177	1,71±1,21	1 (1-5)		

In Tabelle 33 werden die Durchschnittswerte über das Denken des Nachteils der zweite Fremdsprachenunterricht und der zweite Fremdsprachenunterricht. Entsprechend dem

Geschlechtsmerkmalen der Studenten gesehen. die Variable für ein zweites Fremdsprachenlernen wäre nachteilig ist $p = 0,875$ und mehr als 0,05 für das Erlernen einer zweiten Fremdsprache wäre von Nachteil Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen der Denkvariablen.

Tabelle 34

Ergebnisse in Bezug auf Kruskal- Wallis- Testergebnisse anhand der Altersvariablen der Ansichten der Studenten zum Denken, dass das Lernen von Fremdsprachen von Nachteil ist

Alter	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Chi square	p
19 Jahre und jünger	32	1,56±0,88	1 (1-5)	2,778	,427
20 Jahre alt	50	1,86±1,28	1 (1-5)		
21 Jahre alt	67	1,67±1,32	1 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	1,74±1,22	1 (1-5)		

In Tabelle 34 werden die Durchschnittswerte über das Denken des Nachteils der zweite Fremdsprachenunterricht entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten gesehen. Die Variable für ein zweites Fremdsprachenlernen wäre nachteilig ist $p = 0,875$ und mehr als 0,05 für das Erlernen einer zweiten Fremdsprache wäre von Nachteil Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Denkvariablen.

Tabelle 35

Ergebnisse der Mann- Whitney- U- Testergebnisse nach Deutsch Wahl Variablen der Ansichten der Studenten zum Denken des Nachteils einer zweiten Fremdsprache

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Mann-Whitney U	p
Ja	102	1,75±1,28	1 (1-5)	8512	,842
Nein	169	1,70±1,18	1 (1-5)		

In Tabelle 35 der zweite Fremdsprachenkurs in der Sekundarstufe die Antwort auf die Frage, ob das Erlernen einer zweiten Fremdsprache nachteilig wäre nach dem Erlernen von Deutsch Mittelwerte werden beobachtet. Die Variable für ein zweites Fremdsprachenlernen wäre nachteilig ist $p = 0,842$ und mehr als 0,05 für das Erlernen einer zweiten

Fremdsprache wäre von Nachteil nach dem Erlernen von Deutsch. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Denkvariablen.

5.5.5. Entsprechend den Variablen, das Denken über die zukünftige Bedeutung der Türkei im Tourismusberuf Feedback zur Auswertung

Tabelle 36

Ergebnisse in Bezug auf Notwendigkeit von Mann-Whitney-U-Test Ergebnisse Zweite Fremdsprache Studenten in der Türkei denken, dass die Bewegung Bedeutung der Tourismusberuf der Meinungen über die Zukunft des Gender Variable

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Weiblich	94	4,68±0,93	5 (1-5)	7205	,016
Männlich	177	4,44±1,10	5 (1-5)		

In Tabelle 36 werden die Durchschnittswerte über das Denken auf die Frage der Notwendigkeit von einer zweiten Fremdsprache für die Zukunft des Tourismus in der Türkei Entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten angezeigt. Die Variablen von der Notwendigkeit, dass eine zweite Fremdsprache für die Zukunft des Berufs Tourismus in der Türkei wichtig ist beträgt $p = 0,016$ und nach Geschlecht weniger als 0,05 variable zweite Fremdsprache Bedarf in der Türkei Tourismusberuf denkt, dass es für die Zukunft der Variablen wichtig ist, gibt es erhebliche Unterschiede zwischen. Dieser Unterschied wurde von weiblichen Studenten verursacht.

Tabelle 37

Erkenntnisse mit Bezug zu den Kruskal- Wallis- Testergebnissen von Notwendigkeit zweite Fremdsprache Studenten in der Türkei im Bedeutung des Denkens die Zukunft des Tourismusberufs Alter Variablen Verwandte Ergebnisse

Alter	N	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Chi square	p
19 Jahre und jünger	32	4,59±0,95	5 (1-5)	0,449	,930
20 Jahre alt	50	4,44±1,16	5 (1-5)		
21 Jahre alt	67	4,46±1,17	5 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	4,57±0,96	5 (1-5)		

In Tabelle 37 werden die Durchschnittswerte über das Denken auf die Frage der Notwendigkeit von einer zweiten Fremdsprache für die Zukunft des Tourismus in der Türkei entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten angezeigt. Die zweite Fremdsprache Anforderung ist wichtig für die Zukunft des Tourismusberufs in der Türkei $p = 0,930$ und mehr als 0,05 für die Variable Die Notwendigkeit einer zweiten Fremdsprache ist wichtig für die Zukunft des Tourismusberufs in der Türkei Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Denkvariablen.

Tabelle 38

Ergebnisse in Bezug auf Notwendigkeit von Mann- Whitney- U- Test Ergebnisse zweite Fremdsprache Studenten in der Türkei denken, dass die Bewegung Bedeutung der Tourismusberuf der Meinungen über die Zukunft der Deutsch Variable

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Ja	102	4,60±0,96	5 (1-5)	8271,50	,461
Nein	169	4,48±1,10	5 (1-5)		

In Tabelle 38 gemäß dem zweiten Fremdsprachenkurs der Studenten werden die Antworten auf die Frage über die Notwendigkeit einer zweiten Fremdsprache zu denken, dass es für die Zukunft des Tourismusberufs der Türkei wichtig ist gezeigt. Mittelwerte werden beobachtet. Die zweite Fremdsprache Anforderung ist wichtig für die Zukunft des Tourismusberufs in der Türkei $p = 0,461$ und mehr als 0,05 für die Variable Die Notwendigkeit einer zweiten Fremdsprache ist wichtig für die Zukunft des Tourismusberufs in der Türkei Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Denkvariablen.

5.6. Bewertung von Befunden im Zusammenhang mit Fragen der zweiten Fremdsprache nach demographischen Merkmalen der Studenten

Unten werden die Fragen der Studenten über die zweite Fremdsprache anhand der demographischen Merkmale analysiert. Bei zwei Gruppen wurde nichtparametrischer Mann Whitney U-Test und bei mehr als zwei Gruppen wurde der parametrische Kruskal Wallis-Test angewendet.

5.6.1. Deutsch als zweite Fremdsprache effektiv im Alltag einsetzen zu können

Feedback zur Auswertung

Tabelle 39

Ergebnisse zu den Mann-Whitney-U-Testergebnissen der Ansicht nach Geschlechtsvariablen der Studenten zum effektiven Gebrauch von Deutsch als Zweitsprache im Alltag

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Weiblich	94	2,50±1,10	3 (1-5)	7749,50	,337
Männlich	177	2,41±1,21	2 (1-5)		

Entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten in Tabelle 39 Deutsch als zweite Fremdsprache effektiv im Alltag einsetzen zu können Der Durchschnitt der Antworten auf die Frage wird angezeigt. Deutsch als Zweitsprache effektiv im Alltag einsetzen zu können $p = 0,337$ und mehr als 0,05 für die Variable Deutsch als Fremdsprache effektiv im Alltag einsetzen zu können Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 40

Ergebnisse zu den Mann-Whitney-U-Testergebnissen nach variablen Ansichten der Studenten zum effektiven Gebrauch von Deutsch als Zweitsprache im Alltag

Alter	N	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Chi square	p
19 Jahre und jünger	32	2,59±1,19	2,50 (1-5)	5,754	,124
20 Jahre alt	50	2,34±1,21	2 (1-5)		
21 Jahre alt	67	2,67±1,20	3 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	2,31±1,13	2 (1-5)		

Entsprechend den Altersmerkmalen der Studenten in Tabelle 40 Deutsch als zweite Fremdsprache effektiv im Alltag einsetzen zu können Der Durchschnitt der Antworten auf die Frage wird angezeigt. Deutsch als Zweitsprache effektiv im Alltag einsetzen zu können $p = 0,124$ und mehr als 0,05 für die Variable Deutsch als Fremdsprache effektiv im Alltag einsetzen zu können Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 41

Ergebnisse zu den Mann-Whitney-U-Testergebnissen nach Variablen Ansichten der Studenten zum effektiven Gebrauch von Deutsch als Zweitsprache im Alltag

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Ja	102	2,56±1,24	2,50 (1-5)	7876,50	,218
Nein	169	2,37±1,13	2 (1-5)		

In Tabelle 41 der zweite Fremdsprachenkurs in der Sekundarstufe Die zweite Fremdsprache ist die Antwort auf die Frage, wie man Deutsch im Alltag effektiv einsetzen kann. Mittelwerte werden beobachtet. Deutsch als Zweitsprache effektiv im Alltag einsetzen zu können $p = 0,218$ und für das Deutsche mehr als 0,05 Deutsch als zweite Fremdsprache effektiv im Alltag einsetzen zu können Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

5.6.2. Entsprechend den Variablen, zum Denken der Notwendigkeit von Deutsch als zweite Fremdsprache für berufliche Zukunft Feedback zur Auswertung

Tabelle 42

Ergebnisse zu den Mann-Whitney-U-Testergebnissen nach Geschlecht Variable der Ansichten der Studenten zur Notwendigkeit von Deutsch als zweite Fremdsprache für berufliche Zukunft

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Weiblich	94	4,21±1,07	5 (1-5)	7477	,140
Männlich	177	3,94±1,27	4 (1-5)		

In Tabelle 42 sind die Punktdurchschnitte über die Antworten zu der Frage nach der Bedeutung der deutschen Sprache als zweite Fremdsprache für die berufliche Zukunft, entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten gezeigt. Zwischen den für die berufliche Zukunft wichtigen Variablen als Deutsch als zweite Fremdsprache nach Geschlechtsvariable besteht kein signifikanter Unterschied, da es für die als berufsferne Variable wichtige Variable als $p = 0,140$ und 0,05 gilt.

Tabelle 43

Ergebnisse in Bezug auf Kruskal- Wallis- Testergebnisse anhand der Altersvariablen der Ansichten der Studenten zum Denken, dass das Lernen von Fremdsprachen von Vorteil ist

Alter	N	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Chi square	p
19 Jahre und jünger	32	4,22±1,18	5 (1-5)	3,113	,374
20 Jahre alt	50	4,10±1,17	5 (1-5)		
21 Jahre alt	67	4,09±1,24	5 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	3,93±1,22	4 (1-5)		

Tabelle 43 zeigt die durchschnittlichen Bewertungen der Studenten auf die Frage nach der Bedeutung der deutschen Sprache als zweite Fremdsprache für die berufliche Zukunft, entsprechend ihren Altersmerkmalen. Zwischen den für die berufliche Zukunft wichtigen Variablen als Deutsch als zweite Fremdsprache nach Altersvariable besteht kein signifikanter Unterschied, da es für die als berufsfremde Variable wichtige Variable als $p = 0,374$ und $0,05$ gilt.

Tabelle 44

Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Deutsch Variable der Ansichten der Studenten zur Notwendigkeit von Deutsch als zweite Fremdsprache für berufliche Zukunft

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Mann-Whitney U	p
Ja	102	4,24±1,08	5 (1-5)	7383	,034
Nein	169	3,92±1,27	4 (1-5)		

Tabelle 44 zeigt die durchschnittlichen Bewertungen der Studenten der Sekundarschule auf die Frage nach der Bedeutung der deutschen Sprache als zweite Fremdsprache für die berufliche Zukunft. Da Deutsch als zweite Fremdsprache weniger als $p = 0,034$ und $0,05$ für die berufliche Zukunft wichtigen Variablen beträgt, gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen Deutsch und Deutsch als zweiter Fremdsprache. Dieser Unterschied wurde durch diejenigen verursacht, die Deutsch für zweiten Fremdsprachenkurs in der Sekundarschule belegten.

5.6.3. Auswertung bezüglich der Variable des Denkens von Studenten über den Beginn von einer zweiten Fremdsprache obligatorisch.

Tabelle 45

Ergebnisse bezüglich der Ergebnisse des Mann-Whitney- U- Tests gemäß der deutschen Variablen der Ansichten der Studenten zum Start von Deutsch von einer Zwangsursache wie Schule, nicht Fremdsprache

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Mann-Whitney U	p
Weiblich	94	3,15±1,42	3 (1-5)	8069	,677
Männlich	177	3,21±1,52	3 (1-5)		

Tabelle 45 zeigt den Durchschnitt der Antworten auf die Frage die zweite Fremdsprache Deutsch ist obligatorisch entsprechend den Altersmerkmalen der Studenten. Die zweite Fremdsprache ist für die deutsche Sprache nicht obligatorisch $p = 0,677$ und mehr als 0,05 für die Geschlechtsvariable Die zweite Fremdsprache ist in Deutsch nicht obligatorisch Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 46

Ergebnisse bezüglich der Ergebnisse des Kruskal- Wallis- Testergebnisse gemäß der Altersvariable der Ansichten der Studenten zum Start von Deutsch von einer Zwangsursache wie Schule, nicht Fremdsprache

Alter	N	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Chi square	p
19 Jahre und jünger	32	2,94±1,44	3 (1-5)	3,221	,359
20 Jahre alt	50	3,20±1,51	3 (1-5)		
21 Jahre alt	67	3,01±1,56	4 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	3,35±1,44	5 (1-5)		

Entsprechend den Altersmerkmalen der Studenten in Tabelle 46 die zweite Fremdsprache Deutsch ist obligatorisch. Der Durchschnitt der Antworten auf die Frage wird angezeigt. Die zweite Fremdsprache ist für die deutsche Sprache nicht obligatorisch $p = 0,359$ und mehr als 0,05 für die Variable Die zweite Fremdsprache ist in Deutsch nicht obligatorisch Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 47

Ergebnisse bezüglich der Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests gemäß der deutschen Variablen der Ansichten der Studenten zum Start von Deutsch von einer Zwangsursache wie Schule, nicht Fremdsprache

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Ja	102	3,05±1,51	3 (1-5)	7888	,231
Nein	169	3,28±1,47	4 (1-5)		

In Tabelle 47 der zweite Fremdsprachenkurs in der Sekundarstufe die zweite Fremdsprache ist nicht die deutsche Sprache nach eigenem Willen, z. B. ein zwingender Grund, als die Beantwortung der Frage Mittelwerte werden beobachtet. Die zweite Fremdsprache ist für die deutsche Sprache nicht obligatorisch $p = 0,231$ und mehr als 0,05 für die Variable Die zweite Fremdsprache ist in Deutsch nicht obligatorisch Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

5.6.4. Entsprechend den Variablen, das Denken über die deutsche Kultur erlernen zu können Feedback zur Auswertung

Tabelle 48

Ergebnisse zu den Mann-Whitney-U-Testergebnissen nach den Variablen der Studenten über das Denken die deutsche Kultur im Deutschunterricht erlernen zu können

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Weiblich	94	2,74±1,36	3 (1-5)	8036,50	,638
Männlich	177	2,84±1,41	3 (1-5)		

Tabelle 48 zeigt die durchschnittlichen Bewertungen der Studenten auf die Frage zum Erlernen der deutschen Kultur im Deutschunterricht entsprechend ihren Geschlechtsmerkmalen. Lernen von Deutschkultur im Deutschunterricht $p = 0,638$ und mehr als 0,05 für die Variable. Lernen von Deutschkultur im Deutschunterricht Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 49

Ergebnisse der Kruskal- Wallis- Testergebnisse nach Altersvariablen der Meinungen der Studenten zum Erlernen der deutschen Kultur im Deutschunterricht

Alter	N	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Chi square	p
19 Jahre und jünger	32	2,78±1,31	2,50 (1-5)	0,474	,925
20 Jahre alt	50	2,88±1,47	3 (1-5)		
21 Jahre alt	67	2,87±1,38	3 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	2,75±1,39	3 (1-5)		

Tabelle 49 zeigt die durchschnittlichen Bewertungen der Studenten auf die Frage zum Erlernen der deutschen Kultur im Deutschunterricht entsprechend ihren Altersmerkmalen. Lernen von Deutschkultur im Deutschunterricht $p = 0,925$ und mehr als 0,05 für die Variable. Lernen der deutschen Kultur im Deutschunterricht Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 50

Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach der Deutschvariable der Studenten über das Denken die deutsche Kultur im Deutschunterricht erlernen zu können

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Mann-Whitney U	p
Ja	102	2,77±1,39	3 (1-5)	8467,50	,804
Nein	169	2,82±1,39	3 (1-5)		

Tabelle 50 zeigt die durchschnittlichen Bewertungen der Studenten auf die Frage zum Erlernen der deutschen Kultur im Deutschunterricht in der Sekundarschule. Lernen der deutschen Kultur im Deutschunterricht $p = 0,804$ und mehr als 0,05 für die Variable. Lernen der deutschen Kultur im Deutschunterricht Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

5.6.5. Entsprechend den Variablen über das Denken, dass Interkultureller Vergleich in Deutschkursen (britisch-deutsch-türkische Kulturen) stattfindet

Tabelle 51

Ergebnisse zu den Mann-Whitney-U-Testergebnissen nach geschlechtsspezifischen Variablen aus Sicht der Studenten zum Denken des interkulturellen Vergleichs in Deutschkursen

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Weiblich	94	2,88±1,26	3 (1-5)	7368,50	,112
Männlich	177	2,61±1,29	3 (1-5)		

Entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten in Tabelle 51 interkultureller Vergleich in Deutschkursen (britisch-deutsch-türkische Kulturen) die Antworten auf die Frage Mittelwerte werden beobachtet. Interkultureller Vergleich in Deutschkursen (britisch-deutsch-türkische Kulturen) $p = 0,112$ und mehr als 0,05 für die Variable Interkultureller Vergleich in Deutschkursen (britisch-deutsch-türkische Kulturen) Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 52

Ergebnisse des Kruskal-Wallis-Testergebnisses nach Altersvariablen der Meinungen der Studenten zum Denken des interkulturellen Vergleichs in Deutschkursen

Alter	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Chi square	p
19 Jahre und jünger	32	2,81±1,26	3 (1-5)	1,959	,581
20 Jahre alt	50	2,80±1,21	3 (1-5)		
21 Jahre alt	67	2,81±1,36	3 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	2,58±1,28	3 (1-5)		

Entsprechend den Altersmerkmalen der Studenten in Tabelle 52 über das Denken, dass Interkultureller Vergleich in Deutschkursen (britisch-deutsch-türkische Kulturen) stattfindet. Der Durchschnitt der Antworten auf die Frage wird angezeigt. Interkultureller Vergleich in Deutschkursen (britisch-deutsch-türkische Kulturen) $p = 0,581$ und mehr als 0,05 für die Variable Interkultureller Vergleich in Deutschkursen (britisch-deutsch-türkische Kulturen) Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 53

Ergebnisse zu den Mann-Whitney-U-Testergebnissen nach Deutschvariable aus Sicht der Studenten zum Denken des interkulturellen Vergleichs in Deutschkursen

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Ja	102	2,67±1,35	3 (1-5)	8296	,596
Nein	169	2,73±1,25	3 (1-5)		

In Tabelle 53 der zweite Fremdsprachenkurs in der Sekundarstufe Die Antwort auf die Frage des Denkens, dass interkulturellen Vergleich (britisch-deutsch-türkische Kulturen) im Deutschkurse durchgeführt werden Mittelwerte werden beobachtet. Interkultureller Vergleich in Deutschkursen (britisch-deutsch-türkische Kulturen) $p = 0,596$ und mehr als 0,05 für die Variable Interkultureller Vergleich in Deutschkursen (britisch-deutsch-türkische Kulturen) Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

5.6.6. Entsprechend den Variablen lernten die Studenten im Deutschunterricht die deutsche Kultur und interkulturelles Wissen, das die Lernmotivation in Deutsch beeinflusste denken Feedback zur Auswertung

Tabelle 54

Ergebnisse zu den Ergebnissen des Mann-Whitney-U-Tests anhand der geschlechtsspezifischen Unterschiede der Ansichten der Studenten zur deutschen Kultur und zum Wissen des interkulturellen Wissens, das durch das interkulturelle Wissen und die deutschen Lernergebnisse gelernt wurde

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Weiblich	94	3,37±1,23	3 (1-5)	7156	,052
Männlich	177	3,03±1,37	3 (1-5)		

In Tabelle 54 zeigt entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten Im Deutschunterricht beeinflussten das Wissen der deutschen Kultur und das Wissen von Interkulturalismus seine Motivation, Deutsch zu lernen. Mittelwerte werden beobachtet. Im Deutschunterricht wirken sich die Kenntnisse, die er über die deutsche Kultur gelernt hat, und die Kenntnisse, die er im Interkulturalismus gelernt hat, positiv auf die Motivation aus, Deutsch zu lernen. $p = 0,052$ und mehr als 0,05 für die Variable Im Deutschunterricht

wirken sich die Kenntnisse, die er über die deutsche Kultur gelernt hat, und die Kenntnisse, die er im Interkulturalismus gelernt hat, positiv auf die Motivation aus, Deutsch zu lernen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 55

Ergebnisse zu den Ergebnissen des Mann-Whitney-U-Tests anhand der Altersvariable der Ansichten der Studenten zur deutschen Kultur und zum Wissen des interkulturellen Wissens, das durch das interkulturelle Wissen und die deutschen Lernergebnisse gelernt wurde zum Vorteil ist.

Alter	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Chi square	p
19 Jahre und jünger	32	3,38±1,19	3 (1-5)	2,830	,419
20 Jahre alt	50	3,36±1,23	3 (1-5)		
21 Jahre alt	67	3,07±1,37	3 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	3,05±1,38	3 (1-5)		

In Tabelle 55 zeigt entsprechend den Altersmerkmalen der Studenten im Deutschunterricht beeinflussten das Wissen die deutsche Kultur und das Wissen von Interkulturalismus seine Motivation, Deutsch zu lernen zum Positiven. Mittelwerte werden beobachtet. Im Deutschunterricht wirken sich die Kenntnisse, die er über die deutsche Kultur gelernt hat, und die Kenntnisse, die er im Interkulturalismus gelernt hat, positiv auf die Motivation aus, Deutsch zu lernen. $p = 0,419$ und mehr als 0,05 für die Variable Im Deutschunterricht wirken sich die Kenntnisse, die er über die deutsche Kultur gelernt hat, und die Kenntnisse, die er im Interkulturalismus gelernt hat, positiv auf die Motivation aus, Deutsch zu lernen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 56

Ergebnisse zu den Ergebnissen des Mann-Whitney-U-Tests anhand der Deutschvariable der Ansichten der Studenten zur deutschen Kultur und zum Wissen des interkulturellen Wissens, das durch das interkulturelle Wissen und die deutschen Lernergebnisse gelernt wurde zum Vorteil ist.

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Ja	102	3,20±1,50	3 (1-5)	8297,50	,598
Nein	169	3,12±1,23	3 (1-5)		

In Tabelle 56 zeigt entsprechend des Deutschkurses der Studenten der Sekundarschule Im Deutschunterricht beeinflussten das Wissen über die deutsche Kultur und das Wissen über Interkulturalismus seine Motivation, Deutsch zu lernen zum Positiven. Mittelwerte werden beobachtet. Im Deutschunterricht wirken sich die Kenntnisse, die er über die deutsche Kultur gelernt hat, und die Kenntnisse, die er im Interkulturalismus gelernt hat, positiv auf die Motivation aus, Deutsch zu lernen. $p = 0,598$ und mehr als 0,05 für die Variable Im Deutschunterricht wirken sich die Kenntnisse, die er über die deutsche Kultur gelernt hat, und die Kenntnisse, die er im Interkulturalismus gelernt hat, positiv auf die Motivation aus, Deutsch zu lernen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

5.6.7. Entsprechend den Variablen lernen die Studenten die deutsche Kultur, die Informationen, die sie über die deutsche Kultur erhalten, und die Informationen, die sie aus der Kultur lernen, der deutschen Motivation, negativ zum Lernen Denken über das Nachdenken Auswertung

Tabelle 57

Ergebnisse zu den Ergebnissen des Mann- Whitney- U- Tests anhand der geschlechtsspezifischen Unterschiede der Ansichten der Studenten zur deutschen Kultur und zum Wissen des interkulturellen Wissens, das durch das interkulturelle Wissen und die deutschen Lernergebnisse gelernt wurde zum Nachteil ist

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Mann-Whitney U	p
Weiblich	94	2,12±1,06	2 (1-5)	7867,50	,443
Männlich	177	2,26±1,19	2 (1-5)		

Tabelle 57 zeigt entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten Im Deutschunterricht beeinflussten das Wissen über die deutsche Kultur und das Wissen über Interkulturalismus seine Motivation, Deutsch zu lernen zum Nachteil. Mittelwerte werden beobachtet. Im Deutschunterricht wirken sich die Kenntnisse, die er über die deutsche Kultur gelernt hat, und die Kenntnisse, die er im Interkulturalismus gelernt hat, negativ auf die Motivation aus, Deutsch zu lernen. $p = 0,443$ und mehr als 0,05 für die geschlechtliche Variable Im Deutschunterricht wirken sich die Kenntnisse, die er über die deutsche Kultur gelernt hat, und die Kenntnisse, die er im Interkulturalismus gelernt hat, negativ auf die

Motivation aus, Deutsch zu lernen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Denkvariablen.

Tabelle 58

Ergebnisse zu den Ergebnissen des Mann-Whitney-U-Tests anhand der Altersvariable der Ansichten der Studenten zur deutschen Kultur und zum Wissen des interkulturellen Wissens, das durch das interkulturelle Wissen und die deutschen Lernergebnisse gelernt wurde zum Nachteil ist.

Alter	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Chi square	p
19 Jahre und jünger	32	2,31±1,12	2 (1-5)	0,781	,854
20 Jahre alt	50	2,12±1,12	2 (1-5)		
21 Jahre alt	67	2,16±1,11	2 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	2,25±1,19	2 (1-5)		

Tabelle 58 zeigt entsprechend den Altersmerkmalen der Studenten im Deutschunterricht beeinflussten das Wissen über die deutsche Kultur und das Wissen über Interkulturalismus seine Motivation, Deutsch zu lernen zum Nachteil. Mittelwerte werden beobachtet. Im Deutschunterricht wirken sich die Kenntnisse, die er über die deutsche Kultur gelernt hat, und die Kenntnisse, die er im Interkulturalismus gelernt hat, negativ auf die Motivation aus, Deutsch zu lernen. $p = 0,854$ und mehr als 0,05 für die Altersvariable. Im Deutschunterricht wirken sich die Kenntnisse, die er über die deutsche Kultur gelernt hat, und die Kenntnisse, die er im Interkulturalismus gelernt hat, negativ auf die Motivation aus, Deutsch zu lernen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Denkvariablen.

Tabelle 59

Ergebnisse zu den Ergebnissen des Mann-Whitney-U-Tests anhand der Deutschvariable der Ansichten der Studenten zur deutschen Kultur und zum Wissen des interkulturellen Wissens, das durch das interkulturelle Wissen und die deutschen Lernergebnisse gelernt wurde zum Nachteil ist.

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Ja	102	2,12±1,16	2 (1-5)	7867	,209
Nein	169	2,27±1,13	2 (1-5)		

In Tabelle 59 zeigt entsprechend des Deutschkurses der Studenten der Sekundarschule Im Deutschunterricht beeinflussten das Wissen über die deutsche Kultur und das Wissen über Interkulturalismus seine Motivation, Deutsch zu lernen zum Negativen. Mittelwerte werden beobachtet. Im Deutschunterricht wirken sich die Kenntnisse, die er über die deutsche Kultur gelernt hat, und die Kenntnisse, die er im Interkulturalismus gelernt hat, negativ auf die Motivation aus, Deutsch zu lernen. $p = 0,209$ und mehr als 0,05 für die Denkvariable Im Deutschunterricht wirken sich die Kenntnisse, die er über die deutsche Kultur gelernt hat, und die Kenntnisse, die er im Interkulturalismus gelernt hat, negativ auf die Motivation aus, Deutsch zu lernen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Denkvariablen.

5.6.8. Vergleich mit den meisten Muttersprachen (Türkisch) Feedback zur Auswertung

Tabelle 60

Ergebnisse zu den Mann-Whitney- U- Testergebnissen nach Geschlecht Variable der Ansichten der meisten Studenten zum Vergleich mit den Muttersprachen (Türkisch)

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Weiblich	94	3,31±1,30	4 (1-5)	8214	,861
Männlich	177	3,32±1,39	4 (1-5)		

Entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten in Tabelle 60 antworten auf die Frage beim Deutschlernen das häufigste Vergleich mit Muttersprache (Türkisch) Mittelwerte werden beobachtet. Vergleich mit Muttersprachlern $p = 0,861$ und mehr als 0,05 für die Variable Vergleich mit Muttersprachlern Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 61

Ergebnisse der Kruskal- Wallis- Testergebnisse nach Altersvariablen der Meinungen der Studenten zum Vergleich mit der Muttersprache (Türkisch)

Alter	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Chi square	p
19 Jahre und jünger	32	3,34±1,34	4 (1-5)	0,222	,974
20 Jahre alt	50	3,34±1,30	4 (1-5)		
21 Jahre alt	67	3,22±1,47	3 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	3,34±1,34	4 (1-5)		

Entsprechend den Altersmerkmalen der Studenten in Tabelle 61 Vergleich mit Muttersprachlern Der Durchschnitt der Antworten auf die Frage wird angezeigt. Vergleich mit Muttersprachlern $p = 0,974$ und mehr als 0,05 für die Variable. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 62

Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Geschlecht Variable der Ansichten der meisten Studenten zum Vergleich mit den Muttersprachen (Türkisch)

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Mann-Whitney U	p
Ja	102	3,19±1,41	3 (1-5)	7931	,259
Nein	169	3,39±1,32	4 (1-5)		

Entsprechend der Deutschvariablen der Studenten der Sekundarschule in Tabelle 62 antworten auf die Frage beim Deutschlernen das häufigste Vergleich mit Muttersprache (Türkisch) Mittelwerte werden beobachtet. Vergleich mit Muttersprachlern $p = 0,259$ und mehr als 0,05 für die Variable Vergleich mit Muttersprachlern Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

5.6.9. Vergleich mit der ersten Fremdsprache (Englisch) Feedback zur Herstellung Auswertung

Tabelle 63

Ergebnisse zu den Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Geschlecht Variable der Ansichten der meisten Studenten zum Vergleich mit der ersten Fremdsprache (Englisch)

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Mann-Whitney U	p
Weiblich	94	3,49±1,23	4 (1-5)	7619	,243
Männlich	177	3,26±1,39	3 (1-5)		

Entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten in Tabelle 63 beim Deutschlernen die Antworten auf die Frage nach der ersten Fremdsprache Mittelwerte werden beobachtet. Vergleich der ersten Fremdsprache (Englisch) beim Deutschlernen $p = 0,243$ und mehr als 0,05 für die Variable Vergleich der ersten Fremdsprache (Englisch) beim Deutschlernen Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 64

Ergebnisse zu den Mann-Whitney-U-Testergebnissen nach Geschlechtsvariable der Ansichten der meisten Studenten zum Vergleich mit der ersten Fremdsprache (Englisch)

Alter	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Chi square	p
19 Jahre und jünger	32	3,66±1,31	4 (1-5)	4,643	,200
20 Jahre alt	50	3,58±1,18	4 (1-5)		
21 Jahre alt	67	3,22±1,38	3 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	3,22±1,36	3 (1-5)		

Entsprechend den Altersmerkmalen der Studenten in Tabelle 64 beim Deutschlernen die Antworten auf die Frage nach der ersten Fremdsprache Mittelwerte werden beobachtet. Vergleich der ersten Fremdsprache (Englisch) beim Deutschlernen $p = 0,200$ und mehr als 0,05 für die Variable Vergleich der ersten Fremdsprache (Englisch) beim Deutschlernen Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 65

Ergebnisse zu den Mann-Whitney-U-Testergebnissen nach Deutschvariable der Ansichten der meisten Studenten zum Vergleich mit der ersten Fremdsprache (Englisch)

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Ja	102	3,42±1,35	4 (1-5)	8091	,386
Nein	169	3,29±1,33	3 (1-5)		

In Tabelle 65 der zweite Fremdsprachenkurs in der Sekundarstufe beim Deutschlernen die Antworten auf die Frage nach dem Vergleich mit der ersten Fremdsprache Mittelwerte werden beobachtet. Vergleich der ersten Fremdsprache (Englisch) beim Deutschlernen $p = 0,386$ und mehr als 0,05 für die Variable Vergleich der ersten Fremdsprache (Englisch) beim Deutschlernen Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

5.6.10. Entsprechend den Variablen, das Denken die Studierende den Lernprozess zweiten Fremdsprache positiv beeinflussen Feedback zur Auswertung.

Tabelle 66

Befunde zu Mann-Whitney-U-Testergebnissen nach Geschlecht Variable der Ansichten der Studierenden zur Annahme, dass sie den Lernprozess der zweiten Fremdsprache Deutsch positiv beeinflussen

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Weiblich	94	3,56±1,23	4 (1-5)	8146,50	,772
Männlich	177	3,50±1,32	4 (1-5)		

Entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten in Tabelle 66 die erste Fremdsprache in Englisch, beeinflusst meine zweite Fremdsprache (Deutsch) und den Lernprozess positiv. Mittelwerte werden beobachtet. Die erste Fremdsprache in Englisch, die zweite Fremdsprache (Deutsch) wirkt sich positiv auf meinen Lernprozess aus $p = 0,772$ und mehr als 0,05 für die Variable. Englisch als erste Fremdsprache, zweite Fremdsprache. Ich denke, mein deutscher Lernprozess wirkt sich positiv aus. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 67

Ergebnisse in Bezug auf Kruskal-Wallis-Testergebnisse nach Altersvariablen der Ansichten der Studierenden zur Annahme, dass sie den Lernprozess der zweiten Fremdsprache (Deutsch) positiv beeinflussen

Alter	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Chi square	p
19 Jahre und jünger	32	3,94±1,11	4 (1-5)	5,136	,162
20 Jahre alt	50	3,62±1,29	4 (1-5)		
21 Jahre alt	67	3,49±1,36	4 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	3,39±1,29	3 (1-5)		

Entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten in Tabelle 67 die erste Fremdsprache in Englisch, beeinflusst meine zweite Fremdsprache (Deutsch) und den Lernprozess positiv. Mittelwerte werden beobachtet. Die erste Fremdsprache (Englisch), die zweite Fremdsprache (Deutsch) wirkt sich positiv auf meinen Lernprozess aus $p =$

0,162 und mehr als 0,05 für die Variable. Englisch als erste Fremdsprache, zweite Fremdsprache. Ich denke, mein deutscher Lernprozess wirkt sich positiv aus. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 68

Befunde zu Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Deutschvariable der Ansichten der Studierenden zur Annahme, dass sie den Lernprozess der zweiten Fremdsprache Deutsch positiv beeinflussen

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Mann-Whitney U	p
Ja	102	3,67±1,34	4 (1-5)	7568	,083
Nein	169	3,44±1,26	3 (1-5)		

Entsprechend des zweiten Fremdsprachunterrichts in Deutsch der Studenten in Sekundarstufe Tabelle 68 die erste Fremdsprache (Englisch), beeinflusst meine zweite Fremdsprache (Deutsch) Lernprozess positiv. Mittelwerte werden beobachtet. Die erste Fremdsprache (Englisch), die zweite Fremdsprache (Deutsch) wirkt sich positiv auf meinen Lernprozess aus p = 0,083 und mehr als 0,05 für die Variable. Englisch als erste Fremdsprache, zweite Fremdsprache. Ich denke, mein deutscher Lernprozess wirkt sich positiv aus. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

5.6.11. Entsprechend den Variablen, das Denken den Lernprozess der zweiten Fremdsprache Deutsch als erste Fremdsprache negativ beeinflussen Feedback zur Auswertung

Tabelle 69

Befunde zu Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Geschlechtsvariable der Ansichten der Studierenden zur Annahme, dass sie den Lernprozess der zweiten Fremdsprache Deutsch negativ beeinflussen

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Mann-Whitney U	p
Weiblich	94	2,03±1,16	2 (1-5)	7367,50	,105
Männlich	177	2,32±1,31	2 (1-5)		

Entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten in Tabelle 69, dass die erste Fremdsprache (Englisch), beeinflusst meine zweite Fremdsprache (Deutsch) und den Lernprozess negativ. Mittelwerte werden beobachtet. Die erste Fremdsprache (Englisch), die zweite Fremdsprache (Deutsch) wirkt sich negativ auf meinen Lernprozess aus $p = 0,105$ und mehr als 0,05 für die Variable. Englisch als erste Fremdsprache, zweite Fremdsprache. Ich denke, mein deutscher Lernprozess wirkt sich negativ aus. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 70

Ergebnisse in Bezug auf Kruskal- Wallis- Testergebnisse nach Altersvariablen der Ansichten der Studierenden zur Annahme, dass sie den Lernprozess der zweiten Fremdsprache Deutsch negativ beeinflussen

Alter	n	$\bar{x} \pm ss$	der max)	Median (min-	Chi square	p
19 Jahre und jünger	32	2,00±1,14		2 (1-5)	6,660	,084
20 Jahre alt	50	2,16±1,18		2 (1-5)		
21 Jahre alt	67	2,00±1,27		2 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	2,42±1,31		2 (1-5)		

Entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten in Tabelle 70 die erste Fremdsprache (Englisch), beeinflusst meine zweite Fremdsprache (Deutsch) und den Lernprozess negativ. Mittelwerte werden beobachtet. Die erste Fremdsprache (Englisch), die zweite Fremdsprache (Deutsch) wirkt sich negativ auf meinen Lernprozess aus $p = 0,084$ und mehr als 0,05 für die Variable. Englisch als erste Fremdsprache, zweite Fremdsprache. Ich denke, mein deutscher Lernprozess wirkt sich negativ aus. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 71

Befunde zu Mann- Whitney- U- Testergebnissen nach Deutschvariable der Ansichten der Studierenden zur Annahme, dass sie den Lernprozess der zweiten Fremdsprache Deutsch negativ beeinflussen

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der max)	Median (min-	Mann-Whitney U	p
Ja	102	2,24±1,31		2 (1-5)	8596	,969
Nein	169	2,21±1,24		2 (1-5)		

Entsprechend des zweiten Fremdsprachunterrichts in Deutsch der Studenten in Sekundarstufe Tabelle 71 die erste Fremdsprache (Englisch), beeinflusst meine zweite Fremdsprache (Deutsch) und den Lernprozess negativ. Mittelwerte werden beobachtet. Die erste Fremdsprache in Englisch, die zweite Fremdsprache (Deutsch) wirkt sich negativ auf meinen Lernprozess aus $p = 0,969$ und mehr als 0,05 für die Variable. Englisch als erste Fremdsprache, zweite Fremdsprache. Ich denke, mein deutscher Lernprozess wirkt sich negativ aus Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

5.7. Bewertung von Erkenntnissen zu fremdsprachlichen Problemen nach demographischen Merkmalen der Studenten

Die Schwierigkeiten bei der Fremdsprache von teilgenommenen Studenten werden anhand der demographischen Merkmale der Studenten analysiert. Bei zwei Gruppen wurde nichtparametrischer Mann Whitney U-Test und bei mehr als zwei Gruppen wurde der parametrische Kruskal Wallis-Test angewendet.

5.7.1. Nach den Variablen, das Denken, dass die Probleme der Studenten im zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Studenten basierend sind. Feedback zur Auswertung

Tabelle 72

Befunde zu den Ergebnissen von Mann- Whitney- U- Tests nach geschlechtsspezifischen Variablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Studentenbasierend sind

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Weiblich	94	2,38±1,23	2 (1-5)	6773,50	,010
Männlich	177	2,86±1,45	3 (1-5)		

Entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten in Tabelle 72 die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land Studenten basierend sind Mittelwerte werden beobachtet. Das denken, dass die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land von den Studenten stammen $p = 0,010$ und weniger als 0,05 für die Variable zu glauben, dass die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land von

den Studenten stammen Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen. Dieser Unterschied wurde von männlichen Studenten verursacht.

Tabelle 73

Ergebnisse der Kruskal- Wallis- Testergebnisse anhand der Altersvariablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei verursacht wurden

Alter	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Chi square	p
19 Jahre und jünger	32	3,06±1,22	3 (1-5)	3,443	,328
20 Jahre alt	50	2,74±1,35	3 (1-5)		
21 Jahre alt	67	2,69±1,50	3 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	2,59±1,40	3 (1-5)		

Entsprechend den Altersmerkmalen der Studenten in Tabelle 73 die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land Studenten basierend sind Mittelwerte werden beobachtet. Das denken, dass die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land von den Studenten stammen $p = 0,328$ und weniger als 0,05 für die Variable zu glauben, dass die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land von den Studenten stammen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 74

Befunde zu den Ergebnissen von Mann- Whitney- U- Tests nach Deutschvariable der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Studentenbasierend sind

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Mann-Whitney U	p
Ja	102	2,96±1,42	3 (1-5)	7164	,017
Nein	169	2,54±1,36	3 (1-5)		

In Tabelle 74 der zweite Fremdsprachenkurs in der Sekundarstufe Antwort zur Frage der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Studentenbasierend sind. Mittelwerte werden beobachtet. Das denken, dass die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land von den Studenten stammen $p = 0,017$ und weniger als 0,05 für die Variable zu glauben, dass die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land von

den Studenten stammen Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen. Dieser Unterschied wurde durch die Studenten verursacht, die Deutsch für zweiten Fremdsprachenkurs in der Sekundarschule belegten.

5.7.2. Nach den Variablen, das Denken, dass die Probleme der Studenten im zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Lehrkraftbasierend sind. Feedback zur Auswertung

Tabelle 75

Befunde zu den Ergebnissen von Mann- Whitney- U- Tests nach geschlechtsspezifischen Variablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Lehrkraftbasierend sind

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Weiblich	94	3,27±1,40	3 (1-5)	8098,50	,711
Männlich	177	3,33±1,36	3 (1-5)		

Entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten in Tabelle 75 im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land werden Probleme durch Lehrer verursacht. Mittelwerte werden beobachtet. Ich denke, dass die Probleme im Fremdsprachenunterricht in unserem Land von Lehrern ausgehen $p = 0,711$ und mehr als 0,05 für die Variable, Ich denke, dass die Probleme im Fremdsprachenunterricht in unserem Land von Lehrern ausgehen Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 76

Befunde zu den Ergebnissen von Kruskal- Wallis- Test nach altersspezifischen Variablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Lehrkraftbasierend sind

Alter	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Chi square	p
19 Jahre und jünger	32	2,78±1,29	3 (1-5)	7,598	,055
20 Jahre alt	50	3,12±1,39	3 (1-5)		
21 Jahre alt	67	3,45±1,42	4 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	3,44±1,32	3 (1-5)		

Entsprechend den Altersmerkmalen der Studenten in Tabelle 76 im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land werden Probleme durch Lehrer verursacht. Mittelwerte werden beobachtet. Ich denke, dass die Probleme im Fremdsprachenunterricht in unserem Land von Lehrern / Ausbildern ausgehen $p = 0,055$ und mehr als 0,05 für die Variable, Ich denke, dass die Probleme im Fremdsprachenunterricht in unserem Land von Lehrern / Ausbildern ausgehen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 77

Befunde zu den Ergebnissen von Mann-Whitney-U-Tests nach Deutschvariable der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Lehrkraftbasierend sind

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Ja	102	3,26 $\pm$ 1,39	3 (1-5)	8390,50	,706
Nein	169	3,33 $\pm$ 1,36	3 (1-5)		

Tabelle 77 zeigt, dass Antwort auf die Frage, das Denken der Studenten im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land Probleme durch Lehrer verursacht werden Mittelwerte werden beobachtet. Ich denke, dass die Probleme im Fremdsprachenunterricht in unserem Land von Lehrern ausgehen $p = 0,706$ und mehr als 0,05 für die Variable, das Denken, dass die Probleme im Fremdsprachenunterricht in unserem Land von Lehrern / Ausbildern ausgehen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

5.7.3. Nach den Variablen, das Denken, dass die Probleme der Studenten im zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Lehr-/ Stunden-/ Ordnungsplanbasierend sind. *Feedback zur Auswertung*

Tabelle 78

Befunde zu den Ergebnissen von Mann- Whitney- U- Tests nach geschlechtsspezifischen Variablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Lehr-/ Stunden-/ Ordnungsplan basierend sind

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Mann-Whitney U	p
Weiblich	94	3,86 $\pm$ 1,11	4 (1-5)	8114,50	,727
Männlich	177	3,85 $\pm$ 1,28	4 (1-5)		

Entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten in Tabelle 78 im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land werden Probleme durch Lehr-/ Stunden-/ Ordnungsplan verursacht. Mittelwerte werden beobachtet. Ich denke, dass die Probleme im Fremdsprachenunterricht in unserem Land auf Unterricht / Curriculum / Planung zurückzuführen sind $p = 0,727$ und mehr als 0,05 für die Variable Ich denke, dass die Probleme des Fremdsprachenunterrichts in unserem Land auf den Unterricht / das Curriculum / die Planung zurückzuführen sind. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 79

Befunde zu den Ergebnissen von Kruskal- Wallis- Test nach altersspezifischen Variablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Lehr-/ Stunden-/ Ordnungsplanbasierend sind

Alter	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Chi square	p
19 Jahre und jünger	32	3,63 $\pm$ 1,04	4 (1-5)	5,430	,143
20 Jahre alt	50	3,86 $\pm$ 1,16	4 (1-5)		
21 Jahre alt	67	3,67 $\pm$ 1,40	4 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	4,01 $\pm$ 1,18	4 (1-5)		

Entsprechend den Altersmerkmalen der Studenten in Tabelle 79 im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land werden Probleme durch Lehr-/ Stunden-/ Ordnungsplan verursacht. Mittelwerte werden beobachtet. Ich denke, dass die Probleme im

Fremdsprachenunterricht in unserem Land auf Unterricht / Curriculum / Planung zurückzuführen sind $p = 0,143$ und mehr als 0,05 für die Variable das Denken, dass die Probleme des Fremdsprachenunterrichts in unserem Land auf den Unterricht / das Curriculum / die Planung zurückzuführen sind. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 80

Befunde zu den Ergebnissen von Mann-Whitney-U-Tests nach Deutschvariable der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Lehr-/Stunden-/Ordnungsplanbasierend sind

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Ja	102	3,72±1,23	4 (1-5)	7682	,116
Nein	169	3,93±1,21	4 (1-5)		

In Tabelle 80 der zweite Fremdsprachenkurs in der Sekundarstufe im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land die Probleme des Lehrens / des Lehrplans / der Planung Mittelwerte werden beobachtet. Ich denke, dass die Probleme im Fremdsprachenunterricht in unserem Land auf Unterricht / Curriculum / Planung zurückzuführen sind $p = 0,116$ und mehr als 0,05 für die Variable das Denken, dass die Probleme des Fremdsprachenunterrichts in unserem Land auf den Unterricht / das Curriculum / die Planung zurückzuführen sind. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

5.7.4. Denken, dass die Probleme, die sich aus dem oberen Management / System im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land ergeben, den Variablen entsprechen Feedback zur Auswertung

Tabelle 81

Befunde zu den Ergebnissen von Mann- Whitney- U- Tests nach geschlechtsspezifischen Variablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Management / Systembasierend sind

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Mann-Whitney U	p
Weiblich	94	3,79±1,28	4 (1-5)	8006	,592
Männlich	177	3,88±1,24	4 (1-5)		

Entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten in Tabelle 81 die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land Management / Systembasierend sind Mittelwerte werden beobachtet. Ich denke, dass die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land vom Top-Management (System) stammen $p = 0,592$ und mehr als 0,05 für die Variable zu denken, dass die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land vom Top-Management (System) stammen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 82

Ergebnisse der Kruskal- Wallis- Testergebnisse anhand der Altersvariablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei von Management (System) verursacht wurden

Alter	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Chi square	p
19 Jahre und jünger	32	3,69±0,86	4 (1-5)	6,444	,092
20 Jahre alt	50	3,86±1,11	4 (1-5)		
21 Jahre alt	67	3,58±1,54	4 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	4,02±1,20	4 (1-5)		

Entsprechend den Altersmerkmalen der Studenten in Tabelle 82 die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land Management (System)basierend sind. Mittelwerte werden beobachtet. Das Denken, dass die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land vom Top-Management (System) stammen $p =$

0,092 und mehr als 0,05 für die Variable zu denken, dass die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land vom Top-Management (System) stammen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 83

Befunde zu den Ergebnissen von Mann- Whitney- U- Tests nach Deutschvariable der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Management (System)basierend sind

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Mann-Whitney U	p
Ja	102	3,85±1,19	4 (1-5)	8493,50	,833
Nein	169	3,84±1,29	4 (1-5)		

In Tabelle 83 der zweite Fremdsprachenkurs in der Sekundarstufe Antwort zur Frage der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Management (System) basierend sind. Mittelwerte werden beobachtet. Das Denken, dass die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land vom Top-Management (System) stammen $p = 0,833$ und mehr als 0,05 für die Variable das Denken, dass die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land vom Top-Management (System) stammen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

5.7.5. Denken, dass die Probleme, von Familien stammen im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land, den Variablen entsprechen Feedback zur Auswertung

Tabelle 84

Befunde zu den Ergebnissen von Mann- Whitney- U- Tests nach geschlechtsspezifischen Variablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Familienbasierend sind

Geschlecht	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min- max)	Mann-Whitney U	p
Weiblich	94	2,23±1,32	2 (1-5)	7994	,576
Männlich	177	2,15±1,31	2 (1-5)		

Entsprechend den Geschlechtsmerkmalen der Studenten in Tabelle 84 die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land Familienbasierend sind. Mittelwerte werden beobachtet. Das denken, dass die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land von den Familien stammen $p = 0,576$ und weniger als 0,05 für die Variable zu glauben, dass die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land von den Familien stammen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 85

Ergebnisse der Kruskal- Wallis- Testergebnisse anhand der Altersvariablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei durch Familien verursacht wurden

Alter	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Chi square	p
19 Jahre und jünger	32	2,00±1,24	1,50 (1-5)	3,007	,391
20 Jahre alt	50	2,08±1,14	2 (1-5)		
21 Jahre alt	67	2,03±1,27	1 (1-5)		
22 Jahre und älter	122	2,34±1,41	2 (1-5)		

Entsprechend den Altersmerkmalen der Studenten in Tabelle 85 die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land Familienbasierend sind. Mittelwerte werden beobachtet. Das denken, dass die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land von den Familien stammen $p = 0,391$ und weniger als 0,05 für die Variable zu glauben, dass die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land von den Familien stammen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

Tabelle 86

Befunde zu den Ergebnissen von Mann- Whitney- U- Test nach Deutschvariablen der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten Fremdsprachenunterricht in der Türkei Familienbasierend sind

Deutsch	n	$\bar{x} \pm ss$	der Median (min-max)	Mann-Whitney U	p
Ja	102	2,19±1,32	2 (1-5)	8568,50	,932
Nein	169	2,17±1,31	2 (1-5)		

In Tabelle 86 der zweite Fremdsprachenkurs in der Sekundarstufe Antwort zur Frage der Ansichten der Studenten zu Denkproblemen, die durch den zweiten

Fremdsprachenunterricht in der Türkei Familienbasierend sind. Mittelwerte werden beobachtet. Das Denken, dass die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land von den Familien stammen $p = 0,932$ und weniger als 0,05 für die Variable das Denken, dass die Probleme im zweiten Fremdsprachenunterricht in unserem Land von den Familien stammen. Es gibt keinen signifikanten Unterschied zwischen den Variablen.

KAPITEL 6

BEFUNDE UND KOMMENTAR

Bei der Auswertung der Sozialdemographischen Eigenschaften der Studenten wurde festgestellt, dass mehrfache der Studenten männlich und 22 Jahre alt und älter sind und keine Fremdsprachenunterrichte während der Oberstufe hatten.

Zunächst wurden die Fragen über die zweite Fremdsprache analysiert. Der ersten Frage „Ich denke, du musst eine zweite Fremdsprache lernen.“ haben 72,3% der Studenten vollkommen zugestimmt. Der zweiten Frage „Ich denke, dass das Lernen einer zweiten Fremdsprache und eine zweite Fremdsprachenstudium wichtig sind.“ haben auch vielfache der Studenten, 67,5%, vollkommen zugestimmt. Mit einer anderen Frage über die zweite Fremdsprache „Ich denke, dass das Lernen einer zweiten Fremdsprache mir einen Vorteil verschaffen wird.“ ist von 69,4% der Studenten vollkommen einverstanden. Der Frage „Ich denke, dass das Lernen einer zweiten Fremdsprache mich benachteiligen wird.“ stimmen 63,5% der Studenten überhaupt nicht zu. Der letzten Frage über die zweite Fremdsprache „Ich denke, dass die Notwendigkeit einer zweiten Fremdsprache wichtig für die Zukunft des Tourismus-Berufs in der Türkei ist.“ stimmen 75,3% der Studenten vollkommen zu. Diese Ergebnisse zeigen, dass große Anzahl der Studenten die zweite Fremdsprache derzeit und zukünftig wichtig und nötig finden. Mit dieser Situation gewinnt die Fremdsprachenlehre an Bedeutung.

Die Bewertungen von Fragen über Deutsch als zweite Fremdsprache haben folgende Ergebnisse. Der Frage „Ich kann Deutsch als zweite Fremdsprache effektiv in meinem Alltag einsetzen.“ stimmen 30,3% der Studenten nicht zu, während 7,7% der Studenten vollkommen zustimmen. Dies zeigt, dass die Fremdsprachenlehre im Unterricht inaktiv ist. Der nächsten Frage im Fragebogen „Deutsch als zweite Fremdsprache ist wichtig für meine berufliche Zukunft.“ haben von den teilgenommenen Studenten 48,7% vollkommen

zugestimmt. Wie in dem ersten Teil des Fragebogens schon erwähnt wurde, findet die Mehrheit der Studenten Fremdsprachen- und zweite Fremdsprachenlehre für die Zukunft bedeutsam. Der Frage „Ich habe nicht eigenwillig angefangen, Deutsch als zweite Fremdsprache zu lernen, sondern ich hatte einen obligatorischen Grund wie die Schule.“ stimmen 22,9% der Studenten zu. Einer anderen Frage über Deutsch als zweite Fremdsprache ist „Im Deutschunterricht lerne ich die deutsche Kultur.“ haben 24,4% überhaupt nicht zugestimmt und der Frage „Ich denke, es gibt einen interkulturellen Vergleich im Deutschunterricht (britisch-deutsch-türkische Kulturen).“ sind 29,2% unschlüssig. 21,8% der Studenten haben der Frage „Ich denke, dass das Wissen, das ich über die deutsche Kultur und über interkulturelle Sachen gelernt habe, meine Motivation, Deutsch zu lernen, positiv beeinflusst hat.“ vollkommen zugestimmt und der gegensätzlichen Fragen der vorherigen Fragen stimmen 35,8% überhaupt nicht zu. Die zwei Fragen zeigen, dass das Lernen der deutschen Kultur und der interkulturellen Sachen die Studenten positiv motivieren. Die nächste Frage „Beim Deutschlernen vergleiche ich am meisten mit meiner Muttersprache (Türkisch).“ wird von 28,8% der Studenten zugestimmt. Der letzten Frage über Deutsch als zweite Fremdsprache „Ich denke, dass meine erste Fremdsprache (Englisch) einen positiven Einfluss auf den Lernprozess der zweiten Fremdsprache (Deutsch) hat.“ haben 28,8% der Studenten vollkommen zugestimmt während 39,9% der Studenten der gegenteiligen Frage überhaupt nicht zustimmen. Die letzten Fragen äußern, dass die Mehrheit die erste Fremdsprache (Englisch) für das Lernen der zweiten Fremdsprache (Deutsch) unerlässlich findet. In diesem Teil kommt zuerst die Kultur vor, dann die erst gelernte Fremdsprache. Es ist sichtbar, dass es im Unterricht die Kultur nicht viel vorkommt, aber es ist deutlich sichtbar, dass die Studenten bei dem Lernen der Fremdsprache motiviert werden und die erst gelernte Fremdsprache beeinflusst die zweite Fremdsprache bei dem Lernen der zweiten Fremdsprache positiv. Daraufhin kann man sagen, dass es leicht ist, eine zweite Fremdsprache, zu lernen, wenn man vorher eine andere Fremdsprache kennt.

Als letztes wurden die Fragen des Themas Probleme in der Fremdsprache analysiert. 29,2% der Studenten stimmen überhaupt nicht zu, dass die Probleme beim Erlernen einer zweiten Fremdsprache in unserem Land abhängig von den Studenten sind und 28,4% stimmen vollkommen zu, dass die Probleme in dem Studium einer zweiten Fremdsprache in unserem Land von den Lehrern (Akademikern) ausgehen. Dass die Probleme in dem Studium einer zweiten Fremdsprache in unserem Land von dem Curriculum, dem Unterrichtsstoff und -planung ausgehen und dass die Probleme in dem Studium einer

zweiten Fremdsprache in unserem Land von der administrativen Verwaltung / dem administrativem System ausgehen werden von großer Anzahl der Studenten als vollkommen zugestimmt. Letzter Frage zu diesem Thema, dass die Probleme in dem Studium einer zweiten Fremdsprache in unserem Land von den Familien ausgehen, stimmt fast die Hälfte der Studenten überhaupt nicht zu. Von hier aus erwähnen meistens von Studenten, dass die Probleme bei der Fremdsprachenlehre von dem Curriculum und von den Lehrern (Akademiker) ausgehen. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die meisten Studenten in der gleichen Meinung sind und es lässt sich noch sagen, dass etwas beim Lernen und Lehren der Fremdsprache zu ändern ist. Diese Arbeit gehört vor allem den Lehrern (Akademikern) und dem administrativen System.

KAPITEL 7

7. SCHLUSSBETRACHTUNG

Heutzutage entwickelt sich immer mehr der Tourismussektor sowohl in der Welt als auch in unserem Land. In der Zukunft wird es erwartet, dass der Sektor sich weiterentwickelt. Deswegen schafft der Tourismussektor bedeutsame Arbeitsplätze. Nach dieser Aussage kann man deuten, dass es nicht nur die Menge der Arbeitnehmer, sondern auch die Qualität der Arbeitnehmer im Tourismussektor eine wichtige Rolle spielt. Da in diesem Sektor der Dienst von Angesicht zu Angesicht effektiver ist, ist die Qualifizierung der Arbeitnehmer neben der beruflichen und technischen Ausbildung auch abhängig von Fremdsprachenkenntnissen (vgl. Davras & Bulgan, 2012). Deshalb spielt die Fremdsprache im Tourismussektor eine größere Rolle im Vergleich zu vergangenen Jahren. Der Grund dafür sind die steigenden Reiserate durch entwickelte Transportmittel und die Anreise von Touristen aus verschiedenen Ländern in unser Land. So ist es notwendig, eine Fremdsprache zu beherrschen, um einen guten Dienst leisten zu können. Da die Touristen von verschiedenen Ländern in unser Land anreisen, sollen die Arbeitnehmer mehr als eine Fremdsprache effektiv beherrschen. Daraus folgt, dass es in Fremdspracheklassen außer dem Englischen verschiedene Fremdsprachen zum Beispiel Deutsch, Russisch usw. angeboten werden können.

Die Sprache Deutsch ist eine der wichtigsten Fremdsprachen der Welt und wird etwa von 125 Millionen Menschen gesprochen. Wegen des Handels zwischen Deutschland und der Türkei kommen jedes Jahr ungefähr 3 Millionen deutsche Touristen in die Türkei (vgl. Sari 2014). Somit gewinnt die deutsche Sprache für den Tourismussektor eine große Bedeutung.

Trotz all dieser Erklärungen gibt es immer noch in den Fremdsprachunterricht Probleme. Obwohl die Studenten mit der Hauptschule anfangen eine Fremdsprache zu lernen, wurde

nicht das gewünschte Niveau erreicht. Erfolglosigkeit der Studenten und mangelnde Motivation bei dem Fremdsprachlernen machen es schwierig, diese Sprache zu lernen.

In dieser Arbeit steht deshalb ein Fragebogen im Mittelpunkt der Untersuchung, der von Studierenden in der Tourismusabteilung zu beantworten ist, um die Probleme bei dem Fremdsprachunterricht festzustellen, zu lösen und Vorschläge zu geben. Bei der Analyse des Fragebogens wurden zunächst die demografischen Merkmale der Studenten untersucht. In diesem Zusammenhang wurden nicht-parametrische Tests verwendet, um die Hypothesen der Studie zu testen. Für die quantitativen Daten wurden

deskriptive und vorhersagende statistische Methoden verwendet. Weiterhin wurde Befunde im Zusammenhang mit Fragen der zweiten Fremdsprache nach demographischen Merkmalen der Studenten bewertet. In den zwei Gruppen wurden je ein nichtparametrischer Mann-Whitney-U-Test und bei mehr als zwei Gruppen wurden je ein parametrischer Kruskal-Wallis-Test angewendet. Mit dieser Analyse ist es sichtbar, ob es signifikanten Unterschied zwischen den Variablen und den Fragen gibt.

Die Ergebnisse der Analyse haben die Beziehung zwischen Tourismus und Fremdsprache, die Notwendigkeit von Fremdsprachen im Tourismussektor und die Bedeutung von Deutsch im Tourismus gezeigt. Durch die Analyse des Fragebogens wurde festgestellt, dass ein größerer Anzahl der befragten Studenten der gleichen Meinung sind. Die Fragen, über die zweite Fremdsprache, über Deutsch als zweite Fremdsprache und über die Probleme in der Fremdsprache haben mehr als die Hälfte der Studenten die gleiche Antwort gegeben. Für die Bewertungen des ersten Teils des Fragebogens, Fragen über die zweite Fremdsprache, kann man deuten, dass große Anzahl der Studenten eine Fremdsprache zu beherrschen für ihre Zukunft wichtig und nötig finden. Die Antworten über Deutsch als zweite Fremdsprache haben auch die Mehrheit der Studenten gleich geantwortet. Sie meinen, dass die Deutschunterrichte inaktiv sind und dass die deutsche Kultur nicht gelehrt wird. So dass, sie keine Motivierung haben, um Deutsch zu lernen. Zweitens sind die Studenten der gleichen Meinung, dass die erst gelernte Fremdsprache, (Englisch), die zweit gelernte Fremdsprache (Deutsch) positiv beeinflusst. Letztens wurden die Probleme in der Fremdsprache bewertet. Auch hier sieht man gleiche Antworten, wie die anderen. Fast alle Studenten erwähnen meistens, dass die Probleme bei der Fremdsprachenlehre von dem Curriculum und von den Lehrern (Akademiker) ausgehen. Dieser Befund zeigt, das Curriculum und das Lernprogramm von den Lehrern (Akademikern) verändert werden soll, damit die Studenten eine Fremdsprache nachhaltig und effektiv lernen können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Wissen von Ansichten der Studenten beim Lehren einer Fremdsprache eine wichtige Rolle spielt, bei der Vorgehensweise der Lehrkräfte an die Studenten. Das zeigt uns, dass das Lernprogramm von den Lehrern (Akademikern) verändert sein könnte, um eine dauerhafte und effektvolle Fremdsprache lehren zu können. Sie können auch die Studenten positiv motivieren, damit sie im Berufsleben effektiv eine oder mehrere Fremdsprachen beherrschen. Trotz dieser Anerbietungen für die Fremdsprachenlehre kann die Qualität der Fremdsprachenlehre und Deutschlehre nicht verbessert werden. Das Schreiben dieser Arbeit soll den Lehrern/Akademikern einen Weg zeigen, um die Fremdsprache und Deutsch besser zu lehren. Diese Arbeit soll sowohl für die Hochschulen für Tourismus, als auch für andere Schularten, die Fremdsprache oder Deutsch im Lernprogramm haben, nützlich sein.

QUELLENVERZEICHNIS

Albert, R. (2006). *Einführung in das Studium des Deutschen als Fremdsprache*. Marburg Langenscheidt.

Akgöz, E. & Gürsoy, Y. (2014). Turizm eğitiminde yabancı dil öğrenme, istek ve kararlılıkları: Selçuk Üniversitesi Beyşehir Örneği. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 2(1), 21-29. Abgerufen von http://www.jotags.org/Articles/2014_vol2_issue1/2014_vol2_issue1_article3.pdf.

Akoğlan- Kozak, M. (2009). Akademik turizm eğitimi üzerine bir durum analizi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (İLKE)*, 22. Abgerufen von http://www.mugla.edu.tr/data/06020000/resim/file/22%20meryem%20ako%C3%84_lan%20kozak.pdf.

Akpınar- Dellal, N. & Bora- Günak, D. (2009). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi'nde ikinci yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonları. *Dil Dergisi*, 143. Abgerufen von <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1598/17252.pdf>.

Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil. ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Arak, H. (2016). İngilizceden sonra İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca. *The Journal of Academic Social Science Studies. International Journal of Social Science*, 48, 15-25. Abgerufen von https://www.jasstudies.com/Makaleler/828489698_2.

Arseven, A.D. (2001). *Alan araştırma yöntemi*. Gündüz Eğitim.

Audiolingual. (k.D.) In Duden online. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/audiolingual>.

Audiovisuell. (k.D.) In Duden online Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/audiovisuell>.

- Avrupa Konseyi/ Modern Diller Bölümü (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi. Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*. Almanya: Telc GmbH.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem.
- Bayezit, D. (2003). Turizm Sektöründe İkinci (Yazlık) Konutların Türkiye Ekonomisindeki Etkilerinin İstatistiksel Analizi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Akademik Arşiv*. Abgerufen von <http://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/handle/1/66>.
- Bickel, B. & Jenny, M. & Moran, S. (2017). Was ist Allgemeine Sprachwissenschaft? Abgerufen von https://www.comparativelinguistics.uzh.ch/dam/jcr:53751112-97b0-4792-9d0a-39e53741effd/whatisgenerallinguistics20150901_de.pdf.
- Bilingualismus. (k.D.) In Duden online. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Bilingualismus>.
- Borak, S. & Özkaya, H. & Engin, N. & Gültekin N. (2005). Temel Eğitim Ortaokul Dönemi İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi Öğretim Programı, Lefkoşa: K.K.T.C. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü. Abgerufen von <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ortaokul/Programlar/secmeli/Almanca%20Program%C4%B1.pdf>.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483. Abgerufen von <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/108451>
- Can, E. & Işık- Can, C. (2014). Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63. Abgerufen von <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/200394>.
- Coşkun- Demirpolat, B. (2015). *Türkiye’nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani. Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Abgerufen von <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=d3pNCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq>.
- Davras Manap G. & Bulgan G. (2012). Meslek Yüksekokulu (MYO) Öğrencilerinin İngilizce Hazırlık Eğitimine Yönelik Tutumları: Isparta MYO Turizm ve Otel İşletmeciliği Örneği. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(2), 227-238. Abgerufen von <http://www.journal.dogus.edu.tr/index.php/duj/article/download/572/pdf>.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: DER.

- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi
- Duchene, A. & Piller, I. (2011). Mehrsprachigkeit als Wirtschaftsgut: Sprachliche Ideologien und Praktiken in der Tourismusindustrie. Abgerufen von <http://www.researchonline.mq.edu.au/vital/access/manager/Repository/mq:19299;jsessionid=0E4391E0BE18853B05629C49F24A8583?f1>.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler*. Ankara: Anı.
- Fırtına, Ö. (2003). Über das Studium der Germanistik in der Türkei. Neue Beiträge zur Germanistik. Band 2. Heft 1. München: Iudicium Verlag. S. 170-177.
- Gamgam, H. & Altunayak, B. (2008). *SPSS Uygulamalı Parametrik Olmayan Yöntemler*. Ankara: Seçkin.
- Gazi Üniversitesi. (2017). Gazi Eğitim Fakültesi. Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı. Abgerufen von <http://gef-yabancidiller-alandili.gazi.edu.tr/>
- Genç, A. (2003). *Türkiye’de geçmişten günümüze Almanca öğretimi*. Ankara: Seçkin.
- Genç, A. & Ünver, Ş. (2012). Türkiye’de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi İçin Yazılan Ders Kitaplarındaki Metinlerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37, 163. Abgerufen von <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/521/338>.
- Gürbüz, A.K. & Dağdeviren, A. (2007). Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Veren Kurumların Ders Programlarının Fonksiyonel Açidan İncelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10(18), 157-167. Abgerufen von <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423872394.pdf>.
- Haid, A. (2014). Kinder lernen sprechen. Kindlicher Spracherwerb. Abgerufen von <http://www.schule-der-vielfalt.at/wp-content/uploads/2016/10/Kindlicher-Spracherwerb.pdf>.
- Hazar, A. (2016). *Çağdaş Değişimler ve Yenilenen Mevzuatlar Çerçevesinde Genel Turizm*. İstanbul: Nobel.

- Haznedar B. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. *International Conference on new Trends in Education and Their Implications*. Abgerufen von <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf>.
- İçöz, O. (Ed.) (2007). *Genel Turizm. Turizmde Temel Kavramlar ve İlkeler*. Ankara: Turhan.
- İşigüzel, B. (2013). Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Programlarındaki Mesleki Almanca Dersleri Üzerine Bir Araştırma. *NWSA-Humanities*, 8(4), 363-371. Abgerufen von http://www.newwsa.com/download/gecici_makale_dosyalari/NWSA-7575-3293-7.pdf.
- Kalkan, H.K. (2014). *KPSS ÖABT Almanca ders notları*. Ankara: Sözkese Matbaa.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kerimoğlu, C. (2016). *Kuram ve Uygulamalarla Dilbilim, Göstergibilim ve Türkoloji. Genel Dilbilime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi. Abgerufen von <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/512016150346genel.pdf>.
- Keskin, N. (2015). Turizmde Yabancı Dilin Önemi. Abgerufen von <http://www.hurriyet.com.tr/ik/28765047.asp>.
- Kırmızı, B. & İşigüzel, B. (2014). Almanca Derslerinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 13-23. Abgerufen von <http://firat.dergipark.gov.tr/download/article-file/157353>.
- Kolaříková, S. (2016). *Faktoren der Sprachentwicklung bei bilingualen Kindern*. (Diplomarbeit.) Abgerufen von https://is.muni.cz/th/uh6ie/Diplomarbeit_SK.pdf.
- Kozak, N. (2012). *Genel Turizm Bilgisi*. Anadolu Üniversitesi. Abgerufen von <https://docplayer.biz.tr/3272306-Genel-turizm-bilgisi.html>.
- Kuşluvan S., (2016). Türkiye’de Turizm, In E. Oktay (Hrsg.), Genel Turizm Bilgisi (S. 178-213). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi. Abgerufen von http://www.academia.edu/24057319/T%C3%BCrkiyede_Turizm.

- Kuzu, H. (2013). *Ortaöğretimde Yabancı Dil(Almanca)Öğretiminin Öğrenci Memnuniyeti Açısından Değerlendirilmesi : Anadolu Lisesi Örneği*. (Masterarbeit). Abgerufen von <http://acikerisim.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1007/331798.pdf;sequence=1>.
- Marré, B. (2017). *Die Bedeutung der Sprache*. Abgerufen von http://www.kita-fz-dionysius.de/media/Downloads/Dio_Familienzentrum_KonzeptSprachfoerder.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği*. Ankara. Abgerufen von <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-3.htm>.
- Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğü (2011), *İlköğretim kurumları 4-8. sınıflar Almanca dersi öğretim programı*. Ankara. Abgerufen von <http://www.meb.gov.tr/>.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2011). *Orta öğretim Almanca dersi (hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıf) öğretim programları*. Ankara. Abgerufen von <https://ttkb.meb.gov.tr/>.
- Muttersprache. (k.D.) In Duden online. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Muttersprache>.
- Muttersprache (k.D.) In Türk Dil Kurumu online. Abgerufen von http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Berlin: Langenscheidt.
- Oruç, Ş. (2016). Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. *The Journal of Academic Social Science Studies. International Journal of Social Science*, 45, 279-290. Abgerufen von https://www.jasstudies.com/Makaleler/1506448807_21.
- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, T. & Tapan, N. (2005). *Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen*. Abgerufen von <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de>.
- Püschel, H. (2009). *Alternative Lehr- und Lernmethoden im Fremdsprachenunterricht*. Essen: Universität Duisburg.

- Sarı, E. (2014). Almanca'nın dünyadaki önemi. <http://www.almancaeskisehir.com/almancanin-dunyadaki-onemi.html>
- Schuster, J. (2003). *Einführung in die Linguistik*. Abgerufen von <https://docplayer.org/11536654-Einfuehrung-in-die-linguistik-joerg-schuster.html>.
- Sinner, C. (2019). Zur Terminologie in der Sprachkontaktforschung: Bilingualismus und Diglossie, Interferenz und Integration sowie tertiärer Dialekt. Abgerufen von <http://www.carstensinner.de/Lehre/spanisch/sinner.pdf>.
- Solak, E. (2013). Finlandiya ve Türkiye’de İlkokul Düzeyinde Yabancı Dil Öğretimi. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(6). Abgerufen von http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt6/cilt6sayi28_pdf/solak_ekrem.pdf.
- Sprache. (k.D.) In Duden online. Abgerufen von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Sprache>.
- Stocker, G. (1997). *Bilingualismus- Diglossie- Sprachkonflikt*. (Seminararbeit). Abgerufen von <https://www.grin.com/document/96503>.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics (5th ed.)*. New York: Allyn and Bacon. Abgerufen von [www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1887285](http://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1887285)
- Tahtalıoğlu, B. (2012). *Turizm Eğitimi Almakta Olan Üniversite Öğrencilerin Kariyer Planlamalarına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi*. (Masterarbeit). Abgerufen von <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Uludağ, Z. (2006). Dil ve Bilim Açısından Eğitim Ve Eğitim Bilimi’nin Dili. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun Eğitim Fakültesi*, 171. Abgerufen von http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/zu_egitim/zu_egitim.htm.
- Ünlüönen, K. & Boylu, Y. (2005). Türkiye’de Yükseköğretim Düzeyinde Turizm Eğitimindeki Gelişmelerin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.e-sosder.com, 12(3), 11-32. Abgerufen von <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879457.pdf>.
- Wagner, K.H. (1997/98). *Grundkurs Sprachwissenschaft*. (Masterarbeit). Abgerufen von <http://www.fb10.uni-bremen.de/khwagner/grundkurs1/pdf/grund.pdf>.

Wunderlich, D. (2001/2002). *Was ist Sprache?- 1. Einführung. Vorlesung WS*. Abgerufen von <https://user.phil.hhu.de/~wdl/Was-ist-1.pdf>.

Tourismus. (k.D.) In Duden online. Abgerufen von https://www.duden.de/rechtschreibung/_tourismus.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (2016). Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim yapılmasında uyulacak esaslara ilişkin yönetmelik. Abgerufen von <http://www.yok.gov.tr>.

Zaunbauer- Womelsdorf, A.Chr. (2008/09). *Bilingualität und Bilingualismus (Thema 7). Seminar: Sprachentwicklung und Fremdsprachenerwerb*.

Zirpel, C. (2010). *Bilingualismus. Sprache und Spracherwerb*. Abgerufen von <http://www.neuro.psychologie.uni-saarland.de/downloads/0910/Bilingualismus.pdf>.

ANHANG

Anhang 1:

	Değerli Katılımcı, Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisinin tez ödevi kapsamında yürütülmektedir. Aşağıda yer alan anket ifadelerine ilişkin görüşleriniz yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacak olup, kesinlikle gizli tutulacaktır. Değerli zamanınızı ayırarak çalışmaya katkı sağladığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Danışman Doç. Dr. Özlem Fırtına Okt. Havva Hanım Bacak Turgut
---	---

BÖLÜM 1: DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER						
1	Cinsiyetiniz:	()Kadın ()Erkek				
2	Yaşınız:	(Lütfen belirtiniz)				
3	Ortaöğretimde ikinci yabancı dil (Almanca) dersi aldım:	()Evet ()Hayır				
BÖLÜM 2: İKİNCİ YABANCI DİL		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
4	İkinci bir yabancı dil öğrenmeye gerek olduğunu düşünüyorum.					
5	İkinci yabancı dil öğretiminin ve ikinci yabancı dil öğreniminin önemli olduğunu düşünüyorum.					
6	İkinci yabancı dil öğrenmenin bana avantaj sağlayacağını düşünüyorum.					
7	İkinci yabancı dil öğrenmenin bana dezavantaj sağlayacağını düşünüyorum.					

8	İkinci yabancı dilin gerekliliği Türkiye’de turizm mesleğinin geleceği açısından önem taşıdığını düşünüyorum.					
	BÖLÜM 3: İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK ALMANCA					
9	İkinci yabancı dil Almancayı günlük yaşamımda etkili olarak kullanabiliyorum					
10	Almanca ikinci yabancı dil olarak mesleki geleceğim açısından önem taşımaktadır.					
11	İkinci yabancı dil Almancaya kendi isteğimle değil okul gibi mecburi bir nedenle başladım.					
12	Almanca derslerinde Alman kültürüne ilişkin bilgiler öğreniyorum.					
13	Almanca derslerinde kültürlerarası karşılaştırma (İngiliz-Alman-Türk kültürleri) yapıldığını düşünüyorum.					
14	Almanca derslerinde, Alman kültürüne ilişkin öğrendiğim bilgiler ile kültürlerarası öğrendiğim bilgilerin, Almancayı öğrenme motivasyonumu olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.					
15	Almanca derslerinde, Alman kültürüne ilişkin öğrendiğim bilgiler ile kültürlerarası öğrendiğim bilgilerin, Almancayı öğrenme motivasyonumu olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum.					
16	Almanca öğrenirken en çok ana dilim (Türkçe) ile karşılaştırma yapıyorum.					

17	Almanca öğrenirken en çok birinci yabancı dil (İngilizce) ile karşılaştırma yapıyorum.					
18	Birinci yabancı dil olan İngilizce, ikinci yabancı dil Almanca öğrenme sürecimi olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.					
19	Birinci yabancı dil olan İngilizce, ikinci yabancı dil Almanca öğrenme sürecimi olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum.					
	BÖLÜM 4: YABANCI DİLDE SORUNLAR					
20	Ülkemizde ikinci yabancı dil öğretiminde sorunların öğrencilerden kaynaklandığını düşünüyorum.					
21	Ülkemizde ikinci yabancı dil öğretiminde sorunların öğretmenlerden/öğretim elemanlarından kaynaklandığını düşünüyorum.					
22	Ülkemizde ikinci yabancı dil öğretiminde sorunların öğretim/ders programı/planlamadan kaynaklandığını düşünüyorum.					
23	Ülkemizde ikinci yabancı dil öğretiminde sorunların üst yönetimden/sistemden kaynaklandığını düşünüyorum.					
24	Ülkemizde ikinci yabancı dil öğretiminde sorunların ailelerden kaynaklandığını düşünüyorum.					





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..